



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

**EL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA, ENTRE LO FORMAL
Y LO VIVIDO: REPRESENTACIONES SOCIALES
DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

MARIA ELENA JIMÉNEZ ZALDIVAR

TUTORA PRINCIPAL

DRA. DORA ELENA MARÍN MÉNDEZ

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

COMITÉ TUTOR

DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DRA. ALMA XOCHITL HERRERA MÁRQUEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

MÉXICO, D. F. MAYO DE 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A David, Mónica y Aníbal.

Mi Familia. Por su paciencia, apoyo y amor.

A mi madre por su gran amor, inspiración y ejemplo de gran mujer.

A mi padre por su constancia y espíritu de lucha.

Siempre estarán en mi pensamiento y en mi corazón.

A mis maestros y tutores quienes con sus comentarios y recomendaciones contribuyeron a esta obra, en especial a la Dra. Dora Elena Marín Méndez, directora de esta tesis, Dr. Juan Manuel Piña Osorio, Dra. Frida Díaz Barriga, Dr. Antonio Carrillo Avelar y Dra. Alma Xochitl Herrera Márquez, mi admiración y respeto, amigos por siempre.

*A la Química Bertha Guadalupe Rodríguez Samano,
por su apoyo siempre incondicional.*

A mis amigas y amigos por su apoyo y presencia.

INDICE

	Pág.
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPITULO I. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.1.- De la construcción conceptual al desarrollo de la teoría.....	15
1.2.- Procesos en la construcción de las representaciones sociales.....	19
1.3.- Dimensiones en las representaciones sociales.....	20
1.4.- Enfoques de estudio	22
1.4.1.- Enfoque estructural.....	23
1.4.2.- Enfoque procesual.....	24
1.5.- El estudio de las representaciones sociales en el ámbito curricular cotidiano de las instituciones educativas.....	27
1.6.- Estudios antecedentes en torno a las representaciones sociales de estudiantes de educación superior universitaria.....	40
CAPITULO II. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	48
2.1.- Preguntas de investigación.....	48
2.2.- Objetivo general.....	49
2.3.- Supuestos de investigación.....	49
2.4.- Enfoque metodológico.....	50
2.5.- La construcción del objeto de estudio.....	55
2.6.- La conformación del marco teórico y conceptual.....	56
2.7.- El instrumento para la obtención del dato empírico.....	58
2.8.- Población encuestada.....	63
2.9.- Procesamiento y análisis de la información de campo.....	64
CAPITULO III. LOS ESTUDIANTES ANTE LOS RETOS FORMATIVOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA DEL NUEVO SIGLO	68
3.1.- La educación superior y la globalización.....	69
3.2.- Los desafíos de formación que enfrentan las instituciones de educación superior universitaria en el marco de la globalización.....	73

3.3.- Características de los estudiantes de educación superior en América Latina en el contexto de la globalización.....	78
3.4.- Los estudiantes de educación superior universitaria ante los nuevos retos del siglo actual.....	82
CAPITULO IV. EL CURRÍCULUM COMO PROYECTO DE FORMACIÓN DEL PROFESIONAL EN PEDAGOGÍA.....	91
4.1.- El currículum y las condiciones que favorecen su análisis.....	92
4.2.- La Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM.....	100
4.3.- Características del plan de estudios 2002 de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón UNAM.....	103
4.4.- Formación que posibilita el currículum de pedagogía como respuesta a las demandas del actual contexto.....	107
CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: GRUPOS DE OPINIÓN ACERCA DEL CURRÍCULUM.....	110
5.1.- Caracterización de los estudiantes de pedagogía (Generación 2005-2008.....	111
5.2.- Dimensiones en las representaciones de los estudiantes de pedagogía.....	117
5.2.1.- Información sobre el currículum.....	118
5.2.1.1.- Información adquirida a través de textos académicos...	119
5.2.1.2.- Información adquirida a través de los docentes.....	121
5.2.1.3.- Información adquirida a través del contenido curricular	123
5.2.2.- Actitud ante el currículum.....	128
5.2.2.1.- Actitud ante el currículum formal.....	131
5.2.2.2.- Actitud ante el currículum vivido	138
5.2.3.- Campo de representación acerca del currículum.....	146
5.2.3.1.- Imagen de un buen currículum.....	146
5.2.3.2.- Imagen de un currículum con deficiencias.....	148
5.2.3.3.- Imagen dual del currículum.....	149
5.2.4.- Los grupos de opinión.....	154
5.2.4.1.- Grupo de opinión que señala fortalezas del currículum.....	155
5.2.4.2.- Grupo de opinión que señala debilidades del currículum.....	156

CAPÍTULO VI. LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	162
6.1.- Curriculum y planeación.....	163
6.1.1.- Congruencia, vigencia e integración del plan de estudios.....	164
6.1.2.- Cumplimiento de los objetivos curriculares.....	167
6.1.3.- Cumplimiento del perfil profesional.....	169
6.1.4.- Congruencia y secuencia de contenidos y unidades de conocimiento.....	171
6.2.- Los contrastes de la teoría y práctica.....	174
6.2.1.- Desarticulación entre teoría y práctica.....	175
6.2.2.- Excesiva teoría e insuficiente práctica.....	177
6.2.3.- Ausencia de práctica.....	178
6.2.4.- Relación teoría-práctica.....	180
6.3.- Práctica profesional y campo laboral.....	182
6.4.- Representaciones acerca de la formación.....	186
6.4.1.- Formación instrumental.....	188
6.4.2.- Formación crítica y reflexiva.....	191
6.4.3.- Formación humanista.....	193
6.5.- Una perspectiva acerca de los docentes y el proceso educativo.....	195
6.5.1.- Apreciaciones sobre la enseñanza.....	196
6.5.2.- Una mirada sobre el aprendizaje.....	198
6.5.3.- Una perspectiva de la imagen del docente.....	202
6.6.- Apreciaciones y posturas entorno al plan de estudios.....	205
6.6.1.- Percepciones de la posición de los estudiantes acerca del plan de estudios.....	206
6.6.1.1.- Los estudiantes conformes.....	206
6.6.1.2.- Los estudiantes inconformes.....	207
6.6.1.3.- Los estudiantes apáticos.....	208
6.6.1.4.- Los estudiantes no informados.....	209
6.6.1.5.- Los estudiantes inseguros.....	210
6.6.2.- Percepciones de la postura y visión de los docentes acerca	

del plan de estudios.....	212
6.6.2.1.- Los docentes comprometidos.....	212
6.6.2.2.- Los docentes no comprometidos.....	213
6.6.2.3.- Los docentes que están de acuerdo.....	214
6.6.2.4.- Los docentes que están en desacuerdo.....	215
6.6.2.5.- Los docentes asumen posturas diversas.....	216
6.6.3.-Posición de los docentes como mediadores del curriculum....	217
6.6.3.1.-Posición comprometida.....	218
6.6.3.2.- Posición responsable.....	219
6.6.3.3.- Posición de resistencia al cambio.....	220
6.7.- Percepción de sí mismo como pedagogo (a).....	223
6.7.1.- El pedagogo inseguro.....	224
6.7.2.- El pedagogo crítico-reflexivo.....	225
6.7.3.- El pedagogo autogestivo.....	227
6.7.4.- El pedagogo propositivo.....	229
6.7.5.- El pedagogo especializado	230
A MANERA DE CONCLUSIONES.....	235
FUENTES DE CONSULTA	247
ANEXOS.....	258
1.- Síntesis de relatorías: Jornadas estudiantiles de evaluación curricular (2006).....	259
2.- Cuestionario de estudiantes.....	261
3.- Organización curricular de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón UNAM.....	265
4.- Estructura curricular de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón UNAM.....	266
5.- Mapa Curricular de la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón UNAM.....	267
LISTADO DE ESQUEMAS	
Esquema 1.- Procesos en la construcción de las representaciones sociales.....	19
Esquema 2.- Dimensiones en la teoría de las representaciones sociales	21

Esquema 3.- Perfil de egreso	105
Esquema 4.- Campo laboral.....	106
Esquema 5.- Características favorables del curriculum formal.....	132
Esquema 6.- Características desfavorables del curriculum formal.....	134
Esquema 7.- Características favorables-desfavorables del curriculum formal.....	136
Esquema 8.- Características favorables del curriculum vivido.....	139
Esquema 9.- Características desfavorables del curriculum vivido.....	141
Esquema 10.- Características favorables-desfavorables del curriculum vivido.....	143
Esquema 11.- Formación profesional y campo laboral.....	233

LISTADO DE CUADROS

Cuadro 1.- Distribución general del cuestionario aplicado.....	63
Cuadro 2.- Competencias genéricas de América Latina.....	84
Cuadro 3.- Competencias específicas de educación.....	85
Cuadro 4.- Edad de los estudiantes por rangos.....	113
Cuadro 5.- Estado civil	115
Cuadro 6.- Estudiantes informados acerca del curriculum: Estadística General.....	125
Cuadro 7.- Actitud ante el curriculum formal: Estadística general.....	137
Cuadro 8.- Actitud ante el curriculum vivido: Estadística General.....	144
Cuadro 9.- Campo de representación acerca del curriculum: Estadística General.....	152

LISTADO DE GRÁFICAS

Gráfica 1.- Sexo de los estudiantes: Total absoluto.....	112
Gráfica 2.- Edad de los estudiantes por rangos: Total absoluto.....	114
Gráfica 3.- Estado civil de los estudiantes: Total absoluto.....	116
Gráfica 4.- Estudiantes informados acerca del curriculum: Estadística General.....	126
Gráfica 5.- Actitud ante el curriculum formal: Estadística general.....	137
Gráfica 6.- Actitud ante el curriculum vivido: Estadística general.....	144
Gráfica 7.- Campo de representación acerca del curriculum: Estadística General.....	152

RESUMEN

La finalidad de la investigación “*El currículum de pedagogía, entre lo formal y lo vivido: representaciones sociales de estudiantes de la Licenciatura*”, fue identificar y analizar las representaciones sociales que los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México, generación 2005-2008, tienen respecto al currículum de la carrera y como éste determina su forma de pensar y actuar ante la realidad. Se sustenta en la teoría de las representaciones sociales con las aportaciones de Moscovici (1979), Jodelet (1993) y Banachs (2000), desde un enfoque procesual, así como con las contribuciones de Abric (2004), entre otros. Se empleó una metodología cualitativa interpretativa y cuantitativa para llevar a cabo la investigación. Como instrumento para recabar el dato empírico se utilizó el cuestionario de preguntas abiertas. La población encuestada se integra por 77 estudiantes, ambos turnos, predominantemente del sexo femenino, solteras, jóvenes de entre 21 y 25 años de edad.

Los resultados reflejan que los estudiantes en sus representaciones sociales hacen explícitos campos objetivables o temáticas como: lo planeado y lo vivido, los objetivos y el perfil de egreso, la articulación y secuencia de contenidos y unidades de conocimiento, la restricción respecto a la cantidad de unidades de conocimiento optativas, el problema de la relación teoría y práctica, lo instrumental y tecnocrático en contraposición al desarrollo de un pensamiento crítico y de resistencia, la relación campo laboral y prácticas profesionales, el papel y perfil del profesor, la percepción que tienen de sí mismo como profesionales de la pedagogía.

De acuerdo a las características descritas por la población encuestada, identificamos distintos grupos de estudiantes: conformes, inconformes, apáticos, no informados e inseguros. A partir de lo anterior, ubicamos dos grupos o universos de opinión: uno que señala las fortalezas del currículum y otro que expresa las debilidades del mismo. Con respecto a su visión de sí mismo como pedagogo identificamos al pedagogo inseguro, al crítico reflexivo, al autogestivo, al propositivo y al especializado.

INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas del siglo XX y principios del siglo XXI a nivel mundial, las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales han sufrido transformaciones visibles, ésta situación ha impactado a los sistemas educativos desarrollándose una serie de debates en torno al futuro de la educación y en específico de la educación superior, por considerarla un espacio donde se: a) generan y difunden conocimientos; b) fomenta la creatividad, iniciativa, espíritu crítico y la responsabilidad social y c) promueve una mejor articulación con los problemas de la sociedad y el mundo del trabajo. Además este espacio educativo favorece la comprensión, interpretación, preservación y difusión de las culturas nacionales, regionales e internacionales en contextos de pluralidad y diversidad cultural, entre otros.

A la par de todo ello, se ha determinado la necesidad de revisar y reestructurar los sistemas educativos para atender tres retos que se presentan con la globalización: el cambio acelerado, el creciente valor del conocimiento y la interdependencia mundial (ANUIES, 2000).

Dichas transformaciones de los sistemas educativos se expresan en innovadores proyectos, mismos que se concretizan en el curriculum, el cual es asumido política y sociohistóricamente como proyecto educativo cultural multideterminado, ya que sintetiza la política educativa del momento, los antagonismos, las fuerzas de poder político y académico, las contradicciones y controversias propias de su tiempo.

El curriculum determina cambios en la acción social y formación de los jóvenes. Pero, en este contexto surgen las siguientes interrogantes: ¿En que se ha modificado y con que profundidad? ¿De qué manera las modificaciones han impactado la formación y acción social de los estudiantes? y en específico, ¿Cómo han impactado su pensamiento y percepción acerca de su formación y acción social?, particularmente en

los estudiantes del nivel superior universitario, entre los que se encuentran los estudiantes de pedagogía.

En este trabajo se aborda a los estudiantes* de pedagogía, como actores de la educación superior universitaria, inmersos en la problemática social y en específico de la realidad del curriculum, quienes de manera directa viven el proyecto curricular en el ámbito de la cotidianidad escolar, generan ciertas representaciones en torno a su formación y de las prácticas educativas y toman posición ante éste, lo que constituye su acción social.

Lo anterior, hace necesario construir espacios de análisis en los que se promueva el estudio, entre otras problemáticas, de las representaciones de estos actores de la educación y su experiencia en torno al proyecto educativo cultural denominado curriculum, sin perder de vista los contextos generales, que hacen comprensible la dinámica de los contextos particulares en que se desarrolla su proceso de formación educativa escolar.

A partir de estos planteamientos, la presente investigación se sustenta centralmente en la teoría de las representaciones sociales con las aportaciones de Moscovici (1979), Jodelet (1993) y Banchs (2000 y 2007), desde un enfoque procesual, así como las contribuciones de Abric (2004). Estas ideas se nutren con los aportes de otros autores como Berger y Luckmann (2006), Ibáñez (1988), Piña (2003a, 2003b y 2004), asimismo con aportaciones de los campos de la formación profesional de Barrón (2002 y 2004) y

* En el desarrollo de esta tesis se ha empleado el término estudiante, en lugar del vocablo alumno, por considerar como señala Eggleston (1980), que marca un mayor reconocimiento de su participación en los procesos curriculares; en los siglos anteriores únicamente se reservaba el término estudiante para quienes concurrían a los colegios superiores y a las universidades, por otro lado, la palabra alumno denota, de manera imprecisa, el bajo estatus que se le confiere en otros países y ello cimienta la importancia que tiene su voz en diversos ámbitos de las prácticas educativas en el contexto mexicano.

Díaz Barriga, A (2003) y del curriculum con Sacristán (1989), Giroux (1992), Díaz Barriga, F (2010), entre otros. Esta línea de interpretación, posibilita conocer, comprender y analizar la realidad a partir de reconocer la vida diaria, el “mundo cotidiano”, el “mundo del sentido común” como escenario de la acción social, nos acerca a las formas y procesos de constitución del pensamiento social a través del cual las personas influyen y son influidas por la realidad social, teniendo como objeto de estudio el conocimiento del sentido común desde su producción en dos planos: el social e intelectual y como construcción social de la realidad.

También, permite interpretar, además de los conocimientos de sentido común, el pensamiento, actitudes, ideas y significados que los estudiantes construyen en su interacción cotidiana respecto al curriculum, así como comprender la imagen y apropiaciones que hacen del término. Éste pensamiento puede ser compartido por otros grupos de personas, como los docentes, por ello las representaciones sociales son consideradas una actividad social, guían la acción y determinan los comportamientos y las prácticas sociales de los actores de la educación.

Consideramos que, a partir de estos elementos los estudiantes construyen representaciones sobre el curriculum, desde el discurso oficial, desde lo vivido cotidianamente, desde su subjetividad y desde el “acervo de conocimiento a mano, integrado por tipificaciones del mundo del sentido común” (Schütz, 1974:18).

El sentido común, las respectivas imágenes, significados y valoraciones que los estudiantes van articulando en torno al curriculum formal y vivido, reflejan sus formas de pensamiento y ubican sus prácticas sociales en la vida cotidiana escolar, estas apreciaciones nos permiten entender por qué perciben las cosas de la forma en que lo hacen, cuales son las imágenes que les otorgan, y como determina sus prácticas educativas, de tal forma que, aunque la “realidad del sentido común nos es dada en formas culturales e históricas de validez universal, el modo en que estas formas se expresan en una vida individual depende de la totalidad de la experiencia que una persona adquiere en el curso de su existencia concreta” (Schütz, 1974:17). Sin

embargo, en el marco de la vida cotidiana escolar el pensamiento de sentido común se desarrolla en base a las interacciones y la comunicación

Por lo anterior, el objeto de estudio de ésta investigación son las representaciones que del curriculum tienen los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México, éstas nos permite analizar sus percepciones, significados, imágenes y el discurso que elaboran a partir de la realidad del mundo cotidiano y del sentido común.

Los estudiantes, en este caso los de pedagogía, son los actores centrales de la educación ya que el proyecto curricular está dirigido a ellos y en función de estos, se discuten propósitos, perfiles profesionales, contenidos, métodos de enseñanza y aprendizaje, procesos de formación, etc.; en la mayor parte de los casos sin considerarlos como parte de la construcción del proyecto curricular, por lo que es fundamental que se llegue a conocer lo que piensan, sus percepciones, cuál es su actitud y posición ante el curriculum, así como comprender y mejorar la racionalidad de su propia práctica educativa y las situaciones dentro de las cuales se desarrollan.

Considerar a los estudiantes implica darle voz a quienes en pocas ocasiones se escucha, recuperando su experiencia, las imágenes y significados que van construyendo durante su proceso de formación escolar, así como las valoraciones que le otorgan en el marco de los contextos históricos, sociales, culturales, e institucionales específicos. Ello no niega la importancia de la experiencia de los docentes, que de manera conjunta son parte de la construcción social del curriculum.

Las directrices que dieron origen y sentido a ésta investigación se generaron a partir de las expectativas que tanto docentes como estudiantes pusieron de manifiesto ante la implementación del nuevo Plan de estudios 2002 de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, en el ciclo escolar 2003-I (agosto del 2002), problemática que, pensamos, tiene su génesis en los siguientes acontecimientos:

- En el mes de junio del 2002 se presenta a la comunidad académica de la Licenciatura en Pedagogía el nuevo plan de estudios producto de una serie de acciones realizadas desde inicios de los ochentas por el entonces Departamento de Educación y Seminarios de la Licenciatura, así como de otras realizadas por el Comité Académico de Carrera conformado en 1993, como parte de la Comisión de Planes y Programas de Estudio, establecido por el H. Consejo Técnico de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM.

- El Plan de estudios 2002, se pone en marcha en el ciclo escolar 2003-1 (agosto 2002), pese a la falta de consenso de la planta académica de la Licenciatura, de un conocimiento profundo de los fundamentos que lo sustentan, de su estructura y organización, de la ausencia del dialogo y debate académico, de falta de infraestructura y equipo, de un programa de formación y actualización docente acorde a la nueva propuesta, así como de condiciones administrativas para su implementación, misma que se consideró acelerada. Ante este panorama, algunos docentes pusieron de manifiesto ante los estudiantes su desacuerdo, otros su acuerdo con la propuesta, propiciando en los estudiantes desconcierto e incertidumbre respecto a su formación.

A raíz de lo anterior, una de las acciones que llevó a cabo el Comité Académico de Carrera de la Licenciatura fueron las “Jornadas Estudiantiles de Evaluación Curricular”[†] realizadas los días 26 y 27 de abril del 2006, en las que participaron 517 estudiantes, tanto del turno matutino como del vespertino, en mesas de discusión, otro grupo de estudiantes participaron con ponencias en un Foro.

[†] Cabe señalar que este evento fue una propuesta que realice al Comité de carrera de la Licenciatura en Pedagogía a inicios del año 2006, de lo cual derivó el desarrollo del proyecto para llevar a cabo “Las Jornadas estudiantiles de evaluación curricular”, conjuntamente con otros profesores integrantes del Comité.

Los argumentos que sustentan el interés por conocer lo que piensan los estudiantes de pedagogía del curriculum de la Licenciatura, se respalda a partir de las inquietudes y experiencias manifiestas en el evento *“Jornadas estudiantiles de evaluación curricular”*. La intención de este evento académico fue contribuir a la conformación de un espacio de análisis, discusión y reflexión de las diferentes prácticas educativas y cotidianas que los estudiantes viven durante su proceso de formación, como parte de las acciones tendientes a la construcción de un proyecto de evaluación curricular. Siendo este tipo de acciones parte de un proceso de evaluación curricular interno, a través del cual se intenta dar respuesta a las actuales necesidades educativas, fortalecer la actualización de conocimientos teóricos, conceptuales y metodológicos que contribuyan a la formación profesional de los estudiantes y a su adecuada inserción en los diversos ámbitos laborales, garantizar la actualidad y el cumplimiento del perfil de egreso, de los objetivos y contenidos curriculares expresados en el plan de estudios.

En este sentido, las *“Jornadas Estudiantiles de evaluación curricular” (2006)* contemplaron dos acciones principales, la realización de mesas de trabajo y un Foro con estudiantes, teniendo como propósito *“Generar espacios académicos para que los estudiantes de la carrera recuperaran sus experiencias y reflexionaran en torno a la formación que posibilita el curriculum de Pedagogía.”*

Se pensó que para el análisis de los resultados obtenidos era necesario contar con un marco que nos proporcionara un lugar desde donde poder hacer la respectiva lectura, este fue el de la *“Memoria colectiva”*.

Las principales temáticas a las que hicieron alusión los estudiantes y en torno a las cuales giraron las discusiones fueron las siguientes:

- Objeto de estudio de la pedagogía: En esta cuestión las inquietudes de los estudiantes se orientaron a señalar la falta de claridad respecto a cual es el objeto de estudio de la pedagogía.
- Plan de estudios: Se expresó la preocupación por el campo laboral, el privilegio a la formación psicopedagógica, así como la falta de articulación

entre el perfil, la formación, los objetivos curriculares y los contenidos del plan de estudios.

- Administración del plan de estudios: Los aspectos a los que hicieron referencia los estudiantes fueron en torno a que los horarios se organizan de acuerdo a las necesidades de los docentes, señalando que la forma en que se organizan afecta el horario en que cursan los idiomas y lo restringido para programar las Unidades de conocimiento optativas. De igual forma mencionaron lo inadecuado que es el proceso de selección de los docentes que se incorporan a la carrera.
- Teoría y práctica: Se puso de manifiesto la falta de articulación entre la teoría y la práctica, así como el privilegio que se da a la teoría en detrimento de la práctica.
- Docencia: Los estudiantes expusieron tres problemáticas: la formación docente, ausentismo de los profesores y resistencias que presentan los docentes ante el plan de estudios.
- Relaciones en el aula: Se refirieron a problemas como las relaciones de poder y la falta de compromiso de los estudiantes.
- Talleres de apoyo a la titulación: Hicieron referencia a los problemas que enfrentan en estos talleres refiriéndose al papel y falta de formación de los docentes para trabajar las cuestiones de investigación, así como la ausencia o falta de claridad de criterios que deben cumplir los productos de aprendizaje que se les solicita.

Algunas de las interrogantes que pusieron de manifiesto los estudiantes en éste evento fueron las siguientes: ¿Qué tan nuevo es el plan de estudios? ¿Con la implementación del nuevo plan de estudios somos “conejiillos de indias”? ¿Cuál es el objeto de estudio de la pedagogía? ¿Qué es la pedagogía? ¿Estudia la educación o la formación? ¿En que lugares vamos a trabajar?

Este contexto propició en los estudiantes confusión y diversas formas de vivir y percibir el curriculum de la carrera, por ello la tesis de la que partimos es que los estudiantes viven la realidad curricular desde sus propias experiencias, de lo que han escuchado,

de lo que han leído, de su sentido común, del lugar que ocupan en el contexto social e institucional como es el inmediato de la Licenciatura.

Los resultados obtenidos a través de las “Jornadas estudiantiles de evaluación curricular”, nos llevaron, como docente de la Licenciatura y desde la mirada de los estudiantes, a reflexionar e indagar en torno a los vacíos que deja el currículum de pedagogía y las prácticas educativas que de este se deriva. Los datos obtenidos, y reflexionar en torno a estos, nos permitió justificar el desarrollo de la presente investigación, teniendo como propósito el de profundizar de forma más particular en la subjetividad de los estudiantes, analizar cualitativamente que piensan e identificar las imágenes que tienen del currículum de la licenciatura.

A partir de estos resultados se elaboró el proyecto de investigación con el cual se inició la determinación del objeto de estudio y desde donde abordarlo, siendo este el currículum. Sin embargo, conforme se fue avanzando en el desarrollo del mismo se realizaron diversas acciones (búsqueda y análisis de investigaciones y literatura que abordaran a los estudiantes y al currículum como objeto de estudio, asistencia a congresos y foros de investigación educativa, así como a seminarios) que llevaron en un segundo momento a situar el objeto de estudio y la teoría desde donde se sustentaría, es decir el estudio de las representaciones sociales, desde un enfoque procesual.

Con base en lo anterior, la investigación a partir de las representaciones sociales, permite obtener una visión dinámica del proceso educativo recuperando las voces de los actores de la educación en el marco de su experiencia y conocimiento de sentido común, asimismo, marca directrices respecto al abordaje metodológico, comprensión e interpretación de la información que se obtenga, tomando en consideración la información, actitud, e imagen que se tenga del objeto representado.

Estamos conscientes que dentro de la investigación educativa existen diversas posturas o perspectivas, lenguajes y posiciones epistemológicas que se presentan como

paradigmas de investigación. Sin embargo, para el caso de la presente investigación *“El curriculum de pedagogía, entre lo formal y lo vivido: representaciones sociales de estudiantes de la Licenciatura”*, se retoman los planteamientos de la teoría de las representaciones sociales, además de otros referentes disciplinarios como la pedagogía y la teoría curricular crítica, así como las contribuciones de autores que abordan en sus investigaciones las representaciones sociales de estudiantes de educación superior universitaria.

Con esta perspectiva, la presente investigación tiene como propósito abordar el tema de las representaciones sociales que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, respecto al curriculum de la carrera.

El estudio de las representaciones sociales del curriculum a partir de los aportes de Serge Moscovici (1979) y Denise Jodelet (1993) nos permite aproximarnos a partir del conocimiento del sentido común desde su producción en los planos: social e intelectual y como construcción social de la realidad, al conocimiento del pensamiento, la visión de mundo y realidad que los estudiantes como actores de la educación construyen.

El enfoque de estudio de las representaciones en que se sustenta la investigación es el procesual, pues consideramos que éstas al ser construidas por los estudiantes de pedagogía, como sujetos sociales quienes forman parte de determinados grupos, involucran cierta ideología, cultura, símbolos y significados, de los cuales son portadores. Esto nos permite situar el estudio de las representaciones en el marco de las relaciones sociales, así como de los procesos de comunicación e interacción, sin perder de vista la dimensión subjetiva de su producción.

Lo anterior nos condujo a realizar una revisión del contexto sociohistórico y económico que se desarrolló a partir de las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI, en el marco de la globalización, lo que nos permitió analizar como se entretajan estos factores y determinan la orientación que sustenta a los proyectos educativos y por

consiguiente curriculares, así como el establecimiento de ciertos retos educativos, mismos que deben enfrentar, en este caso, las instituciones de educación superior.

Es en este contexto que se desarrolla la propuesta curricular de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón UNAM. Lo anterior así como este último aspecto forman parte del devenir histórico y de las condiciones sociales e institucionales los cuales, consideramos, intervienen en la constitución de las representaciones de los estudiantes acerca del curriculum de pedagogía.

Las interrogantes que orientaron el desarrollo de la investigación fueron: ¿Cuáles son las percepciones que los estudiantes tienen del curriculum de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón? ¿Cómo han vivido el curriculum en la realidad de la vida cotidiana escolar? ¿Cuál es la actitud y posición que asumen ante el proyecto curricular?

La población estudiada se integró con un total de 77 estudiantes, 41 del turno matutino y 36 del vespertino, mismos que forman parte del total de estudiantes inscritos en la Licenciatura en octavo semestre, integrado por 257 de la generación 2005-2008 ambos turnos.

La metodología utilizada es de tipo mixto, es decir es primordialmente cualitativa e interpretativa pero se recurre al análisis cuantitativo a partir del cual, se considera, se generan datos que al ser analizados e interpretados posibilitan el desarrollo de explicaciones de las problemáticas o hechos sociales identificados.

Para la obtención del dato empírico se empleó un cuestionario abierto, integrado por 11 preguntas, aplicado a los 77 estudiantes que integran la población estudiada, ambos sexos y ambos turnos.

La información obtenida de los sujetos de estudio se codificó y analizó tomando en consideración las temáticas que emergieron del contenido del discurso de los estudiantes, destacando las respuestas más relevantes de sus testimonios.

Con base en lo expuesto, la tesis está conformada por los siguientes capítulos:

El primer capítulo denominado “ *Marco teórico de la investigación*” explicita la teoría que sustenta ésta investigación, denominada Teoría de las representaciones sociales, su origen y desarrollo, puntualizando en los aportes de Moscovici (1979), Jodelet (1993) y Banchs (2000) (enfoque procesual), así como de Abric (2004) (enfoque estructural), quienes consideran que las representaciones sociales se construyen como procesos en el marco de un contexto sociohistórico específico y designan una forma de pensamiento social, además de las contribuciones de otros autores que nutren el desarrollo de la misma. De igual forma se presenta el marco conceptual en el que se abordan algunos conceptos clave que orientan el desarrollo del análisis e interpretación de los datos de la investigación. En el último apartado del capítulo se analizan algunos estudios antecedentes que abordan las representaciones sociales de estudiantes de educación superior universitaria, con la finalidad de identificar el rumbo metodológico que siguieron, retomar su experiencia y nutrir la presente investigación.

El segundo capítulo “*Metodología de investigación*” presenta el enfoque metodológico que fundamenta la investigación, las etapas de construcción del objeto de estudio, las acciones realizadas para la conformación del marco teórico-conceptual, la lógica de construcción del instrumento para la recolección del dato empírico, así como las acciones realizadas a partir de las cuales se llevó a cabo la investigación de campo y el análisis de los datos obtenidos.

El tercer capítulo “*Los estudiantes ante los retos formativos de educación superior universitaria del nuevo siglo*”, hace referencia a los aspectos sociales, económicos y políticos que se originan en el nuevo siglo generando diferentes retos formativos que las instituciones educativas tienen que enfrentar condicionando el diseño, reestructuración,

y adecuación de los proyectos educativos, así como de su evaluación. Retos que, aunados a la formación profesional, al plan de estudios, a las prácticas educativas y profesionales, así como al campo laboral, entre otros, impactan y contextualizan el pensamiento y percepciones de los estudiantes de educación superior, entre los que se encuentran los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón,

En el cuarto capítulo *“El currículum como proyecto de formación del profesional en pedagogía”*, en primer instancia se describen las condiciones que favorecen el análisis del currículum como campo de estudio y como proyecto educativo cultural, así como su impacto en los procesos de formación de los estudiantes, posteriormente se describe y analiza el proyecto curricular de la carrera de pedagogía de la FES Aragón, abordando su fundamentación, la estructura curricular que presenta y la formación que posibilita. Consideramos importante tratar el aspecto formal del currículum (plan de estudios) como discurso oficial en el que se encuentran presentes, en cierta forma, las determinaciones emanadas del contexto sociohistórico en el que se origina y desarrolla, lo que, pensamos, nos permite contextualizar los planteamientos que los estudiantes realizan en torno a las percepciones que tienen del currículum, la posición que toman ante éste y cuáles son sus expectativas de formación profesional.

En el quinto capítulo *“Análisis de las representaciones sociales: Grupos de opinión acerca del currículum”* se realiza un análisis de la información, la imagen y la actitud que los estudiantes tienen del currículum de la Licenciatura en Pedagogía y como estas dimensiones conforman sus representaciones sociales acerca del mismo, sustentado en parte de los resultados obtenidos en esta investigación, así como la ubicación de grupos o universos de opinión.

En el sexto capítulo *“La voz de los estudiantes y las características de las representaciones sociales”*, se presentan el resto de los hallazgos obtenidos en la investigación de campo, así como el análisis e interpretación del contenido del discurso de las representaciones y significados de los estudiantes de pedagogía, en donde exponen y argumentan su pensamiento y actitud frente al currículum vivido de la

Licenciatura. Se explicita el papel de los estudiantes ante la problemática que se genera en torno al curriculum de pedagogía, cuál es su postura ante éste y cuáles son las representaciones sociales y significados que construyen del mismo a partir de cómo lo viven.

Se presentan las *Conclusiones* teniendo como referente la investigación desarrollada y los resultados obtenidos. Posteriormente, se integran las fuentes de consulta.

Por último se incluyen los respectivos *Anexos*, mismos que contienen: Las Relatorías de las mesas de trabajo de las Jornadas estudiantiles de evaluación curricular como información antecedente que permitió la construcción de esta investigación, el cuestionario de estudiantes que se aplicó para la obtención del dato empírico, así como la descripción de los elementos que integran y caracterizan la organización del plan de estudios, el esquema de la estructura curricular y por último el mapa curricular de la Licenciatura en Pedagogía. Estos últimos Anexos se integraron con la finalidad de tener un marco de referencia para los lectores respecto a las características y elementos que integran la organización y estructura curricular de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

CAPÍTULO I.

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

*Ha fallecido el sentido común.
La muerte de Sentido común
fue precedida por la de sus padres
Verdad y Confianza;
la de su esposa, Discreción;
la de su hija, Responsabilidad,
y la de su hijo Raciocinio.*

Autor Anónimo.

En éste capítulo se desarrolla la fundamentación teórica que sustenta la presente investigación, a partir centralmente de la teoría de las representaciones sociales, de la cual se retoman, sustantivamente, los aportes de Moscovici (1979), Jodelet (1993), Banchs (2000 y 2008) y las contribuciones de Abric (2004). Se consideraron otras fuentes sustantivas, como las aportaciones de Berger y Luckmann (2006), Piña (2003^a, 2003b y 2004) e Ibáñez (1988). Se retomaron además aportes en el campo de la formación profesional de Barrón (2002 y 2004), Díaz Barriga, A (2003) y del curriculum de Sacristán (1989) Giroux (1992), Díaz Barriga, F (2010), entre otros. Por último se describen las características de investigaciones analizadas que abordan las representaciones sociales de estudiantes de educación universitaria en nuestro país.

1.1.- DE LA CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL AL DESARROLLO DE LA TEORÍA

El origen del concepto representaciones sociales se encuentra en la noción de representaciones colectivas, desde la Sociología, término creado y empleado por el sociólogo y filósofo francés positivista E. Durkheim, seguidor de A. Comte. Durkheim consideraba a las representaciones colectivas como “producciones mentales colectivas que van más allá de los individuos particulares y que forman parte del acervo cultural de una sociedad y sobre estas representaciones se forman las representaciones individuales, que no son más que su expresión particularizada según las características

concretas del sujeto” (Knapp, E. et. al. 2003:2). En este sentido las representaciones colectivas se definen como:

- Hechos sociales de carácter simbólico,
- Elaboraciones mentales que trasciende a los sujetos.
- Formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos.
- Parte del aspecto cultural de una sociedad.
- Implica una reproducción de la idea social.

Durkheim pensaba que lo colectivo hace referencia a lo que es compartido por una serie de individuos, sea social o no. Sin embargo, no podía ser reducido a lo individual, pues la conciencia colectiva trasciende a los individuos como fuerza imperante, presente en la religión, las creencias, los mitos, entre otros. Por ello, aprecia que las representaciones colectivas son el pensamiento social incorporado en cada una de las personas, con base en ellas se forman las representaciones individuales. De esta forma la palabra colectivo recientemente ha adquirido un significado muy específico, el de una fuerza gregaria (impersonal, imprecisa) que se impone al individuo (Banchs, 1991).

Con este marco de referencia, desde el enfoque psicosociológico (psicología social y sociología del conocimiento), en Paris, en 1961 Moscovici presenta publicado como libro, su Tesis Doctoral “La psychanalyse son image et son public” (El psicoanálisis, su imagen y su público). En esta investigación sobre la representación social del psicoanálisis, Moscovici estudió la manera en que la sociedad francesa veía el psicoanálisis, se planteó dos interrogantes: cómo se la representa y modela el gran público y a través de qué caminos se construye la imagen que se tiene de ella. La investigación de campo sobre las representaciones la llevó a cabo a través de la encuesta y cuestionarios aplicados a distintos grupos sociales y del análisis de los contenidos de la prensa francesa.

Moscovici (1979:16) expresa que Durkheim quería distinguir la especificidad del pensamiento social con relación al pensamiento individual, y señala que para éste

teórico la representación individual es un fenómeno puramente psíquico, irreductible a la actividad cerebral que lo hace posible, por lo que la representación colectiva no se reduce a la suma de las representaciones de los individuos que componen una sociedad. Es uno de los caracteres de la preponderancia de lo social sobre lo individual, el primero sobrepasa al segundo, de esta forma lo social, impone, predomina y determina lo individual. Por lo tanto las representaciones, desde esta mirada, son un reflejo meramente reproductor de la realidad.

También, considera que Durkheim no analizó las distintas formas de pensamiento organizado, siendo que la vida social necesita de un pensamiento organizado. En este sentido, para Durkheim, las representaciones colectivas como formas de conciencia que la sociedad impone a los sujetos, implican una reproducción de la idea social, por lo tanto permean a todos los integrantes de una sociedad, mientras que las representaciones sociales son generadas por los sujetos, como producciones y elaboraciones de carácter social que permean sólo a un sector, comunidad o grupo de ésta, son una organización de imágenes y de lenguaje porque recortan y simbolizan actos y situaciones que son o se convierten en comunes, sin que sean impuestas a las conciencias individuales.

Con base en lo anterior, Moscovici propuso el concepto de representaciones sociales en 1961, en su libro antes citado, a partir de este momento se pasa de una construcción conceptual al desarrollo de una teoría, dirigida a comprender la constitución del pensamiento social, señala que la representación "... es un asunto de individuos y de grupos más que de objetos. Es cierto que reproduce, pero esta reproducción implica un reentramado de las estructuras, un remodelado de los elementos, una verdadera reconstrucción de lo dado en el contexto de los valores, las nociones y las reglas con las que, en lo sucesivo se solidariza" (Moscovici, 1979:17) Por lo tanto, no son sinónimo de lo vivido, ellas interpretan la vivencia, la práctica, entre otros, lo que permite articular para fines de interpretación, lo vivido y lo concebido, lo pensado o imaginado.

Además, considera son “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en grupo o en una relación cotidiana de intercambios. Las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser” (Moscovici, 1979: 18 y 39). Son un sistema de interpretaciones que de la realidad construyen los actores sociales en donde el conocimiento del sentido común permea a las representaciones sociales.

“El conocimiento de sentido común se ha analizado desde diferentes posiciones teóricas de las cuales se han derivado varias categorías: interpretación de primera mano, percepciones, imágenes, representaciones, creencias, concepciones, teorías cotidianas y teorías implícitas (Schütz, 1974; Moscovici, 1979; Jodelet, 1986; Ortega y Gasset, 1964)” Piña y Seda, (2003b:32).

De esta forma, las representaciones sociales como categoría teórica, refieren al pensamiento social desde el conocimiento del sentido común, mismo que, interpretado desde las representaciones se considera es socialmente elaborado y compartido por un determinado grupo o grupos respecto a un objeto social.

En este sentido, como producto y proceso de una actividad mental las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos, hacen referencia a como la gente piensa, son guías para la acción, dan sentido a la actuación de los actores sociales, son la representación de algo o alguien. A través de éstas un grupo reconstruye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica, como ya se señaló anteriormente las representaciones sociales son un área de estudio psicosociológica.

1.2.- PROCESOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

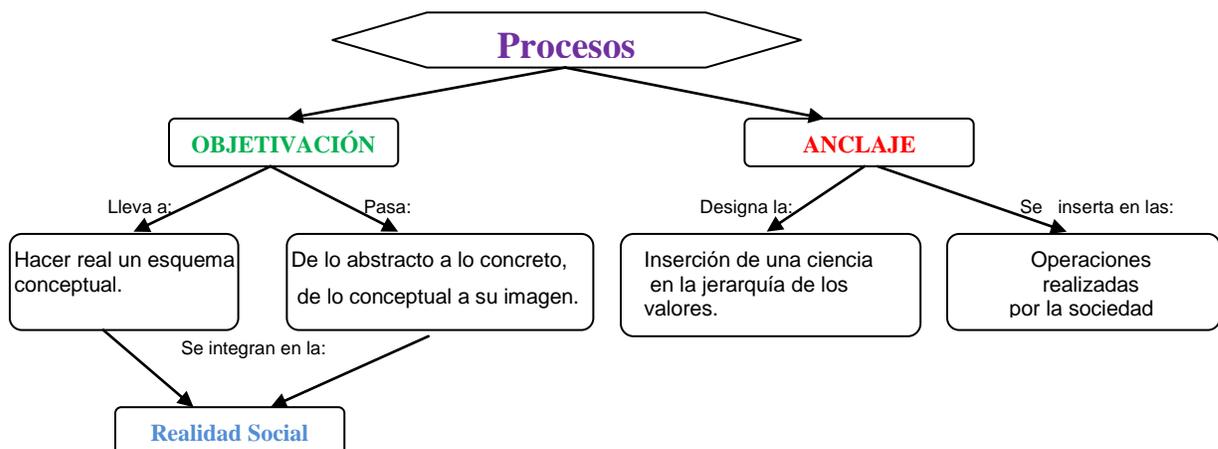
Según Moscovici (1979:75-76) en el proceso de la elaboración de la representación social, en donde los saberes científicos se convierten en sentido común compartidos, se distinguen dos procesos sustantivos: la objetivación y el anclaje.

La objetivación: Conduce a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material, en primer lugar tiene una instancia cognoscitiva, pasa de lo abstracto a lo concreto, de lo conceptual a su imagen (el objeto), muestra cómo los elementos representados de una ciencia se integran en una realidad social.

El anclaje: Designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad. A través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencias en las relaciones sociales existentes. Se podría decir que el anclaje transforma la ciencia en un saber útil para todos, delimita el traslado de la ciencia en el dominio del hacer (Moscovici, 1979:121-123).

Estos procesos se expresan en el siguiente esquema:

Esquema 1.- Procesos en la elaboración de las representaciones sociales



Esquema elaborado por la autora

Esta acción de enlace permite captar la manera como los valores, intereses y las interacciones con otros, contribuyen a que los grupos sociales seleccionen e integren determinado tipo de información lo que modela las relaciones sociales y cómo las expresan, determinando la construcción de la representación social misma que se concretiza en el objeto representado.

Analizar cómo se dan en los actores de la educación los procesos de apropiación de determinados conocimientos e información, nos conduce a reflexionar en torno a cómo intervienen estos procesos en la elaboración de las representaciones sociales, así como en la determinación de los comportamientos y prácticas que desarrollan en el marco de la institución. En donde, “los sujetos deben ser concebidos no como individuos aislados, sino como actores sociales activos, concernidos por los diferentes aspectos de la vida cotidiana que se desarrolla en un contexto social de interacción y de inscripción” (Jodelet, 2008:51).

1.3.- DIMENSIONES EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

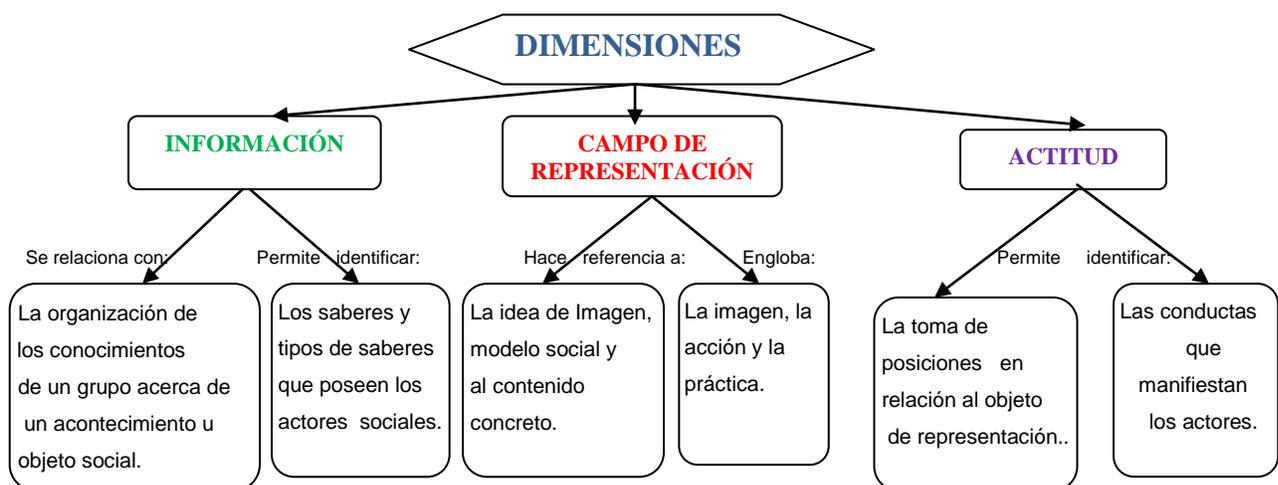
Al hacer Moscovici (1979:45-46) referencia de que la representación social se muestra como un conjunto de proposiciones, reacciones y de valoraciones referentes a puntos particulares emitidos en una encuesta o conversación, por la opinión pública, precisa que están organizadas en formas diversas según las clases, las culturas o grupos y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existen. En este sentido, las representaciones sociales, señala, son “universos de opinión” y cada universo tiene tres dimensiones: *la información, el campo de representación o imagen y la actitud.*

La información: Se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un acontecimiento, hecho u objeto social.

El campo de representación: Nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación.

La actitud: Hace referencia a la toma de posiciones directas (favorables o desfavorables) de las personas en relación con el objeto de la representación. Especifica que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada. Dichas dimensiones las representamos en el siguiente esquema.

Esquema 2.- Dimensiones en la teoría de las representaciones sociales



Esquema elaborado por la autora.

Aunado a lo anterior y como parte del análisis de las representaciones sociales Moscovici incorpora un concepto diferente el de “*nuevo sentido común*”, explica que su origen se encuentra asociado a la ciencia y al cambio social que simboliza, es decir, los saberes científicos se convierten en sentido común ampliamente compartido integrándose a las representaciones sociales de los actores. También describe en qué se convierte una disciplina científica y técnica cuando pasa del campo de los especialistas al campo del conocimiento de la gente común, y plantea las siguientes

interrogantes ¿Cómo se la representa y modela el gran público? y ¿A través de qué caminos se construye la imagen que se tiene de ella? (Moscovici, 1979:7).

El hecho es que con las representaciones sociales se desarrolla una nueva perspectiva en el marco de la psicología social y de la sociología del conocimiento con una mirada crítica y con sentido histórico-social, éste último calificativo hace referencia a:

- 1.- Las condiciones de producción de las representaciones (medios de comunicación social, interacción cara a cara, comunicación, lenguaje, prácticas sociales).
- 2.- Las condiciones de circulación de las representaciones sociales (intercambio de saberes, ubicación de las personas en grupos naturales y ubicación, también, de los grupos naturales en contextos sociales particulares dentro de una estructura social).
- 3.- Las funciones sociales que cumple (construcción social de la realidad en el intercambio social, desarrollo de una identidad personal y social, búsqueda de sentidos o construcción del conocimiento del sentido común) (Banchs. 2007:64)

De acuerdo con Banchs (2007), al abordar las representaciones sociales como marco teórico de investigación nos permite conocer por un lado, lo que piensan los estudiantes y cómo llegan a pensar así y por otro lado, la manera en que conjuntamente construyen su realidad, cuestiones en las cuales se ven presentes las condiciones de producción y circulación de las representaciones, así como las funciones sociales que cumple.

En el desarrollo de esta teoría se ubican sustantivamente dos enfoques de estudio: el estructural y el procesual, mismos que se describen a continuación.

1.4.- ENFOQUES DE ESTUDIO

En este encuentro con la teoría de las representaciones sociales destacan dos enfoques el *procesual* “que parte de la complejidad de las representaciones, es desarrollado por Denise Jodelet en estrecha cercanía con la propuesta original de

Moscovici y el *estructural* centrado en los procesos cognitivos, desarrollado por Jean Claude Abric, en torno al estudio de la estructura de las representaciones sociales dando pie a la teoría del Núcleo Central” (Banchs, 2000:1).

Siguiendo a Banchs (2000) estos enfoques se nutren de las aportaciones de otras perspectivas teóricas, para el caso del procesual se apropia de ciertas características del interaccionismo simbólico procesual; por su parte el estructural asume características de la psicología social cognitiva.

1.4.1.- ENFOQUE ESTRUCTURAL

Abric (2004: 13-14) precisa que las representaciones son cognitivas, pero también son sociales, esto último las hace diferentes a otros procesos cognitivos, funcionan como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos y prácticas. Por ello son consideradas como una guía para la acción.

En este sentido, el análisis y comprensión que se realice de ellas, así como de su funcionamiento nos conduce a un acercamiento sociocognitivo que constituye los dos componentes de la representación: el cognitivo y el social.

Cognitivo: En donde la representación sea esta individual o social tiene que ver con el pensamiento, la percepción y el concepto (Moscovici, 1979:38-40), supone, un sujeto activo, y tiene una estructura psicológica articulada a los procesos cognitivos (memoria, análisis, pensamiento, imágenes, entre otros).

Social: La puesta en práctica de esos procesos cognitivos está determinada directamente por las condiciones sociales en que una representación se elabora o se transmite y en donde juegan un papel importante en su constitución tres dimensiones: la información, la actitud y el campo de representación o imagen (Moscovici, 1979:45-47),

Otro elemento es su *significación*, determinada por efectos de contexto y hace alusión a un efecto doble de contexto: el discursivo y el social.

Respecto al contexto discursivo, en primera instancia, tiene que ver con "...la naturaleza de las condiciones de producción del discurso, a partir del cual será formulada o descubierta una representación... en la mayoría de los casos, son producciones discursivas que permiten entrar a las representaciones, por ello es necesario analizar sus condiciones de producción..." (Abric, 2004:14).

El contexto social tiene que ver, por una parte, con el contexto ideológico y por otra con el lugar que el individuo o el grupo respectivo ocupa en el sistema social. En este sentido, la realidad es representada y apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en un sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le rodea. Por lo tanto, las representaciones sociales no son un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa.

Además de los componentes anteriormente descritos Abric considera, a partir de la idea de Moscovici respecto a que en cada universo de opiniones se encuentran presentes las dimensiones: campo de representación, información y actitud, reflejadas en una representación social, que ésta a su vez también se constituye por otros dos elementos:

- 1.- Su contenido (información y actitudes).
- 2.- Su estructura interna, (organización: campo de representación).

Estos elementos se presentan como una unidad estructurada y organizada, nos remiten al contenido de la representación y a la forma en que se organizan y jerarquizan los componentes de la representación y que dan cuenta de cómo está constituida.

1.4.2.- ENFOQUE PROCESUAL

Jodelet (2003:7) señala que las representaciones sociales no son acerca de todo el mundo social sino sobre algo o alguien y son expresadas por un sector social particular, además son:

- “Una expresión del conocimiento de sentido común, social y psicológicamente elaboradas, que contribuyen por su circulación social a establecer una visión del mundo común a un grupo social o cultural definido.
- Las expresan los actores sociales y se refieren a algo o alguien: una institución, un contenido, una metodología, un acontecimiento, un reglamento, etc., y se manifiestan en la experiencia cotidiana.
- Hacen referencia a cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común”.
- Permite estudiar los discursos y la práctica social construidas por los actores sociales en el marco de la realidad social.”

En este sentido, las representaciones al ser construidas por los actores sociales y al formar estas parte de un determinado grupo, involucran la ideología, los símbolos y prototipos, aspectos que se ven reflejados en el pensamiento de los actores, en lo que dicen y lo que hacen, es decir entre la palabra y la acción social. De esta forma las representaciones como significaciones posibilitan descifrar el trayecto de los sucesos y las relaciones sociales; éstas “expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público, inscritas en el lenguaje y en las prácticas” (*Jodelet, 2003:10*).

También, son estructuras significantes que devienen del ser social a partir de las experiencias, informaciones y actitudes que se reciben y transmiten a través de las tradiciones, instituciones sociales y comunicaciones sociales en un contexto histórico, social y cultural determinado. Son formas de saber del sentido común, social y psicológicamente elaboradas que ayudan a constituir una visión del mundo común, como manifestación del conocimiento de sentido común, expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros, se forman en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público.

“...el conocimiento espontáneo (...) ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común (...) se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social... este conocimiento es un conocimiento socialmente elaborado y compartido”. (Jodelet, 2003:33)

En esta noción están presentes los distintos procesos individuales, interindividuales, intergrupales e ideológicos, en donde las realidades vivas son finalmente las representaciones sociales. Como una forma de pensamiento socialmente elaborado y compartido, tiene por función atribuir sentido a la realidad, definir y orientar en ese sentido la práctica. Es por ello necesario, desde el marco de la construcción social de la realidad y de la influencia social, analizar lo cotidiano articulado a las determinaciones que socialmente le dan origen, recuperando el sentir de los actores de la educación y dar cuenta de la percepción social que tienen de la realidad que están viviendo, lo que permite estudiar los discursos y la práctica social.

Al respecto Banchs (2000:36) expresa que el enfoque procesual se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos.

Por lo anterior, el trabajo que aquí se desarrolla se sustenta en el enfoque procesual, pues consideramos que éste permite analizar el contexto social y cultural en donde se desarrolla la vivencia, como se tiene concebida a la realidad, cómo se construyen y desarrollan las prácticas. En la constitución de la teoría de las representaciones sociales identificamos algunas aristas relevantes de su estudio como los tipos de representaciones sociales, sus funciones, entre otras, que aquí no abordaremos. Asimismo ubicamos conceptos claves como: sentido común, mundo cotidiano,

subjetividad, intersubjetividad, objetivación, anclaje, información, campo de representación y actitud que permiten comprender y emplear esta teoría, algunos de los cuales de distinta manera recuperamos en los dos últimos capítulos para el análisis e interpretación de la información obtenida en la investigación de campo.

A partir de los conceptos clave, anteriormente descritos, percibimos que la posibilidad que nos presenta el enfoque procesual, el cual estudia tanto el contenido como el proceso de elaboración de las representaciones sociales, no centrando su interés investigativo en la estructura de las mismas (caracterizada por situarse sustantivamente en los procesos cognitivos), es que cualquier tipo de análisis que se lleve a cabo de distintas problemáticas que presente el campo educativo puede realizarse a la luz de lo que los grupos de actores de la educación piensan, de sus percepciones, sentidos y significados que le otorguen a la realidad y en este caso al objeto representado (el currículum), reconociendo la existencia de múltiples discursos, significaciones y concepciones antagónicas dentro de los cuales encontramos prácticas y sentidos pedagógicos, así como otros tipos de sentidos (económicos, políticos, ideológicos, psicológicos, etc.), lo que nos permite hacer un replanteamiento de las formas específicas de pensar y concebir la realidad sin perder de vista la relevancia que tienen en la construcción de éstos los contextos social, cultural e institucional.

1.5.- EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL ÁMBITO CURRICULAR COTIDIANO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Las representaciones sociales como línea de interpretación teórica empiezan a utilizarse como fundamento de diversas investigaciones, entre ellas las educativas, en las últimas décadas del siglo XX.

Al abordar el conocimiento de sentido común que construyen los actores de la educación, las representaciones sociales, como ya se mencionó, ofrecen una serie de elementos teórico metodológicos que nos permiten acercarnos al estudio de cómo las

personas intervienen y son influidas por la realidad social, en donde el conocimiento del sentido común, es el que determina la representación, constituida por la forma de pensamiento, la imagen, la información y la actitud de los actores. Este tipo de conocimiento se ubica en dos trayectos: desde su producción en el plano social e intelectual (cognitivo) y como forma de construcción social de la realidad.

Sustentándonos en estas aportaciones, consideramos que la teoría de las representaciones sociales, como fundamento de esta investigación, nos permite identificar, analizar, comprender e interpretar el conocimiento de sentido común que sustentan los estudiantes respecto al curriculum de la Licenciatura en Pedagogía, a partir de elaboraciones subjetivas e intersubjetivas en su vida diaria escolar y en el marco de la transformación social de la realidad, en donde se encuentra presente la construcción simbólica (figurada, imaginada), misma que refiere a determinado tipo de ordenamientos cognitivos articulados a una forma de conocimiento social y cultural.

“La construcción simbólica remite a una forma de conocimiento social y cultural. Es un conocimiento de sentido común que se emplea en la vida cotidiana, que se refiere a un saber que surge en un contexto sociocultural específico... Este conocimiento se constituye por un conjunto de referencias asimiladas social e individualmente, las cuales no son materiales o empíricas sino reales desde la experiencia de las personas, responden al acervo de conocimiento de una comunidad o grupo...” (Piña y Seda, 2003b:32).

En éstas producciones, se encuentran las simbolizaciones (ordenamientos, clasificaciones, tipificaciones), así como las significaciones, formas de pensamiento, opiniones y actitudes que tienen los estudiantes respecto al curriculum, mismas que se van constituyendo a partir de las interacciones sociales, de su trayectoria escolar, de sus experiencias y de la información que incorporan a través de lo que los docentes les dicen, de lo que leen y escuchan, así como del mismo contexto sociocultural e institucional en el que se desarrolla su proceso de formación escolar, en el cual se encuentran presentes los procesos de transformación de las estructuras sociales,

políticas, económicas, culturales, y del mundo del trabajo. También nos acerca a cuestiones de comprensión acerca de qué piensan y como perciben la realidad éstos actores de la educación desde el mundo de sus significaciones y del sentido de su acción en la vida cotidiana escolar y social.

Es así, que percibimos como el concepto de representación social está entrelazado por un conjunto de elementos de muy diversa naturaleza: procesos cognitivos, inserciones sociales, factores afectivos, sistemas de valores, así como experiencias compartidas por determinados grupos o universos de opinión, que deben estar presentes en el aparato conceptual empleado para explicar la realidad que se está abordando y que impacta el pensamiento de los estudiantes, así como las prácticas educativas particulares en el marco de lo cotidiano.

“Los razonamientos que hacen las personas en su vida cotidiana y sobre las categorías que utilizan espontáneamente para dar cuenta de la realidad permiten ir conociendo poco a poco las leyes y la lógica del pensamiento social. Es decir, del tipo de pensamiento que utilizamos, como miembros de una sociedad y de una cultura, para forjar nuestra visión de las personas, de las cosas, de las realidades y de los acontecimientos que constituyen nuestro mundo (Ibáñez, 1988:20)”.

De esta forma, considerar la teoría de las representaciones sociales como fundamento nos permitió identificar puntos de acercamiento que se articulan entre sí y que tienen que ver con el curriculum en el plano de lo formal y lo vivido como son: el conocimiento del sentido común, el mundo de lo cotidiano, la subjetividad y la intersubjetividad, mismos que nos facilitaron identificar, analizar e interpretar las representaciones de los estudiantes a la luz de lo que piensan del curriculum de la Licenciatura en Pedagogía, desde su subjetividad y sus vivencias en el contexto de la vida cotidiana escolar, así como la información que van incorporando acerca del curriculum de la carrera, misma que emerge del discurso oficial, las interpretaciones que hacen los docentes del mismo y la posición que toman ante éste.

También, nos permitieron analizar el mundo cotidiano en que éstas se desarrollan, entendido el *mundo cotidiano* como “un nivel de realidad social” articulado a las determinaciones que socialmente le dan origen, nos permitió recuperar el pensamiento y subjetividad de los estudiantes y dar cuenta de las imágenes y significaciones que tienen y otorgan a la realidad que están viviendo, en este caso a la realidad del curriculum. En ésta realidad que viven en los espacios formativos universitarios, se desarrolla su *vida cotidiana* escolar, la cual es entendida como todo aquello que acontece en la vida diaria, en esta se generan las prácticas y las representaciones, por lo que hay que formalizar los cambios que suceden en la práctica, ver las características más significativas en el proceso, identificar que dicen los estudiantes, que razonamientos hacen en su vida cotidiana y qué significados están generando, a partir del sentido común.

Respecto a la subjetividad, “Poco se conoce porque se asocia con el sentido común, lo cotidiano y, hasta se dice, lo no científico. En efecto, las formas de pensar, organizarse y todo lo que en la vida diaria reproducen los actores no es científico sino cotidiano; el salto entre un nivel y otro corresponde hacerlo al investigador”. (Piña, 2003a:9)

Sin embargo, es necesario destacar la importancia del individuo y su subjetividad sin perder de vista lo social, para comprender las representaciones que comparte con el otro. Es así que “la subjetividad no puede ser concebida como individual sino como social o, como refieren múltiples autores, en términos de intersubjetividad ya que se establece relaciones entre el Yo y el Otro” (Moscovici. 1984, citado por Banchs, 2007: 66). Es así que tanto el grupo como la sociedad adquieren tanta relevancia como el individuo y su subjetividad.

Articuladas las representaciones sociales a la subjetividad y al mundo de sentido común nos proporciona ciertas orientaciones respecto a la producción de conocimientos y significados por parte de los estudiantes, sin perder de vista el marco histórico-social en el que se ubican, las relaciones e interacciones con los otros en el terreno de la vida

cotidiana, en donde el conocimiento de *sentido común* es el que se construye y es el que tiene relevancia para las representaciones sociales, entendido éste como el conocimiento no científico, el conocimiento subjetivo, mismo que ve el mundo, actúa y lo interpreta desde la subjetividad. De esta forma, la noción de subjetividad nos lleva a considerar los procesos que operan a nivel de los mismos individuos. ...procesos por los cuales el sujeto se apropia de y construye tales representaciones. Estos procesos pueden ser de naturaleza cognitiva y emocional, y depender de una experiencia en el mundo de vida (Jodelet, 2008:13)

Por otra parte, “la esfera de la intersubjetividad remite a situaciones que, en un contexto determinado, contribuyen a establecer representaciones elaboradas en la interacción entre sujetos, especialmente las elaboraciones negociadas y producidas en común a través de la comunicación verbal directa”. (Jodelet, 2008:13). De aquí la importancia de estudiar las relaciones y comunicación que se establecen entre los individuos, la conformación de grupos y subgrupos, y especialmente los consensos que se establecen en los universos de opinión de estos, entre otros.

Con base en lo anterior, procuramos, en el acontecimiento de la acción social, indagar en la subjetividad de los estudiantes, pues es en ésta donde la acción adquiere sentido y propósito. De esta forma, consideramos, el *currículum vivido* es el escenario en el que se desarrolla la acción social representada en las prácticas educativas y tiene que ver con la subjetividad e intersubjetividad de los estudiantes, así como con la vida cotidiana escolar. En este mundo de la cotidianidad se pone de manifiesto el currículum, por lo que las percepciones, significaciones, valoraciones e interpretaciones que se le otorguen definen y orientan las acciones o prácticas educativas que se desarrollan en el aula y en general en la institución educativa.

Es de reconocer que, para la búsqueda del sentido de la acción, se asume como premisa que la realidad social es compleja y heterogénea, en la que se pueden distinguir diferentes niveles y en la que es posible identificar propiedades emergentes, derivadas de las relaciones entre los individuos, donde cada sujeto se define con

relación a los otros y el sistema social cobra sentido y significado a partir de las interrelaciones dinámicas.

Los hechos de sentido de la acción surgen a partir de la interpretación de las creencias, motivaciones, intereses, deseos, relaciones y sentimientos presentes en el comportamiento de los estudiantes, articulados a los significados que le atribuyan a un objeto, todo esto como parte de un proceso socio histórico y de una red de relaciones e interacciones. El comportamiento de los estudiantes sin la cuestión subjetiva no adquiere sentido y propósito y por lo mismo, carácter de acción social, El descubrimiento de las relaciones internas y ocultas, mediante el develamiento de las significaciones, valores, propósitos y motivaciones, es el componente que vincula al sujeto con su acción, haciéndolo el elemento central de la misma.

De esta forma, trabajar con los estudiantes desde su mundo cotidiano escolar, desde su subjetividad e intersubjetividad, desde su sentido común, implica recuperar sus voces ya que son ellos quienes enfrentan día a día una serie de exigencias y problemáticas entre las cuales se encuentran las académicas, administrativas, curriculares y las de sus propias historias personales, esto implica una forma diferente de ver, entender e interpretar la realidad educativa y por ende curricular, así como de hacer investigación para abordar las percepciones, el pensamiento, opiniones y significaciones de los estudiantes.

Al respecto, hemos identificado que en el campo curricular, como campo de investigación, los estudiantes como actores de la educación, han sido poco investigados, particularmente sus prácticas, su forma de pensar, sus imágenes, sus creencias, los roles que desempeñan en el marco del contexto institucional escolar.

En este sentido, “los papeles o roles son sociales, pero se expresan individualmente. El maestro y el estudiante tienen funciones distintas dentro de un mismo espacio social. Las imágenes que construyen pueden coincidir o bien aportarse, porque en este proceso entran en juego diversas circunstancias socio históricas.” (Piña, 2003a:10).

Cuestiones que determinan la construcción de las representaciones que los estudiantes tienen acerca del currículum.

Respecto a la cuestión curricular, pensamos que la *actividad pedagógica* orienta a reflexionar en torno a este campo desde sus actores y las relaciones no escritas que se dan en la realidad, tomando en cuenta los contextos sociales, culturales, históricos e institucionales. En este marco los docentes y estudiantes, son quienes viven y ponen en práctica las ideas y concepciones sobre el conocimiento, las relaciones y los valores educativos que configuran el currículum y se hacen presentes en los ambientes y vida cotidiana escolar.

Por lo anterior, en el diseño de un proyecto curricular, emanado de un proyecto educativo y social, se hace presente un proceso de racionalidad, es decir una lógica de conocimientos y criterios que responden y sustentan ciertos fines preestablecidos bajo ciertas condiciones dadas y en el cual se encuentra de forma oculta o implícita un sustento de orden social, económico y político, también, se encuentra inmerso un sistema de representaciones que comprenden tanto las ideas, las significaciones, como las costumbres, las prácticas sociales y educativas, involucrando determinadas formas de conciencia y relaciones sociales. Pensamos que a partir de ésta lógica se determina el tipo de educación, contenidos, prácticas educativas, profesionales y sociales particulares requeridas en un determinado momento y contexto institucional.

Dichos elementos se encuentran plasmados en las percepciones y acciones que orientan la construcción del currículum, reconocemos que el término históricamente es polisémico y en torno a este se han dado diversos debates. Sin embargo, el *currículum* como concreción del proyecto de socialización cultural incorpora valores y creencias, involucra intereses de distintos grupos, y como dispositivo institucional instituye las formas de apropiación del conocimiento, las distintas interacciones entre los sujetos, en relación con la concepción de conocimiento, hombre, escuela, educación, sociedad y aprendizaje. “A través del currículum se ordenan las instituciones educativas, por éste cada escuela adquiere características específicas” (Barrón, 2002:21).

En este sentido el curriculum se expresa en el plano formal en el *plan de estudios*, entendido como la concreción de “un conjunto de multideterminaciones contradictorias, expresadas en un proyecto político-educativo y referidas a los docentes, alumnos, políticas de la institución e inserción social” (De Alba, 1991:115). Ahí, también se especifican los propósitos, objetivos, contenidos curriculares, perfil de ingreso y egreso, entre otros elementos, de una carrera o nivel de estudios, expresiones concretas y particulares del curriculum, mismas que responden a determinaciones socioeconómicas y que influyen en la construcción de las representaciones sociales de los estudiantes acerca del mismo.

De lo anterior se destaca que es necesario reconocer “...las múltiples determinaciones a las que están sujetos los planes de estudio, las demandas sociopolíticas, disciplinarias e institucionales a las que responden y las líneas curriculares de formación; todo esto con el objetivo de explicar el tipo de profesional que las instituciones desean formar” (Barrón, 2002:52) indicando la problemática social, cultural y profesional que atenderán los futuros egresados, y el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer al término de sus estudios, tomando en cuenta las demandas y relaciones del mercado laboral, las exigencias de los avances científicos y tecnológicos, así como las necesidades sociales y culturales del país.

La concreción del curriculum, su conocimiento y adopción se materializa en la dinámica cotidiana de la institución y de quienes conviven en ella. Por lo que su implementación debe considerar la reflexión y acción participativa, donde se involucre a la mayor parte de los actores de la educación, respetando la diversidad en las prácticas pedagógicas y en los actores que intervienen cuyas prácticas constituyen, precisamente la educación, su importancia radica en la necesidad de obtener una visión dinámica del acto educativo y de sus componentes, debe trascender al curriculum mismo, es decir no restringirse sólo al análisis de un plan y programas de estudio aislados y de manera descontextualizada, debe trascender los aspectos internos para valorar la repercusión del programa educativo del que forma parte, en los procesos de diseño, instrumentación, operación y evaluación.

En el proceso curricular, consideramos la *significatividad* que representa el conjunto de aspectos que generan o propician dicho proceso, que tienen relevancia en un contexto específico y determinado, y que pueden carecer de ella en otro, por ello la aclaración de no dejarse llevar por modelos universales o totalizadores y de tener en consideración las particularidades de cada caso.

Respecto al análisis de las representaciones sociales del curriculum, es fundamental que se tome en cuenta el sentido y lo que representa para los actores de la educación, como lo viven, comparten y expresan, así como el contexto de las instituciones educativas como espacios particulares en donde se desarrollan determinadas dinámicas y prácticas educativas específicas, como parte de prácticas sociales más amplias (económicas, políticas, culturales, entre otras).

Por ello, partimos de la idea de que es en el discurso y su concreción en las prácticas educativas que se desarrollan en las escuelas, así como la aplicación en situaciones reales para la transformación de la realidad educativa, donde adquiere significado el curriculum a la luz de las imágenes, valoraciones, y significaciones que los actores de la educación le otorguen, constituyéndose así sus representaciones de éste y en donde la cuestión sociocultural juega un papel fundamental.

Con base en lo anterior, *lo sociocultural* así como determina la conformación de las representaciones acerca del curriculum, también establece la puesta en práctica del mismo en los espacios escolares. De esta forma, la *escuela* como espacio en donde se desarrolla, instrumenta y pone en operación el curriculum y se construyen representaciones, también se dan "...emplazamientos de contestación socialmente construidas y activamente involucradas en la producción de conocimiento, técnicas y experiencias vividas [...] son instituciones históricas y culturales que siempre incluyen intereses ideológicos y políticos, y que expresan la realidad en términos que con frecuencia suelen ser activamente definidos y rebatidos por varios individuos y grupos; son esferas ideológicas y políticas en las que, por lo general, la cultura dominante

intenta producir conocimientos y subjetividades que estén de acuerdo a sus propios intereses” (Giroux, 1992:78).

Con este panorama vemos a la escuela como un espacio sociocultural donde, a partir del currículum, se desarrollan las prácticas educativas, se generan las acciones de los actores de la educación, se crea y reproduce cultura, se presentan choques y luchas culturales, en donde a través de las prácticas institucionales y educativas se define la cultura de la escuela jugando el currículum un papel de mediador entre el proyecto educativo y los actores de la educación.

En el marco de la escuela, como espacio sociocultural, se estructura una forma particular de pensamiento, significaciones y valoraciones que establecen una toma de actitud y postura ante el currículum, proceso que denominamos elaboración de representaciones sociales del currículum, determinando la acción social de los estudiantes de pedagogía.

“Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas” (Jodelet, 1993:73).

Como podemos observar además del aspecto social, la cultura también es determinante en la elaboración de las representaciones sociales, la *cultura* no es únicamente aquella en la que se desarrollan lenguajes y subjetividades, el campo cultural, como señala Mulhern (citado por Giroux, 1992:61-62) está constituido por: 1) Todas aquellas prácticas cuya función principal es la significación, importancia, trascendencia, repercusión, 2) las instituciones que las organizan y 3) Los agentes que las dirigen; en éste también se dan formas de lucha cultural como: desafiar representaciones u

órdenes de representación; la organización interna de una institución, las condiciones laborales que se dan en ella, y su relación con el Estado o el capital, entre otras.

Respecto al primer aspecto, relacionado con las prácticas y la significación, señalaremos que este es un punto de articulación sustantivo con las representaciones sociales de los estudiantes respecto al currículum, éstas reflejan la importancia, trascendencia o efecto que en estos actores tiene el currículum y en función de ello como lo representan.

Por lo anterior, el currículum, visto como construcción social y cultural, es algo que adquiere forma y significado educativo, a medida que sufre una serie de procesos de transformación dentro de las actividades prácticas que lo tienen más directamente por objeto. Se desarrolla y pone en práctica en la escuela determinando ciertas prácticas educativas y formas de ver el mundo y la realidad, adquiriendo un significado educativo y cultural, a través de las prácticas, signos, símbolos, caracteres o códigos, que la transcriben en procesos de aprendizaje para los estudiantes, por ello,

“La práctica escolar que podemos observar en un momento histórico tiene mucho que ver con los usos, tradiciones, técnicas y perspectivas dominantes en torno a la realidad del currículum en un sistema educativo determinado.” (Sacristán, 1989:8).

Con este panorama, el currículum representa una realidad sociopolítica y adquiere sentido y significado a partir de las prácticas educativas de los docentes, estudiantes y autoridades, de ahí la importancia de problematizarlo y analizarlo ya que este le va a dar sentido a la cultura académica que se desarrolle en las instituciones educativas, determina las acciones de las autoridades, las prácticas educativas de los grupos académicos y estudiantes, así como del tipo de formación que posibilita, entendida ésta como conjunto de experiencias, adquiridas por el individuo en dos ámbitos

principalmente: el personal y el profesional, insertos ambos en el marco sociocultural del sujeto, en donde la formación ** está vinculada a la adquisición de la cultura.

La *formación*, desde una perspectiva humanista, es un proceso inherente a la naturaleza humana como una totalidad, en donde se da la interrelación entre lo subjetivo, lo intersubjetivo y lo objetivo en el hombre, interviniendo lo social en diversas formas, a través de la comunicación y la interacción, durante este proceso los estudiantes construyen representaciones.

En este sentido, la *formación profesional* se encuentra vinculada al proceso de industrialización (inicios del siglo XIX), el cual marcó un cambio esencial respecto a la concepción de formación, obtuvo una connotación distinta, ligada a un saber profesionalizante y a la dinámica económica de los países (Barrón, 2002: 25).

Para el caso de los profesionales de la educación y de pedagogía, éste marco y la perspectiva de la sociología de las profesiones, permite reconocerlos como un gremio cuya especificidad, comportamiento y valoración social se encuentran multideterminados por el contexto económico y político del país y fundamentalmente por la estructura ocupacional.

En el currículum, dichas concepciones, se encuentran presentes como parte de su sustento, mismas que influyen en la constitución de las representaciones sociales de los estudiantes acerca del currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, éstas contribuyeron a identificar y analizar las representaciones sociales que los estudiantes construyen en torno al currículum de la Licenciatura.

** Al respecto, reconocemos como señala Barrón (2002:22), que el concepto de formación está vinculado al ámbito educativo y constituye un punto de debate y polémica donde convergen distintos enfoques disciplinarios y multirreferenciales. Sin embargo, no es objeto de esta investigación abordar estos debates, únicamente expresamos nuestra concepción del mismo.

Por lo anterior, consideramos que las representaciones sociales, como sustento teórico de ésta investigación, nos orienta a abordar la problemática educativa desde la realidad sociocultural, lo que posibilita el dialogo con otras disciplinas entre las que se encuentran las que abordan la vida cotidiana y el sentido común, articuladas a la teoría curricular crítica, nos permite vincular el aspecto psicológico con lo social, lo pedagógico y lo curricular. De aquí que pensemos que la percepción que tengan los estudiantes del curriculum es una construcción simbólica (figurada, imaginada), producto y proceso de la experiencia, de lo que han escuchado y leído, así como de una actividad cognitiva instituida en un contexto sociocultural específico que establece a su vez determinada actitud hacia el curriculum y hacia la sociedad.

Así, en esta investigación se estudia las representaciones sociales del curriculum de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, específicamente los contenidos de los universos de opinión ubicados respecto al curriculum y los consensos que se establecen en estos universos. A través de la teoría de las representaciones sociales se recuperan las voces de los estudiantes en el marco de su experiencia y conocimiento de sentido común que tienen del curriculum de la carrera, tomando en consideración la información, actitud e imagen que tengan del objeto representado. De igual forma se pretende que en esta investigación se vea reflejada la voz y opiniones de los estudiantes y que queden evidenciadas las prácticas educativas cotidianas de manera tal que propicien procesos de análisis y reflexión de los docentes y responsables académicos respecto al curriculum y las prácticas educativas que de este se derivan, que lleven a fortalecer el proyecto académico de la carrera.

1.6.- ESTUDIOS ANTECEDENTES DE REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

En este apartado se presenta la síntesis del análisis hecho de algunos estudios antecedentes en México relacionados con el tema de las representaciones sociales. Fue importante considerarlos debido a que abordan aspectos relacionados con las representaciones sociales de estudiantes del nivel superior universitario, que es el

ámbito en que ubicamos esta investigación, y el propósito fue identificar los objetivos que los orientaron y la metodología empleada. Estas aportaciones nos permitieron identificar el rumbo que siguieron y proporcionarnos elementos de orientación en particular en la investigación que realizamos.

Entre los estudios que localizamos se encuentran el de Piña (2003). *Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM*; Cuevas (2007). *Representaciones sociales de estudiantes y profesores. La UNAM, el segundo hogar*; el de González (2006). *Las autoridades de la UNAM: representaciones sociales de estudiantes universitarios*; el de Marín (2006). *La formación universitaria. El estudio de la identidad profesional de alumnos de ingeniería civil. Sus representaciones sociales de la profesión*; por lo que procedimos a su análisis:

La investigación colectiva *Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM*, coordinada y llevada cabo por el Dr. Juan Manuel Piña, misma que fue publicada en el año 2003, presenta una comparación de las imágenes sociales que tienen los estudiantes de tres carreras universitarias en relación a la calidad de la educación Pedagogía, Economía y Sociología en dos lugares: Ciudad Universitaria (C U) y la actualmente Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se hace la aclaración de que la investigación no intentaba debatir sobre lo que es o debería ser la calidad de la educación, ni proponer una definición sólida o acabada de ésta. Tampoco confrontar entre lo positivo y lo negativo de una propuesta educativa, sino conocer las imágenes sociales que los actores de dichas carreras construyen sobre la calidad de la educación, desde su escenario cotidiano. El objetivo de la investigación consistió en “Resaltar la importancia del conocimiento del sentido común y sus respectivas representaciones sociales que guían las prácticas sociales de los actores en los diversos espacios de la vida escolar”. La metodología seguida se sustenta en los planteamientos de Abric (2004), respecto al empleo de distintas técnicas de recolección de información. Para lo cual se diseñaron un cuestionario y un guión de entrevista. El cuestionario se aplicó a 1160 estudiantes y la entrevista a cuatro profesores, tres

estudiantes y un coordinador de cada Licenciatura: en total fueron 42 entrevistas. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas.

Para el análisis e interpretación de la información se realizaron las siguientes acciones: Se buscó la correspondencia entre la información del cuestionario con la de la entrevista, de igual forma se integró en el cuestionario una asociación de palabras. En seguida, se buscaron palabras clave, sus relaciones, sus exclusiones, en específico, la correspondencia de éstas con la particularidad de los actores. Posteriormente se extrajeron categorías significativas y se subrayaron las frases y palabras más sobresalientes. Con base en esto, se seleccionaron algunos testimonios para ser analizados detenidamente. Las categorías, los testimonios y las palabras clave permitieron diseñar el guión del trabajo, así como realizar la interpretación de los resultados.

En la investigación *Representaciones sociales de estudiantes y profesores. La UNAM, el segundo hogar*, realizado por la Dra. Yazmín Cuevas Cajiga, publicada en el 2007, la autora señala que la pretensión de este trabajo consistió en mostrar las representaciones sociales que tienen los estudiantes y profesores acerca de la UNAM, de las carreras de Sociología, Economía y Pedagogía de Ciudad Universitaria y de la FES Aragón, con la intención de tener referentes sobre los significados y prácticas que genera ésta institución educativa en su comunidad universitaria. El enfoque que sustentó la investigación fue la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979). Ésta permitió, por un lado conocer el significado de la UNAM; y por otro, la toma de postura y actitud ante ese objeto de representación. La metodología empleada fue de corte cualitativo por considerar que se interesa por comprender los motivos y significados que están detrás de las acciones de las personas. Atiende a las expresiones particulares de las personas, además de describir los actos de las personas estudiadas. Asimismo, a partir de las informaciones recopiladas se desarrollan esquemas de comprensión del problema de investigación, No se pretende deducir reglas generales, pues su objetivo es estudiar los hechos sociales particulares que

difieren entre sí. Por otra parte capta las acciones subjetivas que tienen referencia con los otros sujetos y el contexto social.

Como instrumento de recolección de las representaciones sociales se utilizó la entrevista, la autora expresa, al respecto, que ésta se enfoca en conocer el discurso de los sujetos, que es donde se instauran las representaciones. La guía de entrevista se estructuró en torno a una pregunta: ¿para ti que representa la UNAM? Se eligieron como informantes clave a los coordinadores de las carreras estudiadas, se les preguntó sobre el tipo de profesores que trabajaban en su licenciatura y a partir de la información obtenida se seleccionó a un profesor de cada tipo, por último a partir de la recomendación de los profesores se eligió a un alumno, por profesor, para ser entrevistado. En total se realizaron 42 entrevistas.

Se procedió a la interpretación de las entrevistas, primeramente se realizó una lectura detallada de las entrevistas para comprender los significados de profesores y estudiantes, y desarrollar interpretaciones de éstos. Posteriormente se identificaron vocabulario, sentimientos y significados recurrentes. Se construyeron categorías preliminares de los hechos, de acuerdo con las dimensiones de representación que plantea Moscovici: información, campo de representación y actitud. A partir de todo lo anterior se procedió a interpretar las categorías de acuerdo con el contexto y las problemáticas que refirieron los entrevistados.

La investigación *Las autoridades de la UNAM: Representaciones sociales de estudiantes universitarios*, fue desarrollada por el Mtro. Fernando González Aguilar y publicada en el 2006. El propósito que orientó el trabajo fue “conocer las representaciones sociales que de las autoridades universitarias” de la Universidad Nacional Autónoma de México tienen 1166 estudiantes de licenciatura de las carreras de Pedagogía, Economía y Sociología, de los campus Ciudad Universitaria y Aragón. En palabras del autor, el objeto representacional estudiado fue “las autoridades universitarias”. Es de destacar el énfasis que expresa el autor respecto a la dimensión cultural de las instituciones de educación superior señalando que éstas no son un producto exclusivo de las tendencias macrosociales ni sólo de acciones políticas generales, sino que, de manera particular los actores resignifican colectivamente

diversos elementos sociales y generan acciones impregnadas de sentido. Con base en esto, el autor ubica dentro de la dimensión cultural el concepto de representaciones como forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido que participa en la construcción de la realidad común a una colectividad.

La estrategia metodológica se sustentó en el trabajo de campo basado en un cuestionario de asociación de palabras en el cual se solicitó a los estudiantes que relacionaran el concepto “autoridades universitarias”, se les indicó que emitieran cuatro palabras diferentes. Se identificó una frase inductora que evocaba a las “autoridades universitarias”, misma que asociaron con otras palabras.

Los datos fueron analizados a partir de tres orientaciones metodológicas: En primer instancia se consideraron los planteamientos de Singery (2001) para el estudio de las representaciones sociales que consisten en ocho operaciones: 1) Recolección de datos. 2) Clasificación de estas producciones en categorías, 3) Análisis del contenido de cada categoría: análisis de los elementos descriptivos, evaluativos y prescriptivos, síntesis en forma de palabras clave y frases tipo. 4) Análisis de las categorías desde el punto de vista de su frecuencia (número de elementos que reagrupa). 5) Análisis del peso acordado por los sujetos a las diferentes categorías. 6) Análisis de los lazos entre categorías. 7) Síntesis de las posiciones expresadas en las dimensiones y en los lazos entre dimensiones, en términos de significados globales y razonamientos mínimos. 8) Validación de esta síntesis o de algunos análisis junto a los sujetos. Otra orientación fueron algunos elementos básicos de la propuesta de las redes semánticas naturales (Figuroa et al; Reyes Lagunes, 1993; y Valdez, (1998) en las que se mantiene su nomenclatura, particularmente las nociones de concepto estímulo, palabras definidoras y núcleo de la red. En este mismo tenor, para la elaboración de las listas de palabras definidoras se utilizó como criterio la frecuencia de aparición de la definidora correspondiente. Por último, se tomó en consideración para dicho análisis la técnica de análisis de contenido (Bardin, 1996).

Las interrogantes que se planteó el autor y a partir de las cuales se generó información organizada fueron: ¿Quiénes son las autoridades universitarias? ¿Cuál es su papel? y ¿Qué características tienen?

El análisis se llevó a cabo con un universo de 201 palabras definidoras resultado de la integración de las respuestas de los estudiantes (1166), a partir de la frecuencia de menciones que obtuvieron, eliminándose todas aquellas palabras que sólo obtuvieron una sola mención por el grupo correspondiente que las generó. Posteriormente el análisis de contenido elaborado incorporó diferentes niveles de organización. Por otra parte, las palabras definidoras se agruparon en dimensiones y categorías, y en varios casos en subcategorías. El núcleo de la red de palabras definidoras incluyó 15 palabras más importantes de la lista final (201), organizadas a partir de la frecuencia de las menciones.

Respecto a la investigación *La formación universitaria. El estudio de la identidad profesional de alumnos de ingeniería civil. Sus representaciones sociales de la profesión*, realizado por la Doctora Dora Elena Marín Méndez y publicado en el año 2006, presenta como propósito de investigación “Estudiar rasgos significativos de la identidad profesional mostrados por los estudiantes de los últimos semestres de la carrera de Ingeniería Civil de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Como parte de la metodología empleada la investigación se desarrolló a través del análisis del contenido de sus representaciones sociales de la profesión, la formación universitaria recibida y de su futuro profesional”. Se trabajó con 71 alumnos de los tres últimos semestres, y algunos pasantes de la carrera de Ingeniería Civil.

Para ubicar las condiciones contextuales de las representaciones sociales que acerca de la profesión tienen los estudiantes de la carrera, la autora consideró cuatro ejes de análisis: El espacio formativo universitario como entrecruce de culturas académicas institucionales y estudiantiles; la caracterización histórico-contemporánea de la profesión en cuestión; la formación académica en la carrera de Ingeniería Civil; las representaciones sociales que de la profesión tienen los estudiantes, éste último es considerado el eje rector de la investigación.

Para realizar la investigación de campo empleó como estrategia metodológica el cuestionario semiestructurado, el argumento que sustenta su uso consistió en que podía ser una alternativa factible de aceptarse para su aplicación en el espacio de

trabajo real, debido a sus características de rápida intervención para su aplicación en el espacio escolar, entre otros. La construcción del instrumento contempló dos secciones: 1. Datos de identificación y de perfil, dirigida a ubicar las características generales del grupo en estudio, con el propósito de definir el perfil base de características personales y 2. Representaciones sociales acerca de la profesión, la formación universitaria recibida y la práctica profesional futura, orientada a investigar el objeto de estudio.

La autora expresa que la perspectiva de investigación es cuantitativa-cualitativa e interpretativa, por lo cual se articuló una explicación teórico-metodológica multidisciplinaria para analizar el objeto de estudio. De igual forma optó por trabajar en el marco de la postura procesual sustentada por S. Moscovici y D. Jodelet. Explica la delimitación de las categorías de análisis y su definición conceptual, estas son: profesión, formación profesional y práctica profesional. Aunadas a estas categorías y para fines de un análisis transversal se consideraron las dimensiones planteadas por Moscovici: la información sustentada por los alumnos, en términos de los núcleos informativos comunes que tienen y sus vacíos; el campo de representación en términos de las imágenes sustentadas en torno al objeto de representación, así como juicios y aseveraciones acerca del mismo y la actitud en torno al objeto de la representación, lo que permitió descubrir la orientación global que tienen en relación a este.

En lo que respecta al trabajo cuantitativo, señala que este se orientó a hacer un análisis de frecuencias, se estructuraron tablas de concentración de los datos finales presentados por frecuencias simples y por porcentajes totales, mismos que se graficaron.

En relación a las respuestas abiertas y semiabiertas, consideradas por la autora como cualitativas, se codificaron con el procesador de textos Microsoft Word y trabajaron inicialmente transcribiendo textualmente las respectivas explicaciones de los alumnos. Posteriormente se realizó un segundo análisis de la transcripción textual a fin de categorizar y ordenar las múltiples y diversas respuestas. Los criterios definidos para analizar e interpretar la información cualitativa fueron los siguientes: a) Ubicar en las respuestas la presentación (repetida) de fenómenos o rasgos comunes e importantes acerca de la profesión, la formación profesional y el futuro ejercicio profesional. b).Ubicar los significados construidos por los alumnos acerca de ser ingeniero civil

formado y egresado de la UNAM. C. Relacionar dichos significados con el perfil generacional de los estudiantes, su realidad socio-económica y cultural y problemáticas, entre otros, así como con el resto de datos cuantitativos obtenidos en el análisis de las preguntas cerradas y semiabiertas.

El haber considerado estos trabajos como estudios antecedentes y parte del marco de referencia de la investigación que aquí se desarrolla, permitió concluir que existen diversos problemas como parte de la realidad social, al igual que ésta son complejos y dinámicos, atañen o son parte de la educación superior, y son susceptibles de convertirse en problemas u objetos de investigación atendiendo a determinados aspectos o situaciones particulares. En este sentido los estudios que aquí se describen abordan una parte de esa realidad que es la educación universitaria en México, desde las representaciones sociales, mismas que se identifican a partir de las formas de pensamiento y prácticas de los actores de la educación, teniendo como escenario microsocial la vida cotidiana en las instituciones educativas.

Es de destacar que cada investigación, teniendo como marco teórico las representaciones sociales, metodológicamente tiene sus propias particularidades basadas en una o distintas técnicas de recolección de la información, así como el análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos, lo que enriquece el quehacer del investigador.

En este sentido, Abric (2004), señala que el estudio de las representaciones sociales plantea dos problemas metodológicos considerables: el de la recolección de las representaciones y el del análisis de los datos obtenidos. Sin embargo, precisa que antes del análisis de los datos, la metodología de recolección es un punto clave que determina prioritariamente el valor de los estudios sobre la representación.

Con base en lo anterior, se reconoce la importancia que en el estudio de las representaciones tiene el empleo de instrumentos en la recolección de la información empírica, utilizando ya sea uno en específico o empleando dos o más instrumentos, lo que le imprime un carácter multimetodológico. Ambas posibilidades requieren una

reflexión sería técnico-metodológica que justifique su pertinente elección, diseño y empleo en la investigación y en el análisis de datos.

Por otra parte, se aprecia en las investigaciones un propósito en común que fue conocer, analizar e interpretar las opiniones, significaciones y valoraciones que los actores de la educación otorgan a sus prácticas educativas.

CAPÍTULO II.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

He traído mis viejas notas, mis papeles de hace 10 años, traigo todo lo que podría necesitar para comparar lo que veo con lo que vi. Me traigo yo mismo, traigo la memoria.

Paco Ignacio Taibo II

En el presente capítulo se hace referencia a las preguntas de investigación, los objetivos y supuestos que orientaron el desarrollo de la misma, se explicita el enfoque y estructura metodológica empleada en la realización de la investigación documental y de campo, la caracterización de la población informante, la distribución de cuestionarios aplicados, así como el procedimiento empleado para la obtención y análisis de la información empírica, aspectos que permitieron situarnos, trazar y entretejer una serie de acciones que permitieron la construcción y realización de la presente investigación.

2.1.- PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las situaciones, inquietudes y preocupaciones manifiestas por los estudiantes, en torno al curriculum en las “Jornadas estudiantiles de evaluación curricular” referidas en la introducción de este trabajo, así como de la observación cotidiana de las prácticas educativas desarrolladas en el espacio escolar de la Licenciatura, fueron aspectos que generaron los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles son las percepciones que los estudiantes tienen del curriculum de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón? ¿Cómo han vivido el curriculum en la realidad de la vida cotidiana escolar? ¿Cuál es la actitud y posición que asumen ante el proyecto curricular? Cuestionamientos, que al relacionarse permiten ir armando un camino específico que posibilita acercarnos a una realidad concreta y fundamental de ser investigada, refiriéndonos a las representaciones que del curriculum tienen los estudiantes de la Licenciatura.

Estos planteamientos nos condujeron a pensar que es necesario construir espacios de análisis y reflexión en los cuales promovamos la investigación del pensamiento de los actores de la educación y su experiencia en torno al objeto de investigación del que se trate, sin perder de vista los contextos generales para comprender la dinámica de los contextos particulares. Esto nos permite acercarnos a las formas y procesos de constitución del pensamiento social a través del cual las personas influyen y son influidas por la realidad social. Desde estos aportes pretendemos impulsar la importancia que tiene el mundo de la vida cotidiana, el conocimiento del sentido común, la subjetividad e intersubjetividad, como ámbitos en donde se expresan la forma de pensar, las significaciones, valoraciones y acción social, en éste caso de los estudiantes de pedagogía.

2.2.- OBJETIVO GENERAL

Con ésta perspectiva, el objetivo que orientó la investigación fue:

- Identificar y analizar el contenido de las representaciones sociales que los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón UNAM, tienen del curriculum de la carrera.

2.3.- SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

Con base en lo anterior, los supuestos de los cuales se partió para la realización de la investigación fueron los siguientes:

- 1.-Las representaciones sociales y significados que los estudiantes de pedagogía tienen del curriculum se construyen a partir de sus experiencias personales, de la interacción que tienen con sus maestros y compañeros, de lo que han leído y escuchado, del lugar que ocupan en el contexto institucional y social.

2.-Los significados que los estudiantes construyen acerca del curriculum determinan su actitud ante el mismo, dan sentido, significado y valor a sus expectativas sobre sí mismo como pedagogos.

A partir de lo expuesto, las acciones que conforman la estructura metodológica para llevar a cabo la investigación quedaron desarrolladas como se presenta en el siguiente apartado.

2.4.- ENFOQUE METODOLÓGICO

La metodología de investigación la ubicamos en el marco de un enfoque mixto de corte cualitativo-cuantitativo-interpretativo. Siguiendo a Flick (2007) las relaciones de la investigación cualitativa y cuantitativa se pueden establecer en niveles diferentes que combinan o integran el uso de datos o métodos. Oefermann y Cols (citados por Flick. 2007:278-279) señalan que los métodos cuantitativos son atajos de investigación a partir de los cuales se generan datos; en tanto los cualitativos permiten saber algo sobre las experiencias subjetivas y posibilitan desarrollar explicaciones de los hechos, fenómenos o problemáticas que se investiguen. El punto de encuentro de ambos métodos puede ser el problema de investigación.

Por otra parte, Banchs (2000:36) expresa que desde el enfoque de las representaciones sociales, se privilegian dos vías de acceso al conocimiento: una, a través de métodos de recolección y análisis cualitativo de datos; otra, la triangulación, combinando múltiples técnicas, teorías e investigaciones para garantizar la confiabilidad en las interpretaciones y más que validar interpretaciones, se busca con la triangulación una mayor profundización y ampliación del objeto de estudio.

Así, la investigación se ubica en el marco de una epistemología interpretativa. Siguiendo a Sandín (2003:45), “la epistemología es una forma de comprender y explicar cómo conocemos lo que sabemos”, nos permite pensar y recuperar el proceso de

construcción de la investigación, lo que implica una práctica intelectual en donde se encuentran presentes, entre otros procesos, la reflexión, comprensión, interpretación y argumentación. Esto hace necesario problematizar epistemológicamente cómo pensamos la investigación y comprender las situaciones que acontecen para pasar a teorizar. De aquí que el proceso de construcción de la investigación partió de plantearnos las siguientes interrogantes: ¿Qué se? ¿Qué estoy dispuesto a conocer? ¿Cómo hacer científico el objeto? ¿Qué es lo que lo hace científico?

De aquí que el objetivo de investigación que planteamos tiende a identificar las representaciones sociales de los estudiantes para analizar el impacto que el currículum de la Licenciatura ha tenido en su pensamiento, actuar y postura ante éste. Asimismo, estas preguntas nos remiten a reconocer que el desarrollo de la teoría tiene que ser demostrada en el proceso empírico, en este caso a través del dato empírico que proviene de la subjetividad y experiencia de los estudiantes, expresada en su discurso, es decir un conocimiento científico no es sólo aquel que es teorizado, sino que es reconstruido a través de la práctica y en donde el discurso debe encontrar sentido entre teoría y práctica. En este proceso las formas teóricas son representaciones subjetivas a partir de las cuales un sujeto construye para dar una objetividad, es decir movilizar los conocimientos teóricos a partir de los cuales se hace la lectura de la realidad hacia situaciones concretas en un escenario específico de la realidad en donde se da la acción social.

En este sentido, la investigación la concebimos como un proceso creativo, de búsqueda, de indagación, donde el manejo de las teorías, conceptos, métodos y técnicas son fundamentales para la construcción de conocimientos científicos, y al cuestionario abierto como instrumento que permite recuperar la apropiación y oralidad de los actores sociales como parte del proceso de investigación. Consideramos que la investigación y el cuestionario abierto desde el enfoque cualitativo interpretativo nos aproxima al conocimiento del pensamiento, de la visión de mundo y realidad de los actores de la educación, de su subjetividad, su actuar y toma de posición ante determinada realidad u objeto social.

Al respecto, es de reconocer que, para la búsqueda del sentido de la acción, se asume como premisa que la realidad social es compleja y heterogénea, en la que se pueden distinguir diferentes niveles y en la que es posible identificar propiedades emergentes derivadas de las relaciones entre los individuos, donde cada sujeto se define con relación a los otros y el sistema social cobra sentido y significado a partir de las interrelaciones dialécticas.

Por ello, es que en la escena de la acción social es donde se pretende sondear la subjetividad de los actores sociales, pues pensamos que es en la subjetividad donde la acción adquiere sentido y propósito, donde los hechos de sentido de la acción surgen a partir de la interpretación de las creencias, motivaciones, intereses, deseos, relaciones y sentimientos presentes en el comportamiento de los actores sociales, como parte de un proceso sociohistórico, cultural y de una red de relaciones e interacciones, que van determinando su pensamiento y forma de ver el mundo y la realidad.

“En este discurso la subjetividad se vuelve tal vez en modos de producción del conocimiento (con ciertas condiciones de rigor en el análisis y la voluntad de dar cuenta de lo que se afirma). En este tipo de enfoques de los fenómenos es necesariamente la lectura hermenéutica y multireferencial (no confundir con la multidimensionalidad o la multifactorialidad que preservan la homogeneidad)”. (Ardoino, 1988:3)

Con base en lo anterior, consideramos que, el proceso hermenéutico (interpretativo, explicativo) articulado a las representaciones, nos permite comprender, interpretar y tejer los contextos en que los actores las construyen para pasar a teorizar, implica construir en términos de aquello que no se ha dicho. Este proceso hermenéutico requiere que estemos en posibilidad de entender desde donde vamos a argumentar y pensar las representaciones sociales de los estudiantes, los significados y las prácticas educativas que de ellas se desprenden, en sus condiciones, en el contexto donde se desarrollan. También, en este proceso se encuentra presente la interpretación a partir

de la cual cada quien construye sus explicaciones y le da su sentido y marco referencial al objeto representado.

En relación a lo anterior surge otra interrogante ¿Cómo acercarnos a la realidad y a la cotidianeidad en que se desarrollan las representaciones sociales? Señalaremos que existen diversas formas organizadas de acercarse a la realidad como parte del quehacer científico, mismas que tienen que ver con la *metodología*, entendida como explicación y argumentación del método a seguir para llevar a cabo la construcción del proceso de investigación y la explicación de la lógica del descubrimiento.

De esta forma la metodología, el guión, así como los instrumentos que serán utilizados para la recabación de la información (entrevista, cuestionario, entre otros.) son algunas de las formas que podemos emplear para acercarnos a la realidad de la cotidianeidad y que nos permiten la apropiación de la oralidad, del discurso y la significatividad.

Esta perspectiva, posibilita comprender el sentido de apropiación de los actores sociales sobre sus prácticas, aunada al de las representaciones sociales las cuales consideramos también tienen que ver con formas de apropiación, así como reflexionar en torno a cómo se estructuran, lo que nos permite entender los procesos por los cuales los actores de la educación van constituyéndose dentro de un quehacer determinado (Camarena, 2009:9).

Por otra parte, lo que resulta de la aplicación de los instrumentos de investigación, es la recolección de datos que tienen que ver con una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo externas, irregulares, no explícitas y las cuales deben inferirse de alguna manera para captarlas primero y para explicarlas después, y esto ocurre en los niveles de todo trabajo más rutinario de su actividad (Geertz, 1991:24).

Por lo anterior, ubicamos este trabajo dentro del marco de las investigaciones de corte cualitativo interpretativo. En esta línea, Sandín señala que el enfoque interpretativo

tienen dos sentidos: 1) Trata de justificar, elaborar e integrar en un marco teórico, sus hallazgos y 2) Pretende que las personas estudiadas hablen por sí mismas, con la finalidad de acercarse a su experiencia particular desde los significados y la visión del mundo y la realidad que poseen (Sandín, 1996:23). Articulado a estos planteamientos, en las investigaciones relacionadas con las representaciones sociales es importante indagar los consensos grupales y recuperarlos, sus percepciones, significaciones, experiencias, imágenes, entre otros, construidas desde la práctica cotidiana, desde la intersubjetividad, el sentido común de los estudiantes, ya que estas como se mencionó anteriormente le dan sentido a su acción social.

Al respecto, Piña (2003a:9) plantea que “en los enfoques teórico-metodológicos dominantes se ha privilegiado el análisis de los grandes acontecimientos sociales, en las causas económicas y políticas que aquejan a una sociedad, incluso las que presentan a nivel planetario. Eso ha contribuido a que se dejen de lado otras facetas sociales en especial lo que compete a los actores y sus formas de vida, tales como sus pensamientos, sus ideas, sus creencias, sus prácticas sobre esto último, que puede denominarse subjetividad de los actores” .

Si bien es cierto que el contexto es la base para dimensionar las condiciones en que acontecen los procesos, así como los tiempos y espacios en que se dan, también es importante recuperar las prácticas educativas particulares en forma articulada, tomando en consideración que, la franja de investigación más frecuente ha sido, con mucho, la de las metodologías que derivan de la tradición interpretativa, como el interaccionismo simbólico o la fenomenología, de los estudios sociales, que procuran sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción” (Carr y Kemmis,1988:98).

Es por lo anterior que, en esta investigación, lo que se busca es identificar, analizar e interpretar las representaciones sociales que del currículum tienen los estudiantes de pedagogía, mismas que connotan las percepciones, significaciones, imágenes, interacciones e intercambios que ocurren en la vida cotidiana escolar, a partir de lo cual

se construyen las representaciones, mismas que los actores de la educación tejen en los espacios particulares de las instituciones educativas y en determinadas circunstancias socio históricas y culturales muy particulares. Por ello, se parte de la perspectiva de que quienes deben involucrarse de manera directa en este proceso son los estudiantes- actores de la educación- que de diversas maneras y en diferentes momentos interactúan con el curriculum.

Siguiendo la propuesta central de la investigación educativa cualitativa, la intención es analizar e interpretar, es decir capturar el pensamiento que los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón elaboran en forma consensual, articulados en universos de opinión respecto al curriculum y a través de las representaciones sociales recuperar sus experiencias, su pensamiento, su sentido común, su subjetividad e intersubjetividad, en torno al curriculum.

2.5.- LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.

En este apartado se describen las actividades que se llevaron a cabo para la construcción del objeto de estudio, siendo estas las siguientes:

- Revisión y análisis de la información generada en el semestre 2005-I y 2006-I, respecto a la puesta en marcha del actual plan de estudios. Acopio y análisis de la información obtenida en el evento “Jornadas estudiantiles de evaluación curricular”.
- Revisión y análisis de investigaciones y tesis de Licenciatura y posgrado relacionadas con las representaciones sociales de estudiantes de educación superior y con el curriculum.
- A partir del acopio, revisión y análisis de la información obtenida se determinó el objeto de estudio, siendo éste las “representaciones sociales de los estudiantes acerca del curriculum”.

- Consecutivamente se llevó a cabo la problematización del objeto de estudio a partir de las siguientes interrogantes: ¿Qué orienta el pensamiento de los estudiantes? ¿Por qué piensan así? ¿Qué opinan del curriculum de la Licenciatura? ¿Cómo connotan y representan el curriculum formal y vivido? ¿Cómo han vivido el curriculum? ¿Cuál es su posición ante el proyecto curricular?
- Posteriormente se procedió a la elaboración del marco teórico-conceptual, entendido éste como proceso de reflexión del conocimiento construido y como fundamento del trabajo de investigación.

En relación a este punto, es de destacar que decidimos trabajar desde la teoría de las representaciones sociales centralmente apoyados en otros referentes importantes en la búsqueda de los significados compartidos y diferenciales de los estudiantes, con base en esto, una de las interrogantes que nos planteamos a nivel de reflexión fue ¿Qué buscamos a través de las representaciones? la respuesta fue las percepciones, significaciones, imágenes, valoraciones y apropiaciones que los estudiantes, construyen y se manifiesta a través de redes de significaciones, mismas que creemos tienen que ver con ordenamientos simbólicos constituidos a partir de sus experiencias y de las prácticas educativas que desarrollan desde su subjetividad en su vida cotidiana escolar en los espacios universitarios y cómo se dan los procesos de apropiación de estos actores de la educación en cuanto a cómo han vivido el curriculum de la Licenciatura en Pedagogía.

2.6.- LA CONFORMACIÓN DEL MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.

Una vez identificada y analizada la información descrita en el apartado anterior, y precisado el objeto de estudio, se procedió a la construcción del marco teórico-conceptual. Para esta etapa se consideró básica la fuente de información documental.

Las principales actividades realizadas para la estructuración del marco teórico desarrollado en el Capítulo I fueron:

- Análisis de textos, tomándose en cuenta principalmente las fuentes originales que hablan de las representaciones sociales como teoría y otros estudios antecedentes realizados principalmente en México, en donde se considera a los estudiantes de educación superior como fuente de información empírica. Para esto se consideraron los siguientes aspectos: título, autor (es), año de publicación, problemática, enfoque, objetivos, metodología empleada, preguntas de investigación, sujetos de investigación, instrumentos para la recolección del dato, estrategia de análisis e interpretación de la información y conclusiones.
- Reunión con especialistas que abordan esta perspectiva teórica (en seminarios, foros, congresos, coloquios, entre otros), para recuperar sus testimonios y experiencia en torno a las investigaciones que han realizado.
- Ubicación y análisis de diferentes enfoques dentro de la teoría de las representaciones sociales (procesual y estructural) y sus características teórico-metodológicas.
- Determinación del enfoque central sobre representaciones sociales que sustenta la investigación, inclinándonos por el enfoque procesual, ya que lo que nos interesa es conocer las representaciones de los estudiantes de pedagogía acerca del currículum y su contenido, por ello nos pareció fundamental la elaboración de dos capítulos en donde se aborda lo que consideramos el contexto social y el institucional, como piezas sustantivas que favorecen la comprensión y ubicación del trabajo de investigación, siendo estos: *“Los estudiantes ante los retos formativos en educación superior universitaria del nuevo siglo”* y *“El currículum de pedagogía como proyecto de formación del profesional en pedagogía”*.

- Construcción del marco teórico, éste se realizó centralmente a partir de la teoría de las representaciones sociales con los aportes de Moscovici (1979) Jodelet (1993) y Banchs (2000 y 2007), desde el enfoque procesual, así como de las contribuciones de Abric (2004), Ibáñez (1988) y Piña (2003a, 2003b y 2004). Se plantearon como categorías de análisis: la información, la actitud y el campo de representación, mismas que se recuperaron para el análisis del dato empírico.
- Se analizaron otros documentos que abordan la cuestión de la realidad social, de la vida cotidiana y sobre curriculum, recuperando los aportes de: Berger y Luckmann (2006), Sacristán (1989), Giroux (1992), Barrón (2002 y 2004), Díaz Barriga, A (2003) y Díaz Barriga, F (2010), mismos que respectivamente nos apoyaron en la construcción de algunos conceptos teóricos como: sentido común, vida cotidiana, curriculum, plan de estudios, formación, formación profesional, práctica educativa, cultura, y escuela, entre otros, como categorías conceptuales, las cuales se describen en el último apartado de este capítulo, mismas que orientaron el desarrollo de la investigación, a través de ellas se pudo analizar las imágenes y significaciones que los actores de la educación, en este caso los estudiantes de pedagogía, le confieren al curriculum formal y vivido como dimensiones del proyecto curricular.

2.7.- EL INSTRUMENTO PARA LA OBTENCION DEL DATO EMPIRICO

En el proceso de investigación identificamos que el uso del cuestionario es una práctica común de los investigadores, para el caso de las investigaciones sobre representaciones sociales éste instrumento es el más utilizado, algunas de las justificaciones que encontramos plantean distintas razones: se vincula con su estandarización, que reduce a la vez los riesgos subjetivos de la recolección (comportamiento estandarizado del entrevistador) y las variaciones interindividuales de la expresión de los sujetos (estandarización de la expresión de las encuestas: temas

abordados, orden de los temas, modalidades de respuesta) (Abric, 2004:56). Se supone constituye una forma ágil en la recolección de datos provenientes de un número potencialmente amplio de sujetos. Su uso admite que el investigador debe partir de objetivos de investigación precisos y de categorías de análisis que orienten la construcción y estructuración de las preguntas, lo que posibilita que las mismas no se alejen de lo planteado en los objetivos.

En este sentido, consideramos que el cuestionario permite recuperar y analizar las producciones y prácticas discursivas, lo que remite a entender los significados de los actores sociales en un contexto determinado, así como la reconstrucción de éstos a través de sus prácticas discursivas dentro de un planteamiento interpretativo y multireferencial. Además de entender sus lógicas de apropiación (Camarena, 2009:9), haciéndose necesario a partir del acto reflexivo, trabajar el acto discursivo en su contexto y en relación a procesos de acción.

Es así que el cuestionario de esta investigación, incluye preguntas abiertas y esto de acuerdo con Flick (2007:282) se define ya en algunos contextos como investigación cualitativa, aunque con estas preguntas apenas va algún principio metodológico de la investigación cualitativa. En este tenor los resultados cualitativos y cuantitativos confluyen, se fortalecen mutuamente y apoyan las mismas conclusiones.

Entre algunas experiencias de corte interpretativo, vinculadas con la aplicación del cuestionario como instrumento de obtención del dato empírico, se distinguen las investigaciones de S. Moscovici (1979) plasmada en su libro *El psicoanálisis su imagen y su público* y de P. Bourdieu (2003) en *La distinción*, quienes trascienden el tipo de análisis meramente cuantitativo profundizando en el análisis interpretativo, es decir no se quedan en la enunciación de datos vinculados a números y porcentajes, hacen una lectura comprensiva e interpretativa de esos datos.

Con estos referentes y dadas las circunstancias en que se encontraban los estudiantes de octavo semestre de la carrera, con cargas de trabajo académico muy amplias y a un

par de meses de concluir el semestre, se determinó que para la recuperación de sus testimonios era fundamental el empleo del cuestionario abierto, por ser un instrumento viable y ágil de ser aplicado en estas circunstancias y en el espacio de trabajo escolar real (Marín, 2008:76).

Así se procedió a la construcción del cuestionario tomando la decisión de que incluyera preguntas abiertas. La estructura del cuestionario quedó conformada con los siguientes apartados con sus respectivas preguntas, mismos que se describen a continuación

A) Datos Generales.

Este rubro nos brinda información acerca de las características generales que identifican a los estudiantes encuestados, entre ellos se mencionan: sexo, edad, estado civil, turno al que pertenecen, etc.

B) Percepción de los estudiantes respecto al currículum de la licenciatura.

El presente apartado proporciona información respecto a las imágenes conocimiento, opinión y expectativas que los estudiantes tienen en relación al currículum de la Licenciatura. Las preguntas están referidas al plan de estudios, como manifestación formal y a lo vivido del currículum, a la formación profesional y a la docencia. A partir de estas categorías el cuestionario quedó conformado por once preguntas abiertas (ver Anexo No.2)

Para el caso de las preguntas abiertas se tomó como referentes algunas de las temáticas generales a las que hicieron alusión los estudiantes en las “*Jornadas estudiantiles de evaluación curricular*” realizadas en el 2006, como son: *docencia, plan de estudios y formación profesional*. Estas temáticas se relacionan con nuestro objeto de estudio “representaciones sociales del currículum”, como problemáticas que constituyen el proyecto curricular. En este sentido el currículum es visto como totalidad que articula éstas y otras problemáticas, mismas que interactúan de forma dinámica determinando tanto la práctica docente, el proceso de formación profesional de los

estudiantes, así como las prácticas educativas, expresadas formalmente en el plan de estudios.

Las preguntas abiertas fueron evocativas a fin de detectar los contenidos de las representaciones sociales de los estudiantes a través del estudio de ideas centrales que emergen del discurso de estos actores de la educación. El propósito central de las preguntas abiertas fue recoger información cualitativa en un contexto explicativo más amplio y libre (Marín, 2008:82) para los estudiantes encuestados, a fin de profundizar en la representación que tienen del currículum de la licenciatura, además de captar expectativas, significados, entre otros.

En lo relacionado con la dimensión formal y vivida del currículum, se decidió formular las siguientes preguntas:

Plan de Estudios

- ◆ 1.- ¿Cuál es tu percepción del currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón?
- ◆ 2.- ¿Cuál es tu percepción respecto a las situaciones que has vivido en torno al currículum de pedagogía?
- ◆ 5.- ¿Cuál es tu opinión respecto a los contenidos de las unidades de conocimiento que conforman el plan de estudios?
- ◆ 9.- ¿Cuál es tu percepción respecto a la posición de los estudiantes en relación al plan de estudios de la Licenciatura?
- ◆ 10.- ¿Qué piensas respecto a la posición de los docentes en relación al plan de estudios de la Licenciatura y de las Unidades de conocimiento que imparten?

Formación Profesional

Acerca de la *formación profesional*, entendida como el proceso en donde se articulan el conjunto de experiencias adquiridas por el individuo en el ámbito fundamentalmente

académico y profesional, insertos ambos en el marco sociocultural del sujeto, las preguntas que se desarrollaron fueron.

- ◆ 3.- ¿Cuáles son tus expectativas respecto a la formación profesional que posibilita el plan de estudios?
- ◆ 4.- ¿Cómo consideras ha contribuido el curriculum de la Licenciatura en tu formación como profesional de la pedagogía?

Docencia

En lo relacionado con la *docencia*, consideramos que en torno a esta subyace una concepción en la cual la enseñanza y el aprendizaje son un proceso articulado e indisoluble en el que el estudiante es una persona dinámica, responsable y participe de su propio aprendizaje, y en donde el docente propicia condiciones de enseñanza y aprendizaje para que el estudiante desarrolle y aplique los conocimientos teóricos conceptuales y metodológicos adquiridos, en la resolución de problemas específicos de la realidad. Para ello las preguntas que se desarrollaron fueron:

- ◆ 6.- ¿Cuál es tu percepción de la enseñanza en el aula?
- ◆ 7.- ¿Cuál es tu percepción del aprendizaje en el aula?
- ◆ 8.- ¿Qué opinas de tu aprendizaje en relación a tu formación profesional?
- ◆ 11.- ¿Qué piensas de la posición de los docentes como mediadores entre el curriculum y el desarrollo que hacen del mismo en el aula?

Cabe señalar que para poder obtener la información deseada, se realizó la aplicación piloto del cuestionario en una ocasión con 8 estudiantes del octavo semestre de la licenciatura, en el mes de marzo del 2009, lo que permitió precisar algunas de las preguntas.

La versión final del cuestionario se aplicó a los estudiantes del octavo semestre en el mes de abril del 2009.

2.8.- POBLACIÓN ENCUESTADA

La población objeto de esta investigación se circunscribió a los estudiantes de 8º semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, de los turnos matutino y vespertino, ambos sexos, integrada por un total de 77 estudiantes de la tercera generación 2005-2008, 41 del turno matutino y 36 del vespertino. El total de estudiantes inscritos en octavo semestre ambos turnos, estaba integrado por 257, en el turno matutino 167 y en el turno vespertino 90. Se trabajó con el 29% del total de estudiantes.

Se eligió trabajar con los estudiantes de esta generación por considerar, en ese momento, que eran los que tenían más conocimiento sobre el curriculum de la Licenciatura, basado en su experiencia en torno a como lo habían vivido, el haber cursado las unidades de conocimiento de Teoría curricular, Evaluación curricular y Diseño curricular, además de que algunos de ellos participaron en las "Jornadas estudiantiles de evaluación curricular", evento académico descrito anteriormente, lo que nos permitiría profundizar en las percepciones que en su momento expresaron en éste evento.

El trabajo de campo, como antes se señaló, se realizó durante el mes de abril del 2009, periodo en el que se ubica el semestre escolar 2009-II. La distribución del cuestionario para ser contestado por los estudiantes se realizó de la siguiente forma:

CUADRO 1.- DISTRIBUCIÓN GENERAL DEL CUESTIONARIO APLICADO

TURNO	ESTUDIANTES INSCRITOS EN 8º SEMESTRE	CUESTIONARIOS APLICADOS	%
MATUTINO	167	41	53.2
VESPERTINO	90	36	46.7
TOTAL	257	77	100

Para desarrollar esta actividad se tomó como referente a los estudiantes inscritos en la Unidad de conocimiento “Taller de evaluación de los aprendizajes” por su carácter de obligatoria y por estar ubicada en el octavo semestre de la carrera, siendo éste el semestre y la unidad de conocimiento que cursaban los estudiantes en el momento de la aplicación de la encuesta.

2.9.- PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE CAMPO.

La forma como se llevó a cabo el análisis de las respuestas obtenidas fue el siguiente:

A.- Sistematización del dato empírico

- Se elaboró una base de datos con el programa Excel, para sistematizar y codificar la información obtenida a través del cuestionario.
- Se elaboraron tablas de doble entrada en las cuales se organizó la información obtenida de la siguiente forma: en la primer columna se colocó el número consecutivo de estudiante encuestado, en la segunda columna sexo, en la tercer columna estado civil, en la cuarta columna su edad, en la quinta columna el turno al que pertenecen, y en la sexta columna las respuestas a cada pregunta del cuestionario.
- Se procesaron los datos para obtener de la población encuestada por turno porcentajes de sexo, edad por rangos y estado civil.

Lo anterior nos permitió caracterizar a la población investigada, misma que se encontraba estudiando en ese momento el octavo semestre de la carrera.

B.- Análisis del contenido de los testimonios

Respecto a esta acción, en un primer momento se procedió a la codificación de las 11 preguntas abiertas que integran el cuestionario (ver Anexo 2) aplicado a una población

de 77 estudiantes. Para el análisis e interpretación del contenido de los testimonios en su vertiente cualitativa (Cáceres, 2002) se consideraron las dimensiones enseguida caracterizadas, a las que hace referencia Moscovici (1979):

- La **información**, en donde el acceso y manejo de la información que poseen los estudiantes determina el tipo de representación que elaboren del objeto social, en este caso del currículum. De igual forma, la pertenencia a ciertos grupos y su ubicación, influyen en la disposición, caracterización y precisión de la información disponible, así como el origen de la misma y las fuentes de donde se obtiene (plan de estudios, docentes, autoridades, lecturas realizadas, contenidos. entre otros.)
- La **actitud**, vinculada a la posición que toman los estudiantes con respecto al objeto representado “currículum formal y vivido”, sea esta favorable, desfavorable o ambas, en algún grado, y en donde las conductas y reacciones emocionales de los estudiantes hacia el objeto representado pueden ser con mayor o menor intensidad. Este último aspecto se identificó a partir de cómo los estudiantes enuncian determinadas situaciones o aspectos y el lenguaje que utilizan, a través del cual se detectan determinados adjetivos calificativos.
- El **campo de representación**, nos remite a los elementos que configura el contenido, en donde los contenidos conceptuales relacionados con el objeto se concretizan en imágenes constituyéndose un esquema figurativo.

Los resultados obtenidos quedaron organizados de dos maneras: En un primer momento se analizaron las representaciones sociales en torno a las respuestas dadas a las preguntas 1 y 2 del cuestionario consideradas centrales para el tema estudiado (capítulo V). Posteriormente, en un segundo momento se fueron retomando de manera

agrupada las respuestas más importantes dadas en distintas preguntas en torno a los significados otorgados por los estudiantes. A partir de dicho análisis se identificaron problemáticas que emergieron del contenido de las respuestas de los estudiantes, lo que permitió determinar temáticas compartidas, mismas que se encontraron reflejadas en distintas preguntas, para lo cual se procedió a lo siguiente:

- Identificación de quien evoca las respuestas (considerando la variable turno).
- Identificación y ubicación de las respuestas evocadas por los estudiantes por temáticas.

Para el análisis cualitativo del contenido de las respuestas de los estudiantes en relación a las temáticas comunes se efectuó el siguiente procedimiento:

- Identificación en los testimonios de ideas centrales y en torno a la temática tipificada, resaltada con negritas.
- Análisis de ideas y conceptos centrales destacando lo que refieren los estudiantes en torno a los temas tipificados.
- Análisis del sentido que los estudiantes le otorgan a las temáticas identificadas, para lo cual una de las preguntas que nos hicimos fue ¿Qué quieren decir los estudiantes?
- Ubicación de grupos o universos de opinión y significados que comparten.
- Interpretación del contenido de las ideas clave y temáticas compartidas por los grupos o universos de opinión, confrontando, en algunos casos, el contenido de los testimonios con el discurso oficial y con algunas perspectivas teóricas.
- Lo anterior facilitó la construcción de categorías empíricas y permitió concretar la identificación de las representaciones y significados de los estudiantes acerca del curriculum de la Licenciatura en Pedagogía.

La simbología empleada para elaborar el código de claves para la codificación y ubicación contextual e identificatoria de las respuestas de los estudiantes se desarrolló tomando en consideración algunos aspectos presentados en el apartado 2.8.- Población encuestada, de la siguiente forma: En primera instancia se asignó la letra “E” que representa estudiante, posteriormente el número consecutivo de acuerdo al número de estudiante encuestado, el turno en que se ubican matutino o vespertino (M o V) y el número de pregunta en donde se sitúa la argumentación, por ejemplo (E20M1) o (E7V2). Establecida ésta simbología, se procedió a dar lectura a las respuestas destacando con negritas las ideas centrales, a partir de estas ideas se llevó a cabo la identificación de ideas clave, consideradas como tal, por que es lo que más resalta en el discurso de los estudiantes, situación que nos llevó a determinar que existía cierta representatividad independientemente del número de estudiantes que las evoquen. En términos generales lo que interesa es identificar los grupos o universos de opinión y sus respectivas representaciones.

La importancia de realizar el análisis cualitativo del contenido de los testimonios, radica en que en este se concentra la visión, percepción y significados de los términos que emplean los estudiantes en su discurso, aflorando su subjetividad y las representaciones que tienen del objeto representado “el curriculum”.

Lo anterior, se construye a partir del contexto social, cultural e institucional en que se ubican los estudiantes y de los conceptos teóricos concretizados en un esquema figurativo, estos actores de la educación van creando una visión menos abstracta del objeto representado “curriculum” y confieren significado a todos los elementos que están presentes en el campo de la representación, esto es, la información que los estudiantes van acumulando a partir de aquella que circula tanto en forma escrita como verbal, sea esta oficial o empírica, así como de su experiencia y práctica cotidiana en los espacios universitarios, se constituye una forma de categorización, ordenamiento y simbolización, en su pensamiento, mismo que se refleja en su discurso y en torno al cual se realiza la identificación de la representación.

CAPITULO III

LOS ESTUDIANTES ANTE LOS RETOS FORMATIVOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA DEL NUEVO SIGLO

*Me gustan los estudiantes que marchan sobre la ruina.
Con las banderas en alto va toda la estudiantina:
Son químicos y doctores, cirujanos y dentistas.
Caramba y zamba la cosa ¡vivan los especialistas!*

Violeta Parra

En este apartado contextualizamos las condiciones en que se generan o reestructuran los proyectos educativos y curriculares y ubicamos su impacto y orientaciones en la formación y acción social de los estudiantes de educación superior universitaria en el marco de la globalización actual.

Recuperar y analizar el contexto en que se implementa una propuesta educativa y por ende curricular es fundamental por considerar que éste nos permite situar en tiempo y espacio las influencias, determinaciones e impacto que tienen ciertos procesos generales como las políticas educativas internacionales, nacionales y locales en otros procesos más particulares como la vida de las instituciones educativas, así como la vida cotidiana de los estudiantes en distintos trayectos de su formación educativa, en la cual se desarrolla su pensamiento y acciones, mismas que consideramos son importantes ya que en ellas se refleja lo instituido socialmente y esto hace que sean validadas a partir, precisamente, de la institucionalización que se haga de ellas, siendo una forma de legitimación ante la sociedad en donde los individuos que forman parte de ésta tienen una ubicación e intereses sociales concretos, de aquí que la percepción que se tenga de la sociedad es un elemento que la afecta y las acciones educativas que se establezcan estarán orientadas a dar respuesta a los desafíos que se generen a partir del contexto, en donde ubicamos a los distintos proyectos curriculares de la educación

superior universitaria y en consecuencia el propio de la carrera de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, aquí abordado.

Por lo anterior, en el siguiente apartado se analizan las transformaciones sociopolíticas y económicas que se han dado en el nuevo siglo, así como en atender las demandas de formación de estudiantes de educación superior determinadas por las recomendaciones de los organismos internacionales como la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial y la Organización Internacional del trabajo (OIT), entre otros,

3.1.- LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA GLOBALIZACIÓN

Analizar las actuales transformaciones socioeconómicas que se presentan a nivel mundial y nacional hace necesario comprender la incorporación de la globalización, “...sustentando la idea de que la globalización no es otra cosa que la nueva configuración espacial de la economía y sociedad mundial bajo las condiciones del nuevo capitalismo informático-global” (*Dabat, 2002:42*).

Con base en lo anterior, empezaremos por especificar que la globalización es un concepto económico que tiene que ver con el comercio mundial el cual no se realiza a través de un mercado libre sino del comercio intra-empresarial, es contemplada también como una guerra económica por la repartición de la riqueza planetaria entre los países más poderosos, así como una lucha por los mercados globales. Ésta lucha de los mercados empieza a gestarse con mayor fuerza una vez que se diluye el bloque socialista, con lo cual el capitalismo ya no tiene competencia real económica, lo que da lugar a la conformación de un triángulo económico y de alta tecnología integrado por: Europa, Estados Unidos y Japón, entre éstos se establece una alianza de protección en los ámbitos económico, político, militar y cultural.

Dichos escenarios permiten comprender el establecimiento de las nuevas y precipitadas condiciones que se fueron generando en el marco de la globalización como son: la

competencia, viabilidad económica y dinámica circulación de la información, además de la instauración de nuevos estándares tecnológicos y educativos, condiciones que impusieron a los países la reconversión dominante de su infraestructura elemental, planta productiva y bases científico-educacionales.

“La transformación de las fuerzas productivas y los modos de vida alteraron las condiciones de desenvolvimiento de la economía, la sociedad, la cultura y la geopolítica mundial. En el plano económico generó industrias revolucionarias nuevas como el semiconductor, la computadora o el software, que asociadas al nuevo equipo programable y las redes de computadoras, transformaron el conjunto de las condiciones de la producción y convirtieron el conocimiento en la principal fuerza productiva.”
(Dabat, 2002:45)

Con estas transformaciones la imagen que se nos presenta de la globalización es que está creando nuevas riquezas y produciendo una mayor interconexión e interdependencia de las economías y sociedades. Sin embargo, los cambios sustantivos que se han dado en la economía mundial, en el conocimiento y en los sistemas de información han producido avances tecnológicos, transformando las fronteras entre los países, impactando las formas de producción de bienes y servicios, de vida y de interacción de las personas, entre otros, lo cual podemos constatar con el papel que juegan las redes sociales a través de las tecnologías informáticas y de comunicación, por ejemplo: el internet, la telefonía celular, dispositivos electrónicos portátiles, que han cambiado nuestros modos de interactuar, de comunicarnos, de vida y trabajo, principalmente entre los jóvenes quienes de manera cotidiana hacen uso de estas tecnologías para interactuar socialmente a través del Messenger, Facebook, entre otros.

En este sentido, el poder participar en la revolución de las telecomunicaciones, de la informática y de las tecnologías de la información científica (TIC) exige un nuevo conjunto de conocimientos y habilidades, los jóvenes y adultos deben estar mucho más

capacitados, tener la oportunidad de adquirir los conocimientos y desarrollar los valores, habilidades y actitudes que les permita extender sus capacidades para el empleo, un menor grado de independencia, seguir aprendiendo y estar en constante actualización para ir acorde a los acelerados cambios y no quedarse a la zaga o marginados en lo económico e intelectual.

Sin embargo, en la reunión de Dakar, Senegal, se puso de manifiesto que “se niega a jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad. Si no se avanza rápidamente hacia la educación para todos, no se lograrán los objetivos de reducción de la pobreza, adoptados en el plano nacional e internacional, y se acentuarán aún más las desigualdades entre países y dentro de una misma sociedad.” (UNESCO, 2000:8)

Como podemos observar, dadas las condiciones que presenta la globalización como es el desarrollo de una economía cada vez más cara y basada en el conocimiento global, ha propiciado la creación de un mercado del saber que excluye a los pobres y los desfavorecidos, así como mayor estratificación socioeconómica y desigualdad de oportunidades para tener acceso a la educación. Situaciones que orienta a ver al sistema educativo como una forma de integrar a los jóvenes al sistema económico, en donde las estructuras de las relaciones sociales de la educación no sólo acostumbran al estudiante a la disciplina en un puesto de trabajo, sino que desarrolla otro tipo de comportamiento personal, formas de presentación propia, imagen de sí mismo e identificaciones de clase social, con miras a incorporarse al campo laboral, tener acceso a un mejor puesto de trabajo y acceder a un mejor estatus económico y reconocimiento social, lo que justifica la demanda de educación superior universitaria.

Sin embargo, también se ve a la educación superior desde otra perspectiva, como es el caso de la UNESCO (2009), que señaló que la universidad como institución de educación superior, debería ejercer una función de prospectiva, servir de “observatorio y centro de reflexión”, con miras a prever y alertar a la sociedad ante las nuevas tendencias y contribuir a evitar las crisis más graves. Se da gran importancia y

responsabilidades a las instituciones de enseñanza superior, expresando que en ellas recae la responsabilidad de supervisar la creación e innovación en materia de nuevas tecnologías. En relación a las tecnologías, se considera que éstas pueden encerrar la respuesta a algunos de los retos que el mundo afronta actualmente y que para aprovecharlas es preciso que los estudiantes estén dotados de las competencias éticas y empresariales adecuadas.

Otro reto es, el vinculado al uso adecuado de las TIC en la enseñanza, reconociendo la importancia e impacto que estas tienen en la vida cotidiana de los jóvenes, de ahí el buscar estrategias que nos permitan recuperar estas habilidades y el interés de los jóvenes en el empleo de las TIC con fines de aprendizaje para desarrollar competencias en éste ámbito.

Otros desafíos se identifican en lo señalado por Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO (2009), en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, quien expresó que las instituciones de enseñanza superior desempeñan un papel estratégico en la búsqueda de soluciones a los problemas más importantes que se plantean hoy en los ámbitos de la salud, la ciencia, la educación, las energías renovables, la gestión del agua, la seguridad alimentaria y el medio ambiente.

Por su parte, en este mismo foro, Ángel Gurría, Secretario General de la OCDE, manifestó que una mayor diversificación de las fuentes de financiamiento puede contribuir a ampliar el acceso a la enseñanza superior. Además refirió a un estudio realizado por la OCDE sobre las políticas de enseñanza superior e indicó que éstas han de centrarse en la pertinencia de lo que aprenden los estudiantes y deben tratar de resolver el desempleo de los jóvenes, además señaló que los que tienen el privilegio de estudiar están sufriendo una frustración enorme porque no pueden conseguir un empleo.

Bajo esta racionalidad, marcada por los organismos internacionales desde la década de 1990 y hasta la actualidad, se han expresado los retos que la educación superior debe afrontar, así como definido diferentes enfoques y modelos educativos, para dar

respuesta a las nuevas formas de desarrollo y organización industrial, y lógicas de competitividad. Se aprecia la relevancia que se da al ámbito educativo en donde se percibe a la educación como un factor clave para el desarrollo económico y social, como un derecho humano esencial, y como elemento de estabilidad en cada país y entre las naciones.

Con esta perspectiva, se percibe a las instituciones de educación superior como productoras de conocimiento, a través de la investigación, de avances tecnológicos y como una de las consecuencias de capital económico. Éste último, dará soporte a la sociedad en materia de política y cubrirá sus necesidades locales dentro de las cuales se encuentra la educación y el fomento a la investigación, permitiéndole a un determinado país competir en el movimiento económico, político y social en el que se encuentra inmerso el mundo a raíz de la globalización.

3.2.- LOS DESAFIOS DE FORMACION QUE ENFRENTAN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR UNIVERSITARIA EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN

Como se planteó en el anterior apartado, las nuevas condiciones económicas, políticas, sociales, culturales y educativas que se presentan en el nuevo siglo, han marcado las directrices del proceso de modernización de las instituciones de educación superior y de las políticas educativas en el ámbito internacional y nacional, que intentan dar respuesta a las nuevas exigencias que emanan de estas condiciones, apuntando a cambiar nuestra forma de ver el mundo y la realidad, nuestros modos de vida, de trabajo, de producir o recrear el conocimiento, sin perder de vista los retos que esto implica, tratando de abrir camino hacia la denominada sociedad del conocimiento, donde las telecomunicaciones y la informática, están determinando los procesos de interacción social, las formas de percibir a la educación, los procesos de formación, de desempeño laboral, entre otros, lo que exige un nuevo conjunto de conocimientos y habilidades.

Estas condiciones nos llevan a tener una perspectiva diferente de los procesos de formación de los estudiantes, empleando nuevos métodos, medios y planteamientos pedagógicos-didácticos. Al respecto, en 1998 la Organización de las Naciones Unidas en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior llevada a cabo en París, señaló entre otros aspectos lo siguiente:

- ◆ La innovación deberá tener como eje una nueva visión y un nuevo paradigma de formación de los estudiantes.
- ◆ Colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida.
- ◆ Integrar a los estudiantes en la sociedad mundial del conocimiento del nuevo siglo.
- ◆ Realizar cambios en los métodos de enseñanza.
- ◆ Mejorar el aprovechamiento de los recursos tecnológicos.
- ◆ Constituir espacios abiertos para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando oportunidades de realización individual y movilidad social.
- ◆ Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación.
- ◆ Contribuir a comprender, interpretar, preservar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.
- ◆ Evaluar la pertinencia de la educación superior en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen, a través de una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo.
- ◆ Realizar el intercambio de personal y estudiantes entre el mundo del trabajo y las instituciones de educación superior.
- ◆ Realizar la revisión de los planes de estudio para que se adapten mejor a las prácticas profesionales.

- ◆ Propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, habilidades y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico.
- ◆ Fomentar la creatividad, iniciativa, espíritu crítico y la responsabilidad social.

Ante estas nuevas condiciones que se presentan en el mundo, la educación superior enfrenta otros desafíos que ostentan los avances tecnológicos y las telecomunicaciones, interviniendo en las formas de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo. Por ello, es que se ve a la educación superior como una vía para la recuperación y revitalización económica de los países poniendo énfasis en uno de los retos que consiste en lograr ser una vía del desarrollo y del entendimiento internacional.

Para sustentar este proceso de cambio y desarrollo de la educación superior, la UNESCO propuso un conjunto de principios entre los que figuran el criterio de pertinencia, entendida en términos de lugar y el papel de la educación superior en la sociedad, de sus funciones de enseñanza, investigación y servicio y de sus nexos con el mundo del trabajo (Barrón, 2004:17).

Con base en estos planteamientos y las nuevas condiciones y formas de organización del mundo del trabajo articuladas a las nuevas actividades económicas de la sociedad, los requerimientos de formación están orientados a la especialización y al proceso de actualización constante, de adquisición y actualización de conocimientos por parte de los egresados de las instituciones de educación superior, así como a establecer mejores vínculos entre la educación y el mundo laboral.

Aunado a lo anterior, el problema de la relación educación-empleo es nuevamente traído a las mesas de discusión de las instituciones de educación superior y de los organismos internacionales como uno de los ejes centrales para el desarrollo de las propuestas educativas y curriculares, de ahí las críticas a las instituciones educativas de nivel superior, principalmente, por su ineficiencia para dar respuesta a estas demandas, los desfases referentes al tipo de conocimientos, habilidades y actitudes que promueve

en relación a las demandas del mundo del trabajo, aunado al deterioro de su valoración social, entre otros. Situación por la cual los países tendrán que invertir en educación, en capital humano, para no quedar excluidos de la dinámica de la economía mundial.

Como se puede apreciar, se visualiza a las universidades en dos dimensiones: como formadoras de recursos humanos especializados y como generadoras de investigación y de conocimientos. En este tenor pareciera que el conocimiento es el motor que permite adaptarse a las nuevas condiciones del mundo globalizado. Sin embargo, la rapidez con que nos movamos para producirlo, aplicarlo y tener acceso a éste, tiene que ver con las condiciones de desarrollo de las instituciones de educación superior (IES) y la reorientación de sus funciones, mismas que tienen que articularse con las necesidades del entorno social, con los contextos locales, nacionales e internacionales.

Así, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, (UNESCO, 2009), se señaló que el interés común consiste en crear sistemas de enseñanza superiores dinámicos e integradores, estos sistemas pueden promover la paz, el entendimiento entre las naciones y la cooperación internacional.

Entre los temas que se discutieron en la conferencia y que consideramos pasan a formar parte de los retos de la educación superior se encuentran los siguientes:

-¿Hasta qué punto la educación superior impulsa el desarrollo sostenible en el contexto nacional e internacional?

-¿Satisface el sector las expectativas de generar cambio y progreso, y contribuir a la construcción de las sociedades del conocimiento?

-¿De qué manera contribuye la enseñanza superior al desarrollo del sistema educativo en su conjunto?

-¿Cuáles son las tendencias más significativas que modularán los nuevos ámbitos de la educación superior y la investigación?

-¿Cómo están cambiando los alumnos y el aprendizaje?

-¿Qué nuevos desafíos se afrontan en la consecución de la calidad y la equidad?

Como se mostró, las instituciones de educación superior enfrentan distintos tipos de desafíos y dificultades, además de los relativos al financiamiento, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia y flexibilidad de los programas educativos, las posibilidades de empleo, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional.

Ante los retos descritos, se observan cambios en los procesos del trabajo, en las formas de producir y recrear el conocimiento, de socializarlo, así como una gran demanda de educación, misma que se ha venido diversificando en relación a las necesidades que se presentan en este contexto globalizado, lo que hace necesario que los estudiantes de las nuevas generaciones se preparen desarrollando nuevos conocimientos y habilidades, así como nuevos ideales. Esto comprende tener una actitud distinta frente a las nuevas condiciones y su impacto en la educación, así como analizar, reflexionar y discutir cómo irradian a los proyectos curriculares, determinando la formación de cierto tipo de hombre, con conocimientos habilidades y actitudes específicos que den respuesta a las nuevas demandas del mundo del trabajo, las formas como perciben a la sociedad, la realidad, la educación, la formación y al curriculum, entre otros aspectos (Jiménez, 2006:32).

Lo anterior implica tener una actitud y voluntad de cambio, de transformación institucional, una forma diferente de ver y atender la realidad educativa, orientar los esfuerzos que hagamos con una visión clara y prospectiva de la educación que se quiere con propósitos y metas puntuales, involucra analizar y actualizar o fortalecer los contenidos, métodos de enseñanza y aprendizaje, la formación docente, las prácticas educativas, así como la organización institucional, con el propósito de ir acorde a las nuevas circunstancias, avances tecnológicos y del conocimiento que nos permitan situarnos en campos de análisis anticipatorios para dar respuesta a los retos que se

vayan presentando, por ello se hace necesario dar mayor atención a la educación y fomentar la investigación.

A partir de éste panorama que presenta la educación superior, pensamos, se pretende que los estudiantes adquieran durante su etapa de formación, conocimientos que complementen sus habilidades y fomenten en ellos una actitud idónea para atender los problemas que presenta la sociedad, así como lograr incorporarse a la vida profesional, y al mundo del trabajo.

Frente a tal situación, la importancia que revisten dichos aspectos consiste en orientar y estimular la producción y distribución de conocimientos, el acceso, la equidad y la cobertura del sistema de educación superior, sin caer en situaciones burocráticas y con el peligro de quedar rezagados ante la evolución de la sociedad.

3.3.- CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN.

Si bien el proceso de globalización, la transformación científica y tecnológica, han determinado cambios en la cuestión organizacional de las actuales sociedades, es de esperarse que dichos procesos también hayan influido en la conformación de las nuevas características que definen a los estudiantes de educación superior en la actualidad. Condiciones que, pensamos, nos proporciona elementos para dar respuesta a determinadas interrogantes como: ¿Quiénes son nuestros estudiantes? ¿Qué expectativas tienen? ¿Cuál es su concepción de la realidad?, entre otras.

Intentando poner claridad en algunas de estas cuestiones, señalaremos que los jóvenes se socializan a partir de varias instancias entre las que encontramos la escuela, los grupos de jóvenes de los que forman parte y que portan una determinada cultura, el mismo sistema cultural del que forman parte, los mensajes íntegros que de forma intencional tanto explícita como implícitamente se les dirige a través de distintos

medios como la televisión, los medios impresos, el internet, entre otros, y sobre todo, de las prácticas que observan en sus iguales.

“Los jóvenes no pueden ser ‘etiquetables’ simplistamente como un todo homogéneo, se trata de una heterogeneidad de actores que se constituyen en el curso de su propia acción y de sus prácticas...”
(Reguillo, 2000:15)

Con base en lo anterior, nos vinculamos a aquellas perspectivas que buscan identificar el lazo que existe entre las regulaciones sociales y los mecanismos que contribuyen a configurar las características de los estudiantes de educación superior, por ello, nos apoyamos en los resultados de algunos trabajos realizados en América Latina en los cuales se da cuenta de las inquietudes, aspiraciones, valores y expectativas de los jóvenes universitarios, a partir de los cuales, consideramos, se puede especificar su perfil social y psicológico.

Entre dichos trabajos se encuentran los realizados en el Seminario “Los nuevos estudiantes latinoamericanos de educación superior” organizado en el 2006 por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL, 2007), en el cual participaron distintos países como Brasil, Chile, Cuba, Guatemala, Venezuela, Costa Rica, República Dominicana y México, a través de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como la UNESCO. El objetivo del Seminario fue “proporcionar elementos de información actualizados que contribuyesen a desarrollar una base articulada de datos y reflexiones confiables para construir una visión contemporánea y sólida de las características de los estudiantes de la región que den inicio a estudios comparativos entre las diferentes regiones” (UDUAL, 2007:7), así como responder de manera sistemática a preguntas sobre el perfil actual de los estudiantes.

Al respecto, una de las problemáticas que generalmente se muestra en los estudios e informes de las instituciones educativas, en relación al conocimiento que se tiene de los estudiantes, se remite a cifras o números que hablan del nivel escolar que cursan, de las materias que han aprobado o reprobado, de sus promedios o rendimiento

escolar, del número de ingreso y egreso, del número de titulados, etc., dando poca importancia a aspectos como que "...son seres humanos que, también están por ser o ya lo son ciudadanos con derechos y obligaciones, con sentimientos, con frustraciones y aspiraciones. Que viven un entorno familiar y social, que requieren de información y atención... Qué aspiraciones (y frustraciones) los distinguen, cuál es su visión de Estado y la sociedad en la que viven. Qué piensan del sistema político que organiza a cada uno de sus países y qué piensan qué es o debe ser (UDUAL, 2007:7-10) entre otras interrogantes.

En lo general, los expositores coincidieron en que los estudiantes, antes de la lucha estudiantil de los sesentas del siglo XX, que ingresaban a educación superior se caracterizaban por ser estudiantes de tiempo completo, varones, de las grandes ciudades y de las clases acomodadas.

En Latinoamérica, dicho movimiento puso de manifiesto el agotamiento del modelo universitario el cual ya no respondía a las nuevas demandas sociales y estudiantiles del momento. Así mismo, los procesos de cambio que ha sufrido la sociedad como: la urbanización, el crecimiento demográfico, las transformaciones productivas y de apertura económica, el nuevo escenario de la educación y en específico la superior, caracterizado por: los procesos de masificación, expansión de la matrícula, de cobertura, de creación de nuevas opciones y modalidades educativas, para dar respuesta a las demandas de educación, la privatización, el intercambio de estudiantes de otros países, así como del interior provenientes de otros estados, regiones o comunidades, son factores que cambiaron el rol y las características de los actuales estudiantes, dejando atrás el carácter de estudiantes de clase acomodada, de tiempo completo, masculino y no trabajadores (UDUAL, 2007:17)

Con base en lo anterior, identificamos en el actual siglo XXI que en la diversidad de los sectores estudiantiles se encuentran las siguientes características:

- Estudiantes trabajadores, de corto tiempo, a distancia.
- Estudiantes casados, solteros, padres de familia.

- Estudiantes con preferencias sexuales diversas.
- La feminización (ya que se ha encontrado que las mujeres representan la nueva mayoría).

Esta última situación se atribuye a la supervivencia de los hogares, lo que ha llevado a una mayor participación relativa de las mujeres en los mercados laborales. (Rama, 2007:15, 23-24)

Por otra parte, en las investigaciones realizadas por Espinosa (2005:3-4), encontramos que aunque en las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI, las macro estructuras económicas, sociales, políticas, y culturales del mundo y del país han sufrido transformaciones visibles, lo que hacía pensar que también se habían dado cambios importantes en la acción social de los jóvenes universitarios, frente a tal situación, sus percepciones, expectativas, motivaciones e intereses, parecían no haber sufrido modificaciones significativas. Sin embargo, en algunos de ellos están presentes ciertas particularidades como son: apatía, poca participación, conformismo, optimismo, mesura e insatisfacción.

Situaciones que pensamos se dan como resultado de las nuevas formas de interacción social y de comunicación entre los jóvenes, determinadas por las nuevas tecnologías, las telecomunicaciones y el internet. Lo que se puede observar en el incremento del número de miembros activos que ingresan o forman parte de las distintas redes sociales.

Sin embargo, no podemos percibir a todos los jóvenes únicamente como sujetos que reproducen, que son apáticos y conformistas, también son actores del cambio, lo que supone la conformación de grupos que se ubican en universos culturales en contradicción o en diferenciación. De aquí que en la actualidad se hable de la existencia de jóvenes diversos, en el marco sociocultural, pues es en éste ámbito donde se han vuelto visibles ante las instituciones. (Machado, et al. 2008:2)

Lo anterior se visualizó en el contexto sociopolítico que se vivió en México (2012) ante el proceso de cambio de poder presidencial en donde en algunos espacios y momentos, de manera diferencial, la voz de los estudiantes se hizo presente con una actitud responsable, analítica, contestataria y propositiva y en otros de manera contradictoria.

A partir de dichas aportaciones, consideramos que las características de los estudiantes de educación superior se ubican en dos ámbitos, el sociocultural, político y el personal. El primero tiene que ver con la ubicación social, es decir el lugar que ocupan socialmente en el marco de la cultura de la cual forman parte, y el último con las actitudes y posición que toman frente a la realidad que viven. Sin embargo, ambos son determinantes en su acción social como jóvenes y como estudiantes de educación superior.

3.4.- LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA ANTE LOS NUEVOS RETOS DEL SIGLO ACTUAL

Analizando los planteamientos señalados en los apartados anteriores, se observa como el mundo de la globalización ha impactado a las instituciones de educación superior, así como al mundo estudiantil, de igual forma se identifica la estrecha vinculación y dependencia existente entre la política nacional y la política internacional, así como la adopción de propuestas económicas y proyectos educativos que provienen, especialmente, de Inglaterra, Francia, Alemania, Japón, España, Estados Unidos, entre los principales países y la adopción de las recomendaciones realizadas por los organismos internacionales.

De esto resulta que, desde hace varias décadas, se identifique el predominio en el sistema educativo mexicano de las propuestas de la pedagogía europea y norteamericana, bajo la línea de la Tecnología Educativa y la Sistematización de la enseñanza, así como en la actualidad del Modelo Educativo Basado en Competencias,

entre otros, con la intención de modificar el sistema educativo principalmente racionalizándolo, volviéndolo más funcional y eficiente, para de esta manera superar los errores y limitaciones de los esquemas tradicionales, así como estar en condiciones de cubrir los estándares educativos internacionales y nacionales.

Aunado a las determinaciones que han establecido los organismos internacionales en materia de educación superior, se encuentra el proyecto Alfa Tuning América Latina. Es un proyecto independiente integrado, impulsado y coordinado por universidades de diferentes países latinoamericanos y europeos, entre los que se encuentra México.

En su primera Reunión General llevada a cabo en marzo de 2005 en Buenos Aires Argentina, los grupos de trabajo en consenso elaboraron las listas de competencias genéricas, así como la de competencias específicas para las áreas de Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas.

Posteriormente en el 2006, se incorporaron nuevos grupos de trabajo: Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería Civil, Medicina y Química, quienes definieron las listas de competencias específicas para cada área.

En junio de 2006 en Bruselas, se compararon las listas de competencias alcanzadas por los distintos grupos de trabajo, identificando similitudes y diferencias entre ambas reflexiones. En febrero de 2007, la ciudad de México fue el lugar donde se realizó la reunión de cierre del Proyecto, teniendo como propósito hacer un balance sobre los resultados del proyecto, así como su impacto en las instituciones participantes.

Como resultado de las reuniones del grupo de instituciones de educación superior que conforman Tuning América Latina, en el cual participa la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) dentro del Comité de Gestión de Proyectos, conjuntamente con las universidades europeas, se obtuvieron los listados de competencias genéricas para América Latina y específicas para el área de educación, mismas que se considera impactan en el ser y hacer de los estudiantes de

educación superior, es decir en su acción social. Estas se presentan enseguida (Cuadros 2 y 3).

CUADRO 2.- COMPETENCIAS GENÉRICAS DE AMÉRICA LATINA

<i>1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.</i>
<i>2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.</i>
<i>3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.</i>
<i>4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.</i>
<i>5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.</i>
<i>6. Capacidad de comunicación oral y escrita.</i>
<i>7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.</i>
<i>8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.</i>
<i>9. Capacidad de investigación.</i>
<i>10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.</i>
<i>11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.</i>
<i>12. Capacidad crítica y autocrítica.</i>
<i>13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.</i>
<i>14. Capacidad creativa.</i>
<i>15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.</i>
<i>16. Capacidad para tomar decisiones.</i>
<i>17. Capacidad de trabajo en equipo.</i>
<i>18. Habilidades interpersonales.</i>
<i>19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.</i>
<i>20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.</i>
<i>21. Compromiso con su medio socio-cultural.</i>
<i>22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.</i>
<i>23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.</i>
<i>24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.</i>
<i>25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.</i>
<i>26. Compromiso ético.</i>
<i>27. Compromiso con calidad.</i>

Fuente: Proyecto Alfa Tuning (2006)

CUADRO 3.- COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCACIÓN

1. Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).
2. Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
3. Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
4. Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
5. Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas.
6. Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
7. Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados.
8. Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
9. Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
10. Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
11. Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
12. Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
13. Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades específicas.
14. Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
15. Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.
16. Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
17. Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
18. Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
19. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
20. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
21. Analiza críticamente las políticas educativas.
22. Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio-cultural
23. Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
24. Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
25. Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, Filosofía, Sociología, Psicología, Antropología, Política e Historia.
26. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
27. Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fuente: Proyecto Alfa Tuning (2006)

Estas directrices trazadas por los organismos internacionales, como por los grupos de universidades internacionales a través del Proyecto Tuning (2006), han encaminado a

las instituciones educativas de educación superior a introducirse a la dinámica de los procesos de diseño curricular basados en competencias, en la flexibilización, en asuntos de evaluación, certificación y acreditación de sus programas educativos, lo que representa estar acorde a los estándares nacionales e internacionales y obtener un reconocimiento de la calidad. Bajo esta línea se modifican proyectos educativos, se reestructuran planes y programas de estudio, contenidos, métodos, formas de organización académica, acciones para transmitir el conocimiento, así como las formas de apoyo para obtener financiamiento independientemente del presupuesto federal que se asigna a educación.

Lo anterior, ha permitido proponer, discutir e incorporar tanto a nivel internacional como nacional una serie de propuestas educativas y en específico curriculares, con diversas dimensiones, perspectivas teóricas y metodológicas entre las que se encuentran:

“curriculum flexible, modelos de educación basada en competencias, tutorías o calidad total, reingenierías educativas, planeación curricular estratégica, etc. En todas ellas se enfatizan las ideas de eficiencia, calidad y excelencia en la formación de un capital humano sumamente competente y competitivo, Además se relacionan con modelos de certificación y evaluación de la calidad educativa o profesional y la homologación entre planes de estudio de diversas instituciones, entidades e incluso países.”
(Barrón, 2004, p.24)

Con este horizonte se generan distintas propuestas curriculares, con sus respectivos sustentos teóricos, orientadas a la formación de determinado tipo de hombre y profesionista, con ciertas competencias (conocimientos, habilidades y actitudes), además tienen que ver con diferentes aspectos a ser abordados como son: La forma en que inciden las relaciones sociales, culturales, económicas y de poder; los procesos de formación individual y social, relacionados con las estructuras del conocimiento y de los saberes que se promueven; se empieza a cuestionar sobre aspectos como: quién decide, qué y quién enseña, el por qué de la organización y jerarquía de las diversas

áreas o temáticas de conocimiento y cómo estas decisiones son o no aceptadas por los grupos académicos involucrados, etc. Condiciones que impactan la forma de pensar y actuar de los docentes y lo que transmiten a sus estudiantes, en la formación, forma de pensar y en las acciones sociales que éstos últimos desarrollarán.

Ante estas situaciones que marca el contexto de globalización, los organismos internacionales, así como el proyecto Alfa Tuning, poco se reflexiona en torno a establecer un vínculo entre sociedad y educación, ya que las inquietudes van más en la dirección de articular los proyectos educativos con el mundo del trabajo, con los estándares internacionales y con una orientación basada en competencias, esperando que los estudiantes adquieran, durante su proceso de formación competencias que complementen sus habilidades y fomenten en ellos una actitud idónea para lograr incorporarse al mercado de trabajo, así como buscar alternativas que coadyuven a superar las limitantes que se ven reflejadas en el proceso de formación y como consecuencia en el desempeño de nuestros profesionales en el ámbito social y el campo laboral.

En este sentido, consideramos que los estudiantes y egresados que han participado como informantes en determinadas investigaciones (por ejemplo en estudios de egresados realizados por distintas instituciones de educación superior en nuestro país, como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), etc.) a través de encuestas, mesas de trabajo, foros, congresos, entre otros, hacen referencia al plan de estudios que cursaron, a su formación y práctica profesional, dando cuenta del grado de articulación que se da entre el plan de estudios, la formación recibida y las prácticas profesionales que desempeñan, así como la forma en que están respondiendo a las necesidades sociales y a los requerimientos del campo laboral, mismos que se encuentran inmersos en una sociedad que responde a diversos intereses. (Jiménez, 2006:10).

Tanto los egresados como los estudiantes, expresan como han internalizado un conjunto de ideas que se encuentran manifiestas en su formación y en las prácticas educativas, y que están vinculadas con determinadas disposiciones y orientaciones académicas institucionalizadas, enunciadas en los planes de estudio, así como cierto tipo de conocimientos, de prácticas y otros aspectos que se consideran tanto social como individualmente puede construir y/o desarrollar para su desempeño profesional y que se concretizan en los perfiles y en el campo laboral, expresados en los planes de estudio, en los cuales se describen las funciones, actividades, tareas, conductas, conocimientos, experiencias, rasgos de personalidad, grado de compromiso y, que el futuro profesionista “debe” poseer para su desarrollo profesional, mismas que son validadas por las instituciones educativas en el marco de las políticas educativas nacionales e internacionales (Jiménez, 2006).

Por otra parte, en otras investigaciones vinculadas a la formación que posibilitan los planes de estudio, las opiniones de egresados y estudiantes, como las desarrolladas por Díaz Barriga y Barrón(1984), Díaz Barriga (1988), De Garay (2001), Marín (2008), entre otros, identificamos que los egresados y estudiantes principalmente hacen referencia a su proceso de formación señalando la desvinculación entre formación y campo laboral, entre formación teórica y práctica, enfatizando que se da más importancia a la formación teórica y menor importancia al carácter práctico, ligado éste al aspecto instrumental.

Los distintos estudios que han trabajado con estudiantes o egresados nos conducen al pensamiento, significaciones y accionar de estos actores de la educación. Por ello consideramos que recuperar estos aportes, nos conduce a reflexionar en torno al impacto que han tenido los proyectos educativos y curriculares, así como las prácticas educativas de los docentes, mismas que han determinado la forma de pensar y actuar de los estudiantes a lo largo de su proceso de formación, los cuales incorporan las políticas que dictan los organismos internacionales,

Con base en lo anterior, opinamos que se requiere desarrollar el carácter reflexivo, crítico y analítico en los estudiantes, ya que este se encuentra presente como

posibilidad de construcción y recreación del conocimiento, lo que significaría aunado a la práctica un pensamiento autónomo, una toma de posición y actitud crítica ante la realidad que los estudiantes están viviendo. En este tenor, es de destacar que la formación crítico-reflexiva, de intervención y para la investigación en educación superior ha cobrado relevancia en las últimas décadas, además se ha convertido en una exigencia en el campo laboral para la producción de conocimientos, redefinir los niveles de intervención profesional en el ámbito social y del mundo del trabajo.

De aquí, que en el actual contexto, se esté extendiendo el interés por parte de ciertas instituciones educativas por realizar estudios que les permitan identificar el tipo de problemáticas que atienden sus programas académicos, como referente para la construcción o reestructuración de los proyectos educativos y curriculares con el propósito de dar respuesta a las demandas sociales y fortalecer la formación de sus futuros egresados y así dar respuesta a los retos que va marcando el contexto de la globalización.

Así, la elaboración de los proyectos educativos ha tomado como ejes de construcción:

- ◆ Una concepción de mundo y hombre expresada en la misión institucional, en sus propósitos, en los perfiles de egreso, así como en las prácticas educativas que promueve y que requieren la comprensión crítica de la realidad social para transformarla.
- ◆ Establecimiento de principios y medios que orienten el proceso de formación, de enseñanza y aprendizaje para generar efectos formativos duraderos.
- ◆ La trascendencia de una educación tradicional a una educación crítica y transformadora.
- ◆ Posesionarse desde la dimensión pedagógico-didáctica de una visión crítica de la sociedad, de la educación y del tipo de vinculación que se establece entre éstas.

- ◆ Percibir al docente como facilitador de la reflexión, la crítica consciente y la transformación y por último,
- ◆ Una concepción del trabajo docente “como un proceso simultaneo de transmisión/asimilación activa, donde el docente interviene trayendo un conocimiento sistematizado y en donde el estudiante es capaz de reelaborarlo críticamente”. (Libaneo, 1984:24)

Algunos de estos aspectos se ven reflejados en ciertos modelos de formación profesional y en la orientación de sus contenidos, así como en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre otros. A través de éstos se busca que los estudiantes tiendan a la transformación de la realidad, por ello se hace necesario que los contenidos se articulen con prácticas sociales concretas, sin perder de vista el contexto histórico, político y social en que se desarrollan estas prácticas, incluyendo las educativas.

De esta forma, la actividad pedagógica orienta a realizar un replanteamiento de los proyectos educativos, la formación que promueven, los contenidos, objetivos, evaluación, papel del docente y del estudiante, la concepción de educación, enseñanza y aprendizaje, así como de las formas particulares de pensar y concebir la realidad.

Considerando lo anterior, pensamos, es necesario tener presente que cualquier análisis que se lleve a cabo de las distintas problemáticas que presente el campo educativo, es recomendable se incorpore, entre otros aspectos, la percepción, los sentidos y significados que le otorguen los actores sociales, ya que esto posibilitaría identificar la existencia de distintos discursos y concepciones incluso antagónicas, dentro de los cuales encontramos prácticas y sentidos pedagógicos, así como otros tipos de sentidos (económicos, políticos, ideológicos, psicológicos, etc.) que se manifiestan en las instituciones educativas y se concretizan en el proyecto curricular, determinando el pensamiento y las prácticas educativas de los actores de la educación, como sería el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón UNAM.

CAPITULO IV

EL CURRÍCULUM COMO PROYECTO DE FORMACIÓN DEL PROFESIONAL EN PEDAGOGÍA

“Para comprender el currículum desde la perspectiva del que aprende conviene, entenderlo como el compendio de todas las experiencias que el alumno tiene en los ambientes escolares”.

(Sacristán, Gimeno. 1998:152)

Partir del marco de referencia descrito en los capítulos anteriores, en los cuales se consideran los aspectos económicos, sociales, políticos e históricos y su impacto en la educación superior, así como los retos de formación que ésta enfrenta, nos permite ubicar las circunstancias y contextos en que se origina una propuesta educativa y curricular, así como las orientaciones que sigue el proceso de formación y acción social de los estudiantes, en este el caso de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón.

De igual forma, estos acontecimientos permiten reconocer las condiciones de producción, circulación y recepción de información, mismos que van cimentando el desarrollo de ciertas prácticas discursivas en torno a la representación social que se tenga del currículum formal y vivido, pasando del dominio de los docentes al de los estudiantes quienes van construyendo sus propias imágenes y significaciones. Esto nos conduce a identificar los referentes o saberes objetivados que orientan las acciones de los estudiantes, para más adelante reconocer las formas de apropiación en su discurso y que incorporan a partir de su interacción en el mundo social, cultural e institucional en que viven.

Así, en este apartado se aborda inicialmente el currículum como práctica y construcción social, lo que tiene que ver con determinaciones políticas, sociales, económicas y culturales, así como con distintas dimensiones como el diseño, evaluación,

instrumentación, aplicación y seguimiento, lo que nos orienta a no reducirlo a planes y programas de estudio y sí a conocer y estudiar la realidad del curriculum en sus diversas manifestaciones, entre las cuales se encuentra la de la vida escolar que desborda los planos formal y vivido.

Por lo anterior, consideramos sustantivo posteriormente contextualizar la relevancia que adquiere el abordar el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, UNAM, como proyecto de formación de determinado tipo de hombre en el marco institucional que lo sustenta.

4.1.- EL CURRÍCULUM Y LAS CONDICIONES QUE FAVORECEN SU ANÁLISIS

El asunto del curriculum desde hace varias décadas se ha convertido en una temática sustantiva de ser estudiada, pues "...una vez restablecidas las vetas originarias del campo del currículum, los investigadores continuarían profundizando y realizando elaboraciones en cada una de estas perspectivas mediante diversas formas: curriculum formal frente al vivido, el curriculum establecido y el oculto, curriculum formal frente al curriculum como proceso, incluso se llegaron a formular conceptos vacíos de sentido en estas categorizaciones al hablar por ejemplo de "curriculum nulo" " (Díaz Barriga, 2003:2).

Por otra parte, en el marco de la globalización, se han generado nuevas formas y procesos de praxis académica y de conocimientos, se han cuestionado los modelos tradicionales de educación, de diseño curricular, de organización de las instituciones educativas, entre otros. Además, "han aparecido y se han multiplicado métodos, lenguajes y tecnologías a través de los cuales se organiza, desde nuevas perspectivas, la formación universitaria y el ethos educativo, constituyendo nuevas posibilidades y perspectivas para hacer, crear, producir y transferir conocimientos y aprendizajes" (Didriksson y Herrera, 2004:8). Aunado a lo anterior, identificamos transformaciones en

los sistemas de información, en la informática, en las telecomunicaciones y en las formas de interactuar de las personas.

Dichos aspectos, nos conduce a ubicarnos en un contexto en donde la sociedad del conocimiento y de la información presenta nuevas exigencias educativas que incluyen aspectos de orden humanístico, científico y técnico, entre otras, impactando a los proyectos educativos, curriculares y por ende el proceso de formación de los futuros profesionales. Expresiones que se concretizan en los modelos corporativos y en las políticas “internacionales” “globalizadoras”, a partir de las cuales se desarrolla el carácter local y nacional con tendencias a incorporar dichos modelos y políticas

Con base en lo anterior, podemos señalar que esta configuración global ha influido de manera sustantiva, en las últimas décadas, en las reformas educativas y curriculares con la pretensión de innovar las estructuras y prácticas educativas, lo cual se concretiza en algunos modelos, entre los que se encuentran: “el currículum flexible o flexibilidad curricular; la formación o aprendizaje por competencias; el currículo centrado en el aprendizaje del alumno sustentado en los principios constructivistas y las teorías cognitivas del aprendizaje; la tutoría académica; el aprendizaje situado en contextos reales y por medio de la formación en la práctica o el servicio en la comunidad; los enfoques experienciales de aprendizaje por proyectos, problemas y casos; la incorporación de tecnologías de la información y comunicación (TIC); los ejes o temas transversales” (Díaz Barriga F, 2010:4-5).

De igual forma, la dinámica socioeconómica actual aunada a los avances en la ciencia y la tecnología, así como la generación de conocimientos, han formado e incrementado nuevas necesidades sociales a ser atendidas, creando nuevas exigencias para los profesionistas y en este caso para el profesional de la pedagogía.

En este marco, se presenta una reconfiguración de los profesionistas, de sus prácticas profesionales y campos laborales para dar respuesta a esas nuevas necesidades sociales. Además el impacto de estas transformaciones se ve reflejado en el desarrollo

de la educación en el nivel superior, determinando las orientaciones y perspectivas de formación de los estudiantes, trazando lo que se debe enseñar y aprender e incidiendo en las prácticas profesionales y educativas que se despliegan en la institución escolar y en específico en el salón de clases.

De aquí que se recuperen otras miradas sobre el currículo, más cercanas a las teorías interpretativas y microsociales, la inclusión de desarrollos provenientes de la microsociología o de la Escuela Crítica de Frankfurt, así como planteamientos de corte sociopolítico, se recuperan aportes de Philip Jackson (1975), respecto al concepto de currículo oculto desarrollado en su libro “La vida en las aulas”, para identificar y dar cuenta de todo aquello que acontece en el salón de clases, de John Eggleston, quien en su libro “Sociología del currículo escolar” (1980) también hace referencia a dicho concepto, de Michael Apple quien expone en su libro “Ideología y currículo” (1986) desde una perspectiva crítica y un enfoque político ideológico, lo que sucedía en la educación, también señala la importancia de recuperar las voces de los estudiantes para diagnosticar y evaluar.

Otra situación a destacar, es lo referente a los trabajos que analizan el nivel de participación de los actores de la educación en los procesos de reforma curricular, pues a pesar de que “se incorpora la idea de proyectos participativos, la realidad es que la elección u orquestación de las innovaciones que se introducen en el currículo procede de los expertos en contenido o de los diseñadores curriculares, por lo que en muchos casos se sigue trabajando en una lógica de implantación unidireccional o incluso imposición de las autoridades o especialistas hacia los actores (profesores y alumnos)” (Díaz Barriga F, 2010:5).

Como podemos observar, existen diversas miradas desde donde se puede analizar y reflexionar la cuestión del curriculum, su diseño y puesta en práctica, lo que involucra factores macrosociales, intereses sociales, económicos, políticos, ideológicos e institucionales, cuestiones normativas y administrativas, interpretaciones de autoridades, maestros y estudiantes, entre otros, mismas que se reflejan en la

estructura curricular y en su implementación en el aula. Eso último nos conduce a considerar que es relevante identificar y recuperar las experiencias educativas y significaciones de los actores de la educación, como son los estudiantes, en torno al curriculum y cómo se desarrolla éste en el espacio áulico, pues va dirigido a ellos y son ellos quienes lo viven.

Pero ¿Qué se entiende por curriculum? Al revisar distinta literatura, encontramos que el término posee diferentes acepciones y tiene que ver con la postura teórica, formación académica y experiencia profesional de los especialistas del curriculum.

- Para Ralph Tyler (1979:7) el curriculum es sinónimo de “programa de estudios o de enseñanza, entendido como instrumento funcional de la educación”
- Hilda Taba (1964:25) expresa que “el curriculum es un plan que orienta la elección de las experiencias de aprendizaje”.
- Johnson (1967:130) lo define como “una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr, prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción”.
- Stenhouse (1984:29) señala que el “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 puede ser trasladado efectivamente a la práctica”.
- Jackson (1975:50) plantea que “el curriculum tiene que ver con la vida en las escuelas y en las aulas, está constituido por el grupo, las evaluaciones y la autoridad, cuya combinación confieren un matiz distintivo a la vida escolar”, a este curriculum le denomina oculto.
- Eggleston (1980:27) expresa, “Entendemos por currículo la presentación de las experiencias de conocimiento y aprendizaje en la

escuela, aun cuando la relación entre esa realidad y las declaraciones curriculares sea evidentemente problemática”.

- Sacristán (1989:23-65) considera que “el curriculum es una construcción social y cultural, refleja un proyecto educativo, es una praxis esto significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración.”

Lo que podemos advertir, a partir de estas definiciones, es que cada experto tiene su propia postura y concepciones con ciertos matices. En este sentido, las limitaciones de los modelos de planes de estudios planteados por Tyler, Taba y Johnson, se sustentan en una psicología de corte conductista y un modelo de administración. Al respecto, en el caso de Hilda Taba advertimos ciertos matices cognoscitivistas en su propuesta al apoyarse en los planteamientos de J Brunner. Sin embargo, el curriculum es visto por estos tres primeros autores como la planeación, organización o estructura de lo que debe ser enseñado y aprendido, en donde los objetivos son los elementos determinantes para guiar estas acciones, por lo que se precisan como estructura de los resultados de aprendizaje, de esta forma observamos que el curriculum es definido como plan, programa de estudios o de enseñanza, concepciones que consideramos limitadas o reducidas ya que dejan de lado otros aspectos de trascendencia que impactan la vida escolar, la interpretación y postura que toman los actores de la educación, sus prácticas educativas cotidianas, entre otros.

Por otra parte, identificamos que las cuatro últimas posturas conciben al curriculum de manera más amplia, como tentativa que expresa los propósitos educativos y debe llevarse a la práctica, o como construcción social y cultural llevado a la práctica en las escuelas, en la vida escolar, en específico al aula y tiene que ver con las experiencias y lo que acontece en el salón de clase, en la escuela. Todo esto en el contexto de las políticas e ideologías que se desarrollan en una determinada sociedad e institución, en cierto contexto histórico.

Con estos planteamientos opinamos que el curriculum no debe analizarse solo en su estructura y organización, también en su instrumentación y puesta en práctica, considerando las interacciones y experiencias de sus actores, el conjunto de prácticas que se dan en la cotidianeidad en el salón de clases y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues éste "...refleja el conflicto entre intereses dentro de una sociedad y los valores dominantes que rigen los procesos educativos."(Sacristán, 1989:18)

Por lo anterior, pensamos, el curriculum debe ser analizado en los distintos planos en que se hace perceptible, de manera formal, oculto o vivido. Aceptaciones que concebimos de la siguiente manera:

- *Curriculum formal*: Expresado en el plan de estudios, multideterminado por condiciones contradictorias enunciadas en un proyecto político-educativo
- *Curriculum oculto*: Relacionado con un conjunto de de principios asumidos frecuentemente sin discusión, ensombrecidos u "olvidados", articulado a cuestiones de orden político e ideológico y que inciden en el logro de las finalidades del curriculum formal o pensado.
- *Curriculum vivido*. Referente a un conjunto de situaciones, experiencias y prácticas educativas que se producen en la cotidianeidad escolar y que es el que viven cotidianamente en la práctica los estudiantes y docentes principalmente en el aula.

En este sentido, recuperamos los planteamientos de Sacristán (1989:15) quien señala cinco ámbitos mediante los cuales se puede analizar las distintas acepciones y perspectivas del término.

- El primero se refiere al punto de vista sobre su *función social*, es decir, como enlace entre la sociedad y la escuela;
- El segundo, como proyecto o plan educativo, pretendido o real;

- El tercero, como la expresión formal de ese proyecto, bajo un formato específico;
- El cuarto, se refiere al curriculum como campo práctico, requiere vertebrar el discurso sobre la interacción teoría y práctica de la educación; y finalmente,
- El quinto ámbito ubica al curriculum como campo de análisis o investigación.

Esta perspectiva nos permite determinar que el curriculum no es sinónimo de plan de estudios, es la concreción del proyecto de socialización cultural y “...refleja el conflicto entre intereses dentro de una sociedad y los valores dominantes que rigen los procesos educativos” (Sacristán, 1989:18), asimismo, contempla una serie de componentes básicos a través de los cuales se atienden las funciones que debe cumplir la escuela. Entre los componentes básicos están las intenciones educativas, la concepción de tipo de hombre que se quiere formar, de docente y alumno, los contenidos, el ordenamiento y secuenciación de contenidos, las estrategias de enseñanza, las actividades de aprendizaje y la evaluación del aprendizaje, en relación a esto último, el curriculum “Cobra significado educativo a través de las practicas y códigos que la traducen en proceso de aprendizaje para los alumnos” (Sacristán, 1989:8)

Las intenciones establecen, en distintos niveles, los propósitos de la formación de los estudiantes; los contenidos, entendidos en un sentido amplio, contemplan los conceptos, procedimientos, actitudes, habilidades, principios, normas, sistemas explicativos, valores, etc. que han de ser enseñados o aprendidos; el ordenamiento y secuenciación de contenidos, considera la planeación y programación en que han de tratarse estos últimos; en las actividades de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, se establecen orientaciones sobre cómo se ha de dar la práctica docente en congruencia con el proyecto curricular.

Lo anterior nos remite a reflexionar en relación a la necesidad de contar con una teoría más sólida del curriculum que nos conduzca a realizar mejores análisis de la naturaleza

y efectos de los proyectos curriculares actuales e intervenir de manera más pertinente sobre la base de lo que conocemos y hemos vivido, así como de las experiencias de otras propuestas metodológicas, para estudiarlo desde las prácticas educativas y perspectiva de los actores de la educación, en donde la praxis social se hace evidente como articulación dialéctica entre la teoría y la práctica, así como su aplicación en situaciones reales concretas dentro del marco de las contradicciones, para la transformación de la realidad educativa a la luz de los sentidos y significados que los actores sociales le otorguen.

En síntesis, plantear la importancia de abordar el curriculum en sus diversas manifestaciones, a través de las prácticas educativas, de las acciones de la escuela, del contexto en que se desarrolla y desde el pensamiento de los actores de la educación, es porque pensamos que en el marco de esta investigación, estos aspectos determinan el lugar que ocupan los estudiantes de pedagogía, los procesos de interacción y las vivencias que enfrentan cotidianamente, así como su forma de pensar y de actuar, su identidad, la toma de posición ante las circunstancias que viven y la forma como perciben el mundo y la realidad social, lo que determina su acción social como profesionista de la pedagogía.

Por lo anterior, se debe tener en consideración en el desarrollo, análisis, diseño, evaluación, e implementación práctica del proyecto curricular, las interacciones que se dan entre los componentes que lo integran, las experiencias y percepciones que los actores de la educación construyen en torno a éste, las determinaciones sociopolíticas, económicas y culturales, que en cierta forma van a darle sustento. Abordarlo tanto en el plano teórico como práctico requiere reconocerlo en una forma amplia, compleja y dinámica.

De igual forma, consideramos, es relevante analizar el plano formal expresado en el plan de estudios, debido a que en éste se establece la ruta académica a seguir para obtener el título de Licenciado en Pedagogía, organiza la vida académica y marca las directrices en el proceso de formación de los estudiantes (análisis que se presenta en el siguiente apartado de éste capítulo).

Al respecto opinamos que el ámbito teórico se presenta como un modelo coherente y lógico, en la práctica se identifican los procesos de interacción entre los actores de la educación, el papel que asume el maestro y el alumno, las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-maestro, maestro-autoridad, sus prácticas educativas, las vivencias, significaciones y valoraciones que construyen en relación al currículum, las actitudes y posición que toman frente a éste y los procesos de transmisión del conocimiento, entre otros. De esta forma, en su hacer los estudiantes se convierten en estimadores del accionar del currículum, ellos de forma particular lo viven, señalando las incongruencias y posibles aciertos que pueda presentar, aunque no lo refieran como tal, lo que hace relevante abordar el currículum en el plano formal, pero fundamentalmente en la práctica, esto nos remite a evidenciar las posibles relaciones o contradicciones entre estos dos planos, con la intención de fortalecerlo.

De lo anterior, se desprende la importancia de introducirnos al conocimiento y análisis de la teoría de las representaciones sociales y de otros planteamientos teóricos como los aquí revisados, para aproximarnos al conocimiento del pensamiento, de la visión de mundo y realidad que los estudiantes de pedagogía tienen del currículum, en donde el conocimiento del sentido común es el que emplean para actuar o tomar posición ante determinada realidad u objeto social, en este caso del currículum vivido.

4.2.- LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN UNAM.

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón fue creada el 23 de septiembre de 1975. Inició sus labores el 19 de enero de 1976. La carrera de pedagogía fue una de las trece opciones profesionales ofrecidas por esta institución.

La Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, retoma el Plan de estudios 1966 de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de Ciudad Universitaria, agregó posteriormente en su propuesta de formación, otras actividades

como son: la investigación, planeación, elaboración de planes y programas de estudio, orientación educativa, vocacional y profesional, posteriormente, capacitación y elaboración de materiales audiovisuales. Tales materias y contenidos, en su mayoría, van a estar orientados por los fundamentos tecnocráticos de la pedagogía dominante, bajo un enfoque de la sistematización de la enseñanza y de la tecnología educativa. Sin embargo, también se introducen aportes de una pedagogía alternativa con fundamentos diversificados y con tendencia a lo teórico-crítico, y ya no puramente técnicos.

Estos planteamientos nos permiten identificar las modificaciones que se han venido presentando en los currícula de Pedagogía y en las mismas prácticas profesionales del pedagogo. Por tanto, se hace necesario no sólo la reestructuración y actualización de contenidos, sino también la importancia de una fundamentación teórica en la formación del pedagogo, relacionada con las responsabilidades que le son encomendadas, puesto que están vinculadas con la problemática social, la cual no se resuelve tan sólo con recursos o planteamientos de nivel técnico-instrumental.

En los setentas se generó una gran demanda del pedagogo, originada por la apertura de nuevas carreras, de nuevas especialidades y de nuevas instituciones, tanto a nivel medio superior como superior, así como por la introducción de nuevas corrientes educativas (tecnología educativa, sistematización de la enseñanza, teoría crítica) como un intento de dar respuesta a los retos que se presentan en los ámbitos económico, social, político y cultural en esa época.

La carrera de Pedagogía de la FES Aragón se perfila para responder a tales propósitos. A partir de estos vislumbra la importancia de revitalizar la formación del pedagogo a través de someter a un proceso de evaluación y reestructuración a su plan de estudios 1976, con una serie de acciones realizadas desde inicios de los ochentas por parte del Departamento de Educación y Seminarios de la Licenciatura, así como de otras realizadas por el Comité Académico de Carrera (integrado por autoridades de la carrera, maestros y estudiantes) conformado en 1993 como parte de la Comisión de Planes y Programas de Estudio, formado por el H. Consejo Técnico de la FES-Aragón,

dando como resultado el Plan de estudios 2002, mismo que es presentado a la comunidad académica de la Licenciatura a finales del ciclo escolar 2002-II. Entre los argumentos que se plantean para sustentar este cambio se señala:

“Esta nueva realidad requiere respuestas, y en su búsqueda la pedagogía necesariamente deberá asumir un papel de interlocutor. El concepto de pedagogía confinado a relaciones ambiguas con la docencia, tiene que trascenderse así mismo, sin olvidar su necesaria relación con ésta, para encontrar su verdadera estatura entre los campos directamente vinculados con lo propiamente humano y desde allí emprender su nuevo reto”.
(Licenciatura en Pedagogía, 2002a.57)

Por otra parte, se menciona en el mismo apartado que con ello se pretende:

- Realizar un trabajo académico más consecuente.
- Evitar la adopción de tendencias de moda sin reflexionar.
- Superar las prácticas que se basan en prescripciones tradicionales.
- Articular los contenidos de manera tal, que correspondan con las necesidades de sistematización teórica.
- Adoptar una postura pedagógica que propicie la racionalidad desde una postura crítica.

Es de reconocer que en el actual plan de estudios 2002 se concretizan algunos de los campos problemáticos en los que los egresados del Plan de estudios 1976 han incursionado con miras a plantear soluciones. Algunos de estos campos son: La crisis ambiental, la desintegración familiar, la desnutrición infantil, incremento en los índices de mortandad entre la población menos favorecida, el debate pérdida-transformación de valores, la cultura en sus múltiples acepciones, los derechos humanos, la educación indígena, la educación intercultural, entre otros. (Licenciatura en Pedagogía, 2002a.57).

También, es de destacar que se cuenta con un documento rector, por primera vez en la historia de la carrera, sobre el plan de estudios de pedagogía donde se presenta la fundamentación, la estructura curricular y algunas orientaciones para su instrumentación (Tomo I), así como los programas sintéticos de las distintas unidades de conocimiento (Tomo II). Sin embargo, se hace necesaria una revisión profunda de estos documentos, ya que su fundamentación respondió a una situación contextual de hace más de diez años, aproximadamente, y es necesario incorporar los nuevos conocimientos que se han desarrollado en torno a la educación, así como las problemáticas sociales que se han venido manifestando.

4.3.- CARACTERISTICAS DEL PLAN DE ESTUDIOS 2002 DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN-UNAM

Se considera relevante el desarrollo de este apartado como parte del contexto y de la información oficial institucional que circula en la Licenciatura en pedagogía, misma que pasa a formar parte del dominio de los docentes y estudiantes, los cuales al referirse al plan de estudios lo hacen “aparentemente” con conocimiento amplio de sus fundamentos, así como de los componentes que lo integran, información que se encuentra en el Tomo I 2002 del Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía y que ha diferencia de otras instituciones este se halla a disposición tanto en la librería como en la biblioteca de la FES Aragón, situación que se torna de fácil acceso para los estudiantes de pedagogía.

El Plan de estudios 2002 de la Licenciatura en Pedagogía, está integrado por lo siguientes componentes. (Ver su conceptualización en los Anexos No. 3, 4, y 5)

- ◆ Fases de formación: Básica y de Desarrollo profesional.
- ◆ Líneas eje de articulación
- ◆ Unidades de conocimiento
- ◆ Prácticas escolares
- ◆ Duración del plan de estudios

- ◆ Objetivo General
- ◆ Perfil de egreso
- ◆ Campo de trabajo.

Cuenta con 316 créditos a cubrir en 8 semestres, de la siguiente manera:

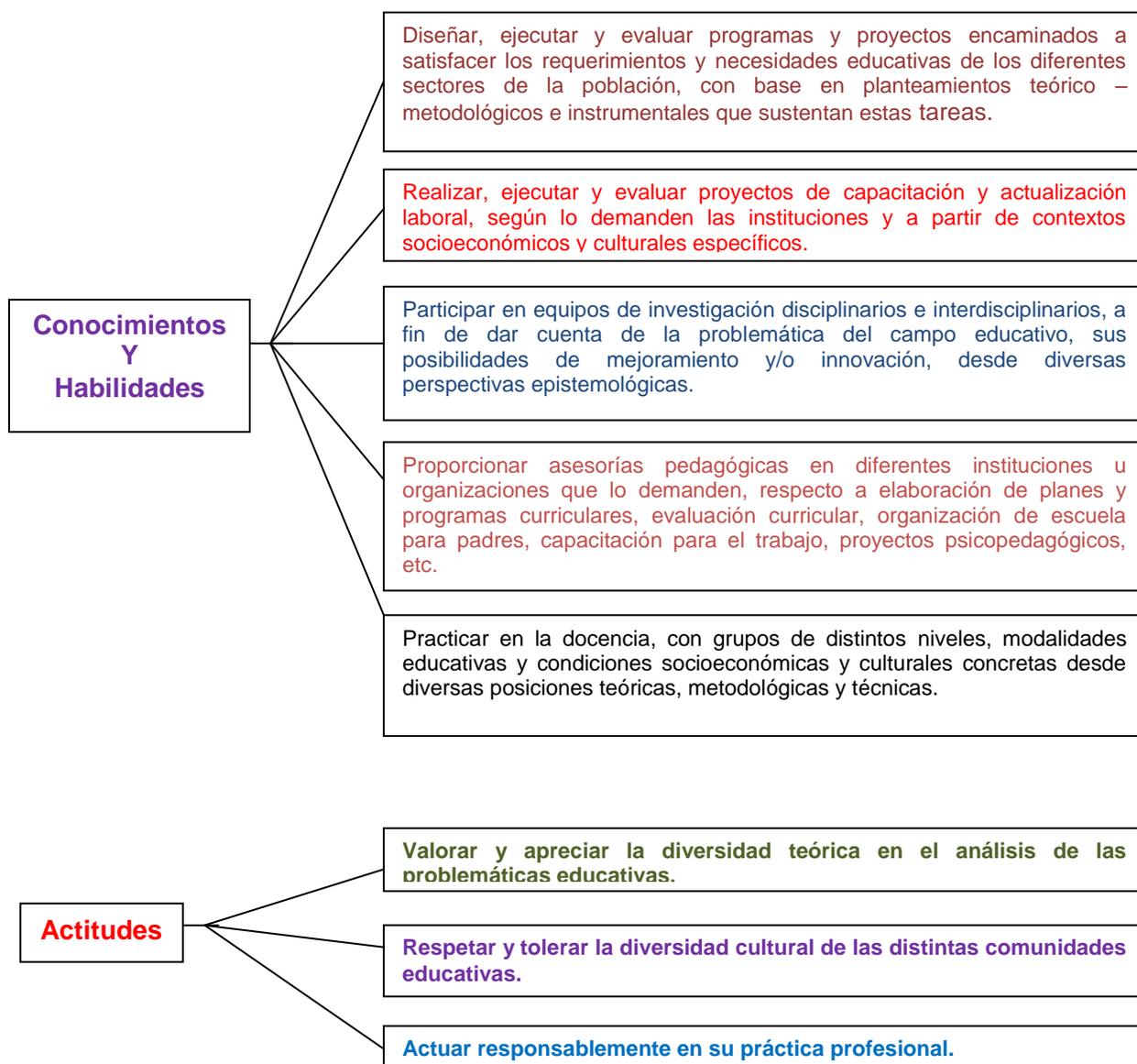
- Fase de formación básica: 204 Créditos,
171 Obligatorios y 30 Optativos a cursarse en cinco semestres: 1º, 2º, 3º, 4º y 5º, con un total de 34 Unidades de Conocimiento, distribuidas en 28 de carácter obligatorio, y 6 de carácter optativo.
- Fase de formación desarrollo profesional: 112 Créditos,
62 Obligatorios y 50 Optativos, a cursarse en tres semestres: 6º, 7º y 8º, con un total de 21 Unidades de Conocimiento, distribuidos en 11 de carácter obligatorio, y 10 optativos.

El Objetivo General de la carrera está orientado a “Formar profesionistas capaces de realizar una práctica pedagógica partiendo del análisis crítico y reflexivo de la realidad educativa, con base a los fundamentos teórico-metodológicos y técnicos de la disciplina, a través de un proceso de formación profesional que promueva”:

- *El desarrollo integral del alumno con base en la incorporación de los conocimientos, aptitudes y habilidades necesarias para explicar los fenómenos educativos desde una perspectiva pedagógica.*
- *El interés por la cultura como base enriquecedora de su formación personal y profesional.*
- *La realización de prácticas pedagógicas reflexivas y creativas que generen la posibilidad de consolidar en el estudiante una postura propia ante la realidad educativa.*
- *La construcción de prácticas pedagógicas que permitan explicar y proponer soluciones a problemáticas educativas.*

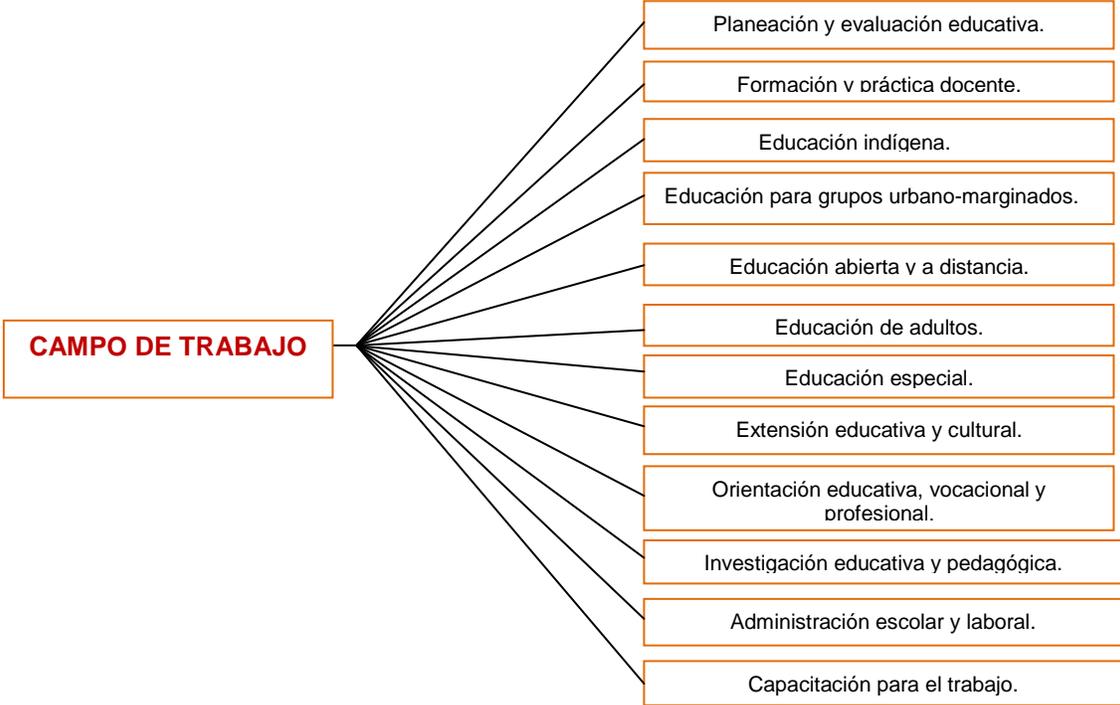
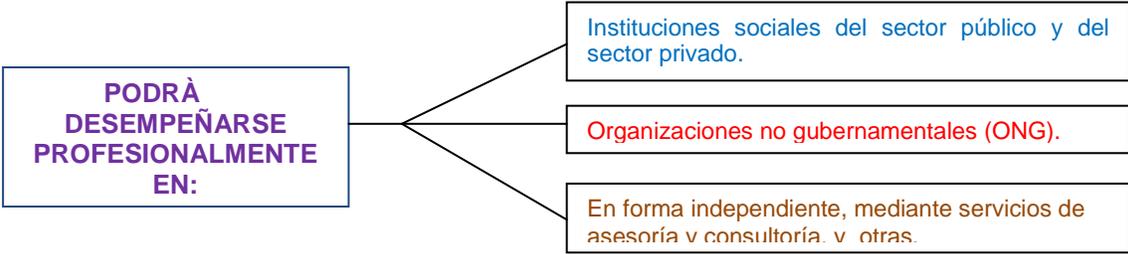
Respecto al Perfil de egreso se argumenta que al reconocer que la formación es el objeto de estudio de la pedagogía y la práctica educativa como el ámbito de intervención pedagógica, la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón pretende que el egresado sea capaz de:

ESQUEMA 3.- PERFIL DE EGRESO



A partir de la formación adquirida mediante este plan de estudios y las posibilidades de relación con el campo laboral, se señala que pueden reconocerse como principales espacios de trabajo y desarrollo profesional del pedagogo los siguientes:

ESQUEMA 4.- CAMPO LABORAL



Después de hacer esta descripción y somero análisis de algunos de los componentes del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, es de destacar que se identifican diversas problemáticas en torno al mismo, entre las que encontramos la falta de articulación entre la formación como objeto de estudio de la pedagogía (*Licenciatura en Pedagogía, 2002a:36*), con el ejercicio de la profesión, y los campos emergentes que se expresan en el perfil de egreso, así como con el campo laboral, enunciados en el plan de estudios. Incorporando a este análisis otras categorías como son: educación, práctica, teoría, enseñanza, aprendizaje, así como las relaciones entre educación y formación, en el marco de las políticas dirigidas a educación superior que se han desarrollado en estos últimos años en el ámbito internacional y nacional.

Con base en lo anterior, consideramos que el análisis del curriculum no debe ser reducido únicamente a lo formal representado por el plan de estudios (los objetivos y contenidos curriculares -expresados en unidades de conocimiento-, el perfil de ingreso y egreso, el campo laboral, cargas de horarios, créditos, etc.), es necesario tomar en cuenta otras dimensiones en que se manifiesta como lo oculto y lo vivido, así como las condiciones en que se construye e implementa, nos referimos a los procesos y prácticas que se construyen en la cotidianeidad de las aulas, de clase, así como en la interacción con los docentes, autoridades y estudiantes, el impacto de las políticas educativas internacionales, nacionales e institucionales. Por ello, pensamos, debe ser analizado tanto en el plano de lo formal (curriculum pensado) a partir del plan de estudios, como en el plano de lo vivido (curriculum vivido).

4.4.- FORMACIÓN QUE POSIBILITA EL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA COMO RESPUESTA A LAS DEMANDAS DEL ACTUAL CONTEXTO

Como se expresa en el capítulo III de esta investigación, a partir de las políticas determinadas por los organismos internacionales, el sistema educativo mexicano ha planteado una serie de acciones orientadas a asegurar la pertinencia y calidad de los procesos de formación, como son la evaluación, acreditación y certificación de los programas educativos, estudios y análisis encaminados a establecer la articulación entre el mundo del trabajo y la educación, así como del conocimiento científico y tecnológico. Otros factores son los cambios en la tecnología de la información y las

telecomunicaciones, mismos que están propiciando retos en el ámbito laboral y en las funciones ocupacionales, lo que hace necesario estar en constante actualización profesional.

En este sentido, la pedagogía como profesión debe responder a los retos y exigencias de la sociedad global, siendo uno de estos la formación de sujetos cada vez más competentes, con capacidad reflexiva, crítica, y actitud flexible, consolidarse como profesión, así como asegurar la vigencia y pertinencia del conocimiento propio de la disciplina. Esto permite por una parte, que los egresados de esta profesión puedan incorporarse en el campo laboral y por otra, darle sentido a la intervención pedagógica.

Por ello, abordar y analizar el curriculum y la formación de los profesionales de la pedagogía, implica una mirada más amplia acerca de los retos que debe enfrentar la educación superior, del campo profesional y de la formación de profesionales, lo que significa poner atención al contexto actual en el que se desarrollan estos aspectos.

Con base en lo anterior, los estudiantes de pedagogía como estudiantes de educación superior, tienen un amplio espectro de requerimientos sociales que atender, situaciones que conducen a desarrollar planes y programas de estudio de avanzada y versátiles, para responder a los retos que se generan en el marco de la globalización.

Al respecto, algunos de los requerimientos de formación profesional a los que se intenta dar respuesta a través del plan de estudios de la Licenciatura, se relacionan con ciertas problemáticas que consideramos son emergentes y en las que interviene el pedagogo como son: la educación ambiental, la pérdida-transformación de valores, la cultura en sus múltiples acepciones, los derechos humanos, la educación indígena, la educación intercultural, entre otras. En reuniones de academia de la Licenciatura, los docentes han puesto de manifiesto que las Unidades de conocimiento contempladas en el plan de estudios son insuficientes para que los estudiantes tengan una formación amplia, con más elementos teóricos, metodológicos y conceptuales, que les permita abordarlas con mayor profundidad y desempeñarse en estos ámbitos, motivo por el cual requieren ampliarse para fortalecer la formación profesional de los estudiantes (Licenciatura en Pedagogía, 2002a:57).

Por otra parte, en el discurso oficial plasmado en el plan de estudios de la Licenciatura, se identifica que se abordan dichas problemáticas, pero como ámbitos por los cuales se tienen que poseer determinadas actitudes, no propiamente como campos de investigación o laborales, además de que no se ve al futuro egresado como constructor o creador de teoría, sino como constructor de prácticas pedagógicas.

Aunado a lo anterior, a través de las prácticas educativas que se desarrollan en el aula, se sigue privilegiando lo psicológico y sociológico quedando ausente o poco abordada la formación pedagógica, siendo esto último incongruente con lo expresado en el plan de estudios, ya que la Línea eje de formación pedagógico didáctica tiene mayor número de unidades de conocimiento, con la intención de fortalecer los contenidos formativos en el ámbito de lo pedagógico y didáctico.

En términos generales, consideramos que la introducción de nuevos campos de conocimiento al plan de estudios, requiere de desarrollar procesos de reflexión pedagógica respecto al impacto sociocultural que tienen en los proyectos educativos, tal es el caso de las tecnologías de información y telecomunicaciones, los estudios de género, educación ciudadana, educación en contextos multiculturales, entre otros.

A partir de lo anterior, pensamos que, en cierta forma en el plan de estudios se ve reflejada una postura pedagógica que propicia un pensamiento reflexivo, crítico y constructivo. Sin embargo, consideramos, esta postura debe expresarse en los programas de estudio y principalmente en las prácticas educativas, por lo que es importante la existencia de criterios didácticos congruentes con el enfoque del plan de estudios que orienten su instrumentación y puesta en práctica, situación que se torna difícil debido a las distintas profesiones, experiencias laborales y académicas de los docentes, así como a su postura teórica e ideológica. Aunado a la posición que se toma, al interior de la Licenciatura, frente al debate del objeto de estudio de la pedagogía. Dichos planteamientos, puntualizados tanto en la dimensión formal como en la dimensión vivida del curriculum se incorporan al pensamiento, significaciones, valoraciones y toma de posición de los estudiantes, poniéndose de manifiesto en la constitución de sus representaciones sobre el objeto de representación “el curriculum”.

CAPÍTULO V.

ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: GRUPOS DE OPINIÓN ACERCA DEL CURRÍCULUM

Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes.

Moscovici, 1979: 16.

En el presente capítulo se muestra en un primer momento la caracterización de los sujetos investigados y posteriormente el análisis de los datos obtenidos donde se evidencian los argumentos de los estudiantes respecto al objeto de representación “currículum”. En esta argumentación se identifica la información, actitud e imagen que del currículum formal como discurso oficial plasmado en el plan de estudios y del currículum vivido tienen y que se articula a las experiencias y actividades académicas cotidianas que han vivido.

Para adentrarnos al análisis del contenido de los argumentos nos planteamos las siguientes interrogantes *¿Qué es lo que hace común el pensamiento de los estudiantes? ¿Qué es lo que comparten?*

Dichos cuestionamientos así como las respuestas de las preguntas del cuestionario aplicado en esta investigación, permitieron ubicar la existencia de grupos o universos de opinión más relevantes e identificar y analizar las representaciones sociales que tienen y comparten acerca del currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón.

5.1.-CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA (GENERACIÓN 2005-2008)

Como se señaló en el capítulo 2 de esta tesis, la investigación se centró específicamente en los estudiantes de 8º semestre de los turnos matutino y vespertino, ambos sexos. La población encuestada estuvo integrada por un total de 77 estudiantes de la tercera generación 2005-2008. Se aplicó un cuestionario para la obtención de determinada información que por un lado nos permitiera caracterizar a los estudiantes y por otro, identificar sus significaciones, valoraciones, expectativas, actitudes que tienen respecto al currículum de la Licenciatura.

Respecto al primer punto, que es el aspecto central de éste apartado, para llevar a cabo la caracterización de los estudiantes a los que se les aplicó el cuestionario, se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: sexo, edad y estado civil, por considerar que éstas características establecen ciertos roles en los marcos social, cultural y de la institución educativa, mismos que imprimen determinada forma de pensar y de actuar, influyendo en el tipo de respuestas que dan los estudiantes respecto a las representaciones que del currículum tienen, las cuales se construyen en el contexto de la institución.

SEXO

Al respecto, señalaremos que en algunos estudios[‡] revisados se ha identificado a la

[‡] En algunos estudios de egresados la población muestra está integrada en un alto porcentaje por mujeres, tal es el caso del estudio “Los egresados del Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México: Un informe preliminar” (Licenciatura en pedagogía. FFL.1986) en el cual la muestra estaba constituida por 142 egresados de los cuales 123 eran mujeres y 18 hombres; El “Estudio de Egresado de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM” (Licenciatura en Pedagogía. FES Aragón. 2006), con una muestra de 115 egresados de los cuales 101 eran mujeres y 14 hombres. En el estudio denominado “Perfiles Académicos de los alumnos de primer ingreso” realizado en la FES Aragón UNAM (División de Humanidades y Arte. FES Aragón. 2003), en el rubro “La población muestra por género y carrera” se observa que el caso de Pedagogía ésta conformada por un total de 236 estudiantes de nuevo ingreso, de los cuales 182 eran mujeres y 54 hombres.

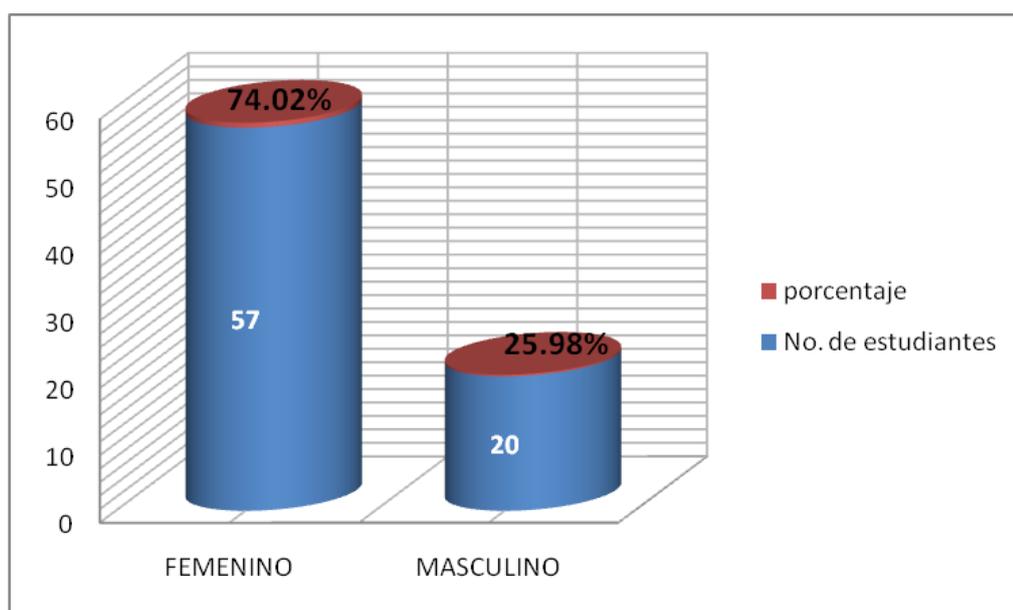
pedagogía como una carrera predominantemente femenina, esto se manifiesta en la matrícula que siempre ha oscilado entre un 78% a 90% de mujeres.

En el caso de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, la población estudiada está integrada por 57 estudiantes del sexo femenino (74.02 %) considerado un alto porcentaje y en un menor porcentaje por 20 estudiantes del sexo masculino (25.97 %) (Ver gráfica 1), reiterándose la tradición de pensar que la carrera de pedagogía está integrada principalmente por mujeres.

La distribución de 77 cuestionarios en relación con la variable sexo, quedó de la siguiente forma:

GRÁFICA 1. SEXO DE LOS ESTUDIANTES.

TOTAL ABSOLUTO



Como se puede observar el sexo femenino es el que predomina, esto nos lleva a pensar que las características imaginarias, atribuidas a la profesión de pedagogía tengan que ver con la idea de que está orientada principalmente al cuidado de los niños y a la predilección de las mujeres por esta carrera. “Este pequeñísimo detalle sexual tiene repercusiones sobre la práctica profesional, es decir, ésta también se feminiza” (Fanjul, 1990. 2).

EDAD

Respecto a la edad, observamos que la mayoría de los estudiantes encuestados se ubica en el rango de entre los 21 a 25 años, en total 62 estudiantes (80.51%), del sexo femenino 46 (59,74%) y del masculino 16 (20.77). Le sigue el rango de los 26 a 30 con un total de 8 estudiantes, del sexo femenino 5 (6.49%) y del masculino 3 (3.89%). Después el rango de 31 a 35 años, en el que se ubica únicamente 4 estudiantes (5.19%) del sexo femenino. Posteriormente el rango de 36 a 40 años ubicamos únicamente a una estudiante (1.29%). Lo mismo sucedió en el rango de 41 a 45 años y en el de 56 a 60 años de edad. En los rangos de 46 a 51 y de 51 a 55 años no se ubico a ningún estudiante.

Para ubicar a los estudiantes en grupos se elaboraron rangos de edad como se muestra en el siguiente cuadro por sexo, aún cuando se presentan los totales en la gráfica 2.

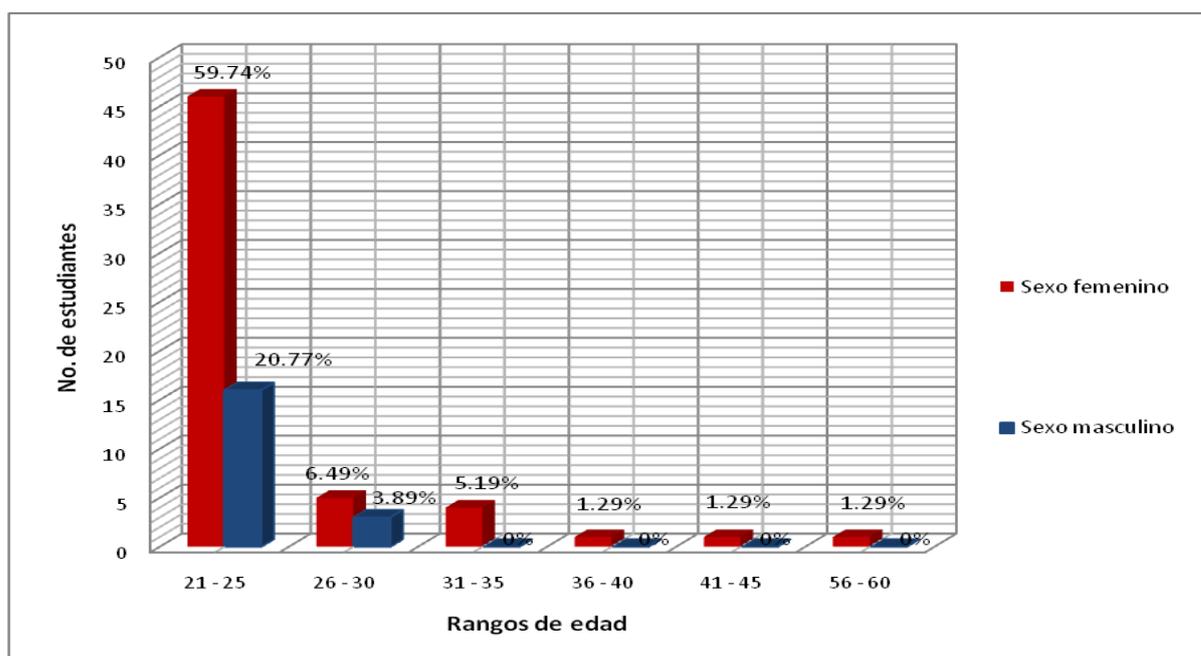
CUADRO 4.- EDAD DE LOS ESTUDIANTES POR RANGOS

RANGOS POR EDAD	TOTAL	%	SEXO FEM	%	SEXO MASC	%
21-25	62	80.51	46	59.74	16	20.77
26-30	8	10.38	5	6.49	3	3.89
31-35	4	5.19	4	5.19	0	0
36-40	1	1.29	1	1.29	0	0
41-45	1	1.29	1	1.29	0	0
46-50	0	0	0	0	0	0
51-55	0	0	0	0	0	0
56-60	1	1.29	1	1.29	0	0
TOTAL	77	100	58	75.32	19	24.67

Estos datos indican que la población estudiantil de pedagogía de la FES Aragón es predominantemente joven (80%) y ubicada en su edad de escolarización, como se observa en la siguiente gráfica.

GRÁFICA 2. EDAD DE LOS ESTUDIANTES POR RANGOS.

TOTAL ABSOLUTO



Es necesario destacar la relevancia que tiene el considerar la versatilidad de edades de los estudiantes de pedagogía, ya que pensamos, está ligada a las etapas de la conformación y maduración de su identidad, así como a la confirmación en los valores, actitudes, expectativas y experiencias de los jóvenes, esto se ve reflejado en su sentido de pertenencia, en las formas de relacionarse y percibir el “mundo de vida” y el “mundo laboral”.

ESTADO CIVIL

Se encontró importante incluir el estado civil de los estudiantes en su caracterización, debido a que se considera que ésta situación social está articulada al sentido de

responsabilidad. Ubicamos a estudiantes que son casados y estudian y que además tienen la responsabilidad de atender a una familia. Sin embargo, cabe señalar que la responsabilidad de atender a una familia no siempre está ligada a la condición de estar casados, ya que identificamos a estudiantes que viven en unión libre y otros separados.

Al respecto pensamos que para el caso de los estudiantes de pedagogía el estado civil puede determinar en mayor porcentaje el compromiso académico que adquieran en el transcurso de sus estudios de la carrera.

En los siguientes cuadros representamos numéricamente y con porcentajes la situación civil de los estudiantes encuestados.

CUADRO 5.- ESTADO CIVIL

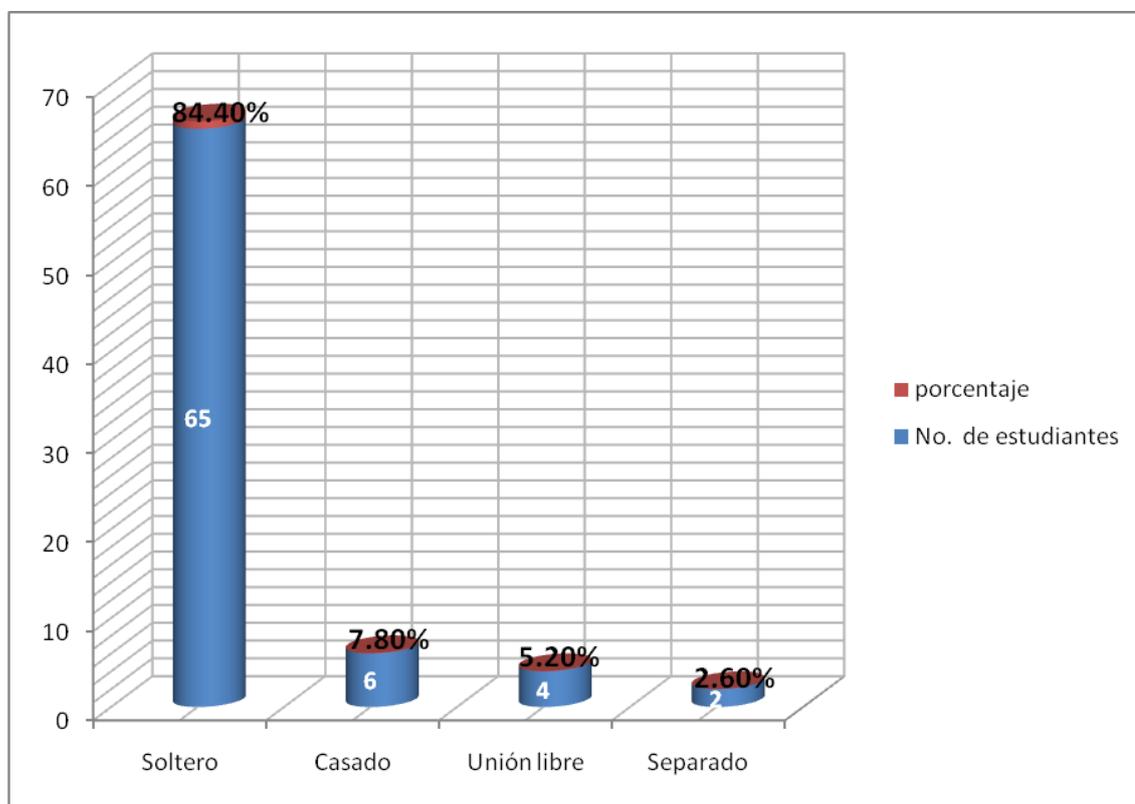
SEXO	SOLTERO (A)	%	CASADO (A)	%	UNIÓN LIBRE	%	SEPARADO (A)	%
FEM	47	61.03	5	6.49	3	3.89	2	2.59
MASC	18	23.37	1	1.29	1	1.29	0	0
TOTAL	65	84.41	6	7.79	4	5.19	2	2.59

Como se puede observar el mayor porcentaje del total de los estudiantes se ubica en el rango de solteros 65 estudiantes (84.41%), 47 mujeres (61.03%) y 18 hombres (23.37%). Le siguen los estudiantes casados 6 (7.79%), 5 mujeres (6.49%) y 1 hombre (1.29%). Posteriormente, los estudiantes que viven en unión libre 3 mujeres (3.89%) y 1 hombre (1.29%). Finalmente los separados en total 2 mujeres (2.59%).

Cabe señalar que para apoyar el análisis en la gráfica 3 se presentan en general los datos totales.

GRÁFICA 3. ESTADO CIVIL DE LOS ESTUDIANTES.

TOTAL ABSOLUTO



En términos generales observamos que el porcentaje de estudiantes solteros es el que predomina en la carrera, aunado a que esta población es en un alto porcentaje joven. Cuestiones que consideramos son determinantes en su forma de pensar y actuar.

Reflexionando que entre los 18 y 30 años en los jóvenes se presentan una serie de transformaciones en su forma de pensar, de vivir y de actuar (De Garay, 2001:27), opinamos que la articulación de estas variables (estado civil, sexo y edad) en nuestros estudiantes encuestados predominantemente jóvenes de entre 21 y 25 años, del sexo femenino y solteras, aunadas a su experiencia y al contexto particular en que se desarrollan, como es el de su vida cotidiana en el aula, son determinantes en su forma de pensar y acción social, por consiguiente en la construcción de sus representaciones acerca del curriculum, lo que analizaremos más adelante.

Con base en lo anteriormente expuesto, procederemos a analizar las representaciones sociales que los estudiantes tienen acerca del currículum de pedagogía, identificar lo que piensan de éste y cómo lo viven, así como la posición que toman frente al mismo, considerando los procesos, las prácticas, las relaciones y las mediaciones que intervienen en su proceso de formación, así como la articulación que se da entre el contexto, el discurso y la representación, lo que nos remite al pensamiento de sentido común y su relación con las estructuras sociales, culturales e institucionales.

A continuación, procedemos a presentar los hallazgos obtenidos, analizados e interpretados a la luz de las dimensiones que constituyen el contenido de las representaciones: información, campo de representación y actitud (Moscovici 1979).

5.2.- DIMENSIONES EN LAS REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

Siguiendo a Moscovici (1979:45) la representación social se presenta como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, expresados durante una encuesta o una conversación y se encuentran organizadas de formas diversas según las clases, las culturas o grupos, constituyendo universos de opiniones. Cada universo tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o la imagen. Con base en estos planteamientos y para fines de análisis recuperamos en este apartado la presencia de dichas dimensiones en los testimonios de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón.

Es de destacar, a manera de aclaración, que los testimonios de los estudiantes fueron recuperados textualmente, tal y como los escribieron, las palabras con negritas son de la autora de esta tesis, la finalidad consistió en resaltar las ideas que se consideraron relevantes para fines de la investigación.

5.2.1.- INFORMACIÓN SOBRE EL CURRÍCULUM

Esta dimensión se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social (Moscovici, 1979:45), en este caso al currículum, del cual los estudiantes de pedagogía tiene ciertas referencias, especificaciones o explicaciones que han incorporado a través de distintos medios como: asistencia a seminarios y foros, lectura de documentos, la comunicación e interacción con sus maestros y compañeros, la información y conocimientos que se difunden desde el ámbito institucional a través del proyecto curricular, entre otros. Dichos aspectos pasan a ser referentes adquiridos y compartidos por estos actores durante su proceso de formación escolar en el mundo de lo cotidiano en el marco de la escuela, entendido éste como un “nivel de realidad social” articulado a las determinaciones que socialmente le dan origen, influyendo en el tipo de representaciones que los estudiantes construyen sobre el currículum.

Los estudiantes y los docentes como actores sustantivos del proceso educativo, tienen determinada información y conocimientos, así como diferentes comportamientos, por ende desarrollan distintas prácticas educativas dentro del espacio institucional en cierto contexto, lo que influye para que los estudiantes se introduzcan en determinadas zonas específicas de conocimiento socialmente objetivado, no solo en el sentido cognoscitivo, sino también en el del conocimiento de normas, valores y aún emociones (Berger y Luckmann, 2006:97-99) determinando su acción social.

De esta forma el currículum como proyecto instituido y como escenario en el que se desarrolla la acción social, personificada en las prácticas educativas, tiene que ver con la subjetividad e intersubjetividad de los actores de la educación en el marco de las instituciones educativas, así como con la vida cotidiana escolar, por lo que la información y los conocimientos que los estudiantes adquieren de este, así como las percepciones, significaciones, opiniones, valoraciones e interpretaciones que le otorguen definen y orientan las acciones o prácticas educativas que desarrollen en el aula y en general en la institución educativa.

Con base en lo anterior, trabajar con los estudiantes en el marco institucional y su actuar en el mundo cotidiano escolar, implica recuperar sus voces, lo que involucra

una forma diferente de ver, entender e interpretar la realidad educativa y curricular, pasando a ser el resultado o el producto de la construcción subjetiva y de las significaciones que de la misma realizan, manifestándose a través de sus acciones y del discurso que elaboran y expresan a partir de la información que obtengan de distintas fuentes.

5.2.1.1 Información adquirida a través de textos académicos

Se trabajó con la población de estudiantes que se encontraba en octavo semestre, el último de la licenciatura, por considerar que esto los ubicaba en una posición de poder dar sus puntos de vista basados en la información que sobre el curriculum de pedagogía tenían, adquirida a través de los textos académicos que leían en las unidades de conocimiento que integran el plan de estudios de la carrera como: Teoría curricular, Evaluación curricular y Diseño curricular, entre otras.

Del 100% de estudiantes encuestados, 77 en total, el 10.38% que representa 8 estudiantes hacen referencia a la importancia que adquieren las lecturas que realizan como fuente de información y conocimiento de la carrera, 6 estudiantes del turno matutino representan el 7.79% y 2 estudiantes del turno vespertino representa el 2.59%.

Para fines de análisis, por texto académico entendemos “aquel que se propone la comunicación de un saber científico disciplinar, para lo cual emplea los modos discursivos de la exposición, la explicación y la argumentación. Pero, además lo que lo caracteriza puntualmente es su uso y circulación en las instituciones educativas” (Longo, V y Rodeiro, M. 2009) No es una producción que contenga información coloquial ni basada en opiniones, es rigurosamente construida sobre la base de información fundada o validada por expertos, en el marco de las actividades científicas y universitarias.

Esta fuente de información, permitió a los estudiantes tener determinados conocimientos, experiencias y la conformación de cierta forma de pensamiento

acerca del curriculum de la Licenciatura en Pedagogía, situación que se puede observar en las respuestas obtenidas en las preguntas del cuestionario aplicado.

En sus testimonios expresan:

*E25M5. ...depende del maestro, porque **manejan diferentes lecturas.***

*E33M5...revisar lo contenidos para **mejorar las lecturas...***

*E2M7... se nos pide **analizar y comprender la información**, para después aplicarla*

*E16M7...trato de **llevar las lecturas que se marcan y reflexionar** sobre lo dicho en clase.*

*E23M7. **Existen textos y U. de conocimiento que tienen que ver muy poco o nada con la carrera...***

*E3M11... **las lecturas** muchas veces **nada que ver.***

*E26V2. En realidad es un poco difícil, aunque **hay personas muy importantes trabajando en este rubro como Ángel y Frida Díaz, Alfredo Furlan** entre otros. Yo creo que **se sigue apostando a la manera instrumental y tecnocrática y lo crítico** de lo que tanto se habla solo **se convierte en discurso.***

*E16V5. **Al leer los Programas de cada unidad me daba una idea de los temas actuales que podrían abordarse** en cada Momento Didáctico...*

En las respuestas se identifica que los estudiantes manejan cierta información y conocimiento del curriculum en su dimensión formal (plan de estudios), el cual no es ajeno a los tipos de lógica y sistema de representaciones sociales adquiridas desde el marco del discurso institucional y de que esto influya en la interpretación y conceptualizaciones que del mismo se hagan, de alguna manera esto figura y determina la percepción y orientación que los estudiantes generan en torno al curriculum. Se identifica el manejo de determinados autores y sus impresiones de los textos leídos en las unidades de conocimiento cursadas en la carrera.

Encontramos que parte de ésta información tiene que ver con las lecturas que realizan y revisan en clase, mismas que son proporcionada por los docentes para el desarrollo de los contenidos, por lo que es conveniente considerar que las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales mediatizan la cantidad y la precisión de la información disponible (Araya, 2002: 40), misma a la que tienen acceso los estudiantes, siendo una determinante en la construcción de sus representaciones. Sin embargo expresan que el tipo de lecturas que realizan nos les brindan los suficientes elementos para conocer o profundizar en la cuestión del curriculum.

5.2.1.2. Información adquirida a través de los docentes

Otra fuente de información con la que cuentan los estudiantes son los docentes, las interpretaciones y mediaciones que los docentes hacen del curriculum se refleja en su discurso, en los contenidos trabajados en clase y en sus prácticas educativas. Estas prácticas institucionalizadas, tienen un ordenamiento simbólico legitimado por los profesores en la cotidianeidad escolar.

Del 100% (77 estudiantes encuestados), 29 estudiantes que representa el 37.65% tanto del turno matutino como vespertino, expresa la importancia que adquiere el docente como fuente de información respecto al curriculum de la carrera y cómo su forma de pensar y actuar son aspectos determinantes en el tipo de orientación que dan a la información que incorporan los estudiantes.

Al respecto, en los siguientes testimonios los estudiantes expresan:

*E5M6. Hay **muchos profesores** que independientemente de su posición ideológica son buenos y **aportaron en mi educación y formación...***

*E6M6. Tuve la oportunidad de trabajar con maestros muy preparados, es decir, que no solo se dedican a impartir clase, sino que **ponen en práctica su conocimiento y eso es muy enriquecedor...***

*E18M6. ...**Los profesores demuestran que saben** pero pocas veces se cubren los contenidos completos.*

- E27M10. ...**contribuyen a la buena formación académica.**
- E30M10. ...**son facilitadores del conocimiento.**
- E3M11. **Adaptan los recursos para que los alumnos tengan un aprendizaje significativo.**
- E21M11. **Hacen su mejor esfuerzo y promueven el aprendizaje de los contenidos.**
- E3V2. **Contradicciones de los profesores que dicen lo contrario a lo que hacen...**
- E4V2. **Considero que algunos profesores se quedaron con ideas del plan anterior y no permiten que el plan sea llevado a cabo...**
- E17V2....**algunos profesores viven con sus ideas muy arraigadas y que no cambian o se innovan para aceptar bien el cambio y siguen con sus métodos.**
- E18V2. **Algunos maestros aún no comprenden o no aceptan el nuevo currículum y por lo tanto siguen con lo tradicional, aparte de que hay algunos que tienen aún ideas muy arraigadas.**
- E36V2. **Algunos profesores facilitaron mi aprendizaje y me agradó, sin embargo otros me estresaron....**
- E14V4. ... **mis profesores me han dado las bases necesarias para lograr mi desempeño laboral y profesional.**
- E29V5. ...**poco coherente, se da poca estructuración y seguimiento, ya que los profesores presentan diversas tendencias.**
- E34V5. **Todos los maestros dicen que en la práctica es diferente...**
- E15V6. **Los profesores como guías nos han enseñado como ver la realidad y todas las implicaciones que tiene la pedagogía en todos los ámbitos...**

En los argumentos se ubicaron a dos grupos de estudiantes con distinta postura: Por un lado los que ven el papel tan importante que adquiere el docente como promotor de cierta información y desarrollo de determinados contenidos, como guía del aprendizaje y como mediador entre el currículum y el estudiante. Por otro, los que consideran que algunos docentes no aceptan y están en contra del plan de estudios actual, lo interpretan como quieren, presentan prácticas educativas y discursos contradictorios.

Sin embargo, identificamos independientemente de su postura, que el docente es fundamental en la divulgación del proyecto curricular convirtiéndose en un medio de información del mismo. Es decir, “Si el curriculum es, antes que nada, una práctica desarrollada a través de múltiples procesos y en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas diferentes, es obvio que, en la actividad pedagógica relacionada con el curriculum, el profesor es un elemento de primer orden en la concreción de ese proceso”. (Sacristán, 199:198).

5.2.1.3. Información adquirida a través del contenido curricular

Una tercera fuente de información para los estudiantes son los contenidos curriculares trabajados en clase. En el contenido se especifican los conceptos, principios, hechos, y procedimientos de un campo de conocimiento, que el estudiante debe aprender para lograr los objetivos o propósitos propuestos mismos que se tornan relevantes en su proceso de formación, a través de estos y de las prácticas el curriculum cumple sus funciones como expresión del proyecto de cultura y socialización. Todo ello origina a la vez: Contenidos (culturales o intelectuales y formativos), códigos pedagógicos y acciones prácticas a través de las que se expresan y moldean contenidos y formas. (Sacristán, 1998:17) que se ponen de manifiesto en el curriculum y en los contenidos que integra, así como determinados valores, supuestos, filosofías, perspectivas científicas, entre otros, cuestiones que se ven reflejadas en el discurso de los estudiantes.

Este grupo está conformado por un total de 32 estudiantes que representa el 41.55 % del total de la población encuestada, de los cuales 14 estudiantes pertenecen al turno matutino lo cual representa el 18.18% y del turno vespertino 18 estudiantes que representa el 23.37%.

En los siguientes testimonios los estudiantes manifiestan:

- E12M1. **...Nos brinda una formación encaminada a un humanismo y visión de la realidad en la cual podemos intervenir...**
- E14M4. **...me da mínimo las bases de pedagogía...**
- E15M4. **...es la base en este momento de mi formación como profesional en pedagogía.**
- E19M4. **En todo, mi formación profesional se basa en el currículum.**
- E21M4. **... es la base de mi formación pedagógica.**
- E22M4. **Siempre pensé que la pedagogía atendía la escuela, en el ámbito docente, hoy se que la pedagogía está y se vive en todos los aspectos de la vida y la formación humana porque es un proceso inacabable.**
- E28M4. **...me dio las bases de lo que es la pedagogía y el área donde interviene y en las que me puedo desarrollar...**
- E8V2. **...mis conocimientos adquiridos, realmente se vinculan con todas las unidades de conocimiento, hecho que realmente conduce a generar propuestas pedagógicas entorno a problemas educativos, sociales...**
- E10V2. **...en todo momento veo algo que me remite a la carrera y al currículum, las relaciones sociales, el lenguaje, la formación.**
- E15V2. **...contribuye a todo en nuestra formación. A veces me resultaba difícil al inicio por que cría que era más psicológico, pero el enfoque que tiene es bueno.**
- E16V2. **...pude acercarme a diversas experiencias que tienen mucho que ver con el currículum de pedagogía, en el eje sociopedagógico y filosófico, así como en la investigación....**
- E7V3. **...me he formado a partir de mis intereses, ayudado por el currículum y espero que esto sea suficiente y que me da la posibilidad de seguir complementándolo.**
- E25V3. **En algunas asignaturas la información es saturada y para ser asimilada requiere contextualizarse, mientras que para otras unidades de conocimiento la información es nula....**
- E1V4. **Me da algunas herramientas para profundizar y dar propuestas a problemáticas educativas.**
- E24V4. **En mucho creo que los contenidos son adecuados para desempeñarme bien.**
- E29V4. **...me da una visión de los 4 ejes que estudia la pedagogía.**

En los testimonios, sustantivamente, los estudiantes reconocen que los contenidos revisados en clase les ha permitido alcanzar un a formación humanista, les han dado las bases pedagógicas para poder desempeñarse profesionalmente, acercarse a experiencias formativas y valiosas, generar propuestas pedagógicas y dar respuesta a problemáticas educativas.

En síntesis, en el siguiente cuadro se encuentran, en general, representados numérica y porcentualmente los estudiantes informados y las fuentes a partir de las que se informaron:

CUADRO 6.- ESTUDIANTES INFORMADOS ACERCA DEL CURRÍCULUM

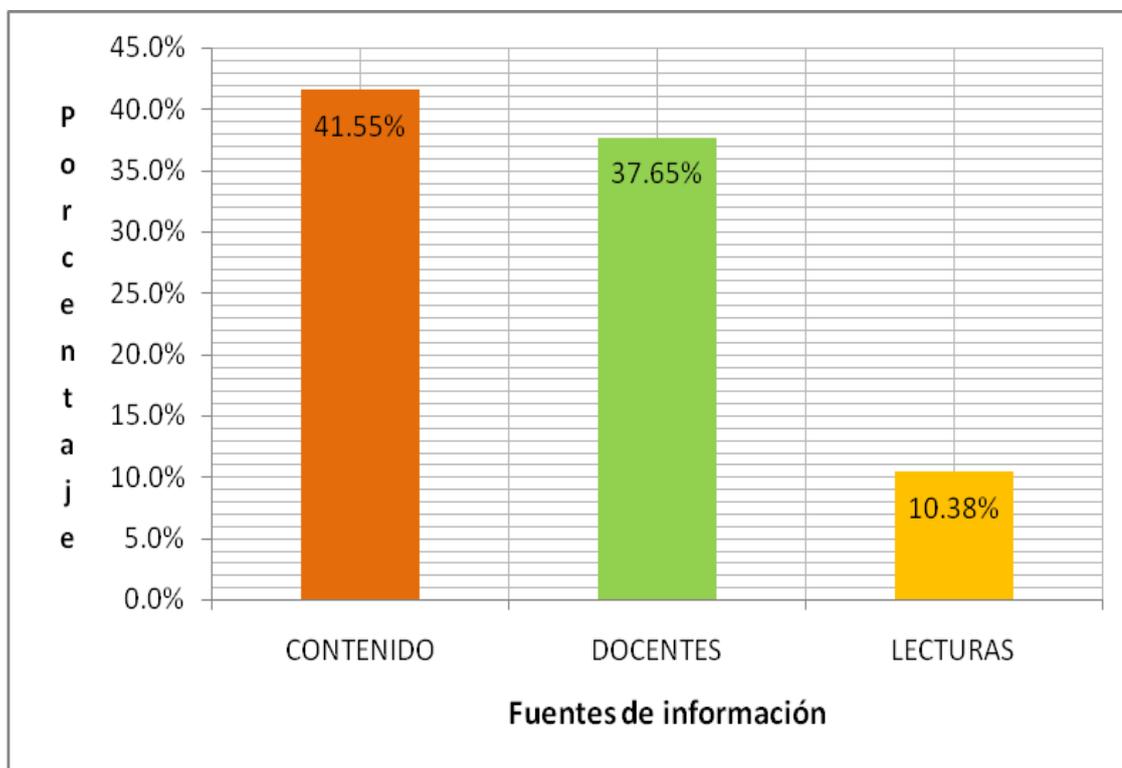
ESTADÍSTICA GENERAL

FUENTE DE INFORMACIÓN	FREC	%
CONTENIDO	32	41.55
DOCENTES	29	37.65
LECTURAS	8	10.38
NO CONTESTÓ	8	10.38
TOTAL	77	100

Para apoyar el análisis en la siguiente gráfica se presentan los datos totales.

GRÁFICA 4. ESTUDIANTES INFORMADOS ACERCA DEL CURRÍCULUM.

ESTADÍSTICA GENERAL



En términos generales identificamos el 41.55% que representa 32 estudiantes señalan a los contenidos como principal fuente de información, le sigue el 37.65% que representa 29 estudiantes quienes identifican a los docentes como otra fuente de información, por último el 10.38% que representa 8 estudiantes presentan las lecturas como otra fuente de información. Es de destacar que el porcentaje total de estudiantes que se encuentran informados representa el 89.58%, 72 estudiantes, del total de la muestra encuestada.

Cabe aclarar, de acuerdo a los testimonios de los estudiantes, que los docentes abordan e interpretan el currículum de acuerdo a su forma de pensar y a la postura que asumen ante el mismo, esto puede ir o no acorde al contenido de las unidades de conocimiento. En relación al contenido, como ya se señaló, refiere a los conceptos, hechos o principios que tienen que ver con la unidad de conocimiento y a la o las

disciplinas que incorpora. Los textos académicos, de igual forma pueden o no estar acordes a los contenidos de las unidades de conocimiento.

Con base en lo hasta aquí obtenido, confirmamos que el desarrollo de los contenidos y el conocimiento del curriculum de la Licenciatura en Pedagogía con el que cuentan los estudiantes, se ha conformado a partir de la información que han obtenido de: los contenidos que se abordan en las distintas unidades de conocimiento, de las lecturas que los maestros trabajan en sus cursos y de las interpretaciones que los estudiantes realizan del plan de estudios, por lo que la construcción de saberes tiene que ver con lo cognitivo y lo social. Lo cognitivo en tanto que son producciones mentales que los estudiantes hacen, social por que tienen que ver con la dinámica social y con los grupos con los que interactúan. Esto influye en el conocimiento y las imágenes que los estudiantes elaboran, por ello es que:

..., las representaciones sociales deben ser analizadas en relación con los procesos de la dinámica social de la dinámica psíquica; debemos tener en cuenta de un lado el funcionamiento cognitivo y el de aparato psíquico, del otro el funcionamiento del sistema social, de los grupos y las interacciones en la medida en que ellas afectan la génesis, la estructura y la evolución de las representaciones” (Jodelet, 1989a.41, citada por Banchs, 2000: 3.3).

En este sentido, pensamos que la información y el conocimiento que expresan los estudiantes, es deconstruido, interpretado, reconstruido, organizado y estructurado en sistemas de pensamiento que se construyen en el marco de la vida y actividades cotidianas, así como de los procesos sociales, lo que consideramos va a guiar su acción.

Por ello, es de señalar que no es posible separar proceso y contenidos del pensamiento social, los contenidos resultan de los procesos en tanto apropiación de la realidad exterior al pensamiento, “... entendemos el proceso en términos, no ya de mecanismo cognitivo, sino más bien de modalidad de pensamiento. Podríamos

entonces distinguir entre el pensamiento constituyente, es decir procesual y pensamiento constituido, es decir producto o contenido que se organiza alrededor de una estructura” (Banchs, 2000: 3.4)

En este marco, los estudiantes son quienes viven y ponen en práctica las ideas y concepciones sobre el conocimiento, las relaciones y los valores educativos que configura el currículum. Estos se hacen presentes en los ambientes, vida y acciones cotidianas desde la perspectiva del orden institucional, constituyendo las representaciones sobre el currículum, las cuales aparecen como “conglomerados de conocimientos institucionalmente objetivados” (Berger y Luckmann, 2006:101) y como procesos individuales, interindividuales e intergrupales en donde las realidades vivas son finalmente las representaciones que los estudiantes construyen, a partir de determinada información y conocimientos socialmente definidos, mediados y legitimados a través las instituciones educativas y concretizados en los proyectos educativo y curricular.

5.2.2.- ACTITUD ANTE EL CURRÍCULUM

La actitud tiene que ver con la toma de posición ante el objeto de la representación social (Moscovici, 1979:47) en ésta ubicamos la opinión y posición que los estudiantes tienen respecto al currículum de la Licenciatura en pedagogía de la FES Aragón.

Pero ¿Cómo han surgido esas actitudes? y ¿Cómo determinan los esquemas reglamentados, normados, movidos en proporción de cada percepción?

Los esquemas perceptuales (normalizados, reglamentados) consideramos, surgen del discurso oficial que se promueve a través del plan de estudios de la Licenciatura, de las valoraciones y apreciaciones o estimaciones efectuadas por los docentes y que impacta la experiencia y acciones cotidianas, así como la actitud de los estudiantes.

En este sentido, las actitudes refieren a una descripción interna del individuo respecto al objeto, se reserva a un estado particularmente estable de una situación a otra, es adquirida y tiene que ver con todo lo que evoca el sujeto. Para algunos autores se

reserva sólo al valor positivo-negativo, favorable-desfavorable que el individuo le atribuye a un objeto. Para otros implica afectos, juicios, acciones, tendencias de acción. (Paulín, H. L. 2003:156), constituyen una orientación de la actividad perceptible influenciadas o determinadas, por las condiciones del medio social, cultural y también institucional.

Breckler (1984) (citado por Paulín, H. L. 2003:156), propone una definición más amplia de actitud, compuesta por tres elementos:

- Un componente afectivo: sentimientos favorables-desfavorables.
- Un componente cognitivo: juicios, creencias, conocimientos e información.
- Un componente conativo: tendencias a la acción. Conato (intento, intención).

Así, las actitudes que presentan los estudiantes se derivan de la información e imagen (campo de representación) que estos actores tengan del objeto representado (currículum). A partir de la actitud manifiesta, identificamos tres grupos de estudiantes, con determinadas características, mismos que se integran por: los estudiantes con una actitud *favorable (positiva)*, los estudiantes con una actitud *desfavorable (negativa)* y aquellos estudiantes con una actitud dual, es decir, tanto *favorable como desfavorable* hacia el objeto de la representación, lo que refleja una toma de posición (colocación, punto de vista) y actitud (estilo o modo de proceder) ante el currículum de la carrera.

Por lo tanto, la actitud, refiere a que nos informamos y nos representamos (figuramos, constituimos, significamos) una cosa antes y después de haber tomado posición. En este sentido, las actitudes, reacciones o valoraciones que los estudiantes hacen del objeto representado, están organizadas en formas diversas según las culturas o grupos de los que se trate, a partir de ello generan su punto de vista el cual los ubica, coloca o sitúa en cierta postura.

Para abordar los resultados obtenidos consideramos necesario iniciar por preguntarnos (parafraseando a Posner) ¿Qué entiende la gente cuando escucha o utiliza el término

currículo? De aquí que regularmente se expresen definiciones que no siempre connotan o dan cuenta de todos los aspectos y situaciones que implica.

En este sentido, Posner señala que no se tiene uno sino cinco currículos simultáneos para tener en cuenta: el oficial, el operacional, el oculto, el nulo y extracurrículo.

*“El **currículo oficial** o currículo escrito, está documentado...Su propósito es dar a los profesores una base para la planeación...*

*El **currículo operacional** comprende lo que es realmente enseñado por el profesor y cómo su importancia es comunicada al estudiante...”*

*El **currículo oculto** tiene que ver con mensajes que se relacionan con temas de sexo, clase y raza, autoridad y conocimiento escolar, entre otros.*

*El **currículo nulo**...está conformado por temas de estudio no enseñados...*

*El **extracurrículo** comprende todas aquellas experiencias planeadas por fuera de las asignaturas escolares. (Posner, 2005:11-12)*

Hacer referencia a éstos planteamientos, es porque los estudiantes al expresar sus vivencias realizan señalamientos que se ubican en alguno de los tipos de currículo.

De igual forma Sacristán (1989:15) señala cinco ámbitos a partir de los cuales se puede analizar el término curriculum (ámbitos desarrollados en el inciso 4.1 del capítulo IV) de los cuales, para fines de éste apartado, recuperamos el segundo ámbito que refiere al *curriculum como proyecto o plan educativo*, el tercero que lo define como *expresión formal del proyecto educativo* y el cuarto que lo precisa como *campo práctico* en donde interacciona la teoría y la práctica de la educación.

A partir de estas ideas, consideramos que el curriculum se identifica no solamente con materias, objetivos, perfiles y exámenes, también está vinculado a una forma de vida en la escuela, en el aula, en la clase, y fuera de la clase. Sin embargo aunque existan

diferencias están relacionados y actúan conjuntamente. Cuestiones que, como ya indicamos se ven presentes en las respuestas de los estudiantes.

Con base en estos planteamientos, cabe señalar que cada grupo, descrito anteriormente, está integrado por dos subgrupos, uno que manifiesta su actitud y postura ante el curriculum formal (plan de estudios) y otro ante el curriculum vivido.

Las preguntas en que identificamos de forma puntual la actitud frente al curriculum son:

1.- *¿Cuál es tu percepción del curriculum de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón?* y 2.- *¿Cuál es tu percepción respecto a las situaciones que has vivido en torno al curriculum de pedagogía?*

5.2.2.1.- Actitud ante el curriculum formal.

A.- Actitud favorable

En este grupo se ubican los estudiantes quienes coinciden en expresarse positivamente del curriculum en su dimensión formal concretizada en el plan de estudios, lo que se refleja en las respuestas a la pregunta 1 del cuestionario.

El número de estudiantes que se expresan favorablemente del curriculum está conformado por un total de 15, ambos turnos, lo que representa el 19.47% de un total de 77 (que constituye el 100% de estudiantes encuestados).

En los testimonios opinan:

*E26M1. Es **aceptable** ya que todas **las asignaturas tienen secuencia**, en torno a lo que cada alumno se quiere especializar.*

*E29M1. Es un curriculum **altamente actualizado**, se encuentra basado en este contexto.*

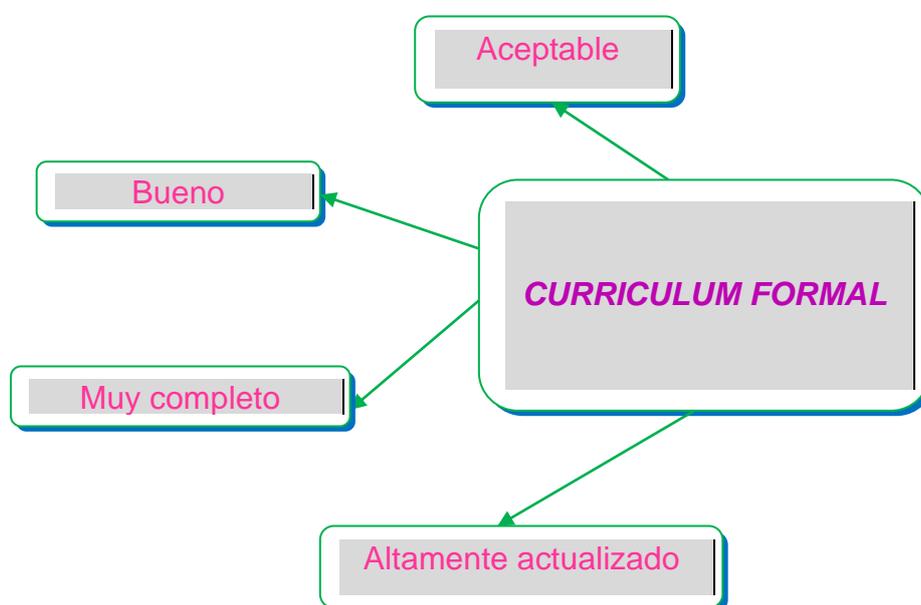
*E33M1. Me parece **muy completo**, los **contenidos** son muy **completos**.*

*E11V1. Pienso que está enfocado y estructurado a **proponer soluciones y perspectivas** a las diversas problemáticas globales e individuales de los sujetos.*

E33V1. **Es bueno**, creo que **existe** una **relación entre las Unidades de conocimiento**, permite que la formación sea integral y que **los conocimientos se puedan articular** para lograr una mejor comprensión.

De las características que otorgan en forma positiva al currículum formal sobresalen las que se muestran en el siguiente esquema:

ESQUEMA 5.- CARACTERÍSTICAS FAVORABLES DEL CURRÍCULUM FORMAL



Es importante destacar que en estos estudiantes se percibe una actitud favorable al coincidir en que el currículum tiene características positivas, sin embargo, se identificó, dentro de éste mismo grupo subgrupos que aluden de distinta forma el pensamiento expresado y compartido.

Con base en los testimonios identificamos que los estudiantes refieren al currículum formal y lo connotan señalando que tiene características positivas referidas a la relación con la vida cotidiana y el campo laboral; otros indican, que hay articulación, congruencia y secuencia de contenidos, asignaturas o unidades de conocimiento; propone soluciones, genera conciencia crítica y la formación de un hombre crítico.

B.- Actitud desfavorable

En lo que respecta a la actitud desfavorable ante el curriculum formal, se identificó un grupo de estudiantes en los que se percibe una actitud negativa. Este grupo está conformado por un total de 24 que representa el 31.16 % del total de la población encuestada 77, de los cuales 13 estudiantes pertenecen al turno matutino lo cual representa el 16.88% y del turno vespertino 11 estudiantes lo que representa el 14.28%.

Al respecto en los testimonios enuncian:

*E3M1. **Necesita mejor planeación** con respecto a las unidades de conocimiento.*

*E23M1. **Incompleto e incoherente** a la coordinación de las unidades de conocimiento. No proporciona elementos requeridos en el sector laboral.*

*E24M1. **Extenso** en cuanto a **horas clase** y **unidades de conocimiento**.*

*E35M1. **Está mal hecho, no cuenta con buenos planes**.*

*E20V1. **Necesita algunas adecuaciones y articulación de las unidades de conocimiento**.*

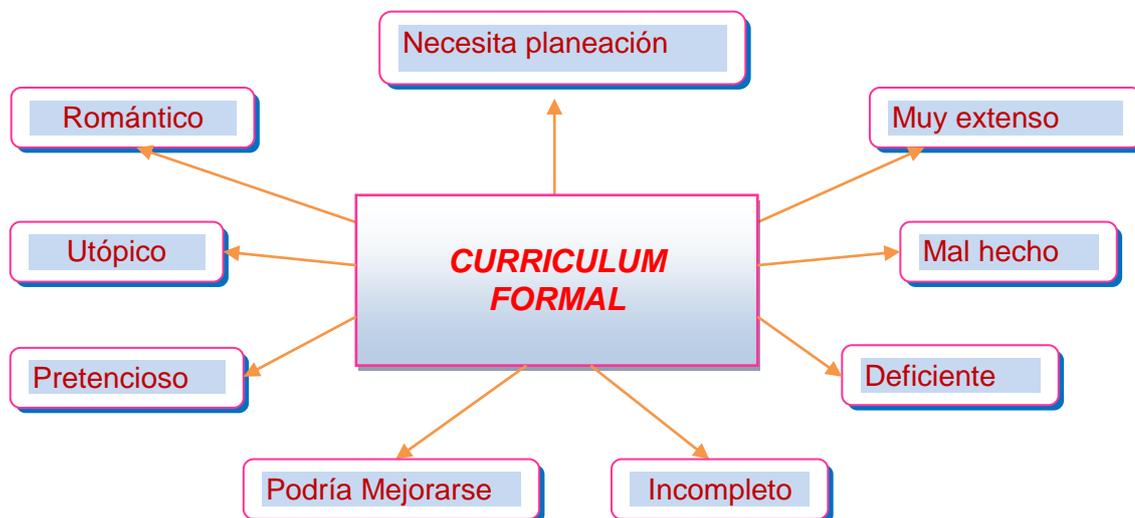
*E24V1. **Deficiente**, hay materias de sobra **no tenemos las instalaciones adecuadas**.*

*E28V1. **Presenta contradicciones** entre sus aspectos **teóricos metodológicos y el curriculum vivido, en sus objetivos, perfil de egreso y la realidad**.*

*E29V1. **Muy pretencioso**.*

En estas ideas expresadas en forma desfavorable, se identifican las características que los estudiantes le otorgan al curriculum en el plano formal, siendo las más referidas las que se presentan en el esquema:

ESQUEMA 6.- CARACTERÍSTICAS DESFAVORABLES DEL CURRÍCULUM FORMAL



Es de llamar la atención que en lo expresado refieren a cuestiones relacionadas con la estructura del currículum formal destacando el perfil, los objetivos, las unidades de conocimiento y el problema de los horarios, lo cual se encuentra vinculado con el discurso oficial, mismo que llevado al ámbito de lo vivido como se señala “se queda en el discurso” en la “utopía”. Lo que perfila ausencias o limitaciones que se reflejan en la formación profesional.

C.- Actitud favorable-desfavorable.

Este grupo de estudiantes está integrado por 38, que constituye el 49.34%, del total de estudiantes encuestados. En el turno matutino se ubican 20 que representa el 25.97% y en el vespertino 18 que significa el 23.37 %.

Las situaciones más destacadas en este rubro refieren a: la planeación, los objetivos, el perfil, unidades de conocimiento y a los contenidos. Aunado a esto se destaca

cuestiones como la articulación, secuencia, congruencia y la suficiencia. Se establecen escenarios que aproximan a la realidad pero no son suficientes.

En los siguientes testimonios se constata lo anterior.

*E8M1. La idea de **articular las materias es interesante, más no es práctico...***

*E14M1. ...buena la **separación en fases de formación** básica y de desarrollo profesional, la primera nos **empapan de teoría** y la **segunda de práctica**, pero **no entra en el “saber hacer”**.*

*E22M1. Los **objetivos son viables... No dan respuesta “oportuna” a la demanda empresarial.***

*E28M1. Los **contenidos son adecuados,...hay que poner atención en el trato que le dan los profesores...prácticas profesionales escasas...***

*E7V1. **Intenta posibilitar cierto perfil y objetivos** pero que **no se concretan** las relaciones dentro y fuera del aula.*

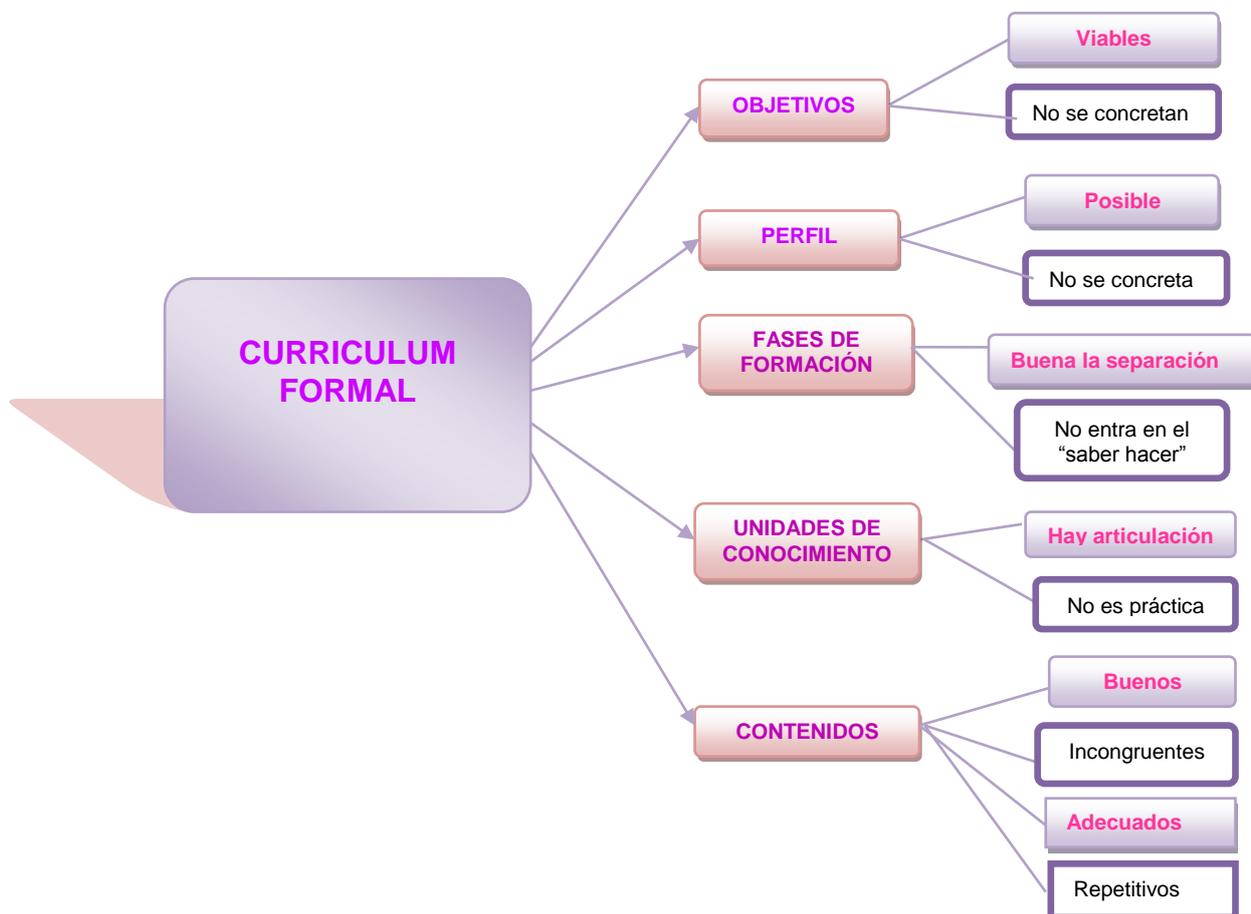
*E16V1. La **propuesta es adecuada**, sin embargo al momento de la implementación **en el aula, no logra articulación con la realidad.***

*E18V1. **Bueno, hace falta un poco más de práctica**, hay **materias del curriculum anterior que siento son necesarias.***

*E30V1. Es **bueno** y puede aporta elementos para el **desempeño profesional**, aunque tiene **carencias en la práctica.***

Las características más referidas son las que se presentan en el siguiente esquema:

ESQUEMA 7.- CARACTERÍSTICAS FAVORABLES-DESFAVORABLES DEL CURRÍCULUM FORMAL



En dichas apreciaciones destaca fundamentalmente el problema de la desarticulación de los objetivos, el perfil y los contenidos con la cuestión de las prácticas y en específico de las prácticas profesionales y las demandas del sector laboral.

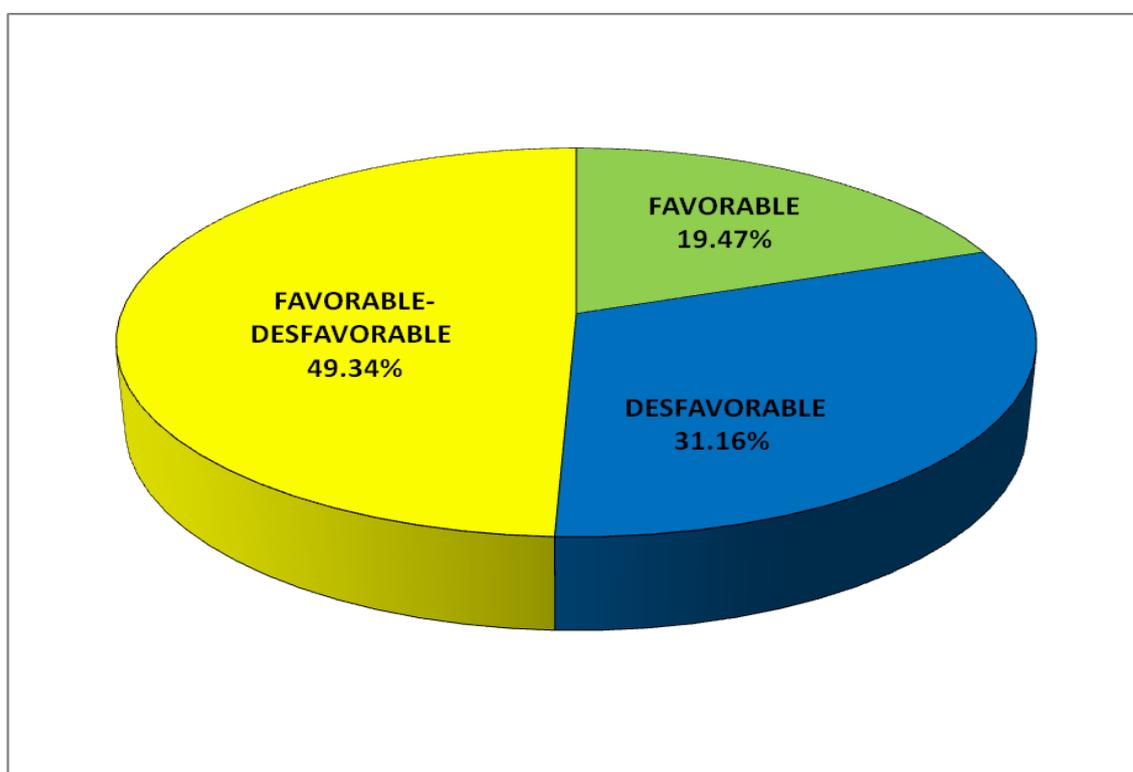
En síntesis, en el siguiente cuadro se muestran representados numérica y porcentualmente los 3 grupos identificados con actitud favorable, desfavorable y el dual favorable-desfavorable.

**CUADRO 7.- ACTITUD ANTE EL CURRÍCULUM FORMAL.
ESTADÍSTICA GENERAL**

ACTITUD	FREC	%
FAVORABLE-DESFAVORABLE	38	49.34
DESFAVORABLE	24	31.16
FAVORABLE	15	19.47
TOTAL	77	100

Para apoyar el análisis en la siguiente gráfica representamos los datos totales en porcentajes.

**GRAFICA 5. ACTITUD ANTE EL CURRÍCULUM FORMAL.
ESTADÍSTICA GENERAL**



Respecto a la actitud ante el curriculum formal, en primer instancia, destaca el grupo con actitud favorable-desfavorable con un total de 38 estudiantes que constituye el 49.34% del total de la población, le sigue en segundo lugar, el grupo con actitud desfavorable integrado por 24 estudiantes que constituye el 31.16% y por último el grupo con actitud favorable formado por 15 estudiantes que significa el 19.47% del total de la población encuestada.

5.2.2.2.- Actitud ante el curriculum vivido

A.- Actitud favorable

El número de estudiantes que se expresan favorablemente del curriculum está conformado por un total de 12, ambos turnos, lo que representa el 15.57% de un total de 77 que constituye el 100% de estudiantes encuestados.

Las respuestas correspondientes a esta dimensión se ubican en la pregunta 2 del cuestionario.

Las ideas centrales señalan que las situaciones vividas han permitido desarrollar conciencia y reflexión, vivir experiencias, acumular prácticas en el campo laboral, esclarecer problemáticas para dar soluciones, han contribuido en la formación y les ha acercado a diversas experiencias, destacando la contribución del curriculum a la formación.

Lo anterior se constata en los siguientes testimonios:

*E1M2. Principalmente el **cambio de conciencia** de mi misma y **reflexionar** y replantear como soy como he sido educada y a partir de la carrera crear conciencia de lo que soy y hacia donde voy.*

*E13M2. ...me ha brindado vivir **experiencias** que acumulan **prácticas** en el **campo laboral**.*

*E30M2. Es una **propuesta flexible**.*

*E5V2. Detecté la **vinculación entre unidades de conocimiento**. Eso me parece de trabajo **bien planeado** y estructurado (diseño curricular).*

E6V2. Me ha servido **aplicarlo a mi vida personal**.

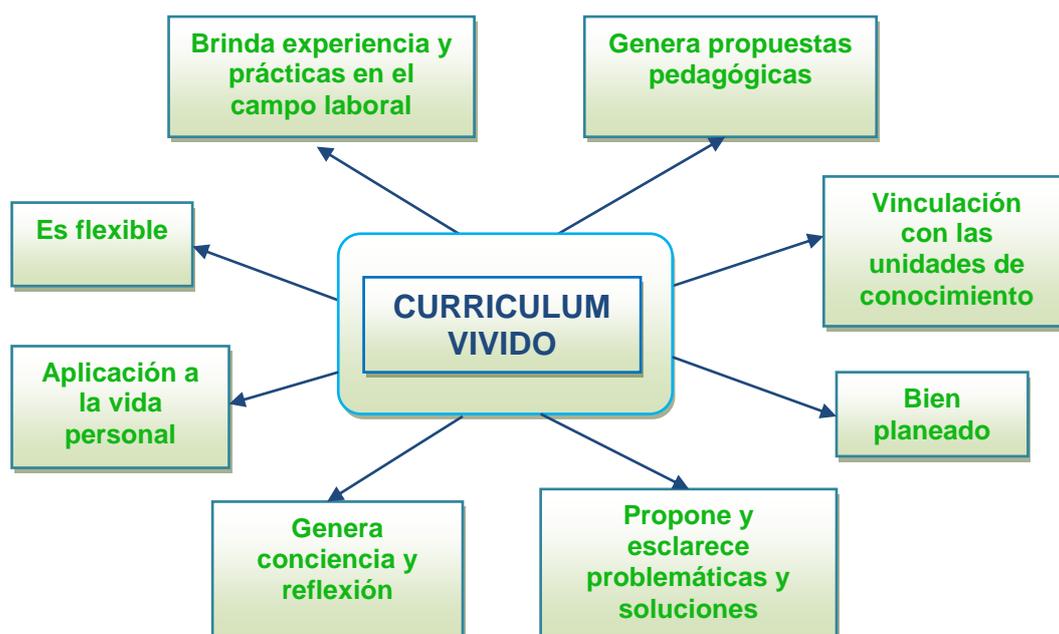
E8V2. Encontrar que **mis conocimientos** adquiridos, realmente **se vinculan** con todas las **unidades de conocimiento**, conduce a **generar propuestas pedagógicas**

E11V2. **Proponer y esclarecer problemáticas** para **soluciones**, mejorarlas y/o minimizarlas.

E15V2. **Contribuye a todo en nuestra formación**. El enfoque es **bueno**.

Las ideas que sobresalen son las que se exponen en el siguiente esquema:

ESQUEMA 8.- CARACTERÍSTICAS FAVORABLES DEL CURRÍCULUM VIVIDO



De acuerdo a los argumentos, identificamos que el currículum contribuye a su formación, por un lado, conceptual o teóricamente lo que posibilita el desarrollo de un pensamiento reflexivo, consciente, creativo y propositivo “*El cambio de conciencia y reflexionar como soy*” (E1M2). Por otra parte, con un tipo de formación epistemológica que les permite construir conocimientos para aproximarse a lo que es la pedagogía, por lo que pensamos que la teoría es concebida como punto de partida para la

construcción de conocimientos y otra orientada a la práctica y campo laboral “*Me ha brindado vivir experiencias que acumulan prácticas en el campo laboral*” (E13M2)

Lo anterior indica que en algunas de las unidades de conocimiento se abordan contenidos orientados a analizar problemas epistemológicos de la pedagogía. De igual forma en otras unidades de conocimiento se trabajan contenidos articulados al campo laboral, se orientan a una formación para la vida, o se centra la atención en la formación teórica.

B.- Actitud desfavorable

Este grupo se conforma por un total de 52 estudiantes que representa el 67.52 % del total de la población encuestada 77, de los cuales 32 estudiantes pertenecen al turno matutino lo cual representa el 41.55% y del turno vespertino 20 estudiantes lo que representa el 25.97%. El mayor número y porcentaje de estudiantes que muestran una actitud desfavorable ante el curriculum se ubican en el turno matutino.

En relación a la dimensión vivida algunas opiniones refieren:

*E2M2. Faltaba algún tipo de **instrucción previa** para tomar ciertas materias.*

*E3M2. **No se da la clase como se debe**, no tiene que ver la clase con la unidad de conocimiento*

*E4M2. Algunos **contenidos** de las unidades de conocimiento **no tienen mucha relación** entre ellos.*

*E6M2. **Con lo que sabemos hacer**, tenemos **pocas posibilidades de incorporarnos al campo laboral**, creemos que **no es suficiente con la teoría** porque aún **en las prácticas profesionales nos encontramos con debilidades** acerca de lo aprendido.*

*E9M2. Incoherencias teóricas entre las diferentes **posturas de los profesores**.*

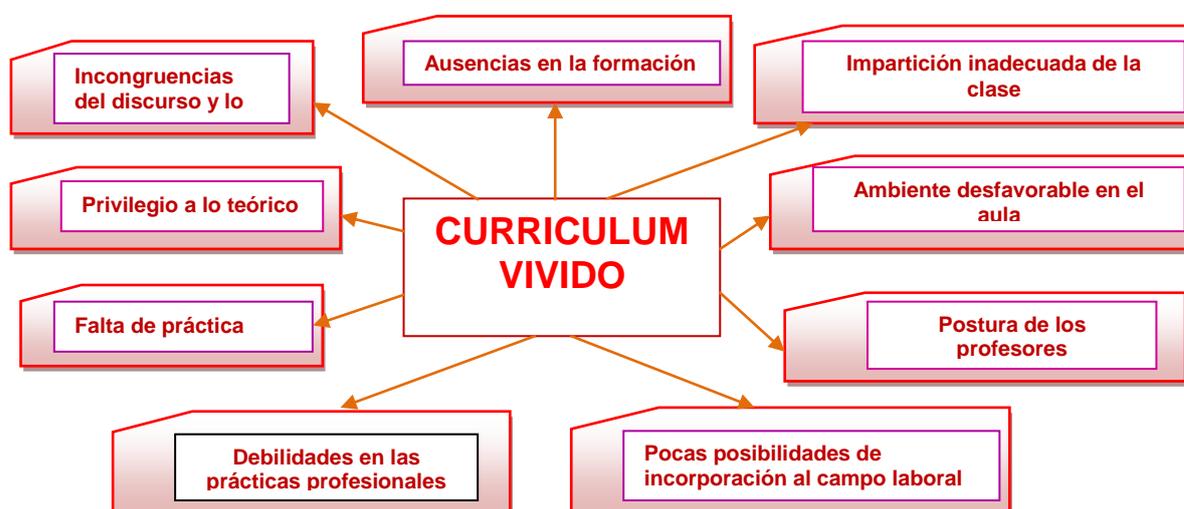
*E1V2. Existe una gran **apatía estudiantil**, esto genera un **ambiente desfavorable** en el **aula** y fuera de ella. Los **trámites de inscripción** son otro problema, se propicia la deserción.*

*E23V2. **Incongruencias** entre el **discurso** y la **práctica** de todos los actores, desde alumnos y docentes hasta personal administrativo.*

E27V2. *Falta de prácticas, el curriculum está enfocado en el aspecto teórico y esa parte práctica se olvida.*

Entre las características identificadas respecto al plano de lo vivido encontramos las que se muestran en el esquema:

ESQUEMA 9.- CARACTERÍSTICAS DESFAVORABLES DEL CURRÍCULUM VIVIDO



En el contenido de los testimonios encontramos, sustantivamente, que las respuestas enuncian algunas dificultades respecto a cómo los estudiantes viven el currículum, ligadas al plan de estudios, a la capacidad para poner en práctica los conocimientos y habilidades desarrollados en clase en contextos lo más cercano a la realidad del campo laboral, así como la poca o nula articulación entre teoría y práctica. Lo que va constituyendo una determinada imagen acerca del currículum siendo esta su falta de

articulación con la realidad que están viviendo y principalmente con la realidad del campo laboral.

C.- Actitud favorable-desfavorable

Este grupo de estudiantes está integrado por 11, que constituye el 14.28%, del total de estudiantes encuestados. En el turno matutino se ubican 5 que representa el 6.49% y en el vespertino 6 que significa el 7.79 %.

Las principales percepciones que identificamos refieren a considerar que el curriculum es bueno, adecuado, correcto, viable y que brinda una formación humanista. Sin embargo, se perciben carencias o ausencias como: falta de práctica la cual es connotada como el “saber hacer”, de prácticas escolares y profesionales; repetición de contenidos, mismos que no se articulan con la realidad.

Los siguientes testimonios constatan lo descrito:

E18M2. La teoría es interesante pero al egresar te enfrentas con la práctica que pocas veces se trabajó durante la carrera.

E24M2. Me he dado cuenta que en ésta carrera la teoría es fundamental, pero afuera de que te va a servir si al trabajar cambia.

E25M2. El acercamiento que nos brinda la práctica profesional pero solo viendo la teoría.

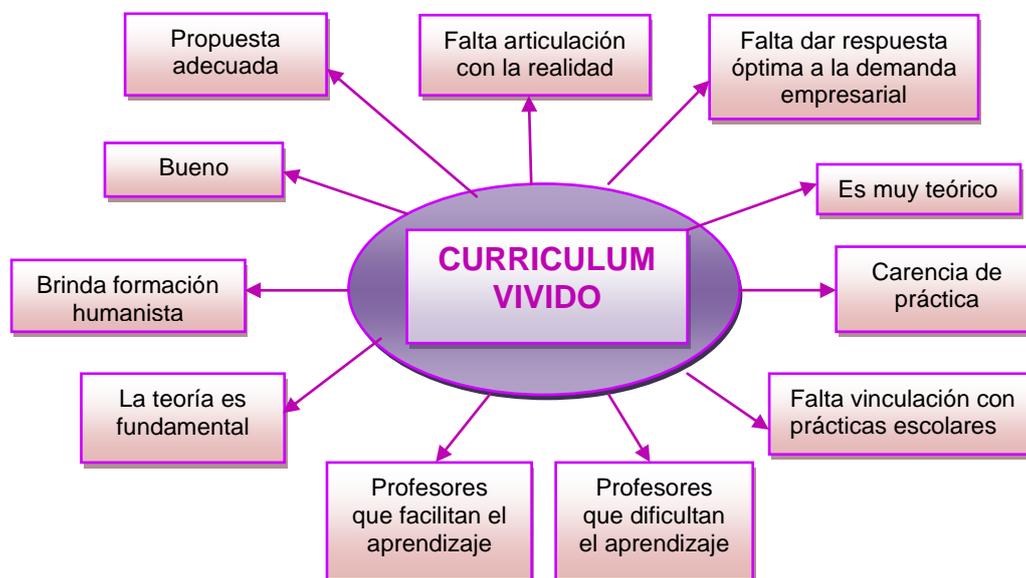
E7V2. Que he encontrado coherencia y sentido pero no la suficiente, pues esto se presta para interpretaciones erróneas que generan apatía y falta de interés.

E33V2. En cuanto a contenidos es bueno, lo malo son las incongruencias en la práctica.

E36V2. Algunos profesores facilitaron mi aprendizaje, otros me estresaron. El ambiente en la carrera llegó a fomentar el individualismo.

Entre las particularidades identificadas encontramos las que se muestran en el esquema:

ESQUEMA 10.- CARACTERÍSTICAS FAVORABLES-DESFAVORABLES DEL CURRÍCULUM VIVIDO



Cabe destacar que la percepción, principalmente, gira en torno al problema de la desarticulación entre la teoría y la práctica, entre la teoría y el campo laboral, entre la teoría y la realidad.

Se reconoce que el papel de los docentes es fundamental para facilitar el aprendizaje, sin embargo se señala que hay quienes no crean las condiciones adecuadas para que se desarrolle el aprendizaje y experiencias lo más cercano posible a la realidad social y del mundo del trabajo.

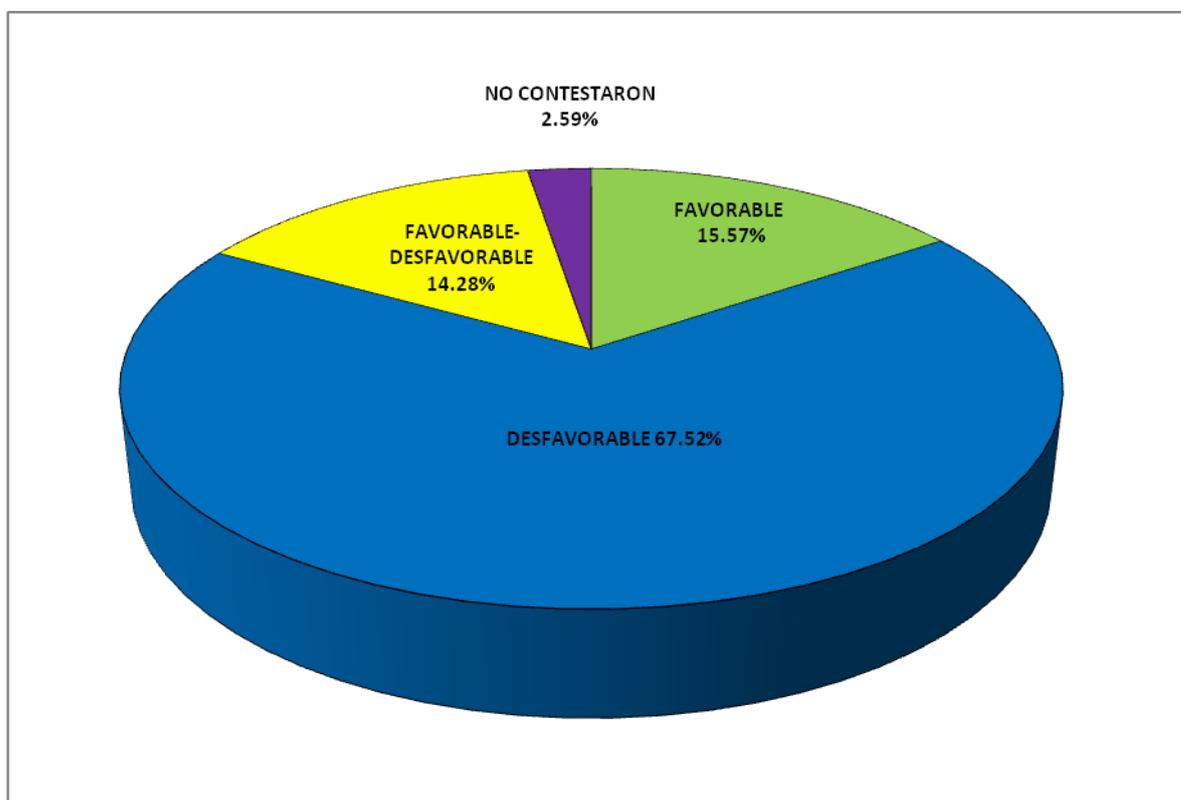
En síntesis, en el siguiente cuadro se encuentran representados numérica y porcentualmente los tres grupos identificados con actitud favorable, desfavorable y el dual favorable-desfavorable ante el currículum vivido.

**CUADRO 8- ACTITUD ANTE EL CURRÍCULUM VIVIDO.
ESTADÍSTICA GENERAL**

ACTITUD	FREC	%
DESFAVORABLE	52	67.52
FAVORABLE	12	15.57
FAVORABLE-DESFAVORABLE	11	14.28
NO CONTESTARON	2	2.59
TOTAL	75	97.40

Para apoyar el análisis en la siguiente gráfica representamos los datos totales en porcentajes.

**GRÁFICA 6. ACTITUD ANTE EL CURRÍCULUM VIVIDO.
ESTADÍSTICA GENERAL**



Como podemos observar, se muestran en conjunto los distintos grupos de estudiantes y la actitud que asumen ante el curriculum vivido vinculado a la pregunta 2 del cuestionario aplicado para la obtención del dato empírico.

En relación a la actitud mostrada ante el curriculum vivido, en primer lugar se ubica el grupo con actitud desfavorable con un total de 52 estudiantes que constituye el 67.52% del total de la población encuestada, le sigue en segundo lugar el grupo con actitud favorable conformado por 12 estudiantes que simboliza el 15.57% y en tercer lugar el grupo con actitud favorable-desfavorable integrado por 11 estudiantes que representa el 14.28% del total de la población integrada por 77 estudiantes. Cabe señalar que en este rubro se ubican dos estudiantes que no contestaron lo que representa el 2.59%.

Las ideas centrales hacen alusión a determinadas ideas clave, en estas, consideramos, se encuentran representadas las apreciaciones, inquietudes, ideales, influencias, en los estudiantes, lo que nos da un marco de referencialidad del que parten dando sentido a sus procesos de apropiación y argumentación, lo que connota las percepciones, acercamientos, concepciones, vivencias y actitud que tienen ante el objeto representado el “curriculum” de la Licenciatura en pedagogía de la FES Aragón.

Consideramos, que más que ideas o palabras es un acercamiento a evidenciar ejes problemáticos del curriculum tanto en el plano formal como en el vivido.

Podemos afirmar que en los testimonios se muestran determinadas reacciones, valoraciones y opiniones, perfilándose ciertos comportamientos y prácticas que desarrollan los estudiantes como grupo social, en el marco escolar y que se hacen presentes en su discurso y argumentación. De igual forma, la diversidad de puntos de vista permite identificar y diferenciar opiniones, posturas y actitudes que asumen, como expresa Moscovici, existe no sólo una opinión sino “universos de opinión”, en donde se ponen de manifiesto tanto los procesos de objetivación y anclaje, como las dimensiones: información, campo de representación y actitud, a partir de los cuales se van construyendo y mostrando las representaciones sociales.

5.2.3.- CAMPO DE REPRESENTACIÓN ACERCA DEL CURRÍCULUM

A partir de lo expuesto en los dos apartados anteriores, respecto a las dimensiones información y actitud, identificamos determinadas condiciones de producción, circulación y recepción de cierto tipo de discurso, sea este el oficial, concretizado en el plan de estudios, o empírico a partir de lo que se vive cotidianamente. De aquí que los estudiantes desarrollen determinadas formaciones imaginarias. De esta manera, el campo de representación refiere al conjunto de opiniones, vivencias, creencias, imágenes y valores integrados en la representación social.

El campo de representación se organiza en torno al esquema o núcleo figurativo que es construido en el proceso de objetivación, es decir de los referentes o saberes objetivados, incorporados en el discurso de los estudiantes y en su interacción sociocultural, lo que va a dar sentido a sus acciones. De aquí que a partir de los siguientes testimonios identificamos sustantivamente tres grupos de estudiantes con una imagen distinta de cómo se representan el currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón. Este análisis está fundamentado en las respuestas de la pregunta 1 del cuestionario aplicado.

5.2.3.1.- Imagen de un buen currículum

Este grupo de opinión está integrado por 14 estudiantes, que constituye el 18.18% del total de la población encuestada.

Independientemente de la característica que este grupo de estudiantes le atribuyen al currículum, se encuentran de acuerdo con el plan de estudios actual y expresan tener buena imagen del mismo resaltando sus características positivas.

Dicha imagen se refleja en los siguientes testimonios.

E1M1. Da los elementos y las herramientas para desempeñarse en cualquier ámbito y genera esa conciencia y crítica en torno a tu vida cotidiana y la formación que hemos tenido a lo largo de nuestra vida académica.

- E6M1. ... en el plan de la generación antepasada, había muchísimo más práctica al respecto de las asignaturas, sin embargo no existía tanta **articulación entre los contenidos** como ahora.
- E13M. Creo que **la forma en como está diseñado es de tal manea que se da un proceso enseñanza-aprendizaje integral**
- E26M1. Es **aceptable** ya que **todas las asignaturas tienen secuencia**, entorno a lo que cada alumno se quiere especializar.
- E29M1. **...es un curriculum altamente actualizado** se encuentra basado en este contexto.
- E30M1. **...el proyecto curricular está diseñado con la finalidad de formar un hombre crítico y por ello mismo está estructurado con base a contenidos que lo potencien**
- E33M1. Me parece **muy completo porque los contenidos son muy completos**
- E39M1. **...es bueno** y no solo en el área de pedagogía...
- E11V1. Pienso que este **está enfocado y estructurado a proponer soluciones y perspectivas a las diversas problemáticas globales e individuales** de los sujetos. .
- E14V1. Buena, ya que **como estudiante nos permitió tener mayor libertad de expresión y tiene una visión diferente a otras carreras** ya que no se basa sólo en exámenes, además **de lograr articular las unidades de conocimiento con la vida cotidiana y profesional.**
- E21V1. Como es nuevo (relativamente) **llama la atención el giro conceptual con el que se concibe a la pedagogía por lo cual me agrada** y me siento más preparado por la diversificación de sus líneas eje.
- E25V1. **Definitivamente es la carrera más bella y hermosa del área de las humanidades y más lo es porque su objeto de estudio** (aunque aún falta mucho por trabajar) es en definitiva una necesidad y derecho humano en el camino hacia el bien común y por ende el objetivo principal humano -felicidad-.
- E32V1. **Me gusta en general el currículum aunque en un principio me fue confuso ya que no entendía nada con respecto a la pedagogía.** Me parece bueno que se considere el debate de científicidad de la pedagogía y de la misma forma, que se permita la diversidad de concepciones
- E33V1. Mi punto de vista en general **es bueno pero que existe una relación entre la U. C lo cual permite que la formación sea más integral** y que los conocimientos se puedan articular para lograr una mejor comprensión.

La imagen que se tiene del curriculum es que está bien estructurado, es bueno por estar actualizado y vinculado con la realidad, es muy enriquecedor, se articula a dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.

Resaltan una formación profesional que trasciende más allá de lo meramente laboral o instrumental, orientada a la posibilidad de desarrollar una formación consciente, crítica y reflexiva vinculada con la realidad de la vida académica y cotidiana.

En términos generales, los planteamientos que realizan se dirigen a señalar que el curriculum contribuye a: un buen desempeño profesional, abarca aspectos de la realidad, da elementos formativos para un pedagogo, abre la oportunidad de conocer más temas sobre pedagogía, consolida una postura de resistencia, posibilita asimismo hacerse un espacio en el campo laboral y desempeñarse en cualquier ámbito.

5.2.3.2.- Imagen de un curriculum con deficiencias

Este grupo o universo de opinión está integrado por 26 estudiantes, que constituye el 33.76%, del total de estudiantes encuestados.

Los estudiantes de este grupo tienen una imagen del curriculum con necesidades a cubrir, articulada a distintos aspectos que hacen referencia a las debilidades que presenta, entre las que sobresalen la cuestión de la desvinculación de la teoría y la práctica, del alejamiento del campo laboral, la necesidad de mejorar la planeación, entre otros.

En sus testimonios los estudiantes expresan:

*E3M1. Se **necesita mejor planeación** con respecto a las unidades de conocimiento.*

*E18M1. **Es un curriculum muy amplio** que **pocas veces se alcanza a cubrir** y **es demasiado teórico, pocas veces se ve el uso práctico** en los primeros semestres.*

*E20M1. **...es poco realista y se encuentra un tanto utópico. Se queda en el discurso...***

*E32M1. A pesar de que lo han actualizado, refiriéndome al plan, **no cumple con las necesidades que posteriormente debamos cumplir en el mundo laboral al que me enfrentaré.***

*E37M1. Ceo que **es demasiada teoría y poca práctica**, si tan solo se hubiera combinado hubiera sido mejor.*

*E1V1. ...hay **incongruencias entre lo plasmado en el plan de estudios y lo que se vive cotidianamente...***

*E12V1. ... **es utópico** y a veces **frente al campo laboral faltaría ser un poco más práctico**, sin dejar la teoría de lado.*

*E28V1. Es un curriculum que **presenta contradicciones entre sus aspectos teórico metodológico y el curriculum vivido**. Entre lo que se plantea **en sus objetivos y la realidad** que se vive en las aulas. Entre **su perfil de egreso y la realidad...***

*E31M1. **Presenta muchas incongruencias teóricas y practicas**, se dice una cosa y se hace otra. Se confunden términos como educación y pedagogía.*

Las representaciones de los estudiantes hacen alusión al problema de la planeación y de la incongruencia que existe entre el perfil, objetivos y contenidos, de igual forma entre la teoría y la práctica, respecto a este último problema las situaciones que señalan refieren a la falta de articulación entre el “saber” y el “saber hacer”, ven a la práctica como una instancia para adquirir experiencia y las pocas posibilidades que tienen de saber aplicar el contenido y de incorporarse al campo laboral.

En los testimonios de los estudiantes la imagen sustentada del curriculum se encuentra relacionada con dos de las dimensiones que señala Posner, lo formal y lo vivido, destacando la falta de correspondencia entre el discurso oficial y la puesta en práctica.

5.2.3.3.- Imagen dual del curriculum

Este grupo o universo de opinión se conforma por estudiantes que tienen una imagen del curriculum con aciertos, pero también reconocen tiene ciertas insuficiencias. El grupo está integrado por 36 estudiantes, que constituye el 46.75% del total de la

población encuestada. En el turno matutino se ubican 17 que representa el 22.07% y en el vespertino 19 que significa el 24.67%.

En sus testimonios expresan lo siguiente:

E2M1. ...responde a las necesidades y requerimientos de la población estudiantil para hacerse un espacio en el campo laboral. Sin embargo, algunas materias habrían sido más provechosas de impartirse en otro momento.

E5M1. ...es enriquecedor contar con varios ejes de formación, en el papel promete mucho y exige demasiado, creo que es muy bueno sólo falta quizá profundizar más en lo político ya que el país así lo demanda.

E12M1. ..., desde mi punto de vista permite consolidar una postura de resistencia, sin embargo parece que queda en lo ideal, puesto que las necesidades laborales distan de muchos de los contenidos del currículum actual.

E15M1. Es bueno ya que es el último en actualizarse solo que falta mayor vinculación con prácticas escolares.

E16M1. Es un currículum muy amplio, por una parte creo está bien porque así conocemos más temas sobre la pedagogía pero considero que al abarcar mucho no se abordan a profundidad los temas.

E21M1. Es un currículum nuevo, por lo cual tiene puntos a favor y otros en contra, hay asignaturas interesantes pero el enlace entre estas deja mucho que desear.

E6V1. Bien, aunque algunas optativas deberían ser obligatorias

E10V1. ...es bueno, abarca muchos aspectos de la realidad que vivimos. En teoría es transversal, los vínculos entre las diferentes unidades de conocimiento son muy interesantes. Aunque no siempre logra aterrizarse.

E13V1. Buena, en general me agradan las materias aunque considero que la experiencia práctica es importante.

E16V1. ...la propuesta es adecuada ya que abarca muchos aspectos importantes para el pedagogo, integra y articula los ejes necesarios, sin embargo al momento de la implementación en el aula, no logra una verdadera articulación con la realidad, es el caso de las horas prácticas. Esto se debe en cierta medida a la corta duración del semestre.

E30V1. Es bueno y puede aportar muchos elementos para el desempeño profesional, aunque tiene muchas carencias en la práctica.

Estos estudiantes exponen aspectos favorables como son: responde a las necesidades de los estudiantes, es bueno, actualizado, aporta elementos para el desempeño profesional; así como desfavorables: queda en lo ideal, falta vinculación con prácticas escolares, abarca mucho y no se profundiza, falta vinculación o enlace entre las materias, tiene carencias en la práctica, lo que nos llevó a caracterizarlos como estudiantes con una imagen dual de un curriculum con aciertos y deficiencias, es decir, donde se presenta tanto la aprobación de algunos de sus aspectos como el señalamiento de su necesidad de mejoría.

En síntesis, observamos cómo los estudiantes van configurando una imagen del objeto representado (curriculum), con los conocimientos teóricos y conceptuales adquiridos en la carrera, de otras fuentes de información, así como del contexto en que se va desarrollando su formación, van construyendo una imagen del curriculum y la trasladan a la realidad que viven en el aula en donde se desarrollan determinadas prácticas educativas, procesos de comunicación e interacción, relaciones maestro-alumno, alumno-alumno, así como las relaciones de poder; de igual forma, parten de un modelo de curriculum y lo vinculan a la realidad social y al campo laboral que perciben, en donde consideran pueden poner en práctica los conocimientos adquiridos.

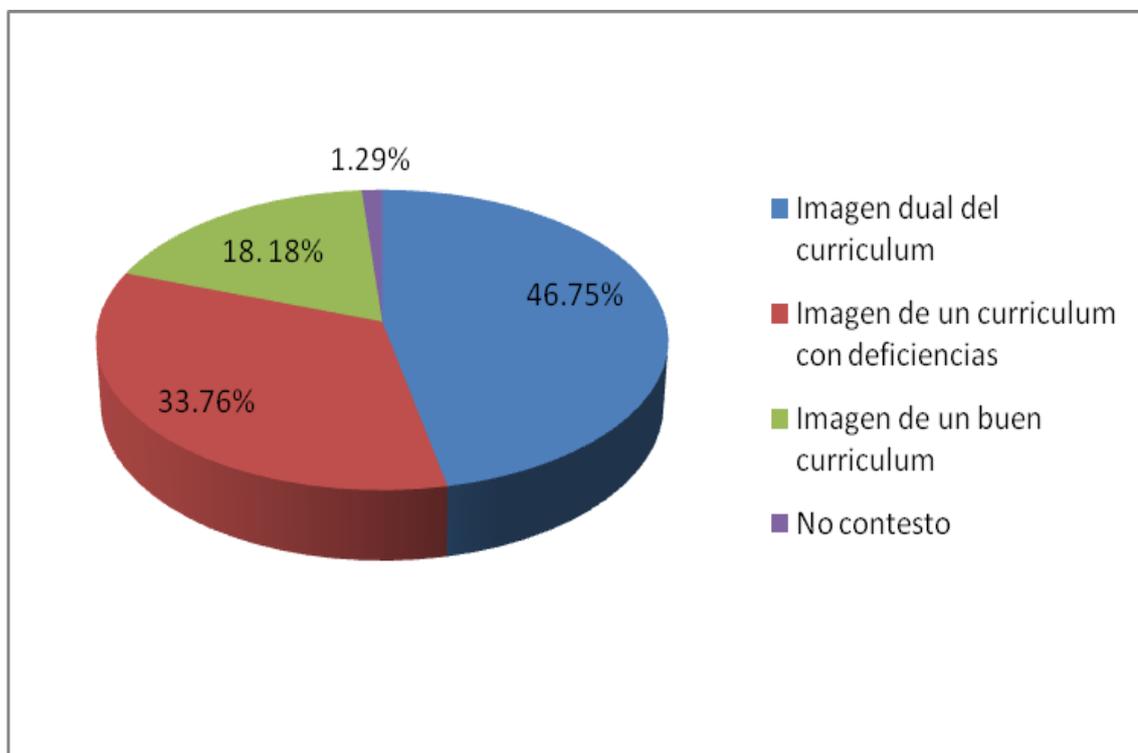
En términos generales, en el siguiente cuadro se presenta el número y porcentaje de estudiantes que se ubican en la dimensión campo de representación con una imagen positiva del curriculum destacando las fortalezas del mismo, los que se sitúan con una imagen negativa resaltando las debilidades del mismo y los que sustentan una imagen dual del mismo.

**CUADRO 9: CAMPO DE REPRESENTACIÓN ACERCA DEL CURRÍCULUM
ESTADÍSTICA GENERAL:**

IMAGEN	FREC	%
IMAGEN DUAL DEL CURRÍCULUM	36	46.75
IMAGEN DE UN CURRÍCULUM CON DEFICIENCIAS	26	33.76
IMAGEN DE UN BUEN CURRÍCULUM	14	18.18
NO CONTESTÓ	1	1.29
TOTAL	77	100

Para apoyar el análisis, en la siguiente gráfica representamos estadísticamente por porcentajes el total de los datos obtenidos.

**GRÁFICA 7. CAMPO DE REPRESENTACIÓN ACERCA DEL CURRÍCULUM
ESTADÍSTICA GENERAL**



Los testimonios de los estudiantes ubicados en el campo de representación engloban la imagen, la acción y la práctica, nos remiten, como señala Moscovici, a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto que describe un aspecto preciso del objeto de la representación “currículum” tanto en el plano formal como vivido.

El enlace entre los procesos de *objetivación* (pasar de lo conceptual a la imagen) y *anclaje* (incorporación de los conocimientos científicos al esquema de referencia de los estudiantes), permite captar la forma como los valores, intereses e interacciones apoyan a que los grupos de estudiantes elijan e incorporen cierto tipo de información adecuando las relaciones sociales y cómo los expresan.

Se identifica como a partir de la información que tienen y como se representan el currículum (la imagen que construyen de éste), toman una determinada actitud ante el mismo. Es así que, las actitudes, reacciones o valoraciones que hacen del objeto representado, están organizadas en formas diversas según las culturas o grupos en los que se ubiquen, a partir de ello generan una imagen del currículum, así como su punto de vista el cual, como pudimos observar, los sitúa o coloca en cierta postura, lo que pasa a constituir determinada actitud frente al currículum.

En este sentido, ver al currículum como concreción de una realidad en movimiento y como parte de un todo estructurado y dialéctico, orienta a ir conociendo, construyendo, interrogando y cuestionando el proyecto curricular, lo que favorece una posible reconceptualización de la realidad, contribuyendo a enriquecer el conocimiento, visión y concepción que de ésta se posea, así como la conceptualización que se tenga de formación, educación, enseñanza y aprendizaje, ya que a partir de éstas se toman decisiones en cuanto a la organización del contenido, de las actividades de aprendizaje, de la relación pedagógica con el estudiante, de la enseñanza y de la evaluación.

Los estudiantes en sus respuestas delinear y perfilan su conocimiento y sentir, así como sus ideas y vivencias, a partir de los cuales identificamos la postura y actitud que asumen frente al currículum, de igual forma encontramos como a partir de las dimensiones información, campo de representación y la actitud, van construyendo sus representaciones acerca del currículum de la Licenciatura en pedagogía.

Con base en lo expuesto, pensamos que las ideas y conocimientos que expresan los estudiantes son resultado del pensamiento construido desde dos dimensiones: la cognitiva y los procesos de interacción social. Son cognitivas porque son producto y proceso de una actividad mental, pero también son socialmente construidas y compartidas ya que en estas influyen las condiciones sociales del momento. En éste proceso, también, se proyectan elaboraciones subjetivas en su vida diaria escolar, siendo ésta parte de la realidad social, en la cual existen referencias asimiladas social e individualmente de la experiencia de los estudiantes.

Por lo anterior, “debemos tener en cuenta de un lado el funcionamiento cognitivo y el aparato psíquico, del otro el funcionamiento del sistema social, de los grupos y las interacciones en la medida en que ellas afectan la génesis, la estructura y la evolución de las representaciones” (Banchs, 2000:3.3).

Por último, señalaremos que en esta primera etapa de análisis de los datos obtenidos del cuestionario aplicado, encontramos determinados grupos o universos de opinión, mismos que comparten ciertos conocimientos, información e imágenes las cuales, consideramos, dan sentido a su pensamiento y actuar.

5.2.4.- LOS GRUPOS DE OPINIÓN UBICADOS

Los grupos o universos de opinión son entendidos como el conjunto o agrupación de varios integrantes en los que existen relaciones definidas, tienen y comparten una misma opinión, imagen, perspectiva o punto de vista sobre el objeto representado. De esta forma, la importancia de los grupos radica en las interacciones e interrelaciones que corresponden a vínculos comunicativos con efectos y acciones recíprocas o correspondientes.

Respecto a la opinión, ésta se utiliza para referirse a un estado cognitivo, a una forma de conocimiento que esclarece algo incierto de algo que se sabe cierto. Como producto social no debe ser concebida como la suma de diferentes opiniones individuales, sino como la opinión de un público. De esta forma la opinión de los grupos forma y modela,

de aquí la importancia que adquieren los grupos de opinión en los cuales se dan procesos de interacción e interrelación, así como nexos de comunicación. Es así que, la opinión “...no es sino el efecto de un pequeño número de hombres que hablan después de haber pensado.” (Moscovici, 1979:18).

Así, las representaciones sociales “...se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambio... en donde los grupos inventan, diferencia o interpretan los objetos sociales o las representaciones de los otros grupos” (Moscovici, 1979:18), se forman una imagen del objeto representado, lo significan y emiten una opinión.

Con base en lo anterior, en los grupos o universos de opinión, integrados por los estudiantes de la carrera de pedagogía, identificados en esta investigación encontramos: percepciones, significados e imágenes compartidas acerca del curriculum, tanto en el plano formal como en el vivido, mismas que se elaboran a partir del conocimiento, la comunicación e interacción que se da entre ellos, con los docentes y otros académicos de la carrera.

A partir de lo anterior se hallaron centralmente[§] dos grupos de opinión uno que resalta las fortalezas del curriculum y otro sus debilidades tanto en el plano formal como en el vivido.

5.2.4.1.- Grupo de opinión que señala fortalezas del curriculum.

Por *fortalezas* entendemos aquellos elementos positivos que permiten el adecuado, correcto, propicio y oportuno desarrollo del curriculum. En términos generales, las fortalezas incluyen, entre otros, los puntos fuertes, dinámicos o enriquecedores del curriculum.

[§] Se revisaron las investigaciones de S. Moscovici (1979), G. Villegas (2006), E. Gutiérrez (2010) y J. J. Dorantes (2011), entre otras, para analizar la metodología seguida al respecto. Es de destacar que el proceso aquí seguido para delimitar los grupos de opinión se encuentra más cercano a los planteamientos de Moscovici.

Así, en este grupo identificamos aquellos estudiantes que se pronunciaron favorablemente acerca del currículum tanto en su dimensión formal como vivida, manifestando una actitud positiva respecto a sus características y cualidades, expresando asimismo tener una imagen y opinión adecuada del mismo, exaltando las fortalezas que lo sustentan.

En relación al *currículum formal*, el subgrupo que se vinculó con una actitud e imagen positiva está integrado por 15 estudiantes (19.48%).

En cuanto al *currículum vivido*, el subgrupo está constituido por 12 estudiantes (15.58%) quienes también tienen una imagen positiva al respecto. Este subgrupo o universo de opinión que expresa las fortalezas del currículum vivido es menor, como se señaló previamente, que el que hace referencia a las fortalezas del currículum formal o pensado.

Sin embargo, las expresiones del grupo en general con respecto al objeto representado “currículum”, hacen alusión a una serie de situaciones articuladas a su buen desarrollo señalando: responde a las necesidades, es muy enriquecedor, logra la articulación de las unidades de conocimiento con la vida cotidiana, genera conciencia crítica, posibilita formar un hombre crítico, está bien planeado y estructurado, presenta secuencia y articulación entre los contenidos, así como en el abordaje de aspectos relacionados con la vida cotidiana y profesional.

5.2.4.2.-Grupo de opinión que señala las debilidades del currículum

Por debilidades entendemos aquellos problemas, necesidades, dificultades e inconvenientes, identificados en el proyecto curricular. Las debilidades incluyen los puntos débiles, endebles, frágiles o inconsistentes del currículum tanto en el plano formal como en el vivido, lo que consideramos determinan el éxito o fracaso del proyecto curricular.

Este grupo de opinión contempla tanto aquellas representaciones negativas del curriculum como las duales (positivas-negativas) Se articularon ambas categorías, para fines de análisis, debido a que finalmente en las duales se está cuestionando al curriculum expresando cuestiones deficientes que predominan en detrimento de lo positivo que se haya señalado.

En cuanto a la actitud expresada ante el *curriculum formal* fue desfavorable 24 estudiantes (31.16%) y dual (favorable-desfavorable) en 38 estudiantes (49.34%), ubicándolos con una misma imagen negativa.

En lo referente al *curriculum vivido* el subgrupo con actitud desfavorable, 52 estudiantes (67.52) y el subgrupo con actitud dual 11 estudiantes (14.28%) tienen una imagen de necesidad de mejorar o fortalecer el curriculum.

En general las debilidades a que hace mención este grupo refieren a situaciones que propician el truncamiento de la puesta en operación del curriculum subrayando: la incongruencia del plan de estudios con la vida cotidiana, el papel del docente, el abordar sin profundidad los temas, las relaciones que se dan en el aula, la ausencia o escasa práctica, la falta de prácticas profesionales, la desvinculación con el ámbito o campo laboral, situaciones que han propiciado que no se logren los objetivos y por consiguiente el perfil propuesto en el plan de estudios.

En este tenor, observamos predomina el universo de opinión que hace referencia a las debilidades del curriculum, tanto en su dimensión formal 62 estudiantes (80.51%) como en su dimensión vivida 63 estudiantes (81.81%). En comparación con el grupo que expresa las fortalezas del curriculum, tanto en su dimensión formal 15 estudiantes (19.48%), como en su dimensión vivida 12 estudiantes (15.58%).

Como podemos apreciar, los estudiantes al *objetivar* el conocimiento científico acerca del curriculum ya no se ubican con respecto a el y a los especialistas, sino en relación a una serie de fenómenos o problemáticas que acontecen en torno al proyecto curricular y que se toman la libertad de tratar como les parece (cfr. Moscovici, 1979:76). Así,

pasan de la relación con los otros a la relación con el objeto de representación “el currículum”, se apropian de la información y de los conocimientos teóricos del campo curricular, los organizan, reelaboran y traducen a elementos más concretos, posibilitando la constitución del esquema o modelo figurativo, éste no es sólo una manera de ordenar las informaciones, sino el resultado de una coordinación que concreta cada uno de los términos de la representación (Moscovici, 1979:86), el cual pasa a ser la expresión directa de una determinada realidad, en este caso de la realidad curricular. En ésta, los estudiantes sitúan las nociones abstractas que tienen acerca del currículum para su materialización en ideas que se corresponden con determinados términos, palabras o expresiones estructurando así esquemas conceptuales.

Lo anterior se articula con el capital cultural que los estudiantes adquirieron y elaboran sobre los objetos representados (Guzmán Díaz, 2006:55) durante su proceso de formación y varía de acuerdo a los tipos de medios de acceso que tienen para obtener información, diferencias que influyen en el tipo de representación que se elabora sobre el objeto social y sobre la naturaleza misma del objeto para los distintos grupos o universos de opinión.

Por otra parte, “Así como la objetivación muestra cómo los elementos representados de una ciencia se integran en una realidad social, el *anclaje* permite captar la manera cómo contribuyen a modelar las relaciones sociales y cómo las expresan” (Moscovici, 1979:123), de igual forma, cómo se da el paso de la imagen a la realidad.

Por lo tanto, el anclaje da cuenta de cómo inciden las estructuras sociales sobre la formación de las representaciones sociales. De esta forma las ideas y conceptos clave que resaltaron acerca del currículum de forma explícita en el contenido de los testimonios de los estudiantes que integran los grupos o universos de opinión, pasan a formar parte de la red de significados que se forman alrededor de una ciencia transformando la objetividad científica en hechos sociales (cfr. Moscovici, 1979:123).

En términos generales y para cerrar este análisis, señalaremos que en las respuestas de los estudiantes no todas las representaciones son iguales para los integrantes de un grupo o universo de opinión, pues existen subgrupos que tiene rasgos muy particulares

que los diferencian de todos los demás, aún así, descubrimos que hay pensamientos compartidos en cuanto a las fortalezas y debilidades que muestra el curriculum. De aquí reiteramos la idea de que las representaciones también se construyen en determinadas condiciones que tienen que ver con el contexto social, cultural, institucional y el de la vida diaria de los grupos de los que forman parte, de su interacción con otros grupos, de su historia y formación escolar, así como de sus vivencias, entre otros.

Para concluir el capítulo señalaremos que además de lo antes expresado identificamos otros consensos en los grupos de opinión en relación a determinados *conceptos* (entendidos como noción o significado descriptivo y explicativo) e *ideas clave* que son compartidas por estos subgrupos, estas son:

- **Lo planeado y lo vivido:** E3M1. *“Se necesita una mejor planeación con respecto a las unidades de conocimiento. E23V2 “...hay incongruencias entre el discurso y la práctica”. E30V2 “Muchas situaciones incoherentes entre el discurso y lo que realmente se lleva a cabo”. E3V2 “el curriculum oculto es más fuerte (las vivencias) que el formal”. E31V10 “...incongruencias entre el currículum formal, vivido y oculto.” E19V2. “Las incongruencias de lo planeado y lo vivido”*
- **Objetivos y Perfil de egreso:** E22M1 *“...los objetivos planteados dentro de este creo que se cumplen, son viables a la misión y visión de la institución...” E21M1 “No cumple con los objetivos de formación profesional que se espera tener...”*
- **Articulación y secuencia de las unidades de conocimiento:** E14M2 *“a pesar de la seriación, no hay continuidad del trabajo”. E21M2 “Tomar asignaturas que no tiene un seguimiento o enlace con lo siguiente”. E15M2 “Existen asignaturas que no llevan relación con los siguientes semestres”. E20V1 “Necesita algunas adecuaciones en torno a la articulación de las U de C.” E33V1 “Es bueno creo que existe una relación entre las unidades de conocimiento lo que permite sea más integral”.*

- **Restricciones en las opciones de Unidades de conocimiento optativas:** E22V2 *“En octavo semestre podíamos escoger 4 optativas pero solo había 5”*. E20V2 *“Algo que no me agrada es que no hay mucho para escoger en las materias optativas”*.
- **Relación teoría y práctica:** en donde se ve a la teoría como lo abstracto o conceptual y a la práctica como el “hacer” fuera de la institución: E41M2 *“...cuenta con poca práctica y mucha teoría”*. E9V2 *“Demasiado teórico, deja de lado lo práctico, en el caso de algunas optativas los talleres se quedan en el plano teórico”*.
- **Lo instrumental y tecnocrático en contraposición al desarrollo de un pensamiento crítico:** E26V2 *“Se sigue apostando a la manera instrumental y tecnocrática y lo crítico solo se convierte en discurso”*.
- **Formación de un pensamiento crítico y de resistencia:** E12M1 *“Nos brinda una formación encaminada a un humanismo y visión de la realidad en la cual podemos intervenir desde una crítica, desde mi punto de vista permite consolidar una postura de resistencia”*.
- **Relación campo laboral- prácticas profesionales:** En este aspecto se plantea sustantivamente la nula o poca relación entre estos elementos lo que propicia que no se aterricen los contenidos en la práctica y lo que saben no les posibilita incorporarse al campo laboral, E6M2 *“tenemos pocas posibilidades de incorporarnos al campo laboral...en las prácticas profesionales nos encontramos con debilidades”*.
- **El papel y perfil del profesor:** E18M6 *“Son pocos los profesores que desarrollan prácticas vinculadas con el contenido y la realidad”* E4V2 *“Algunos profesores se quedaron con ideas del plan anterior”* E36V2 *“Algunos profesores facilitaron mi aprendizaje”* E1V6 *“Hay maestros... que no cuentan con la preparación necesaria para compartir con los estudiantes”*
- **Percepción de sí mismo como pedagogos (as).** El asentamiento medular de la representación, consideramos, se constituye y concretiza como núcleo figurativo en cómo los estudiantes se ven asimismo como

pedagogos. Este esquema o núcleo no sólo constituye la parte más sólida y más estable de la representación pues es éste quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación.

Estas ideas clave, consideramos, emergieron como categorías empíricas en esta primera fase y que retomamos para elaborar el capítulo VI, en la siguiente etapa de análisis.

CAPÍTULO VI.

LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

*Después de 20 años nos dimos cuenta que
somos lo mismo que criticábamos.*

Emilio Pacheco.

En este capítulo pasaremos a una segunda etapa de reflexiones, derivadas del análisis general hecho de los datos que se obtuvieron, donde se evidencian los distintos grupos o universos de opinión ubicados previamente, quienes señalaron las fortalezas y debilidades del curriculum estudiado, y retomando las categorías empíricas señaladas al final del anterior capítulo, con el propósito de profundizar y tener una más amplia interpretación y comprensión de las características que los estudiantes otorgan a las representaciones sociales.

Es de destacar que para el análisis de los siguientes apartados retomamos distintos criterios organizativos. La justificación de introducirlos radica en que en algunos de los testimonios de los estudiantes identificamos que hacen referencia a estos términos, por lo que consideramos fundamental recuperarlos de manera conjunta para respaldar el respectivo análisis.

Por último, cabe subrayar que la finalidad de este capítulo y de la investigación no es el evaluar el plan de estudios a través de las respuestas de los estudiantes, pues pensamos que el proceso de evaluación es más amplio y complejo y requiere además de otro tipo de razonamientos provenientes de distintos sujetos y referentes tanto teóricos como metodológicos, así como abordar el conjunto de multiderminaciones, que lo instituyen.

6.1.- CURRÍCULUM Y PLANEACIÓN

La planeación es uno de los factores sustantivos y rectores en el desarrollo del proyecto educativo y por consiguiente del curricular. “Planear es un acto de inteligencia cuyo propósito es racionalizar la selección de alternativas para el futuro. Implica un ejercicio libre de la razón para definir con claridad los fines a los que se orienta la acción, y desentrañar los mejores medios para alcanzarlos”.(Villarreal, citado por Díaz Barriga et al,1992:12) con la intención de “no tomar decisiones basadas en la espontaneidad, la buena voluntad, la improvisación o el vaivén político, no formar profesionales destinados al desempleo y a la frustración o capacitados para el desempleo, sin posibilidad de adaptarse a un mundo cambiante y dinámico” (Arizmendi, 1982:107), debe de contribuir al logro del mejoramiento cualitativo, de la calidad educativa y la gestión del cambio requerido en la educación superior y por consiguiente en el diseño de programas y proyectos educativos que lleven a formar el tipo de profesionista que requiere el país.

De igual forma, articulado con la planeación, se hacen valoraciones internas acerca de la eficiencia del currículo, específicamente para revisar su estructura interna y su organización. Al respecto, Glazman y De Ibarrola (1987: 262), proponen los siguientes criterios: 1. Congruencia del plan. 2. Viabilidad del plan. 3. Continuidad del plan. 4. Integración del plan. 5. Vigencia del plan.

1. La *congruencia* refiere al equilibrio y la proporción de los elementos que lo integran, para lo cual se analizan los objetivos del plan, estos se confrontan con los fundamentos. Lo que se trata es de detectar omisiones, repeticiones y divagaciones de los contenidos y procedimientos en la forma de organización.
2. La *vigencia*, trata de la actualidad del curriculum en relación con los fundamentos que lo sustentan. Se confrontan los objetivos generales con el perfil profesional y con los fundamentos.

3. Respecto a la *viabilidad* del plan de estudios consiste en estudiar la relación de éste con los recursos existentes: humanos, materiales, económicos y de infraestructura.
4. La *continuidad e integración* del plan, consiste en determinar la relación entre los objetivos de materias, módulos, unidades de conocimiento, entre otros. (Díaz Barriga.1992:145)

Cabe señalar como antes se indico, que estos criterios han sido considerados debido a que los estudiantes los mencionan, motivo por el cual es importante recuperarlos como parte del análisis e interpretación del contenido de su discurso.

Es así que, a partir de las opiniones de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, se recuperan testimonios en donde expresan sus argumentos en relación a la planeación curricular.

6.1.1.- CONGRUENCIA, SECUENCIA E INTEGRACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

En este rubro se analiza la forma como los estudiantes aprecian al curriculum en su dimensión formal con la noción de “plan de estudios”. El grupo general de estudiantes que hacen referencia a la planeación del curriculum está integrado por 29, que constituye el 37.66% del total de la muestra de estudiantes encuestados 77 que representa el 100%.

Las apreciaciones de los estudiantes ponen especial énfasis en la planeación y el diseño, así como en aspectos relacionados con la congruencia, vigencia e integración, en específico de los contenidos.

De acuerdo a lo expresado en los testimonios, ubicamos a dos grupos de estudiantes, el formado por 17 estudiantes (22%) que señala que la planeación es buena, lo cual propicia una formación integral facilitada por la relación que se da entre contenidos y unidades de conocimiento, objetivos y perfil y otro de 12 estudiantes (15.58%) que considera hay una mala planeación ya que no hay relación y coherencia en las unidades de conocimiento y con lo que se trabaja en el aula

El primer grupo de estudiantes señala:

*E29M1. Es altamente **actualizado**.*

*E30M1. ...el proyecto curricular **está diseñado con la finalidad de formar un hombre crítico** y por ello mismo **está estructurado con base a contenidos que lo potencien***

*E33M1. Muy completo, los **contenidos** son muy **completos**.*

*E19V1. ...**en papel está bien planteado, pero hay muchas incongruencias con lo trabajado en el aula.***

*E23V1. **Como idea es buena, un aspecto que se pretendía mejorar es la repetición de contenidos y la incongruencia** en su implementación.*

*E33V1. **Es bueno. Hay relación entre las Unidades de conocimiento, permite que la formación sea integral y que los conocimientos se puedan articular.***

A estos estudiantes los ubicamos como un grupo consensual en torno a fortalezas del curriculum, pues hacen una valoración positiva argumentando que el curriculum es “aceptable, bueno, muy completo, altamente actualizado” ya que existe congruencia y vigencia en los contenidos, conocimientos y unidades de conocimiento que lo integran, lo que posibilita una formación integral.

También encontramos argumentos que refieren a considerar que el curriculum está “bien” en relación a que hay articulación, congruencia y secuencia de contenidos, asignaturas o unidades de conocimiento, lo que connota, desde su perspectiva, cierta eficiencia y vigencia del curriculum.

El segundo grupo de estudiantes revela:

*E3M1. **Necesita mejor planeación con respecto a las unidades de conocimiento.***

*E24M1. **Es muy extenso en cuanto a horas de clase y unidades de conocimiento***

*E35M1. **Está mal hecho, no cuenta con unos buenos planes, carece de finalidades...***

*E18M4. **El curriculum es muy amplio y abarca 5 ejes de conocimiento pero el tiempo en cada semestre es muy corto.***

- E3M5. Se necesita rediseñar un poco mejor las unidades, ya que a veces no hay coherencia cuando se aplican.*
- E27M5. Algunas unidades de conocimiento que se dan al final se deberían dar en un inicio, ayudaría a que se mejorara la comprensión de contenidos.*
- E20V1. Necesita algunas adecuaciones en torno a la articulación de las unidades de conocimiento.*
- E19FV2. Las incongruencias de lo planeado y lo vivido.*
- E22MV2. En octavo semestre se supone que podíamos escoger 4 optativas pero lo curioso es que solo había 5.*
- E1FV3. En el plan de estudios se propone una “especialización” en las diversas líneas eje, pero es imposible, ya que se piden 3 U.C. optativas de 4, entonces nos vemos obligados a cursar U.C. que no queremos por cumplir con los trámites establecidos.*
- E28FV5. ...sería mejor reforzar el área de formación inicial y facilitar, en los últimos semestres, el que el estudiante pueda integrar un conjunto de U. de conocimiento que vayan, en específico, enfocadas al área de desarrollo profesional que a él le interese.*
- E31FV5 Pienso que los primeros semestres tienen materias muy complicadas y después presentan las más fáciles. Considero que la estructura no es muy coherente. Va de lo complejo a lo simple, cuando debería ser al revés.*

A estos estudiantes los ubicamos como grupo consensual en torno a debilidades del curriculum, pues manifiestan problemáticas ligadas a la planeación como son: falta de planeación, articulación, coherencia y ubicación de las unidades de conocimiento, carga horaria extensa, amplio número de ejes de conocimiento y el corto tiempo en que se cursa cada semestre, algunas unidades de conocimiento con contenidos complejos que se cursan en los primeros semestres y otras con contenidos fáciles que se cursan en los últimos semestres, el mínimo número de optativas que contempla el plan de estudios, incongruencia entre lo planeado y lo vivido, entre otros.

Identificamos que el problema de la planeación del curriculum lo refieren particularmente al asunto de las unidades de conocimiento, a la carga horaria y al número de ejes de conocimiento así como de unidades de conocimiento optativas.

Lo interesante del discurso que expresan los estudiantes es la forma en que orientan o encauzan los hechos, los argumentos que dan a sus apreciaciones y la actitud que asumen frente a las situaciones que presenta la planeación o diseño del curriculum de pedagogía.

A partir de lo expresado por los estudiantes, la dificultad del plan de estudios se ubica dentro de la problemática de la planeación ligada a cuestiones de diseño y procesos de implementación, éste último, expresan, se da en el aula.

Esto implica reconocer la relevancia que tiene la planeación en el ámbito educativo, concretamente y por consiguiente en el diseño curricular, lo cual puede proporcionar elementos para generar escenarios, definir objetivos, establecer prioridades, determinar metas, definir lineamientos, delinear estrategias para formular el programa educativo así como el proyecto curricular, orientados a desarrollar de manera lógica y sistemática una serie de acciones que le den sentido y trascendencia a la formación de los profesionistas que egresan de las instituciones de educación superior.

6.1.2. CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS CURRICULARES

Derivado de la planeación y del diseño curricular algunos de los componentes que integran la estructura del plan de estudios son los objetivos.

Los objetivos curriculares refieren a los logros o resultados de aprendizaje que se tratan de alcanzar durante el proceso de formación de los estudiantes, con ellos se pretende: describir lo que deberá lograr al término de la licenciatura, así como orientar y guiar las actividades que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con estas nociones, contrastamos lo que 9 estudiantes (11.68%), señalan respecto a los objetivos que se presentan en el plan de estudios como discurso formal.

Veamos lo que manifiestan estos estudiantes en torno a los objetivos:

- E22M1. **Los objetivos planteados** dentro de este, creo que **se cumplen, son viables a la misión y visión de la institución**, sin embargo, tal vez no dan una respuesta “oportuna” a la demanda empresarial, tal vez necesite una seria evaluación.
- E20M4. Pues es la base de esa profesionalización; y si pienso que **el conocimiento adquirido corresponde a los objetivos de ese curriculum...**
- E25V5 Considero que **las unidades de conocimiento más vistas, nos permitieron alcanzar los objetivos....**
- E25M1. **Establece muchos objetivos**, abarca muchas cosas.
- E31M1 **No cumple con los objetivos de formación profesional que se espera tener**, tal vez sea por la práctica docente o porque en el currículum se pretende abarcar tanto que se queda en conocimientos mínimos que se imparten, por lo tanto sabemos algo pero no lo suficiente.
- E31M5. **Que se cumplan los objetivos...**
- E27V5 **En algunas unidades de conocimiento existe una pequeña incongruencia puesto que los objetivos de estas no los cumple o quedan ligeramente fuera de contexto**
- E30V8... creo que aún **tengo mucho por hacer para poder alcanzar los objetivos tanto de la carrera como personales**. Eso dependerá de mí.
- E7V1. **Intenta posibilitar cierto perfil y objetivos pero no se concretan** porque no se contemplan aspectos importantes como las relaciones fuera y dentro del aula.
- E27V1. En el curriculum **alguno de los objetivos planteados en ciertas unidades de conocimiento no se cumplen o son incongruentes en un cierto sentido**.
- E28V1. **Es un currículum que presenta contradicciones** entre sus aspectos teórico metodológico y el currículum vivido. **Entre lo que se plantea en sus objetivos y la realidad que se vive en las aulas. Entre su perfil de egreso y la realidad que presentan los egresados** de esta carrera donde la gran mayoría si se llegan a emplear en algún área profesional es sólo en la docencia.

Como podemos apreciar los primeros 3 estudiantes (3.89%) presentan una actitud positiva ante los objetivos que plantea el curriculum señalando que se cumplen, se alcanzan y que corresponden a los conocimientos adquiridos. Sin embargo, predomina la actitud desfavorable que expresan 6 estudiantes (7.79%) al señalar la falta de cumplimiento de los objetivos y el perfil, así como contradicciones con la

realidad. Los estudiantes dan cuenta del grado de desarticulación que se da entre lo formal y lo vivido, así como la forma en que el currículum a través de sus objetivos no está respondiendo a las necesidades sociales y a los requerimientos del campo laboral, en el marco de una sociedad globalizada.

En el discurso de los estudiantes se comprueba el logro o no de las intenciones educativas reveladas en los objetivos curriculares y en el perfil de egreso, entre otros aspectos, de lo que se da cuenta es la falta de concreción y relación de estos elementos con la formación profesional, con la realidad que viven en el aula y por otra parte con la realidad social y laboral a la que se enfrentan los egresados. Lo que indica la importancia de analizar lo que plantean estos elementos curriculares en el plano de lo formal y contrastarlos con las demandas sociales y laborales que se presentan en la actualidad.

6.1.3. CUMPLIMIENTO DEL PERFIL PROFESIONAL

En la literatura acerca del diseño o evaluación curricular encontramos diversas concepciones acerca del perfil profesional, al respecto Arnáz (1981:) expresa "...es la descripción de las características que se requieren del profesional para abarcar y solucionar las necesidades sociales." Díaz Barriga (1981:5) señala "...los perfiles profesionales se elaboran a partir de la forma como se redactan los objetivos, como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, definidos operacionalmente, para un ejercicio profesional". En términos generales, consideramos que el perfil profesional contiene aquellas características deseables que deben desarrollar los estudiantes y poseer al egresar de la carrera o nivel de estudios del que se trate. Los componentes que contempla son: las áreas de conocimiento que deberá dominar como profesionista, el tipo de actividades o tareas que realizará en su campo de acción, los comportamientos que debe alcanzar (valores y actitudes) y las habilidades que tiene que desarrollar, además del grado de compromiso y responsabilidad que el futuro profesionista "debe" poseer para su desarrollo profesional, mismas que son validadas por las instituciones educativas.

Al respecto, el grupo de estudiantes que refieren a la cuestión del perfil está integrado por 5 (6.49%), de los cuales identificamos 1 (1.29%) que se expresa de forma positiva y 4 (5.19) de manera desfavorable.

Conozcamos que expresan respecto al perfil profesional de la Licenciatura:

*E5M3. Que ojala **cuando ya egrese cumpla con lo que establecen como perfil.***

*E16M9. Creo que **la mayoría demanda que la carrera no sea tan teórica, se ve la necesidad de más prácticas.** Así también de **llegar a cubrir el perfil propuesto.***

*E28FV1. **Es un currículum que presenta contradicciones** entre sus aspectos teórico metodológico y el currículum vivido. Entre lo que se plantea en sus objetivos y la realidad que se vive en las aulas. **Entre su perfil de egreso y la realidad** que presentan los egresados de esta carrera donde la gran mayoría si se llegan a emplear en algún área profesional es sólo en la docencia.*

*E12FM4...**Hay un aspecto que dentro del perfil de egreso que me parece debe ser foco de atención** ya que es un espacio no explotado, ni difundido en el gusto de los estudiantes y egresados, **que es el de la investigación.** La cual tiene un hueco que no permite continuidad en la línea eje.*

*E27V3. Pues **con el perfil formativo del currículo espero poder desarrollar soluciones o alternativas** para el área en el que pueda desenvolverme.*

Estas evidencias dan cuenta de que los estudiantes se encuentran preocupados porque la formación adquirida y expresada en el perfil profesional les permita como egresados cumplir con sus expectativas y poner en práctica su formación profesional en las áreas laborales respectivas. En este sentido, destacamos que tanto los objetivos curriculares como el perfil de egreso son construidos como intención y posibilidad, mismos que se supone serán llevados a la práctica y puestos a prueba en la realidad cotidiana educativa, social y laboral.

Se observa en los estudiantes una actitud de insatisfacción, lo cual denota que no son sujetos conformistas, también aspiran a una constante mejora del currículum y de los procesos de formación que se derivan de este, de igual forma se denota una actitud

con sentido social de la profesión, derivado del perfil que presenta el curriculum, sin perder de vista la importancia que tienen las prácticas educativas en el cumplimiento o enriquecimiento del mismo. .

“El perfil de egreso conforma la clave de las intenciones curriculares y tiene, por ello, un doble carácter como expresión de los fines educativos y como guía de la acción pedagógica”. (Ysunza, 2010:81).

En este sentido, el perfil de egreso de educación superior que requiera el país tendrá que tomar como referencia un tipo de profesional distinto al que se requería en el siglo XX, articulado a los requerimientos de formación que demanda el contexto socioeconómico, político y cultural del siglo XXI, a las nuevas dinámicas de circulación de la información, a los avances en las telecomunicaciones, científicos, tecnológicos y educativos (cuestiones desarrolladas en el capítulo 3), aspectos que en palabras de los estudiantes encuestados, no se reflejan totalmente en el currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón.

6.1.4.- CONGRUENCIA Y SECUENCIA DE LOS CONTENIDOS Y UNIDADES DE CONOCIMIENTO

De los objetivos curriculares y el perfil profesional se derivan los contenidos que se promoverán durante el proceso de formación de los estudiantes. Los contenidos son el conjunto de saberes en donde se expresan de forma más específica las intenciones educativas descritas en los objetivos y perfil de egreso, incluyen elementos de diversa naturaleza como: hechos, conceptos, procedimientos, valores, sistemas conceptuales (Díaz Barriga, 1992:116). De estos contenidos curriculares se emanan temáticas específicas, mismas que se desarrollan en los programas de estudio en los cuales se concretiza el carácter de los contenidos, si estos serán abordados de forma teórica-práctica, teórica o práctica.

En relación a los contenidos que se enuncian en el plan y programas de estudio de la Licenciatura en Pedagogía, consideramos fundamental reflexionar en torno a las siguientes interrogantes:

- ❑ *¿Los contenidos curriculares contribuye al logro del perfil de egreso?*
- ❑ *¿Contribuyen para el desarrollo de una mejor práctica profesional?*
- ❑ *¿Se requieren para el ejercicio de la profesión?*
- ❑ *¿Se relacionan con el perfil de egreso, los objetivos y el campo profesional?*

Así como considerar los criterios de valoración interna del curriculum, descritos anteriormente, mismos que en el discurso de los estudiantes se ven presentes, en específico se hace mención a la congruencia y secuencia de contenidos y se identifican en las respuestas de la pregunta 5 *¿Cuál es tu opinión respecto a los contenidos de las Unidades de Conocimiento que conforman el Plan de Estudios?* A partir de los resultados ubicamos sustantivamente dos grupos de estudiantes: los que opinan positivamente y los que opinan negativamente sobre los contenidos y las unidades de conocimiento.

Respecto al grupo de 29 estudiantes (37.66%) que opinan de manera positiva en sus testimonios en torno al tema como fortaleza, enuncian:

*E10M5. **Pienso que son buenas**, aunque habría que hacer una revisión y tal vez actualizarlas un poco más.*

*E11M5. **Las unidades de conocimiento son muy buenas**, sólo **debería de haber un acomodo** en ellas, ya que algunas que están al principio deberían estar después o viceversa.*

*E17M5. **Son buenas**, ya **se abordan problemáticas** o en su caso oportunidades para poder trabajarlas.*

*E18M5. **Buenos**. Aunque a veces pienso que es demasiado contenido para tan poco tiempo.*

*E29M5. **Son actualizadas** y dan pauta para la reflexión.*

*E35M5. Todas **son buenas**....*

E14V5. **Son buenas**, ya que he tenido la oportunidad de compararlas con otras de la misma carrera y este **abre más campos tanto laboral como de conocimiento** en más áreas.

E18V5. **Están bien** aunque lo vuelvo a repetir **hace falta tiempo** ya que en 4 meses no es suficiente para una materia.

E28V5. **Los contenidos en general me van a facilitar un camino más seguro en mi carrera profesional...**

E33V5. **Son buenas** sólo es cosa de profundizar...

En estas expresiones se connota una actitud positiva argumentando que las unidades de conocimiento son buenas y actualizadas, preparan para el campo laboral y para atender cualquier problemática.

En sentido contrario, otro grupo de 45 estudiantes (58.44%) en sus testimonios se expresan de forma negativa como debilidad del mismo:

E1M5. Desde mi punto de vista **algunas asignaturas no aterrizan los temas a la realidad.**

E2M5. Que **se adecuen a las exigencias actuales de las distintas ramas del campo laboral.**

E9M5. **Que hubiera una vinculación más evidente** y que en ello apoyen los docentes que las impartan; **con el campo laboral y las formas en que se hace práctica** con el desarrollo de la parte teórica.

E28M5. Que **algunas les hacen falta más profundidad y continuar otros semestres. ...**

E7V5. Que **profundicen más**, que sea más compleja y **menos repetitivas**, más frescas y propositivas.

E27V5. En algunas unidades de conocimiento **existe incongruencia** puesto que los objetivos de esta no los cumple.

E29V5. Pues **poco coherente, se da poca estructura y seguimiento**, ya que los profesores presentan diversas tendencias.

E32V5. **Algunos de ellos fueron muy repetitivos** como en el caso de Didáctica y Evaluación....

En estos argumentos se revelan expresiones que connotan limitaciones en las unidades de conocimiento, mismas que se ven reflejadas en la falta de articulación,

deficiencia e incongruencia y en los contenidos que las integran, los cuales en la dimensión externa no responden a los requerimientos del sector laboral.

Se expresa la expectativa de que los contenidos contribuyan al desarrollo de la formación profesional, que proporcione a los futuros egresados certeza y confianza para desempeñarse en el campo laboral lo mejor posible. Además de que se habla de repetición de contenidos. También, podemos apreciar que se hace alusión a la necesidad de establecer vinculación entre los objetivos y los contenidos, también se valora la importancia de analizar los contenidos así como los títulos de las unidades de conocimiento para que haya congruencia y evitar la repetición.

Por último, destaca la preocupación que muestran los estudiantes por la necesidad de vincular la teoría con la práctica y con el campo laboral, demuestran interés por que en su formación profesional se aborde de manera articulada la formación teórica como la formación práctica, que culmine en que al egresar de la carrera tengan los elementos teórico-prácticos para desempeñarse laboralmente, aspectos que serán abordados en los siguientes apartados.

6.2- LOS CONTRASTES DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

El asunto de la teoría y la práctica fue una temática muy presente en el discurso de los estudiantes, en este encontramos distintas percepciones, significados y sentidos que se reflejan en su formación y pensamiento.

Respecto a la teoría esta se convierte en un instrumento de uso crítico y de razonamiento que permite la comprensión de la realidad, orienta nuestra acción, permite fundamentar y argumentar nuestras prácticas educativas.

Sin embargo, ya que el término teoría, así como su función, no es uniforme, o unívoca lleva a pensarla de diferente forma. “por un lado se ve como “especulación abstracta distante de la práctica y de lo empírico, por otro, como instrumento de percepción de la realidad (donde instrumento refiere bien a procedimientos fijos o a herramientas que requieren ser habilitadas cada vez; percepción cabe tanto como acto de conocimiento individual y voluntario o como proceso condicionado de manera histórico-cultural y

realidad es entendida ya sea como existente empírico independientemente de los hombres o como constructo anclado en la subjetividad)” (Granja, 2000:23-24).

Al respecto, identificamos en el discurso de los estudiantes ciertas situaciones relacionadas con la problemática de la teoría y la práctica, tanto en el curriculum formal como en el vivido. Con esta mirada, se decidió agrupar algunas de las respuestas, para fines de análisis, correspondientes a las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9.

A partir de las respuestas correspondientes a dichas preguntas, se identificaron cuatro tipos de problemáticas, mismas que se decidió desarrollarlas como temáticas siendo éstas las siguientes: 1) *Desarticulación entre teoría y práctica*, 2) *Excesiva teoría e insuficiente práctica*, 3) *Ausencia de práctica* y 4) *Relación teoría-práctica*, mismas que procederemos a analizar.

6.2.1.- DESARTICULACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

Como ya se ha explicado en el apartado anterior, la cuestión de la teoría y la práctica adquiere gran notabilidad en la formación y representaciones de los estudiantes, por ello, “Frente a un mundo de representaciones fragmentadas, la pregunta respecto a para qué nos sirve la teoría consigue una relevancia ineludible (Granja, 2000:2).

Estas representaciones fragmentadas se palpan en el discurso de los 16 estudiantes (20.77%) cuando hacen alusión a la falta de articulación teoría y práctica.

Desde la perspectiva de los estudiantes obtenemos las siguientes manifestaciones:

E18M2. La teoría es interesante pero al egresar te enfrentas con la práctica que pocas veces se trabajó durante la carrera.

E24M2. Me he dado cuenta que en esta carrera la teoría es fundamental pero afuera de que te va a servir...

E4M3. Necesita más relación lo teórico con lo práctico.

E6M4. En la teoría he aprendido muchas cosas, pero para la práctica me quedo con la necesidad de aplicar los conocimientos...

*E8V1. ...el objeto de estudio es sin duda la formación, **formación que se sustenta a través de la teoría**, de los conocimientos, pero **que si bien se complementaría con la práctica...***

*E4V3. Le **falta vincular un poco más la práctica** y siento que muchas veces se subestima al pedagogo.*

*E34V5. Todos los maestros dicen que **en la práctica es diferente...***

Una constante es la expresión respecto al divorcio o separación entre la teoría y la práctica y por consiguiente la falta de articulación con el ámbito laboral. En éste último planteamiento dilucidamos una racionalidad técnica donde las cuestiones pragmáticas son las que preocupan a éste subgrupo de estudiantes. Tal pareciera que se niega la importancia de la teoría como posibilidad conceptual y construcción o recreación de conocimientos, señalando que se reduce a interpretaciones que no sirven en la práctica o que se les ve poco uso. Al ver a la teoría como mero discurso conceptual y abstracto, los estudiantes no le encuentran sentido, ni aplicabilidad lo que genera una representación de la formación profesional como meramente teórica,

Oros estudiantes expresan:

*E12V1. Creo que a veces es demasiado romántico revisamos tantas cosas, es utópico y que a veces **frente al campo laboral faltaría ser un poco más prácticos, sin dejar la teoría de lado.***

*E31V1. **Presenta muchas incongruencias teóricas y prácticas**, se dice una cosa y se hace otra. Se confunden términos como educación y pedagogía.*

*E38M3. **Aprender sobre algunas teorías y así poder llevarlas a la práctica**, mediante una formación pedagógica.*

*E25M4. **La teoría es muy buena**, sin embargo ya **en la práctica es diferente...***

*E37M4. Creo que **me dará las bases teóricas pero la práctica se deberá adquirir en otra parte.***

*E9M5. Que hubiera una **vinculación más evidente** y que en ello apoyen los docentes que las impartan; con el campo laboral y **las formas en que se hace práctica con el desarrollo de la parte teórica.***

Estos estudiantes no descartan la importancia de una formación teórica, a lo que hacen mención es que se reduce al plano de las interpretaciones y no se “aterriza” en la realidad. Sin embargo, en términos generales, el sentido o papel que adquiere la teoría es de especulación abstracta que no se relaciona con la práctica, por lo que se percibe a la formación teórica como conceptual y a la formación práctica como la experiencia, como el “saber hacer” y a la realidad como existente empírico o constructo anclado en la subjetividad. De aquí que se establezca el problema de la desarticulación teoría y práctica.

Es de destacar, que la formación teórica busca desarrollar el carácter reflexivo y analítico, así como problematizador, mismo que se encuentra presente como posibilidad de construcción y recreación del conocimiento, lo que significa, aunado a la práctica, un pensamiento creativo, crítico y autónomo. Lo cual se ve reflejado en situaciones en donde los egresados tienen que analizar problemáticas, tomar decisiones, construir y plantear propuestas. (Jiménez, 2006:114).

6.2.2.- EXCESIVA TEORÍA E INSUFICIENTE PRÁCTICA

En el apartado anterior los estudiantes hacen referencia a la desarticulación teoría y práctica, aunada a esta idea encontramos otro grupo de 22 estudiantes (28.57%) que además señala la falta de relación y advierte el predominio de lo teórico en el curriculum.

Estas son las opiniones de los estudiantes:

*E19M1. **Tiende a centralizarse más en la teoría y se olvida de la práctica.***

*E9M4. **Altamente en lo teórico y poco en lo práctico.***

*E29M4. **Contribuye demasiado en el aspecto teórico y crítico.***

*E6M5. **Me hubiera gustado que de manera alterna se conjugaran la teoría y la práctica, porque siento que en los primeros semestres nos empaparon de teoría y para el momento de aplicarla, 5º semestre, olvidé muchas cosas.***

E26V1. Da más paso a lo teórico, en realidad es donde se notan estos desfases.

E35V1. Se revisa mucha teoría, la hermenéutica se reduce en la interpretación de la filosofía y cosas que no sirven en la práctica.

E31V3. ... algunos profesores sólo proporcionan teoría y dicen que nos debemos olvidar de la pragmática, que lo importante es criticar, pero el campo laboral no piensa igual...

E36V9. ...creo que tiene su objetivo dirigido a la teoría.

Nuevamente resalta la idea de considerar lo teórico como el saber y lo práctico como el hacer. Con esta mirada, pensamos que, la formación del pedagogo desde la postura de los estudiantes, se debe orientar a responder a las necesidades de corte técnico para ser aplicados en el ámbito laboral, cobrando gran relevancia la formación técnica más que la conceptual, de ahí que el asunto teoría práctica sea visto de forma fragmentada.

Llama la atención como la práctica es representada como ejecuciones sustentadas en el conocimiento empírico, en donde lo empírico se basa en la experiencia, o bien como la comprobación empírica de lo que se postula en un nivel conceptual. Se reconoce que en algunos de los testimonios de los estudiantes persiste la importancia que se le da al carácter práctico ligado al aspecto instrumental. Se identifica como los estudiantes plantean la situación de la formación teórica y la formación práctica como dos cuestiones que se encuentran desiguales, opuestas, disociadas

6.2.3.- AUSENCIA DE PRÁCTICA

Como ya se ha presentado anteriormente, el problema de la relación teoría práctica es muy significativo para los estudiantes ya que esta les proporcionaría experiencias que se verían reflejadas en el desempeño de sus prácticas profesionales y laborales, así como dar respuesta a los retos que les exigen como egresados. Sin embargo, otro grupo de 18 estudiantes (23.37%) expresan otra problemática que es la ausencia de prácticas en su formación.

Al respecto estas son las opiniones de algunos estudiantes:

*E11M1. ...considero que le **faltan algunos detalles para que sea una licenciatura realmente práctica y poder así llevar a cabo las potencialidades teórico-prácticas.***

E40M2. Que todo lo que se maneja es teórico y la práctica está a un lado.

*E25M3. Que **nos deja en la teoría.***

*E7M5. Que **hace falta práctica.***

*E12M9. **Es común escuchar la falta de práctica dentro de la carrera,** considerando los requerimientos laborales.*

*E17V4. ... nos **falta demasiado para entender y aplicar todo lo que vemos y vivimos en este curriculum.***

*E9V5. ...**dar paso, pauta, a la realización de prácticas que permitan aterrizar, concretar todo el conocimiento que se tiene.***

*E18V8. ...siento que la **teoría está, pero la práctica no.***

Al hablar de práctica, los estudiantes la refieren, principalmente, a la aplicación de acciones, a la ejecución de procedimientos y técnicas, necesarios para atender determinada problemática de la realidad. Con esta perspectiva de los estudiantes, tal parece que los contenidos que aprenden son dispersos y no adquieren significado para ellos al no encontrarles aplicación.

*“La noción de práctica también es víctima de una serie de vicisitudes, ésta no es vislumbrada como la articulación de niveles teóricos y técnicos en la transformación consciente de la realidad, De ahí que se le califique como pobre, mínima, deficiente, nula”.
(Díaz Barriga y Barrón, 1984:51)*

Con esta perspectiva, se observa como el pragmatismo está presente en el pensamiento de algunos estudiantes, al ver a la teoría como productora de conocimientos útiles en la práctica, en ésta es en donde se demuestra el funcionamiento, eficacia y utilidad de esos conocimientos, mismos que responden a determinados fines, lo que nos hace pensar que este grupo de estudiantes no logra percibir a la práctica, también, como un proceso de desarrollo de habilidades cognitivas

que le permitan actuar de manera crítica y reflexiva sobre la realidad y de mejorar su autoformación.

6.2.4.- RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

En situación contraria a lo descrito en el apartado anterior, otro grupo de 12 estudiantes (15.58%) considera que su formación debe estar orientada a prepararlos teórica y prácticamente, para emplear éstos conocimientos en situaciones reales y en el ámbito laboral, lo que permitirá el logro de la efectividad y adecuada formación profesional para enfrentarse a la realidad social y al mundo del trabajo.

Esto se constata en las siguientes opiniones:

*E22M5. ...se crearon como dos bloques (1-4 semestres) teorías y (5-8) práctica, sería bueno **intercalar las materias teóricas con las prácticas, sin perder la articulación entre ellas.***

*E31M5. **Que se cumplan los objetivos. Relacionar teoría-práctica...***

*E1M8. Bueno, ya **en la práctica te enfrentas con la realidad y tienen la opción de modificar tus conceptos o ideas pero con bases sólidas.***

*E31M9. ...debe haber **más relación teoría-práctica para facilitar la mayor comprensión de algunos contenidos** de las unidades de conocimiento...*

*E5V4. **Me dio elementos teóricos y puedo dimensionar el complejo ámbito educativo***

*E13V4. Pues **me aporta todos los conocimientos teóricos que pudiese ocupar en algún trabajo.***

*E16V4. En todos los aspectos, me ha acercado a las **teorías y metodologías** necesarias en el **campo laboral**, aunque aún **me faltan algunas experiencias.***

*E28V10. ...**Buscan** de alguna manera **relacionar la teoría con la práctica.***

Es de destacar, en este grupo de estudiantes, el reconocimiento que hacen respecto a la importancia en su formación de los conceptos teóricos mismos que sirven de guía para fundamentar, identificar y analizar las transformaciones socioculturales y educativas que se presenten, así como apropiarse e intervenir de manera más consciente y responsable en los problemas de la educación y formación. Por lo tanto, la importancia de integrar la teoría y la práctica permite a los futuros egresados reflexionar en torno a la práctica educativa y una mejor preparación orientada a desarrollar proyectos de intervención pedagógica, a la resolución de problemas de la realidad y para el ámbito laboral.

Resumiendo, lo que podemos advertir, es que así como algunos estudiantes no reconocen que ellos en sus reflexiones sobre la realidad que viven, están empleando una serie de conceptos que tienen que ver con las teorías abordadas en las lecturas que revisan en sus clases, existe otro grupo que reconoce el papel sustantivo de la teoría en su formación y ven a la pedagogía como reflexión de la realidad educativa, que va más allá de lo que se señala, propone, advierte, percibe o comprende, lo cual requiere de la teoría y práctica para sustentar, cuestionar y argumentar la práctica educativa.

En este sentido, vemos como cada sujeto o grupo de sujetos construye su propia representación de lo teórico y su función, así como de la práctica. Estas posiciones se articulan a otras referencias como son la relación sujeto-objeto, aquí también se identifica una concepción y función de sujeto y objeto, de igual forma se contempla la relación realidad-conocimiento, en donde el conocimiento se construye a partir de la realidad existente y a su vez el conocimiento influye en la realidad.

Lo anterior, visto a la luz de los contenidos que se imparten y cómo se enseña en las instituciones educativas, tiende a reflejar y reproducir lo que acontece en los procesos de producción en donde se evidencia la división social del trabajo, es decir el trabajo manual (la práctica) y el trabajo intelectual (la teoría). Para el caso de las instituciones de educación superior encontramos la problemática de enfrentarnos a la idea de que hay quienes producen conocimientos (los intelectuales) y quienes aplican los conocimientos construidos por otros (los técnicos), lo que propicia una fragmentación o división del conocimiento en conocimiento teórico y conocimiento práctico. En términos

de los principios que plantea la UNESCO, la división entre el “saber” y el “saber hacer”, desde una perspectiva sociopolítica es la división entre trabajo manual y trabajo intelectual.

En síntesis, e el siguiente análisis se presenta de manera conjunta el número y porcentaje de estudiantes, que se ubican en cada una de las problemáticas identificadas.

Como se puede apreciar la problemática con mayor número de frecuencias, 22, es la que refiere a la *excesiva teoría e insuficiente práctica*, que significa el 28.57%; le sigue *ausencia de práctica* con 18 testimonios lo que representa el 23.37%; posteriormente se encuentra *desarticulación entre teoría y práctica* con 16 frecuencias, lo que representa el 20.77%; por último se ubica *relación teoría práctica con 12 testimonios* que representa el 15.58% del total de la población encuestada (77, que constituye el 100% de estudiantes). El total de problemáticas mencionadas en el rubro se ubica con 68 testimonios (88.31%) que reflejan necesidades del curriculum.

Con base en lo expuesto, el riesgo que observamos es negar el papel e importancia de la teoría en la formación de los estudiantes, ya que ésta permite fundamentar, analizar e interpretar el proceso de construcción de la realidad y de conocimientos acerca de ésta, por ende del campo de la pedagogía. De esta forma, “a la teoría le compete un orden de construcción que no desemboca en descripciones sobre la realidad (como quiera que se entienda lo que es la realidad y o que son las descripciones sobre ella), sino que conduce a problematizar los principios mismos en que sustenta sus propias descripciones”. (Granja, 2000:26).

6.3.- PRÁCTICA PROFESIONAL Y CAMPO LABORAL.

Otros argumento que encontramos respecto a la percepción que se tiene del curriculum de pedagogía, se vincula a las prácticas profesionales y al campo laboral. Partir de la noción de práctica profesional posibilita comprender las características histórico-sociales que determinan el desarrollo de diferentes prácticas profesionales. Así, la concepción de práctica profesional, como posibilidad de acción y reflexión para

comprender y transformar la realidad, donde se articula la teoría y la práctica en torno al campo laboral en que se desarrolla el profesionista, va a ser definida por la dinámica de la sociedad y ubicada en un contexto sociohistórico. Por ello, el análisis que se haga de dicha práctica debe ser cuestionado desde una perspectiva social.

“Analizar una práctica profesional implica una serie de determinaciones económicas, que afectan el ejercicio de una profesión. Frente a la idea de carrera, que pretende que cualquier profesionista esté preparado para realizar las mismas labores, no importa en las condiciones reales en que se desempeñe, el estudio de las determinaciones sociales de una profesión permite comprender que existen factores económicos y gremiales que determinan las posibilidades de cambio de una práctica profesional establecida”. (Días Barriga, 1985:15)

De igual forma, el análisis del campo laboral o profesional permite identificar como se concibe el nivel de la división del trabajo (manual e intelectual, teórico y práctico) en el que se agrupa un conjunto de prácticas profesionales, cuestiones que se ven presentes en los argumentos e inquietudes de los estudiantes. En esta temática identificamos dos grupos: los que refieren al campo o ámbito laboral y los que señalan a las prácticas profesionales o escolares.

Respecto al campo laboral 63 estudiantes (81.81%) en sus testimonios expresan:

*E7M1. Muy poco práctico. **No se manejaron conocimientos** que se tienen **entendidos en el ámbito laboral.***

*E12M2. **No existe un acercamiento realmente laboral** para desarrollarse profesionalmente al 100%.*

*E30M3. **Que** mediante la formación académica que se recibió a lo largo de toda la carrera **permita desarrollarnos en el área laboral con todas las herramientas necesarias.***

*E3M4. Pues **me ha dado las bases para desenvolverme un poco mejor en lo que va a ser el campo laboral.***

*E2M5. Que se **adecuen a las exigencias actuales de las distintas ramas del campo laboral.***

*E21M8. Pues hubiera deseado **que fuera más ligado al ámbito profesional ya que esto fue algo limitado***

E9V3. Que al finalizar permita obtener conocimientos que den pauta para mirar el mundo de manera diferente, asimismo, **que prepare para el ámbito laboral.**

E16V4. ...cada eje me ha acercado a las teorías y metodologías que **son necesarias en el campo laboral**, aunque me faltan algunas experiencias...

E17V5. Que me ayudaran para que **pueda ejercer la licenciatura de una manera profesional y abrir el campo laboral para los pedagogos.**

E3V8. Creo que **aprendí muchas cosas, no se si funcionales para el competitivo mercado laboral** que hay afuera.

E3V9. Creo que estamos un tanto escépticos a lo que vaya a pasar después, la mayoría (me incluyo) **no nos hemos enfrentado al campo laboral conforme a la formación.**

Es de llamar la atención que nuevamente se observan opiniones contrarias, algunos estudiantes consideran que el curriculum o los contenidos si les aporta elementos para enfrentarse al campo laboral y otros piensan que no. Se identifica el temor a enfrentarse al campo laboral y no poder desempeñarse profesionalmente. Es decir, uno de los principales problemas está asociado a la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos o tener experiencias para atender las demandas de la realidad del mundo del trabajo.

De igual forma se hace referencia al campo laboral, como los espacios de trabajo en los cuales se ejerce la vida profesional, y la vida profesional refiere a las experiencias vividas en el ámbito laboral o en situaciones lo más cercano posible a la realidad del mundo del trabajo, en donde se pone en juego los conocimientos adquiridos y el ámbito de la realidad.

En lo que respecta a las prácticas profesionales o escolares, otro grupo de 10 estudiantes (12.98%) opina:

E15M1. ... **falta mayor vinculación con prácticas escolares**

E25M2. **El acercamiento que nos brinda hacia la práctica profesional pero solo viendo la teoría.**

E13M4. **Contribuye en darme opciones y prácticas escolares que me abren puertas en lo laboral.**

*E1M9. Creo que se les debe **dar un mayor peso a las prácticas profesionales**, creo que es en lo que estamos de acuerdo.*

*E8V5. **Que los conocimientos teóricos estén dirigidos más a la práctica profesional**, es decir a diversas prácticas educativas y que podamos vincular con sustentos teóricos.*

*E13V8. En ocasiones algo deficiente, siento que **faltan algunas cosas que podamos vincular con la práctica profesional**.*

*E25V7. ...llevándolo a la práctica sería más que excelente y esto daría suficientes argumentos y despertaría pasión por la investigación, **pienso que este es una debilidad (el no dar suficientes prácticas profesionales)***

Como podemos observar los estudiantes tienen la idea de ver a las prácticas de formación profesional como posibilidad de acción en el ámbito laboral, donde se articula la teoría y la práctica en torno al campo profesional en que se desarrolla el pedagogo, siendo el servicio social una estrategia que permite aproximarlos a situaciones lo más cercano posible a la realidad social y del mundo del trabajo.

En términos generales, consideramos, emergen dos cuestiones relevantes: Por una parte destaca, nuevamente, la idea y reto de establecer la vinculación entre universidad-empresa-sector social, como vía para el desarrollo profesional de los estudiantes. Por otra, las prácticas profesionales son definidas por la dinámica de la sociedad y ubicadas en un contexto histórico y económico, por ello, es fundamental no verlas únicamente como posibilidad de acción, también como elementos de reflexión para comprender y transformar la realidad. De esta forma, pensamos que, las prácticas profesionales deben ser analizadas, reflexionadas y cuestionadas desde una perspectiva socio-histórica. Lo que posibilita comprender y fortalecer los proyectos de formación profesional y sus prácticas de formación.

Concluiríamos que el grupo general de estudiantes que hacen referencia al campo laboral se compone de un total de 63 que representa el 81.81% del total de la muestra y 10 estudiantes plantean la cuestión de la práctica profesional, lo que representa el 12.98% del total de la población encuestada, 77, que constituye el 100%. El total de testimonios al respecto fue de 73 (94.79%) y reflejan necesidades del curriculum. Como se puede apreciar el mayor número de estudiantes expresa su inquietud en torno

al campo laboral, situación que se justifica por ser estudiantes del último semestre de la carrera y sus inquietudes están orientadas a su futura inserción en el mundo del trabajo.

6.4.- REPRESENTACIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN

Adentrarnos a abordar esta temática implica preguntarnos ¿Qué es la formación? Al respecto, como señalamos en el apartado 1.5 de esta investigación, el concepto está ligado al ámbito educativo y a una perspectiva humanista, es decir, es un proceso inherente a la naturaleza humana como una totalidad, en donde se da la interrelación entre lo subjetivo y lo objetivo en el hombre, "...es una actividad eminentemente humana por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura. Se trata de una apropiación histórica que sólo el hombre puede efectuar sobre los productos de su tarea" (Díaz Barriga, 1993:48). Además, la formación no se refiere únicamente a procesos escolares formales, también refiere a experiencias de vida y de trabajo, aunados a un proyecto de vida en el cual los estudiantes realizan sus propias elecciones. De aquí que, otro concepto importante de ser recuperado es el de formación profesional, mismo que está ligado a un saber profesionalizante y a la dinámica económica de los países (Barrón, 2002: 25).

Sin embargo, los jóvenes al ingresar a la universidad e iniciar su proceso de formación "...se ven expuestos a una variedad mucho mayor de ideas, de formas de pensar y estilos de vida que los que pudieran haber encontrado en su experiencia anterior" (Marín, 2006:26), por lo que estas elecciones se ven fundamentalmente determinadas y constituidas por el ambiente institucional, así como por las condiciones socioeconómicas del momento.

Además, una vez que los estudiantes ingresan a la universidad "...inician su proceso formativo de múltiples formas, pero primordialmente a través de su asistencia a clase y participando en múltiples procesos de interacción estructurados escolarmente, sobre la base de roles específicos en el marco de los conocimientos, habilidades, actitudes, lenguajes, patrones de comportamiento, normas, valores, códigos éticos básicos para el desempeño profesional..." (Marín, 2006:27), cuestiones que se concretizan en los

contenidos curriculares, en las prácticas que se promueven y desarrollan por y en la escuela o fuera de ella. Estos elementos son interpretados, desarrollados e impartidos por los docentes e influidos por su formación académica y experiencia profesional.

Aunado a este proceso de formación se encuentran otro tipo de procesos formativos que se relacionan en forma totalizadora, entre ellos se encuentran la enseñanza y el aprendizaje vinculados a su vez con determinados enfoques, discursos y prácticas que los fundamentan y dan sentido.

Dentro de estos enfoques o discursos podemos destacar aquellos vinculados a una racionalidad técnico-instrumental, a una racionalidad crítica o comprensiva, así como a una racionalidad humanista. Cuestiones que durante el proceso de formación de los estudiantes se van instaurando y determinando cierto tipo de pensamiento que emerge en sus representaciones.

Por lo anterior, pensamos que en el discurso de los estudiantes se muestran estas condiciones y es a través de sus voces que se hacen oír, a partir de la integración de diversos grupos de estudiantes y los espacios en que se producen, mismos que conforman el contexto institucional (el salón de clase, el patio, los baños, la cafetería, la biblioteca, entre otros) y requieren ser recuperadas, ya que apoyan la comprensión, construcción y reconstrucción de sus representaciones. En estas se identifican toda clase de dimensiones, ideológicas, sociales, culturales, políticas y psíquicas, mismas que se hacen presentes en su proceso de formación.

En este sentido, nos interesa destacar en este apartado la percepción que tienen los estudiantes en relación al aprendizaje y formación que han adquirido en la Licenciatura, la cual se refleja en el discurso emitido. Para ello, partimos de recuperar sus opiniones a través de las preguntas: 4. ¿Cómo consideras ha contribuido el curriculum de la Licenciatura en tu formación como profesional de la pedagogía? 7. ¿Cuál es tu percepción del aprendizaje en el aula? 8. ¿Qué opinas de tu aprendizaje en relación a tu formación profesional? La determinación de agrupar estas preguntas obedece a que las tres hacen referencia a la problemática de la formación y las respuestas se articulan entre sí de forma directa, cuestión que se identifica en las respuestas obtenidas.

6.4.1.- FORMACIÓN INSTRUMENTAL

Lo que advertimos como formación instrumental refiere al carácter pragmático que se relaciona con capacitar o habilitar para el desempeño de alguna función, a partir de lo cual se minimiza o anula a la teoría como análisis y reflexión del conocimiento construido, en donde la teoría es la que confiere sentido y razón de ser a la técnica.

...el pedagogo, no puede ser un técnico de la educación, sino un sujeto que reflexione y construya conocimiento educativo de acuerdo con las particularidades históricas de ahí que los procesos, los discursos, las necesidades y los sujetos no son homogéneos, y así crear una educación que se fije metas más allá del dinero, del empleo, de la productividad y la competencia” (Licenciatura en Pedagogía, 2002: 50)

En estas ideas expresadas en el discurso oficial, como parte del fundamento que sustenta el actual plan de estudios de la carrera de pedagogía de la FES Aragón, se destaca la idea de formar a un sujeto reflexivo, constructor de conocimientos acerca de lo educativo, lo cual no siempre se ve reflejado en el pensamiento heterogéneo de los estudiantes y a través de lo que expresan en su discurso.

El testimonio de uno de los grupos de 17 estudiantes (22.06%) describe:

*E14M1. ...muchas veces se queda en el discurso y **no entramos en el “saber hacer.”***

*E8M2. ... **no se aplica** lo que se presenta.*

*E11M3. ...hace falta **que nos acerquen más al desarrollo práctico laboral.***

*E23M3. Que saliendo de aquí en realidad me pueda desempeñar como pedagoga o **por lo menos me permita ser útil...***

*E30M5. **Que sean útiles a los requerimientos,** que sean prácticos...*

*E12M7. En algunas **ocasiones... (el plan de estudios) es memorístico, otras veces concientizaba y realmente crítico,** lo cual permitía darle significado y sentido.*

*E6M8. **Me permitió ir construyendo con las primeras bases, en conocimiento muy eficaz,** lamentablemente **dado el sistema***

requerimos desarrollar más ciertas competencias, aún cuando seamos humanistas, debemos responder a esas exigencias.

E26M8. **Utilizable** ya que esto que aprendiste en el aula lo llevarás a cabo el resto de tu vida.

E26V1. ...Yo creo que **se sigue apostando a la manera instrumental y tecnocrática** y lo crítico de lo que tanto se habla solo se convierte en discurso.

E13V3. **Pues que los conocimientos que desarrolle aquí los pueda aplicar en el área de trabajo...**

E19V3. **Nos han dado mucho saber para saber pero poco para hacer...**

E32V4. **Pues por lo menos a considerar lo educativo como funcionalización de todo un contexto sociopolítico y cultural que está en constante movimiento. Y a considerar a la educación no, sino como un proceso de transmisión de la cultura.**

E30V6. ...Se nos **sigue enseñando en una forma mecánica.**

E26V7. **Con muchas carencias, no todo es culpa del maestro, por supuesto, pero muchas cosas y vicios se acarrean desde la educación básicamente memorística.**

E3V8. **Creo que aprendí muchas cosas, pero no se si funcionales para el competitivo mercado laboral que hay afuera.**

E25V8. ...**Mis conocimientos abarcan mucho, pero se concretan poco, es decir, que se tal vez mucho, pero no se en donde aplicarlo y ahí radica el problema...**

El sentir de estos estudiantes respecto al aprendizaje y formación adquiridos, nos conduce a señalar que su pensamiento se vincula a un pragmatismo eficaz, funcionalista y utilitarista, principios articulados a un razonamiento técnico de la educación. Como podemos observar el discurso de los estudiantes no se aparta del discurso educativo y socioeconómico dominante, ni al del mundo del trabajo.

Como bien señalan los estudiantes, es una exigencia a la que se debe dar respuesta. Situación que se constata con el discurso expresado por parte de los organismos tanto internacionales como nacionales como son: La UNESCO, OCDE, OIT, Proyecto Alfa Tuning; SEP, ANUIES, por mencionar algunos de ellos (remitirse al capítulo III) y atender a los retos que se presentan en el marco de la globalización.

Por otra parte, resalta la problemática del aprendizaje y educación que promueven la memorización, vinculándola a una trayectoria educativa tradicional que propicia carencias en la formación.

En esta representación se pone de manifiesto, nuevamente, una postura tradicional de la educación como transmisión de conocimientos o de herencia cultural y del proceso enseñanza-aprendizaje, como el acopio o depósito de conocimientos, en donde el aprendizaje se concibe en términos de lo que es la memorización.

Sin embargo, detectamos en algunos testimonios ciertas contradicciones, ya que por un lado muestran una actitud que tiene que ver con una formación tradicional, en la cual predomina la memorización en detrimento de otras capacidades y por otro, señalan que se promueve un pensamiento crítico y consciente, lo que posibilitaría desarrollar un pensamiento autónomo, plantearse problemas, analizarlos y explicárselos. Esto daría sentido a los conocimientos y habilidades técnico-profesionales que se le proporcionen al estudiante durante su proceso de formación.

Es de destacar que resalta de forma significativa y opuesta, un pensamiento instrumental tanto en el plano de lo conceptual, como en el plano de su realidad cotidiana, como parte de su formación profesional, lo que refleja que en el plano de lo vivido se promueve este tipo de pensamiento.

Por último, se identifica, en las percepciones de estos estudiantes, la trascendencia del discurso que se ha venido manejando tanto en el plano internacional como nacional respecto a orientar la formación que proporcionan las instituciones educativas, a desarrollar ciertas competencias, a “ser competitivos” y responder a las demandas del mercado laboral de manera eficiente, trastocando las prácticas profesionales propias de la profesión, situación que tiende a tratar de establecer una relación más efectiva entre las instituciones de educación superior con la sociedad y el mundo del trabajo, cuestiones que son atribuidas a las universidades como una vía del progreso social del país y de responsabilidad en tanto formadoras de capital humano. Estas ideas trastocan el pensamiento de los estudiantes y se pueden identificar en el discurso que expresan en sus testimonios, mismas que se concretizan en sus inquietudes como futuros profesionales de la pedagogía.

6.4.2.- FORMACIÓN CRÍTICA Y REFLEXIVA

Realizar el análisis del discurso que exponen los estudiantes en torno a la formación crítica y reflexiva, como parte de su formación profesional, invita a recapacitar, principalmente, respecto a que se entiende por crítica, ya que el término adquiere diversas connotaciones y acciones entre las que destacan el cuestionar e invalidar, perdiendo de vista que existen posturas y enfoques heterogéneos, así como realidades y experiencias diferentes y no verdades absolutas, convirtiéndose en una práctica usual y en la mayoría de las veces sin un sustento teórico-práctico.

Al respecto 21 estudiantes (27.27%) hacen alusión a la formación crítica y reflexiva y consideran:

*E1M1. ...**genera esa conciencia y crítica** en torno a tu vida cotidiana*

*E7M4. En cuestión de **ser un sujeto crítico y reflexivo**, ya que de **esta manera uno mismo puede buscar más allá de lo que se le presente.***

*E12M4. En lo personal al **fomentar una conciencia crítica** puesto que **esto permite crear y recrear mi quehacer pedagógico...***

*E12M8. **Es más analista y crítico, me permitió no creer como verdades absolutas** todo lo que aprendí, así como también es consiente el aprendizaje significativo que pretendo construir.*

*E24M4. T e vuelve **más crítico y reflexivo.***

*E25V4. **Es indudablemente generador de análisis, conciencia, reflexión,** ...se trata de una lectura del mundo en **donde mi formación sea un compromiso individual, sí, pero también un compromiso social,** demostrándolo,... , **en donde mi formación y mi información profesionales, humanas, filosóficas, éticas y Pedagógicas, se vean articuladas como un todo...***

*E14V7. Bueno, porque **siempre se me pidió investigar y no quedarme sólo con lo que el profesor decía,** además de **siempre poner una mirada crítica** hacia lo que revisábamos.*

*E2V9. ... a lo largo de estos años **hemos aprendido ha hacer crítica** y en un futuro tales críticas ayudarán al mejoramiento de éste.*

E16V11. ...por parte de algunos se trata de lograr una comprensión y reflexión...

Veamos que se argumenta en el discurso oficial como parte del fundamento que sustenta el plan de estudios de la carrera.

*“...estamos de acuerdo que el pensamiento reflexivo, es el punto articulador de las dimensiones que proponemos como parámetro en la formación del pedagogo: saber, saber hacer y ser. El pensar reflexivo articula el saber donde éste tiene la particularidad de dar cuenta del conocimiento de la construcción de una realidad, sin embargo, no podemos reducirnos, debemos reconocer que el saber deviene de la forma de reflexión construida. El saber hacer, sería el nivel más elemental y, por tanto, determinado por los anteriores, es decir, no se puede hacer en un pleno sentido instrumental, ello quizá es tarea del técnico; en el caso del pedagogo, el hacer es punto final en un proceso complejo de construcción de pensamiento y de conocimiento de la realidad, el hacer aislado de lo anterior, colocaría al pedagogo en una simple reproducción de procesos predeterminados, donde los procesos determinarían a su vez, al sujeto que los aplica y a la realidad sobre la que son aplicados”
(Licenciatura en Pedagogía, 2002:50)*

Se reconoce la importancia de articular tanto el saber (conocimientos), como el saber hacer (habilidades), se distingue el saber como reflexión y el saber hacer como primordial, como práctica creativa y reflexionada, lo cual se supone debe conducir al futuro profesional de la pedagogía a contribuir en la resolución de problemáticas educativas de los diferentes grupos sociales y culturales del país.

Así entonces, en algunos estudiantes se ve presente este discurso y se denota que perciben a la crítica como un proceso cognitivo que implica conciencia, comprensión, análisis y reflexión acerca de los distintos quehaceres y prácticas cotidianas en las que nos encontramos como profesionales de la pedagogía.

Sin embargo, es de destacar, como ya se ha puesto de manifiesto en los apartados anteriores, que no todos los estudiantes parten de estas ideas, ya que algunos de ellos en su discurso manifiestan inquietud por la práctica en un sentido sustantivamente instrumental. Por lo que inferimos que hay otros discursos que incorporan e influyen en su perspectiva.

Este planteamiento se torna relevante, pues los estudiantes consideran que el desarrollo de estas capacidades cognitivas les permitirá crear, recrear y reestructurar lo que se ha hecho, y poder enriquecerlo o reorientarlo, requiere de una congruencia entre lo que pensamos, el enfoque del que partimos y las acciones que se realizan en la búsqueda de opciones de solución, de manera responsable y con compromiso social.

6.4.3.- FORMACIÓN HUMANISTA

La formación humanista concibe al hombre como un ser social responsable y comprometido, cuestiones que orientan el desarrollo de sus acciones dentro de la sociedad. Con esta mirada, la concepción hombre, de mundo y realidad que se tenga, es lo que dará sentido a las acciones, actitudes y responsabilidades del pedagogo. Así, encontramos que en los planteamientos desarrollados en las respuestas del cuestionario, aparecen ya estas cuestiones.

En los siguientes testimonios de 10 estudiantes (12.98%) externan:

*E17V1. Pues **nos muestra en apariencia que está hecho en una postura muy humanista** y de investigación pero creo que esta Licenciatura es muy extensa y que nos falta mucha información.*

*E28V3. Considero que egreso con “un poco de todo”. **Se ha pretendido abarcar muchas áreas de formación para el pedagogo, pero cada un@ de nosotr@s tendrá que ir determinando hacia cual de ellas se quiere dirigir** y en consecuencia, **seguirse preparando para ejercer la profesión de manera integral y ética.***

*E1V4. **Me da algunas herramientas para profundizar y dar propuesta a problemáticas educativas.** Me ha brindado teorías que me auxilian para dar estas propuestas y en cierta forma me ha*

*sensibilizado de tal forma que hace mi propuesta **desde un enfoque humanista.***

*E12M1. Nos **brinda una formación encaminada a un humanismo y visión de la realidad** en la cual podamos intervenir...*

*E22M4. Siempre pensé que la pedagogía atendía a la escuela, en el ámbito docente, **hoy se que la pedagogía está y se vive en todos los aspectos de la vida y la formación humana porque es un proceso inacabable.***

*E33M4. En **ser un mejor ser humano** y adquirir más conocimientos.*

En los testimonios se vislumbra el sentido humanístico y social de la profesión, con un enfoque integral y ético, lo que conduce a realizar una serie de replanteamientos para dar solución a problemáticas de la realidad social y educativa desde un enfoque humanístico. También se percibe la inquietud de establecer la relación formación profesional y campo laboral.

Respecto al discurso oficial, se reconoce el impacto de los cambios sociales, económicos, científicos y tecnológicos en la generación de "...nuevas formas de relación económica, estableciendo demandas de capacitación técnica instrumental, sin embargo, en el ámbito de la formación del pedagogo, estamos de acuerdo con la pertinencia de establecer relaciones de análisis entre las políticas de los organismos internacionales y los procesos de formación, en los ámbitos institucionales, pero también en la cotidianidad cultural" (*Licenciatura en Pedagogía, 2002: 50*)

En estas ideas se refleja la responsabilidad que tiene la universidad y en este caso la Licenciatura de Pedagogía de la FES Aragón, de formar a los estudiantes y prepararlos para el ejercicio profesional, entre otros. Por lo que la universidad no debe ser vista únicamente como integradora al sistema o formadora de recursos humanos capacitados o especializados. Entre algunos de los retos que debe enfrentar es el de formar intelectuales reflexivos, con un sentido humanístico y social que contribuya al desarrollo del conocimiento, de propuestas de solución referidas al desarrollo sostenible, los derechos humanos, los problemas de género, de exclusión, entre otros.

De aquí que afirmemos que este discurso oficial, es una fuente de información que influye en el pensamiento de los estudiantes.

6.5.- UNA PERSPECTIVA ACERCA DE LOS DOCENTES Y EL PROCESO EDUCATIVO

Aunado a la formación de los estudiantes se encuentra la figura del docente, al cual estos actores de la educación hacen responsable de su aprendizaje y por lo tanto de su formación. En este sentido, el papel del docente se caracteriza, preferentemente, por ser un mediador entre el saber académicamente colectivo y culturalmente organizado y el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, el rol del docente adquiere dimensiones que lo revalorizan como elemento esencial del proceso de aprendizaje de los estudiantes, por lo que se requiere que muestre conocimiento del currículum que está instrumentando, para operar con claridad los propósitos y las intenciones educativas.

De esta forma, se busca que el docente interiorice los principios del modelo curricular, desarrolle habilidades para su instrumentación y puesta en operación, recayendo en él la responsabilidad de los logros y fracasos que se presenten tanto en la formación como en el aprendizaje de los estudiantes. De esta forma, se le presentan al docente una serie de exigencias tanto institucionales como por parte de los estudiantes.

- Exigencias institucionales que recaen en el docente para que cumpla las normas y metas que plantea la institución, así como hacerlo responsable del curso que imparte.
- Exigencias estudiantiles, las cuales demandan formas de enseñanza que permitan aprender con facilidad y sin mayor esfuerzo, así como métodos “activos” que hagan interesante y entretenida la clase.

Derivado de estas condiciones, es que se desarrollan distintas percepciones en los estudiantes en torno a la enseñanza, el aprendizaje, la formación y el papel del docente en el marco del proyecto curricular. Es así que, para el análisis de esta problemática se recurrió a las respuestas correspondientes a las preguntas: 6. ¿Cuál es tu percepción de la enseñanza en el aula? 7. ¿Cuál es tu percepción del aprendizaje en el aula?

6.5.1-. APRECIACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA

Acerca de la enseñanza, existen distintas definiciones y significados que se le atribuyen dependiendo de la perspectiva teórica desde donde se aborde el término. Sin embargo, podemos identificar sustantivamente dos posturas: la corriente tradicional y una postura crítica actual. Para la primera, enseñar, comprende transmitir contenidos o conocimientos históricamente acumulados por la sociedad y la cultura. Para la otra perspectiva, enseñar es una práctica que orienta el desarrollo de procesos que conducen a pensar y a transformar el pensamiento, a construir o recrear el conocimiento. Todo ello sistematizado por el docente quien pretende intervenir didácticamente.

Veamos que se dice en los testimonios:

*E1M6. Creo que en ocasiones **nos hacen ver la realidad de una manera que no es la correcta.***

*E2M6. Algunas veces **desvinculada** de lo que realmente se nos pide **en el campo laboral.***

*E14M6. Realmente es **deficiente y carente de interés hacia los alumnos**, se presume de humanistas y del interés y preocupación por el sujeto y en el aula no sucede así...*

*E17M6. En muchas ocasiones **decadente,***

*E3M6. Pues en unos casos **bien** y en **otros mal.***

*E16V6. En general **regular**, pues **no hay aún un verdadero compromiso por parte del profesor, pero tampoco por parte de los alumnos...***

*E18M6. **Muy buena. Los profesores demuestran que saben pero pocas veces se cubren los contenidos completos, además de ser desvinculados de la realidad.***

*E20M6 **La mayoría de los profesores saben bien cual es su trabajo pero creo que a pesar de estar en pedagogía no se aplican mucho las didácticas para que la enseñanza sea mejor.***

*E10V6. En general es **buena**, pero quizá hace **falta explotar otros medios y espacios** que hemos olvidado, y para los cuales la Pedagogía tiene un campo basto*

*E14V6. **Buena**, ya que **no cae en lo tradicional**, puesto que **se nos permite aportar cosas nuevas** y los maestros parecen entender su verdadero papel de docentes, ya que no creen tener todo el conocimiento y la razón, creo que **hay un verdadero diálogo.***

E18V6. En algunos maestros tienen muchas innovaciones, y hacen del aprendizaje algo muy didáctico, pero hay otros que ni siquiera se interesan y que faltan mucho o son muy tradicionalistas.

E11V6. Completa, vivencial, participativa y muy enriquecedora.

La imagen que los estudiantes, de ambos turnos, confieren a la enseñanza es que es buena, deficiente, monótona, subjetiva, tradicional y desarticulada del campo laboral. En sus percepciones hacen referencia a las cuestiones relacionadas con la metodología, contenidos, al papel del docente y del estudiante.

Se percibe la necesidad de la ayuda pedagógica en el proceso de construcción de conocimientos, significados y sentidos, que los ponga en situaciones que les obliguen a realizar un esfuerzo de comprensión y actuación para enfrentar los retos que les presente la problemática educativa.

En este sentido, la relación que establecen entre la enseñanza y el papel del docente, tiene que ver con el compromiso y la responsabilidad, con el dominio del contenido, con el diálogo que se establece con los estudiantes, el tipo de métodos que utiliza en la impartición de las clases y si se recurre o no las didácticas para la enseñanza.

Expresan situaciones relacionadas con aspectos motivacionales que los impulsen a tener interés y a realizar las actividades académicas respectivas, por ello, piensan, se debe tener una actitud favorable para relacionar lo que se aprende con lo que se sabe, así como la aplicabilidad y relación son su vida cotidiana, escolar y laboral.

Sin embargo, se reconoce que la enseñanza no sólo se encarga de transmitir, mostrar o exponer conocimientos, sino también de una forma particular de pensar y concebir ciertos hechos específicos, para acceder al aprendizaje. Al respecto, Díaz Barriga (1998:71) recomienda para realimentar el proceso de aprendizaje, que el estudiante: analice cómo se dan sus procesos de aprendizaje, reflexione respecto a lo que hace y cómo lo hizo, planifique y examine sus propias realizaciones, tratando de identificar los aciertos y dificultades, valore los logros obtenidos y corregir sus errores.

A partir de los testimonios identificamos tres grupos de estudiantes: El grupo que representa a la enseñanza como buena, vivencial y participativa se conforma por 29

estudiantes lo que representa el 37.66%, el siguiente grupo visualiza a la enseñanza como regular y está integrado por 25 estudiantes que representa el 32.46%, el tercer grupo que significa a la enseñanza como deficiente, decadente, se conforma por un total de 23 estudiantes que representa el 29.87%.

Como se puede apreciar entre los tres grupos no hay un margen de diferencia amplio, sin embargo el grupo que predomina es el que refiere a la enseñanza como buena, vivencial y participativa (29.87%). Es significativo el hecho de que el 62.33 % de estudiantes (48) considere que es regular o deficiente la enseñanza.

6.5.2.- UNA MIRADA SOBRE EL APRENDIZAJE

La percepción que tienen los estudiantes acerca de su aprendizaje se encuentra franqueada por el discurso y la práctica. Respecto al discurso, en su lenguaje se identifica el empleo de conceptos propios de las disciplinas de las que se nutre la pedagogía, mismos que pasan a formar parte del contenido de las Unidades de conocimiento como: Didáctica General, Formación y práctica docente, Psicología de la educación, entre otras, y que integran al plan de estudios de la Licenciatura. En este sentido ubicamos tres grupos de estudiantes: uno que significa al aprendizaje como bueno y significativo, otro grupo que lo representa como regular, y un tercero que lo significa como deficiente, incompleto y fragmentado.

Veamos en los testimonios lo que señala el primer grupo de 51 estudiantes (66.23%) al respecto:

*E2M7. **Significativo, se nos pide analizar y comprender la información, para después aplicar dichos saberes.***

*E29M7. **Bueno, ya que los profesores tuvieron los medios y la forma para que el aprendizaje sea significativo...***

*E8V7. **Significativo, constructivista y propositivo.***

*E10V7. **Bueno aprendí muchas cosas, los contenidos que revisamos rompieron muchas veces mi estrechez mental, aunque en ocasiones quizá no di la importancia suficiente o como debiera ser a algunos contenidos. Pero los profesores permitían que el ambiente fuera propicio.***

*E15V7. Creo que a este nivel **el aprendizaje es autónomo** y solo **aprende el que quiere**. Ya **no es posible que un maestro nos ande presionando para hacer trabajos**. Todo depende de uno y el interés que cada quien tenga.*

*E31M7. **Depende de la dinámica desarrollada por el profesor en el aula**, ya que **si no motiva y no les da una buena aproximación a las problemáticas para tratar los temas, entonces no propicia interés ni aprendizaje**, mejor actuar uno mismo para aprender.*

En el discurso, de este primer grupo, observamos como reconocen la importancia que tiene el estudiante como sujeto activo, constructor de su conocimiento, responsable de su propio aprendizaje y en la toma de conciencia sobre su responsabilidad en el estudio. Es de destacar el proceso de reflexión que muestran en sus respuestas en torno a la forma de aprender y el interés por lograr aprendizajes. Dentro de sus ideas señalan el aprendizaje significativo y autónomo, como aquel que les permite desarrollar conocimientos que les posibilita aplicarlos en una amplia gama de situaciones y circunstancias lo más cercano posible a la realidad.

El segundo grupo de 15 estudiantes (19.48%) manifiesta:

*E23M7. **Incompleto, fragmentado.***

*E19V7. **Manipulado por las exigencias del docente.***

*E23V7. Sinceramente **bastante escaso y endeble**, creo que **aprendí más de la pedagogía por mi cuenta**, por mi curiosidad que por lo hecho en las aulas, por que creo que vivir las incongruencias mencionadas es la peor forma de aprender, se aprende mejor con el ejemplo.*

*E26V7. **Con muchas carencias, no todo es culpa del maestro, por supuesto**, pero muchas cosas y vicios se acarrean desde la educación básicamente memorística.*

En estos testimonios se percibe que el estudiante no distingue el rol que juega como sujeto del proceso de aprendizaje. Se aprecia una concepción de aprendizaje dual: por un lado se privilegia la memoria y la fragmentación de lo que se aprende y por otro un pensamiento autónomo y consciente.

Un tercer grupo de 11 estudiantes (14.28%) expresa:

*E8M7. Bueno, pero **aprendí más de las prácticas realizadas...***

*E12M7. **En algunas ocasiones memorístico, otras veces concientizaba...***

*E40M7. **Podríamos mejorar.***

*E18V7. **Bueno, aunque vuelvo a lo mismo, muchas veces el mismo maestro hace tan tediosa la clase que en lugar de poner atención, me distraigo en otras cosas.***

Se identifica como este tercer grupo de estudiantes percibe al aprendizaje como bueno pero a veces las clases se hacen tediosas, o se quedaron con ganas de escuchar más de los maestros, hace falta compromiso por parte de los estudiantes, en ocasiones es memorístico.

En general, distinguimos en los testimonios la incorporación del discurso oficial explícito en la fundamentación que presenta el plan de estudios de la Licenciatura en el cual se conceptualiza al aprendizaje como "...construcción de las pautas de actuación sobre los contenidos de la realidad donde los sujetos se ponen en progresivo contacto con la complejidad del campo de la pedagogía incorporan elementos teóricos, metodológicos e instrumentales para la comprensión, interpretación e intervención en la solución de los problemas pedagógicos y educativos." (*Licenciatura en Pedagogía, 2002: 26*)

Con esta perspectiva, el aprendizaje significativo se torna en la parte medular del proceso enseñanza-aprendizaje y da la pauta para definir los elementos del curriculum, mismos que se concretizan en el plan de estudios, así como los conocimientos, habilidades y actitudes deseables en el estudiante dentro de una institución educativa.

De igual forma identificamos en el discurso de los estudiantes, un cuerpo teórico-conceptual determinado por autores como D.P. Ausubel, C. Coll, F. Díaz Barriga, entre otros, quienes abordan lo relativo al aprendizaje significativo. De esta forma el aprendizaje escolar de conocimientos incluye conceptos, principios, procesos y valoraciones teóricas que al ser abordados a partir de las actividades escolares y prácticas profesionales que realicen los estudiantes, deben estar orientadas a promover su crecimiento académico y profesional, recuperando su experiencia previa e

incorporándola a la social y cultural de forma organizada, que les posibilite aplicarlos a una amplia gama de situaciones y circunstancias educativas.

Esta mirada del aprendizaje remite a procesos de incorporación y comprensión de los contenidos y hacer uso de ellos para tener acceso a nueva información. Tienen significado real para el estudiante y un sentido de aplicabilidad, de igual forma puede ser utilizado conscientemente cuando los requieran.

Por otra parte, en su discurso se identifican las relaciones de poder que se generan en el aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De aquí que se derive la relación entre el saber y el poder como parte de la relación didáctica. En el aula el docente es quien tiene una serie de saberes respecto a la disciplina que imparte, así como de su experiencia profesional, entre otros, por tanto es el poseedor del poder y el estudiante aquel que se somete a ese poder, propiciando actitudes de subordinación y conformismo. Esta postura se relaciona con un enfoque de la Didáctica tradicional, misma que se aborda como parte del contenido del plan de estudios de la carrera, postura que es criticada en el salón de clases, pero que los estudiantes están experimentando como parte del curriculum vivido.

También, se aprecia en el discurso otro tipo de pensamiento vinculado a una concepción de enseñanza y aprendizaje reflexivo, además reconocen que el aprendizaje que se desarrolla no es exclusivamente responsabilidad del docente. De aquí que la figura y rol del docente esté presente en el pensamiento y discurso de los estudiantes, lo que hace que se perciba como integrante fundamental de su proceso de aprendizaje y que le confieran distintos calificativos.

En síntesis, el grupo que señala fortalezas en este campo y que predomina es el que considera el aprendizaje bueno, significativo y constructivista (66.23%), le sigue el grupo que lo concibe como regular (19.48%) y por último el grupo que lo significa como deficiente, incompleto y fragmentado (14.28%), señalando ambas necesidades.

6.5.3.- UNA PERSPECTIVA DE LA IMAGEN DEL DOCENTE

Con base en lo expuesto en el apartado anterior, es de llamar la atención cómo se piensa al docente para el logro de una amplia, escasa, mejor o deficiente formación. Lo que denota que no todos actúan e influyen de igual forma en el proceso de formación de los estudiantes. Además, se aprecia como los educandos le atribuyen distintas características de acuerdo al rol o función que desempeñan, a partir de ello se hace una distinción de diferentes tipos de docentes.

Conozcamos lo que expresan en los testimonios:

*E17M6 **Falta mucho compromiso por parte del docente** al ubicar sus clases en salón de clases, además de la dinámica por parte del alumno es incorrecta.*

*E22V6. ...la **mayoría de los profesores están apáticos** frente a la investigación y los alumnos toman sin motivación los contenidos.*

Estos estudiantes destacan aspectos relacionados con la actitud de los docentes, subrayando que son: *Apáticos, conformistas y poco comprometidos.*

Otros estudiantes señalan:

*E1V6...**hay profesores comprometidos y hay también conformistas, la enseñanza es variada y depende de diversos factores como el manejo de contenido** que existen las U.C., **el compromiso** y además cuestiones personales, **así como la empatía entre alumno-profesor***

*E9V6.... **hay tanto docentes buenos como malos. Hay quienes hacen notar una verdadera vocación, mientras que otros no tanto.***

*E15V6. **Los profesores como guías nos han enseñado como ver la realidad** y todas las implicaciones que tiene la pedagogía en todos los ámbitos...*

*E11M7. Buena, ya que si uno quiere **se aprende demasiado con lo que los profesores nos enseñan.***

*E22V7. **Bien, porque la mayoría de los maestros están dispuestos al libre debate de las ideas.***

Estos estudiantes refieren a varios tipos de docentes: los buenos y malos, los conformistas y los comprometidos, destacando la importancia que tiene la vocación por la docencia.

Sin embargo, independientemente de que expresan que hay profesores “buenos” y profesores “malos”, un gran grupo de estudiantes reconocen las contribuciones que han tenido los docentes en su proceso de formación profesional, a partir de sus aportaciones derivadas tanto de su experiencia académica como profesional, para atender las problemáticas educativas y laborales.

En relación con las afirmaciones favorables, respecto a la actitud expresan: son responsables, comprometidos, tienen disponibilidad y vocación.

Respecto a su formación pedagógica y profesional afirman: están preparados, tienen experiencia, dominan su área.

Conozcamos que dicen otros estudiantes:

*E11M6. Es buena aunque **existen algunos profesores que les hace falta mayor desarrollo profesional.***

*E22M6 En general fue buena, porque **hay maestros que tienen mucho que decir al respecto de su formación, no solo en el aula sino también su trascendencia en el ámbito laboral** y eso contribuye aún.*

*E21V6. Muy aleatoria, **los docentes son muy diferentes de apropiarse de la pedagogía.** Eso se transmite en todas direcciones y a mi parecer se ha promovido esa misma visión en pro del proceso enseñanza-aprendizaje.*

*E31M7. **Depende de la dinámica desarrollada por el profesor en el aula, ya que si no motiva y no les da una buena aproximación a las problemáticas** para tratar los temas, entonces no propicia interés ni aprendizaje, mejor actuar uno mismo para aprender.*

*E2V7. **Cada profesor tiene una didáctica muy diferente en el aula** y me llevo a suceder que ciertas áreas de conocimiento se me hacían más entendibles con algunos y con esto quiero decir que **con los que entendí mejor fueron con los más fáciles de pasar o aprobar.***

Este grupo señala la diferencia de referentes que existe entre los docentes, resultado de un problema de formación pedagógica, didáctica y profesional, situaciones relacionadas con la falta de preparación profesional y académica, con las prácticas docentes que realizan en el aula para crear condiciones que favorezcan la participación e interés de los estudiantes para abordar los temas, apoyadas en un sistema motivacional que responda a las necesidades y expectativas propias de los estudiantes.

Veamos otra opinión:

*E26V6. Es importante **que ya no recaiga todo en el maestro**, pero hay que seguir trabajando para que sea una labor conjunta entre todas las partes involucradas*

En este testimonio se pone de manifiesto el reconocimiento por parte del estudiante de una actitud de corresponsabilidad que debe existir entre él y el docente, respecto a su proceso de formación.

Como podemos observar las experiencias que los estudiantes han tenido, matiza un proceso de enseñanza-aprendizaje vivencial, articulado a su futura vida profesional, en este proceso la figura del docente se encuentra presente bajo distintas imágenes que el estudiante le otorga. En este sentido, los testimonios apuntan a afirmar que en las representaciones de los estudiantes acerca de los docentes se muestran dos grupos los que presentan un reconocimiento desfavorable y otro favorable.

Desde esta perspectiva, es importante acentuar como en el trayecto de formación de los estudiantes confluyen distintos discursos, el oficial que sustenta el currículum de la Licenciatura, de los contenidos que se abordan en las clases, de los cuales, entre otros, son portadores los docentes, de aquí que los estudiantes hagan esa distinción del tipo de docentes que hay en la Licenciatura, por un lado, y por otro que se identifiquen o no con ciertos profesores, esto último pensamos es atribuible a que "...mediante la labor docente de los profesores en la impartición de sus respectivos cursos, que semestre a semestre y durante el transcurso de la carrera asumen la característica de ser el referente inmediato más importante de formación profesional..." (Marín, 2006:113).

Estas apreciaciones acerca del rol del docente, lo revalorizan advirtiéndose en los testimonios la importancia de que los docentes muestren conocimiento y dominio amplio del curriculum para manejar con claridad los propósitos, las intencionalidades, la secuencia y articulación de los contenidos, así como relacionarlo con los campos específicos de cada disciplina y con el campo profesional. Asimismo, con el proyecto de vida de los jóvenes, tanto los que aspiran a continuar estudios de posgrado, como los que están interesados en incorporarse de forma inmediata al campo laboral.

En términos generales, identificamos sustantivamente dos representaciones respecto a la imagen del docente: el docente bueno y el docente malo.

El grupo que percibe al docente como “bueno” se conforma por 20 estudiantes (25.97%); el grupo que significa al docente como “malo” está integrado por 10 estudiantes (12.98%).

Como se puede apreciar el grupo que predomina es el que considera al docente como “bueno” relacionado con ser preparado, que ama su trabajo, es comprometido, permite un aprendizaje significativo, es innovador y propositivo, es un guía. El grupo de estudiantes que lo concibe como “mal docente”, lo relaciona con falta de compromiso, falta de calidad y desarrollo profesional, conformista y tradicionalista. Sin embargo, y retomando eso por su empatía el grupo que predomina es el que concibe al docente como buen docente.

6.6.- APRECIACIONES Y POSTURAS EN TORNO AL PLAN DE ESTUDIOS

En los apartados anteriores hemos presentado un análisis respecto a las representaciones que tienen los estudiantes acerca del curriculum y la planeación, la teoría y la práctica, la formación, la enseñanza y el aprendizaje, la percepción de la imagen del docente, que tienen que ver con su propio pensamiento, opinión y postura muy particular, sin embargo también investigamos sus apreciaciones respecto a la postura y opinión de sus compañeros estudiantes y la de los docentes en torno al plan de estudios (dimensión formal del curriculum).

Las preguntas que nos permitieron indagar respecto al pensamiento de los otros en relación a las cuestiones anteriormente señaladas son: 9.- ¿Cuál es tu percepción respecto a la posición de los estudiantes en relación al plan de estudios de la Licenciatura? 10.- ¿Cuál es tu percepción de la posición de los docentes con respecto al plan de estudios de la Licenciatura? 11.- ¿Qué piensas de la posición de los docentes como mediadores entre el curriculum y el desarrollo que hacen del mismo en el aula.

6.6.1.- PERCEPCIONES DE LA POSICIÓN DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DEL PLAN DE ESTUDIOS

En lo concerniente a las representaciones que los estudiantes tienen respecto al plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, al analizar las respuestas que presentan, encontramos en los resultados una serie de reiteraciones articuladas en torno a distintos aspectos expresados en varios de los apartados anteriormente expuestos, por lo que en este espacio se presentan, lo que consideramos, los aspectos más sobresalientes que muestran las formas de pensar y de representar el plan de estudios.

Con esta mirada, identificamos en las respuestas a la pregunta 9. ¿Cuál es tu percepción respecto a la posición de los estudiantes con relación al plan de estudios de la Licenciatura? percepciones diversificadas, en donde expresan distintas situaciones y posición en torno al plan de estudios, de aquí que ubicamos grupos de estudiantes con las siguientes características: los que no están informados y desconocen el plan de estudios, los conformes, los inconformes, los inseguros, los apáticos y los que muestran desagrado.

6.6.1.1.- Los estudiantes conformes.

Los estudiantes conformes en sus testimonios exponen:

E21M9. **Tienen muchas expectativas** ya que **es el último en actualizarse** dentro de la UNAM y por esto uno supone que es el mejor.

E22M9. Aunque **se ha pretendido que sea activo** no estamos muy acostumbrados a ello, pienso que si entramos a otra carrera fácilmente nos conformaríamos **con la postura tradicional** de la enseñanza, aunque en lo laboral indistintamente sucedería.

E29M9. **Activa**, ya que **desde 3er semestre se puede elegir materias** y el área nueva, la cual cada quien se quiera orientar.

E30M9. Un **papel activo** del proceso **enseñanza-aprendizaje**.

E35M9. **Es bueno pero tiene que ser excelente** y mucho más en el nivel que estamos.

E41M9. De **conformismo**.

E1V9. **Conformismo**. Solo están en busca de **La certificación**. No interesa más que la calificación.

E11V9. **Abierta, reflexiva** y sobre todo valorativa ya que buscamos el reconocimiento universal de la pedagogía.

E13V9. Creo que **lo hemos aceptado bien**, claro que no conocemos el anterior, pero en lo personal **me agrada**...

E14V9. Considero que **buena, ya que dentro del aula mis compañeros mostraban interés por la búsqueda de información**, porque se nos acostumbra a que no todo se nos daba.

Este grupo de 18 estudiantes (23.27 %) hacen una valoración positiva externando los siguientes motivos: señalan que el plan de estudios es actualizado, activo, reflexivo. En lo que respecta a su papel activo en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo significan de distinta forma, ya que lo atribuyen a distintas cuestiones como son: el interés que demuestran por la búsqueda de información, la posibilidad de elegir a partir del tercer semestre las materias de su interés, una actitud abierta y reflexiva en contraposición a una postura tradicional.

6.6.1.2.- Los estudiantes inconformes.

Los 37 estudiantes inconformes (48.05%) en sus testimonios expresan:

E6M9. **Muchos se quejaron de la falta de oportunidades** y el poco compromiso de parte de la Jefatura para llevar el aprendizaje más allá del aula...

- E11M9. **La mayoría** que yo conozco **está inconformes** respecto a la forma en que las unidades de conocimiento están acomodadas...
- E17M9. Es un poco **en desacuerdo** por algunas situaciones que se presentan en el plan de estudios.
- E25M9. Que **a veces no queda muy claro el objeto de estudio** de la pedagogía y sobre que autores se busca....
- E4V9. Los pocos comentarios que he escuchado y solo en clases (participación) **hablan de muchas deficiencias**.
- E9V9. **Inconforme**, he platicado con otros compañeros que igual consideran que **hay que reforzar más la práctica**.
- E25V9. **De conflicto**, debido a que **existen profesores que hablan aún de Educación y no de formación** ¿Qué pasa entonces?
- E27V9. **Algunos quizá estén un poco insatisfechos** con ciertas perspectivas teóricas...
- E28V9. Es una posición marginal, **no se nos pide opinión**, y **cuando se hace no se toma en cuenta**.

En los testimonios ubicamos como significan los estudiantes su inconformidad respecto al plan de estudios de la carrera, por un lado plantean la falta de oportunidades que tienen, así como el que no se les toma en cuenta, falta de claridad respecto al objeto de estudio de la pedagogía (educación o formación), en este aspecto expresan la falta o poco compromiso y postura de los docentes, señalan el problema de la teoría y la práctica, entre los principales.

6.6.1.3.- Los estudiantes apáticos.

Veamos que expresan los estudiantes apáticos en sus testimonios:

- E14M9. **Existe poco interés**, hasta el momento que les falta poco tiempo para **egresar y se dan cuenta que no saben hacer las cosas**.
- E20M9. Pienso que **a la mayoría no les interesa** siempre y cuando obtengan calificaciones.
- E34M9. **Apatía, decepción**.

E17V9. **Muy apática** ya que en los últimos semestres a todos **nos parecían aburridas las clases y generalmente nos ausentábamos** demasiado.

E18V9. Para muchos en los últimos semestres **se les nota cansados y aburridos...**

E29V9. **Indiferente**, creen que porque es un programa actualizado no tiene deficiencias y es más casi nunca se acercan a analizar a profundidad el plan.

E30V9. Veo **mucha indiferencia** por desempeñarse profesionalmente pareciera que estos cuatro años solo fueron para muchos para **“matar el tiempo”...La apatía y el poco compromiso está presente...**

En su discurso los 7 estudiantes (9.09%) significan su postura de apatía relacionada con la falta de interés, decepción e indiferencia, están en la licenciatura por mostrar que cursan una carrera profesional, “matar” el tiempo o por obtener una calificación.

6.6.1.4.- Los estudiantes no informados.

Respecto a este grupo, conozcamos que dicen en sus testimonios los estudiantes que no están informados y desconocen el plan de estudios:

E5M9. Lo ignoramos pero **creemos que lo conocemos** y que **funciona**.

E24M9. No muestran interés por los contenidos, es más **muchos no saben que existe un plan de estudios**, sólo cursan las materias por pasar y lograr una acreditación, en el mejor de los casos.

E19M9. Desapercibida, en ocasiones **no sabemos las características de éste**.

E38M9. Creo que **no estamos informados muy bien sobre el Plan de Estudios**.

E7V9. No hay postura, porque no hay claridad, debate, análisis del mismo, distanciamiento porque **no se conoce ni se intenta conocer...**

E15V9. Algunas no lo toman en cuenta, simplemente saben que está ahí y ya. Pero cuando algo no les parece luego enseguida acuden a este pero **no tiene un conocimiento profundo de él**.

En estos testimonios de 6 estudiantes (7.79%) las respuestas apuntan a que los estudiantes reconocen: la falta de conocimiento de la existencia del plan de estudios, no están bien informados, ausencia de información y conocimiento del mismo, lo que propicia pérdida de interés y el no intentar conocerlo y analizarlo.

6.6.1.5.- Los estudiantes inseguros.

Veamos que dicen los estudiantes inseguros:

*E7M9. Que **no estamos preparados para ingresar al campo laboral***

*E2M9. **En algunas ocasiones los estudiantes no están muy seguros de la utilidad de tal o cual saber, hasta que les es requerido en el campo laboral.***

*E3V9. **Creo que estamos un tanto escépticos (así se escribe) a lo que vaya a pasar después, la mayoría (me incluyo) no nos hemos enfrentado al campo laboral conforme a la formación.***

*E12V9. ...creo que **nuestra posición siempre fue cambiante.***

*E26V9. **Con muchas incertidumbres, en algunas ocasiones sentimos angustia por no saber que nos espera allá afuera y si lo que pudimos aprender aquí nos servirá de algo en el ámbito profesional.***

*E32V9. **Quizá de confusión por el cambio de objeto de estudio. No podemos comprender la una sin la otra.***

Estas percepciones, aunadas a las anteriores, indican la incertidumbre que expresan los estudiantes respecto a la formación profesional que piensan tendrán al egresar de la carrera y si ésta responderá a las demandas del campo laboral y profesional, es decir no se encuentran del todo satisfechos con la formación que están adquiriendo en la carrera, por lo que sus expectativas profesionales se ven limitadas. Se hace explícita la preocupación en el momento en que se enfrenten al campo laboral, se identifica inquietud por lo aprendido y si esto es suficiente para incorporarse al ámbito laboral.

Por último, ubicamos un grupo de estudiantes que revelan hay dos tipos de estudiantes: los que tienen una percepción positiva y los que tienen una idea desfavorable del plan de estudios.

Conozcamos lo que expresan estos estudiantes:

E3M9. Algunos piensan que es completo otros ineficiente

E1V9. Conformismo. Solo están en busca de la certificación. No interesa más que la calificación y el papel que avale 4 años perdidos.

E10V9. Hay quienes encuentran en él un espacio para construir sus conocimientos y una forma de dar sentido a las cosas, pero hay quienes solo esperan terminar la carrera.

E31V9. De primera instancia gusta y fascina, después decepciona, se ve muy flojo al final.

E35V9. Al escuchar el nombre de la Asignatura te atrae, pero no muchas veces cumple lo que promete.

Los estudiantes que hacen una valoración positiva del plan de estudios lo significan de la siguiente forma: es completo, es un espacio para construir conocimientos, hay interés y les gusta. Los estudiantes que hacen una valoración desfavorable expresando: es ineficiente y deficiente, no hay compromiso, decepciona, los estudiantes únicamente esperan terminar la carrera.

En síntesis, al analizar en forma general el discurso de los testimonios, encontramos que los estudiantes significan de distinta forma su acuerdo o desacuerdo con el plan de estudios. Respecto al primer aspecto mencionan: es flexible, actualizado, es activo, promueve el interés por la búsqueda, indagación. En relación al segundo señalan: falta de interés, conformismo, apatía, incertidumbre, inconformidad, desagrado, falta de calidad.

Como se puede apreciar el grupo de estudiantes que predomina es el que se muestra inconforme con el plan de estudios, mismo que está constituido por 37 estudiantes que significa el 48.05%; le sigue el grupo que está conforme con el plan de estudios integrado por 18 estudiantes lo que representa el 23.37%; posteriormente se encuentra el grupo de estudiantes que manifiesta inseguridad por lo que le ha aportado el plan de

estudios conformado por 7 estudiantes, lo que representa el 9.09%; en la misma posición se encuentra el grupo que muestra apatía integrado por 7 estudiantes lo que constituye el 9.09%, por último el grupo que se considera no informado integrado por 6 estudiantes que representa el 7.79% del total de la población encuestada (77, que constituye el 100% de estudiantes a los que se les aplicó el cuestionario).

6.6.2. -PERCEPCIONES DE LA POSTURA Y VISIÓN DE LOS DOCENTES ACERCA DEL PLAN DE ESTUDIOS

El análisis de las percepciones que los estudiantes tienen en relación a la posición que muestran los docentes en torno al plan de estudios, como manifestación formal del curriculum, nos brindó elementos para reconocer que "...el profesor es un elemento de primer orden en la concreción de ese proceso... en donde el curriculum moldea a los docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos..." (Sacristán, 1989, p.196). La pregunta que nos permitieron analizar esta información fue 10. ¿Qué piensas respecto a la posición de los docentes con respecto al plan de estudios y las unidades de conocimiento que imparten? De aquí que los estudiantes en su discurso explicitan diferentes posturas, miradas y prácticas desarrollada por los docentes entre las que ubicamos: son comprometidos, no son comprometidos, están de acuerdo y están en desacuerdo.

6.6.2.1.- Los docentes comprometidos.

Conozcamos lo que expresan los estudiantes en sus testimonios acerca de los docentes comprometidos.

*E2M10. Algunos **están realmente comprometidos con la carrera y saben el porque de lo que enseñan...***

*E8M10. **Muestran un gran interés y saben lo que dicen** pero muchas veces los trabajos que piden no se articulan a ello.*

*E11M10. Pues **la mayoría de ellos toman con seriedad su trabajo** y las materias las dan acorde al plan de estudios.*

E17M10. Son muy comprometidos con lo que imparten.

E27M10. Contribuyen a la buena formación académica.

E28M10. Algunos realmente se comprometen con su labor...

E4V10. ...hay quienes te impulsan para desempeñar tu carrera...

E5V10. Se ve el trabajo de los docentes en el Plan, se ve la vinculación y lógica en las unidades de conocimiento, y las aplican a través de los contenidos con apego.

E8V10. Entiendo la posición es buena, ya que muchas veces nos dicen que este plan nos brinda la posibilidad por ejemplo de tener seguimiento con nuestra tesis, en cuanto a tener 4 talleres de titulación y que de alguna manera nos ayuda a que sigamos con nuestro proyecto y no nos estaquemos.

E21V10. La mayoría es propositiva en toda la extensión de la palabra.

En su discurso, los estudiantes significan al docente comprometido como aquel que toma con seriedad su trabajo, es propositivo, es un facilitador, contribuye a la buena formación, muestran interés, los impulsan y motivan a seguir con sus proyectos.

Resalta a la vista que en el docente recaen una serie de responsabilidades y expectativas, además de que tiene que respetar los lineamientos o determinaciones establecidos en el proyecto curricular en el cual se concretizan las intencionalidades de la educación institucional.

6.6.2.2.- Los docentes no comprometidos.

En relación a los docentes no comprometidos veamos que dicen los estudiantes:

E1M10. No existe congruencia o acuerdo debido a que ellos mismos plantean su postura con este plan y te dan a conocer sus puntos de vista y eso se refleja en su práctica profesional.

E5M10.- Hacen lo que quieren, cuando quieren y si quieren.

E31M10. No lo toman mucho en cuenta, imparten los contenidos que quieren, algunos hasta tienen su propio programa que no corresponde al oficial del Plan de Estudios.

E34M10. Aún **no se encuentran familiarizados con él, siguen con el plan pasado** pero ahora tratando de incorporar nuevos conocimientos, pero no saben como hacerlo.

E6V10.- Tal vez ninguna. Algunos **solo repiten lo que dicen las lecturas...**

E12V10. Creo que **algunos todavía imparten sus materias igual que lo hacían con el plan anterior...**

E23V10. **De muchos de flojera, otros negligencia, algunos de indiferencia, o de oposición...**

E27V10. De algunos quizá **les haría falta conocer los objetivos de sus unidades y contenidos de las mismas.**

Los aspectos más sobresalientes en el discurso refieren a la incongruencia de los docentes respecto a lo que expresa el plan de estudios y su práctica, otros docentes no lo toman en cuenta y hacen lo que ellos creen conveniente, muestran pereza, apatía, falta de compromiso y poca o nula responsabilidad para con su labor.

6.6.2.3.- Los docentes que están de acuerdo.

Conozcamos que dicen los estudiantes en relación a los docentes que están de acuerdo con el plan de estudios:

E3M10. ... **unos piensan que es completo** y otros es ineficiente, lo mismo que en las unidades de conocimiento.

E7M10. **Algunos profesores están de acuerdo** con el Plan de Estudios.

E20M10. ...**algunos están muy contentos con éste...**

E26M10. Hay docentes que **llevan a cabo al pie de la letra el plan de estudios...**

E38M10. ...**la mayoría de los profesores siguen el plan de estudios...**

E41M10. Simplemente **lo aplican y no lo cambian o lo mejoran.**

E3V10. ...**si están de acuerdo lo ven como un cambio bueno, la articulación de los contenidos a través de las unidades de conocimiento, etc....**

E8V10. ...la posición es buena, ya que muchas veces nos dicen que este plan nos brinda la posibilidad por ejemplo de tener seguimiento con nuestra tesis, en cuanto a tener 4 talleres de titulación...

E18V10. Para algunos es grato ese cambio y de hecho se nota...

Lo expresado en estos testimonios refiere sustantivamente a que los docentes están de acuerdo con el plan de estudios y lo expresan ante sus estudiantes, esto conduce a que lo implementen como está planteado sin realizar modificación o mejora alguna, lo que nos hace pensar cómo las prácticas y apropiaciones de los docentes se encuentran circunscritas en el marco del currículum formal y de lo institucional, en donde “Los sentidos de apropiación que se juegan en los participantes se construyen a partir de las vivencias que tienen éstos dentro del propio espacio institucional: su legado histórico, la valoración del saber profesional al que apelan los actores...” (Camarena, 2006:107)

6.6.2.4.- Los docentes que están en desacuerdo.

Respecto a este grupo de docentes, algunos estudiantes plantean:

E4M10. ...unos creen que algunos contenidos no tienen relación con lo que vemos en el campo laboral.

E10M10. ...conozco algunos que no están de acuerdo con lo que les toca impartir.

E14M10. Que no está bien elaborado y que no llevan continuidad las unidades de conocimiento, conforme a la lógica general...

E23M10. Creo que muchos se encuentran en desacuerdo, pues consideran los cambios solo en el nombre de las unidades pero no en realidad, en contenidos.

E7V10. Más clara, pero no del todo conformes con él,...hay cierta resistencia en algunas y otros ni opinan sobre él.

E13V10. A veces hay como que resistencia, no logran ponerse de acuerdo por ejemplo, respecto al objeto de estudio y los hace caer en contradicciones, eso finalmente crea confusión en los estudiantes.

*E14V10. Todavía **existen contradicciones**, por que en estos años **he visto y he tenido profesores que aún no están convencidos por este plan...***

*E33V10. ...**existe resistencia** ya que **algunos no siguen los temas** como otros maestros, **sino establecen los suyos y no cambian sus ideas.***

Se denota como los estudiantes perciben el desacuerdo de los docentes con el plan de estudios actual, su inconformidad con los contenidos que imparten, las denominaciones de las Unidades de conocimiento y su relación con los contenidos que las integran, así como con el objeto de estudio de la pedagogía, pues en el plan de estudios se determina que es la formación y hay maestros que tienen un enfoque distinto y argumentan que es la educación, lo que provoca confusión en los estudiantes. De igual forma, la falta de conocimiento del mismo justifica el que no cambien sus contenidos y prácticas educativas, lo que contribuye a imaginar, como señalan algunos estudiantes en anteriores apartados, que esto les represente cierta comodidad.

6.6.2.5.- Los docentes asumen posturas diversas.

En sus testimonios los estudiantes señalan respecto a este grupo de docentes:

*E9M10. No hay una sola definición puesto que **cada uno asume posturas diversas en torno al objeto de estudio de la pedagogía...***

*E13M10. También **es diverso** pues **no todos tienen la misma perspectiva.***

*E16M10. **Es muy variada**, ya que unos están a favor de que ya no se le hagan modificaciones, mientras que otros luchan por perfeccionar...*

*E21M10. **Hay posiciones opuestas**, unos están favor y otros en contra, **pero esta diversidad hace que nos nutramos de diversas posturas.***

*E2V10. ...**se encuentran diferentes posturas en cuanto a este**, ya que no todos están de acuerdo, me imagino que se debe por su propia formación y postura profesional.*

*E22V10. **Algunos si comparten la perspectiva** y desde ahí enseñan, pero **otros trabajan a la pedagogía desde otra perspectiva**, algo que desde mi punto de vista es enriquecedor...*

E29V10. De indiferencia, resistencia o sometimiento.

E32V10. Son muy variadas las posturas, desde una pedagogía crítica, hasta una pedagogía funcional.

Al respecto identificamos que los estudiantes significan de dos formas la diversa postura de los docentes: una que refiere a la perspectiva desde donde se analiza el objeto de estudio de la pedagogía y otra en relación a la actitud que toman respecto al plan de estudios sea esta de resistencia, indiferencia, a favor o en contra. Sin embargo, consideran esta situación enriquecedora para su formación profesional

El grupo que sobresale es el de los docentes comprometidos, los estudiantes que hacen alusión a este se encuentra constituido por 21 que representa el 27.27%; le sigue el grupo que está en desacuerdo con el plan de estudios, el número de estudiantes que refieren a este son 15 lo que representa el 19.48%; posteriormente se encuentra el grupo que asume diversas posturas los estudiantes que representa a este grupo está conformado por 14 lo que constituye el 18.18%; posteriormente se encuentra el grupo de los no comprometidos, los estudiantes que refieren a este son 12 lo que significa el 15.58% y en la misma posición se encuentra el grupo que está de acuerdo, el número de estudiantes que hace alusión a este grupo es de 12 lo que constituye el 15.58% del total de la población encuestada (77, que representa el 100% de estudiantes a los que se les aplicó el cuestionario).

6.6.3.- POSICIÓN DE LOS DOCENTES COMO MEDIADORES DEL CURRÍCULUM.

El análisis del papel que juega el docente como mediador del currículum, así como de la enseñanza, nos lleva a señalar la idea de que los profesores constituyen un factor condicionante de la educación y específicamente de los aprendizajes en los alumnos, lo cual forma parte del pensamiento pedagógico desde hace mucho tiempo (Sacristán, 1998:197). De aquí, la importancia de abrir un espacio de discusión y análisis respecto a como significan los estudiantes al docente como mediador del currículum, ya que este

actor de la educación pone en práctica de una u otra forma su poder modelador y transformador sea para mejorar, enriquecer o para empobrecer el proyecto curricular.

Con esta perspectiva, se procedió a analizar las respuestas a la pregunta 11. ¿Qué piensas de la posición de los docentes como mediadores entre el currículum y el desarrollo que hacen del mismo en el aula? En sus respuestas los estudiantes expresan distintas apreciaciones en relación a la posición de los docentes como mediadores del currículum.

6.6.3.1. Posición comprometida y transformadora.

Distingamos que expresan los estudiantes en relación a los docentes con una posición comprometida y transformadora:

*E2M11. **Adaptan el currículum a lo que según su experiencia, van a necesitar los alumnos en el campo laboral.***

*E3M11. **Los maestros adaptan los recursos que tienen para que los alumnos tengan un mejor aprendizaje significativo.***

*E11M11. **Mi percepción es buena ya que la mayoría de los docentes se basan en el currículum para propiciar una buena enseñanza.***

*E13M11. **Algunos demuestran su conocimiento al dar clase con oportunidad de que el alumno sobresalga...***

*E24M11. **Juegan un papel importante, ya que al reunirse dan su punto de vista y al llegar a una conclusión pueden quitar contenidos que crean que ya no son necesarios...***

*E25M11. **Son muy flexibles porque nos brindan apoyo a nuestras dudas.***

*E3V11. **...no son mediadores, ellos mismos son actores importantes del currículo y considero que juegan un papel fundamental.***

*E8V11. **...dan una vinculación enorme de construcción y significatividad en los conocimientos y saberes.***

*E11V11. **Como los guías que no nos dejaron ideas en el aire y respondieron dudas.***

E16V11. ... por parte de algunos **se trata de lograr una comprensión y reflexión...**

E25V11. En su mayoría **comprometidos, propositivos y enriquecimiento constante.**

La actitud responsable y comprometida, así como las prácticas y experiencia de los docentes adquieren un sentido de identificación positivo en los estudiantes, quienes expresan que los docentes propician una buena enseñanza, los guían y disipan sus dudas. Estas peculiaridades inscriben a los docentes en un campo del saber el cual conocen, dominan y aplican, respondiendo a las inquietudes de los estudiantes y con base al plan de estudios, lo que define un sentido de apropiación comprometida y responsable del curriculum de la Licenciatura.

6.6.3.2. Posición responsable

Veamos que dicen los estudiantes en relación a los docentes con una posición responsable.

En sus testimonios expresan:

E1M11. ...realizan una excelente labor...

*E19M11. Creo que en general **siguen los lineamientos establecidos por el plan o curriculum.***

*E26M11. **Bueno, sólo que deberían tomar en cuenta la opinión de los alumnos...***

*E29V11. **Pues la mayoría conocen la manera y la materia que imparten.***

*E30V11. **Hacen un trabajo que propicie en el aula que se lleven a cabo los fines del currículo.***

*E5V11. Con trabajo pedagógico eficiente, es decir, que **logran la aplicación del currículo mediante su trabajo.***

*E14V11. **Bueno, ya que sólo fueron eso mediadores y no portadores de todo el conocimiento.***

*E33V11. Por lo regular son **buenos mediadores ya que sólo llevan los contenidos y explican dudas.***

*E35V11. **Hacen bien su trabajo, pero desde una presentación analítica-filosófica, lejos de las necesidades reales.***

A partir de lo expuesto los estudiantes reconocen el buen papel y labor que realizan los docentes. Sin embargo, consideran que en su papel de mediador no es portador de conocimientos, sólo realiza la aplicación del curriculum. Lo que deja entrever la carencia de elementos para articular el plan de estudios con la formación del pedagogo. Dichas situaciones, nos hacen pensar que la actitud de los docentes y sus propias prácticas se ven reflejadas en las actitudes y prácticas de los estudiantes, como se puede observar en el apartado 6.6.1, acerca de las percepciones sobre la posición de los estudiantes respecto al plan de estudios.

6.6.3.3. Posición de resistencia al cambio.

Respecto a la posición de resistencia al cambio por parte de los docentes, conozcamos que dicen en sus testimonios los estudiantes:

*E5M11. **Los que están en contra y nos dicen su versión y modifican lo que quieren, está los que se posicionan a favor pero ni lo conocen.***

*E7M11. No puedo generalizar pero **hay quienes no saben ni siquiera cual es el objetivo del curriculum.***

*E9M11. **Que en realidad no se si podrían denominarse mediadores, puesto que en ocasiones imponen lo que ellos creen y se tornan como verdades absolutas desde las que los alumnos debemos colocarnos para no salir afectados.***

*E23M11. Que ellos **son unos de los principales fragmentarios de las unidades de conocimiento, que descontextualizan al curriculum con sus contenidos** y que esto nos fragmenta un poco más nuestro limitado aprendizaje.*

*E31M11. **Algunos son pasivos respecto al alcance de los objetivos, pues ejercen su práctica sin interés o se quieren imponer con su forma de pensar, algunos otros prefieren innovar y dar una relación teoría-práctica.***

E24V11. Muchos de ellos son muy **falsos en su discurso, solo expresan los conocimientos de los autores pero en su clase y trato con el alumno es pésimo.**

E30V11. **Más que mediación se sigue dando el autoritarismo** por un lado **o el maestro “barco”** por el otro.

En estos testimonios se argumenta que los docentes no toman en consideración al actual plan de estudios y hay una actitud de resistencia al cambio, basando la impartición de contenidos y sus prácticas en el plan anterior. Además de la fragmentación que realizan de los contenidos, impactando de igual forma en su aprendizaje, situación que en algunas propuestas curriculares se atribuye a los diseños por asignaturas, sin embargo lo que aquí se connota es el papel del docente y la instrumentación que hace del plan de estudios, de igual forma resaltan nuevamente el papel del docente autoritario o “barco”.

En síntesis, identificamos en los testimonios la imagen que los estudiantes tienen de los maestros y hacen una distinción del tipo de docentes que se encuentran adscritos a la carrera: los críticos y los tradicionales, conservadores y autoritarios, cuestiones que influyen en el proceso de formación de los estudiantes y en las prácticas educativas. Estas características que atribuyen a los docentes se vinculan a determinadas posturas didácticas: Tradicional y Crítica.

En la Didáctica tradicional el docente es el centro del modelo, representa el autoritarismo y la verticalidad de la institución educativa, se concibe como el responsable del éxito o fracaso del proceso educativo de los alumnos, es el modelo a seguir, el guía al que se le debe obedecer y respetar. De aquí que las representaciones de los estudiantes se articulen a esta postura cuando expresan *“a veces siguen repitiéndose las prácticas autoritarias e impositivas”, “son más conservadores”, “continúan con métodos centrados en el docente y es mínima la participación activa del estudiante”*.

Respecto a la Didáctica crítica, el docente no es un receptor pasivo de las prescripciones que emanan del plan de estudios o de las metodologías, sino que conjuntamente con sus alumnos se constituirán en los creadores y experimentadores

de distintas propuestas, que una vez concretadas, analizadas y evaluadas, darán lugar a formas superadoras de las anteriores. Esto se puede lograr a nivel del aula poniendo en práctica una didáctica contestataria, concientizadora, estimuladora del espíritu crítico y creador (Barco S.1975:5) en palabras de los estudiantes se señala “...*algunos son congruentes con el Plan y propician la reflexión y la crítica sobre los textos*”, “*hay profesores muy buenos, que tienen una postura más crítica, que permiten que el plan de estudios se enriquezca...*”

También, identificamos que es en la experiencia cotidiana en donde se evidencian distintas prácticas y postura que asumen los docentes en torno al plan de estudios de la Licenciatura, esta condición conduce de una u otra forma a que ese poder modelador y transformador de los profesores en su papel de mediadores, que ellos de hecho ejercen en un sentido o en otro, lleva a enriquecer o a empobrecer las propuestas originales (Sacristán, 1998) o como señala uno de los estudiantes a que “*los profesores se dejan ganar por el sistema*”, lo que nos lleva a pensar en la toma de una postura reproductora.

“Aunque la reproducción cultural se suele discutir generalmente a nivel social, en tanto es el resultado de un complejo sistema de fuerzas, la forma de mediación en las escuelas está decisivamente condiciona por los esfuerzos de los individuos para desenvolverse con las limitaciones institucionales” (McNeil. 1983:137, citado por Sacristán, 1989:197)

De igual forma, como actor sustantivo de la educación, tiene que responder de manera responsable a las demandas de sus estudiantes. Esta última idea nos lleva a reflexionar en torno al papel del docente como mediador del curriculum, dicha imagen de mediación “...traslada al análisis del desarrollo del curriculum en la práctica, significa concebir al profesor como un mediador decisivo entre el curriculum establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos” (Sacristán, 1998:197).

En términos generales, identificamos particularmente tres formas de cómo se percibe la posición de los docentes como mediadores del curriculum: posición comprometida y transformadora, posición responsable y posición de resistencia al cambio.

El grupo que predomina es el que se considera con una posición responsable integrado por la opinión de 26 estudiantes que forma el 33.76%; le sigue el grupo con una posición comprometida y transformadora conformado por 24 estudiantes que representa el 31.16%; por último se encuentra el grupo de docentes considerados con una posición de resistencia al cambio integrado por 18 estudiantes que constituye el 23.37 % del total de la población encuestada (77, que representa el 100%).

6.7.- PERCEPCIÓN DE SI MISMO COMO PEDAGOGO (A)

Analizar y comprender las percepciones de los estudiantes sobre “si mismo” como pedagogo, se relaciona con la identidad profesional, misma que se conforma

...asimilando y ejerciendo los alumnos universitarios en forma reflexiva, los conocimientos, los valores, las habilidades, los lenguajes profesionales, los códigos éticos y las formas metodológicas de práctica profesional propios de la formación profesional transmitida en el transcurso de la carrera y aplicados durante el ejercicio laboral. Además del conveniente manejo de otros aspectos como son el conocimiento de la cultura profesional y de sus procesos de socialización... (Marín, 2006:30).

Lo anterior se ve reflejado en el pensamiento construido de los estudiantes, expresado a partir de la palabra escrita en las respuestas que dan en las siguientes preguntas: 1. ¿Cuál es tu percepción del curriculum de la Licenciatura en pedagogía de la FES Aragón? 2.- ¿Cuál es tu percepción respecto a las situaciones que has vivido en torno al curriculum de pedagogía? 3.- ¿Cuáles son tus expectativas respecto a la formación profesional que posibilita el plan de estudios? 4.- ¿Cómo piensas ha contribuido el curriculum de la Licenciatura en tu formación profesional? 5.- ¿Cuál es tu opinión respecto a los contenidos de las Unidades de Conocimiento que conforman

el Plan de Estudios? 7.- ¿Cuál es tu percepción del aprendizaje en el aula? 8.- ¿Qué opinas de tu aprendizaje en relación a tu formación profesional? 9.- ¿Cuál es tu percepción respecto a la posición de los estudiantes en relación al Plan de Estudios de la Licenciatura?

En las respuestas a éstas preguntas percibimos procesos de apropiación a partir de los cuales se va constituyendo la identidad profesional y en los cuales están en juego la información y conocimientos adquiridos expresados en el curriculum formal, en pláticas, entrevistas, discursos, exposiciones, coloquios, conferencias, o conversaciones que han escuchado, en las informaciones o investigaciones de distintas tendencias que han obtenido en el ámbito en que se mueven, en las interacciones que se dan en los microgrupos, las situaciones y discursos que se desarrollan en su vida cotidiana escolar, así como en la vida social en general.

A partir de este contexto, identificamos distintas formas de cómo se autoperciben como profesionales de la pedagogía y los argumentos que plantean para sustentar sus percepciones, en las cuales identificamos distintas imágenes: El pedagogo inseguro, el pedagogo crítico-reflexivo, el pedagogo autogestivo, el pedagogo propositivo, el pedagogo especializado.

6.7.1.- EL PEDAGOGO INSEGURO

En el devenir de esta investigación, hemos encontrado que un grupo de estudiantes reconoce, entre otros aspectos, que el curriculum de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón es bueno y actualizado, sin embargo, algunos estudiantes expresan inseguridad, incertidumbre e insatisfacción respecto a su formación profesional.

Al respecto, veamos que señalan:

E23M3. Que saliendo de aquí en realidad me pueda desempeñar como pedagoga o por lo menos me permita ser útil, pues creo que en esta parte es donde el curriculum no alcanza a lograr dar respuestas reales.

E32M3. Pues muy pocas, pues como ya mencionaba me siento poco preparada para enfrentarme al mundo laboral.

E34M3. Seguir preparándome con franqueza puedo decir que profesionalmente no me siento satisfecho.

E16M8. Creo que todavía me faltan por aprender muchos conocimientos que como pedagoga, creo, debería tener. Pero tal vez esa tarea yo tenga que hacerla por mi cuenta.

E22M8. Me quedo con huecos, por ejemplo en el área de psicología, el psicoanálisis es muy complejo y lamentablemente muchos de los temas se ven de manera muy superficial, sin mirar la trascendencia en lo antropológico.

E2M9. En algunas ocasiones los estudiantes no están muy seguros de la utilidad de tal o cual saber, hasta que les es requerido en el campo laboral, donde no saben aplicarla, por no haberse ocupado en su momento de aprenderla.

Es notorio el reconocimiento que, en los testimonios de apartados anteriores, se hace al plan de estudios de la Licenciatura al considerar que está bien y es actualizado. Sin embargo, habría que reflexionar en torno a lo que se expresa en los testimonios de esta sección como: *“el currículum no alcanza a dar respuestas reales”, “...me faltan por aprender muchos conocimientos”, “los estudiantes no están seguros de la utilidad de tal o cual saber,” “...me quedo con huecos”*. Estas manifestaciones tienen que ver con los contenidos y su aplicación, así como con la utilidad, cuestiones que los estudiantes ven ausente en su formación, esta ausencia de elementos les conduce a esa falta de seguridad profesional para incorporarse al campo laboral, *“me siento poco preparada para enfrentarme al mundo laboral”*.

6.7.2.- EL PEDAGOGO CRÍTICO- REFLEXIVO

Contrario a lo expuesto en el apartado anterior, en este rubro se ubica un grupo de estudiantes que se instala en la imagen de pedagogo crítico-reflexivo, perspectiva que se encuentra plasmada en el plan de estudios y que se transmite a los estudiantes.

En algunos testimonios nos dicen:

E30M1. Pues **el proyecto curricular está diseñado con la finalidad de formar un hombre crítico** y por ello mismo está estructurado con base a contenidos que lo potencien.

E1M4. **Además de los elementos teóricos te permite reflexionar** y crear tus propios conceptos e innovarlos.

E7M4. En cuestión de **ser un sujeto crítico y reflexivo**, ya que **de esta manera uno mismo puede buscar más allá de lo que se le presente.**

E12M4. En lo personal al **fomentar una conciencia crítica puesto que esto permite crear y recrear mi quehacer pedagógico y no enajenarme en una realidad y en un sinsentido...**

E16M4 En que **me proporciona conocimientos como el análisis y la reflexión**, los cuales pueden estar presentes en cualquier área de trabajo.

E30M4. Pues los contenidos están estructurados bajo una lógica que permite **potenciar en el estudiante su capacidad crítica y reflexiva para llevarla a aplicarla en su realidad.**

E25V4. Es indudablemente **generador de análisis, conciencia y reflexión...se trata de una lectura del mundo en donde mi formación sea un compromiso individual pero también un compromiso social...**

E27V4. Aporta elementos muy relevantes, puesto que en **algunas unidades te dan la pauta para hacer una reflexión sobre diversas situaciones...**

En estas ideas expresadas y en la actitud asumida destacan ciertas cualidades particulares como: un ser humano razonable, crítico, analítico, reflexivo, etc. Sin embargo, sobresale, aunada a esto, la necesidad de una formación teórica y práctica para explicar los fenómenos educativos, así como una formación con compromiso social.

Articuladas a estas ideas el objetivo de la carrera enuncia:

“Formar profesionales capaces de realizar una práctica pedagógica partiendo del análisis crítico y reflexivo de la realidad educativa, con base en los fundamentos teórico-metodológicos y técnicos de la disciplina...” (Licenciatura en Pedagogía, 2002:26)

Como podemos observar la tendencia oficial se ve reflejada en el pensamiento de los estudiantes, mismo que se concretiza en su discurso, lo que constata que el discurso oficial como fuente de información está presente en el proceso de construcción del pensamiento de éstos actores de la educación. Sin embargo, por otra parte, pensamos que los docentes juegan un papel importante en el desarrollo de este tipo de pensamiento crítico-reflexivo, situación que los mismos estudiantes ponen de manifiesto, en apartados anteriores. En este sentido, “Si el curriculum expresa el plan de socialización, a través de las prácticas escolares impuesto desde fuera, esa capacidad de modelación que tiene los profesores es un contrapeso posible si se ejerce adecuadamente y se estimula como mecanismo contra hegemónico” (Sacristán, 1989:197)

Resulta evidente que ciertos docentes llevan a cabo lo establecido en el plan de estudios y en su práctica docente se identifica responsabilidad y compromiso social para atender el proceso de formación de los estudiantes con miras a coadyuvar o solucionar los problemas de la realidad educativa y como señala uno de los estudiantes “...no enajenarme en una realidad y en un sinsentido...”

Además se pone de manifiesto la preocupación de intervenir en la realidad, en el ámbito educativo y pedagógico, con una actitud crítico-reflexiva. Al respecto podemos señalar, que la carrera de pedagogía contempla como práctica prioritaria, diferenciada de otras profesiones, aquella tendiente a reflexionar en torno a la realidad educativa y social, en el proceso de formación del hombre con un sentido de desarrollo de sus capacidades en forma integral y desde un enfoque humanístico, y con otras características que tienen que ver con una formación crítica. Sin embargo, es necesario seguir trabajando en el desarrollo de una capacidad creativa en la labor educativa.

6.7.3.- EL PEDAGOGO AUTOGESTIVO

Articulada a la cuestión crítico-reflexiva se encuentra la idea de la autogestión en el pensamiento de los estudiantes.

El término fue introducido en Francia a finales de los años setenta del siglo XX para designar la experiencia yugoslava instituida a partir de 1950. El concepto autogestión comprende la voluntad ciudadana para participar en el funcionamiento democrático de la sociedad, así como de transferir el poder decisorio a todos los integrantes de una empresa o comunidad (Hudson, 2010:14). Se basa en la participación consciente, activa y democrática, así como en el protagonismo de los afectados, articula la gestión participativa y la cooperación en una realidad dialéctica y multidimensional (Mendizábal y Errasti, 2008:11)

Con esta perspectiva de la autogestión encontramos que el estudiante debe ser autodirectivo, independiente y con mayor iniciativa para lograr sus metas y objetivos propuestos.

Conozcamos que se dice al respecto:

*E5V7. Bueno, **las dinámicas de trabajo permiten la autogestión, el trabajo grupal o en equipo**, es decir la diversidad genera el aprendizaje.*

*E31V7. **De manera autogestiva, lo complemento con mis propias búsquedas.***

*E34 V7. El mío bueno, ya que fue **autogestivo**.*

*E7V8. Bueno, pero **todo esto es porque yo lo cree a base de mi esfuerzo**, porque el aula ayudó pero no como yo quería, me ayudó a **comprender que en mi estaba el que yo aprendiera algo y que fuer real y necesario para mi formación profesional.***

Estos estudiantes destacan la importancia de la autogestión como parte sustantiva de su formación, lo que implica que se visualizan como sujetos responsables de su propio aprendizaje, en el cual participan de forma activa, consciente y responsable en interacción con otros, así como de manera meta-cognitiva, motivacional y conductual en su propio proceso de aprendizaje. De igual forma se asumen como protagonistas del proceso educativo. (Góngora, 2002)

6.7.4.- EL PEDAGOGO PROPOSITIVO

De igual forma en el discurso de algunos estudiantes resalta el gusto por la pedagogía, lo que los hace idóneos para el desempeño de la profesión de pedagogo, pues consideramos que el ejercer una profesión como ésta requiere de sentirse satisfecho, contento y convencido con la profesión.

Algunos testimonios señalan:

E9M3. Ser una pedagoga capaz de realizar cualquier tarea que tenga que ver con el ámbito educativo y pedagógico.

*E31M3. Mis expectativas son poder **dar respuesta y solución a las problemáticas que se presentan en contextos reales** a partir de una intervención de tipo pedagógico.*

*E27M4. En general me gusto porque **es una carrera que retoma varios ejes, eso ayuda a complementar y ampliar el campo del pedagogo.***

*E25V1. Definitivamente **es la carrera más bella y hermosa del área de las humanidades** y más lo es porque su objeto de estudio (aunque aún falta mucho por trabajar) es en definitiva una necesidad y derecho humano en **el camino hacia el bien común** y por ende el objetivo principal **humano -felicidad-**.*

*E2V3. Entre mis expectativas están **contribuir de una forma positiva desde a la gente que esta en mi entorno, la que estará y obvio a la institución.***

*E8V3. Mis expectativas es primero que nada **tomar un eje, una rama de la pedagogía que coadyuve a la formación de los sujetos**, poner en práctica mis conocimientos adquiridos y enriquecerlos en el área de investigación pedagógica.*

*E8V7. Significativo, constructivista **y propositivo.***

Las ideas centrales refieren a que el pedagogo intervenga en tareas que tengan que ver con el ámbito educativo, que coadyuve a la formación de los sujetos y que de respuesta y soluciones de manera positiva, en la búsqueda del bien común.

6.7.5.- EL PEDAGOGO ESPECIALIZADO

Otra idea que subyace en el pensamiento de los estudiantes es la formación para la especialización. En este sentido un especialista es la persona que tiene un conocimiento profundo y específico, además de cultivar o practicar una rama determinada de un arte o una ciencia.

Al respecto los estudiantes expresan:

*E1M3. La carrera te da una formación, la cual te **permite desarrollarte no solo como docente sino como investigador, en capacitación, en psicopedagogía, etc.***

*E6M3. Pretendo **incorporarme al área de capacitación**, pero creo que una sola unidad de conocimiento al respecto es poco para lograrlo, al menos que hubiera una segunda parte para la práctica.*

*E22M3. Me gusta el área didáctica, **insertarme en el campo laboral en capacitación o recursos humanos**, pero para ello necesitamos especializarnos en un área, creo que hace falta de manera urgente cursos al respecto.*

*E1M7. En mi trabajo **trato de aplicar los conocimientos adquiridos**, ya que **en capacitación** es fundamental tener los pasos de lo que significa ser capacitador.*

*E25M8. La mayoría del **aprendizaje es hacia la docencia** y me agrada mucho porque **me llama la atención ser docente**.*

*E23V3. El área pedagógica que **me interesa es la docencia**, no porque reduzca la pedagogía a eso, pues mi interés en estudiar la carrera dista de eso, pero si es mi interés para desempeñarme profesionalmente en un futuro.*

*E33V3. **Me gustaría desempeñarme en la educación especial**, pero siento que existen muchas lagunas en cuanto a contenidos. **Se nos ofrecen varias opciones profesionales pero hace falta profundizar***

*E33V8. Creo que **se me dio la base para realizar y profundizar más en la rama de Ed. Especial***

Como podemos observar las ideas están orientadas a la formación en determinados campos como: educación especial, capacitación, docencia, investigación, mismas que promueve el plan de estudios. Sin embargo se hace alusión a los pocos espacios

curriculares que se les da a las unidades de conocimiento que posibilitan este tipo de formación, entre otras, mismas que se cursan en un sólo semestre como optativas, lo que requiere la necesidad de plantear más opciones que fortalezcan este tipo de formación.

Con base en lo expuesto, podemos apreciar la autopercepción que los estudiantes tienen de sí mismos y como se va perfilando la identidad profesional de pedagogo, lo que define un sentido de pertenencia junto con el valor otorgado a esa pertenencia (Canto, 2005:60). En este sentido, la identidad profesional la pensamos como

“...la construcción que ocurre (internamente) en el individuo acerca de sí mismo, y en relación con sus referentes socioculturales remitidos en este caso al grupo profesional del que formará parte, del cual asimilará la tradición, bajo la influencia de aquellas personas a las que otorga especial importancia...Se gesta como consecuencia de los cambios que sufre el individuo y los que suceden en su entorno educativo, social y cultural que influyen en él” (Marín, 2006:30).

Con esta perspectiva, en los estudiantes de pedagogía de la FES Aragón, se contempla una autoimagen como profesionales de la pedagogía, que analizan y reflexionan las problemáticas educativas y de formación para plantear propuestas de intervención y de solución. Cuestión que se verifica en el perfil de egreso de la carrera, en el cual se señala que a través del proceso de formación profesional se promueve:

“La construcción de prácticas pedagógicas que permitan explicar y proponer soluciones a problemáticas educativas.” (UNAM-FES-Aragón. 2002a: 27)

Nuevamente observamos como el discurso oficial concretizado en el perfil de egreso, se encuentra presente en el proceso de apropiación de los estudiantes, generando a su vez una serie de imágenes en torno a la pedagogía como profesión, lo que hace permisible un análisis que perciba las cuestiones de la profesionalidad caracterizada por que “...los métodos y procedimientos empleados por los miembros de una

profesión derivan de un fondo de investigaciones y conocimientos teóricos...implican técnicas y prácticas apoyadas en un cuerpo de conocimientos elaborados sistemáticamente”(Carr y Kemmis. 1988:26).

Uno de los estudiantes hace referencia a esta idea de la profesionalización.

*E12M2. Al iniciar la carrera me parecía demasiado teórica y utópica, sin relación con lo real. A lo largo de la carrera **intenté vincular mi formación pedagógica en diferentes aspectos de mi vida y fue entonces cuando me pareció que la interiorización de los conocimientos y la aprehensión de la realidad podían relacionarse y darle sentido a mi profesionalización.***

La percepción que se tiene de la licenciatura conforma una idea de lo que representa la carrera de pedagogía, por lo tanto de lo que es la profesión, lo que “se aplica usualmente a una concepción que ha desarrollado un cuerpo sistemático de teoría y cultura, la cual proporciona la base en cuyos términos el profesional racionaliza sus operaciones en situaciones concretas” (Rodríguez, 1990:90).

De estos datos proyectados por los estudiantes de pedagogía se obtuvieron los siguientes porcentajes: el grupo de estudiantes que predomina es el que se representa como un pedagogo crítico-reflexivo, integrado por 19 estudiantes que constituye el 24.67%; le sigue el grupo que se percibe como pedagogo-inseguro conformado por 17 estudiantes que significa el 22.07%; posteriormente el grupo que se personifica como pedagogo propositivo, constituido por 16 estudiantes que representa el 20.77%; enseguida el grupo que se percibe como pedagogo especializado integrado por 15 estudiantes, lo que significa el 19.48 %; por último se encuentra el grupo que se percibe como pedagogo autogestivo de conformado por 6 estudiantes, lo que representa el 7.79% del total de la población encuestada (77, que representa el 100%).

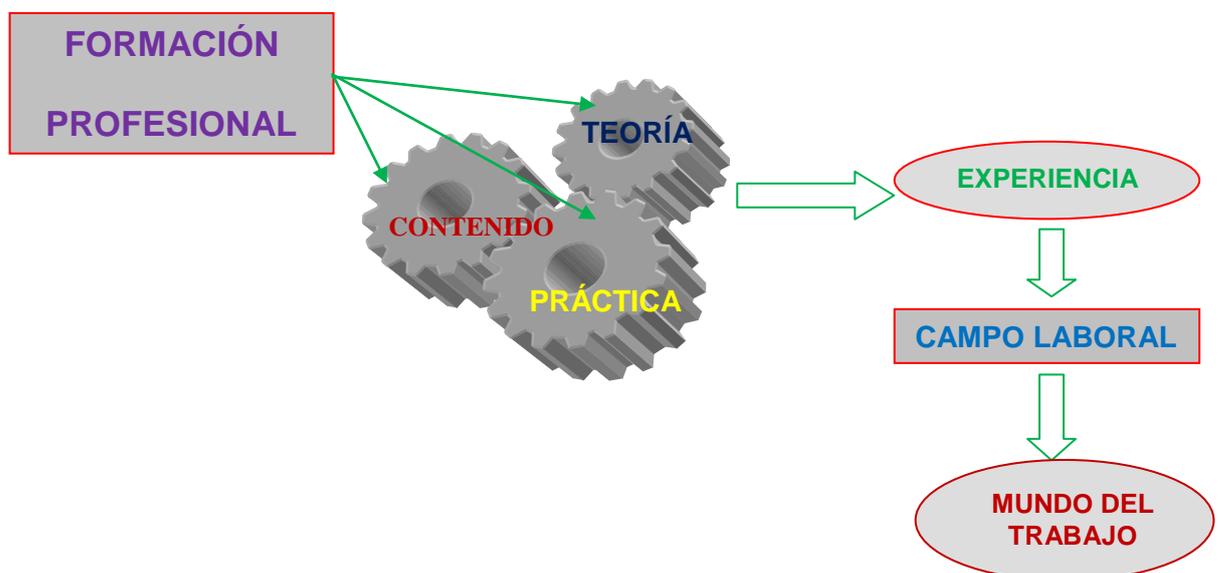
Para cerrar este capítulo, expondremos que las representaciones acerca del curriculum de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, que conforman los estudiantes son multirreferenciales y multideterminadas, son trastocadas por la interacción con otros actores de la educación, como son sus pares y los docentes, por los contenidos que se abordan en la clase, el discurso que portan los

distintos grupos académicos que integran la planta docente, que tiene que ver con una postura teórica y con cierta carga ideológica, entre otros. Situaciones que se presentan en la vida cotidiana escolar de los estudiantes, en donde además se dan encuentros de subjetividades, de intereses, así como de problemáticas de diversa índole (discrepancias, antagonismos, desconciertos, desorganización) y de ciertas prácticas educativas, como parte del curriculum vivido en el marco del escenario institucional.

Vinculado a lo anterior, identificamos que existe en los estudiantes una gran inquietud por la formación profesional que han adquirido a lo largo de la carrera, visualizando al campo laboral como el espacio en donde pondrán en práctica dicha formación.

En este sentido, pensamos que, el eje articulador es la formación profesional, en torno a la cual giran el contenido, la teoría y la práctica, vinculados a la experiencia, respecto a este último aspecto, los estudiantes consideran que el adquirir experiencia en prácticas escolares y profesionales en ambientes diversos (simulados, escolares, reales, entre otros) les permitiría tener posibilidades de insertarse al campo laboral y por consiguiente al mundo del trabajo, aspectos que se sintetizan en el siguiente esquema:

ESQUEMA 11: FORMACIÓN PROFESIONAL Y CAMPO LABORAL



En síntesis, en el curriculum se establece el saber profesional y las relaciones sociedad-curriculum-profesión, expresadas en los objetivos y el perfil de egreso de la carrera, orientando el proceso de formación de los estudiantes. Así, los estudiantes en el trayecto de su formación profesional objetivan determinados contenidos, información y prácticas educativas emanadas del curriculum, de los textos que leen, del discurso y papel del docente, determinando su acción social, en donde las representaciones sociales y significados que construyen sobre éste, son el núcleo medular que los sitúa para tomar determinada actitud y posición frente al curriculum de la Licenciatura.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación da cuenta de las representaciones sociales y significados que los estudiantes de la carrera en pedagogía de la FES Aragón, tienen respecto al curriculum de ésta Licenciatura. El interés por realizarla se dio a partir de escuchar las opiniones y observar la actitud de los estudiantes ante el plan de estudios de la carrera, implementado en agosto del 2003. Por un lado ubicamos grupos de estudiantes y maestros que manifestaban estar de acuerdo y otros que expresaban su descontento y desacuerdo.

La teoría de las representaciones sociales como fundamento de la investigación nos permitió abordar el objeto de estudio “representaciones sociales del curriculum” identificando, por un lado, las vías a través de las cuales los estudiantes se informan acerca del curriculum de la Licenciatura y por otro, el conocimiento e imagen que obtienen acerca del mismo, desde el conocimiento de sentido común y desde lo cotidiano.

En relación al sentido común, este se aborda como lo concibe Moscovici, como “nuevo sentido común”, en el marco de la sociedad actual, mismo que emana de la ciencia, se difunde y se populariza entre la población informada, como es el caso de los estudiantes de pedagogía. Así, las representaciones sociales de los estudiantes se construyen en el marco de lo social, cultural, institucional, la subjetividad e intersubjetividad, en la interacción con los otros, en el marco de la cotidianidad escolar, de sus experiencias personales, de la interacción que tienen con sus maestros y compañeros, de lo que han leído y escuchado, del lugar que ocupan en el contexto institucional y social.

La investigación implicó ubicar la realidad curricular en una dimensión particular en donde se recupera y evidencia la voz, actitud e imagen de los estudiantes acerca del curriculum en los planos tanto formal como vivido.

Con base en los resultados obtenidos, consideramos fundamental reflexionar que en cualquier investigación que se realice de las distintas problemáticas que presente el campo educativo y pedagógico, entre otros aspectos, los significados que los actores de la educación les otorgan, permite identificar la existencia de distintos discursos y concepciones, incluso opuestas, que se concretizan en el proyecto y práctica curricular, situación que no es ajena a la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón UNAM.

Como podemos observar a lo largo del desarrollo del análisis de la investigación, en el contenido de los testimonios de los estudiantes está presente el discurso educativo y socioeconómico dominante, así como el del mundo del trabajo, argumento que se confirma cuando se habla de responder a las necesidades del campo laboral, del ámbito empresarial, desarrollar competencias, entre otros, discurso vinculado al enfoque que en las últimas décadas se ha promovido como sustento de distintas propuestas educativas en los diferentes niveles educativos a nivel nacional y que forma parte de las declaraciones educativas en el ámbito internacional, sustentadas y promovidas por los organismos internacionales y nacionales: UNESCO, OCDE, OIT, Proyecto Alfa Tuning; SEP, ANUIES, entre otros.

La investigación se realizó teniendo como referente la globalización y la importancia que esta adquiere en nuestro sistema económico, social, político y cultural, así como en el conocimiento como motor sustantivo para nuestro desarrollo socioeconómico, condiciones que influyen en el diseño y desarrollo de los proyectos educativos y curriculares, quienes tienen que responder a las demandas de formación en competencias, vinculadas a las políticas educativas, a las exigencias sociales y del mundo del trabajo del momento. Cuestiones que influyen en las percepciones e imágenes de los estudiantes.

Con este escenario, el objetivo de investigación se dirigió a que los estudiantes a través de la encuesta aplicada, pusieran de manifiesto las representaciones sociales y significados que tienen del currículum de la carrera, mismas que se constituyen a partir de la información que obtienen de diferentes fuentes: textos, contenidos académicos, interacciones, expectativas y vivencias, en torno al objeto representado, el currículum ,

así como las situaciones que han enfrentado en el desarrollo de su proceso de formación profesional.

Lo anterior permitió confirmar los supuestos que orientaron el desarrollo de la investigación, los cuales señalan que las representaciones sociales y significados que los estudiantes de pedagogía tienen del currículum se construyen a partir de sus experiencias personales, de la interacción que tienen con sus maestros y compañeros, de lo que han leído y escuchado, del lugar que ocupan en el contexto institucional y social. Así, en este proceso de construcción está presente el contexto social e institucional, así como el de la vida cotidiana.

En este sentido las representaciones sociales de los estudiantes dan cuenta de sus construcciones subjetivas que se integran en grupos o universos de opinión compartiendo significados, mismos que determinan su actitud ante el currículum. De igual forma, dan sentido, significado y valor a sus expectativas sobre sí mismo como pedagogos.

La población de estudiantes encuestados estuvo integrada por un total de 77, que representa el 100% de la muestra, perteneciente a la tercera generación 2005-2008, 41 del turno matutino y 36 del vespertino. Para la aplicación de la encuesta, se tomó como referente a los estudiantes inscritos en la Unidad de conocimiento “Taller de Evaluación de los aprendizajes” por su carácter de obligatoria y por estar ubicada en el octavo semestre de la carrera, además de haber cursado las Unidades de conocimiento de Teoría curricular, Evaluación curricular y Diseño curricular.

De las características principales que presenta la población encuestada identificamos que son predominantemente del sexo femenino, solteras, jóvenes de entre 21 y 25 años de edad.

En sus testimonios identificamos cómo han internalizado un conjunto de ideas, imágenes, valoraciones, actitudes y expectativas respecto al currículum, a la formación y profesión de pedagogía, manifiestas en su pensamiento y prácticas educativas, mismas que se encuentran vinculadas a determinadas disposiciones y orientaciones

socioeconómicas, institucionales y académicas, así como al pensamiento y prácticas de los docentes. De aquí que lo expresado por Moscovici respecto a que las representaciones sociales son cognitivas y sociales se refleja en las respuestas de los estudiantes. Sin embargo, pudimos identificar adicionalmente que cada estudiante tiene sus propias particularidades respecto a las expectativas, imágenes, significaciones y determinada información sobre el curriculum de la Licenciatura.

La reflexión que hacemos es que el curriculum como proyecto sociocultural, así como la formación que posibilita no está determinado únicamente por el sistema educativo, por sí mismo, en este intervienen factores sociales, económicos, políticos, culturales, ideológicos e institucionales, de aquí que lo expresado por Jodelet respecto a que las representaciones sociales también son producto de los aspectos socioculturales, así como de su sentido común, se confirma.

De ésta forma, las apropiaciones e interpretaciones de los estudiantes respecto a la realidad curricular tiene que ver con dichos factores, con su subjetividad y con su sentido común, lo cual determina sus relaciones sociales y académicas, sus percepciones, acciones, actitudes y prácticas educativas y en específico la toma de postura ante el curriculum de la Licenciatura.

En este sentido, las representaciones sociales como producto del pensamiento del “nuevo sentido común” que se construye en la interacción cotidiana y subjetividad de los actores de la educación, en distintos espacios escolares (el salón de clases, en los pasillos del edificio de la carrera, en los auditorios, entre otros,) no se restringe únicamente a planteamientos institucionales, se configuran en el marco de lo sociocultural, de tal forma que el curriculum, también, se significa si cumple su función social como proyecto de formación en el cual se concretizan las intenciones educativas, de ahí que los estudiantes de pedagogía le confieran distintos caracteres y significados.

El análisis e interpretación de la información obtenida en el estudio del contenido se realizó, en un primer momento, sustentándonos en las dimensiones: información,

actitud y campo de representación, planteadas por Moscovici, esto nos facilitó en un segundo momento de análisis, identificar temáticas y categorías empíricas para analizar las representaciones sociales y significados que los estudiantes tiene del curriculum.

A partir de los resultados obtenidos confirmamos que la información que muestran los estudiantes, la han obtenido de los textos y contenidos que se abordan en clase, así como de los docentes. Esta dimensión como marco de referencialidad, es determinante en la actitud que asumen los estudiantes ante el curriculum tanto en el plano formal como vivido. La actitud se constituye a partir de la información e imagen que los estudiantes conforman del objeto representado el "curriculum". De esta forma la actitud refiere a que nos informamos y nos representamos una cosa antes y después de haber tomado posición, en ésta identificamos determinadas tendencias en las apreciaciones, ideas e influencias en los estudiantes de pedagogía.

De aquí que las representaciones sociales que se identificaron son diversas, pero también compartidas, ya que se detectaron grupos o universos de opinión que comparten formas comunes de pensar, vivir, y significar el curriculum, situación que se expresa en los siguientes resultados:

Respecto al curriculum formal, el grupo con actitud favorable integrado por 15 estudiantes (19.47%) se vincula con la imagen positiva que se tiene del curriculum, los grupos con actitud desfavorable 24 estudiantes (31.16%) y favorable-desfavorable 38 estudiantes (49.34%) los ubicamos con una imagen negativa.

En lo referente al curriculum vivido, el grupo con actitud favorable 12 estudiantes (15.57%) tienen una imagen positiva, el grupo con actitud desfavorable 52 estudiantes (67.52%) y el grupo con actitud favorable-desfavorable 11 estudiantes (14.28) tienen una imagen negativa de éste.

Es de destacar que los grupos con imagen negativa del curriculum tanto en su dimensión formal 67 estudiantes (87.01%), como en su dimensión vivida 63 estudiantes (81.81%) son los que predominan.

De acuerdo a las características descritas por la población encuestada, identificamos distintos grupos de estudiantes: conformes, inconformes, apáticos, no informados e inseguros.

De igual forma ubicamos dos grupos o universos de opinión: aquel que se refiere a las fortalezas del curriculum y otro que hace mención de sus debilidades o requerimientos del mismo. Estos grupos de opinión interpretan de distinta forma tanto al plan de estudios, con los elementos que lo integran (perfil, objetivos, contenidos curriculares, carga horaria, entre otros;), como su puesta en práctica, cobrando distintos significados. El primer grupo hace referencia a aspectos positivos del curriculum como la buena planeación y fundamentación del proyecto curricular, el segundo hace mención a cuestiones negativas del curriculum como la ausencia de un mayor número de unidades de conocimiento optativas, de prácticas escolares y profesionales, de espacios y escenarios simulados o lo más cercano a la realidad del mundo del trabajo, entre otros.

Sin embargo, independientemente de los grupos o universos de opinión identificados, cada estudiante manifestó en su discurso las percepciones, imágenes, postura y significados que le otorgan al curriculum, lo que nos permitió comprender que en las representaciones sociales hay expresiones y significaciones compartidas pero también matizadas o incluso contrarias o polémicas, de acuerdo al contexto sociocultural y al marco de acción en que se mueven los estudiantes. En este sentido, reiteramos lo que expresa Moscovici respecto a que no hay una sola opinión sino “universos de opinión”, en los cuales se concretizan tanto los procesos de objetivación y anclaje, como las dimensiones: información, campo de representación y actitud, aspectos que posibilitan la construcción y manifestación de las representaciones sociales.

Lo anterior, consideramos, confirma y delimita campos objetivables de conocimiento en donde se perfilan las representaciones sociales, como son: lo planeado y lo vivido, los

objetivos y el perfil de egreso, la articulación y secuencia de contenidos y unidades de conocimiento, la restricción respecto a la cantidad de unidades de conocimiento optativas, el problema de la relación teoría y práctica, lo instrumental y tecnocrático en contraposición al desarrollo de un pensamiento crítico y de resistencia, la relación campo laboral y prácticas profesionales, el papel y perfil del profesor, la percepción que tienen de si mismos como profesionales de la pedagogía.

En lo que respecta al curriculum formal, lo vinculan con problemas relacionados con la planeación, misma que se articula al diseño y a procesos de implementación del plan de estudios. Al respecto, entre las representaciones evocadas ubicamos que se concibe al plan de estudios, como lo pensado, lo formal y que integra aspectos como el perfil de egreso, los objetivos, los contenidos, el campo laboral, la práctica y la teoría, sustantivamente.

En relación al curriculum vivido, se identificó principalmente la imagen de que éste se desarrolla en el salón de clase a través de las prácticas educativas que realizan tanto los docentes como los estudiantes, pues los contenidos, experiencias, posiciones, interacciones, formas de pensamiento, imágenes, se ponen de manifiesto en este espacio escolar, en donde el docente interpreta, pone en práctica y toma posición ante el curriculum.

También se encontró como principal situación, en los testimonios de los estudiantes, su preocupación porque la formación adquirida y expresada en los objetivos y el perfil de egreso les permitan como egresados cumplir con sus expectativas y poner en práctica su formación profesional en las áreas laborales respectivas.

Con base en lo anterior, partimos de la idea de que el plan de estudios “lo concebido, lo formal” y las prácticas educativas que se derivan de éste deben ser valorados desde la clase “lo vivido”, si el plan de estudios, en cierta manera, no se lleva a cabo en la práctica como está estipulado institucionalmente, el proyecto curricular no está funcionando. En este sentido, cualquier reforma o reestructuración que se realice, no

es relevante si tanto estudiantes como docentes no ven y viven esos cambios en la clase.

De igual forma, denotamos que lo concebido y lo vivido constituyen parte de sus representaciones sociales, en donde lo vivido fundamentalmente en la clase, es una de las expresiones del curriculum y es ahí en donde se pone en práctica el currículum formal. También, expresan la expectativa de que los contenidos contribuyan al desarrollo de la formación profesional, que proporcione a los futuros egresados certeza y confianza para desempeñarse en el campo laboral lo mejor posible. Además de que se habla de repetición de contenidos. De igual forma, podemos apreciar que se hace alusión a la necesidad de establecer vinculación entre los objetivos y los contenidos, se valora la importancia de analizar los contenidos así como las denominaciones de las unidades de conocimiento para que haya congruencia y evitar la repetición.

Otra problemática que se puso de manifiesto fue la cuestión de la formación práctica y la formación teórica, en torno a la cual existe polémica que se ha venido dando desde hace décadas. La primera la vinculan a conocimientos meramente técnicos y la segunda la conciben como conceptual, por lo que los estudiantes, en su mayoría, se inclinan a demandar una formación más práctica que teórica. Situación que se ve influenciada por la actual dinámica social y económica, por la segmentación y mercado de trabajo en que se inserta este profesionista, los avances en la ciencia, en las telecomunicaciones, la informática y las tecnologías, entre otros, lo que genera la necesidad de una formación instrumental y eficiente, misma que otro grupo de estudiantes consideran se sustenta en una racionalidad técnica y en donde se especula que lo instrumental representa conocimientos y habilidades meramente mecánicos, sin reflexión, aunado a esto se piensa que este tipo de formación se sustenta en el enfoque basado en competencias, promovido por los organismos internacionales y por una política sustentada en el contexto de la globalización.

Sin embargo, también se detectó a otro grupo de estudiantes que perciben a la formación instrumental articulada a una formación teórica, misma que consideran relevante para poder desarrollar sus prácticas profesionales y desempeñarse en el campo laboral.

Otros aspectos que resaltan en sus representaciones son los ámbitos laborales en donde piensan se desempeñaran, como son: la docencia, la educación especial, la capacitación y la investigación, que es lo que señalan con mayor frecuencia en el contenido de su discurso. Denotándose en sus representaciones, un campo laboral para el pedagogo, como es el de la investigación y el de la educación especial, con poca cobertura y diversificación.

Asimismo, ponen de manifiesto que los contenidos relacionados con dichos campos les han brindado mayor formación, por lo que es necesario dedicarles más tiempo y semestres por considerar que les proporcionan más elementos para un mejor desempeño de la profesión.

Otras representaciones hacen alusión a la relevancia que tiene el papel del docente en su proceso de formación, por lo que demandan de éste actor de la educación mayor compromiso, responsabilidad, dominio y actualización de sus conocimientos.

Por otra parte, identificamos en sus representaciones que el curriculum también contribuye en la conformación de su identidad profesional, si vemos a esta como la idea que tenemos acerca de quienes somos como profesionales de la pedagogía y quienes son los otros, refiriéndonos a los otros profesionistas.

En términos generales, los estudiantes en sus representaciones destacan cómo se perciben asimismo como profesionales de la pedagogía, identificamos al pedagogo inseguro, al crítico reflexivo, al autogestivo, al propositivo y al especializado.

El grupo de estudiantes que se representó como *pedagogos inseguros*, se sienten afligidos, contrariados, desanimados de la formación profesional recibida, esto articulado a la incertidumbre e insatisfacción para enfrentarse al campo laboral. Así, encontramos, en este grupo que los aspectos centrales articulados al curriculum son la formación y el campo laboral, ya que al no contar con éstos se manifiesta un empobrecimiento formativo. De aquí que surja la representación de que si no se cuenta con cierto tipo de formación se presenta la percepción de inseguridad e incapacidad para lograr incorporarse al mundo del trabajo.

El grupo de estudiantes que se instaló en la imagen de *pedagogo crítico-reflexivo*, piensa que les facilita ir más allá de lo que se les presente, crear y recrear su quehacer pedagógico y poder aplicarlo en su realidad.

Los estudiantes que se representaron como *pedagogos autogestivos*, consideran que los conduce a ser independientes y con iniciativa para lograr los objetivos y metas que se hayan propuesto.

Otro grupo de estudiantes se representó como *pedagogos propositivos*, a partir de lo cual se consideran capaces de realizar cualquier tarea en el ámbito educativo y pedagógico, poder dar respuesta y soluciones a las problemáticas educativas buscando el bien común.

El último conjunto de estudiantes se representó como *pedagogos especializados* que se desarrollan en determinado campo laboral, para lo cual consideran se requiere del dominio de contenidos específicos propios de cada rama o campo de conocimiento.

Definitivamente, es importante reflexionar que en la actualidad las condiciones macrosociales (económicas, sociales, culturales, entre otras), así como las microsociales entre las que se encuentra la dinámica institucional de la FES Aragón, como quienes están al frente de la carrera y los estudiantes, han cambiado, por lo que consideramos que la forma en que los actuales estudiantes piensan y viven el currículum puede resultar distinta a lo que encontramos en esta investigación.

Las representaciones sociales como teoría y metodología, consideramos, son contribuciones que permiten conocer, analizar y dar cuenta del currículum desde la imagen y significados que los actores de la educación le otorgan, desde su conocimiento de sentido común y subjetividad, desde su integración en un grupo en una relación cotidiana de intercambios (Moscovici, 1979:18), es decir, en el marco de las relaciones intergrupales, de las construcciones subjetivas y los significados que cada uno de los estudiantes que integran los grupos o universos de opinión, tiene y comparte acerca del currículum. También, permiten identificar desde que posición, actitud y lugar expresan su discurso, lo que implica darle voz a quienes pocas veces se escucha, los estudiantes.

Asimismo, las representaciones sociales posibilitan conocer y analizar las distintas realidades que se construyen y entretienen en los espacios y condiciones microsociales (la institución, la escuela, el salón de clases, entre otros), las dinámicas que se generan, la actitud y postura que toman los integrantes de los grupos de opinión ante el objeto representado, así como la imagen e información que tienen de éste y la fuente o fuentes de donde se informan. Además, posibilitaron comprender y dar cuenta de la importancia que tiene el conocimiento del sentido común, en la construcción del objeto representado.

Las distintas representaciones sociales que se identificaron, nos remiten a comprender la complejidad del campo curricular, así como del espacio institucional en donde los estudiantes se integran en grupos, se comunican e interactúan, comparten significados, formas de pensar y vivir el curriculum de pedagogía.

Con base en lo anterior, se logró identificar y analizar los distintos significados que los universos de opinión atribuyen al curriculum y que son comunes y compartidos por los integrantes de los grupos identificados.

Sin embargo, queda pendiente indagar las representaciones sociales de otros actores de la educación como son los egresados y docentes de la Licenciatura, así como de los especialistas. Además, pensamos que los resultados obtenidos no agotan la problemática que aquí atendemos, estamos conscientes de que es necesario continuar investigando el tema desde otras aristas de análisis y con otras generaciones, de estudiar y profundizar más a través de distintas estrategias de investigación y recolección de información testimonial, pues consideramos que la realidad como construcción social es multireferencial y dinámica, es decir se encuentra en constante movimiento, y las representaciones sociales como construcción social de la realidad, también son dinámicas.

Finalmente, es de destacar que la investigación, el procedimiento y resultados obtenidos, se sustentan en criterios de rigurosidad teóricos, conceptuales y

metodológicos con los que se llevo a cabo, así como en la selección de los informantes (para lo cual se definieron criterios de elección), lo que da importancia y seguridad a los datos obtenidos, la interpretación y deducciones extraídas de éstos. En términos generales, la fiabilidad de la investigación "...se expresa en la dirección de comprobar la seguridad de los datos y los procedimientos, que se fundamentan en la especificidad de los diversos métodos cualitativos..." (Flick, 2007:238). Por otra parte, la producción e interpretación de los datos obtenidos a través del cuestionario abierto, aplicado a los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, se convierte en un punto de partida para juzgar su validez. (<Gerhardt, 1985>citado por Flick, 2007:239) y la presentación de fenómenos y de las inferencias extraídas de ellos se convierte en otro. (Flick, 2007:238).

Esperamos continuar compartiendo de manera más amplia los resultados obtenidos, en reuniones de academia, foros y otros eventos académicos, pues pensamos que la investigación debe ser una práctica pública y como tal los resultados que se obtengan deben ser socializados, de igual forma esperamos que estos conduzcan a la apertura de nuevas líneas de investigación y puedan ser analizados y discutidos con otras miradas al interior de las academias que integran la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, con el propósito de fortalecer el proyecto académico de la misma.

FUENTES DE CONSULTA

LIBROS Y CAPÍTULOS DE LIBROS

- Abric, Jean-Claude. (2004) *Prácticas sociales y representaciones*. México. Ediciones Coyoacán.
- Angulo, José Félix. (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Apple, Michael. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid. Akal.
- Arbesú, María Isabel, Gutiérrez, Silvia y Piña, Juan Manuel (Coordinadores) (2008) *Educación Superior. Representaciones Sociales*. México. Gernika.
- Arizmendi Rodríguez, Roberto. (1982) *Planeación y Administración Educativas*. México. UNAM.
- Barrón Tirado, Concepción. (2002) *Universidades Privadas. Formación en Educación*. México. CESU-UNAM.
- Barrón Tirado, Concepción. (2004) *Formación profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares*. en *Curriculum y actores. Diversas miradas*. México. CESU-UNAM.
- Banchs, María Auxiliadora. Álvaro Agudo Guevara y Lislie Astorga. (2007) *Imaginario, representaciones y memoria social*. en Arruda, A. y M. de Alba (Coordinadores) *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*. Coed. Antropos y UAM-Iztapalapa.
- Berger, Peter y Luckmann Thomas. (2006) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre. Chamboredon, J.C., Passeron, J.C. (1986). *Introducción: epistemología y metodología y La falsa neutralidad de las técnicas: objeto construido o artefacto*. en: *El oficio del sociólogo*. México. Siglo XXI.
- Camarena Ocampo, Eugenio. (2007) *Didáctica. Estructuras y actividades en el aula*. México. Gernika.

- Camarena Ocampo, Eugenio. (2009) *La enseñanza. Imaginarios docentes*. México. Gernika. UNAM. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Carr, Wilfred y Kemmis Stephen. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- Contreras Domingo, José. (1990) *Enseñanza, Currículo y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid. Akal Universitaria.
- Cuevas Cajiga, Yazmín. (2007) *Representaciones sociales de estudiantes y profesores. La UNAM, el segundo hogar*. en: Piña Osorio, J. M. (Coordinador) *Prácticas y representaciones en Educación Superior*. México. IISUE-UNAM.
- Dabat, Alejandro. (2002) *Globalización, capitalismo actual y nueva configuración espacial del mundo*. en: *Globalización y alternativas incluyentes para el siglo XXI*. México. UNAM/Porrúa/UAM/CRIM.
- De Alba, Alicia. (1991) *Evaluación curricular, conformación conceptual del campo*. México. UNAM.
- De Garay Sánchez, Adrián. (2001) *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México. ANUIES.
- De Certeau, Michel. (1985) *La escritura de la historia*. México. UIA.
- Díaz Barriga, Ángel. (1985) *Ensayos sobre la problemática curricular*. México. Trillas.
- Díaz Barriga, Frida., et al. (1992) *Metodología de Diseño Curricular para educación superior*. México. Trillas.
- Eggleston, Jhon. (1980) *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires, Argentina. Troquel.
- Flick. Uwe. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- Fraisse, Paul y Meili, Richard. (1967) *Psicología de las actitudes*. Buenos Aires. Proteo.
- Foucault, Michel. (1994) *Hermenéutica del sujeto*. Madrid. La Piqueta.
- Galindo Cáceres, Jesus. (Coordinador) (1998) *Técnicas de investigación. en sociedad, cultura y comunicación*. México. Pearzón.
- Glazman, Raquel. e Ibarrola de, María. (1987) *Planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular*. México. Nueva Imagen.
- Geertz, Clifford. (1991) *El surgimiento de la antropología posmoderna*. México. Gedisa.

- Gimeno Sacristán, José. y Pérez Gómez, Ángel. (1998) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España. Morata.
- Gimeno Sacristán, José. (1989) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España. Morata.
- Giroux, Henry A. (1992) *Hacia una pedagogía de la política de la diferencia*. en: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona. El Roure.
- González Casanova, Pablo. (1967) *Las categorías del desarrollo económico y la investigación en ciencias sociales*. México. UNAM.
- Ibáñez Gracia, Tomás. (1988) *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, España. Sendai.
- Jodelet, Denise. (1993) *La representación social: fenómeno, concepto y teoría*. en: Serge, Moscovici. *Pensamiento y vida Social. Psicología social y problemas sociales (Psicología social Vol. 2)* Barcelona. Paidós Ibérica.
- Jodelet, Denise (2007) *Travesías Latinoamericanas: Dos miradas francesas sobre Brasil y México*. en Arruda, A. y M. de Alba (Coordinadores) (2007) *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*. Coed. Antropos y UAM-Iztapalapa.
- López Gutiérrez, Concepción. et al. (2005) Coordinadores. *Globalización, violencia y derechos humanos. Entre lo manifiesto y lo oculto*. México. Itaca. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Marín Méndez, Dora Elena. (2008) *Los estudiantes de Ingeniería Civil: identidad y representaciones sociales*. México. IISUE. UNAM.
- Mireles Vargas, Oliva (Coordinadora) (2012) *Representaciones sociales: Emociones, significados y prácticas en la educación superior*. México. IISUE. UNAM
- Mireles Vargas, Oliva. y Cuevas Cajiga, Yazmín. (2007) *Una aproximación a las prácticas de lectura de estudiantes universitarios*. en: Piña Osorio, J. M. (Coordinador) *Prácticas y representaciones en Educación Superior*. México. IISUE. UNAM.
- Moscovici, Serge. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires. Huemul.
- Moscovici, Serge. (1988) *Psicología Social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona. Paidós.

- Paulín, Horacio Luis. (2003) *De las actitudes a las representaciones sociales. Relecturas y reflexiones.* en Correa. Ana M. (Compilación) (2003) *Notas para una psicología social: Como crítica a la vida cotidiana.* Córdoba. Brujas.
- Philip, W. Jackson. (1975) *La vida en las aulas.* Madrid. Morata
- Piña Osorio, Juan Manuel. (2002) *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas.* México. CESU. UNAM.
- Piña Osorio, Juan Manuel. (2003a) *Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM.* en: Piña Osorio, J. M. (Coordinador) *Representaciones, Imaginarios e Identidad. Actores de la Educación Superior.* México. CESU. UNAM.
- Piña Osorio, Juan Manuel y Seda Ileana (2003b) *Perspectiva de Análisis.* en: Piña Osorio, Juan Manuel, Furlan, Alfredo. y Sañudo L. (Coordinadores) *Acciones, Actores y Prácticas Educativas.* México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C.
- Posner, George. (2005) *Análisis del currículo.* México. Mc Graw Hill.
- Rama Vitale, Claudio. (2007) *Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación.* en: UDUAL. *Educación Superior en América Latina y el Caribe. Sus estudiantes hoy.* México. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Rodríguez Ousset, Azucena. (1990) *Acerca del Currículum y de la Profesión.* en Ducoing Watty, Patricia. y Rodríguez Ousset, Azucena. *Formación de profesionales de la Educación.* México. UNAM. UNESCO. ANUIES.
- Sandín Esteban, M. Paz. (1996) *Investigación cualitativa en educación (Fundamentos y tradiciones).* México. Mc Graw Hill.
- Schütz, Alfred. (1974) *El problema de la realidad social.* Buenos Aires. Amorrortu.
- Stenhouse, Lawrence. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid. Morata.
- Taba, Hilda (1964) *Elaboración del currículo.* Buenos Aires. Troquel.
- Tyler Ralph, W. (1979) *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires. Troquel.
- UDUAL (2007) *Educación superior en América Latina y el Caribe. Sus estudiantes hoy.* México. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Wodak, Ruth y Meyer, Michael. (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso.* Barcelona. Gedisa.

- Ysunza Breña, Marisa. (2010) *Perfil de egreso y formación profesional. Una estrategia metodológica en el diseño curricular*. Colección educación: Debates e imaginario social. Curriculum y Siglo XXI. México. Plaza y Valdés.

ARTÍCULOS EN REVISTAS

- Banchs, María Auxiliadora. (1991) *Representaciones Sociales. Pertinencia de su estudio y posibilidades de aplicación*. Boletín de Avepso. Volumen XIV.
- Banchs, María Auxiliadora. (2000) *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. en: Papers on Social Representations. vol. 9, pp. 3.1-3.5. Peer Review Online Journal.
- Barrón Tirado, Concepción. (2004) *Formación Profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares*. en: Curriculum y actores: Diversas miradas. Pensamiento Universitario 97. Tercera Época. México. CESU. UNAM.
- Covarrubias Papahiu, P. y Martínez Estrada, C. (2007) *Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo*. en: Revista Perfiles Educativos, No. 115 México. IISUE. UNAM.
- Chávez Arellano, María Eugenia. et al. (2007) *El chisme y las representaciones sociales de género y sexualidad en estudiantes adolescentes*. en: Revista Perfiles Educativos, No. 115. México. IISUE. UNAM.
- Didriksson. Axel y Herrera, Alma. (2004) *Innovación crítica. Una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos*. en. Revista Perfiles Educativos. Números 105-106. México. CESU/UNAM.
- Jodelet, Denise (2008) *El movimiento de retorno del sujeto y el enfoque de las representaciones sociales*. *Cultura y representaciones sociales*. Año 3 No. 5, 115/ UNAM pp32 a 63. Revista Electrónica.
- Johnson Mauritz, Jr. (1967) *La teoría del curriculum (definiciones y modelos)*. Educational Theory. Vol.17. No. 2 Abril.
- Libaneo, José Carlos. (1984) *Una introducción a los fundamentos del trabajo docente*. Didáctica y prácticas histórico-sociales. En: Revista Ande. Año 4. Núm. 8. Sao Paulo.

- Piña Osorio, Juan Manuel. (2004) *La teoría de las Representaciones Sociales. Su uso en la investigación educativa en México.* en: *Revista Perfiles Educativos.* Nos. 105-106. México. CESU. UNAM.
- Reguillo Cruz, Rossana. (2000) *Culturas Juveniles. Producir la identidad: un mapa de interacciones.* en: *Revista de estudios sobre la juventud.* No. 5. Julio-Diciembre. México. IMJUVE. Pp. 131-135. *Recuperado el 24 de mayo 2011 de:* cendoc.imjuventud.gob.mx/clr/revistas/

CUADERNOS

- Díaz Barriga, Ángel. (1988). "*La formación del pedagogo, un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos*". en: Pacheco, T. y Díaz Barriga, A. *La formación de profesionales para la educación.* Cuadernos del CESU # 9 México. UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel. (Coordinador) (1988) *Un caso de evaluación curricular. Análisis de las opiniones de maestros y alumnos de un programa de posgrado en educación.* Cuadernos del CESU # 8. México. UNAM.
- Giroux A. Henry. (1985) *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico.* en: *Cuadernos políticos,* Núm. 44 México. D.F. Era. Julio-Diciembre.

TESIS

MAESTRÍA

- Espinosa Bermejo, A. Jorge. (2005) *Cambios y regularidades en la acción social de los estudiantes de la UNAM 1980-2000. Un estudio Diacrónico.* Tesis de Maestría en Sociología. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. División de Estudios de Posgrado. México. UNAM.
- González Aguilar, Fernando. (2006) *Las autoridades de la UNAM: representaciones sociales de estudiantes universitarios.* Tesis de maestría en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. México. UNAM.
- Guzmán Díaz, Minerva. (2006) *Los valores desde las representaciones sociales y el análisis del discurso.* Tesis de Maestría en Antropología Social. México. Escuela Nacional de Antropología e Historia.

- Jiménez Zaldivar, María Elena. (2006) *Estudio de egresados: Una estrategia para fortalecer la formación del profesional en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón*. Tesis de Maestra en Enseñanza Superior. México. FES Aragón UNAM.

DOCTORADO

- Dorantes Carrión, Jacqueline Jeysira (2011) *Representaciones sociales sobre la Reforma en Educación secundaria de lo docentes de telesecundaria del estado de Veracruz*. Tesis de Doctora en Pedagogía. México. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Gutiérrez Álvarez, Edith (2010) *Los estudiantes Normalistas: Representaciones sociales de su práctica escolar*. Tesis de Doctora en Pedagogía. México. Facultad de Estudios Superiores Aragón. UNAM.
- Guzmán Díaz, Minerva. (2009) *La construcción socio-cultural del sujeto pobre análisis semiótico discursivo transdisciplinario*. Tesis de Doctora en Antropología Social. México. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Marín Méndez, Dora Elena. (2006) *La formación universitaria. El estudio de la identidad profesional de alumnos de ingeniería civil. Sus representaciones sociales de la profesión*. Tesis de Doctora en Pedagogía. México. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Villegas Tapia, M. Guadalupe (2006) *Representaciones sociales de la actividad docente*. Tesis de Doctora en Pedagogía. México. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.

CONFERENCIAS Y PONENCIAS

- Jodelet, Denise. (2003) *Representaciones Sociales*. Primeras Jornadas sobre Representaciones Sociales. Buenos Aires, Argentina. CBC-UBA.
- Mendoza Rojas, Javier. (2003) *Perspectivas de la Educación Superior en México*. en: Primer foro de la docencia de la antropología y la historia en la ENAH. Serie Fortalecimiento Institucional 2000-2003. México. ENAH.

- UNESCO (1998) *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Paris, Francia.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO
- –UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre Educación. Marco de Acción de Dakar 26-28 de abril.* Dakar, Senegal: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO
- UNESCO (2009) *Foro Internacional de Educación Superior. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. 5 de Julio. Paris.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO

DOCUMENTOS

- Anuario de Pedagogía 1965-1966. México. FFL. UNAM.
- ANUIES (2000) *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES.* México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Ardoino, Jacques (1988) *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad.* México. (Mimeo).
- Barco, Susana. (1975) *¿Antididáctica o nueva didáctica?* en: Revista Crisis de la didáctica. Aportes de teoría y práctica de la educación. Argentina: Axis. En: Antologías de la ENEP-Aragón. Lecturas entorno al debate de la didáctica y la formación de profesores. (1990) México. ENEP-Aragón. UNAM
- Barrón Tirado, Concepción. y Bautista Melo, Blanca Rosa. (compiladoras). (1986) Memoria del foro. *Un análisis del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón.* México. UNAM.
- Camarena Ocampo, Eugenio. (2010) *Correlación entre el aparato crítico (marco referencial: conceptos) y el proceso interpretativo de los datos empíricos.* México: (Mimeo).
- Díaz Barriga, Ángel. y Barrón Tirado, Concepción. (1984) *Estudio exploratorio sobre el curriculum de pedagogía: desde una perspectiva estudiantil.* México. ENEP Aragón UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel. (1993) *Investigación, formación y curriculum. Notas para una discusión.* en: Pacheco T. y Díaz Barriga, A. (Coordinadores). *El concepto de*

formación en la educación universitaria. Cuadernos del CESU No. 31. México. CESU UNAM.

- Fanjul, Marina. (1990) *Tribulaciones de una Profesión*. en: Ducoing Watty, P. y Rodríguez Ousset, A. (Compiladoras). *Formación de Profesionales de la Educación*. México. UNAM. UNESCO. ANUIES.
- Giroux Henry, A. (1991) "*Perspectivas del campo curricular*", en. *El campo del currículo*. Antología. Volumen 1. México. CESU/UNAM.
- Licenciatura en Pedagogía (2006) *Jornadas estudiantiles de evaluación curricular*. (Mimeo) México. UNAM-FES-Aragón
- *Licenciatura en Pedagogía. Plan de estudios de la Licenciatura en pedagogía*. (2002) Tomo I. México. UNAM-FES-Aragón
- *Licenciatura en Pedagogía. Plan de estudios de la Licenciatura en pedagogía*. (2002) Tomo II. México. UNAM-FES-Aragón.

ARTÍCULOS RECUPERADOS EN PÁGINAS WEB

- Araya Umaña Sandra. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuadernos de Ciencias Sociales 127. Recuperado el 20 de febrero de 2011 de: [http:// www.flacso.or.cr/fileadmin/in/documentos/FLACSO/Cuadernos](http://www.flacso.or.cr/fileadmin/in/documentos/FLACSO/Cuadernos)
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior – ANUIES- Recuperado el 15 de marzo del 2011 de: http://www.anui.es.mx/c_internacional/html/tuning-html
- Cáceres, Pablo. (2003) *Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable*. en: Revista de la Escuela de Psicología. Facultad de Filosofía y educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Vol. II (pp. 53-82). Recuperado el 19 de febrero del 2013 de: www.psicoperspectivas.equipo.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewfile/3/3
- Canto Ortiz, Jesús y Moral Toranzo, Félix (2005) *El si mismo desde la teoría de la identidad social*. Recuperado el 10 de noviembre 2011 de: www.escritosdepsicología.es/.../escritospsicología7_revisión3.pdf.

- Díaz Barriga, Ángel. (2003). *Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado el 15 de abril de 2011 de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2010) *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. en: *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1. Núm. 1. Pp.37-57. Recuperado el 24 de mayo 2012 de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>.
- Góngora José Juan. (2002) *La autogestión del aprendizaje en ambientes educativos centrados en el alumno*. Recuperado el 29 de enero de 2012 de: <http://www.itesm.mx/va/dide.z/documentos/autogestion.pdf>.
- Hudson, Juan Pablo. (2010) *Formulaciones teórico-conceptuales de la autogestión*. *En: Revista mexicana de sociología*. Vol. 72 No. 4 México oct.- dic. Recuperado el 29 de enero del 2013 de: www.scielo.org.mx/scielo.
- Knapp, Elisa; Suárez, María del Carmen; Mesa Madeleine (2003) *Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría de representación social*. en: *Revista Cubana de Psicología*. V. 20 N.1 La Habana. Recuperado el 05 de junio 2011 de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S025743222003000100003&script=sci_arttext
- Mendizábal, Antxo y Errasti Anjel. (2008) *Premisas teóricas de la autogestión*. Recuperado el 29 de enero del 2013 de: www.ucm.es/info/ec/ecocri/cas/Mendizabal/-y-Errasti.pdf.
- Núñez, Miguel Ángel. (2012) *Introducción a la investigación*. Recuperado el 7 de marzo del 2013 de: investigacionintroduccion.blogspot.com/.../que-es-un-texto-academico
- *Proyecto Alfa Tuning (2006)*. Recuperado el 15 de marzo del 2011 de: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal>.
- Machado Alfonso, G, Gómez Suárez, L y Espina R. (2008) *La juventud y los retos de la actualidad. IV Conferencia Internacional "La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI"*. Recuperado el 31 de mayo 2012 de: www.nodo50.org/cubasingloXXXI/congreso08/conf4_machadogr.pdf

- Pérez Rubio, Ana María. (2004) *Los jóvenes y el trabajo. Un estudio sobre representaciones sociales. en: Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales.* Numero especial: Los jóvenes y los valores. Número 4 Junio .OEI. Recuperado el 4 de mayo 2011 de.
www.oei.es/valores2/monografias/.../reflexiones03.htm.

ANEXOS

ANEXO 1.

SINTESIS DE RELATORIAS:

JORNADAS ESTUDIANTILES DE EVALUACIÓN CURRICULAR CARRERA DE PEDAGOGÍA. FES ARAGÓN UNAM. 26-27 DE ABRIL 2006

RELATORIAS

OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGÍA

- "Poner en claro cuál es el objeto de estudio"
- "El problema es que no existe una concepción básica en cuanto al objeto de estudio"
- "Existen otros problemas en cuanto a si la pedagogía es ciencia o no"
- "Algunas dudas de la pedagogía si es educación o formación"
- "No está claro qué es formación, utilizan como sinónimo la formación y la educación"
- "Se crean muchas confusiones no hay un concepto o postura epistemológica que este más sustentada"
- "Objeto de estudios de la pedagogía la formación es una imposición"
- "Aunque se haya cambiado el objeto de estudio se sigue tomando a la educación como objeto"
- "No hay concepto definido de lo que es pedagogía"

PLAN DE ESTUDIOS

- "Hay huecos en el plan de estudios"
- "Se le sigue dando importancia a ciertas áreas como la psicológica"
- "El problema es el currículo oculto no se sabe en qué vas a trabajar"
- "Las unidades articuladoras no se sabe si cumplen con su función"
- "No hay equilibrio en las unidades"
- "la formación no va de acuerdo con el perfil"
- "Incongruencia en la formación y el perfil de egreso"
- "No se cumplen los objetivos del perfil"
- "La pedagogía no solo es docencia"
- "Plan de estudios está muy idealizado"

ADMINISTRACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

- **Contenidos:** "Los contenidos ... están muy cortados o a veces son repetitivos, algunos no los puedes vincular con todas las materias", "No hay vínculo entre uno y otro, no hay articulaciones en relación a las materias", "Algunos profesores terminan los contenidos y otros no", "Profesores con lenguajes no entendible para todos y entonces surge el regaño"
- **Horarios:** "No se dan todas las horas que deberían de cubrirse de la unidad de conocimiento", "La organización de horarios pareciera ser que solo se basan en la conveniencia de los profesores y no de los alumnos", "Por falta de organización de horarios y los cambios sin explicación que se hacen al vapor afectan el aprovechamiento de los alumnos", "Debe haber un convenio entre el CELE y la jefatura de carrera para establecer horarios"
- **Diálogo entre autoridades y alumnos:** "Los administradores no se prestan para hablar o llegar a acuerdos, se están dejando en un segundo plano las demandas y necesidades de los alumnos", "No hay diálogo", "Horarios están súper horribles, las optativas solo jueves o viernes", "Horarios empalmados", "Falta planeación y organización", "Materias de cuatro horas que no se cumplen", "los alumnos de en la mañana hacen horarios mixtos y los de en la tarde no alcanzan grupo", "Pésima la organización y la administración", "Falta planeación y organización", "Es bien importante la relación entre la planeación curricular y lo administrativo", "No se atienden las necesidades de los alumnos", "El problema es administrativo porque no hay capacidad para todos los estudiantes", "La duración de las clases es antipedagógica"
- **Contratación de docentes:** "La selección de los maestros para impartir clases en

determinadas unidades de conocimiento no es la adecuada”

- **Otros:** “ No hay un control en cuanto a la forma en que los profesores imparten las unidades de conocimiento”, “La falta de recursos en cuanto a infraestructura y material de apoyo (cañones, pizarrones, proyector de acetatos) entorpece el proceso enseñanza –aprendizaje”

DOCENCIA

- **Ausentismo por parte de los docentes:** “...algunos maestros ... no van a clase y sin embargo son titulares de la materia”, “Los maestros no llegan en sus horarios”, “Son pocos los profesores que trabajan las tres o cuatro horas de clase”
- **Formación docente:** “... la formación de los docentes no siempre es la adecuada e incluso (es) antipedagógica”, “actualización a los profesores sobre los nuevos temas de tesis”, “Hay maestros que no saben qué es la pedagogía”, La formación docente es un problema real”
- **Resistencias que presentan los docentes ante el plan de estudios:** “los docentes siguen con esa visión que se deben dar los contenidos anteriores”, “no todos los docentes están involucrados con el nuevo plan de estudios”, “hay maestros que están en contra del plan y no logran comprender que los alumnos podemos construir alternativas opuestas a la del profesor”, “Hay maestros que se rehúsan a este cambio, no quieren salir de su antiguo plan de estudios”

RELACIONES EN EL AULA

- **Relaciones de poder:** “algunos docentes son prepotentes”, violencia contra algunos compañeros, la misma población estudiantil no se compromete ni apoya”, “(Las) luchas ideológicas por parte de los profesores y la lucha de poder entre éstos afecta el desarrollo del plan de estudios”, que los profesores no impongan ideas”, La actitud de los maestros en cuanto al trabajo es un tanto restrictiva porque si no piensas como ellos estás mal”, “Los alumnos dependen mucho de los docentes e incapacitan al alumno, invito a romper cadenas”, “Muchos maestros no cumplen lo que dicen”
- **Teoría y práctica:** “Construir un enlace entre lo teórico y lo práctico”, “Hay desvinculación en el discurso y la práctica”, “Se da una crítica a la formación, es mas teórica que práctica”, “La práctica tiene sentido cuando se integra a lo técnico”, “Falta de integración teoría práctica”, “Teoría domina práctica”, “Se aborda mucha teoría”, “Falta visión instrumental”, “Normalista, toda la práctica y el pedagogo la teoría”, “Tanto discurso y teoría no sirven en un ámbito del saber hacer”, “Mas teoría y menos práctica”, “No hay prácticas escolares”, “La teoría se vuelve un obstáculo ya que en este plan se nos llena de teoría”

TALLERES DE APOYO A LA TITULACIÓN

- “Competencia entre profesores para titular alumnos”
- “Definir criterios de los productos de aprendizaje, todos los profesores”
- “En el seminario de titulación se deben proponer las demás formas de titulación”

OTROS

- ... entre el plan actual y el pasado ¿cuál es el mejor? ... en ambos hay incongruencias, conflictos, dificultades” “¿Qué tan nuevo es el plan? ¿realmente es nuevo o solamente se disfrazó la portada?”
- “Las bases de los primeros semestres son buenas y se pudieron articular los contenidos, pero después en algunas unidades de conocimiento no se pudieron recuperar”
- “... hasta los talleres son teóricos no te posibilitan hacer muchas prácticas, no se trata de que den recetas”
- “Uno mismo debe buscar sus prácticas, aunque no te las den, nosotros hay que darles sentido”
- “Hay contradicciones institucionales con el plan de estudios “La forma tradicional incubada en la evaluación final como práctica administrativa”
- “El perfil de egreso está desfasado con respecto al campo laboral”

ANEXO 2.

CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTE
LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

***EL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA, ENTRE LO FORMAL Y LO VIVIDO:
REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA***

CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES

Estimado Estudiante:

El presente cuestionario forma parte del Proyecto de investigación “El currículum de Pedagogía, entre lo formal y lo vivido: Representaciones sociales de estudiantes de la Licenciatura” y tiene como propósito conocer las representaciones que tienen los estudiantes en torno al currículum de Pedagogía, así como establecer comunicación y un contacto más directo con ustedes, los estudiantes.

Su finalidad es específicamente académica, por lo que te solicitamos atentamente contestarlo.

Recibe nuestro agradecimiento por tu valiosa colaboración.

2008

CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES

INSTRUCCIONES.

Con el propósito de recopilar información, en el presente documento encontrarás dos formas principales de exponer los datos que se te solicitan:

- Llenar los espacios en blanco, con palabras, los datos correspondientes a la pregunta respectiva.
- Escribir dentro de los cuadros el número de respuesta correspondiente a la opción enumerada que se te proporciona junto con la pregunta.
- No hay tiempo límite para responder este cuestionario.
- En caso de requerir más espacio para concluir tus respuestas, utiliza la parte posterior de la hoja.
- Una vez que hayas terminado de contestar, entrégalo a la persona que te lo proporcionó.

GRACIAS.

DATOS GENERALES

Nombre

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres(es)
------------------	------------------	-------------

Domicilio permanente (donde puedas recibir correspondencia)

Calle y Número	Colonia	Ciudad
----------------	---------	--------

C. P.	Estado	Teléfono
-------	--------	----------

Dirección alternativa (familiar, institución, empresa, etc.)

Familiar

Calle y Número	Colonia	Ciudad
----------------	---------	--------

C. P.	Entidad Federativa	País	Teléfono
-------	--------------------	------	----------

Empresa o Institución

Calle y Número	Colonia	Ciudad
----------------	---------	--------

C. P.	Entidad federativa	País	Teléfono
-------	--------------------	------	----------

En caso de contar con correo electrónico, favor de proporcionarlo:

Sexo.

- 01) Masculino
02) Femenino

|

Edad _____

Años cumplidos

Estado Civil. |

01) Soltero (a)
02) Casado(o)
03) Divorciado (o)
04) Unión Libre
05) Separado (a)
06) Viudo (a)

Indica la generación a la que perteneces: _____

Indica tu número de cuenta: _____

¿Gozas o gozaste de alguna beca de apoyo a tus estudios por parte de la FES Aragón?

01) Sí |
02) No

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO AL CURRÍCULUM DE LA LICENCIATURA

1. ¿Cuál es tu percepción del currículum de la Licenciatura en pedagogía de la FES Aragón?

2. ¿Cuál es tu percepción respecto a las situaciones que has vivido en torno al currículum de pedagogía?

3. ¿Cuáles son tus expectativas respecto a la formación profesional que posibilita el plan de estudios?

4. ¿Cómo consideras ha contribuido el currículum de la Licenciatura en tu formación como profesional de la pedagogía?

5. ¿Cuál es tu opinión respecto a los contenidos de las Unidades de conocimiento que conforman el plan de estudios?

6. ¿Cuál es tu percepción de la enseñanza en el aula?

¿Puedes ejemplificar?:

7. ¿Cuál es tu percepción del aprendizaje en el aula?

¿Puedes ejemplificar?

8. ¿Qué opinas de tu aprendizaje en relación a tu formación profesional?

9. ¿Cuál es tu percepción respecto a la posición de los estudiantes en relación al plan de estudios de la Licenciatura?

10. ¿Qué piensas respecto a la posición de los docentes con respecto al plan de estudios y las Unidades de conocimiento que imparten?

11. ¿Qué piensas de la posición de los docentes como mediadores entre el curriculum y el desarrollo que hacen del mismo en el aula?

¿Puedes ejemplificar?

POR TU COLABORACIÓN GRACIAS.

ANEXO 3

ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN UNAM

La organización curricular propuesta para la Licenciatura en Pedagogía* está constituida con base en cuatro elementos:

1.- Fases de Formación: Son las etapas por las que atraviesa el proceso de formación profesional de los estudiantes. Favorecen tanto el reconocimiento de las múltiples dimensiones que conforman los problemas pedagógicos, como las pautas para la elaboración del trabajo recepcional.

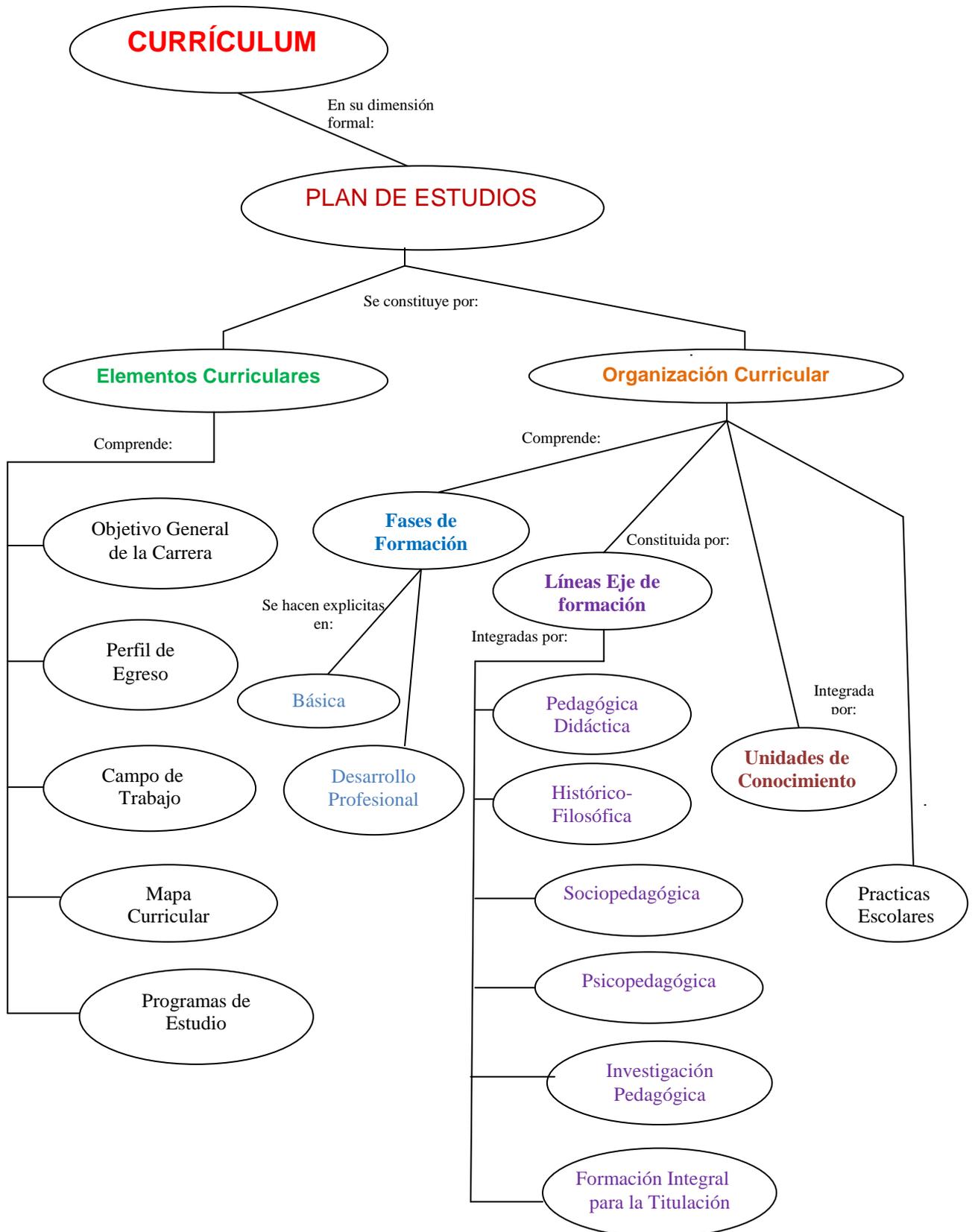
2.- Líneas eje de formación: Son perspectivas de acercamiento al estudio de la realidad, ópticas de análisis y problematización, abiertas a las aportaciones provenientes de campos y perspectivas diversas. Éstas se plantean bajo la premisa de que lo educativo ha sido abordado en forma multirreferencial y bajo perspectivas teóricas muy diversas, cada una de las cuales puede aportar elementos para explicar, comprender e interpretar cómo se ha ido constituyendo el discurso y las prácticas referidas a lo pedagógico y lo educativo.

3.- Unidades de conocimiento: En lugar de ponderar la idea de materia o asignatura, en términos de temas o asignaciones a parcelas de conocimiento, se ha optado por la idea de Unidades de Conocimiento, en el entendido de que desde una concepción totalizadora, suponen una visión articulada y abierta del conocimiento. Las Unidades de Conocimiento constituyen contenidos aglutinados en forma relacional, de modo que poseen un cuerpo y una orientación referidos a los problemas que estudian y les dan razón.

4.- Prácticas escolares. Consideradas como espacios sociales de acercamiento a los diferentes ámbitos de intervención pedagógica. Espacios que brindan un acceso a realidades específicas de carácter educativo, en donde los alumnos encuentran la posibilidad de llevar a la praxis conocimientos adquiridos en el aula, así como llevar a ésta concreciones de la realidad para su análisis y construcción de alternativas de intervención pedagógica.

* Todos los elementos, aquí expuestos, que conforman la Estructura del Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía, fueron retomados del documento "Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía". Tomo 1. UNAM-ENEP Aragón. México, 2002. pp.58- 63.

ANEXO 4
ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN
PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN UNAM



ANEXO 5: MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGON UNAM

Fases de Formación/	Básica					Desarrollo Profesional			Total de Créditos
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo	
Pedagógica Didáctica	Teoría Pedagógica I Ob. 4 0 8	Teoría Pedagógica II Ob. 4 0 8	Formación y Práctica Pedagógica Ob. 3 1 7	Teoría Curricular Ob. 3 0 6	Evaluación Curricular Ob. 2 1 5	Taller de Diseño Curricular Ob. 2 1 5	Taller de Elaboración y Evaluación de Programas Educativos Ob. 2 1 5	Taller de Evaluación de los Aprendizajes Ob. 2 1 5	49
	Didáctica General I Ob. 3 1 7	Didáctica General II Ob. 3 1 7	Planeación y Organización Educativa Ob. 3 1 7	Diseño de Recursos Didácticos Ob. 2 2 6		Taller de Formación y Práctica Docente Ob. 2 1 5	Taller de Capacitación Laboral Ob. 2 1 5	Taller de Didáctica e Innovaciones Tecnológicas Ob. 2 1 5	42
Histórico Filosófica	Antropología Pedagógica Ob. 3 0 6	Historia General de la Educación Ob. 3 0 6	Historia de la Educación en México Ob. 3 0 6	Filosofía de la Educación Ob. 3 0 6	Ética y Práctica Profesional del Pedagogo Ob. 2 0 4				28
Socio Pedagógica	Teorías Sociológicas y Educación Ob. 3 0 6	Cultura Ideología y Educación Ob. 3 1 7	Enfoques Socioeducativos en América Latina Ob. 3 0 6	Organismos Internacionales y Políticas Educativas en América Latina Ob. 3 0 6	Economía y Política Educativa en México Ob. 2 0 4				29
Psicopedagógica	Teorías Psicológicas y Educación Ob. 3 0 6	Desarrollo Socialización y Grupos Ob. 3 0 6	Teorías del Aprendizaje Ob. 3 0 6	Problemas del Aprendizaje Ob. 3 1 7	Orientación Educativa Ob. 2 1 5				30
Investigación Pedagógica	Investigación Pedagógica Ob. 3 1 7	Epistemología y Pedagogía Ob. 3 0 6			Enfoques Metodológicos Cuantitativos Ob. 3 0 6	Enfoques Metodológicos Cualitativos Ob. 3 0 6	Taller de Investigación Pedagógica y Educativa Ob. 2 1 5		30
Formación Integral para la Titulación					Taller de apoyo a la Titulación I Ob. 3 1 7	Taller de apoyo a la Titulación II Ob. 3 1 7	Taller de apoyo a la Titulación III Ob. 3 1 7	Taller de Apoyo a la Titulación IV Ob. 3 1 7	28
			Optativa OP. 2 1 5	Optativa OP. 2 1 5	Optativa OP. 2 1 5	Optativa OP. 2 1 5	Optativa OP. 2 1 5	Optativa OP. 2 1 5	30
			Optativa OP. 2 1 5	Optativa OP. 2 1 5	Optativa OP. 2 1 5	Optativa OP. 2 1 5	Optativa OP. 2 1 5	Optativa OP. 2 1 5	30
						Optativa OP. 2 1 5	Optativa OP. 2 1 5	Optativa OP. 2 1 5	15
							Optativa OP. 2 1 5	Optativa OP. 2 1 5	5
Total de Créditos por Semestre	40	40	42	41	41	38	37	37	316