

01070
25º 2.



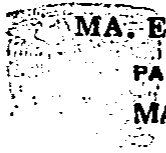
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

**" PROPUESTA TEÓRICO - METODOLÓGICA PARA LA
EVALUACIÓN DE PLANES DE ESTUDIO DEL NIVEL
SUPERIOR "**

T E S I S

QUE PRESENTA:



MA. ESMERALDA BELLIDO CASTAÑOS

PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE:

MAESTRIA EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ESTUDIOS SUPERIORES

MEXICO, D. F.

JUNIO DE 1988

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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 está 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.

INDICE

INTRODUCCION	1
1.- MARCO TEORICO.	
1.1 <u>Enfoques de evaluación</u>	5
1.1.1 Evaluación como juicio de experto	6
1.1.2 Evaluación como medición	7
1.1.3 Evaluación como comprobación de objetivos	10
1.1.4 Evaluación para la toma de decisiones	12
1.1.5 Evaluación participativa	16
1.1.6 Investigación evaluativa	21
1.2 <u>Planes de estudio.</u>	
1.2.1 Niveles de la planeación curricular	29
1.2.2 La evaluación en los modelos de diseño de planes de estudio	68
1.2.3 La evaluación de planes de estudio y la evaluación curricular	94
2.- ANALISIS DE LA METODOLOGIA EMPLEADA EN LA EVALUACION DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ZARAGOZA	115
2.1 <u>Plan de estudios de la carrera de Enfermería</u>	118
2.1.1 Análisis de la congruencia interna	120
2.1.2 Análisis de la congruencia externa	129

2.2 <u>Plan de estudios de la carrera de Biología</u>	135
2.2.1 Análisis de la congruencia interna	137
2.2.2 Análisis de la congruencia externa	151
2.3 <u>Plan de estudios de la carrera de Psicología</u>	156
2.3.1 Análisis de la congruencia interna	157
2.3.2 Análisis de la congruencia externa	173
3.- ANALISIS DE EXPERIENCIAS DE EVALUACION DE PLANES DE ESTUDIO EN OTRAS INSTITUCIONES DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR	177
4.- CONTRASTACION DE LAS EXPERIENCIAS DE EVALUACION DE PLANES DE ESTUDIO REVISADAS	196
5.- PROPUESTA TEORICO-METODOLOGICA PARA LA EVALUACION DE PLANES DE ESTUDIO DEL NIVEL SUPERIOR	207
5.1 <u>Análisis inicial</u>	209
5.2 <u>Análisis de la relación plan de estudios-sociedad</u>	211
5.3 <u>Análisis curricular</u>	221
5.4 <u>Síntesis general</u>	234
5.5 <u>Organización de los participantes del proceso de evaluación</u>	235
CONCLUSIONES	241
OBRAS CONSULTADAS	244

Anexo Núm. 1 Fundamentos epistemológicos, psicopedagógicos y sociológicos del currículum, desde la perspectiva de algunas teorías y su reflejo en la realidad curricular 253

Anexo Núm. 2 Modelos de diseño de planes de estudio 264

INTRODUCCION

La inquietud de desarrollar esta tesis surge del trabajo que se ha desarrollado como pedagoga en la ENEP Zaragoza, en la que una de las peticiones institucionales que se le han hecho a la instancia donde se ha laborado es la evaluación de planes de estudio.

Uno de los aspectos de gran trascendencia para la vida académica de las instituciones de educación superior, es la necesidad de revisar y reestructurar periódicamente sus planes de estudio. Se considera necesario que los procesos de reestructuración inicien con una evaluación que permita detectar aciertos y deficiencias de los planes de estudio, de manera de no introducir cambios aleatorios. La evaluación permitirá plantear propuestas alternativas que conduzcan a elecciones más confiables y fundamentadas.

Se conceptualiza al área de evaluación de planes de estudio como un momento de reflexión y de análisis, que conduzca a la obtención de información significativa, no sólo del plan de estudios en sí mismo sino de los factores que lo están determinando - en los que a su vez él influye - y que permita a los diversos sectores que participan en el proceso la configuración de alternativas para la toma de decisiones.

La metodología que se siguió para desarrollar este trabajo fue de tipo documental, se recuperó las experiencias de evaluación de planes de estudio en las que se había participado en la ENEP Zaragoza, así como las de otras instituciones de educación

Muchos de los aspectos que se plantean en el marco teórico y en la propuesta metodológica tratan de responder a ciertas inquietudes que se tenían cuando se enfrentaba la tarea de evaluar un plan de estudios: ¿qué enfoques de evaluación existen? y ¿cuál de ellos resulta el más adecuado para abordar nuestra tarea? ¿qué elementos debe contener un plan de estudios?

¿qué modelos existen para diseñarlos y evaluarlos? ¿cuál es el más adecuado? ¿cuál se debe de seguir? ¿qué metodología se debe de emplear para evaluar un plan de estudios?.

A estas interrogantes, entre otros aspectos, trata de dar respuesta este trabajo, sin embargo, los resultados no responden a la expectativa de obtener un camino único y seguro para evaluar planes de estudio, se considera que no hay un modelo o metodología universal, sino que cada equipo de trabajo que se aboque a esta tarea tendrá que construir uno propio.

El marco teórico del presente trabajo se aboca a la conceptualización y análisis de la evaluación y los planes de estudio. Se identifican diferentes enfoques de evaluación y se indaga acerca de la relación entre - evaluación curricular y evaluación de planes de estudio. Asimismo, se ubican a éstos como un instrumento de la planeación curricular, entre los que también se encuentran los programas de estudio y las cartas descriptivas; - analizando además algunos modelos que han tenido gran influencia en nuestro medio para elaborarlos y evaluarlos.

Posteriormente, se analizan diferentes experiencias de evaluación de los planes de estudio de Enfermería, Biología y Psicología de la - ENEP Zaragoza, en lo que se refiere al análisis de la congruencia interna y de la congruencia externa.

También se incluyen otras experiencias de evaluación de instituciones de educación media superior y superior, tales como: el plan de estudios de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma de Chapingo, el Programa de Medicina General Integral y el plan de estudios de la carrera de Pedagogía de la ENEP Aragón.

Las experiencias antes mencionadas se analizan tomando en cuenta los siguientes aspectos: a) participantes, b) objeto a evaluar, c) metodología de trabajo, d) conclusiones y resultados obtenidos y e) obstáculos

y problemas enfrentados.

Con base en la contrastación de las experiencias de evaluación de planes de estudio revisadas se plantean algunas consideraciones generales para que se retomen en las propuestas teórico-metodológicas de evaluación de planes de estudio del nivel superior.

La propuesta que aquí se presenta incluye los siguientes estudios: análisis inicial, análisis de la relación plan de estudios-sociedad, análisis curricular y síntesis general.

Los lineamientos de esta propuesta no pretenden ser rígidos, ni acabados, ya que los participantes de cada proceso de evaluación en particular deberán determinar cuál va a ser su objeto de estudio y su forma de abordaje.

La metodología que se presenta en la propuesta tiene la limitante de que no ha sido probada en la práctica en su totalidad y cabe decir - que tal vez no lo sea, puesto que se parte del supuesto de que la misma tendrá que ser redefinida o proponer otras alternativas en función del plan de estudios a evaluar, del marco teórico que se proponga, etc.

Otra limitante, es que representa un abordaje hasta cierto punto parcial del objeto de estudio, no pretende en ningún momento asumirse como una visión totalizadora ni como la metodología única para evaluar planes de estudio.

Respecto a las experiencias que se analizaron, la propuesta que se hace presenta continuidad en aspectos que se considera relevantes que se deben retomar para otras evaluaciones de planes de estudio y en otros hay rupturas y elementos nuevos.

Se considera de suma importancia el hacer explícito que algunas

de las consideraciones tanto teóricas como metodológicas que se presentan en este trabajo, han sido generadas a partir de la experiencia que el equipo de pedagogos y los docentes de la ENEP Zaragoza han realizado en el área de evaluación de planes de estudio. No obstante, lo que se expone en este trabajo es bajo la responsabilidad de quien lo presenta.

1.- MARCO TEORICO.

1.1 Enfoques de evaluación.

Algunos autores sostienen que el concepto de evaluación surge estrechamente vinculado al de control entre la segunda mitad del siglo - XIX y los albores del siglo XX, a partir del desarrollo del capitalismo - en los Estados Unidos, en lo referente al "manejo científico del trabajo (Taylor 1911), por lo cual tal noción responde a las exigencias de eficiencia del capital (tiempos y movimientos frente a productividad)"(1).

Posteriormente el concepto de evaluación se incorpora a otras disciplinas como son: la administración, la psicología y la educación, - conservando en algunos casos el significado latente de control.

En el ámbito pedagógico existen diferentes concepciones de - evaluación, que se han desarrollado históricamente y continúan vigentes: la evaluación como juicio de experto, la evaluación como medición, la evaluación como comprobación de objetivos, la evaluación como insumo a la toma de decisiones, la evaluación participativa y la investigación evaluativa.

Por otro lado, la evaluación educativa se ha constituido a - partir de múltiples objetos de estudio, iniciándose con la evaluación del aprendizaje de los alumnos, se ha ampliado a otros aspectos educativos como son los docentes y los planes y programas de estudio, de manera de llegar a considerar a la institución en su conjunto y sus relaciones con la sociedad(2). En este trabajo se abordará como objeto de estudio de la - evaluación a los planes de estudio.

(1) DE ALBA, ALICIA et al. Evaluación análisis de una noción, p. 6.

(2) Ibidem, p. II-III, 2.

1.1.1 Evaluación como juicio de experto.

Hay dos aspectos que caracterizan a esta concepción, el juicio y el experto. El juicio que implica que evaluar es una actividad - fundamentalmente subjetiva, emitir juicios de valor. El experto que implica " ... el deber y derecho profesional de emitir juicios de valor sobre el objeto de su profesión. Este derecho es ejercido por los que saben sobre los que no saben: profesores sobre alumnos; supervisores sobre profesoras ... este derecho implica una verticalidad que elimina la dialogicidad; no es concebible que los alumnos evalúen a su profesor o ... con el profesor ... "(3).

Este enfoque tiene como requisito fundamental que el experto tenga un conocimiento amplio y profundo del objeto a evaluar y experiencia sobre el mismo. En este tipo de evaluación se toma a menudo, como criterio para evaluar, representaciones de situaciones ideales, que en ocasiones no están fundamentadas en investigaciones o no han demostrado la ventaja práctica de un criterio sobre cualquier otro. Se podría decir que se trata de aplicar criterios universales, que no toman en cuenta la situación particular en que se encuentra el objeto a evaluar, por ejemplo: el rehusar acreditar a las escuelas cuyos maestros no poseen - título, sin que existan evidencias validas de que sea la causa de una educación deficiente.

Sin embargo, no es posible rechazar del todo este enfoque, ya que posee ciertas ventajas, como es el hecho de que es fácil de llevar a cabo, ya que comúnmente está incorporada a los procedimientos administrativos, se puede encomendar a una persona o a un equipo de trabajo, permite dar una visión más amplia de los aspectos que se quiere to-

(3) NILO, SERGIO U. "Temas de evaluación" en Educación Hoy, Perspectivas Latinoamericanas, p. 6.

mar en consideración, es " ... una evaluación abarcadora, ya que no hay - límite para las variables que se desee tomar en consideración"(4), permitiéndole incorporar el conocimiento teórico y práctico del experto.

En muchas ocasiones, los procesos de evaluación y de rediseño de planes de estudio y programas son llevados a cabo - con exclusión de otros sectores institucionales como docentes y alumnos - por un grupo de expertos ajenos a la institución que desconocen o tienen una idea muy general de la problemática en que se encuentra la misma, de las dificultades que se presentan para operativizar el plan, de los recursos existentes, etc.

Debido a lo anterior, se contempla la participación de los expertos pero desde otra perspectiva, en la que se considera su inclusión cuando los equipos de trabajo que están llevando a cabo el proceso de evaluación, manifiestan la necesidad de que apoyen algún aspecto del mismo.

1.1.2 Evaluación como medición.

Posteriormente, con el desarrollo de la teoría psicométrica a principios de este siglo, y al percatarse de que las calificaciones no eran confiables y objetivas, con el énfasis de la objetividad versus subjetividad del maestro para evaluar, dió por resultado que se le diera impulso a la medición educacional.

Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en la técnica de elaboración de instrumentos e interpretación de resultados. Sólo se evalúan aquellas variables que son susceptibles de medición: Ésto,

(4) Ibidem, p. 8.

a su vez establece los límites de la evaluación, los cuales llegan a ser considerados como naturales o reales.

"Throndike y Hagen proponen que el medir consta de tres pasos:

- 1.- Señalar o definir las cualidades o atributos que se van a medir.
- 2.- Determinar un conjunto de operaciones en las cuales la cualidad o el atributo pueda manifestarse.
- 3.- Establecer un conjunto de procedimientos para traducir la observación de la cualidad o atributo a una forma cuantitativa.

Desde este punto de vista se entiende a la medición COMO UN PROCESO EN EL CUAL SE ESTABLECE UNA RELACION DE CORRESPONDENCIA ENTRE - UN CONJUNTO O SERIE DE NUMEROS Y OTRA DE ATRIBUTOS DE PERSONAS, FENOMENOS O COSAS"(5).

De acuerdo con Nilo, con la práctica de la medición educacional se pretende obtener resultados "normales", que se ajusten a la curva normal, lo cual vendría a ser una expresión "natural" de un rendimiento educacional. Desde esta perspectiva se esperaría que unos cuantos alumnos obtuvieran muy buen aprovechamiento, la gran mayoría tuviera una actuación regular y unos pocos salieran mal. Se espera y se busca de antemano que los alumnos tengan este aprovechamiento, sin embargo, esto va en contra del propósito educativo de que la mayoría de los alumnos logren un aprendizaje óptimo, de ser así, la curva representativa del rendimiento sería diferente de la curva normal.

"Fácilmente es posible advertir la correspondencia entre la curva normal y ciertas concepciones "darwinistas" de la sociedad. Si - como modelo de convivencia social se acepta la libre competencia y su -

(5) SERRANO CASTAÑEDA, JOSE ANTONIO. Sobre la evaluación, p. 4.

implicación de la supervivencia de los más aptos, se podría también aceptar que la curva normal reflejaría una distribución "natural" de la población"(6).

De ahí que los que se encuentran en la parte baja de la curva normal, que casi siempre corresponden a los estratos bajos de la sociedad, se ubican en ese lugar porque "no estudian", "no tienen aptitudes", "no se esfuerzan".

En esta concepción, el instrumento de medición educacional aparece como una herramienta libre de juicios de valor y además se considera que no posee barreras culturales y sociológicas y que por lo tanto puede medir a todo tipo de población.

La crítica que se puede señalar a esta posición es la siguiente:

- los puntos de vista del evaluador sí influyen en la elaboración de los instrumentos,
- no se pueden elaborar para aplicarlos de manera universal sin tomar en cuenta el contexto histórico-social, económico, cultural, etc.

Sin embargo, si se toman en cuenta las consideraciones anteriores y se procura evitar errores técnicos en su elaboración; los instrumentos de medición constituyen un elemento de apoyo muy valioso a la evaluación. Es muy importante tomar en cuenta los criterios que se emplearon en la elaboración y aplicación de los instrumentos para analizar el significado de los datos obtenidos.

Se considera que en un proceso de evaluación de planes de estudio, es necesario utilizar instrumentos de medición, los cuales no deben ser considerados sustitutos de la evaluación, sino parte de la misma, pues ésta implica un proceso analítico sintético más amplio de los

resultados obtenidos a lo largo del trabajo.

1.1.3 Evaluación como comprobación de objetivos.

Esta concepción surge con el desarrollo de la teoría curricular iniciada por Ralph Tyler, 1950, quien concibe a la educación como - " ... un proceso en el cual se pueden distinguir tres focos distintos: objetivos educacionales, experiencias de aprendizaje y examen del rendimiento"(7).

Desde esta perspectiva se visualiza a la evaluación como la comprobación de la congruencia entre resultados y objetivos. Para Tyler, "el proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, es decir, transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen tales cambios"(8).

Varias ventajas se pueden señalar de esta concepción. Incorpora a la evaluación no como un agregado sino como un proceso integrado al de enseñanza-aprendizaje, lo cual amplía los enfoques tradicionales al involucrar a los estudiantes, al currículum y a los procedimientos educativos. Introduce posibilidades de retroalimentación y permite indicar cuales objetivos fueron alcanzados y cuales no.

- (7) LEWY, ARIEH. "Naturaleza de la evaluación del currículo" en Manual de evaluación formativa del currículo, p. 23,24.
 (8) TYLER, RALPH. Principios básicos del currículum, p. 109.

Por otro lado, la puesta en práctica de esta concepción de - evaluación, presenta ciertas limitaciones pues ocurrió que una de las - funciones principales del evaluador vino a ser la determinación de objetivos de conducta, cuando éstos no habían sido establecidos y expresarlos en términos de conductas observables implica una filosofía que no to dos los educadores tienen porque compartir. Además, en el caso de que los objetivos ya estén establecidos, es factible que se evada preguntarse acerca del valor mismo de dichos objetivos y la relación de éstos con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estamos de acuerdo con Nilo cuando señala que el énfasis en la conducta del alumno como criterio único, lleva a la evaluación a convertirse en una técnica postfacto, a una comprobación de los productos y no de los procesos, evadiéndose el planteamiento y evaluación de objetivos y metas intermedios. Además en el producto concurren no sólo elementos didácticos sino también complejas interacciones sociales y culturales intra y extra aula.

El modelo de Tyler sería lineal, en cuanto que plantea como único elemento que interviene en el logro de los objetivos, la realización de actividades planeadas previamente. Por el contrario, en un modelo multilíneal, se toma en cuenta no sólo las actividades, sino también otros factores que hacen referencia al contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales también están afectando la consecución de los objetivos.

Si bien se puede considerar que la planeación curricular es la causa más directa de logro de ciertos objetivos, como es natural en toda interacción humana, se pueden obtener ciertos " ... logros que no siempre corresponden a una intención consciente o expresa. Muchas veces estos logros resultan significativos en el plano personal y en consecuencia deberían ser evaluados, es decir, apreciados en términos del proceso que los produjo, con el doble efecto de juzgar más adecuadamente ese proceso y de reforzar la experiencia satisfactoria"(9).

(9) NILO, SERGIO U. Q.C., p. 16.

Se considera que si bien, un proceso de evaluación de planes de estudio, puede incluir un análisis de objetivos, no es conveniente que se centre exclusivamente en ellos, pues es necesario que se aborden otros elementos como por ejemplo: contenidos, actividades, procedimiento de evaluación del aprendizaje de los alumnos, etc.

1.1.4 Evaluación para la toma de decisiones.

Esta concepción de evaluación se fundamenta en el enfoque - sistémico y responde a la búsqueda de la tecnología educativa por una - evaluación más "sistemática y científica".

"Dos nociones son fundamentales en esta concepción: la noción de sistema y la noción de información.

Sistema una totalidad que resulta de una suma de partes separadas que operan independientemente y en interacción para lograr objetivos previamente determinados.

Información es la agregación y arreglo de datos con la finalidad de reducir la incertidumbre (en un sentido probabilístico)"(10).

La evaluación cumple con la función de proporcionar información para la toma de decisiones. Con mayor precisión se considera que "la evaluación educacional es el proceso de delineamiento, obtención y elaboración de información útil para juzgar posibilidades de decisión" (11).

Las decisiones hacen referencia a sistemas educacionales,

(10) Ibidem, p. 18.

(11) CHADWICK, CLIFTON. "Evaluación educacional" en Tecnología educacional para el docente, p. 115.

los cuales pueden ser de diferente tamaño (una clase, un programa, una escuela, el nivel superior educativo, etc.), y se relacionan e interactúan con otros sistemas de igual o diferente naturaleza, siendo subsistemas de otros sistemas mayores, y teniendo a la vez sus propios tributarios.

En todo sistema se distinguen los siguientes componentes:

contexto, insumos, procesos y productos.

Contexto.- Hace referencia al espacio y tiempo en que se desarrolla un sistema y a los sistemas mayores de que es tributario.

Insumos.- "Es cualquier elemento que se toma del ambiente y que entra en el sistema para ser empleado o transformado en salidas del mismo.

Procesos.- Es el camino, forma o manera en que el sistema transforma entradas en salidas.

Productos.- Son los resultados o el éxito de los procesos utilizados por el sistema"(12).

La información que se genera de cada uno de los componentes de un sistema da origen a cuatro tipos de evaluación: de contexto, de insumos, de procesos y de productos, los cuales corresponden a cuatro tipos de decisiones respectivamente, decisiones de planeación, estructuración, implementación y reciclaje.

La evaluación de contexto proporciona elementos para la determinación de los objetivos educacionales mediante: la definición del entorno relevante, la descripción de las condiciones actuales y deseadas, la identificación de necesidades no satisfechas y el diagnóstico de problemas que impiden la satisfacción de las mismas(13). La información que se obtenga del contexto permitirá tomar decisiones de planeación.

(12) SERRANO CASTAÑEDA, JOSE ANTONIO. O.C., p. 26.

(13) ISLAS GUZMAN, F. JAVIER. Evaluación de programas, p. 23.

La evaluación de insumos valora los recursos materiales y humanos existentes, identifica las estrategias para el logro de los objetivos y sugiere diseños para la implementación de los mismos. La evaluación de insumos permite decidir si los recursos existentes son suficientes o no y además puede originar la revisión de las decisions de planeación.

La información que se obtenga de este tipo de evaluación servirá para tomar decisiones de estructuración, de manera que se determine cómo utilizar los recursos para el logro de los objetivos de un proyecto o programa.

La evaluación de proceso " ... proporciona retroalimentación periódica para ayudar a predecir o detectar fallas en el diseño de procedimientos o en la implementación de manera que correcciones y ajustes - sean introducidos en el proceso"(14).

Este tipo de evaluación " ... consista en identificar y mangjar continuamente las fuentes potenciales de falla de un proyecto. Estas incluyen las relaciones interpersonales, los canales de comunicación, logística, comprensión y acuerdo con los propósitos del programa de personas involucradas en él o afectadas por él, adecuación de los recursos, plantas físicas, calendarios, etc."(15).

La evaluación de procesos permite tomar decisiones de implementación, las cuales podrían ser, por un lado si el programa se está - realizando de acuerdo a lo planeado continuarlo; y por otro lado si se detecta que las acciones realizadas no son acordes con lo planeado, tomar la decisión de modificar el programa, en caso de que se considere conveniente o sino incidir en la corrección de las acciones.

(14) Ibidem, p. 23-24.

(15) NILO, SERGIO U. Q.C., p. 23.

La evaluación de productos es aquella que determina si los objetivos planteados fueron alcanzados y en qué medida, de acuerdo a estándares previamente establecidos. El análisis de los resultados deberá llevarse a cabo tomando en cuenta las evaluaciones de contexto, insumo y proceso y por consiguiente las decisiones de planeación, estructura e implementación. La evaluación de productos va a proporcionar una valoración final de la estrategia seleccionada y se estará en posibilidad de tomar la decisión de reciclaje que este tipo de evaluación permita.

La evaluación de productos tiene como propósito " ... tomar decisiones respecto al futuro del programa, su continuación, terminación, repetición, divulgación o modificación"(16).

Subyacente a esta concepción de evaluación se encuentra la " ... intención de evaluar cuidadosamente los diversos elementos del sistema educativo y al sistema mismo, advertimos una interrelación entre el concepto de evaluación y el concepto de control"(17).

"Los modelos de evaluación ahora en desarrollo se estructuran de una manera general para dar información adecuada en todas las etapas del desarrollo del programa, desde la planificación hasta la operación"(18).

Las instancias dedicadas a la planeación dictan el proyecto y las dedicadas a la evaluación vigilan que se cumpla. Hay una relación de control de quienes piensan el proyecto sobre quienes lo operativizan, los cuales no son tomados en cuenta, ni para elaborar ni modificar el proyecto, además de que por supuesto no tienen ingerencia en la toma de decisiones.

(16) FACULTAD DE MEDICINA. Programa de Medicina General Integral: Con actualización y estrategias para su evaluación, p. 32.

(17) DE ALBA, ALICIA. Apuntes para la configuración de ejes teórico-metodológicos, en el área de evaluación académica en educación superior, p. 33.

(18) CHADWICK, CLIFTON. O.C., p. 113.

En esta concepción de evaluación se evade el carácter axiológico de la misma, ya que no se cuestionan los valores de quienes toman las decisiones, puesto que lo hacen basándose en estudios evaluatorios sistemáticos y científicos.

El papel del evaluador se limita a aplicar metodologías y principios científicos, sin dedicarse al trabajo teórico sobre éstos, se queda en un nivel técnico aplicativo, configurando alternativas que pone a consideración de los que toman las decisiones(19).

No obstante lo anterior, se pueda señalar como una aportación fundamental de este enfoque a la evaluación de planes de estudio, el hecho de que amplia los aspectos a tomar en cuenta, al incluir variables referentes al contexto, insumo, proceso y producto. De manera que se visualiza a la evaluación de un plan de estudios como un proceso complejo, que debe ser sistemático y cíclico.

1.1.5 Evaluación participativa.

Desde la perspectiva del enfoque de evaluación participativa se hace hincapié en que en los procesos de evaluación deben participar todos los miembros y sectores que tienen relación con el objeto a evaluar, pues desde el lugar que ocupan en la institución aportan su visión del objeto a evaluar y de los problemas que se presentan en su operativización.

Es conveniente que sean conocidos ampliamente en la institución la existencia y los resultados de los procesos de evaluación, de

(19) DE ALBA, ALICIA. O.C., p. 40-41.

manera que, en el caso de que se propongan modificaciones parciales o de fondo todos se vayan involucrando, para que en el momento de la implantación del cambio, exista consenso, apoyo y compromiso hacia el mismo. Como señala Cueva Nibla la mayor fuerza para frenar una experiencia innovadora es la ausencia de la voluntad colectiva (maestros, estudiantes y trabajadores) para sacar adelante el nuevo proyecto. "El cambio educativo ha reposado sobre los hombros de algunos profesores y funcionarios aislados que han intentado, en vano, romper su aislamiento. No existiendo ese espíritu colectivo de responsabilidad, la innovación ... ha ido perdiendo impulso y entrando en una rutina desabonadora"(20).

Michel Segulier, uno de los autores representativos de este enfoque establece tres momentos básicos que se presentan en los procesos de evaluación:

a) Expresión y descripción de la realidad. "El análisis debe partir del material concreto, aportado por los miembros del grupo; este material revela ya, la lectura que de la realidad, hacen los miembros del grupo, así como sus opciones de base"(21). Se trabaja con una visión de la realidad que tiene el grupo que está evaluando.

b) Crítica del material recopilado en la fase "a". Crítica que " ... consiste principalmente en una toma de conciencia por parte de los miembros del grupo, de las distancias entre las palabras y los hechos, los desajustes o contradicciones que el grupo encuentra en su acción"(22).

Con base en el momento anterior se elijan o generaran los modelos y métodos idóneos para abordar la realidad, no encajonándola en un modelo preestablecido. En esta etapa cobra importancia central la - discusión.

(20) CUEVARA NIEBLA, GILBERTO. Discutir la experiencia innovadora.

(21) SEGUIER, MICHEL. Crítica institucional y creatividad colectiva.
p. 29.

(22) Idem.

c) Creatividad. Esta etapa consiste en elaborar propuestas - fundamentadas a partir del análisis realizado, de manera que el grupo mismo determine los cambios necesarios, para obtener programas más coherentes.

En la línea de participación que se está tratando se encuentran los procesos autogestionarios, en los que se distinguen tres fases básicas, con el objeto de analizarlos. Es importante mencionar que no todos los grupos atraviesan en orden sucesivo por estas fases, sino que se pueden presentar en diferente orden e inclusive simultáneamente en diferentes partes de un mismo grupo.

a) Fase inicial o de autogestión autoritaria. En esta fase - los modelos de acción son propuestos al grupo de trabajo y éste los adopta sin modificaciones. Se presenta una resistencia a la participación y una demanda de mayor directividad. La responsabilidad de la toma de decisiones se encuentra con mayor fuerza en aquellos que proponen los modelos.

b) Fase de cogestión. los modelos de acción son propuestos al grupo de trabajo y éste los modifica, los rechaza o propone otros alternativos. Tomando en cuenta las características de nuestra formación educativa (inclusive familiar y de otros ámbitos) en la que no se promueve la participación, la dialogicidad, el ser crítico, etc., llegar a esta fase en los trabajos de evaluación, constituye un avance importante. La fase de cogestión constituye un momento de transición para llegar a la toma de decisiones grupal.

c) Autogestión plena. El grupo propone y genera sus propios proyectos, decide acerca de la participación, organización y toma de decisiones, no obstante, que también se va a jugar en su interior conflicto y poder.

Desde la perspectiva de los procesos autogestionarios evolutivos, no se niega el carácter axiológico de la evaluación, se considera esencial que los sectores involucrados en los procesos de evaluación expliciten los valores que se están jugando, los cuestionen y en caso necesario generen los suyos propios. Dichos valores reflejarán las posiciones ideológicas y políticas de los participantes en el proceso de evaluación.

No obstante, se considera necesario mencionar que en ocasiones hay valores que se juegan y que no se pueden expresar, siendo una ilusión que se puedan expresar absolutamente todos los valores, sino tratar de explicitarlos lo más posible.

La cuestión acerca de la evasión del carácter axiológico de la evaluación también se puede presentar en el enfoque de evaluación como medición, al considerar a los instrumentos libres de cualquier planteamiento ideológico y en el enfoque de la evaluación como comprobación entre resultados y objetivos, cuando sólo se revisa la congruencia entre ambos elementos, pero no se cuestiona la razón de ser de los propios objetivos.

A continuación se presenta una definición de evaluación que si bien se retoma del enfoque sistémico, se inserta en el contexto de la evaluación participativa.

Evaluación " ... es el proceso en el cual se reflexiona a través del análisis crítico sobre los diferentes momentos y aspectos de la vida de la institución, con el fin de obtener información significativa que permita a los diversos sectores de la institución, en un primer momento, la configuración de alternativas posibles y, en un segundo momento, la toma de decisiones fundamentada, eligiendo de entre las alternativas, aquella que se juzgue mejor"(23).

(23) DE ALBA, ALICIA. O.C., p. 80.

Es preciso señalar que aunque haya consenso y participación, la evaluación implica cierto control acerca de los criterios con los cuales van a participar los diferentes sectores y de los mecanismos a través de los cuales se llega al consenso. Se plantea que sería erróneo considerar que en la evaluación participativa desaparece el control por parte de quienes en un momento determinado sustentan el poder en la institución.

Además la representatividad de los diferentes sectores no implica necesariamente que sea democrática, ya que se considera que esta característica estaría dada por la forma en que se llega al consenso y se toman las decisiones. Por otra parte, hay que tener presente que los representantes de los diferentes sectores, pueden llegar a perder cierta representatividad cuando sus posiciones e intereses se comienzan a desligar del grupo al que pertenecen.

En el enfoque que se está tratando se considera necesario que el pedagogo o asesor en evaluación se integre a los equipos de trabajo y no se mantenga en la posición de experto, superándose la dinámica evaluador-evaluado. Sin embargo, hay un lugar de experto que le atribuyen los demás miembros del grupo y que no puede ser rechazado a voluntad, ya que su opinión tiene un gran peso para las acciones que se vayan a llevar a cabo.

Además de apoyar los procesos de evaluación en las áreas que sean de su competencia (metodológica, técnico-pedagógica, etc.), la función del pedagogo se orienta "... a señalar puntos de participación, no diríamos que puede abrirlos, pues esto es el producto de un avance concreto de las bases en la tarea de democratización, pero si es su tarea señalarlos, así como el apoyar los programas que logren concretarse en esta línea"(24).

Este trabajo se inclina hacia la concepción de evaluación participativa, considerando a los demás enfoques como elementos de apoyo, - que dependiendo de las necesidades de los participantes en el proceso de evaluación podrán incidir en el mismo. Esto concuerda con la -
(24) Ibidem, p. 70-71.

afirmación de Arieh Lewy de que la mayoría de los estudios de evaluación son más bien eclécticos en su naturaleza y emplean elementos conceptuales obtenidos de una gran variedad de fuentes.

1.1.6 Investigación evaluativa.

Por último, se quiere hacer mención de uno de los enfoques recientes en evaluación, el cual considera a ésta, como sinónimo de investigación, llegándose a hablar de investigación evaluativa.

Como afirma Carol H. Weiss en su libro, "Investigación evaluativa", "nos ocuparemos aquí de un método concreto de evaluación, la investigación evaluativa. Las herramientas de la investigación se ponen al servicio del ideal consistente en hacer más preciso y objetivo el proceso de juzgar. En su forma de investigación, la evaluación establece criterios claros y específicos para el éxito. Reúne sistemáticamente -- pruebas y testimonios de una muestra representativa de las unidades de -- que se trate. Comúnmente, traduce estas pruebas y testimonios a expresiones cuantitativas, y los compara con los criterios que se habían establecido. Luego saca conclusiones acerca de la eficacia, el valor, el éxito del fenómeno que se está estudiando"(25).

En este trabajo se considera que si bien la evaluación y la investigación tienen ciertos puntos en común, no pueden ser tratadas como equivalentes. A continuación se define a cada una de ellas.

Se concibe a la investigación como " ... la actividad destinada a obtener conocimiento generalizable, ... acerca de las relaciones

(25) WEISS, CAROL H. Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción, p. 13-14.

entre variables, o de la descripción de fenómenos generalizables. Este conocimiento, que puede resultar en modelos teóricos, relaciones funcionales o descripciones, puede lograrse por métodos empíricos u otros sig temáticos, y puede o no tener aplicación inmediata"(26).

Por otro lado, "lo que tienen en común todos los empleos del término - evaluación - es la noción de juzgar el valor o los méritos de alguna cosa. Alguien está examinando y sopesando un fenómeno (una persona, una cosa, una idea) valiéndose de algún patrón, explícito o implícito ... La evaluación compara "lo que es" con "lo que debería ser" ... Este elemento del juicio por comparación con criterios es fundamental para la evaluación ... "(27), por lo que es esencial para la misma que lo que se vaya a evaluar contenga enunciados claramente sus objetivos.

A continuación se describen algunas semejanzas y diferencias entre investigación y evaluación.

Tanto en la investigación como en la evaluación la forma como se recopila información es mediante la recolección y análisis de la evidencia empírica. Los evaluadores utilizan toda la gama de técnicas de investigación para recabar información: entrevistas, cuestionarios, - inventario de actitudes, observación, análisis del contenido de documentos, registros, expedientes, etc.

Otro aspecto común entre ambas es que tanto la investigación como " ... la evaluación tratan de describir, de comprender, las relaciones entre variables y establecer la secuencia causal"(28). Sin embargo, la investigación pretende ir más lejos o sea al establecimiento de leyes, en cambio la evaluación no llega a formular proposiciones tan generales pues sus objetos de estudio son más específicos: un texto, un plan

(26) CHADWICK, CLIFTON. D.C., p. 140.

(27) WEISS, CAROL H. Q.C., p. 13/19.

(28) *Ibidem*, p. 21.

de estudios, un material audiovisual, etc., que pueden tener una expectativa de corta vida y/o que pueda no ser ampliamente compartida.

La investigación trata comúnmente con fenómenos susceptibles de amplia generalización por periodos prolongados, con gran cantidad de ejemplos y en situaciones geográficas variadas, mientras que la evaluación como ya se mencionó anteriormente interactúa con otro tipo de fenómenos.

La diferencia en la generalidad también indica distintos criterios para validarlas. La investigación hace uso de la validez interna y externa. La validez interna hace referencia al grado en que los resultados de un estudio son inequívocos e inconfundibles con errores internos, es decir no pueden explicarse por una hipótesis alternativa y la validez externa alude al grado en que los resultados pueden generalizarse a otras unidades o fenómenos.

Para la evaluación los dos criterios más importantes para juzgar un estudio evaluativo son el isomorfismo y la credibilidad. El "isomorfismo es el grado en que la información obtenida es coincidente o idéntica a la situación que se está evaluando. La credibilidad es el grado - en que la información es considerada veraz por los clientes que necesitan emplear la información (Glass y Worthen, 1972)"(29).

Otra diferencia se refiere al hecho de que la evaluación está destinada al uso, parte de él. Mientras que la investigación, como afirma Weiss, fundamentalmente hace hincapié en la producción de conocimientos y confía su uso a los procesos naturales de la difusión y la aplicación.

(29) CHADWICK, CLIFTON. O.C., p. 142.

La publicación constituye otra disimilitud, se publican más los resultados de investigaciones que los estudios de evaluación, por las implicaciones que éstos últimos pueden tener para los administradores y el personal de los programas.

La aportación principal que se puede señalar de este enfoque a los procesos de evaluación de planes de estudio, es la posibilidad de utilizar la metodología de investigación de las ciencias sociales en los mismos, lo que se traduciría en cierto rigor en el trabajo, sistematización de los datos y comparación de los resultados con ciertos criterios establecidos previamente. Lo anterior contribuiría a evitar evaluaciones que se basen de manera predominante en la intuición, la opinión o la sensibilidad entrenada.

A continuación se presenta un cuadro sintético, en el cual por una parte se mencionan los diferentes enfoques de evaluación y por otra los siguientes aspectos que se explicitan para cada enfoque: concepción de evaluación, objeto de la evaluación, papel del evaluador, limitaciones, ventajas y aportación a la evaluación de planes de estudio.

ENFOQUES DE EVALUACION ASPECTOS	JUICIO DE EXPERTO	EVALUACION CONSIDERADA COMO MEDICION	EVALUACION COMO COMPROBACION ENTRE RESULTADOS Y OBJETIVOS
CONCEPCION DE EVALUACION	Emitir juicios de valor sobre el objeto a evaluar.	Técnica de elaboración de instrumentos e interpretación de resultados.	Es el proceso de determinar en qué medida los objetivos planteados en el programa de currículo e instrucción son alcanzados.
OBJETO DE LA EVALUACION	Cualquier aspecto, sujeto, fenómeno o cosa puede ser objeto de evaluación.	Todo aquello que es susceptible de medición. Lo que no es medible se considera como "intangibles", que no posee importancia.	Los cambios de conducta observables operados en el alumno.
PAPEL DEL EVALUADOR	Tener un conocimiento amplio y profundo del objeto a evaluar y experiencia sobre el mismo.	Evaluar aquellas variables que pueden medir.	Determinar objetivos conductuales y revisar su cumplimiento.

ENFOQUES DE EVALUACION ASPECTOS	JUICIO DE EXPERTO	EVALUACION CONSIDERADA COMO MEDICION	EVALUACION COMO COMPROBACION ENTRE RESULTADOS Y OBJETIVOS.
LIMITACIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Se toman criterios "ideales" para evaluar. - Se puede presentar un desconocimiento de la situación concreta en que se encuentra el objeto a evaluar. - En verticalistas, los subordinados no pueden emitir juicios sobre sus superiores, ni participar en el proceso de ev. como actores. 	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación es considerada como una técnica. - Dificulta detectar fallas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es "normal" que una parte del grupo obtenga bajo rendimiento. - Sólo se consideran aquellas variables que son susceptibles de medición. 	<ul style="list-style-type: none"> - En la práctica, la evaluación se ha reducido a verificar cambios de conducta y no hace referencia a los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> - Fácil de llevarla a cabo. - Puede considerarse muchos aspectos - Permite incorporar el conocimiento teórico y práctico del experto. - Requiere relativamente poco tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los instrumentos de medición proporcionan datos que pueden manejarse estadísticamente, lo cual entre otras cosas permite comparar resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación se incorpora al proceso de elaboración del currículo. - Verifica los objetivos que se han logrado. - Introduce posibilidades de retroalimentación.
APORTACION A LA EVALUACION DE PLANES DE ESTUDIO	<p>Apoyar algún(los) aspecto(s) del proceso.</p>	<p>Los instrumentos de medición sirven como un punto de APOYO a la evaluación.</p>	<p>Permite verificar en qué medida se han alcanzado los objetivos planteados en el plan de estudios.</p>

ENFOQUES DE EVALUACION ASPECTOS	ENFOQUE SISTEMICO	EVALUACION PARTICIPATIVA	INVESTIGACION EVALUATIVA
CONCEPCION DE EVALUACION	Proceso de delinear, obtener y proveer información útil para juzgar alternativas de decisión.	Proceso en el cual se reflexiona sobre la institución con el fin de obtener información que permita a los sectores que la componen configurar alternativas y tomar decisiones.	Las herramientas de la investigación se ponen al servicio del ideal consistente en hacer más preciso y objetivo el proceso de juzgar o sea de evaluar.
OBJETO DE LA EVALUACION	El sistema educativo y los elementos que lo componen.	La institución considerada en su relación con la sociedad.	Medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguientes acerca del programa.
PAPEL DEL EVALUADOR	Aplica metodologías y principios científicos. Configura alternativas que pone a consideración de los que toman las decisiones.	Integrarse a los equipos de trabajo, colaborando en los aspectos que sean de su competencia. Señalar espacios de participación apoyando los programas que logren concretarse en esta línea.	Aplica la metodología de investigación para evaluar los programas.

ENFOQUES DE EVALUACION ASPECTOS	ENFOQUE SISTEMICO	EVALUACION PARTICIPATIVA	INVESTIGACION EVALUATIVA
LIMITACIONES	<ul style="list-style-type: none"> - La toma de decisiones recae en un grupo reducido de personas. - Se evade el carácter axiológico de la evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los sectores que participan pueden llegar a presentar posiciones tan divergentes que se obstaculice el desarrollo del proceso de evaluación. - Se dificulta su aplicación en grupos muy numerosos. 	<ul style="list-style-type: none"> - No analiza el contexto. - No cuestiona fines ni objetivos. - Elimina los aspectos no medibles - Tiende a establecer relaciones causales lineales. - Hace poco énfasis en lo histórico. - Soslaya la importancia de procesos no programados. - Enfatiza el análisis de lo explícito y lo considerado como legítimo.
VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> - Pretende ser "totalizadora", ya que intenta abarcar todas las variables. - Conlleva una mayor sistematización del proceso de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los participantes reflexionan y se involucran comprometiéndose responsablemente con el proceso de evaluación. - La evaluación es más "objetiva", en cuanto que se contemplan los puntos de vista de todos los sectores, por lo que puede ser más significativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta la racionalidad de la toma de decisiones. - Aporta pruebas para convencer a otras personas de la validez de las conclusiones. - Es replicable. - Propone pasos metodológicos claros y precisos.
APORTACION A LA EVALUACION DE PLANES DE ESTUDIO	<p>Contemple todos los factores que inciden en la puesta en marcha de un plan de estudios, desde su planeación hasta su evaluación.</p>	<p>Participan todos los sectores involucrados con el plan de estudios, comprometiéndose responsablemente en su mejoramiento.</p>	<p>Permite ampliar las posibilidades metodológicas de los procesos de evaluación al introducir las herramientas de la investigación.</p>

1.2 Planes de estudio.

1.2.1 Niveles de la planeación curricular.

ANTECEDENTES.

La planificación moderna tiene dos orígenes: uno, se da en los - países socialistas al comenzar a utilizar la planificación como método práctico en todos los campos sociales, incluyendo el educativo. Al organizarse el nuevo estado soviético en Rusia en 1923, se elaboró el primer plan quinquenal, posteriormente esta forma de organización se ha extendido a todos - los países socialistas.

Otro de sus orígenes se encuentra con la corriente de pensamiento iniciada por Karl Mannheim con su concepto de "planeación para la libertad" antes de la II Guerra Mundial en los países capitalistas(30).

"En 1958 se reunió en Washington una conferencia internacional - de expertos que hicieron ver la necesidad de entrar en esa vía, - de la planeación -, que se mostraba como determinante de decisiones políticas, económicas y sociales. En 1963 se pone en marcha, en París, el Instituto de Planeación Educativa. La planeación educativa ha sido promovida y apoyada por organismos internacionales, tales como la UNESCO, la OPS, el BID, etc" - (31).

En México se le dió impulso a la planeación educativa en el nivel superior, a fines de la década de los años 60, ya que se pretendía a través de la misma, enfrentar la crisis que sufría la universidad. Esta crisis se evidenciaba en la masificación de la enseñanza, para la cual la universidad no estaba preparada y en un desarrollo divergente entre ésta y la sociedad. Debido a lo anterior se creó en 1968 el Centro de Planeación Nacional de Educación Superior, CPNES, en la ANUIES.

(30) ESTENS DE LA G. ROSA ALICIA. Niveles y técnicas de planeación de la enseñanza, p. 2.

(31) Ibidem, p. 3.

En el período de Echeverría, 1970-1976, se deja un tanto de lado la planeación y se pone el énfasis en la necesidad de una reforma universitaria. Ante la crisis económica y política que sufría el país, el estado propone una "profunda reforma educativa" sin que ésto haya sido lo que dió origen al movimiento del 68.

"Si se demandaban cambios sustanciales al modelo de desarrollo y a sus mecanismos políticos, se respondía con planteamientos reformistas ... Para el equilibrio que se trata de restablecer, las instituciones de educación superior representaban - por su capacidad real de revivir el conflicto nacional, y por su potencialidad simbólica de reforzar la legitimidad del régimen - un elemento clave en el contrapunto de la reconciliación buscada" (32).

El gobierno de Echeverría propone para resolver la crisis del país:

- Una política de apertura democrática. Reconciliar al estado con las universidades.
- Modificar las orientaciones autoritarias del sexenio anterior.
- Mayor intervención del estado en la economía del país para modificar el modelo de desarrollo estabilizador.
- Ampliación de beneficios sociales y oportunidades educativas.
- Redistribución del ingreso.

El proyecto reformista democratizante de la universidad tuvo como características principales las siguientes:

- a) Apertura de la universidad a los sectores demandantes, beneficiándose principalmente las capas medias de la población urbana. Creación del

(32) MENDOZA ROJAS, JAVIER. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)" en Perfiles Educativos, p. 13.

Colegio de Bachilleres y de la Universidad Autónoma Metropolitana.

- b) Respeto a la autonomía universitaria por parte del Estado.
- c) Vinculación de la reforma universitaria con la reforma global propuesta por el estado, lo que permitió un pluralismo ideológico en las universidades y un mayor margen de acción social y político respecto al existente en la década anterior.
- d) Aumento sin precedentes del financiamiento universitario.

Al reformismo anterior se antepuso, en el régimen de Lopez - Portillo, 1976-1982, una política restriccionista en todos los niveles, desde el económico hasta el educativo y social. La política del régimen anterior fue un fracaso para sacar al país de la crisis económica. La - burguesía monopólica se fortalece frente al Estado y por sobre las clases trabajadoras.

Por lo que respecta a la universidad, se busca precisamente - reorientarla de acuerdo con las necesidades del desarrollo monopolista del capitalismo mexicano. A fines de 1978 se aprueba el Plan Nacional de Educación Superior y se establece el "Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior", SNPPES, de la ANUIES para operati- vizar las siguientes políticas modernizadoras:

- a) " ... lograr que la producción universitaria responda a los requerimientos del aparato productivo ...
- b) Racionalización en el crecimiento del sistema, como una necesidad para su funcionamiento eficiente ...
- c) Creación de unidades de planeación, con el objeto de que se desarrollen formas racionales de administración universitaria ...

d) Tendencias modernizadoras de la actividad docente, haciendo énfasis en ... el empleo de la tecnología educativa, para hacer más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje"(33).

De acuerdo con este proyecto de desarrollo la función de la universidad es " ... formar los cuadros técnicos y profesionales que exige el nuevo sector hegemónico de la economía. Este requiere de una universidad funcional, acritica, apolítica y de "alta calidad académica" ... (que los profesionistas sepan hacer bien lo que el aparato productivo necesita que hagan), ... eficiente, rentable "centrada" en sus funciones y ajena a la lucha política e ideológica"(34).

Posteriormente se elabora el "Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el período 1981-1991", el cual representa un esfuerzo conjunto de la SEP y la ANUIES. Este documento - consta de cuatro apartados.

El primero informa acerca de las actividades del SNPPES y - del avance de los programas aprobados en la Asamblea de la ANUIES en Puebla en 1978. En el segundo se analizan algunos aspectos de la realidad nacional para vislumbrar sus efectos en la educación superior. En el - tercero se hace un diagnóstico y se proponen futuros deseables para el sistema de educación superior. Por último, en el cuarto se plantean los lineamientos generales que se requieren para el desarrollo de la educación superior de 1981 a 1991.

Los lineamientos de este documento se presentan como marco general de orientación, ya que cada institución, comisión estatal o consejo regional, deberá definir sus propios aspectos programáticos y operativos de acuerdo con sus propios planes de desarrollo y en congruencia

(33) Ibidem, p. 18-19.

(34) Ibidem, p. 21.

con los mecanismos de coordinación aprobados desde la Asamblea de Puebla en 1978 y puestos en operación a partir de 1979.

Sin embargo, la crisis económica y social que se ha profundizado en el país, ha rebasado y dejado inoperantes algunos planteamientos del Plan Nacional de Educación Superior 1981-1991, lo cual implica que la irracionalidad del sistema se puede imponer a la racionalidad y eficacia de los proyectos de planeación que se elaboren, aún cuando en el momento en que se diseñen los planes se tomen en cuenta las condiciones históricas del entorno(35).

Después del Plan Nacional de Educación Superior 1981-1991, se han elaborado otros planes como son: el "Plan Nacional de Educación Superior: Evaluación y Perspectivas 1982-1992", el "Plan Nacional de Educación Superior: Recomendaciones Normativas 1982", planes estatales indicativos formulados en 1981-1982, los programas interinstitucionales de colaboración, diseñados entre 1982-1985, los planes institucionales de desarrollo elaborados a partir de 1981 y las versiones 1984 y 1985 del Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES).

De la relación de los planes mencionados " ... se deduce que el proceso de planeación ha tenido tres logros principales: el compromiso concertado entre el Estado mexicano y las instituciones educativas para planear conjuntamente el desarrollo de este tipo de educación; el establecimiento y puesta en operación del SINAPPES; la generación y divulgación de una cultura de planeación"(36).

Sin embargo, ha habido diversos obstáculos que han dificultado la tarea de planeación como son:

- Los cambios de política educativa a nivel nacional.

(35) VELEZ PLIEGO, A. O.C., p. 26.

(36) "Programa Integral para el desarrollo de la educación superior" en Revista de la Educación Superior, p.50.

- La escasa participación de la comunidad académica en las tareas de planeación.
- La falta de articulación entre la planeación, la toma de decisiones y el quehacer institucional.
- Se ha carecido de mecanismos que articulen operativamente los planes. Además éstos no han tenido un seguimiento y evaluación que permita regularlos y mejorar su aplicación.
- Son pocos los planes de tipo global que hayan planteado acciones concretas para su cumplimiento, así como recursos humanos y financieros para su operativización.
- Limitaciones de carácter conceptual, metodológico e instrumental.
- Gran movilidad del personal dedicado a las labores de planeación.
- Ausencia en algunos casos, de voluntad política para apoyar los esfuerzos de planeación; así como escasez de recursos asignados a dichos esfuerzos(37).

Como respuesta a las dificultades mencionadas se plantea "El Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior" -PROIDES-, el cual tuvo su origen en la reunión de la CONPES celebrada el día 17 de junio de 1985 y fué aprobado en la XXII Reunión de la Asamblea General de la ANUIES en Colima el 14 y 15 de octubre de 1986.

El PROIDES surge de un proceso participativo de varias instituciones de educación superior y pretende reactivar las diversas instancias de planeación del SINAPPES como la CONPES, los CORPES y las COEPES (*).

Con este Programa se pretende consolidar los mecanismos e instancias de planeación y coordinación interinstitucional y articularlos con otros organismos para que contribuyan al mejoramiento y desarrollo

(37) Idem.

(*) Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, Consejos Regionales para la Planeación de la Educación Superior, Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior, respectivamente.

llo del nivel de educación superior.

Este plan es una estrategia para orientar el desarrollo del sistema de educación superior, dejando los aspectos tácticos específicos para cada institución de educación superior en particular.

El PROIDES tiene como objetivos fundamentales elevar la calidad de las instituciones de educación superior IES, para que respondan con mayor eficacia a las necesidades y problemas del país, así como consolidar un sistema de educación superior armónico y equilibrado, para enfrentar y superar las limitaciones económicas de la crisis por la que atraviesa el país.

Dichas limitaciones afectan al sistema educativo superior en diversos aspectos como son: la disminución del financiamiento de los programas académicos, las condiciones de vida del personal académico y administrativo, así como de los estudiantes y la adquisición y mantenimiento de equipo y materiales.

Ante la incertidumbre del futuro desarrollo económico del país, es necesario que el sistema de educación superior se reoriente hacia la búsqueda de otras opciones de desarrollo que requerirán de la formación de un nuevo tipo de profesionales.

PLANEACION EDUCATIVA

Con base en diferentes definiciones de planeación Taborga ha encontrado varios elementos básicos que combinados conforman la trama de la planeación:

" - cierto grado de conocimiento del futuro,

- decisión anticipada,
- racionalidad como nexo lógico entre el conocimiento y la acción,
- conveniencia en la decisión elegida y en las acciones previstas,
- expectativa por alcanzar ciertos resultados"(38).

"La planeación puede considerarse como un proceso social, me diante el cual el hombre utiliza los recursos de la ciencia, técnica y cultura para orientar y controlar procesos de cambio o para resolver pro blemas complejos"(39).

La planeación debe ir unida a la producción o sea a la ac- ción, a la puesta en marcha de los planes, al mismo tiempo que la produc- ción implica y requiere de la planeación.

"Esa relación de planeación-producción se completa con la ta- rea de evaluación, que es una acción inherente también a toda actividad humana, consistente en el análisis de lo producido y en la introducción de las correlaciones necesarias ... Este es el desafío central al que - nos enfrentamos: coadyuvar a que el acto del trabajo educativo se con- vierta en una tarea planeada, ejecutada y evaluada de la forma más crea- tiva y científica posible"(40).

La creación de nuevas instituciones de educación superior, la ampliación de las ya existentes, así como la adecuación de sus progra mas académicos pertenecen al ámbito de la planeación educativa(41).

- (38) TABORGA H. "Concepciones y enfoques de planeación universitaria" en Cuadernos de Planeación Universitaria, p. 11.
- (39) ALVAREZ, ISAIAS. "Planeación y administración, límites y confluencias" en CONPES, Administración de la educación superior, p. 188.
- (40) MARQUIZ, CARLOS. "Perspectivas de la planeación de la educación su- perior en México" en CONPES Planeación de la Educación Superior, p. 165.
- (41) GONZALEZ CUEVAS, O.M. y C. MARQUIZ. "Una propuesta metodológica para la creación de nuevas instituciones de educación superior" en Revista de la Educación Superior, p. 6.

En este trabajo se entiende por planeación educativa " ... el proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos, especifica fines, objetivos y metas; permite la definición de cursos de acción; y a partir de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiados para lograr su realización. El proceso de planeación comprende desde el diagnóstico, la programación y la toma de decisiones; hasta la implantación, control y evaluación de los planes, programas y proyectos"(42).

Como se puede observar la planeación tiene un gran alcance, por lo que es necesario tener en cuenta sus diversas dimensiones, entre las que se encuentran las siguientes:

- a) Dimensión social. En la planeación participan diferentes grupos humanos, desde la elaboración de los planes, hasta quienes se ven afectados por su implantación.
- b) Dimensión racional. Todo el proceso de planeación deberá ser rigurosamente lógico.
- c) Dimensión técnica. La planeación requiere de la aplicación de ciertos conocimientos para orientar los procesos de cambio. Realiza estudios de diagnóstico, formulación de programas y proyectos, aplicación de modelos, sistemas, etc.
- d) Dimensión política. Para que los procesos de planeación se lleven a cabo se necesita de una persona o grupo de personas, con poder o autoridad suficientes para que el plan sea efectuado, así como la participación de un grupo significativo que vaya a ejecutar el plan y esté de acuerdo con él(43).

(42) ALVAREZ, I. "Introducción" en Panorámica y perspectivas de la planeación educativa en México, Documentos Base Congreso Nacional de Investigación Educativa, p. 432.

(43) ESTENS DE LA G. R.A. G.C., p. 6.

"... el propio examen cuidadoso de la experiencia acumulada de cincuenta años en la materia deja percibir que el éxito de la planeación ha tenido lugar ahí donde se concibe básicamente como un instrumento de la política, antes que como un instrumento técnico"(44).

- e) Dimensión teleológica. La razón de ser de la planeación es su trascendencia finalista, el logro de determinados fines y objetivos.
- f) Dimensión cultural y axiológica. Toda planeación está inmersa en un contexto y es determinada por los valores asumidos por los planeadores.
- g) Dimensión prospectiva. La planeación pretende incidir en el futuro. Se pueden prever futuros diferentes a sus antecedentes y a las tendencias históricas del pasado, cuya realización dependerá en gran medida de la voluntad y decisión de producirlos.

Por medio de la planeación se puede influir en el curso de los acontecimientos y no simplemente dejarse llevar por ellos. Consiste en ser sujeto o actor de la historia(45).

Por otra parte, las funciones básicas que debe realizar cualquier persona o grupo encargado de la planeación de una institución educativa son las siguientes:

- a) Función de exploración. Consiste en realizar estudios sobre los problemas que enfrenta la institución y su medio ambiente, así como llevar a cabo acciones concretas para que la planeación sea normativa, integrada y adaptable al ritmo de cambio.
- (44) PALLAN FIGUEROA, C. "La administración y planeación de las instituciones de educación superior frente al requerimiento del desarrollo social" en Planeación de la educación superior, p. 29.
- (45) ISAIAS, A. "Planeación y administración, límites y confluencias" en O.C., p. 88/90.

- b) **Función de coordinación.** A partir de la información obtenida se elaboran diferentes planes y programas acordes a las necesidades de la institución(46).

PLANEACION CURRICULAR

En la planeación educativa se encuentran diversos niveles, como son los planes nacionales de educación que tienen por objeto satisfacer los problemas y necesidades de un país en materia de educación y deben basarse en una concepción filosófica del hombre y de la sociedad a la que se aspira, de manera que se establezca la política educativa a seguir.

De acuerdo a lo anterior se planea el sistema educativo que concreta los enunciados expresados en la política educativa del país, definiendo sus objetivos generales, así como los niveles y modalidades que lo integran y su correspondiente articulación; implica también efectuar previsiones sobre el financiamiento, el personal docente y la estructura legal del sistema.

La planeación curricular tiene como propósito establecer los objetivos generales para cada nivel y modalidad del sistema educativo, con base en los cuales se definen objetivos más particulares, contenidos, actividades, etc., aspectos que están encaminados a operativizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

(46) LLARENA DE THIERRY, R. La organización de la planeación en Facultades y Escuelas de la UNAM. Citado por ARIAS CASTANEDA, F. "Un modo propositivo de planeación estratégica para instituciones educativas privadas del nivel superior" en Revista de la Educación Superior, p. 75.

Con base en un conjunto de acciones, por medio de la planeación curricular se estructura el plan de estudios, el programa y la carta descriptiva, que van de lo general a lo específico y están encaminados a instituir determinadas prácticas profesionales.

El proceso de planeación curricular tiene varios niveles. A los niveles más generales corresponde una visión más amplia y completa, pero menos detallada. A medida que se desciende de nivel se encuentran aspectos más detallados y concretos, sin embargo, es importante no perder de vista el contexto general, para encontrarle sentido a los niveles más específicos(47).

Algunos de los componentes de los diferentes niveles de la planeación curricular, corresponden a categorías similares o guardan una cierta proporción entre sí. Así por ejemplo: los objetivos se encuentran en todos los niveles de la planeación curricular, sin embargo, su nivel de generalidad varía en cada uno de ellos, debiendo guardar una congruencia de un nivel a otro.

A continuación se explicitará lo que se entiende por cada uno de los niveles de la planeación curricular, así como los componentes de cada uno de ellos, enmarcándolos dentro del curriculum que se considera más amplio.

CURRICULUM

La concepción de curriculum no ha sido estática, ha variado a través del tiempo de acuerdo fundamentalmente con los cambios sociales, tecnológicos, los fines de la educación y continua desarrollándose.

(47) ESTENS DE LA G. ROSA ALICIA. O.C., p. 22.

El concepto más antiguo y tradicional de curriculum se encuentra en la Europa Medieval, éste significaba "una lista de materias o contenidos o, asimismo, la seriación de los estudios realizados en la escuela" (48).

En esta época sólo tenía acceso al curriculum una élite muy estricta y éste comprendía en el primer ciclo el Trivium (la gramática, la retórica y la didáctica) y en el segundo ciclo el Cuadrivium (la aritmética, la geometría, la música y la astronomía).

El significado del curriculum, como lista de materias, transmitidas principalmente por medio de la cátedra, se utilizó hasta finales del siglo XIX, tanto en Europa como en las colonias americanas con una marcada influencia religiosa.

Posteriormente en 1896, John Dewey estableció en la Universidad de Chicago una escuela laboratorio, en la cual pretendía hacer patente que el alumno aprende mejor a través de la experiencia, que por medio de una actitud pasiva.

Lo anterior dió origen a la concepción de curriculum como experiencia de aprendizaje, lo cual tuvo gran influencia y aceptación en las primeras décadas del siglo XX.

"La primera definición de currículo significando un conjunto de experiencias de aprendizaje surgió con Bobbit, en 1918: "Currículo es aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir -

(48) MOULIN, NELLY. "El concepto de curriculum" en Curriculum, p. 13. Esta concepción tiene relación con el significado de la palabra latina "curriculum", que lo define como el "conjunto de estudios"; curricula es el correspondiente plural. ARNAZ, JOSE A. La planeación curricular, p. 10.

asuntos de la vida adulta" (49).

De acuerdo con esta concepción, Caswell y Campbell (1935) consideran que el "currículo escolar comprenda todas las experiencias del - alumno bajo orientación del profesor" (50). Desde esta perspectiva el - concepto de curriculum se va ampliando, abarcando toda la vida del alumno, tanto en la escuela, como en el hogar y en la comunidad, de manera de llegar a concebirlo como "el ambiente en acción".

Posteriormente, la concepción de curriculum se va enriqueciendo con la incorporación de otros elementos, además del listado de contenidos y de las experiencias de aprendizaje, en busca de un significado más amplio y completo.

En 1949, Tyler establece cuatro tareas básicas para la elaboración del curriculum:

- 1) Determinación de objetivos educacionales.
- 2) La selección de experiencias de aprendizaje.
- 3) La organización de experiencias de aprendizaje.
- 4) La evaluación de las experiencias.

Al introducir Tyler la evaluación, le da al currículo un carácter dinámico, en el que éste va a ser modificado en función de la retroalimentación proporcionada por la evaluación.

La definición de la UNESCO (1958) ejemplifica también la amplitud que se le quiere dar al curriculum. "Currículo son todas las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él, en el sentido de al

(49) MOULIN, NELLY. O.C., p. 13.

(50) Idem.

canzar los fines de la educación" (51).

A finales de la década del 50, algunos estudiosos del currículo como Johnson, procuraron separar el concepto de curriculum del de instrucción, asignándole al primero los fines y objetivos de la educación y al segundo los medios para alcanzar dichos objetivos.

Taba (1962) "señala que todo curriculum debe comprender: una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización del contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados" (52).

En 1967, cuando la URSS pone en orbita su primer satélite artificial, se critica a la educación norteamericana por no haber preparado los cuadros necesarios para estar a la vanguardia en el campo espacial, por lo que son objeto de revisión los currícula de nivel primario y secundario principalmente, dándole un gran impulso a las ciencias.

Como consecuencia de este momento histórico se da un gran peso al contenido, se deben enseñar las ideas fundamentales de las diferentes disciplinas, y enseñarlas de manera interrelacionada. Se debe crear una estructura intelectual en los alumnos y tomar en cuenta las diferencias individuales.

Posteriormente, el concepto de currículo es influenciado por la teoría de sistemas. El curriculum visto como sistema, Saylor y Alexander (1974), consiste en "un plan para proveer conjuntos de oportunidades de aprendizaje para lograr metas y objetivos específicos relacionados, para una población identificable, atendida por una unidad escolar" (53).

De acuerdo con esta posición, el enfoque sistemático ofrece

(51) Ibidem, p. 14.

(52) DIAZ B. FRIDA. O.C., p. 11.

(53) MOULIN, NELLY. O.C., p. 16.

las siguientes ventajas en la elaboración del currículo:

- 1.- Permite una visión integral de la relación entre objetivos y oportunidades de aprendizaje ...
- 2.- - hay una preocupación por todos los elementos del plan, los cuales se van desarrollando para - alcanzar los objetivos del sistema.
- 3.- La evaluación constante permite el control continuo de la calidad, haciendo posible comprobar si las metas van siendo alcanzadas"(54).

Como se puede observar, existen diversas concepciones acerca del curriculum, las cuales lo definen como(55):

- a) Una lista de materias o seriación de los estudios realizados en la escuela.
- b) Un conjunto de experiencias de aprendizaje, lo cual hace referencia al proceso de aprender.
- c) El resultado de las experiencias de aprendizaje, lo cual se enfoca al producto del proceso de aprender, es decir al aprendizaje producido.
- d) Un conjunto que no sólo incluye el qué de la enseñanza, sino que incorpora también otros aspectos como las actividades, métodos de enseñanza, la evaluación, etc.
- e) Sinónimo del concepto de instrucción.
- f) Sinónimo de plan de estudios.

De acuerdo con Furlan esta línea de pensamiento que se viene manejando acerca del curriculum, se circunscribe a una concepción de carácter pragmático y tecnocrático, hay una preocupación por: el diseño, las relaciones entre el proyecto y su implantación, su continuo ajuste racional. Otras perspectivas acerca del currículo lo abordan desde un enfoque crítico, como es la denominada "sociología del currículo" traba

(54) Idem.

(55) DIAZ B. FRIDA et al. O.C., p. 13. MOULIN, RELLY. O.C., p. 18. ARNAZ, JOSE A. O.C., p. 9-10.

jada por algunos autores como H. Giroux, Eggleston y Apple.

Eggleston ha manifestado que el curriculum no es una área de - consenso sino de conflicto, el cual se evidencia en tres aspectos, su distribución, evaluación y definición del conocimiento curricular.

La distribución se refiere a quiénes tienen acceso a determinados currícula, por ejemplo, anteriormente se hablaba del curriculum de status elevado con una orientación clásico-liberal para los grupos de élite y el curriculum para las masas que preparaba para los nuevos roles ocupacionales de la sociedad industrial.

En cuanto a la evaluación, este tipo de conflicto se refiere básicamente al intento que han tenido los maestros de elevar el status de ciertas áreas del conocimiento que en determinados momentos han sido consideradas de nivel inferior, como las artes y manualidades o incluso la lucha por incorporar gradualmente contenidos del área de las ciencias naturales, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

En relación con lo anterior se encuentra el conflicto sobre la definición del conocimiento curricular, diversos grupos y personas pugnan - porque se incluyan en el curriculum determinados contenidos que reflejan su ideología, su manera de ver las cosas, por ejemplo, en el siglo XIX en Inglaterra, grupos de científicos hacían demandas ante las instituciones - científicas y el gobierno, para que el currículo tuviera un carácter secular y científico.

En este trabajo se concibe al currículo de manera amplia que no sólo abarque sus elementos internos sino que también haga referencia a la función social que cumple. Se considera al " ... curriculum como un proceso continuo que refleja la realidad educativa en todas sus manifestaciones" (56).

(56) RUIZ LARRAGUIVEL, ESTELA. "Reflexiones sobre la realidad del curriculum" en Perfiles Educativos, p. 67.

El currículum incluye el análisis y reflexión acerca de las características del contexto, del educando y de los recursos disponibles y requeridos, con base en lo cual se especifican los fines y objetivos de una institución educativa dirigida a la formación de recursos a nivel profesional(57).

El currículum abarca no sólo la planificación, sino " ... el conjunto de prácticas de carácter académico que se realizan en la universidad, ... "(58), pues se plantea que no hay una linealidad entre el proyecto y su realidad. Se reconoce la distinción entre currículum pensado y currículum vivido.

Esto hace referencia a lo que Ruiz Larraguivel denomina la dimensión formal y la dimensión real del currículum, las cuales representan dos momentos distintos que en su conjunto, conforman un único proceso en movimiento.

La dimensión formal incluye las acciones y determinaciones referidas al diseño del proyecto curricular, el cual contempla los propósitos y fines educativos, así como la estrategia que vincula a las estructuras académicas y administrativas con los recursos y formas operativas que permiten su instrumentación(59).

La determinación del proyecto curricular es un área de conflicto entre los diferentes sectores de la institución en torno al tipo de profesional que se pretende formar. Esto hace que en la elaboración del currículum formal intervenga una negociación no sólo de carácter académico sino también político.

(57) ARREDONDO, VICTOR A. "Introducción" en Desarrollo Curricular. Documentos Base Congreso Nacional de Investigación Educativa, p. 374.

(58) FOLLARI, ROBERTO. "El currículum como práctica social" en Memorias del Encuentro sobre Diseño Curricular, p. 58.

(59) RUIZ LARRAGUIVEL, ESTELA. O.C., p. 68.

Por otra parte, la dimensión real hace referencia a los efectos y consecuencias que ocasiona la implantación del proyecto curricular en la realidad institucional. Esta dimensión consiste en los diferentes matices que presentan las acciones y prácticas cotidianas en torno a la dimensión formal del currículum, y que se caracteriza por un enfrentamiento de las ideas, intereses y expectativas que manifiestan los distintos participantes del proceso educativo.

Lo anterior ha permitido establecer los siguientes supuestos en relación al currículum:

- " a) El currículum es un espacio de poder sujeto a la correlación de fuerzas;
- b) es, de alguna manera, un ejercicio de planeación (sistemático o no), que a su vez es producto de negociaciones políticas entre grupos;
- c) en el currículum se legitima el quehacer docente y se valida un tipo de saber científico;
- d) la implantación de la propuesta curricular implica una confrontación directa con los intereses y expectativas que manifiestan los grupos sociales de la institución;
- e) la dimensión real del currículum rebasa al proyecto curricular, mediante los procesos y relaciones humanas que se generan en las interacciones cotidianas de los individuos involucrados en el proceso de formación profesional;
- f) el currículum, especialmente en su dimensión real, contribuye a la preservación de las ideas y actitudes socialmente dominantes, con el fin de asegurar el orden social y económico vigente"(60).

En la dimensión real se puede ubicar a lo que se ha denominado "currículum oculto", el cual se refiere al conjunto de elementos que influyen en la educación y no se explicitan, " ... sus intenciones se si

(60) Ibidem, p. 69.

tuán en el ámbito de los valores y de las actitudes sociales de los actores del proceso educativo"(61).

De acuerdo con Guevara Niebla el curriculum oculto opera -
 " ... en la reproducción de las normas, valores y actitudes dominantes en el trabajo profesional y que juegan un papel decisivo en el mantenimiento del statu quo de la sociedad. El curriculum oculto actúa a dos - niveles dentro de la experiencia escolar: a) en el nivel de las normas y reglas que están implícitas en el conocimiento formalizado (curriculum formal) que la escuela transmite, y b) en el nivel de las normas, valores, expectativas y modos de actuar que los estudiantes adquieren del - contexto social de las relaciones personales y de las estructuras organizativas de la escuela"(62).

El curriculum oculto se filtra durante la transmisión del curriculum formal a través de las relaciones sociales y estructuras de poder que se observan en el aula, las fundamentaciones ideológicas que subyacen en los contenidos seleccionados, las formas de enseñanza-aprendizaje, las expresiones lingüísticas, etc.

Desde la perspectiva del curriculum oculto, se hace evidente como la educación es un elemento clave de control social sobre los jóvenes y sobre quienes les enseñan, al tener que sujetarse ambos a ciertas pautas de comportamiento y al manejo de ciertos conocimientos que se consideran como aceptables y científicos y que no van a contribuir a - transformar el orden establecido. Los alumnos deben aprender a satisfacer las exigencias de sus maestros y éstos a su vez las de las autoridades escolares.

- (61) GUZMAN, JOSE TEODULO. "El curriculum escondido y los métodos educativos universitarios" en Memorias del Simposium Internacional sobre Curriculum Universitario, p. 123.
- (62) GUEVARA NIEBLA, GILBERTO. La universidad alternativa (2a. parte), p. 1-2.

"La respuesta al "curriculum oculto" puede ser por lo menos tan importante para la supervivencia personal del alumno - y del maestro -, como su respuesta al programa oficial"(63).

Además el curriculum sirve para legitimizar las desigualdades sociales y económicas entre los estudiantes, por medio de los exámenes, se justifica el éxito o fracaso de los estudiantes en diferentes áreas del conocimiento, evadiendo el planteamiento de que el origen social del estudiante, sus posibilidades de ingresos económicos, influyen de manera decisiva en las herramientas intelectuales y culturales que le permitirán determinado desenvolvimiento escolar.

Se está de acuerdo con varios autores en la necesidad de tra bajar continuamente en la explicitación del llamado curriculum oculto, de manera que se tenga una visión más real de los factores que están interviniendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo del curriculum es un proceso integral que abarca su elaboración, instrumentación, aplicación y evaluación. Cada una de estas etapas presenta un conjunto de problemas específicos.

"La idea de "desarrollo curricular", apunta a abrir el proceso al tiempo; concibe la realización como crecimiento, enriquecimiento, y no como mera aplicación de pautas preestablecidas. Incorpora a la vida institucional la pregunta constante acerca de la validez del proyecto"(64) y por lo tanto la necesidad de una evaluación de sus supuestos y de sus prácticas.

El curriculum es un proceso en constante desarrollo que no termina en el momento en que se obtiene un plan, sino que lo trasciende en una propia realidad en la que se encuentran poder y control pero tam-

(63) EGGLESTON, JOHN. Sociología del currículo escolar, p. 27.

(64) FURLAN MALAMUD, A. J. El curriculum pensado y el curriculum vivido, p. 115.

bién enfrentamientos y tensiones. "El curriculum resulta ser, por lo tanto, un reflejo de la totalidad educativa, donde convergen e interactúan una enorme variedad de relaciones y procesos que conforman la realidad educativa" - (65).

PLAN DE ESTUDIOS.

Para la elaboración de los planes de estudio es necesario que se trabaje en relación a los fundamentos del curriculum y se establezcan los fines y objetivos institucionales.

Los fundamentos del curriculum abarcan aspectos como los siguientes: histórico-sociales, filosóficos, epistemológicos, desarrollo científico y tecnológico, psicopedagógicos, administrativos y legales.(*)

Estos fundamentos se basan en una serie de conceptualizaciones - teóricas de gran trascendencia que determinan el currículo y que en la mayoría de las ocasiones se soslayan, se abordan a través de posiciones divergentes, no se hacen explícitos o no son retomados de manera sistemática en la elaboración de planes de estudio.(**)

(65) RUIZ LARRAGUIVEL, ESTELA. O.C., p. 66.

(*) Ver el modelo de José Antonio Yrizar Rojas del CEUTES-UNAM, para elaborar planes de estudio.

(**) En el anexo no. 1 se desarrollan brevemente los fundamentos epistemológicos, psicopedagógicos y sociológicos del curriculum, desde el punto de vista de algunas teorías y su incidencia en la realidad curricular, se considera que los diseñadores o evaluadores de planes de estudio tendrán que ahondar en este aspecto, en función del plan de estudios en el que estén trabajando en lo particular.

Los fines y objetivos institucionales constituyen los resultados más generales que se plantea una institución educativa. Estos se basan en los fundamentos del curriculum y esbozan el tipo de profesionales que se pretende formar, así como la función de la institución en la sociedad, entre otros aspectos.

En base a lo anterior se elaboraron los planes de estudio que se conciben como "el instrumento mediante el cual la institución define el tipo y la organización de los estudios que deben realizar los alumnos de cada facultad o escuela para dominar una profesión"(66).

Especificando más esta definición, se considera al plan de estudios como un documento formal, integral y normativo diseñado en torno a un perfil profesional u objetivos terminales. Por medio del plan de estudios se establece el tipo de organización de los estudios que deben realizar los alumnos para dominar una serie de funciones profesionales determinadas en el perfil profesional.

Se considera que los elementos principales que debe contener un plan de estudios son los siguientes(*):

- a) Fundamentación del proyecto. Constituye una síntesis de los fundamentos del curriculum. Es la justificación del por qué del plan de estudios, de su razón de ser.

(66) DE IBARROLA DE SOLIS, MARIA. "Plan de estudios por objetivos de aprendizaje. Un enfoque" en Diseño de planes de estudio, p. 25.

(*) Estos elementos se retomaron en su mayoría del Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio de la UNAM.

La fundamentación debe incluir los argumentos socioeconómicos, técnicos, de avance de la disciplina e institucionales que expliquen la necesidad de formar profesionales en determinada área.

Respecto a la fundamentación del aspecto social del plan de estudios se requiere que se expliciten " ... las necesidades sociales que debe atender, las características y la cobertura de su función, su demanda - estimada y su campo de trabajo actual y potencial. Además debe hacer referencia a la preparación y el desempeño de egresados con niveles académicos similares o que por ahora abordan parcial o totalmente la problemática considerada"(67).

En el aspecto institucional se debe de considerar el estado de la docencia y/o investigación en el área en cuestión en la propia institución y en otras similares del país, así como los recursos materiales y humanos con que se cuenta para la implantación del proyecto.

En caso de que se presente la modificación de un plan de estudios, en la fundamentación se deben incluir los resultados de la evaluación del plan vigente.

b) Objetivos terminales y/o perfil profesional del egresado.

Los objetivos terminales "constituyen el principio guía que dará contexto, orientación y justificación al contenido del plan y permitirán su congruencia, articulación y equilibrio interno"(68).

(67) Gaceta UNAM. Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio de la UNAM. Art. 6, p. 4.

(68) DE IBARROLA DE SOLIS, MARIA. "Diseño de planes de estudio por objetivos de aprendizaje" en O.C., p. 52.

Se entiende por perfil profesional la " ... especificación de las acciones tanto generales como específicas que desarrolla un profesional en las áreas o campos de acción (emanados de la realidad social y de la propia disciplina) tendientes a la solución de las necesidades sociales detectadas con anterioridad" (69).

Generalmente los planes de estudio han incluido objetivos generales, siendo que recientemente se ha introducido en la práctica educativa la elaboración de perfiles educativos, el que hace referencia al perfil del egresado, se enfoca a lo que éste va a hacer capaz - de realizar en su práctica profesional.

Algunos autores les asignan características diferentes a los objetivos terminales y al perfil profesional, refiriéndose a que los primeros hacen énfasis en el "saber" y los segundos en el "saber hacer", criticando la elaboración de perfiles del egresado debido a que se les asigna un carácter práctico en detrimento de la formación teórica del alumno.

Sin embargo, otros autores no distinguen entre objetivos y perfil y se refieren a "los objetivos que componen el perfil". - En la guía para la elaboración de planes de estudio de posgrado, se solicita por ejemplo, un objetivo general del plan de estudios y el perfil del egresado.

Aquí se considera, que de cualquier manera un plan de estudios debe contener los resultados últimos que se espera que logren los estudiantes, ya sea que se expresen por medio de objetivos terminales o del perfil del egresado. Si bien este último hace énfasis en el "saber hacer", esto no necesariamente implica que no se brinde al alumno, la suficiente formación teórica para su desempeño profesional.

(69) FRIDA DIAZ B. et al. O.C., p. 90.

- c) Metodología del diseño curricular. Se deben describir en el proyecto de plan de estudios, los métodos y procedimientos que se emplearon para diseñarlo.
- d) Estructura del plan de estudios. La estructura del plan de estudios la constituye el mapa curricular o temático. En este mapa se hacen explícitos los cursos que componen el plan de estudios, ya sea que estén organizados por asignaturas, módulos o áreas y la relación que guardan éstos entre sí, para precisar su ordenación y ubicación. Con el objeto de determinar la relación entre los cursos, se deben tomar en cuenta los objetivos y contenidos de cada uno de ellos.

Para este rubro, será necesario señalar la secuenciación entre los cursos, en caso de que la haya, su carácter de obligatorios u optativos, el número de créditos y la distribución de las horas teóricas y prácticas.

La estructura de un plan de estudios se puede organizar tomando en consideración lo que se denomina ciclo y línea curricular.

Por fase o ciclo curricular se entiende al sector del plan de estudios que nuclea a cursos simultáneos en el tiempo y que según su ubicación en el plan, pueden definirse como básico, general y de especialización (70).

La línea curricular "agrupa el conjunto de cursos que según su tratamiento conceptual, el desarrollo de habilidades y/o actividades profesionales, el estudiante lleva secuenciadamente en el transcurso de su carrera" (71).

- (70) REMEDI A. V. EDUARDO. "Planeación de un curso" en Aportaciones a la didáctica de la educación superior, p. 124. Véase también LAFOURCA DE PEDRO D. Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior, p. 28-31.
- (71) Idem.

Por ejemplo, el plan de estudios de la carrera de Biología de la ENEP Zaragoza plantea los siguientes ciclos curriculares: ciencia básica del 1er. al 3er. semestre, biología básica del 4o. al 7o. semestre, manejo de recursos naturales 8avo. semestre y trabajo experimental 9o. semestre; y las siguientes líneas curriculares: matemáticas, suelo, agua, zoología, botánica, biología molecular, ecológico-evolutiva y economía y administración, las cuales corren a lo largo del plan de estudios, siendo necesario precisar que no todas se inician desde el 1er. semestre.

- e) Programa por unidad organizativa (asignatura, módulo o área). Aquí se trata de un programa de carácter sintético, en el que se menciona el objetivo y contenido general a cubrir por el mismo, así como las técnicas de enseñanza a emplear, el procedimiento de evaluación del aprendizaje de los alumnos y la bibliografía básica.
- f) Sistema de enseñanza-aprendizaje. Consiste en una descripción acerca del enfoque desde el cual se abordará el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de los lineamientos generales para que éste se lleve a cabo. Para este rubro también se considera necesario explicitar cómo se va a realizar en la implementación del plan de estudios, la relación investigación-docencia-servicio, la relación teoría-práctica y la justificación del tipo de unidad organizativa seleccionada (asignatura, módulo o área).
- g) Criterios para su implantación. En el artículo 12 del Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio se menciona que "los criterios de implantación se refieren a los mecanismos académico-administrativos de transición entre planes y a la tabla de equivalencia de las asignaturas o créditos, según sea el caso" (72).

(72) Gaceta UNAM. Reglamento General para la Presentación, ... p. 4.

Además de lo anterior, aquí se consideran también los recursos humanos, materiales y financieros que se requieren para la puesta en marcha del plan.

- h) Plan de evaluación y actualización. El plan de evaluación abarca una serie de estudios como son: el análisis curricular y la relación plan de estudios-sociedad, con el propósito de que el plan se mantenga vigente. Este debe tener la flexibilidad suficiente para que se pueda actualizar, sin necesidad de cambios estructurales. Las modificaciones que se lleven a cabo al plan de estudios deberán estar fundamentadas en la evaluación del mismo.

Para determinar el objeto a evaluar en la revisión de un plan de estudios, es necesario tomar en cuenta la relación que existe en un momento determinado entre el plan de estudios, los programas y las cartas descriptivas y lo que se está llevando a cabo en las aulas. Pues como señalan Raquel Glazman y María de Ibarrola, "el plan de estudios es una de las dimensiones de la realidad curricular ... De hecho, en el devenir de las instituciones todos hemos encontrado situaciones o épocas en las cuales la realidad curricular tiene una concordancia mínima con lo que señalan las estructuras formales del plan pero otras en las que esa concordancia se da finalmente sólo en la forma; y el plan de estudios se reduce a una mala caricatura de la realidad. La realidad curricular, por su parte, no se da independientemente del plan, sino que, delimitada por el complejo ámbito de la institución, se desarrolla en buena medida con referencia al plan, sea oponiéndosele, sea negándosele, sea rebasándolo; ..." (73).

Es importante tomar en cuenta lo anterior, pues se puede dar el caso de que lo que se está evaluando, algunas partes del plan de estu-

(73) GLAZMAN, RAQUEL y MARIA DE IBARROLA. "Diseño de planes de estudio. Modelo y realidad curricular" en Memorias del Simposio Experiencias curriculares en la última década, p. 1.31.

dios o ciertos programas en la realidad ya no se estén llevando a cabo.

PROGRAMA DE ESTUDIOS

Se conceptualiza al programa de estudios como un proyecto integral de trabajo orientador de docentes y alumnos que debe contener todo lo relacionado con una unidad organizativa (asignatura, módulo, taller, laboratorio, etc.), tomando como marco de referencia el plan de estudios al que pertenece (74).

Los programas se deben elaborar desde la perspectiva del plan de estudios y no sólo desde la experiencia o formación profesional de los docentes involucrados.

Para elaborar un programa se requiere entre otros aspectos: analizar los objetivos terminales y/o perfil del egresado del plan de estudios respectivo, la relación que guarda con otros cursos afines, considerar el tipo de necesidades sociales e individuales a las que pretende dar respuesta, así como las nociones básicas que se requiere que el alumno domine.

En la práctica educativa se pueden encontrar "programas" que sólo mencionan el nombre de la asignatura y una lista de temas, hasta programas rígidamente estructurados, en cuya implementación es difícil que los docentes introduzcan algunas modificaciones, siendo que el programa como se mencionó anteriormente, debe ser una guía que orienta a los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

(74) Esta concepción está basada en lo que proponen los siguientes autores que debe ser un programa: DE ALBA, ALICIA. Manual para la elaboración, valoración y uso de cartas descriptivas, p. 8. RODRIGUEZ OUSSET, AZUCENA. El programa como instrumento de trabajo, p. 1. NORALES PEREZ, LETICIA. Diseño de programas: una propuesta metodológica, p. 1-2.

A continuación se mencionan los elementos que debe contener un programa de estudios, los cuales pueden modificarse en función de las características particulares del programa en cuestión. Componentes de un programa de estudios:

- a) **Carátula.** La carátula debe incluir los siguientes aspectos:
- Nombre de la Institución y de la carrera a la que pertenece el programa.
 - Nombre de la instancia académica-administrativa que lo va a implementar.
 - Nombre del programa.
 - Nombre de quienes lo elaboraron.
 - Fecha en que se elaboró.
 - Año y/o semestre al que corresponde.
 - Duración.
 - Valor en créditos.
- b) **Índice de contenido.** Este menciona el nombre de todos los apartados de los que se compone el programa y el número de la página en el que se encuentran.
- c) **Introducción.** Incluye una descripción general del programa, de las principales características del curso.
- d) **Antecedentes.** Aquí se menciona la trayectoria que ha seguido el programa desde que se diseñó por primera vez. Las modificaciones que se le han hecho, los criterios que se siguieron para llevarlas a cabo, las experiencias que los docentes han tenido al impartirlo, etc.
- e) **Justificación.** En este apartado se debe justificar de manera satisfactoria, la existencia del programa, en función de la importancia que éste tiene en la formación profesional del estudiante.

- f) Vinculación del programa con el plan de estudios del que se deriva. Para este componente se consideran los siguientes aspectos:
- Relación del programa con los objetivos terminales y/o el perfil del egresado del plan de estudios.
 - Relación del programa con cursos precedentes, simultáneos y consecuentes.
- g) Población a la que va dirigido. Aquí se señala a qué estudiantes va dirigido el programa y los prerrequisitos que debe dominar el alumno antes de iniciar el mismo.
- h) Propósito u objetivo general. Se deriva de los objetivos y/o perfil del egresado que se encuentran en el plan de estudios. El propósito indica de manera amplia y completa lo que se pretende lograr con el programa, señalando las "... conductas globales, que involucran tanto al profesor y al alumno como a los contenidos y las circunstancias de aprendizaje ... " (75).
- i) Objetivos. Constituyen el desglose del propósito u objetivo general y son los resultados parciales que se espera obtener del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con la formulación del propósito y los objetivos se determina el enfoque desde el cual se abordará el área o campo de conocimiento que abarca el curso, sobre todo cuando es posible optar por diferentes orientaciones.

Tanto para el propósito como para los objetivos su formulación debe realizarse en términos claros y precisos de manera que no pueda haber diferentes interpretaciones de los mismos.

(75) ORTEGA PEREZ, FAUSTINO. "Propósito y objetivos de aprendizaje" en - Aportaciones a la didáctica de la educación superior, p. 171.

- j) Secuenciación de contenidos. El contenido de cada programa deberá seleccionarse en función de lo que se establece para el mismo en el plan de estudios, la relación que guarda éste con cursos afines y el propósito y objetivos del propio programa, de manera que se evite la repeticón de contenidos y se busque la integración del aprendizaje.

La estructura metodológica que se siga para la presentación del contenido debe seguir un orden secuencial y lógico, considerando la estructura cognoscitiva de los alumnos, su formación, sus ideas previas acerca del tema a tratar, así como la estructura conceptual de la(s) disciplina(s), o sea la organización lógica de los enunciados y conceptos que la conforman, de manera que en determinados cortes del proceso de enseñanza-aprendizaje ambas estructuras, la cognoscitiva y la conceptual coincidan, siendo la estructura metodológica la que posibilita dicha coincidencia.

Los contenidos deben de organizarse de tal forma " ... que al presentarlos a los alumnos estén integrados, de manera que se posibilite la percepción de la unidad y totalidad que guardan los fenómenos entre sí. Para favorecer este proceso, el contenido debe poseer una mínima estructura interna"(76).

Los contenidos " ... se agruparán en grandes grupos o bloques coherentes entre sí, lo que permitirá estructurar las unidades del curso. Cada unidad constituye el conjunto de contenidos y actividades de aprendizaje organizados en torno a un núcleo central, el cual puede ser un tema, un problema o una experiencia según sea el tipo de unidad que se plantó"(77).

- k) Actividades a realizar por el docente y los alumnos. Aquí se mencio-

(76) SANCHEZ V. MARIA ISABEL y SILVIA ELENA PEREYRA M. Elementos a considerar en la elaboración de un programa de estudio de nivel superior, p. 10.

(77) Idem.

na el tipo de actividades a desarrollar por todos los participantes en la implantación del programa, de manera que se explicita cómo se va a llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, la relación maestro-alumno, la relación teoría-práctica, etc.

- l) Inventario de los recursos humanos y materiales que se requieren para la implantación del programa. En cuanto a los recursos humanos es necesario mencionar los docentes que se requieren y en lo que se refiere a recursos materiales se consideran espacios físicos, aparatos, instrumentos, materiales, etc.

- m) Procedimiento de evaluación del aprendizaje de los alumnos. Es conveniente que la evaluación del aprendizaje de los alumnos se realice en los siguientes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Al inicio del curso, denominada evaluación diagnóstica. Esta sirve para detectar si los alumnos poseen los requisitos previos que se necesitan para el logro de los objetivos planteados en el programa. En el caso de que no los dominen será necesario implementar algunas actividades remediales.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, llamada evaluación formativa. Este tipo de evaluación proporciona retroalimentación periódica para ayudar a detectar aciertos y fallas en el diseño e implementación del programa, de manera que correcciones y ajustes sean introducidos en el proceso.

Al final del proceso, llamada evaluación sumaria, la cual permite determinar si los objetivos planteados en el programa fueron alcanzados y en qué medida.

Es necesario especificar para cada tipo de evaluación los criterios de evaluación que se emplearán. Se entiende por criterios de evaluación, los juicios, reglas, normas o aspectos que se aplicarán

para juzgar o valorar los resultados del aprendizaje. Cada criterio que se utilice deberá ser justificado, en función de la importancia que tiene que el alumno lo lleve a cabo, para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. Asimismo para cada criterio se debe mencionar la ponderación que tiene en la calificación final y los instrumentos que se emplearán, dicha ponderación estará dada en gran medida por la justificación que se de para cada criterio.

Para operativizar este elemento del programa, se propone la siguiente tabla:

TIPOS DE EVALUACION	CRITERIOS Y / O ASPECTOS A TOMAR EN CUENTA	JUSTIFICACION	PODERACION EN LA CALIFICACION FINAL	INSTRUMENTOS

- n) Bibliografía básica y complementaria. Es importante incluir en el programa la bibliografía que pueden consultar los docentes y alumnos para lograr un óptimo desarrollo del programa. Esta debe ser actualizada y de fácil acceso, de preferencia que se encuentre en la biblioteca de la Institución. No es muy útil proponer bibliografía que se encuentra en idiomas que la mayoría de los alumnos desconocen o muy costosa, pues es muy probable que no será consultada. En ocasiones lo más conveniente será elaborar material bibliográfico expreso para el curso.

CARTA DESCRIPTIVA

Derivado del programa de estudios se encuentra la carta descriptiva, la cual se considera como el " ... instrumento didáctico en el que se calendariza y describe el plan de trabajo específico de las distintas unidades de un curso, de un módulo o de una asignatura, contenido y explicado en forma general en el programa" (78).

La carta descriptiva se compone de un encabezado y columnas. El encabezado se ubica en la parte superior de la carta y consta de los siguientes elementos:

- Nombre de la institución.
- Ubicación programática. La cual ubica a la carta en cuanto a: Carrera, Departamento, Sección, nombre de la carta descriptiva, semestre, nombre de la unidad didáctica a la que pertenece y objetivo terminal de la misma.

Las columnas constan de los siguientes elementos:

- Objetivos.
- Actividades.
- Recursos y bibliografía.
- Tiempo estimado de docencia directa.
- Evaluación.

Se considera necesario que existan programas para cada una de las unidades organizativas que componen el plan de estudios y que los programas no sean sustituidos por cartas descriptivas.

Ejemplo de formato de carta descriptiva.

NOMBRE DE LA INSTITUCION					
CARRERA:			DEPARTAMENTO:		
CARTA DESCRIPTIVA:			SECCION:		
UNIDAD DIDACTICA:			SEMESTRE:		
OBJETIVO TERMINAL:					
OBJETIVOS	ACTIVIDADES	RECURSOS Y BIBLIOGRAFIA	TIEMPO ESTIMA- DO DE DOCENCIA DIRECTA	EVALUACION	
				MEDIOS DE EVALUACION	OBSERVACIONES

De acuerdo con Díaz Barriga, del modelo de Popham y Baker - el cual se centra en la especificación de objetivos, la enseñanza y la evaluación previa y de los resultados - se generaron las cartas descriptivas como la "planeación cerrada de un curso", que prescribe constantemente la acción del docente y del alumno.

El tomar a la carta descriptiva como un instrumento al cual hay que seguir paso a paso y no como una guía, conlleva al hecho de que se olvida que todo proceso de enseñanza-aprendizaje asume particularida-

des específicas en su desarrollo, de manera que se tiende a rigidizar dicho proceso y a restarle creatividad al acto educativo.

Además el mismo formato de la carta descriptiva impide que se profundice en ciertos aspectos de importancia, lo cual si es factible de realizarse en los programas de estudio, como es la vinculación con el plan de estudios, el análisis del contexto y de las condiciones específicas que afectan el proceso educativo. Por lo anterior, no es factible considerar como sinónimos a las cartas descriptivas y a los programas.

Tanto en los programas como en las cartas descriptivas deben estar incluidos los contenidos curriculares mínimos, que son responsabilidad institucional que los alumnos adquieran, aunque en el desarrollo del curso se presenten otros aprendizajes no previstos.

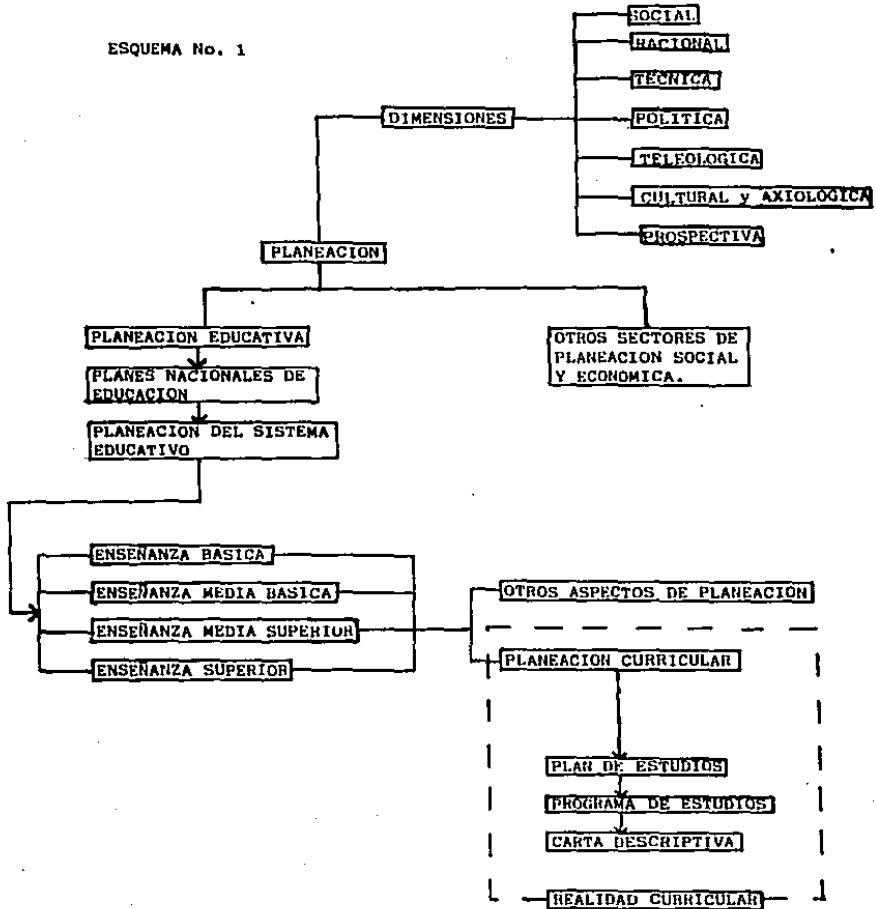
Se considera que en la planeación y revisión de programas y cartas descriptivas, es necesario que participen los docentes que están impartiendo los cursos y tomen en cuenta a estos instrumentos didácticos como una gafa, en la que tanto docentes como alumnos pueden imprimirles en su desarrollo su sello particular, de acuerdo a las circunstancias específicas en las que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se presentan dos esquemas. En el esquema - no. 1(*) se visualiza la ubicación de la planeación curricular en el contexto de la planeación educativa y la relación que guardan los diferentes niveles que la componen.

En el esquema no. 2 se encuentra una definición sintética de los diferentes niveles de la planeación curricular y se especifican los principales componentes de cada uno de ellos.

(*) Este esquema se basa parcialmente en DIAZ B. FRIDA et al. O.C., p. 10.

ESQUEMA No. 1



NIVELES DE LA PLANEACION CURRICULAR

	PLAN DE ESTUDIOS	PROGRAMA DE ESTUDIOS	CARTA DESCRIPTIVA
DESIGNACION	"Instrumento mediante el cual la institución define el tipo y la organización de los estudios que deben realizar los alumnos para dominar una profesión"	Proyecto integral de trabajo que debe contener todo lo relacionado con una unidad organizativa, tomando como marco de referencia el plan de estudios al que pertenece.	"Instrumento didáctico en el que se calendariza y describe el plan de trabajo específico de las distintas unidades de un curso, contenido y explicado en forma general en el programa".
COMPONENTES	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentación del proyecto. - Objetivos terminales y/o perfil profesional del egresado. - Metodología del diseño curricular. - Estructura del plan de estudios. - Programa por unidad organizativa. - Sistema de enseñanza aprendizaje. - Criterios para su implantación. - Plan de evaluación y actualización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Antecedentes. - Justificación. - Vinculación con el plan de estudios. - Población a la que va dirigido. - Objetivo general. - Objetivos específicos. - Contenidos. - Actividades de enseñanza-aprendizaje. - Recursos. - Procedimiento de evaluación del aprendizaje de los alumnos. - Bibliografía básica y complementaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Encabezado que permite ubicar a la carta descriptiva. - Columnas: <ul style="list-style-type: none"> Objetivos. Actividades. Recursos y bibliografía. - Tiempo estimado de docencia directa. - Evaluación.

1.2.2 La evaluación en los modelos de diseño de planes de estudio.

Cuando un equipo de trabajo se enfrenta a la tarea de evaluar, diseñar o reestructurar un plan de estudios, se enfrenta invariablemente ante la interrogante de que metodología o modelo seguir. Es por esta razón que aquí se presentan varios modelos, cada uno de los cuales surge en un contexto histórico diferente.

No se pretende aquí proponer un modelo único para el diseño o evaluación de planes de estudio, ya que cada equipo de trabajo en su caso, deberá decidir acerca de la metodología que va a emplear.

En este apartado se exponen brevemente algunos modelos de diseño de planes de estudio, con el propósito de revisar los elementos y criterios que se toman en cuenta para su elaboración, así como el papel que se le da a la evaluación en dichos modelos, lo cual proporcionará lineamientos generales para la evaluación de planes de estudio, así como consideraciones para la vinculación de los procesos de evaluación, diseño y reestructuración de planes de estudio.

El proceso de diseño de planes de estudio constituye una guía para los procesos de evaluación y reestructuración de planes de estudio, en cuanto que indica los elementos que debe contener un plan de estudios y los procedimientos para elaborarlos. No obstante, la evaluación además de verificar que estén explicitados en el plan los elementos que se consideran necesarios, debe ir más allá, tiene que llegar al análisis de la problemática del plan y plantear alternativas de solución.

Los modelos que se presentan se seleccionaron con base en la influencia que han tenido en el diseño curricular y en nuestro medio educativo en particular. Los autores de los modelos seleccionados son los siguientes:

- 1.- Ralph Tyler, 1949.
- 2.- Hilda Taba, 1962.
- 3.- Raquel Glazman y María de Ibarrola del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, 1978.
- 4.- Roberto Follari y Jesús Berruero de la UAM Atzacapozalco, 1978 y 1981.
- 5.- José Antonio Yrizar Rojas del Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud de la UNAM, 1984.
- 6.- Frida Díaz B. et al. Propuesta de la Facultad de Psicología de la UNAM, 1984.

Hay que tener presente que la mayoría de las veces el modelo mismo escapa a la evaluación, no se cuestionan sus planteamientos y su metodología, sino que el modelo queda como un ideal al que hay que seguir paso a paso. Por lo que se considera como una tarea imprescindible que el equipo de diseño o de evaluación analice cuidadosamente el modelo que va a seguir antes de ponerlo en práctica, inclusive aunque genere un modelo propio.

A continuación se presenta cada uno de los modelos(*).

(* En este apartado se hace especial énfasis en la etapa de evaluación, las demás etapas de cada uno de los modelos se hallan más desarrolladas en el anexo núm. 2.

1.- Modelo de Ralph W. Tyler, 1949.

Tyler señala tres fuentes de los objetivos educacionales: los educandos, estudios sobre la vida contemporánea y los especialistas, y considera que ninguna fuente puede ser suficiente por sí misma para decidir acerca de los objetivos que debe promover una escuela.

El listado de objetivos obtenidos tendrá que pasar por los filtros de la filosofía pedagógica y social y de la psicología del aprendizaje, para que se constituyan en forma más definitiva en los objetivos del currículo

Una vez definidos los objetivos del curriculum, Tyler señala como siguiente paso en la elaboración del mismo, la determinación de experiencias de aprendizaje, las cuales se definen como " ... la interacción que se establece entre el estudiante y las condiciones externas del medio ante las cuales éste reacciona"(79).

Para Tyler el aprendizaje se produce por la conducta activa del que aprende, quien asimila lo que el mismo hace, y no por lo que hace el profesor, sin embargo, éste tiene la responsabilidad de estructurar situaciones que estimulen los tipos de reacción deseada.

Como último elemento en la elaboración del curriculum, Tyler considera a la evaluación, a la cual le asigna un propósito amplio, ésta tiene por objeto descubrir si las experiencias de aprendizaje producen los resultados esperados, determinar los aciertos y deficiencias de los planes, " ... verificar la validez de las hipótesis sobre las que se fundó la organización y preparación del currículo y a comprobar la eficiencia de los instrumentos que lo aplican, o sea los docentes y restantes

(79) TYLER, RALPH W. O.C., p. 65-66.

factores. Su resultado final permitirá determinar cuáles son los elementos positivos del currículo y cuáles, por lo contrario, deben corregirse" (80).

El orden en que se han expuesto los elementos del currículo, no indica necesariamente que sea ese en el que se han de evaluar, ya que al decidir los aspectos que se consideran prioritarios evaluar, se tiene que tomar en cuenta la problemática percibida por los docentes y los alumnos, así como la información disponible. Sin embargo, las modificaciones que se realicen deberán repercutir finalmente en todos los elementos del currículo.

Por otra parte, Tyler señala la importancia y necesidad que tiene la participación de los docentes en los procesos de reestructuración de planes de estudio, de manera que los docentes conozcan la orientación y los objetivos que se le quiere dar al nuevo plan de estudios y los cambios en el curriculum realmente se lleven a la práctica.

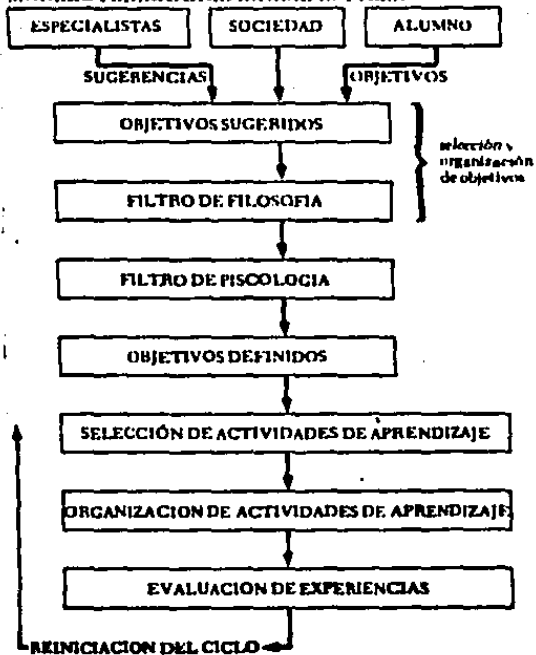
Sin embargo, la instrumentación de esta propuesta se centró en la evaluación del aprendizaje de los alumnos, específicamente en la comprobación de los cambios de conducta, recomendándose varias estimaciones de muestras de la misma, una al comienzo del programa, otra en algún momento posterior para medir la magnitud del cambio y una más algún tiempo después de completada la enseñanza, para verificar el grado de permanencia.

A continuación se presenta un esquema en el que se visualiza el modelo de Tyler (*).

(80) Ibidem, p. 108.

(*) Esquema que se retoma de la obra de DIAZ BARRIGA, ANGEL. Didáctica y curriculum, p. 16.

MODELO PEDAGOGICO LINEAL-R. TYLER



2.- Modelo de Hilda Taba, 1962.

Taba plantea las siguientes etapas en la elaboración del currículo:

Primera etapa: Diagnóstico de necesidades.

"El diagnóstico es parte esencial en la elaboración y la revisión del currículo. Para mantener el currículo a tono con las necesidades de la época y de los estudiantes, y para determinar cuáles son los objetivos más importantes, el diagnóstico debe ser un elemento constante en el funcionamiento del currículo y la enseñanza"(81).

Segunda etapa: Formulación de objetivos.

Las metas u objetivos educacionales son los resultados que se espera que los alumnos dominen en un lapso determinado. Existen las siguientes fuentes de objetivos: análisis de la cultura y de la sociedad, sus problemas, necesidades y exigencias; el individuo, sus necesidades como personas para su propio desarrollo y realización; estudios sobre el alumno y el proceso de aprendizaje y el análisis de las asignaturas que componen el propio programa escolar.

Tercera etapa: Selección del contenido.

Respecto al modelo de Tyler, Taba representa un avance pues incorpora la selección y organización del contenido. Es necesario llevar a cabo selecciones sobre diversos niveles del contenido:

- a) el tema central y sus dimensiones,
- b) las ideas fundamentales, y
- c) el contenido específico.

(81) TABA, HILDA. Elaboración del currículo, p. 305.

Cuarta etapa: Organización del contenido.

La organización debe ir de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, de lo fácil a lo difícil. " ... es necesario establecer un ordenamiento lógico ... del contenido y una secuencia psicológica para las experiencias de aprendizaje"(82).

Quinta y sexta etapa: Selección y organización de las experiencias de aprendizaje.

Las actividades que se propongan deben estar en función de los objetivos y no realizarse por la actividad misma. Al seleccionar actividades de aprendizaje es necesario plantearse preguntas como las siguientes: "¿Es apropiada la actividad para el aprendizaje de ideas fundamentales? ¿Sirve a los objetivos de la unidad? ¿Es eficaz en el sentido de servir a más de un objetivo? ¿Promueve el aprendizaje activo? ¿Es apropiada para el nivel de madurez de los niños? ¿Pueden ellos aprender las habilidades que requiere? Y es especialmente importante asegurarse de que no se deslizará alguna suposición de que ciertos procesos de aprendizaje tradicionales logran automáticamente buenos resultados"(83).

Una vez seleccionada una lista de actividades es necesario organizarlas en una secuencia que permita el aprendizaje continuo y acumulativo. En general las actividades siguen la siguiente secuencia: introductorias, de análisis, de generalización, de aplicación y culminación.

Séptima etapa: Evaluación.

Para Taba la evaluación consiste en determinar los cambios de conducta en relación a los objetivos de carácter multidimensional.

(82) Ibidem, p. 463.

(83) Ibidem, p. 476.

Los métodos de evaluación abarcan todos los medios que permiten obtener evidencias acerca del logro de los objetivos como son: tests, registros, observaciones, etc. Además es necesario establecer los medios apropiados para sintetizar e interpretar la evidencia obtenida.

"Concebida de esta manera, la evaluación es parte indivisible de la elaboración del currículo, que comienza con el interés por los objetivos y termina cuando se establece en qué medida éstos han sido alcanzados"(84).

La evaluación sirve para juzgar las hipótesis sobre las que se basa el currículo, y descubrir los efectos positivos y negativos de los programas que se llevan a cabo. Además la evaluación permite determinar el funcionamiento práctico del currículo, pues aunque el maestro ponga énfasis en aspectos reflexivos del conocimiento, si la evaluación se centra en el dominio de hechos, lo que se fortalece es este último tipo de aprendizaje.

Los programas de evaluación deben tener las siguientes características: ser compatibles con los objetivos del currículo, su alcance debe ser tan amplio como los objetivos de la escuela, sus resultados deben permitir distinguir los diversos niveles de dominio logrados y detectar los aciertos y deficiencias de los procesos y los productos, los instrumentos de evaluación deben tener sobretodo validez para describir aquello para lo cual fueron proyectados.

La evidencia lograda a través de diferentes instrumentos y de los diferentes aspectos del programa deben integrarse en un modelo para obtener una imagen significativa del individuo y del grupo, por último la evaluación debe ser un proceso continuo y formar parte integral del currículo y de la instrucción.

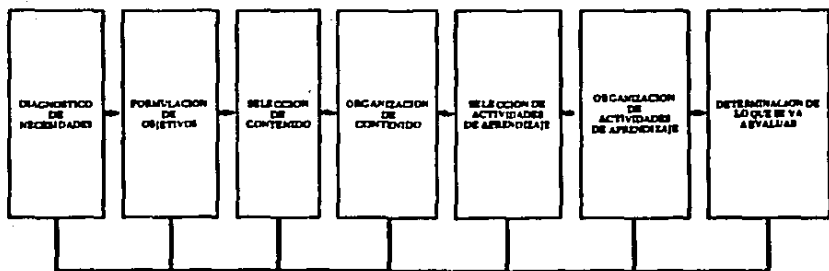
(84) Ibidem, p. 411.

Tabu considera que para obtener mejores resultados en la evaluación, ésta debe realizarse en forma cooperativa por parte de todos - los docentes.

Tanto Tyler como Tabu señalan la importancia que tiene la - participación de los docentes en los procesos de reestructuración, de manera que haya un conocimiento del trabajo que se está realizando en torno al plan de estudios, propiciando que se genere un compromiso y consenso hacia el mismo, para que los cambios que se determinen realmente se lleven a la práctica.

A continuación se presenta un esquema(*) de este modelo.

(*) Esquema que se retoma de la obra de DIAZ BARRIGA, ANGEL. Didáctica y curriculum, p. 19.



ORDENACION DE ELEMENTOS PARA LA ELABORACION DEL CURRÍCULO. HILDA TABA

3.- Modelo de Raquel Glazman y María de Ibarrola del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, 1978.

La propuesta que se presenta a continuación surge en la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, entre 1971 y 1974. A dicha Comisión se le asignó el propósito general de "mejorar la calidad de la enseñanza impartida por la UNAM y hacer frente al problema de un insuficiente presupuesto educativo, mediante la propuesta de métodos de enseñanza más eficaces y más eficientes" (85).

Para llevar a cabo lo anterior se planteó como política educativa la "sistematización de la enseñanza", "esto es, la formulación explícita de los objetivos, la búsqueda de métodos y medios de enseñanza acordea con los objetivos perseguidos y la evaluación de todo el proceso" (86).

Dentro de este contexto se conceptualiza al plan de estudios como " ... el conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados convenientemente, agrupado en unidades funcionales y estructurados de manera tal que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y de aprendizaje que se realizan bajo la dirección de las instituciones educativas responsables y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza" (87).

La metodología de esta propuesta hace énfasis en el diseño de planes de estudio como un proceso de toma de decisiones verificable, sistemático y continuo.

Verificable, en el sentido de que las decisiones que se tomen

(85) GLAZMAN, RAQUEL Y MARIA DE IBARROLA. "Diseño de planes de estudio. Modelo y realidad curricular" en Seminario Experiencias curriculares en la última década, p. 1.2.

(86) *Idem.*

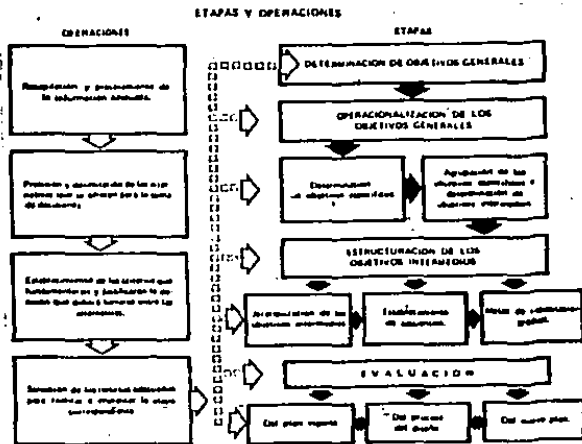
(87) GLAZMAN, RAQUEL y MARIA DE IBARROLA. Diseño de planes de estudio, p. 28.

acerca del plan de estudios, no respondan a intereses u opiniones particulares, sino que se basen en una fundamentación racional.

Sistemático, lo cual plantea que el plan de estudios sea el producto de un proceso organizado previamente, en el que cada decisión - que se tome sobre algún aspecto repercute en los demás.

Continua, en cuanto que el proceso de diseño de planes de estudio no es estático, ya que éstos se deben evaluar periódicamente para que respondan a las necesidades sociales e individuales, a los avances científicos y a los cambios de la práctica profesional.

En este modelo se plantean cuatro etapas para diseñar un plan de estudios (Ver esquema *).



(*) Esquema que se retoma de la obra de GLAZMAN, RAQUEL Y MARIA DE IBARROLA. Diseño de planes de estudio, p. 52.

En este modelo, al igual que el de Tyler se le da un gran peso a los objetivos.

Respecto a la etapa de evaluación, se define a la evaluación del plan de estudios como " ... un proceso objetivo y continuo, que se desarrolla en espiral y consiste en comparar la realidad (objetivos generales, intermedios, específicos y estructura del plan vigente) con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación actúen como información retroalimentadora que permita adecuar el plan de estudios a la realidad o cambiar aspectos de ésta"(88).

La evaluación del plan de estudios puede ser abordada desde su validez interna o externa. La primera se utiliza " ... para calificar a los procedimientos que se aplican en la revisión de los elementos y la organización del plan"(89). La segunda se refiere a " ... la revisión de los resultados alcanzados frente a los pretendidos (objetivos definidos) y se relaciona directamente con la funcionalidad del plan; ..." (90), además de contemplar otros aspectos como son: la práctica docente, las conductas del egresado, etc.

En la propuesta que presentan las autoras sólo se trabaja lo que se refiere a la validez interna, planteándose lo referente a validez externa como hipótesis para trabajos posteriores.

La evaluación se aboca en esta propuesta a tres objetos:

- a) Del plan vigente o sea el que está operando en una escuela o facultad, en el momento de iniciar la evaluación. Se compara el plan vigente -

(88) Ibidem, p. 69-70.

(89) Ibidem, p. 67.

(90) Idem.

con un plan modelo, el cual lo constituyen los criterios propuestos en esta metodología para la formulación de objetivos generales, intermedios, específicos y la estructuración. Con base en lo anterior se determinan los aciertos y deficiencias del plan vigente y se obtiene el nuevo plan después de aplicar la evaluación.

- b) Del proceso de diseño. La evaluación se aplica para verificar que el proceso de diseño del plan de estudios se lleva a cabo de acuerdo a los planteamientos de la propuesta.
- c) Del nuevo plan. Consiste en la revisión de la actualidad de los objetivos generales en relación con los fundamentos que los sustentan, así como de los objetivos intermedios, específicos y de la estructura, en función de los cambios que se hayan efectuado a los generales.

La evaluación se aborda a través de dos procesos: la explicitación y el análisis.

Como su nombre lo indica la explicitación se refiere a que están explicitados los tres niveles de objetivos que se manejan en esta propuesta y su estructura.

El análisis se refiere a " ... la revisión del plan vigente y del proceso de diseño conforme a los criterios propuestos en el modelo, ... " (91). Para llevar a cabo esto se plantean cuatro tipos de evaluación:

- a) De la congruencia. Se refiere a la relación de correspondencia y proporción que deben de guardar entre sí, los diferentes niveles de objetivos.

(91) Ibidem, p. 96.

- b) De la vigencia. Se refiere a la actualidad que tienen los objetivos - generales en función de los fundamentos que les sirven de base, de manera que un cambio en dichos objetivos se debe reflejar en los demás niveles de objetivos y en la estructura.
- c) De la viabilidad. Consiste en comparar los objetivos definidos con - los recursos existentes, con la finalidad de realizar las adecuaciones pertinentes.
- d) De la continuidad e integración. " ... por continuidad se entiende la relación de los objetivos intermedios con el período semestral en que se imparten, y por integración, la interrelación de todos los objetivos intermedios del plan. Por lo tanto, la evaluación de la continuidad e integración del plan valora:
- a) las relaciones entre los cursos;
 - b) las relaciones de los cursos con los semestres en que se imparten"
- (92).

Se considera que esta propuesta es bastante elaborada y aporta elementos teóricos y metodológicos valiosos para el diseño y evaluación de planes de estudio. Sin embargo, en una reflexión posterior las mismas autoras señalan ciertas deficiencias como son las siguientes:

- Ausencia en la propuesta para tratar con realidades que son contradictorias e inestables, como son: la práctica profesional y el contexto social, sobre las cuales se pretende además tener conocimiento en un plazo limitado.
- Se ignoró el carácter ideológico del curriculum. " ... reduciendo un proceso educativo, dinámico, contradictorio y dialéctico a un proceso

(92) Ibidem, p. 104.

lineal, de definición de objetivos generales, específicos e intermedios y de organización de los mismos, ... "(93).

- " ... aprehender la realidad social y académica de la enseñanza de una profesión, a partir de categorías de congruencia, continuidad e integración"(94).

Además se hacen una serie de consideraciones frente a una mo delo sistemático y objetivo para diseñar cualquier plan de estudios, como son las siguientes:

- Existen grupos de poder académicos y políticos al interior de la insti tución que tienen un gran peso en la toma de decisiones acerca del plan de estudios, si será aceptado, rechazado o ignorado independientemente de la metodología.
- Diferencias en la concepción que se tenga acerca de la ideología de las profesiones conducirá a planes de estudio diferentes.
- Existen prácticas políticas, académicas, sociales e individuales que sobreviven a cualquier planteamiento normativo.

(93) GLAZMAN R. y MARIA DE IBARROLA. "Diseño de planes de estudio. Mo delo y realidad curricular" en D.C., p. 1.27.

(94) Ibidem, p. 1.22.

4.- Roberto A. Follari y Jesús Berruero C. de la UAM Atzacapozalco, 1978 y 1981.

En cuanto al trabajo realizado en la UAM Atzacapozalco en el área de diseño de planes de estudio, se hace referencia en este trabajo a dos documentos: el primero es "Una estrategia para el diseño, implementación y evaluación de un plan de estudios" elaborado en marzo de 1978 y el segundo se denomina "Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio" elaborado por Roberto A. Follari y Jesús Berruero C. y publicado en la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos en 1981.

El primer documento es un esquema en el que se señalan cuatro etapas generales para el diseño o reestructuración de planes de estudio:

O. Condiciones previas al diseño del plan.

1. Diseño del plan de estudios.

2.- Implementación y evaluación interna del plan alternativo.

3. Evaluación externa del plan alternativo.

(Ver esquema en la pág. 86).

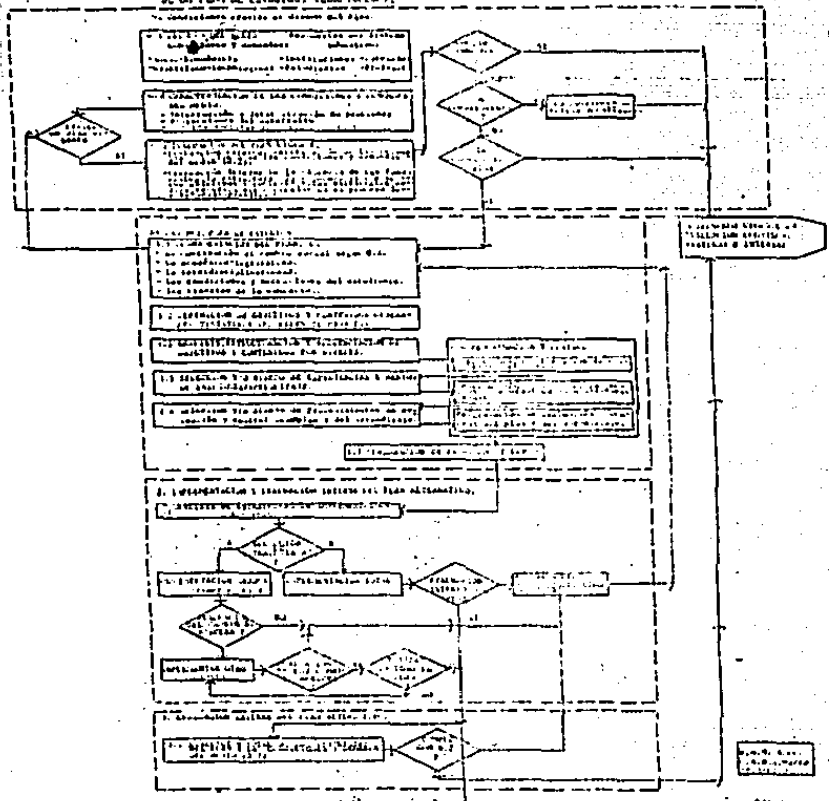
En el segundo documento se presentan los siguientes instrumentos para analizar un plan de estudios vigente o para elaborar uno nuevo:

- Establecer una definición precisa de la profesión para la cual se está formando al estudiante y las relaciones entre ésta y otras profesiones afines.
- Determinación del campo profesional.
- Análisis histórico de la práctica profesional.

- Aparición de la carrera.
 - Situación actual de la práctica profesional.
 - Características estructurales del plan de estudios a nivel pedagógico.
- Se considera que en este documento este aspecto está muy poco trabajado. Sin embargo, los otros instrumentos constituyen una aportación valiosa para el análisis del campo profesional.

UNA ESTRATEGIA PARA EL DISEÑO, IMPLEMENTACION Y EVALUACION DE UN PLAN DE ESTUDIOS (CURRICULO)

Un documento escrito en idioma español



5.- José Antonio Yrizar Rojas del Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud de la UNAM, 1984.

El módulo que se presenta a continuación fue elaborado para las carreras del área de la salud, pero se considera que la mayoría de los elementos que propone pueden ser retomados para el diseño de planes de estudio de otras áreas.

En esta propuesta se considera que "un plan de estudios es una secuencia lógica, sistemática y ordenada con una complejidad creciente y/o sistematizada de contenidos y actividades que capacitan a un individuo para realizar determinadas funciones profesionales en un periodo de tiempo establecido, de acuerdo a un marco teórico y en un momento histórico determinado, dentro de un ámbito institucional o nacional"(95).

En este modelo se ubica a la elaboración de un plan de estudios, en el proceso de desarrollo curricular, tomando en cuenta las siguientes fases que lo conforman:

- a) Análisis previo. Abarca el estudio de "... las características, condiciones y necesidades del contexto social, político y económico, del contexto educativo, del educando y de los recursos disponibles y requeridos" (96).
- b) Diseño curricular. Con base en el punto anterior, en esta fase se elaboran los planes y programas de estudio, especificando los fines y objetivos educacionales, los contenidos, procedimientos y los recursos necesarios para alcanzar dichos fines.
- c) Aplicación curricular. En esta fase se ponen en práctica, los planes y programas de estudio diseñados.

(95) YRIZAR ROJAS, JOSE ANTONIO. ¿Cómo se elabora un plan de estudios?, p. 1.

(96) Idem.

- d) Evaluación curricular. Aquí se evalúa la congruencia que guardan - los diferentes elementos de los planes y programas de estudio entre sí y con respecto a los componentes del análisis previo, así como en qué medida se han alcanzado los fines propuestos.

La evaluación afecta a cada uno de los fundamentos y a las fases de diseño y aplicación, de manera que haya un programa permanente de retroalimentación y control.

"Esto significa que durante las fases de análisis previo, diseño, aplicación y evaluación, deben tomarse decisiones que vayan confrontando con la realidad el currículum y que les permitan que al cabo de un lapso breve no se vuelva obsoleto"(97).

Se considera que la importancia de este modelo estriba, entre otros aspectos, en que ubica el diseño de planes de estudio en el - proceso de desarrollo curricular.

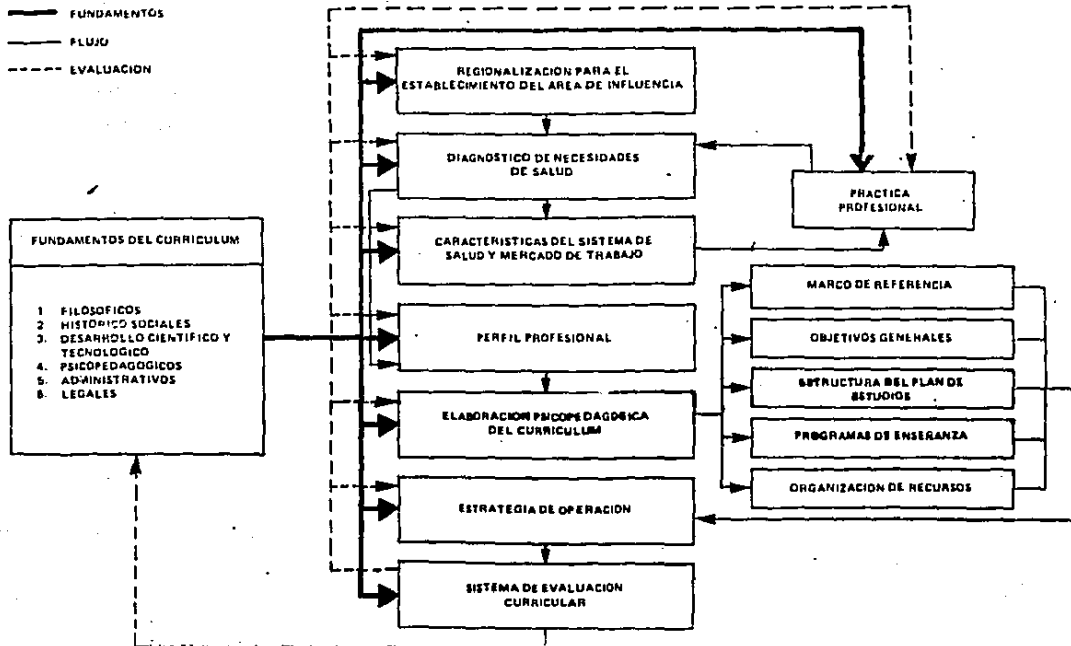
A continuación se presenta un esquema de esta propuesta(*) la cual " ... pone énfasis en tres aspectos: los fundamentos del currículum, las etapas técnicas para su diseño y puesta en operación y la evaluación ... "(98).

(97) Ibidem, p. 15.

(*) Esquema retomado de YRIZAR ROJAS, JOSE ANTONIO. ¿Cómo se elabora un plan de estudios?, p. 3.

(98) Ibidem, p. 4.

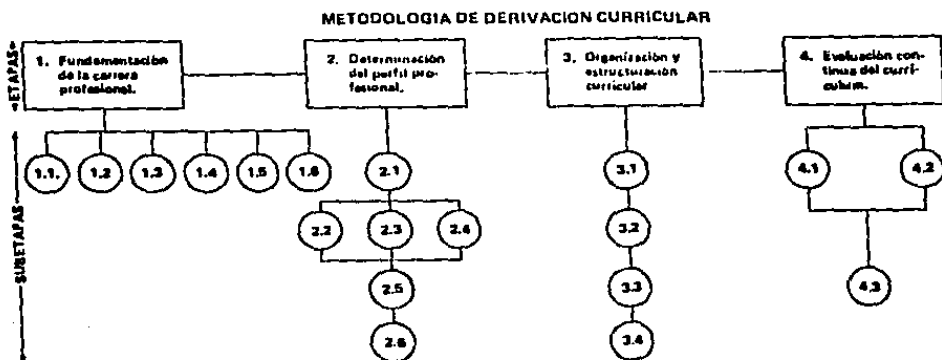
MODELO DE DESARROLLO CURRICULAR PARA EL AREA DE LA SALUD
CEUTES/1984



6.- Frida Díaz B. *et al.* Propuesta de la Facultad de Psicología de la UNAM, 1984(*).

Se plantea que la metodología que se presenta a continuación es producto de una amplia revisión bibliográfica acerca del currículum y fue aplicada en el diseño de un plan de estudios de psicología educativa. Las autoras consideran que esta propuesta pretende ser general, ya que incluye los elementos imprescindibles del diseño curricular, aunque cada diseñador deberá adaptar el desarrollo de la misma, a sus condiciones específicas de trabajo.

Esta metodología consta de cuatro etapas generales, para cada una de las cuales se especifican subetapas, actividades y productos. A continuación se describe cada una de las etapas (Ver esquema **).



(*) Esta propuesta fue elaborada por Frida Díaz B., Ma. de Lourdes Lule, Diana Pacheco, Silvia Hojas y Elisa Saad de la Facultad de Psicología de la UNAM.

(**) Esquema que se retoma de DÍAZ B.F. *et al.* "Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior" en Perfiles Educativos, p.33.

1a. Etapa. Fundamentación de la carrera profesional.

La fundamentación de la carrera profesional se compone de - una serie de estudios considerados evaluaciones que sustentarán la creación de una carrera nueva o justificarán las modificaciones que se realicen a los planes de estudio vigentes.

2a. Etapa. Determinación del Perfil Profesional.

Para esta propuesta se considera al perfil profesional "como la especificación de las acciones tanto generales como específicas que desarrollará un profesional en las áreas o campos de acción (emanados de la realidad social y de la propia disciplina) tendientes a la solución de - las necesidades detectadas con anterioridad"(99).

De acuerdo con la metodología aquí propuesta se plantea que el perfil se determine con base en:

- a) las necesidades sociales detectadas,
- b) el mercado ocupacional y
- c) las disciplinas que aportan elementos para la solución de los problemas.

El perfil debe de estar en concordancia con la fundamentación y no ser contradictorio con ella.

Debido a que la fundamentación de un plan de estudios no es estática, sino dinámica y cambiante es necesario evaluar la vigencia del perfil, confrontándolo con la fundamentación, además de evaluar las soluciones que están dando los egresados a los problemas y necesidades detectadas.

"Las acciones más generales o complejas, junto con cada una de las áreas, se convierten en los enunciados generales (rubros) del per

(99) DIAZ B. FRIDA et al. O.C., p. 90.

fil profesional. Cada uno de estos enunciados generales o rubros se com
pone de enunciados específicos o subrubros"(100).

3a. Etapa. Organización y estructuración curricular.

En esta etapa se toman decisiones acerca de los contenidos
¿qué enseñar? y de la estructura curricular, la cual hace referencia a
dichos contenidos.

4a. Etapa. Evaluación continua del curriculum.

De acuerdo con Arnaz la evaluación de un curriculum "es la
tarea que consiste en establecer su valor como recurso normativo princi-
pal de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, para determinar la
conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo"(101).

En esta propuesta metodológica para la evaluación del curri-
culum se consideran tres subetapas:

- 4.1 Evaluación interna.
- 4.2 Evaluación externa.
- 4.3 Reestructuración curricular.

A continuación se especifica cada una de ellas.

La evaluación interna se refiere a la revisión de los elemen-
tos y organización y estructura del plan de estudios.

La evaluación externa " ... hace referencia principalmente
al impacto social que pueda tener el egresado de la carrera en cuestión"
(102).

(100) Ibidem, p. 97.

(101) Ibidem, p. 139.

(102) Ibidem, p. 152.

La reestructuración curricular abarca "la delimitación de los elementos curriculares a modificarse con base en las evaluaciones - interna y externa, la elaboración de un programa de reestructuración curricular y la determinación de prioridades para la operacionalización de dicho programa ..."(103).

(103) Ibidem, p. 158.

1.2.3 La evaluación de planes de estudio y la evaluación curricular.

De acuerdo a la conceptualización por la que se optó en este trabajo acerca de plan de estudios y curriculum, se mencionó que este último se consideraba como un aspecto más amplio que incluía al primero, por consiguiente la evaluación curricular, desde la perspectiva que aquí se presenta, también puede ser más abarcadora que la evaluación de un plan de estudios.

Lo anterior apunta al hecho, de que el plan de estudios es sólo uno de los aspectos, aunque fundamental, que influyen en la formación de profesionistas. Sin embargo, es necesario tener una visión general de los factores que están interviniendo, con el propósito de hacer un diagnóstico global y que se prioricen las necesidades de evaluación de la institución, pues puede presentarse el caso de que lo más urgente no sea evaluar el plan de estudios o aunque se evalúe éste, no se logre mejorar la formación de los alumnos, pues la(s) deficiencia(s) principal(es) se encuentra(n) en otro(s) aspecto(s), como por ejemplo: la carencia de recursos materiales, la formación de los docentes, la problemática del entorno, etc. De manera que la evaluación curricular incluye además de la evaluación de planes de estudio, otros aspectos de la institución.

Inicialmente la evaluación curricular se concibió como evaluación del aprendizaje de los alumnos, ésto se hace evidente con los primeros autores de la teoría curricular como Tyler (1949), quien plantea en su libro "Principios básicos del currículo", valorar la conducta del alumno, al inicio y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Posteriormente Taba (1962) avanza respecto a Tyler, reconoce - que la noción de calificación que hace referencia a evaluación del aprendizaje de los alumnos, es un concepto muy limitado de evaluación curricular. Taba considera a la evaluación curricular como un proceso intrincado y com-

plejo , y sostiene que "todo puede ser evaluado en las escuelas: objetivos, sus alcances, calidad del personal, capacidad del estudiante, etc. La evaluación puede tener diversos niveles y ser efectuada por diferentes categorías de gentes: administración central ... maestros, alumnos y padres de familia"(104).

Con Chadwick (1977) se encuentra más conformado el discurso de la evaluación curricular, al considerar propósitos, niveles y bases de comparación de la evaluación.

Chadwick plantea los siguientes propósitos de la evaluación:

- a) Evaluación diagnóstica.- Pretende analizar algo que ya existe, persona, programa o componente dentro de un sistema, que tiene algún tipo de problema cuya naturaleza es necesario descubrir.
- b) Evaluación formativa.- Consiste en la obtención de la información necesaria, durante el desarrollo o formación de algún componente, para el continuo mejoramiento del mismo.
- c) Evaluación sumaria.- Este tipo de evaluación conlleva a manifestar una opinión o emitir un juicio acerca de una situación, persona, programa, etc. dados, una vez que éstos han finalizado algún proceso o alguna etapa importante del mismo.

(104) DIAZ BARRIGA, ANGEL. Ensayos sobre la problemática curricular, p.68.

Niveles de la evaluación:

- a) Evaluación del alumno.
- b) Evaluación del programa o componente (medios o materiales, grupos de personal, aulas, películas, instrucción programada, etc.)
- c) Evaluación de la escuela. Cada escuela evalúa el éxito de sus alumnos y de los diversos componentes de sus programas educativos.
- d) Evaluación de sistemas. Constituye la evaluación de varias escuelas en su conjunto.

En cada nivel de evaluación, las variables consideradas y las técnicas que se utilizan son diferentes. La información originada en los niveles inferiores contribuye a la evaluación de los niveles superiores.

Bases de comparación de la evaluación:

- a) Comparación con hechos o con desempeño previo.
- b) Comparación con otras entidades similares en el mismo ambiente.
- c) Comparación con objetivos establecidos.
- d) Comparación con una situación ideal o caso hipotético.

"En varias ocasiones pueden utilizarse más de una base para un problema de evaluación, pero siempre que el propósito haya sido anteriormente definido con claridad... Los niveles de evaluación interactúan con los propósitos y también con las bases de comparación de la evaluación" (105).

(105) CHADWICK, CLIFTON. O.C., p. 121.

Díaz Barriga considera que Chadwick tiene una concepción utilitarista de la evaluación y cuestiona si " ... ¿forzosamente toda información debe apoyar una toma de decisiones?, ¿esta situación, no obliga a desechar y a no buscar información que permita explicar y entender, lo que - ha acontecido en un currículo"(106).

Carol H. Weiss sostiene una posición semejante a la de Chadwick. Para Weiss la "investigación evaluativa es medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones acerca del programa y mejorar la programación futura"(107).

Tanto Chadwick como Weiss proponen elaborar proyectos de evaluación a partir de la metodología "científica". Lo anterior hace notar que " ... el estado actual del discurso sobre la evaluación ... -curricular- refleja una concepción tecnocrática, que lo circunscribe a un conjunto de propuestas técnicas en ausencia de una dimensión teórica del mismo. Refleja a su vez una falta de claridad entre evaluación del aprendizaje, evaluación curricular e investigación experimental"(108).

De acuerdo con Díaz Barriga, dicha situación conlleva a la necesidad de construir los marcos conceptuales que aclaren el objeto de la evaluación, desde los cuales se pueda efectuar un análisis de la realidad educativa, lo cual es una tarea compleja por cuanto es consecuencia de múltiples determinaciones y requiere diversos niveles de análisis.

Además es necesario que en los procesos de evaluación curricular se determinen los aspectos educativos que se van a evaluar y se precisen sus límites, ya que en la práctica, la determinación del objeto opera más bien en el plano de lo posible que de lo necesario(109).

(106) DIAZ BARRIGA, ANGEL. Ensayos sobre la problemática curricular, p. 69.

(107) Idem.

(108) Idem.

(109) *Ibidem*, p. 72.

Aunado a esta situación se encuentra que el término de evaluación curricular no ha sido definido de manera precisa.

Algunos autores como Arnaz (1981), al referirse a la evaluación de un currículum, aluden más bien a lo que es la evaluación de un plan de estudios. Para Arnaz la evaluación de un currículum "es la tarea que consiste en establecer su valor como recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo" (110).

Desde la perspectiva de este trabajo, la evaluación curricular equivaldría a lo que otros autores denominan evaluación institucional.

Rosa Alicia Estens concibe a la evaluación institucional como "... un proceso complejo, más o menos estructurado, a través del cual se identifican los logros, limitaciones y procesos que se dan en una institución tanto en su interior, como en relación a un contexto más amplio" (111).

Complementando esta definición, Carmen Carrion Carranza considera que el propósito de la evaluación institucional es "... juzgar la adecuación social, económica y cultural de la institución educativa en relación al desarrollo de la sociedad" (112).

Además, esta autora señala que los principios para llevar a cabo una evaluación institucional son los siguientes:

- a) efectuar una comparación entre lo que es y lo que debe ser una institución educativa y
- b) la emisión de un juicio de valor relacionado con los resultados de esa comparación.

Sin embargo, no se especifica en qué consistiría ese deber ser.

(110) ARNAZ A. JOSE. La planeación curricular, p. 55. Citado en DIAZ B. ENIDA et al. Taller básico de diseño curricular, p. 139.

(111) ESTENS DE LA G. ROSA ALICIA. Algunas ideas sobre la evaluación institucional, p. 2.

(112) CARRION CARRANZA, CARMEN. Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional, p. 44.

los criterios que servirían de base para emitir los juicios de valor y -
quien o quienes determinarían lo anterior.

Dentro de la misma línea de pensamiento que se está manejando, Esperanza Hirsch menciona que la evaluación institucional, no puede soslayar tres niveles importantes:

- 1.- El de los aspectos administrativos de la gestión académica.
- 2.- El de los aspectos académicos propiamente dichos, y
- 3.- El que se refiere al entorno.

Alicia de Alba (1982) proporciona también la siguiente definición de evaluación académica, la cual se considera en este trabajo que puede corresponder a lo que es la evaluación institucional.

Se define a la evaluación académica como "... el proceso en el cual se reflexiona a través del análisis crítico sobre los diferentes momentos y aspectos de la vida de la institución, con el fin de obtener información significativa que permita a los diversos sectores de la institución en un primer momento, la configuración de alternativas posibles y, en un segundo momento, la toma de decisiones fundamentada, eligiendo de entre las alternativas, aquella que se juzgue mejor"(113).

Como ya se había mencionado anteriormente en este trabajo, esta concepción de evaluación se ubica en el enfoque de evaluación participativa.

Sin embargo, "la participación amplia en la evaluación de una institución puede tener consecuencias más o menos serias sobre el grado de control político de una universidad. La mayoría de las autoridades aceptarán o promoverán procesos de evaluación institucional:

- (113) Manual de funciones académico-administrativas de la Unidad de Formación de Recursos Humanos y Evaluación Académica, p. 17. Citado en DE ALBA, ALICIA Apuntes para la configuración de ejes teórico-metodológicos, en el área de evaluación académica en educación superior, p. 80.

- a) Siempre y cuando se plante como un proceso que compete a las autoridades fundamentalmente.
- b) Siempre y cuando no represente un cambio relevante en las relaciones de poder.
- c) Siempre y cuando las recomendaciones emanadas de él no tengan carácter obligatorio"(114).

Lo anterior deja ver que es frecuente que se analicen los aspectos "explícitos y "legítimos" del sistema educativo. El ir más allá de este nivel de análisis implica rebasar el discurso o cuando menos ubicarlo en su justa dimensión(115). Además en ocasiones, los cambios educativos prescinden de la evaluación y cuando se da ésta es para justificar ciertas decisiones.

Por el contrario la evaluación curricular, desde el punto de vista de quien sustenta este trabajo, deberá apuntar a lo que señala el análisis institucional, o sea que la evaluación de las instituciones de educación superior debería encaminarse a explicitar lo "no dicho socialmente", lo que está oculto, así como hacer patente el papel que juegan las diferentes instancias política, económica, social, cultural, etc., que confluyen en las mismas, aunque puedan aparecer en determinados momentos como no privilegiadas.

Asimismo, la evaluación institucional se debería acercar a lo que ha sido denominado "evaluación ampliada" por J. Cardinet (1975) y "evaluación holista" por Wulf (1975). La evaluación ampliada evita simplificar la complejidad de las variables que intervienen en una situación dada, no le interesa exclusivamente un resultado, sino la situación íntegra y particular

(114) ESTENS DE LA G. ROSA ALICIA. O.C., p. 3.

(115) Idem.

de que se trate, además de que se aboca también a analizar los valores implícitos y los aspectos cualitativos.

De acuerdo a los lineamientos de la evaluación ampliada, se propugna por la flexibilidad y apertura en los procesos de evaluación y se recurre a la metodología de varias ciencias (resultados estadísticos, datos de tipo económico, puntos de vista jurídicos, documentos históricos, etc.), para obtener información que permita tomar mejores decisiones.

Para llevar a cabo la evaluación institucional es fundamental que se defina el modelo o paradigma, en términos del conjunto de propósitos ideales de la institución de acuerdo al país al que se aspira, ya que con base en dicho modelo se derivarán los objetivos y criterios que sustentarán los juicios de valor que se emitan. La evaluación institucional debe considerar asimismo, el proceso histórico de cada institución, el cual explica su presente e influye en su futuro.

Aunque es factible plantear lineamientos generales para llevar a cabo la evaluación institucional, se debe explicitar para cada proceso de evaluación en particular, el marco teórico de referencia, así como la metodología que se empleará. Esta última variará de acuerdo a las características propias de cada institución, "... a su grado de desarrollo, al grado de complejidad de sus funciones, a su tamaño, y a su contexto. ... De este modo cada institución tendrá que realizar un esfuerzo metodológico propio"(116).

El acopio de datos constituye un apoyo necesario a la evaluación institucional, pero no es suficiente en sí mismo, ya que ésta no es

(116) TABORGA T. HUASCAR. "Evaluación institucional" en Evaluación institucional y universitaria, crítica y perspectiva, p. 100.

lo debe abarcar lo cuantitativo sino también lo cualitativo. En el proceso de valoración, la evaluación tiene que ir más allá del dato, para escudrinar lo estructural, lo latente, el curriculum oculto.

Por otra parte, no obstante el grado de perfección y efectividad de las técnicas que se empleen el hecho de que se obtengan determinados productos de un proceso de evaluación institucional dependerá más de la voluntad de todos los participantes por concretarlo, esto significa que la evaluación tendrá que vencer las oposiciones y resistencias al cambio que se presenten.

El énfasis que se le ha dado a la evaluación institucional ha respondido en gran medida a las políticas gubernamentales de reordenación económica. "Las políticas de austeridad han impelido a las instituciones de educación superior a buscar mecanismos racionales de control y distribución del gasto. Uno de esos mecanismos es la evaluación"(117).

Además las universidades, están inmersas en un complejo de intereses e ideologías por parte de diferentes sectores, como son el Estado, la iniciativa privada, los propios usuarios, además de profesores, alumnos, investigadores, etc., que las conforman, por lo que "... es impensable la existencia de un sujeto neutral a quien fuera posible encomendar la tarea de evaluar con la certeza de que emitirá un punto de vista absolutamente objetivo e imparcial"(118).

Por lo que resulta trascendental preguntarse ¿quién evalúa?, ¿para quién se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, pues dependiendo de las respuestas, es que se determinan los aspectos más relevantes del proceso de evaluación como son: el objeto a evaluar, la especificación de criterios, el nivel de profundidad con que se abordará el objeto, la metodología, -

(117) FERNANDEZ, ALFREDO L. y CARMEN CARRION C. "Introducción. Límites y alcances de la evaluación institucional" en Evaluación institucional universitaria, crítica y paranectica, p. 1.

(118) VELEZ P. ALFONSO. "Reflexiones sobre los criterios y procedimientos generales para la evaluación de la educación superior" en Foro Uni-versitario, p. 27.

los participantes, etc.

Respecto a este último, se considera relevante que se incluyan en el proceso de evaluación, los propios actores del proceso educativo, profesores, alumnos e investigadores, ya que ellos tienen un contacto directo con la realidad que se va a evaluar, y por lo tanto es de gran importancia sus puntos de vista acerca de la problemática que vive la institución y las alternativas de solución que planten, ya que ellos mismos serán los responsables de llevar a cabo los cambios que se requieran y con solidarios.

Alfonso Vélez Pliego plantea a la evaluación institucional como autoevaluación, en la que los integrantes de la comunidad universitaria hagan un uso irrestricto de la autonomía y tomen como ejes principales de la evaluación, las tres funciones sustantivas de la universidad, la docencia, la investigación y el servicio (119).

Con base en lo anterior, se considera que "... la evaluación institucional es el producto de una praxis multidimensional, que debe contar con un centro dirigente, propulsor y orientador de dicho proceso; una organización adecuadamente estructurada, a los fines de desarrollar exitosamente el mismo; y una dotación de instrumentos, mecanismos y medios, tanto teórico-conceptuales, como materiales y técnicos, que posibiliten el proceso en referencia" (120).

A continuación se presentan algunos modelos, para llevar a cabo la evaluación institucional, con el objeto de proporcionar lineamientos generales, de cómo se podría realizar ésta.

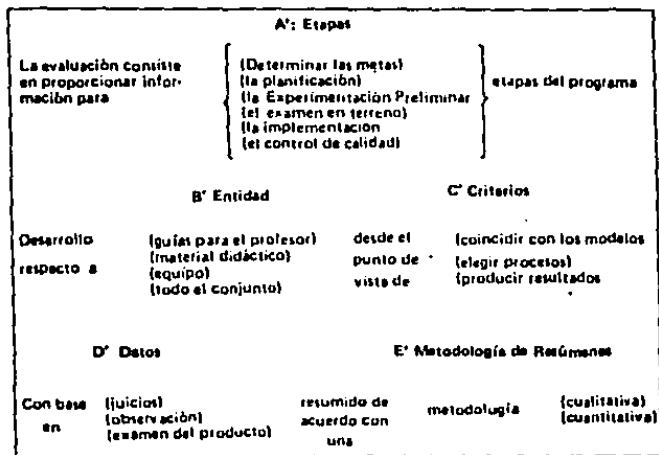
Los modelos que se exponen son los siguientes:

(119) Ibidem, p. 30

(120) LANDA G. JOSU. "Bases para una estrategia de evaluación institucional" en Evaluación institucional universitaria, crítica y perspectiva, p. 134.

- 1.- Propuesta de evaluación curricular de Arieh Lewy del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- 2.- Modelo del Centro de Evaluación de Tucson, Arizona denominado EPIC.
- 3.- Propuesta de evaluación de las instituciones del nivel superior: un sistema de referencia e instrumentos básicos de Bertoni y Magurno, Argentina.
- 4.- El Programa General de Evaluación Académica de la ENEP-Zaragoza.

1.- La propuesta de evaluación curricular de Arieh Lewy, considera que es posible describir a la misma, en forma de una "frase mapeada", en la que se consideran: etapas, entidad, criterios, datos y metodología de resúmenes, como se presenta en el siguiente esquema*:



* Esquema tomado de LEWY, ARIEH, O.C., p. 43.

Esta concepción de evaluación sugiere que ésta consiste esencialmente en proporcionar información para la toma de decisiones en diversas etapas del desarrollo curricular.

Dicha información puede corresponder al programa en su conjunto o sólo a alguno de sus componentes. Se considera que la evaluación de un determinado programa educacional requiere de más de un subestudio. Cada subestudio se debe centralizar en una área problemática, las cuales - pueden variar según la institución. No se pretende evaluar todos los aspectos, además de que resulta prácticamente imposible, se trata por el - contrario de responder a las preguntas más cruciales.

2.- El modelo EPIC - Evaluación de la Población, Instrucción y Conductas - fue desarrollado principalmente para la evaluación de procesos y programas instruccionales, pudiendo adaptarse también a la evaluación de productos. Este modelo es de tipo heurístico y debe adaptarse a la problemática de cada institución.

Se compone de una estructura tridimensional, en la cual cada dimensión está conformada por un conjunto de variables relevantes a evaluar. Las dimensiones que se consideran son: población, instrucción y - conducta.

Respecto a la población se incluye a estudiantes, maestros, administrativos y comunidad, considerando en qué forma el curriculum ha afectado a todos aquellos involucrados en él, directa o indirectamente.

En cuanto a la instrucción se contemplan las siguientes variables: contenido, metodología instruccional, organización curricular, facilidades y costo.

Por último, la dimensión conducta abarca las áreas cognoscitiva, afectiva y psicomotora.

3.- En la propuesta de evaluación de las instituciones del nivel superior de Bertoni y Magurno se toma en cuenta en 1er. lugar, sus aspectos técnico-pedagógicos y organizativos y de manera complementaria los administrativos y financieros.

Las autoras plantean que las instituciones pueden estudiarse a partir de tres niveles de análisis:

- 1.- Unidades académicas, las cuales se pueden estudiar aisladamente y es necesario identificar, definir y delimitar sus elementos fundamentales para su evaluación.
- 2.- Nivel institucional, el cual hace referencia a la compatibilidad de las unidades académicas en el conjunto.
- 3.- Nivel programático. Este nivel puede ser utilizado como marco de referencia que brinde elementos de juicio, para contrastar con las metas efectivamente logradas.

Esta propuesta se limita al 1er. nivel y considera el análisis del curriculum como el procedimiento más adecuado para evaluar las unidades académicas. Para ello se propone dos grupos de variables:

- a) Conjunto de variables fundamentales en el proceso educativo que compete a este nivel de enseñanza, o sea el objeto que se evaluará.
- b) Variables criterio que indican los puntos de contrastación para evaluar el 1er. grupo. Estas variables están destinadas a fundamentar los juicios de valor que corresponda emitir, al término del estudio de evaluación que se programe.

4.- El Programa General de Evaluación Académica de la ENEP Zaragoza fue elaborado en 1982 por integrantes del Depto. de Evaluación Académica.

Este Programa fue discutido y enriquecido por diversas instancias académico-administrativas y docentes de la Escuela y ha sido implantado parcialmente en las diferentes carreras de la misma.

En este Programa se definen los aspectos que se consideran esenciales a evaluar en una institución educativa del nivel superior y la vinculación entre éstos, de manera que la información arrojada por la evaluación de un aspecto complementa la de los otros. De dichos aspectos se derivan los diferentes proyectos y subprogramas que componen el Programa.

Para el marco de referencia de evaluación de esta propuesta se retoma el enfoque sistémico de evaluación de Stufflebeam y colaboradores, el cual propone cuatro tipos de evaluación, de contexto, insumos, procesos y productos, relacionando estos dos últimos, con los tipos de evaluación que plantea Scriven, formativa y sumaria respectivamente.

Desde este enfoque se concibe a la evaluación como "... el proceso de delineación, obtención y provisión de información útil para juzgar alternativas de decisión" (121). Además se considera a la evaluación como un proceso sistemático, continuo, dinámico, integrador y retroalimentador; características que probablemente se contemplan ya en la definición dada, pero que se juzga pertinente enfatizar.

Respecto a los aspectos a evaluar se considera central al plan de estudios, planteando como características estructuradoras del mismo a la congruencia externa y a la congruencia interna, las cuales no deben -

(121) FACULTAD DE MEDICINA. Programa de Medicina General Integral: Conceptualización y Estrategias para su evaluación, p. 22 en RODRIGUEZ ALVARADO, MA. EUGENIA. et al. Programa General de Evaluación Académica, p. VI.

considerarse independientes y aislados, ya que guardan una estrecha relación.

La congruencia externa analiza en que medida el plan de estudios responde a la problemática social que enfrenta el país, que le compete a una determinada profesión, utilizando para esto la información que proporcionen las investigaciones que se realicen acerca del análisis del campo profesional, como por ejemplo: el desarrollo histórico de la profesión en México, el análisis de la problemática nacional que compete a la misma, la demanda actual y potencial del profesionista, etc.

Complementariamente, la congruencia interna se refiere al análisis de los elementos del plan de estudios en su intra e interrelación, que conduzca a hacer evidentes las repeticiones, carencias, contradicciones, etc., de dichos elementos, tomando como parámetro los objetivos terminales del plan de estudios y/o el perfil profesional.

Para el análisis de la congruencia interna se toma en cuenta también los programas de estudio y las cartas descriptivas, lo cuales tienen como función operativizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se considera que "está conformado por momentos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento, no sólo por el hecho de que cuando hay alguien que enseña tiene que haber otro que aprende, sino también en virtud del principio según el cual no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de enseñanza" (122).

En el proceso enseñanza aprendizaje intervienen fundamentalmente docentes y alumnos, y se conceptualiza a la docencia como "... un proceso complejo y total conformado por diversas prácticas: la social, la educativa" (122) MARZOLLA, MARIA. Aportaciones a la didáctica de la enseñanza superior, p. 9 en ALVARADO RODRIGUEZ MA. EUGENIA. et al, O.C., p. IV.

tiva, la didáctica y la institucionalizada, todo ello instituido en y por el saber, en interacción constante" (123).

En este contexto se analiza la docencia desde tres perspectivas:

- 1) Docencia y Curriculum, analiza los diferentes tipos de relación que se presentan entre las propuestas del plan de estudios y la forma específica que se encara en el aula.
- 2) Modalidades de la Docencia. Estudia las formas concretas en las que - la docencia se realiza en cualquiera de sus modalidades: clínica, teórica, de campo y de laboratorio y las formas en que el docente lleva a cabo la planeación, instrumentalización y evaluación del curso, en cada modalidad de docencia.
- 3) Representación de la Docencia. Pretende explicitar las conceptualizaciones y representaciones que existen de la docencia en la ENEP Zaragoza, por parte de diferentes instancias de la misma.

En cuanto al alumno, en este Programa de Evaluación, se consideran dos aspectos. El primero se refiere a la situación actual de la - evaluación del aprendizaje, realizando para ello un diagnóstico de cómo se lleva a cabo la evaluación en cuanto a criterios, técnicas, instrumentos y los problemas académico-administrativos que surgen en su operativización.

Una vez obtenida esta información se elaboró un manual que proporciona lineamientos generales para la evaluación del aprendizaje acordes a las necesidades de la institución y de las diferentes carreras que la in

(123) SERRANO, J.A. Aproximaciones a una teoría de la docencia. Citado en GARCIA Y GARCIA, JULIETA et al. Anteproyecto perfil y formación docente, p. 5.

tegran.

Para el segundo aspecto se propone llevar a cabo estudios de seguimiento del alumno desde su ingreso hasta que egresa de la institución, principalmente a través de diversos cuestionarios, con la finalidad de utilizar la información obtenida para retroalimentar el proceso educativo.

Al ingreso se analizan las características principales de la población estudiantil que inicia su relación con la ENEP Zaragoza, con el fin de que la información obtenida permita conformar el perfil de ingreso del alumno y planear actividades académicas remediales en caso necesario.

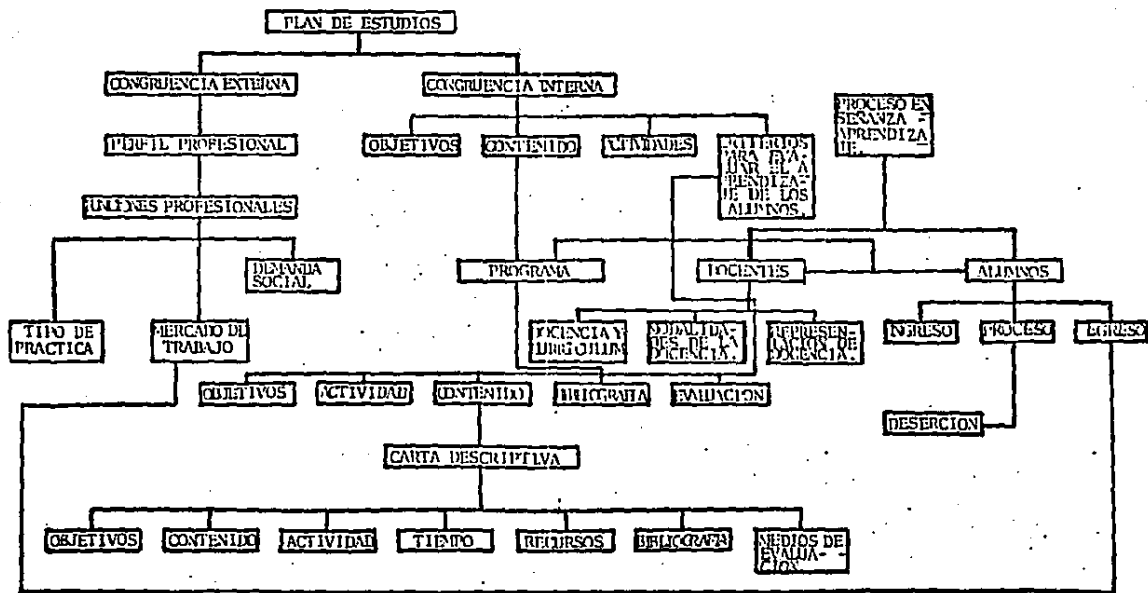
Durante el proceso educativo se pretende conocer la opinión del alumno acerca de aspectos académicos y administrativos de la institución y analizar las causas y los momentos más críticos de la deserción escolar, proponiendo algunas posibles alternativas de solución que incidan sobre los principales factores de riesgo de la misma.

Por último, se requiere conocer las características y desarrollo de la práctica profesional de los egresados y su opinión acerca de la formación profesional obtenida en la institución.

Los aspectos a evaluar antes mencionados se organizaron en el Programa General de Evaluación Académica en cinco proyectos, que son:

- 1.- Evaluación de planes de estudio.
- 2.- Evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- 3.- Evaluación de la docencia.
- 4.- Sistema de información de alumnos y egresados.
- 5.- Disponibilidad de los recursos en el marco institucional.

(*) Los esquemas que se presentan a continuación se retomaron del Programa General de Evaluación Académica.

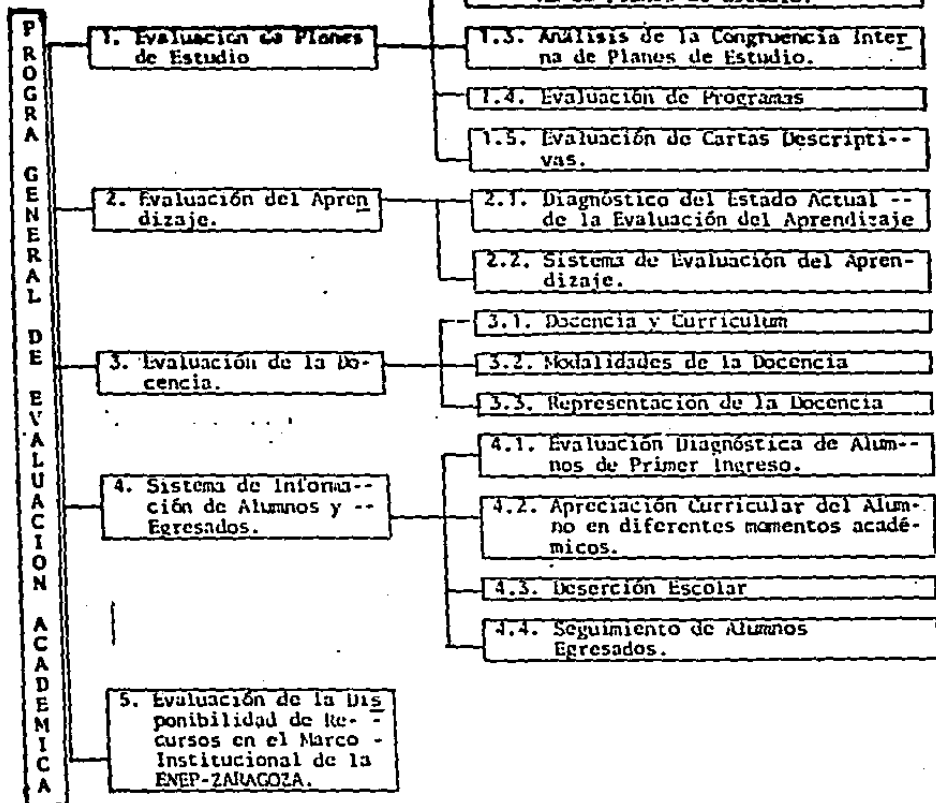


ESQUEMA NO. 1

En este esquema se visualiza gráficamente los aspectos a evaluar que se consideran fundamentales, con base en los cuales se han formulado los diferentes Proyectos y Subprogramas que componen el Programa General de Evaluación Académica.

ESQUEMA NO. 2

Este esquema contiene los cinco proyectos con sus respectivos Subproyectos que conforman el Programa General de Evaluación Académica.



PROYECTOS Y SUBPROGRAMAS	CONTEXTO	INSUMO	PROCESO-FORMATIVA	PRODUCTOS-SUMARIA
1. Evaluación de Planes de Estudio.				
1.1 Análisis Global del Plan de Estudios.	x	x		
1.2 Análisis de la Congruencia Externa de Planes de Estudio.	x			
1.3 Análisis de la Congruencia Interna de Planes de Estudio.		x	x	
1.4 Evaluación de Programas		x	x	
1.5 Evaluación de Cartas Descriptivas.		x	x	
2. Evaluación del Aprendizaje				
2.1 Diagnóstico del estado actual de la Ev. del Aprendizaje.			x	
2.2 Sistema de Evaluación del Aprendizaje.	Se desarrollará como producto del Subprograma 2.1			
3. Evaluación de la Docencia				
3.1 Docencia y Currículum			x	
3.2 Modalidades de la docencia			x	
3.3 Representación de la Docencia.			x	
4. Sistema de Información de alumnos y egresados.				
4.1 Evaluación diagnóstica de alumnos de 1er. ingreso.	x	x		
4.2 Apreciación Curricular			x	x
4.3 Deserción Escolar		x	x	x
4.4 Seguimiento de Alumnos Egresados.				x
5. Ev. de la disponibilidad de Recursos				

ESQUEMA NO. 3

En este esquema se contemplan los Subprogramas de cada uno de los proyectos del Programa General de Evaluación Académica, indicando el tipo de evaluación al que corresponden, de contexto, insumos, procesos-formativa y productos-sumaria.

Existen diferentes modelos de evaluación curricular, además de los que aquí se presentaron. De acuerdo con Ariele Lewy, se puede afirmar que "no existen ni las bases teóricas, ni la experiencia acumulada que permitan determinar los requisitos mínimos de evaluación que se debe lograr ... Cada sistema, debe determinar los modelos de evaluación con base en las circunstancias locales" (124).

De manera que los participantes de cada proceso de evaluación curricular en particular, tendrán que seleccionar de acuerdo a su problemática institucional, los aspectos que consideran más importantes a evaluar en determinado momento, así como la metodología a seguir en el mismo.

Sin embargo, se está de acuerdo con Bertoni y Magurno en que "... un sistema de evaluación - que no se limite al número y calidad de los exámenes, al número y dedicación de los profesores, o a la enumeración de locales, títulos y premios - debe proporcionar las respuestas documentales y técnicas que permitan a una institución analizar con la mayor objetividad las discrepancias entre fines propuestos, la gestión académica que ha proyectado, los medios utilizados en su implementación y lo que ha logrado en diferentes lapsos" (125).

(124) LEWY, ARIEH. O.C., p. 45.

(125) BERTONI, ALICIA H.L. DE y JOSEFINA S. DE MAGURNO. La evaluación de las instituciones de nivel superior: un sistema de referencia e instrumentos básicos, p. 31.

2.- ANALISIS DE LA METODOLOGIA EMPLEADA EN LA EVALUACION DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ZARAGOZA.

A continuación se analizan diversas experiencias de evaluación de planes de estudio que han tenido lugar en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, la cual inicio sus actividades en enero de 1976 y en ella se imparten siete carreras, cuatro de ellas relacionadas con el área de la salud,

- Médico Cirujano,
- Técnico Enfermero,
- Cirujano Dentista y
- Psicología

y tres del área de ciencia y tecnología,

- Ingeniero Químico,
- Biólogo y
- Químico Farmacéutico Biólogo.

Entre las características principales de la ENEP-Zaragoza se pueden señalar a la organización matricial y el sistema de enseñanza modular.

La organización matricial es común a todas las ENEP's y consiste en una estructura combinada de productos y servicios. El modelo matricial tiene como propósito mejorar el proceso administrativo que apoya las funciones sustantivas de la institución, así como optimizar los recursos existentes para lograrlo.

Esta organización se basa en una estructura orgánica definida por Coordinaciones que determinan los requisitos de formación profesional de los alumnos (productos).

"Perpendicular a la misma línea de autoridad, se establece

la estructura de las Divisiones, de las que se derivan los Departamentos Académicos, que a través de sus Secciones específicas, ofrecen los servicios especializados solicitados en la planeación, ... " (1).

Por el contrario, no todas las ENEP's han adoptado el sistema de enseñanza modular, sólo Zaragoza e Iztacala. No existe una conceptualización única y estática de lo que es el sistema modular. Al inicio de la ENEP-Zaragoza, este aspecto fue conceptualizado de acuerdo a los planteamientos de CLATES (Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa en el área de la Salud), actualmente CEUTES (Centro Universitario de Tecnología Educativa en el área de la salud) (2).

Para apoyar los aspectos técnico-pedagógicos del área académica de la Escuela, se integró en 1980 la Unidad de Formación de Recursos Humanos y Evaluación Académica constituida por los siguientes Departamentos, que anteriormente pertenecían a otras instancias de la Escuela:

- Tecnología Educativa (Formación Docente),
- Pedagogía Aplicada (Planes y Programas de Estudio),
- Evaluación Académica y
- Lenguas Extranjeras.

En el año de 1983, la Unidad fue objeto de una reestructuración, denominándose ahora Unidad de Evaluación y Desarrollo Curricular, con tres Departamentos:

- Mejoramiento de la Enseñanza (anteriormente Tecnología Educativa),
- Desarrollo Curricular (anteriormente Pedagogía Aplicada y Evaluación Académica) y
- Lenguas Extranjeras.

(1) Situación actual de las Clínicas Multidisciplinarias, p. 147-148.

(2) Informe de las conclusiones obtenidas por el grupo de trabajo en la reunión sobre enseñanza modular, celebrada en 1976 en la Universidad Autónoma de Baja California, editado por CLATES.

Dende el inicio del Departamento de Evaluación Académica en junio de 1979, se le ha solicitado apoyo técnico-pedagógico en diferentes momentos, para evaluar los planes de estudio de las carreras de Técnico Enfermero, Biólogo, Médico Cirujano, Cirujano Dentista, Químico - Farmacéutico Biólogo y Psicología; participando este Departamento solamente en la evaluación de los planes de estudio de Técnico Enfermero, Biólogo y Psicología. Lo anterior debido generalmente a que en estas - carreras el proceso de evaluación contó con el apoyo de instancias como la Coordinación de la Carrera, Comité de Carrera, Jefes de División y de Departamento y/o la planta docente, de manera que la coyuntura política y académica de la institución en determinado momento permitió que se realizaran dichas evaluaciones (*).

A continuación se expone el trabajo realizado con los diferentes planes de estudio, en lo que se refiere al análisis de la congruencia interna y de la congruencia externa, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Participantes.
- b) Objeto a evaluar.
- c) Metodología de trabajo.
- d) Conclusiones y resultados obtenidos.
- e) Obstáculos y problemas enfrentados.

Las evaluaciones de planes de estudio de la ENEP Zaragoza que aquí se analizan abarcan el periodo comprendido entre 1979 y 1984, posteriormente se han realizado otros trabajos de evaluación y reestructuración de planes de estudio que no se mencionan en este trabajo.

(*) Es necesario aclarar que no es forzoso solicitar apoyo al Departamento de Desarrollo Curricular para llevar a cabo la evaluación de un plan de estudios, por lo que se pueda presentar el caso, de que se realice ésta sin la participación de dicho Departamento.

2.1 Plan de estudios de la carrera de Enfermería.

La Coordinación de la Carrera de Enfermería solicitó a fines de julio y principios de agosto de 1979, al Departamento de Evaluación Académica y a las Secciones de Tecnología Educativa y Pedagogía - Aplicada apoyo para la reestructuración del plan de estudios, para lo cual se plantearon tres grandes fases:

- 1) Análisis diagnóstico.
- 2) Modificaciones al plan o diseño de un nuevo plan de estudios.
- 3) Implantación o puesta en marcha del nuevo plan de estudios.

De estas tres fases sólo se completaron las dos primeras.

Para la primera fase se establecieron los siguientes programas:

- 1.- Evaluación del plan de estudios vigente.
- 2.- Análisis del Campo Profesional de la Enfermería en México.
- 3.- Diseño del Perfil Profesional del egresado de la carrera de Enfermería (nivel técnico) de la ENEP-Zaragoza.

(Ver Esquema de la Primera Fase del Plan General de Reestructuración del Plan de estudios vigente de la Carrera de Enfermería (nivel técnico) de la ENEP-Zaragoza).

En este trabajo se abordará el primer Programa: "Evaluación del plan de estudios vigente", cuyo propósito consistió en "... obtener información significativa, por medio del análisis de la congruencia interna y externa del plan de estudios vigente de la carrera de Enfermería, a nivel técnico, que posibilite la propuesta de alternativas fundamentadas para la reestructuración del plan"(3).

A continuación se expondrá el trabajo realizado para el análisis de la congruencia interna y de la congruencia externa.

2.1.1 Análisis de la congruencia interna.

a) Participantes.

El proceso de evaluación del plan de estudios fue promovido fundamentalmente por la Coordinación de la Carrera con una amplia participación de los docentes.

Para el análisis de la congruencia interna, se formaron seis grupos de trabajo correspondientes a cada uno de los seis semestres que conforman la carrera, integrados por docentes y un asesor pedagógico, los cuales se reunían una o dos veces por semana. En este trabajo la participación de los alumnos fue muy limitada (uno o dos alumnos).

"Como un programa paralelo al programa de evaluación, se planteó la necesidad de instrumentar un programa de capacitación que apoyara al de evaluación; se decidió trabajar con micro-talleres de corta duración que precedieran los distintos momentos del análisis.

(3) Plan general de la primera fase de reestructuración del plan de estudios de la carrera de Enfermería (nivel técnico) de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaryoza, p. 10.

Se programaron dos micro-talleres para apoyar el análisis de la congruencia interna: análisis de campo de objetivos y estructura conceptual" (4).

Sin embargo, debido a que hubo cambios en los integrantes de los equipos de trabajo, fue necesario llevar a cabo una capacitación sobre la -marcha.

Una vez que el trabajo por semestre estuvo concluido en la mayoría de los equipos, se llevaron a cabo reuniones intensivas de trabajo para concluir el análisis de objetivos de la carrera de Enfermería los días 8, 9, 10 y 11 de septiembre de 1980, en las que se revisaron fundamentalmente las relaciones de los objetivos de semestre con los terminales y se obtuvieron conclusiones.

b) Objeto a evaluar.

Para este análisis se planteó en el Programa de evaluación llevar a cabo una revisión de los objetivos, los contenidos, la interrelación entre los mismos y demás elementos que componen el plan.

El análisis se inició con los objetivos por considerarlos en este plan, el eje estructurador del mismo, pero debido al tiempo que se llevó el análisis de los mismos, no se pudieron revisar los otros elementos y su interrelación.

(4) Informe del trabajo realizado en el Programa de evaluación del plan de estudios vigente de la carrera de Enfermería, nivel técnico de la ENEP-Zaragoza, en el período comprendido entre el 7 de agosto de 1979 y el 2 de abril de 1980, p. 3.

c) Metodología de trabajo.

Se realizó un análisis de los objetivos a nivel de módulo, semestre y terminales, empleando la técnica de Análisis de Campo de objetivos que propone Roberto Loya García en el material del Taller de Actualización Didáctica de CLATES.

Esta técnica considera los siguientes aspectos:

- Vigencia operacional,
- vigencia espacial,
- vigencia temporal,
- transferencia horizontal y
- transferencia vertical.

A continuación se explicita lo que se entiende por cada una de ellas.

"Vigencia operacional. Se refiere a la frecuencia de utilización que un determinado objetivo tiene en el ejercicio de una profesión. Esta puede ser "amplia", cuando los objetivos que el alumno debe dominar le permiten resolver problemas cotidianos; "media" cuando le permiten resolver problemas no cotidianos pero tampoco excepcionales y por último, "restringida", cuando le permiten resolver problemas excepcionales dentro de su área de trabajo.

Vigencia espacial. Se refiere a la amplitud del ámbito geográfico en que un determinado objetivo tiene la posibilidad de operar. Esta puede ser "amplia", cuando los objetivos que el alumno debe dominar le permiten actuar en un ámbito nacional; "media", en un ámbito regional y, "restringida", en un ámbito institucional o local.

Vigencia temporal. Se refiere a la magnitud de lapso de tiempo que un objetivo de aprendizaje tiene antes de caer en la obsolescencia. Esta puede ser "amplia", si el lapso de obsolescencia es de diez años o más,

"media" hasta cinco años y, "restringida" si es menor de cinco años.

Transferencia horizontal. Implica aquella característica del objetivo de aprendizaje que da la potencialidad necesaria para cumplir objetivos de aprendizaje de una complejidad similar.

Transferencia vertical. Se refiere a la potencialidad que un objetivo de aprendizaje tiene para intentar el logro de objetivos de una complejidad mayor"(5).

Además de lo indicado por la técnica, se ubicó a cada objetivo de módulo, semestre y terminal dentro de un área y un nivel de especificidad utilizando la taxonomía de Bloom para el área cognoscitiva, la de Krathwohl para el área afectiva y la de Dave para el área psicomotriz, empleando para ello el siguiente formato:

Análisis de Campo de los Objetivos:				
Del: _____	(Semestre, Módulo, Unidad).			
Del Plan de Estudios de la Carrera de: _____				
Objetivo: _____	(Clave de identificación)			
Area: _____		V.O.	V.T.	V.E.
Nivel de especificidad: _____	Amplia			
_____	Media			
Observaciones: _____	Restringida			

(5) LOYA GARCIA, ROBERTO. "Análisis de campo de los objetivos de aprendizaje" en Taller de Actualización Didáctica, p. 20-23.

Debido a que el autor de la técnica no especifica como se debe de realizar el análisis de las transferencias, los asesores pedagógicos decidieron llevar a cabo éste por medio de gráficas, en las cuales se explicitaron las transferencias que se daban entre los objetivos de cada módulo y de éstos con los de semestre; posteriormente se realizó el análisis entre los objetivos de semestre y terminales.

Para la elaboración de las gráficas se tomaba como coordinada vertical el nivel taxonómico y como coordinada horizontal una clave numérica que se le asignó a cada objetivo.

Como resultado de la revisión de cada objetivo, en caso de que hubiera una propuesta de cambio del mismo, ésta se registraba en el siguiente formato:

ASPECTO EVALUADO	PROPOSICION	FUNDAMENTACION

El criterio para determinar las vigencias, transferencias, áreas y nivel de especificidad al que correspondían los objetivos se estableció - con base en la experiencia tanto en el ejercicio de su profesión, como en su práctica docente de los participantes del proceso de evaluación.

La técnica de análisis de campo de objetivos señala como último paso, la clasificación de los objetivos en:

- Esenciales.- Cuando los objetivos de un plan de estudios tienen vigencias y transferencias amplias.
- Necesarios.- Cuando las vigencias y transferencias son medias.
- Convenientes.- Cuando las vigencias y transferencias son restringidas.
- Innecesarios.- Cuando no tienen vigencia operacional, espacial y temporal, ni transferencias.

d) Conclusiones y resultados obtenidos.

Del análisis de campo de objetivos se obtuvieron los siguientes resultados:

Cuadros con porcentajes de las vigencias de los objetivos correspondientes a todos los módulos que componen cada semestre, de los objetivos de semestre y terminales.

Tablas de concentración:

- De los objetivos de módulo de acuerdo al nivel de especificidad por semestre.
- Del total de los objetivos del módulo de acuerdo al nivel de especificidad.
- Del total de objetivos de semestre de acuerdo al nivel de especificidad.
- De los objetivos de semestre de acuerdo al nivel de especificidad.

- De los objetivos terminales de acuerdo al nivel de especificidad.

De estas tablas se puede inferir que la mayoría de los objetivos del plan de estudios de la carrera de Enfermería tienen vigencias amplias y se encuentran en los tres primeros niveles de especificidad de la taxonomía de Bloom: conocimiento, comprensión y aplicación.

Como resultado de la aplicación del formato Aspecto evaluado-proposición-fundamentación para cada objetivo del plan, las fundamentaciones para proponer cambios señalan generalmente lo siguiente: "... una falta de explicitación en los criterios metodológicos que se emplearon para elaborar los objetivos - que constituyen el elemento estructurante del plan de estudios - por lo que se observa en su diseño lo siguiente:

- Falta de conceptualización de lo que se va a entender por objetivo terminal, de semestre y de módulo y de los elementos que los componen; por lo que en ocasiones las acciones explicitadas en un objetivo terminal, por ejemplo, por su alcance corresponden más a un objetivo de semestre o a un objetivo de módulo ...
- Objetivos que no se desarrollan dada la infraestructura del sistema de salud del país y de la ENEP-Zaragoza ...
- Objetivos en los que es necesario revisar el contenido dado que en ocasiones:
 - a) Se requiere hacer modificaciones que vayan acordes con las funciones que desarrolla la enfermera ...
 - b) Incurren en errores técnicos ...
 - c) Lo omiten ... y
 - d) Están incompletos ...
- Falta de información actualizada para poder llevar a cabo el objetivo...

- Imprecisión en la redacción de los objetivos dando lugar a diversas interpretaciones, por no precisur los grados de dificultad y especificidad que implicarían las acciones a desarrollar ...
- Dificultad para alcanzar objetivos de módulo debido a su amplitud ...
- Objetivos de módulo que ya están contemplados en otros objetivos del mismo módulo o que deberían incluirse por su contenido en otros módulos ...
- Objetivos que no están secuenciados de acuerdo a un orden lógico..."(6).

También en el informe del análisis de los objetivos del plan de estudios se mencionó que "es necesario hacer una delimitación de objetivos por secciones académicas que sea explícita en el plan de estudios, debido a que en la práctica el trabajo resulta repetitivo, ya que algunos objetivos los trabajan varias secciones y en cambio otros no reciben apoyo de ninguna de ellas"(7).

a) Obstáculos y problemas enfrentados.

Algunas de las limitaciones que se encontraron en el trabajo fueron las siguientes (8):

- La concepción de aprendizaje conductista que subyace a los objetivos conlleva a que se enfatizen los productos del alumno y no se tomen en cuenta sus procesos cognoscitivos. Se niega una concepción de aprendizaje como proceso, en la cual el individuo necesita integrar la nueva información a su estructura cognoscitiva, lo cual implica una reestructuración de las ideas anteriores.

(6) Informe del análisis de los objetivos del plan de estudios de la carrera de Enfermería, p. 141-144.

(7) Ibidem, p. 144.

(8) La mayoría de las limitaciones que aquí se presentan son tomadas de BELLIDO CASTAÑOS, MA. ESMERALDA Algunas consideraciones teóricas y metodológicas para la evaluación de planes de estudio del nivel superior, p. 36-37.

- El análisis de objetivos dió por resultado que se discutiera más acerca de aspectos técnicos en la elaboración de los mismos, en detrimento de analizar el por qué de esos objetivos y no de otros, por ejemplo. Además, el número excesivo de objetivos que se planteaban para la mayoría de los módulos conlleva generalmente a una fragmentación del objeto de estudio.
- Aunque el autor de la técnica señala que los criterios para determinar el tipo de vigencia o de transferencia de un objetivo se puede establecer en dos formas: 1) con base en la experiencia de profesionales del área y 2) con base en un análisis de las funciones que el egresado tiene que desempeñar en el ejercicio profesional; se considera que faltó llevar a cabo un análisis del campo profesional de la Enfermería, pues el trabajo se basó únicamente en la primera forma.
- El autor de la técnica no explicita los criterios para determinar cuando una transferencia es amplia, media o restringida, así como el manejo estadístico de los datos y el tipo de conclusiones a las que se puede llegar con su empleo.
- El uso de las taxonomías de objetivos lleva implícito la fragmentación del aprendizaje en áreas: cognoscitiva, afectiva y psicomotriz; no obstante, en la realidad no se presentan estas áreas en forma aislada, sino en estrecha relación por lo cual en ocasiones se dificultó la clasificación de un objetivo en un área determinada.
- Durante la aplicación de la técnica se tendió a privilegiar la conducta expresada en el objetivo, dejando de lado el contenido.
- En el análisis no se consideró la relación de un módulo con los demás; sólo se examinó la relación de cada módulo con los objetivos del semestre al que pertenecía y de estos últimos con los terminales; por lo que dicho análisis llegó a ser muy específico, sin llegar a tener una

visión global de las relaciones horizontales y verticales existentes entre los módulos.

- La falta de asistencia de algunos docentes a las asesorías pedagógicas ocasionaron que se rebasara el tiempo establecido para el programa de evaluación.

2.1.2 Análisis de la congruencia externa.

a) Participantes.

Una vez terminado el análisis de la congruencia interna, se inició el análisis de la congruencia externa. Este último fue impulsado y apoyado por una nueva coordinación de la carrera y fue realizado por un grupo de docentes con la participación de asesores pedagógicos.

Este trabajo se llevó a cabo en un lapso muy breve, pues se pretendía iniciar ya, el proceso de rediseño del nuevo plan de estudios.

b) Objeto a evaluar.

De acuerdo al "Informe del Análisis de la Congruencia Externa del Plan de Estudios vigente de la Carrera de Enfermería", el objeto a evaluar de la congruencia externa consiste en efectuar una contrastación comparativa entre filosofía y objetivos propuestos en el plan de estudios, y las necesidades de salud de los grupos mayoritarios, en este caso sería valorar en qué medida la formación de enfermeras en la ENEP-Zaragoza responde a la problemática que compete a esta profesión en materia de salud.

c) Metodología de trabajo.

Para llevar a cabo el análisis de la congruencia externa se propuso determinar las funciones profesionales genéricas, actuales y prospectivas de la enfermera en México, para que posteriormente se estimase en qué grado el plan de estudios responde a ellas. Para ello se propuso realizar un Análisis del Campo Profesional con los siguientes estudios:

- a) Inventario de rasgos profesionales.
- b) Diagnóstico nacional, regional y local de la situación de salud.
- c) Análisis comparativo de los perfiles profesionales de la enfermera existentes.
- d) Marco legal de la profesión en México.
- e) Mercado de trabajo actual y potencial de la enfermera en México.
- d) Tendencias nacionales e internacionales de la práctica profesional de la enfermera.

Sin embargo, debido a que no se contó con el tiempo suficiente para ello, no fue posible llevar a cabo el Análisis del Campo Profesional como se planteó en un inicio, y en su lugar se discutieron al interior del grupo de trabajo diversos artículos recientes acerca del campo profesional de la enfermería.

La coordinación de la Carrera propuso un listado de las funciones genéricas actuales y prospectivas de la enfermería a nivel técnico en México. Dichas funciones se clasificaron de acuerdo a los tres niveles de atención y en cuatro matrices.

Niveles de Atención:

"Primer nivel de atención: Servicios curativos y preventivos que se otorgan al individuo en la consulta y acciones desarrolladas en la comunidad, con el objeto de mejorar su situación sanitaria. Sus funciones están orientadas hacia la Promoción de la Salud, Protección Específica, Diagnóstico y Tratamiento oportuno de los padecimientos. Los recursos físicos utili-

zados en este nivel están ubicados en la propia comunidad a la que sirve.

Segundo nivel de atención: Atención que se identifica con la consulta externa y hospitalización a cargo de los especialistas básicos y de apoyo. Sus funciones se orientan hacia el Diagnóstico temprano y la Limitación del daño.

Tercer nivel de atención: Se identifica con la atención especializada y con problemas de salud que requieren la participación de servicios altamente tecnificados. Sus características son las siguientes: se ocupa de la población enferma con problemas de salud poco frecuentes; la atención es discontinua; los pacientes no tienen acceso directo a este nivel, habitualmente son enviados desde el nivel secundario y en forma esporádica desde el primero; sus funciones fundamentales son la curación y rehabilitación y requiere personal altamente especializado"(9).

Las matrices empleadas fueron las siguientes:

- I. ¿Qué hace la enfermera actualmente?
- II. ¿Qué no hace la enfermera actualmente pero debería hacerlo?
- III. ¿Qué debería hacer de acuerdo a las tendencias?
- IV. ¿Qué hace la enfermera que realizan otros niveles de enfermería?(10).

Posteriormente, "se contrastó cada función tanto a nivel operacional, tomando en cuenta la experiencia laboral de los docentes que participaron en este análisis, como a nivel de planteamientos del plan de estudios con base en los objetivos terminales de la carrera.

- Dicha contrastación se llevó a cabo... tomando en cuenta las siguientes categorías, las cuales se les asignaron a cada función según lo
- (9) Programas Docentes-Asistencias del Sistema de Clínicas Multidisciplinarias, p. 285-286.
 - (10) Informe del análisis de la congruencia externa del plan de estudios vigente de la carrera de Enfermería, p. 2.

correspondiera:

- a) El plan de estudios cubre la función integralmente. Los elementos teóricos y prácticos están suficientemente desarrollados en el plan para que el alumno lleve a cabo la función.
- b) El plan de estudios cubre parcialmente la función. Hay deficiencias de tipo teórico y/o práctico.
- c) El plan de estudios la cubre potencialmente. Se dan los elementos para que los alumnos la integren posteriormente y la desarrollen.
- d) El plan de estudios no cubre la función. No se proporcionan ni los elementos teóricos, ni prácticos"(11).
(Ver esquema "Análisis del plan de estudios vigente con las funciones genéricas, actuales y prospectivas de la Enfermería nivel técnico en México").

Por último, se hicieron cuadros de concentración de las funciones genéricas, actuales y prospectivas de acuerdo a su clasificación por matrices y niveles de atención a nivel operacional y de planteamiento.

d) Conclusiones y resultados obtenidos.

Algunos de los resultados obtenidos con el análisis son los siguientes:

"... - Existe una disociación en la enseñanza de enfermería tanto al nivel de planeación como de ejecución.

(11) Ibidem, p. 2-3.

ANALISIS DEL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE CON LAS FUNCIONES GENERICAS, ACTUALES Y PROSPECTIVAS DE LA ENFERMERIA NIVEL TECNICO EN MEXICO.

FUNCIONES	NIVEL	MATRICES				OPERACIONAL				PLANTEAMIENTO				ANALISIS Y OBSERVACIONES
		I	II	III	IV	a	b	c	d	a	b	c	d	
- Participar en la formulación de normas y técnicas administrativas y de procedimientos de enfermería.	2-3 A-B	X					X				X			
- Participar en la formulación de las políticas relativas a la prestación de servicios en lo que se refiera al componente de enfermería.	2-3 A-B		X	X					XX		XX			Está contemplada en el O.T. 13. Está función la puede llevar a cabo la enfermera solo cuando ocupa niveles elevados de autoridad.
- Promover reuniones multidisciplinarias y participar en la identificación y solución conjunta de las necesidades y problemas que afecten la atención de los pacientes.	2-3 A		X					X			T		P	En la realidad, hay barreras de jerarquía y administrativas para que la enfermera pueda llevar a cabo esta función; así como sobrecarga de trabajo, una falta de desarrollo académico y de estimación personal.
- Participar en la distribución de actividades del personal de enfermería y definir sus funciones y responsabilidades.	2-3 A-B	X					X				X			El plan de estudios la contempla parcialmente en el O.T. 3 y O.T. 11.
- Organizar la atención de enfermería en los servicios de medicina, cirugía, pediatría y gineco-obstetricia extendiéndola a la familia y comunidad.	2-3 A-B	X	X				X	X			X	X		Puede considerarse dentro de la M.I. debido a que hacen ciertos grupos, pero son muy reducidos. Está contemplada en el O.T. 3 pero se encuentran deficiencias tanto teóricas como prácticas.

- Las cartas descriptivas no se derivan del plan de estudios, se han modificado de acuerdo a las necesidades de cada semestre.
- Carencias de aspectos teóricos fundamentales que permitan al egresado realizar funciones básicas...
- Existen pocas oportunidades para que los estudiantes obtengan experiencia y aprendizaje en el 1er. nivel de atención y esto sea compartido con otras disciplinas.
- Las funciones de enfermería en su gran mayoría se encuentran ubicadas en el 2º y 3er. nivel de atención, tanto a nivel de planteamiento como de ejecución ...
- La atención primaria es prestada básicamente por auxiliares de enfermería, sin embargo el plan de estudios no prepara satisfactoriamente al egresado para prestar la atención, enseñar y supervisar en esta área.
- La gran mayoría de las funciones están contempladas a nivel operacional y de planteamientos de manera "parcial" y "no cubiertas"...
- El plan de estudios cubre las funciones sólo parcialmente y más en 2º y - 3er. nivel, considerando que las funciones del 1er. nivel son independientes y las 2º y 3er. nivel son dependientes, se concluye que el plan de estudios prepara al alumno para realizar más funciones dependientes que independientes"(12) del médico.

e) Obstáculos y problemas enfrentados.

Se considera que la principal limitación del análisis fue la falta de tiempo para realizar estudios acerca del campo profesional, aunque el análisis se basó en una serie de lecturas recientes acerca del tema.

(12) Ibidem, p. 15-16.

2.2 Plan de estudios de la carrera de Biología.

Para llevar a cabo la reestructuración de su plan de estudios, la Coordinación de la carrera de Biología solicitó apoyo a la Unidad de Formación de Recursos Humanos y Evaluación Académica, en agosto de 1980. Para realizar dicho proceso se contemplaron tres grandes fases:

- 1.- Análisis diagnóstico.
- 2.- Modificaciones al plan o diseño de un nuevo plan de estudios.
- 3.- Implantación o puesta en marcha del punto 2.

Dentro de la 1a. fase se incluyeron tres programas:

- a) Programa de evaluación del plan de estudios vigente.
- b) Programa de análisis del campo profesional de la Biología en México.
- c) Programa de estructuración del perfil profesional del egresado de Biología de la ENEP-Zaragoza, UNAM. (Ver esquema de la primera fase general de reestructuración).

Como resultado de estos programas se pretenden obtener estrategias de rediseño para el nuevo plan. En este trabajo se abordará el primer programa: "Evaluación del plan de estudios vigente" cuyo propósito consistió en "... obtener información significativa, por medio del análisis de la congruencia interna y externa del plan de estudios vigente de la carrera de Biólogo de la ENEP-Zaragoza, que posibilite la propuesta de alternativas fundamentadas para la reestructuración del mismo" (13).

A continuación se expondrá el trabajo realizado para el análisis de la congruencia interna y de la congruencia externa.

- (13) Plan general de la primera fase de reestructuración del plan de estudios de la carrera de Biología de la ENEP-Zaragoza UNAM, p. 9.

2.2.1 Análisis de la congruencia interna.

a) Organización de los participantes.

Para llevar a cabo el proceso de evaluación del plan de estudios, se integraron una Comisión Coordinadora y equipos básicos de trabajo. La comisión coordinadora estuvo conformada por la coordinación de la carrera, el jefe de Depto. de Biología y los jefes de la Unidad de Formación de Recursos Humanos y Evaluación Académica. Respecto al equipo básico, éste estuvo integrado por docentes de la carrera, alumnos y asesores pedagógicos.

La asignación de los alumnos quedó a criterio de la Coordinación de la carrera, la cual explicitó que los alumnos elegidos eran de los últimos semestres, pues ya tenían una vivencia del plan de estudios y tenían un promedio mínimo de ocho.

Además, el equipo básico de trabajo solicitó la participación de los maestros que impartían la asignatura, cuando se discutían los contenidos de la misma; a estos maestros se les llamó asesores internos por pertenecer a la Escuela.

b) Objeto a evaluar.

En el programa de evaluación se planteó analizar "... los aspectos constitutivos del plan en su interrelación. Estos aspectos son: justificación del plan, contenidos, objetivos, estructura organizativa general, distribución en el tiempo (secuencia y créditos) y criterios:

- de organización del plan,
- para abordar los contenidos,
- para evaluar aprendizajes y
- para evaluar al propio plan"(14).

(14) Ibidem, p. 10-11.

Sin embargo, debido a razones de tiempo sólo se analizaron con profundidad los contenidos, además de ser ésto el elemento que se encuentra más desarrollado en el plan de estudios, considerándolos el eje estructurador del mismo.

Las reflexiones por parte del equipo de asesores pedagógicos se encaminaron a considerar la importancia de los contenidos, esta vez, dejando de lado el énfasis que tanto se ha brindado a los objetivos en la práctica pedagógica.

Si bien un objetivo está compuesto por dos elementos fundamentales: la conducta y el contenido, la atención se enfocaba a su correcta formulación y al nivel taxonómico que plantea la conducta, dejando rezagado el contenido; siendo que "de hecho, los contenidos son la columna que cimienta un plan de estudios, sin embargo, su importancia teórico-práctica no es correspondida por el nivel de análisis que la teórica curricular hace de esta problemática, que en la realidad es negada en tanto que es omitida en dichos desarrollos teóricos"(15).

Antes de decidir el nivel de apropiación que se pretende que el alumno adquiera de un contenido determinado, - lo cual estaría indicado por los objetivos de aprendizaje - es necesario, que dicho contenido esté organizado coherentemente, para que se pueda captar la estructura de una disciplina. Esto constituye una condición necesaria para que el alumno pueda - llevar a cabo aprendizajes significativos.

Lo anterior trata de dar cuenta del por qué el análisis de la congruencia interna de este plan de estudios se aborda a través de los contenidos y no de los objetivos.

c) Metodología de trabajo.

Para el análisis de contenido del plan de estudios de Biología, (15) ANGEL DIAZ BARRIGA. Una aproximación al estudio del contenido en los planes de estudio, p. 12.

se utilizó la técnica de estructuras conceptuales. Esta técnica está enfocada a destacar los contenidos fundamentales de una unidad organizativa y a hacer evidentes sus relaciones de manera que cumplan con la primera condición que señala Ausubel para que el alumno pueda llevar a cabo aprendizajes significativos, lo cual indica que el contenido debe estar organizado lógicamente.

Por estructura conceptual se entiende "... la interrelación de conceptos de una materia de estudio en función de su estructuración lógica interna. Se representa por medio de una gráfica que contiene los siguientes elementos:

- a) Conceptos.
- b) Red de interrelaciones"(16).

a) Conceptos. Se consideran los siguientes tipos de conceptos: centrales, conectados y subordinados.

Los conceptos centrales constituyen los conceptos básicos de la estructura, en torno a los cuales se organizan los demás conceptos que la integran. Estos se caracterizan por tener un alto nivel de generalidad y abstracción.

Los conceptos conectados permiten una mayor profundización y comprensión de los centrales. Al igual que estos poseen un alto nivel de generalidad y abstracción, pero se diferencian de ellos en que no constituyen el propósito principal de aprendizaje de la estructura, sin embargo, pueden ser centrales en otra.

Los conceptos subordinados son aquellos que guardan una relación de inclusión respecto a otros y permiten una mejor comprensión de los mismos.

(16) Informe sobre la evaluación de la congruencia interna. Análisis de contenidos de las materias teóricas del plan de estudios de la carrera de Biología, p. 10.

b) La red de interrelaciones se refiere al tipo de relaciones que existen entre los conceptos. Para hacer explícitas dichas relaciones, se empleó la siguiente simbología, la cual fué acordada por el equipo de trabajo:

A \longrightarrow B Relación directa de A hacia B.

A \longleftrightarrow B A y B tienen una relación recíproca.

A \dashrightarrow B A tiene una relación indirecta hacia B.

A $\left[\begin{array}{l} a \\ b \\ c \end{array} \right.$ A incluye a los conceptos a, b y c.

A \Rightarrow B Un concepto o parte de la estructura conceptual apoya a otra asignatura o indica el apoyo que la estructura recibe de otras materias.

Una vez que se obtuvieron las estructuras conceptuales de cada materia, se elaboraron las estructuras conceptuales sintéticas, las cuales respetaban las relaciones establecidas en las primeras, incluyendo generalmente los conceptos centrales. Estas se obtuvieron debido a que era prácticamente imposible trabajar con las estructuras conceptuales completas para establecer las relaciones que se daban entre todas las asignaturas de la carrera.

"La simbología empleada fué la misma que para las estructuras conceptuales, pero se agregaron los siguientes símbolos:

□ Concepto subordinado.

○ Concepto central y se omitió el símbolo A \Rightarrow B⁽¹⁷⁾.

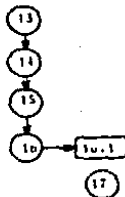
A cada uno de los conceptos de las estructuras sintéticas se les dió una numeración progresiva, sin que ésto significará una jerarquía entre los mismos. (Ver esquema de estructuras conceptuales sintéticas).

(17) Ibidem, p. 12.

ESTRUCTURAS CONCEPTUALES SINTETICAS

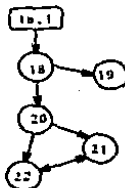
Fisicoquímica I

- 13.- Física clásica
- 14.- Cinética molecular
- 15.- Gases
- 16.- Termodinámica
- 16.1. Equilibrio químico
- 17.- Cinética química



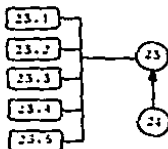
Fisicoquímica II

- 18.- Equilibrio entre fases
- 18.1. Sistemas simples en equilibrio
- 19.- Soluciones ideales
- 20.- Soluciones reales
- 21.- Electroquímica
- 22.- pH



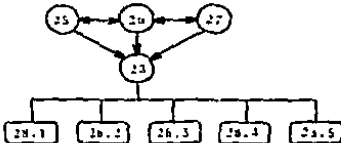
Química I

- 23.- Reacciones químicas
- 23.1. Estequiometría
- 23.2. Termoquímica
- 23.3. Ácidos y bases
- 23.4. Balance por método-reducción
- 23.5. Celdas
- 24.- Estructura atómica



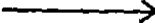
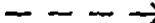

Química II

- 25.- Electronegatividad
- 26.- Afinidad electrónica
- 27.- Potencial iónico
- 28.- Enlace químico
- 28.1. Enlace covalente
- 28.2. Enlace iónico
- 28.3. Enlace metálico
- 28.4. Enlace de coordinación
- 28.5. Fuente de hidrógeno



Con estas estructuras se elaboró un mapa conceptual por ciclos y líneas curriculares.

En el mapa conceptual se explicitaron las siguientes relaciones, con esta simbología:

- "
- 
 - En el caso en que una materia decía ser apoyada o apoyar a otra y ésta confirmaba dicho apoyo. Esto es cuando había una relación congruente entre dos materias.
 - 
 - Cuando una materia decía ser apoyada por otra pero ésta no lo señalaba.
 - 
 - Cuando una materia decía apoyar a otra pero ésta no lo señalaba.

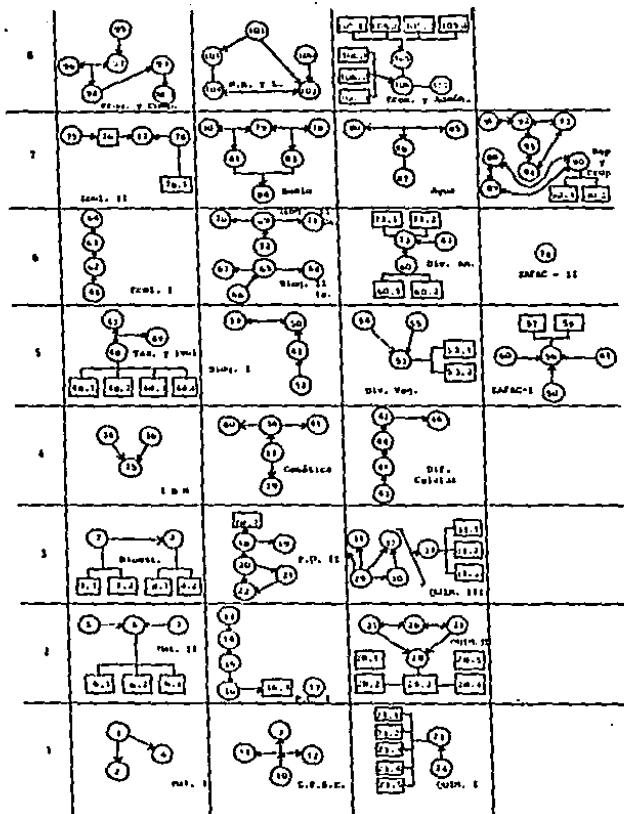
Lo anterior se hizo teniendo como base las relaciones entre materias señaladas en las estructuras conceptuales⁽¹⁸⁾. (Ver Mapas Conceptuales).

Esta técnica permitió analizar los contenidos en dos niveles:

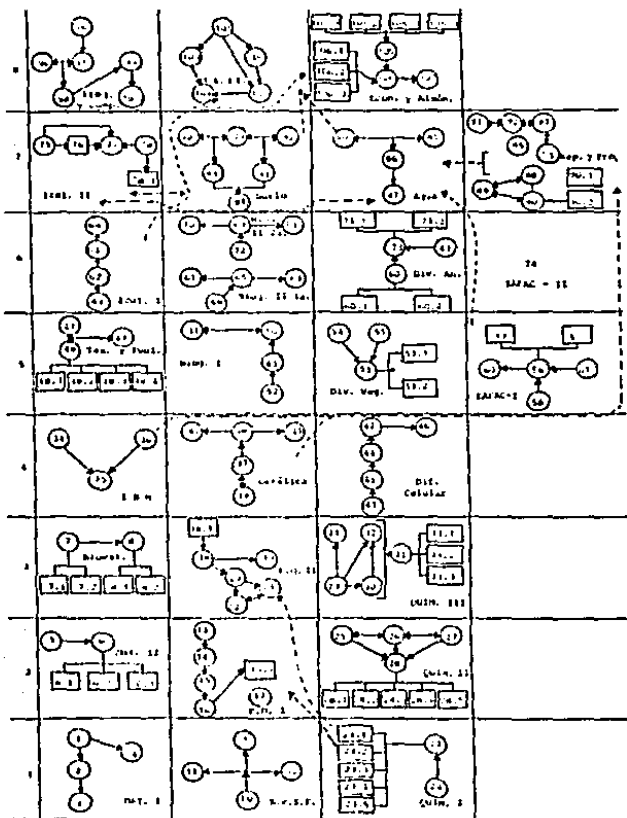
- 1) Estructuración interna de las materias.
- 2) Interrelación entre las materias.

(18) Informe sobre la evaluación de la congruencia interna. Análisis de contenidos de las materias teóricas del plan de estudios de la carrera de Biología, p. 13.

MAPA CONCEPTUAL



MAPA CONCEPTUAL DE RELACIONES INCONGRUENTES



d) Conclusiones y resultados obtenidos.

Del análisis de los contenidos se obtuvieron los siguientes - resultados:

- Estructuras conceptuales amplias por materias. Al momento de la discusión de las estructuras, para su revisión y aprobación de las mismas, por parte del grupo, surgieron una serie de comentarios acerca del panorama actual de cada una de las materias, en cuanto a la problemática y limitaciones que presentan.
- Estructuras conceptuales sintéticas por materia.
- Mapa de estructuras conceptuales sintéticas.
- Mapa de relaciones congruentes.
- Mapa de relaciones incongruentes.
- "En sesiones de trabajo grupal se obtuvieron los ciclos y líneas que - constituyen el plan, se hizo el análisis de los mismos y se obtuvieron conclusiones y propuestas globales sobre la estructuración de los contenidos del plan"(19).

"En el plan de estudios original, los ciclos estaban definidos de la siguiente manera: ciencias básicas, biología básica y semi-especialidad. A raíz de la ampliación de la parte de biología básica, el grupo de trabajo encontró los siguientes ciclos, los cuales casi coinciden con la estructura administrativa de la carrera"(20).

1. Ciencia básica, 1ero. 2º y 3er. semestres.
2. Biología básica.
 - 2.1 Biología celular y molecular 4º semestre.
 - 2.2 Macrobiología 5º, 6º y 7º semestres.
3. Manejo de recursos naturales 8º semestre.
4. Trabajo experimental 9º semestre (Elaboración de tesis).

(19) Ibidem, p. 16.

(20) Ibidem, p. 34.

La organización de los ciclos del plan de estudios original - se perdió, a excepción del primero, con las modificaciones realizadas al plan de estudios, en las reuniones efectuadas los días 28 y 29 de marzo y 4 de abril de 1978, dichas modificaciones se dieron precipitadamente, sin un análisis a fondo y al parecer no tomaron en cuenta las relaciones entre materias.

Por otro lado, existe muy poca relación entre los ciclos, lo cual se agudiza por la escasa comunicación entre los responsables administrativos de los mismos; por ejemplo, en el ciclo de ciencia básica, los conocimientos que adquiere el alumno no son utilizados posteriormente, si se hace es en forma mínima y más bien al final, presentándose en general olvido de lo aprendido por parte del alumno, además este ciclo no tiene una orientación biológica sino química e industrial, ya que fue planeado originalmente sólo para Ingenieros Químicos y Químico Farmacéutico Biólogos.

En el ciclo de Biología Básica se observa un desequilibrio entre la parte zoológica y la botánica, estando más desarrollada la primera, siendo que a juicio del grupo de trabajo debería existir un adecuado balance entre ambas. Respecto al ciclo Manejo de Recursos Naturales se observa un corte con el ciclo anterior y el plan de estudios presenta deficiencias para la formación del alumno en este aspecto.

En cuanto a las líneas curriculares, no se encontraron en el plan de estudios líneas correctamente estructuradas, "... con una continuidad temporal alrededor de un eje en el que se integren secuencialmente diferentes niveles de profundidad en los contenidos dentro de un sector del saber, y en relación con los objetivos terminales de la carrera"(21). En opinión del grupo de trabajo, lo anterior se debe en gran medida a la forma en que fue modificado el plan original.

"Sin embargo, es evidente que en el plan de estudios hay materias estrechamente relacionadas y que de alguna forma constituyen líneas (21) Ibidem, p.30.

curriculares. En un análisis conjunto del mapa conceptual, el grupo de trabajo determinó las siguientes líneas, con sus respectivas observaciones⁽²²⁾: Matemática, Suelo, Agua, Zoología, Botánica, Biología Molecular, Ecológico-Evolutiva y Economía y Administración.

En general, la problemática que se puede señalar de estas líneas es la siguiente: laguna de varios semestres en su continuidad a lo largo del plan de estudios, por lo que se presentan una serie de carencias como es, la insuficiente retención por parte de los alumnos de contenidos ya revisados anteriormente; falta de materias integradoras en las que desemboquen las líneas y no se proporciona el suficiente apoyo y complementación entre los contenidos de una misma línea.

Debido a lo anterior, las salidas terminales de Edafología, Limnología, Ambientalismo y Genética no cuentan con un real apoyo teórico. Por último, cabe mencionar que aunque se pretende formar un biólogo conservacionista la estructura del plan de estudios no corresponde a este enfoque, dado que la carga teórica dedicada a estos aspectos es mínima.

e) Obstáculos y problemas enfrentados.

En cuanto a las dificultades para la realización de este trabajo, es importante señalar que el equipo básico no contó con horas de apoyo, ni con una descarga de sus labores habituales para la realización de este trabajo, por lo que el mismo se realizó durante un período prolongado, ya que sólo se disponía de dos horas a la semana y en ocasiones las sesiones se suspendían.

En cuanto a los asesores internos se presentaron algunas limitaciones como fueron las siguientes:

- En ocasiones sólo se consultó a un asesor interno, aunque las materias

(22) Ibidem, p. 30.

son impartidas por varios profesores, los cuales aunque tienen que cubrir - los mismos objetivos, por lo general, presentan diferencias en el manejo de los contenidos.

- Carencia de una solicitud de colaboración formal, explicando el trabajo que se solicitaba de los mismos, en el contexto del Plan General de Reestructuración y del Programa de Evaluación.
- Dificultad para asistir a las reuniones que se les citaba, siendo que en - ocasiones no se presentaban o llegaban muy tarde. Esto también contribuyó a que se retrasara el trabajo.

Respecto a las limitaciones encontradas en el empleo de la técnica se pueden señalar las siguientes:

- 1.- La red de interrelaciones "indica la relación entre conceptos o materias entre sí, pero no el grado de esta relación.
 - 2.- La diferencia en el manejo de los contenidos -por parte de los docentes- se refleja en la elaboración de estructuras conceptuales con diferentes niveles de profundidad (y en la subjetividad para establecer algunas relaciones).
 - 3.- Este análisis es fundamentalmente cualitativo debido a que se refiere a - relaciones entre conceptos y no arroja datos de carácter cuantitativo aun que con limitaciones pueden inferirse algunos"(23).
 - 4.- Cuando un concepto se repite en varias estructuras no es posible determinar, si es que hay repetitividad de dicho contenido o si por el contrario se está profundizando o complementando, debido a que es susceptible de - múltiples conexiones por su generalidad o aplicatividad a diversas situa-
- (23) Ibidem, p. 17.

ciones.

Lo anterior hace referéncia a que "todo fenómeno pertenece a una cantidad más o menos grande de estructuras en distintos planos o, para emplear un término que prefiero de totalidades relativas, y que en el interior de cada una de esas totalidades posee una significación particular...

Algunos otros autores, ya señalan esta limitación, indicando que debe ponerse énfasis creciente en la especificación de la diversidad de relaciones entre los conceptos principales de una disciplina"(24).

2.2.2. Análisis de la congruencia externa.

a) Participantes.

Este análisis de la congruencia externa del plan de estudios de la carrera de Biología, al igual que el de la congruencia interna, fue elaborado por un equipo básico de trabajo integrado por docentes, estudiantes y maestros pedagógicos.

b) Objeto de estudio.

Se considera que el objeto de estudio de este análisis queda explicitado en sus objetivos, los cuales son:

" - Obtener información significativa y organizada sobre la relación plan de estudios(vigente)-sociedad.

- Configuración de conclusiones y propuestas útiles para la determinación del carácter de la relación plan de estudios(reestructurado)-sociedad"(25).

(24) EDGAR GONZALEZ GAUDIANO. Algunas consideraciones en torno al diseño curricular en educación superior, p. 16-17.

(25) Informe sobre la evaluación de la congruencia externa del plan de estudios vigente de la carrera de Biología, p. 3.

c) Metodología de trabajo.

La metodología para este trabajo fue similar a la empleada para el plan de estudios de Enfermería, agregándole algunos otros aspectos.

El análisis de la congruencia externa del plan de estudios de - Biología "... se llevó a cabo en dos momentos, inicialmente se revisó la congruencia del plan de estudios vigente con las funciones profesionales actuales y prospectivas, posteriormente se analizó la práctica profesional que se promueve con el plan actual, así como su vinculación con la sociedad global, con los elementos obtenidos se procedió a establecer las conclusiones y a con figurar propuestas"(26).

Para el primer momento se utilizó el documento "Resultado de las sesiones de trabajo para la determinación de las funciones actuales y prospe ctivas del licenciado en Biología en México", el cual fue el producto de trabajo del grupo que realizó el Programa de Análisis del Campo Profesional de la Biología en México.

Para este Programa se llevarón a cabo los siguientes estudios:

- Inventario de rasgos profesionales característicos del ejercicio profesional del Biólogo en México.
- Análisis de la situación nacional en cuanto a la producción de alimentos, recursos naturales renovables y contaminación ambiental.
- Análisis de la situación del mercado actual y potencial del Biólogo en el país.
- Análisis de las tendencias nacionales e internacionales de la profesión.

Las funciones actuales y prospectivas se agruparon en los siguientes cuadros, de acuerdo a estas áreas laborales del Biólogo: Ciencias del Mar, Ciencias Médicas, Ciencias Agropecuarias y Ciencias Biológicas.

(26) Ibidem, p. 4.

Cuadros:

- I. ¿Qué hace el Biólogo actualmente?
- II. ¿Qué no hace el Biólogo pero debería hacerlo?
- III. ¿Qué debería hacer el Biólogo de acuerdo con las tendencias profesionales?
- IV. ¿Qué hace el Biólogo que también realizan otros profesionistas? Para este cuadro se especificó lo siguiente:
- a) Le compete más al biólogo.
 - b) Le corresponde más a otros profesionistas.
 - c) Propicia el trabajo multi e interdisciplinario.

Para determinar en qué grado se cubren las funciones actuales y prospectivas por el plan de estudios vigente, se emplearon las siguientes categorías de análisis, tomando en cuenta "... los recursos con que cuenta la carrera y la implantación del plan, haciendo observaciones adicionales en lo que a los planteamientos y objetivos del plan de estudios se refiere o detallando la información"(27).

"Las categorías son:

- a) Se cubre adecuadamente. Existen elementos teóricos y prácticos suficientemente desarrollados en el transcurso de la carrera.
- b) Se cubre parcialmente. Existen limitaciones teóricas y/o prácticas en la carrera.
- c) Se cubre potencialmente. A lo largo de la carrera, se dan los elementos teóricos para que la función profesional se desarrolle posteriormente.
- d) No se cubre. No se dan elementos teóricos ni prácticos, a lo largo de la carrera"(28).

Respecto al segundo momento que se planteó para este estudio - de la congruencia externa, que se refiere al análisis de la práctica profesional que se promueve a través del plan de estudios vigente y su vinculación con la sociedad global, se realizó con base en los siguientes elementos:

(27) Ibidem, p. 7.

(28) Ibidem, p. 8.

" a) Preguntas guía. Se plantearon las siguientes:

- 1.- ¿Qué tipo de práctica profesional se promueve con el plan de estudios vigente?
- 2.- ¿Qué tipo de práctica profesional tendría que promoverse con el plan de estudios reestructurado?
- 3.- ¿Cómo se vincula con la sociedad global el plan de estudios vigente?
- 4.- ¿Qué tanto las funciones profesionales que se promueven a través del plan de estudios actual son realizadas por otros profesionistas?

b) Lectura de documentos. Dada la naturaleza de las preguntas guía, cuya respuesta requiere de un conocimiento amplio del contexto social en general y del papel que juega en él la práctica profesional de la Biología, se consideró necesario recopilar información para contar con elementos básicos de análisis...

c) Análisis del plan de estudios en relación a las funciones profesionales" (29).

El análisis de este segundo momento se llevó a cabo por el equipo, a través de discusión grupal y exposición de documentos.

d) Conclusiones y resultados obtenidos.

Algunos de los principales resultados obtenidos fueron los siguientes:

A nivel de planteamientos del plan de estudios se pretende promover una práctica profesional de los "... biólogos vinculados a la producción con un criterio conservacionista, intentando desplazar a la docencia (como práctica dominante). Para esto busca, por un lado, la superación del biólogo general, es decir promueve un cierto nivel de orientación al plantear el

(29) Ibidem, p. 23-24.

ofrecimiento de alternativas más concretas de vinculación a la sociedad (Salidas terminales: Limnología, Edafología, Genética y Ambientalismo). Por otro lado y como apoyo a esto se da la existencia curricular de asignaturas ... cuya función es proporcionar un panorama adecuado a las condiciones socioeconómicas y políticas del país y capacitar al alumno para el desempeño de funciones estrechamente vinculadas con la explotación de recursos naturales"(30).

Sin embargo, en la práctica lo anterior está todavía por alcanzarse, pues como se mencionó en el análisis de la congruencia interna, existe una falta de apoyo de materias teóricas y prácticas para el adecuado funcionamiento de las salidas terminales, y por otro lado, las materias con una orientación social se encuentran desarticuladas curricularmente y en la mayoría de los casos, la orientación de los cursos ha dependido de la persona que se encarga de impartirlos.

" ... un gran porcentaje de funciones profesionales no se cubre o se cubre potencialmente, debido a la falta de espacio físico, material o equipo"(31). Además se considera necesario un programa de formación de docentes que los capacite de acuerdo a la orientación del plan de estudios que se pretende, pues la gran mayoría de docentes con posibilidad de ingresar a la ENEP-Zaragoza, está formado en escuelas con planes tradicionales, es decir con una fuerte tendencia enciclopédica-descriptiva y dirigido al ejercicio de la docencia.

Se propone que el plan de estudios reestructurado debe de insistir en la formación de un Biólogo vinculado a la producción, con un criterio conservacionista, a través de un plan de estudios cuya estructura, se sugiere respete el esquema original de un tronco común (1º al 3º semestre), un tronco básico de biología (del 4º al 7º semestre) y las salidas terminales (8º y 9º semestre).

(30) Ibidem, p. 25.

(31) Ibidem, p. 39.

e) **Obstáculos y problemas enfrentados.**

De acuerdo al Informe del Análisis de la Congruencia Externa las principales limitaciones encontradas fueron las siguientes:

- La complejidad del análisis y la escasez de estudios que lo fundamentaran, aunque se trató de recopilar la mayor información posible.
- El hecho de que hasta el momento del análisis, sólo haya egresado una generación de alumnos, significó que no pudiera contarse con información acerca de su práctica profesional. No obstante, cabe señalar que el 55% de estos pasantes se dedicaba entonces a la docencia, el 20% estaban becados para la realización de su tesis y el 25% restante elaboraba su tesis sin beca.
- Los docentes asignados a este trabajo no contaron con horas de apoyo o una descarga de sus labores habituales, por lo que en ocasiones, hubo inasistencia a las reuniones, lo cual trajo consigo que se afectará el nivel de discusión del grupo y se rebasaran las fechas previstas para terminar el trabajo.

2.3 Plan de estudios de la carrera de Psicología.

En la carrera de Psicología existen varios antecedentes de evaluación. Sin embargo, " ... en Comité de Carrera se enfatizó la necesidad de crear un modelo de evaluación curricular que ayudara a integrar de manera sistemática los esfuerzos de evaluación. Dicho modelo fue elaborado por una subcomisión derivada del propio Comité de Carrera y fue presentado y aprobado en sesión extraordinaria el 27 de octubre de 1982"(32). En este modelo se contemplan los siguientes proyectos:

(32) GUADALUPE ACLE T. et al. Desarrollo de un Modelo de Evaluación curricular, p.8.

- 1.- Evaluación de la Congruencia Externa.
- 2.- Evaluación de la Congruencia Interna.
- 3.- Diagnóstico del Estado Actual de la Evaluación del Aprendizaje.
- 4.- Evaluación de la docencia.
- 5.- Diagnóstico de los alumnos de Primer Ingreso.
- 6.- Deserción Escolar.
- 7.- Seguimiento de Egresados.
- 8.- Análisis de los costos y resultados de la Carrera.

A estos proyectos planteados en el Modelo, se agregaron otros dos sobre la marcha:

- Marco Teórico y
- Relación Investigación-Docencia-Servicio.

Para la realización de este Modelo, se contó con un gran apoyo de la División de Ciencias Sociales y del Comportamiento, asignándose para la realización de cada proyecto a un grupo de docentes con horas de apoyo.

Tanto en el Programa General de Evaluación Académica como en el Modelo de Evaluación Curricular de la Carrera de Psicología de la ENEP-Zafagoza se contemplan los proyectos de evaluación de la congruencia interna y externa del plan de estudios. A continuación se presenta el trabajo realizado en cada uno de estos proyectos.

2.3.1 Análisis de la congruencia interna.

a) Participantes.

El análisis de la congruencia interna de la carrera de Psicología se inició en noviembre de 1983, fecha en que se conforma el equipo de trabajo, en el cual participaron docentes de la carrera, asignándose en promedio un docente por semestre (11 docentes en total), el jefe de la División de Ciencias Sociales y del Comportamiento y dos asesores pedagógicos.

Debido a que los docentes contaron con horas de apoyo durante - dos semestres para la realizaci3n de este trabajo, 3ste se efectu3 en reuniones semanales, adem3s de trabajo individual para presentar en las mismas.

En general el trabajo fue realizado por los profesores asignados de manera individual de 1º a 3º semestre y en forma conjunta para los semestres que componen las diferentes 3reas: 4º y 5º semestres Psicología Educativa, 6º y 7º semestres Psicología Clínica y 8º y 9º semestres Psicología Social. Parte del trabajo se present3 para ser discutido y analizado en sesiones plenarias por el equipo de trabajo.

b) Objeto a evaluar.

Para el an3lisis de la congruencia interna del plan de estudios de la carrera de Psicología se consider3 necesario revisar los siguientes aspectos:

1) Objetivos-contenidos, dado que estos elementos revisten una gran importancia en el an3lisis de la congruencia interna, ya que son fundamentales en la estructura de un plan de estudios.

1.1) Diferencias entre el plan de estudios y las cartas descriptivas, debido a que estas 3ltimas que operativizan el plan presentan diferencias respecto a 3ste, se decidi3 detectar dichas diferencias y mencionar la - justificaci3n del cambio, en caso de que se conociera la causa de 3ste.

2) Aspectos metodol3gicos. Se consider3 necesario revisar este aspecto, para detectar con mayor precisi3n, c3mo se est3 proporcionando a los alumnos su formaci3n metodol3gica, pues aunque se plantea que en el 3º semestre, se brinde al alumno las herramientas metodol3gicas necesarias para su desempeño profesional, en los dem3s semestres tambi3n se tratan cuestiones metodol3gicas.

3) Sistema de Enseñanza. El sistema de enseñanza que se lleva a cabo es un elemento fundamental en la implantación de un plan de estudios. Indica el "cómo" se pone éste en práctica, el método.

4) Perfil Profesional. Debido a que en el plan de estudios de la carrera de Psicología, las metas y objetivos curriculares que presenta son demasiado generales, se consideró necesario obtener las funciones profesionales que es capaz de llevar a cabo el estudiante de psicología al finalizar cada semestre de la carrera y en qué condiciones las pone en práctica.

5) Metas Curriculares. No obstante su generalidad, las metas curriculares representan los fines últimos que se pretenden alcanzar con el plan de estudio, por lo que se consideró necesario por parte de algunos docentes que participaron en este análisis, detectar en qué medida y cómo se están cubriendo cada una de las metas en cada semestre.

La propuesta de revisar los aspectos metodológicos y las diferencias entre el plan de estudios y las cartas descriptivas fue realizada por el jefe de la División, las metas curriculares por un docente de 9º semestre y los objetivos-contenidos, sistema de enseñanza y funciones profesionales - por los asesores pedagógicos.

Para este trabajo se tomó como unidad de análisis el módulo y para la revisión de ciertos aspectos, el semestre, debido a que los módulos que lo conforman poseen las mismas características.

En el siguiente apartado se especificará para cada elemento revisado los instrumentos que se emplearon para su análisis.

c) Metodología de trabajo.

1) Objetivos-contenidos. Para su revisión se realizaron los siguientes trabajos, en el orden que se presenta a continuación:

- El maestro responsable de cada semestre presentó en una plenaria del equipo de trabajo una introducción en la que se señaló cuántos módulos y qué contenidos se manejan en el mismo de manera general.
- Elaboración de la estructura conceptual sintética de cada módulo, de acuerdo a la técnica expuesta en el análisis de la congruencia interna del plan de estudios de Biología.
- Para completar y registrar la información que se generó al momento de elaborar las estructuras conceptuales sintéticas se realizó el llenado de la Matriz de Evaluación. (Ver esquema de la Matriz de Evaluación).
- Debido a que el plan de estudios y las cartas descriptivas que se cursan presentan diferencias, éstas se contrastaron por módulo para detectar los cambios realizados. (Ver Hoja de Contrastación de Desarrollo Curricular).
- Elaboración del Mapa Temático del plan de estudios de la carrera de Psicología, en el que se visualizan los nombres de los módulos que componen los temas básicos de estudio, las prácticas de laboratorio y de servicio comunitario y los temas de apoyo.
- Elaboración del Mapa de Estructuras Conceptuales Sintéticas, en el que se visualizan los contenidos temáticos de las estructuras conceptuales sintéticas de todos los módulos, los contenidos están representados con una numeración progresiva, la cual no implica una jerarquía.

Aunque al inicio del trabajo se propuso como parte de la técnica de Estructuras Conceptuales establecer las relaciones que se presentan entre los módulos de tipo congruente e incongruente, con base principalmente en los contenidos, teniendo los docentes que proporcionar al seleccionar un tipo de relación, la fundamentación de la misma; así como formular propuestas iniciales de cambio al plan de estudios y su fundamentación, esto no se llevó a cabo debido a que algunos docentes del equipo de trabajo argumentaron las -

MATRIZ DE EVALUACION
EVALUACION DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE

MODULO:

DURACION:
CREDITOS:

Se cubren los prerrequisitos necesarios para este módulo en los módulos anteriores.	CONTENIDOS QUE SOBРАН PORQUE:		Contenidos que se cubren sólo en este módulo y deberían ser tratados en otro(s).
	A) Son repetitivos con los de otro(s) módulo(s).	B) No se contemplan en los objetivos.	
CONTENIDOS QUE FALTAN	Contenidos que están enunciados en los objetivos y no son abordados.	Relación del módulo con otros módulos.	Es suficiente el tiempo disponible para los contenidos a impartir.
Indíces de reprobación y causas probables.	O B S E R V A C I O N E S		

HOJA DE CONTRASTACION DE DESARROLLO CURRICULAR
EVALUACION DEL PLAN DE ESTUDIOS DE
MODULO SEMESTRE

DOC. PLAN DE ESTUDIOS	CARTA DESCRIPTIVA	JUSTIFICACION

siguientes razones:

- Los módulos que conforman el plan de estudios tienen características diferentes entre sí, lo cual conlleva que la unidad de análisis "el módulo", no sea uniforme y se pretendiera relacionar unidades que entre sí son diferentes.
- A priori se comentó que el análisis daría por resultado áreas aisladas: 1º y 2º semestre, introductorio; 3º semestre, metodológico; 4º y 5º semestre, educativa; 6º y 7º semestre, clínica y 8º y 9º semestre, social; que son las áreas en las que está organizada la carrera, las cuales trabajan de manera independiente entre sí; aunque no se planteó que se realizara el análisis de las relaciones entre los módulos al interior de cada área.
- Se carecía de la información suficiente de lo que se revisa en cada módulo para poder establecer entre los mismos relaciones certeras.
- No se pueden proponer propuestas iniciales de cambio al plan de estudios, hasta que no se cuenten con los resultados de los otros proyectos que componen el Modelo de Evaluación Curricular de la carrera de Psicología, sobre todo el de Marco Teórico y Congruencia Externa, de manera que dichas propuestas de cambio cuenten con una mayor fundamentación de la que podría obtenerse si se basaran en un solo proyecto.

Sintetizando, del análisis de los objetivos-contenidos se obtuvieron los siguientes productos:

Por semestre:

- Introducción.

Por Módulo:

- Estructura conceptual sintética.
- Llenado de la Matriz de evaluación.
- Hoja de contrastación con el plan de estudios.

De manera global:

- Mapa Temático.
- Mapa de estructuras conceptuales sintéticas.

2) Aspectos metodológicos. El cuestionario que se aplicó a los profesores* para la revisión de este aspecto, fue contestado tomando como unidad el semestre y contempla las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué aspectos o temáticas de metodología se abordan?
- 2.- ¿Qué se entiende por metodología y cuál es su orientación?
- 3.- ¿En qué niveles se maneja la noción de metodología?
- 4.- ¿En qué ubicación temporal se desarrolla lo metodológico?
- 5.- ¿Cuáles son las deficiencias detectadas en los alumnos desde el punto de vista metodológico?

3) Sistema de Enseñanza. El cuestionario que se aplicó para detectar cómo se está llevando a cabo el sistema de enseñanza modular, fue contestado tomando como unidad el semestre.

Para la revisión de este aspecto se tomaron en cuenta los siguientes ejes:

- relación teoría-práctica,
- relación investigación-docencia-servicio,
- interdiscipliniedad,
- papel del docente y del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y
- concepción de módulo.

A continuación se anexa el cuestionario.

*NOTA: Los cuestionarios que se aplicaron para la revisión de este aspecto y de los restantes fueron contestados únicamente por los docentes que participaron en este análisis de la congruencia interna.

EQUIPO DE EVALUACION DE LA CONGRUENCIA INTERNA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGIA DE LA ENEP-ZARAGOZA

Duía para analizar como se está llevando a cabo el Sistema de Enseñanza Modular en la Carrera de Psicología.

Contestar las siguientes preguntas tomando como unidad de análisis el módulo.

1. ¿Cómo se conforma el módulo?
2. ¿Cómo se da la relación teoría-práctica?
3. ¿Cómo se integra la investigación, docencia, servicio?
4. ¿Cómo se promueve la interdisciplinariedad?
5. ¿Los aspectos anteriores (preguntas 2, 3 y 4) se integran en el módulo?

SI

No

Por qué

6. Respecto al Proceso enseñanza aprendizaje, marque con una X en los cuadros que a continuación se presentan, las conductas que el docente y el alumno desempeñen en las diferentes actividades académicas.

7. ¿En el semestre hay integración entre temas básicos, temas de apoyo, prácticas de laboratorio y servicio comunitario?

SI

No

Por qué

ACTIVIDAD ACADÉMICA	C.T.	SEM.	S. D.	SERV.	LAB.	P.E.T.
CONDUCTAS (ALUMNO)						
1) Participo en la discusión de contenido.						
2) Planteo preguntas.						
3) Busco información adicional.						
4) Propongo ejemplos y alternativas.						
5) Pido información.						
6) Obtengo conclusiones.						
7) Elabora monografía.						
8) Elabora reportes.						
9) Elabora programas de intervención.						
10) Elabora instrumentos.						
11) Elabora ensayos.						
12) Hace críticas.						
13) Hace diagnósticos.						
14) Expone verbalmente temas.						
15) Felicitación temas de investigación.						
16) Elabora investigación documental.						
17) Amplia información.						
18) Propongo estrategias y programas de intervención.						
19) Aclaro dudas.						

Elaborado por: Margarita Corpio, Alma Herrera y María Antonieta Díaz G.
Mayo, 1983.

Junio, 1984.

ACTIVIDAD ACADÉMICA	60 alum.	15 alum.	15 alum.	15 alum.	60 alum.	IND	ACTIVIDAD ACADÉMICA	60 alum.	15 alum.	15 alum.	15 alum.	60 alum.	IND
CONDUCTAS (PROFESOR)	C.T.	SEM.	S.B.	SERV.	LAB.	P.E.I.	CONDUCTAS (PROFESOR)	C.T.	SEM.	S.B.	SERV.	LAB.	P.E.I.
1) Monitorea							18) Supervisa la ejec. de una práctica.						
2) Aclara información							19) Hace demostraciones.						
3) Plantea preguntas o problemas							20) Sugiere lineamientos para la elaboración de un reporte formal.						
4) Especifica.							21) Anclora sobre temas revisados a temas de interés.						
5) Aclara dudas.							22) Propone estrategias para la realización del trabajo.						
6) Controla la discusión.													
7) Estimula participación.													
8) Sugiere bibliografía actual.													
9) Realiza.													
10) Expone oral.													
11) Integra.													
12) Introduce.													
13) Supervisa el desarrollo y/o elaboración de una investigación documental.													
14) Propone lineamientos para la realización de una investigación documental y/o aplicada.													
15) Supervisa el diseño y/o aplicación de instrumentos y/o pruebas de diagnóstico y/o intervención.													
16) Sugiere alternativas.													
17) Sugiere lineamientos para la selección y/o diseño de instrumentos y/o pruebas de diagnóstico y/o intervención.													

C.T. = Clase Teórica.

S.B. = Sesión Bibliográfica.

SEM. = Seminario

SERV. = Servicio.

P.E.I. = Práctica de evaluación integradora.

4) Perfil profesional. Para explorar acerca del perfil profesional del estudiante de la carrera de Psicología, se aplicó un cuestionario, el cual fue respondido tomando como unidad el semestre. En la siguiente página se anexa el cuestionario.

5) Metas curriculares. Respecto a las metas curriculares que se plantean en el plan de estudios, se revisó por semestre, cómo se están cubriendo éstas y en qué medida.

Metas curriculares:

- 1.- Integrar el servicio, la investigación y la docencia.
- 2.- Integrar la metodología de las ciencias naturales y las sociales.
- 3.- Promover la interdisciplinariedad.
- 4.- Orientarse preferentemente hacia el servicio comunitario.
- 5.- Formar y no solamente informar al estudiante.
- 6.- Ampliar el campo profesional del Psicólogo.
- 7.- Desarrollar de una forma integral las distintas actividades instruccionales siguiendo una estructura modular.
- 8.- Adecuar las actividades de docencia, investigación y servicio a las necesidades nacionales.
- 9.- Promover la adquisición de aquellas habilidades, conocimiento y metodología que le permita al egresado, desarrollar las funciones profesionales de detección, análisis, intervención e investigación en los sectores de Educación, Salud, Producción y Consumo, Ecología y Vivienda y Organización Social.
- 10.- Evaluar de manera continua los diferentes elementos del plan curricular.

d) Conclusiones y resultados obtenidos.

A continuación se presentan algunos de los principales resultados que se obtuvieron con la revisión de cada uno de los aspectos analizados:

EQUIPO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERNA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Este cuestionario tiene como propósito:

- a) Obtener el perfil del estudiante que egresa de la carrera de Psicología de la UNEF Iteagua y
- b) Explicitar el tipo de actividades que se promueven para que el alumno logre las funciones señaladas.

Se conceptualiza el Perfil Profesional como el "conjunto de funciones profesionales que desarrollará el futuro profesional, de qué conocimientos y habilidades requiere para ello y en colaboración con qué profesionales de otras áreas" (1).

Las funciones profesionales se caracterizan por ser un conjunto de actividades de laboración profesional que va a afectar al estudiante en su ejercicio profesional, para lo cual se le va preparando profesionalmente en la resolución de problemas que servirán de apoyo a su futuro desempeño profesional.

(1) ALBA DRA CARMEN MICHEL. El perfil profesional en la elaboración del currículo, p. 35

A continuación se presentan las siguientes preguntas para indagar el perfil profesional:

1. ¿Cuáles son las funciones profesionales que el alumno es capaz de desempeñar al finalizar el semestre?
2. ¿Explique qué tipo de actividades se promueven para que el alumno logre las funciones señaladas?
3. ¿En qué ámbito de trabajo el alumno pone en práctica las funciones profesionales?
4. ¿Con qué otros profesionales trabaja el estudiante de psicología para llevar a cabo sus funciones profesionales?
5. ¿Qué funciones profesionales sugeriría que se incluyeran en el perfil del egresado para un mejor desempeño profesional?

Comentarios:

1) Objetivos-contenidos.

- Debido a que la matemática que abordan los tres primeros semestres y las áreas de Psicología Educativa, Clínica y Social son diferentes, no hay una contnidada en cuanto a contenidos a lo largo del plan de estudios, ni es factible plantear prerrequisitos de contenidos específicos, para cada uno de los tres primeros semestres y para cada una de las áreas.
- Con base en lo anterior, por lo general no hay contenidos que se repitan y que se cubran sólo en un módulo y que deberían ser tratados en otros.
- Se considera necesario hacer una selección de los contenidos que se estimen fundamentales, pues los docentes a la vez que señalaron que faltan contenidos, mencionan que falta tiempo para impartir los contenidos que están incluidos actualmente en el plan de estudios.
- Se requiere realizar un análisis específico del 3º semestre, debido al cambio anual de programas.
- Se plantea llevar a cabo una reestructuración de los módulos de 4º y 5º semestre, para lograr una mejor secuencia de los mismos.
- En todos los semestres se han registrado cambios del plan de estudios a las cartas descriptivas.

2) Aspectos metodológicos.

- No existe una concepción única de lo que se entiende por metodología, existiendo diversas orientaciones de la misma, al interior de la carrera.
- Los aspectos metodológicos se abordan generalmente a lo largo de todos los semestres y en tres niveles de manera indistinta: general, aplicativo y especifico en cuanto al contenido.

- En opinión de los docentes, se presentan en los alumnos deficiencias metodológicas graves, debido a que tanto en el inicio de la carrera como en los últimos semestres, se observa una formación elemental en este aspecto.

3) Sistema de Enseñanza.

- No existe una unificación de lo que es el módulo al interior de la carrera.
- En general, se observa un desfase entre la teoría y la práctica. Los alumnos tienen que realizar algunas prácticas de servicio, cuando aún no han revisado la teoría requerida para ello (4º, 5º, 6º y 7º semestres).
- "No se lleva a cabo una integración de la investigación-docencia-servicio, sin embargo, se podría afirmar que existe una mayor vinculación entre la docencia y el servicio.
- Se considera necesario que se aclare al interior de la carrera lo que se va a entender por multidisciplinaria e interdisciplinaria, así como la forma de operativizarlas de acuerdo a las posibilidades del contenido, recursos, etc.
- Debido a los puntos anteriores no hay una integración de la relación teoría-práctica, investigación-docencia-servicio e interdisciplinaria en el módulo...
- En general, no hay una integración entre temas básicos, temas de apoyo, prácticas de laboratorio y servicio comunitario, debido a que los temas de apoyo se dan con independencia de los básicos y al desfase que se presenta entre la teoría y la práctica."(34).

4) Perfil Profesional.

En cuanto a este aspecto, se obtuvieron las funciones profesio-

(34) Informe de la evaluación de la congruencia interna del plan de estudios de la carrera de Psicología, p. 246-247.

nales que en opinión de los docentes que contestaron este cuestionario - son capaces de desempeñar los alumnos al finalizar cada semestre, además de que se sugirieron otras funciones para incluirse en el perfil.

Se considera necesario que la conformación de un perfil del egresado de la carrera, sea discutido ampliamente por la mayoría de los - docentes, tomando en cuenta además, los resultados obtenidos de otros proyectos de evaluación como son el de Marco Teórico y Congruencia Externa.

5) Metas curriculares.

"Por último, con base en los resultados de la aplicación del cuestionario de Metas curriculares se obtuvo que en general éstas se cubren parcialmente"(35).

Se considera que este análisis de la congruencia interna fue un estudio sistemático y que cada uno de los aspectos revisados requiere que se continúe trabajando, ya que como se hizo explícito anteriormente - existen deficiencias en cada uno de ellos.

e) Obstáculos y problemas enfrentados.

Se considera que uno de los principales obstáculos que se enfrentaron para el desarrollo del trabajo, fue el hecho de que algunos docentes comentaron desde las primeras reuniones de trabajo, que habían sido asignados al mismo sin una consulta previa; aunado a esta situación se dudaba de que los resultados de este trabajo conllevarán realmente a tomar decisiones respecto al futuro del plan de estudios, debido a experiencias anteriores de los integrantes del equipo.

Además, algunos docentes presentaron cierto temor de que los resultados de la evaluación se les pudieran revertir en forma perjudicial por lo que la información vertida en los formatos y cuestionarios no fue lo sufi
(35) Ibidem, p. 249.

cientemente exhaustiva y profunda de la problemática, en ciertos casos. Lo anterior trajo consigo que la disposición hacia el trabajo no fuera la deseable, presentándose en ocasiones fuertes resistencias hacia el mismo. Esto se reflejó en que se rebasaron las fechas establecidas para terminarlo, inasistencia, el hecho de que no se trajeron a las reuniones los materiales requeridos, etc.

Desde una perspectiva personal se observó que parecía que el trabajo era solicitado por los asesores pedagógicos y no como una necesidad sentida de los docentes que estaban participando en el mismo.

Respecto a la revisión de los aspectos que se analizaron cabe señalar las siguientes limitaciones:

En lo que se refiere a objetivos-contenidos, no se establecieron las relaciones entre los módulos de manera general, ni al interior de cada una de las áreas; no se revisaron las materias que componen los temas de apoyo y no se revisaron de manera completa los módulos que cubren el tema básico de estudio de 3er. semestre, debido a los cambios que se han hecho a sus programas cada año.

En cuanto a los demás aspectos que se revisaron en este análisis de la congruencia interna hubiera sido necesario aplicar los cuestionarios a un número representativo de docentes con el propósito de que los resultados obtenidos tuvieran mayor confiabilidad.

También se hace mención de la necesidad que se presentó en el equipo de trabajo de conocer lo que se estaba llevando a cabo en los otros proyectos de evaluación, sobre todo en el de congruencia externa y marco teórico, con el propósito de retroalimentar el propio trabajo, entre otros.

2.3.2 Análisis de la congruencia externa.

Respecto al análisis de la congruencia externa del plan de estudios de la carrera de Psicología, no se obtuvo un informe del mismo, sino só lo un documento manuscrito, lo cual refleja las dificultades que se presentaron para la realización del trabajo, no obstante se tomará en cuenta para la revisión de este análisis, los mismos aspectos que en los anteriores.

a) Participantes.

Para llevar a cabo este análisis se asignó a un grupo de docentes con horas de apoyo y asesores pedagógicos.

b) Objeto de estudio.

Como guía para la realización de este trabajo se tenía al Proyecto: "Evaluación de Planes de Estudio", el cual señala como propósito del análisis de la congruencia externa "... analizar en qué medida el plan de estudios responde a la problemática social que enfrenta el país y que le compete a una determinada profesión"(36).

Para determinar lo anterior se consideraron dos etapas:

1.- Análisis del Campo Profesional.

- 1.1 Análisis histórico-social de la práctica de la profesión.
- 1.2 Análisis comparativo con otros planes de estudio vigentes.
- 1.3 Análisis de Mercado de Trabajo.

2.- Contrastación de las funciones genéricas actuales y prospectivas de la profesión con el perfil profesional del plan de estudios vigente.

(36) BELLIDO CASTAÑOS MA. ESMERALDA. et al. Proyecto: "Evaluación de planes de estudio" (2a. Versión), p.49-50.

Sin embargo, en este análisis de la congruencia externa sólo se realizó el punto 1.1.

c) Metodología de trabajo.

Para realizar el análisis histórico-social de la práctica de la profesión se llevó a cabo el llenado de un cuadro con los siguientes apartados:

- Etapa histórica: acontecimientos relevantes.
- Principales corrientes teóricas o líneas de pensamiento que explican el objeto de estudio.
- Concepción de la práctica.
- Modo de producción imperante: relación con la práctica.
- Institución educativa que promueve la práctica.
- Observaciones.

Lo anterior se hizo con base en la consulta de material bibliográfico y abarcó el periodo comprendido desde 1583, la conquista, hasta 1977.

d) Resultados obtenidos.

A continuación se presentan algunos datos que se consideran relevantes del análisis histórico social de la práctica de la profesión.

Este trabajo abarca el surgimiento de la psicología en México, principalmente en la Universidad Nacional, desde el periodo de la conquista, en que aún no se concebía la idea de la psicología como carrera o profesión, hasta 1977.

Se plantea que la psicología empieza a surgir con cátedras de materias aisladas en las Secciones y Departamentos de la Universidad Nacional y de la Normal, hasta que en 1938 con Gustavo Baz como rector de la Universi-

dad, se puede considerar la creación de la carrera de Psicología a nivel de posgrado.

En 1944 se elabora un plan de estudios con duración de tres años, al cabo de los cuales se otorgaba nivel de maestría, por medio de tesis profesional. En 1949 se realizan reformas al plan de 1944. En 1951 se propone la creación del doctorado en Psicología como especialización y a la maestría como formación general.

En 1960 se aprueba oficialmente el 1er. plan de estudios de la carrera de Psicología a nivel licenciatura, con derecho a la obtención de título profesional y con una orientación del modelo psicométrico. También durante este período 1960-66 surgen la maestría y el doctorado en las áreas clínica, social e industrial.

En la década de los sesentas se produce el fenómeno de la masificación estudiantil en la UNAM, en la carrera de Psicología se rompen los parámetros esperados. En el movimiento estudiantil de 1968, se manifiesta una conciencia estudiantil sobre el deterioro del modelo económico del país. En este mismo año, se inicia el proceso de separación del Colegio de Psicología para instituirlo posteriormente como Facultad. En este período se crean diversas Escuelas de Psicología, lo cual repercutirá posteriormente en el mercado de trabajo.

A principios de la década de los setentas se hacen patentes las limitaciones teórico-prácticas de la psicometría, dando paso al conductismo radical y a la experimentación.

En 1973, el Colegio de Psicología se transforma en Facultad. En 1976, comienzan a funcionar las Escuelas de Estudios Profesionales de Zaragoza e Iztacala contemplando entre las carreras que imparten la de Psicología.

Por último, alrededor de 1977 se comienzan a evidenciar las limitaciones del conductismo, su pobreza teórica y su fuerte contenido ideológico.

e) Obstáculos y problemas enfrentados.

Algunas de las principales limitaciones que se señalan en el manuscrito son las siguientes:

- Ausencia de recursos materiales oportunos como: fotocopiado, bibliografía, papelería, lugar de trabajo adecuado, apoyo secretarial, etc.
- Se presentó en la mayoría de los integrantes del equipo inasistencia, desinterés y falta de compromiso hacia el trabajo.
- En cuanto al proyecto de evaluación curricular en su conjunto, se considera que hubiera sido conveniente una mayor planificación y retroalimentación por parte de los coordinadores del mismo, así como propicuar la comunicación entre los integrantes de los diferentes proyectos de evaluación curricular entre sí.

3.- ANALISIS DE EXPERIENCIAS DE EVALUACION DE PLANES DE ESTUDIO EN OTRAS INSTITUCIONES DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR.

Además del análisis de algunas de las experiencias de evaluación de planes de estudio de la ENEP-Zaragoza, se ha considerado necesario en la elaboración de este trabajo hacer referencia a otras experiencias de evaluación, con el propósito de tener conocimiento de lo que se ha realizado en otras instituciones de educación media superior y superior, hacer comparaciones y contar con más elementos para realizar propuestas en esta área.

Dichas experiencias son las siguientes:

- I. Evaluación del plan de estudios de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma de Chapingo.
- II. El Programa de Medicina General Integral: Conceptualización y estrategias para su evaluación.
- III. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil del currículum de Pedagogía de la ENEP-Aragón.

Las experiencias se analizarán tomando en cuenta los mismos aspectos que se emplearon en las experiencias de evaluación de la ENEP-Zaragoza:

- a) Participantes.
- b) Objeto a evaluar.
- c) Metodología de trabajo.
- d) Conclusiones y resultados obtenidos.
- e) Obstáculos y problemas enfrentados.

Estas experiencias se seleccionaron del material recopilado para elaborar este trabajo, tienen la limitante de que no son una muestra representativa, sin embargo, hay que tener presente que la mayoría de las veces los informes de evaluación de planes de estudio son documentos de carácter interno de las instituciones que no son publicados.

I. Evaluación del plan de estudios de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma de Chapingo.

a) Participantes.

Aunque desde 1978 hubo varios intentos de reestructurar el plan de estudios, no es sino hasta 1980 que se establecen las condiciones necesarias para realizar este proceso, pretendiendo que el nuevo plan de estudios "... refleje una visión más concreta hacia la realidad de la Preparatoria y su vínculo con las especialidades (carreras del área de agronomía que se imparten a nivel licenciatura) y su proyección en el campo profesional del agrónomo" (1).

A partir de esta situación se forma una Comisión integrada por un representante de cada una de las áreas de la Preparatoria Agrícola (ocho áreas en total, que son: Agronomía, Química, Ciencias Sociales, Matemáticas, Física, Lenguas Extranjeras, Biología y Humanísticas) y un representante de la Oficina de Investigación y Formación de Profesores; se reporta en el informe que en las primeras actividades del proceso se retiraron de la Comisión los representantes de las áreas de Ciencias Sociales y Biología.

La participación de un mayor número de docentes y alumnos se dio a través de las respuestas que virtieron en entrevistas y cuestionarios.

b) Objeto a evaluar.

El objeto a evaluar lo constituye el plan de estudios de la Preparatoria Agrícola de la UACH, el cual data del año de 1976.

(1) SIBRIAN RODRIGUEZ, ANA CECILIA et al. Evaluación del plan de estudio vigente, p. s.n.

Este plan de estudios se imparte en seis semestres y se constituye a partir de tres áreas de conocimiento:

- 1.- Área Básica.
- 2.- Área Agronómica.
- 3.- Área Humanística.

Sin embargo, en la realidad se ha implementado a partir de las 8 áreas anteriormente mencionadas. Estas áreas se cubren a través de asignaturas de carácter obligatorio, sólo hay tres materias optativas que se imparten en el último semestre.

c) Metodología de trabajo.

En el informe no se especifica claramente cuál fue la metodología que se empleó para evaluar el plan de estudios.

En el reporte de evaluación se pretende ubicar a la Preparatoria Agrícola en el contexto socioeconómico del país y en relación con el campo profesional del agrónomo en particular. Asimismo, se hacen una serie de reflexiones acerca del plan de estudios en cuanto a los aspectos filosófico, político y pedagógico del mismo.

Por otra parte se hace referencia a una serie de estudios, los cuales se incluyen como anexos que tratan de complementar la información acerca del plan de estudios, pero algunos de ellos no se llevaron a cabo con la finalidad explícita de evaluar éste, sino que se realizaron con otros propósitos. Algunos de dichos estudios son los siguientes: entrevista a los profesores, cuadro de formación académica de los docentes, encuentro de los profesores para determinar sus expectativas en el Departamento de la Preparatoria Agrícola, análisis del examen de admisión, apartado cognoscitivo y socioeconómico y cuestionario aplicado a los alumnos.

También se menciona que la comisión reestructuradora del plan de estudios realizó investigación bibliográfica y discusión en plenarios.

d) Conclusiones y resultados obtenidos.

Algunas de las conclusiones obtenidas de este proceso de evaluación son las siguientes:

El plan de estudios carece de un marco teórico explícito que lo fundamente, no existe una precisión del objeto de estudio de la Preparatoria Agrícola.

El plan de estudios está organizado por materias desvinculadas entre sí, que carecen de integración, secuencia y continuidad. "... no existe una fundamentación teórica de la ubicación de cada materia en un semestre determinado, así como su posible relación secuencial con materias antecedentes o subsiguientes"(2). La organización y contenido de las materias propician la fragmentación del conocimiento.

Se presenta también una disociación entre la teoría y la práctica, "se considera la teoría y la práctica como dos acciones diferentes que sumadas llegan a integrar la totalidad del conocimiento"(3). Por otra parte no hay una vinculación del plan de estudios con las especialidades subsiguientes.

El docente la mayoría de las veces es expositivo y el alumno adopta una actitud pasiva y dependiente, por lo que se propicia una educación de tipo tradicional.

(2) ORTIZ MARTINEZ, GUILLERMO et al. Propuesta de reestructuración del plan de estudios de la Preparatoria Agrícola, p. 47.

(3) SIBRIAN RODRIGUEZ, ANA CECILIA et al. O.C., p. s.n.

En cuanto a la relación del plan de estudios con el contexto social, se hacen una serie de reflexiones como las siguientes:

"La creciente inversión en la educación media superior y superior como respuesta del Estado ante la crisis agrícola actual, sólo re produce una dependencia tecnológica y no soluciona los problemas esencia les en el agro mexicano ... Ni los programas de estudio, ni las actividades que se implementan en el proceso enseñanza-aprendizaje, en la Preparatoria Agrícola, generan una práctica comprometida en los problemas del agro mexicano"(4).

Asimismo, se hacen algunas sugerencias respecto al proceso de rediseño del nuevo plan de estudios, como son las siguientes:

- El nuevo plan debe estar acorde a la situación real del país y responder a las necesidades sociales de las mayorías.
- Las diferentes áreas que integran el Departamento de la Preparatoria Agrícola deben coordinarse para propiciar una formación integral del estudiante.
- Que los viajes de estudio se retomen como elemento en donde se vincule la teoría y la práctica, para lograr una verdadera praxis profesional.

e) Obstáculos y problemas enfrentados.

Se menciona que después de varias dificultades políticas y académicas; se inicia en 1980 este proyecto de reestructuración. Sin embargo, debido a la situación coyuntural que prevalece en la Preparatoria Agrícola como: la lucha por el poder de diferentes grupos, la política académica del jefe de Departamento, la petición de algunas áreas para aumentar materias, resistencia a la participación y al cambio, etc., con llevaron a que en el proyecto de reestructuración no interviniera una am plia representación de la comunidad académica.

(4) Idem.

II. El Programa de Medicina General Integral: Conceptualización y estrategias para su evaluación.

a) Participantes.

De acuerdo al reporte de trabajo, la iniciativa de llevar a cabo la evaluación provino fundamentalmente de la Dirección de la Facultad de Medicina, aunque en ella participaron tanto los directivos como el personal del programa.

Se formó una comisión de trabajo integrada por autoridades de la Facultad de Medicina, el Coordinador General, los Coordinadores de nivel, Jefes de Departamento, personal académico, un asesor en evaluación de programas y un Secretario Técnico, quien coordinó las actividades.

Para realizar el trabajo se formaron subcomisiones de trabajo, las cuales presentaban a consideración de la Comisión los avances y estrategias en el diseño del proyecto de evaluación.

b) Objeto a evaluar.

El objeto a evaluar lo constituyó el Programa de Medicina General Integral - PMGI -, el cual se inició en mayo de 1974 después de dos años de planeación y pretende ser una alternativa al plan de estudios de la Facultad de Medicina.

La evaluación del PMGI se plantea desde una perspectiva integral, "... entendida ésta como aquella que incorpora aspectos a diferentes niveles del programa, que explora a los participantes - planificadores, profesores, alumnos, etc. - y que su alcance es tal, que permite tener una visión global del funcionamiento del programa, sus resultados e

Impacto"(5).

Para el modelo de evaluación del PMGI se seleccionaron los enfoques de Scriven (1967) quien plantea la evaluación formativa y sumaria y el de Stufflebeam y colaboradores (1971), el cual ha sido denominado CIPP que es el acrónimo de los cuatro tipos de evaluación que contempla: evaluación de contexto, insumos, procesos y productos.

El PMGI incluye importantes innovaciones en la metodología de la enseñanza, ésta es de tipo tutorial y el estudiante es puesto en contacto con situaciones y problemas como los que enfrentará en su ejercicio profesional desde el inicio de sus actividades, orientándolo a encontrar la información que requiere para resolverlos, de manera que haya una vinculación entre la teoría y la práctica y se propicie una mayor retención del conocimiento.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje están proyectadas para que el alumno integre diversas áreas del conocimiento como Biología, Psicología, Sociología, Clínica, Patología y Epidemiología y tienen como escenario para su realización " ... la comunidad, la familia, los centros de salud de la SSA, las unidades de medicina familiar y los hospitales generales de zona del IMSS"(6).

"El programa de enseñanza-aprendizaje, dividido en dos niveles y un año de servicio social, se desarrolla en cinco años. ... La enseñanza en el primer nivel (los dos primeros años de la carrera) está dirigida al conocimiento del ser humano y del medio ambiente que condiciona los riesgos para la salud. ... El segundo nivel corresponde al tercer y cuarto años de la carrera, durante los cuales el alumno trabaja en módulos relacionados con la biomedicina, la clínica y la medicina social en unidades del IMSS" (7).

(5) FACULTAD DE MEDICINA. Programa de Medicina General Integral: Conceptualización y estrategias para su evaluación, p. 1.

(6) Ibidem, p. 8.

(7) Ibidem, p. 8-10.

c) Metodología de trabajo.

Para la elaboración del proyecto general de evaluación se - realizaron las siguientes tareas:

- 1.- Revisión de las experiencias evaluativas en el área, a través de una búsqueda en varios sistemas y bancos de información.
- 2.- Selección de un modelo de evaluación, que como ya se mencionó fue el de Scriven y el de Stafflebeam y colaboradores.
- 3.- Identificación de aspectos a evaluar, a través de las siguientes actividades:
 - Realización del Ier. Seminario de Análisis del Programa de Medicina General Integral.

En esta actividad las autoridades de la Facultad de Medicina, los representantes de los servicios de salud vinculados con el Programa y la comunidad académica del mismo, expresaron sus inquietudes y los problemas encontrados en el desarrollo del programa, proponiendo diversas alternativas para su solución.

- Realización de sesiones de trabajo con los responsables de áreas académicas y administrativas de la Facultad de Medicina.

"Los objetivos de las sesiones se enfocaron a:

Obtener recomendaciones sobre áreas y aspectos especiales a evaluar en el Programa de Medicina General Integral.

Sentar las bases de coordinación para futuras actividades conjuntas de investigación y evaluación en educación médica"(8).

(8) Ibidem, p. 47.

Como resultado del sondeo de opinión de estas dos actividades, se obtuvo un listado de 32 aspectos a evaluar.

4.- Determinación de prioridades.

Una vez identificados los aspectos a evaluar se procedió a jerarquizarlos. A cada aspecto se le aplicó la siguiente escala: "... muy importante con un valor de 5, importante con un valor de 4, medianamente importante con un valor de 3, poco importante con un valor de 2 - hasta sin importancia con un valor de 1"(9).

Este procedimiento fue realizado por 16 jueces - integrantes de la comisión de evaluación y los jefes de la Unidad Académica - para cada uno de los 32 aspectos, obteniéndose posteriormente la media aritmética, lo que permitió ubicar los aspectos en orden progresivo de mayor a menor importancia.

Además, "... las variables contenidas en cada uno de los aspectos y los aspectos mismos fueron interrelacionados en un mapa conceptual, procedimiento que permitió identificar cinco grandes grupos o áreas que delimitan el alcance de la evaluación. Las áreas identificadas son las siguientes:"(10).

- 1.- Estructura curricular. Abarca antecedentes, estructura y organización actual del programa.
- 2.- Agentes de enseñanza, se refiere a los aspectos relacionados con los procesos de enseñanza, sobre todo a las variables instrumentales del programa.
- 3.- Rendimiento escolar, comprende los resultados del programa.
- 4.- Servicio social, en el cual el alumno pone en práctica los conocimientos

(9) Ibidem, p. 48.

(10) Ibidem, p. 49.

tos y destrezas adquiridos durante su carrera.

- 5.- Seguimiento de egresados. Se analiza el impacto del Programa a través del seguimiento de sus egresados.

Por otra parte, los aspectos a evaluar se relacionaron con el modelo de evaluación CIPP, obteniendo que la mayoría de los aspectos se sitúan en las áreas de evaluación de procesos y productos.

d) Conclusiones y resultados obtenidos.

Como resultado de este trabajo se obtuvieron las cinco áreas prioritarias de evaluación que guiarán el desarrollo de doce proyectos específicos.

Los proyectos específicos de evaluación que se identificaron son los siguientes:

- 1.- Revisión curricular. Abarca una revisión analítica del modelo curricular vigente en el programa, la concepción original y las modificaciones que ha sufrido en diferentes etapas.
- 2.- Material de enseñanza. Comprende un análisis de contenido de ciencias básicas y clínicas en cada módulo, incluyendo además la revisión de los materiales instruccionales de apoyo.
- 3.- Integración del conocimiento. Este proyecto pretende llevar a cabo un análisis de cada uno de los módulos para detectar la congruencia de las actividades teóricas y prácticas, así como la relación de las ciencias básicas y clínicas en función de los resultados de aprendizaje.
- 4.- Actividades de enseñanza. Se revisarán las actividades programadas

en los dos niveles y en sus diferentes áreas, enfatizando el desarrollo de las mismas.

- 5.- Rendimiento escolar. Se consideran dos aspectos: 1) los procedimientos de evaluación del aprendizaje y 2) el rendimiento escolar de los alumnos por nivel, área y módulo, determinando así su nivel académico; asimismo es de interés realizar un estudio comparativo con los alumnos del plan por asignaturas.
- 6.- Tutores. Se analizarán los mecanismos de selección e ingreso de los profesores, su nivel académico y experiencia docente, así como las actitudes que presentan al ingresar y durante el desarrollo del programa.
- 7.- Ingreso de alumnos. Este proyecto se enfoca a la revisión de los procedimientos de selección de los alumnos de primer ingreso y al análisis de sus expectativas acerca del programa.
- 8.- Examen profesional. Se pretende efectuar un análisis comparativo de los resultados obtenidos en el examen profesional por alumnos del programa y alumnos del plan por asignaturas.
- 9.- Administración educativa. El propósito de este proyecto es determinar el costo por alumno, anual y por toda la carrera a través del análisis de costo beneficio y costo eficiencia del programa.
- 10.- Deserción de alumnos. Este estudio tiene por objeto determinar y cuantificar las variables que inciden en la deserción de alumnos del programa.
- 11.- Alumnos en servicio social. Este proyecto está orientado a determinar las características del trabajo comunitario del alumno, sus habilidades médico quirúrgicas, y actitudes hacia la medicina general. Además de sus expectativas por la educación médica continua y los estudios de posgrado.

12.- Seguimiento de egresados. Este proyecto tiene como finalidad analizar el desempeño profesional de los egresados del programa y su integración a los servicios de salud.

a) Obstáculos y problemas enfrentados.

En esta etapa de diseño del proyecto de evaluación del PMGI, se señalan varios obstáculos que se considera que han entorpecido el desarrollo de este tipo de proyectos en el pasado. Dichos obstáculos se refieren a los siguientes tópicos:

- Conceptuales. Anteriormente no se contaba con una concepción de evaluación, así como la definición de propósitos y estrategias que permitieran considerarla de una manera sistemática e integrada al proceso de desarrollo del programa.
- Metodológicos. La transferencia indiscriminada de metodologías de tipo investigativo a los procesos de evaluación, ha fortalecido la idea de que ésta es un proceso ajeno y externo al programa. La diversidad de modelos y enfoques metodológicos en evaluación de programas educativos ha dificultado la determinación de una metodología para la identificación de áreas por evaluar y su priorización.
- Logísticos y operacionales. La carencia de una estructura organizacional que incorpore a la evaluación como un elemento, así como la falta de personal capacitado y con experiencia en esta área.
- Actitudinales. Las resistencias que se han presentado por parte de los participantes, al no concebir a la evaluación como un proceso de retroalimentación que contribuirá a un mejor desarrollo y superación del programa sino como una amenaza a sus intereses.

III. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil del currículum de Pedagogía de la ENEP-Aragón.

a) Participantes.

Este proyecto fue elaborado por la Coordinación de Pedagogía y el Departamento de Educación y Seminarios. Para su realización se tuvo el apoyo de personal docente con tiempo para la investigación, ayudantes de profesor, becarios y prestadores de servicio social.

Este estudio se llevó a cabo desde una perspectiva estudiantil, la cual a su vez estuvo delimitada por las opciones teóricas y conceptuales a través de las cuales se analizó (11).

Se aplicó un cuestionario a alumnos de sexto y octavo semestre por considerar que tenían la experiencia suficiente sobre el plan de estudios. De un total de 305 alumnos de estos semestres, el cuestionario fue contestado sólo por 144, aunque se aplicó en horas de clase; a pesar de ello la muestra superó los mínimos establecidos para los estudios en ciencias sociales.

b) Objeto a evaluar.

El objeto a evaluar lo constituyó el plan de estudios de la carrera de Pedagogía de la ENEP-Aragón, el cual fue tomado del existente en Ciudad Universitaria, estableciendo algunas materias optativas como obligatorias.

Este plan está organizado por asignaturas, las cuales se han

(11) DIAZ BARRIGA, ANGEL y CONCEPCION BARRON TIRADO. El currículum de pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil, p. 12.

tratado de organizar recientemente en áreas como un intento de darle mayor racionalidad interna al mismo. Dichas áreas son: a) didáctica, b) psicopedagogía, c) histórico filosófica, d) investigación y e) sociopedagogía.

"Las materias están organizadas en semestres, los que se integran con seis u ocho materias, las que cuentan con dos o tres horas semanales para su desarrollo. Un breve análisis del mapa curricular permite observar la tendencia que tienen las materias a la dispersión, ante la ausencia de ciertos ejes conceptuales o problemáticos que promuevan una línea de formación, ..." (12).

c) Metodología de trabajo.

Se considera necesario resaltar que la metodología que se propone en este estudio parte de un marco teórico, en el que se señala entre los principales aspectos lo siguiente:

El análisis de las diferentes formaciones universitarias debe realizarse desde la perspectiva del desarrollo de las fuerzas productivas, las cuales a través del mercado ocupacional ejercen presión para determinar el contenido de los planes de estudio. Esta presión se ha traducido en una segmentación de la práctica profesional que se expresa a través de una demanda de habilitación técnica en detrimento de una formación teórica.

Es necesario que dicha formación se incorpore de manera significativa en los planes de estudio, de manera que se posibilite la construcción de conocimientos por parte del sujeto y la técnica se integre y adquiera sentido.

Esta situación se refleja claramente en la formación de los pedagogos, por lo que se observa un atraso en el área de investigación

(12) Ibidem, p. 23.

educativa, "... no es casual a su vez la poca participación de los pedagogos en la construcción de una pensamiento educativo"(13).

Además, se hace un análisis teórico-curricular de los planes de estudio organizados por asignaturas. Se considera que éstos atomizan y fragmentan el conocimiento. Sus premisas epistemológicas se basan en el positivismo, "...aduciendo la necesidad de parcelar la realidad para poderla comprender"(14).

Estos planes dificultan una visión integral del objeto de estudio, hay una gran cantidad de información que sólo deja tiempo al alumno para repetirla mecánicamente y memorizarla.

Dado que el alumno tiene que recibir una gran cantidad de contenidos, la exposición se convierte en una práctica educativa privilegiada, ya sea por el maestro, un alumno o un medio audiovisual, en detrimento de los procesos de elaboración de la información, que permiten "... profundizar, analizar y construir interrogantes sobre un objeto de estudio en particular"(15).

Existe un gasto de energía psíquica por parte del alumno y del docente que no es aprovechado adecuadamente. El alumno tiene que adaptarse a la personalidad y formas metodológicas de los distintos maestros y aún al contenido de cada uno de ellos, sin que se construya por lo general algún sentido o significado en torno a la información que se maneja. El docente también se puede convertir en un repetidor mecánico de un contenido año tras año, sin que introduzca sus propias expectativas de abordaje de un objeto de conocimiento.

Con base en este marco teórico se construyó un cuestionario de 40 preguntas abiertas y cerradas, cuyos indicadores hacen referencia

(13) Ibidem, p. 16.

(14) Ibidem, p. 17.

(15) Idem.

a aspectos internos y externos al plan de estudios. Dichos indicadores son los siguientes:

Exploran aspectos internos:

- 1) Formación conceptual, teórica y práctica.
- 2) Estructuración por asignaturas del plan de estudios.
- 3) Formación para la investigación.
- 4) Relación pedagógica docente-alumno.

Exploran aspectos externos:

- 1) Formación profesional en relación a la práctica profesional.
- 2) Formación profesional en relación a la investigación.

Cada pregunta del cuestionario permite sondear uno o varios indicadores. Se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de la información obtenida con la aplicación del cuestionario.

d) Conclusiones y resultados obtenidos.

En cuanto a lo metodológico, se señala que el valor de este trabajo consiste en la posibilidad de confrontar los datos con los conceptos teóricos, " ... con el fin de "construir" el significado de lo real, en una búsqueda de trascender lo sensible, para identificar los elementos constitutivos de lo esencial"(16).

De manera que el marco teórico tuvo que ser ampliado en el desarrollo del trabajo, recreando las categorías conceptuales con las que se trabajaron y buscando otras diferentes.

Respecto al plan de estudios, se obtuvieron resultados de ca

(16) Ibidem, p. 79.

rácter fáctico y circunstancial, los cuales consisten en aquellos problemas del plan de estudios que pueden ser resueltos a corto plazo y sin modificar la estructura del mismo, en este caso se menciona como ejemplo las mejoras que se le pueden realizar al área de didáctica.

En cuanto a los problemas estructurales, son aquellos que " ... afectan sustancialmente la manera como actualmente se concibe el plan, cuando se requiere dejar las innovaciones educativas para buscar la transformación de lo educativo. ... no se pueden resolver a la ligera, ni con soluciones a corto plazo, sino que requieren del esfuerzo - consciente y prolongado de la institución para intentar conformar su significado y efectuar una estrategia global de transformación ... "(17).

Los principales problemas estructurales que se señalan son los siguientes:

1.- Desestructuración del plan de estudios.

- a) Se presenta una gran fragmentación del contenido, hay una ausencia de ejes curriculares en torno a los cuales se nuclea éste.
- b) Hay una gran deficiencia en la formación teórica que se les brinda a los alumnos, en relación a la cual cobrarían un mayor significado las habilidades técnico profesionales; sin embargo, los alumnos en su mayoría sólo demandan una formación en este último aspecto.
- c) La formación que reciben los alumnos es tan dispersa que les impide tener claridad sobre las áreas específicas de abordaje de los problemas educativos (18).

2.- Lo pedagógico, un elemento ausente en la formación del pedagogo. Se plantea que ésto se debe a lo siguiente:

(17) Ibidem, p. 80.

(18) Ibidem, p. 81.

- a) La crisis del pensamiento educativo. Se considera que "... la teoría de la educación se encuentra sin una clara orientación. El debate en el campo abre un conjunto de posibilidades que actualmente no están contempladas en las orientaciones del plan de estudios"(19).
- b) La deficiente preparación pedagógica de los docentes.
- c) La ausencia de lo pedagógico también se refleja en el discurso del - alumno, específicamente en diversas concepciones de aprendizaje, como por ejemplo: una noción pasiva de receptor o aún activa pero que sólo implica acciones externas para retener información, no es crítica ni creativa; y en la falta de una demanda de formación teórica.

Respecto a la investigación, ésta se encuentra en el plan de estudios como una actividad complementaria y no como el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada asignatura.

Los alumnos conciben la investigación como una serie de pasos que pueden ser aplicables a cualquier objeto y que le confieren cientificidad a los contenidos. Sólo el 25% de los alumnos encuestados contestó que se siente capacitado para la investigación, y de éstos sólo el 14% afirma que la puede desarrollar.

En cuanto al trabajo profesional el 60% de la muestra contestó que no se siente capacitado para desempeñar las actividades profesionales que los mismos estudiantes mencionaron.

Por último, se señala que los problemas mencionados requieren para su solución que se realicen transformaciones tanto al plan de estudios como a las prácticas cotidianas de docentes y alumnos.

(19) Ibidem, p. 82.

e) Obstáculos y problemas enfrentados.

En general no se señalan en el documento obstáculos y problemas enfrentados, sólo se hace referencia a que se incluyeron en el cuestionario preguntas acerca de la formación teórica y la formación práctica como si " ... fueran polos opuestos en su relación y mutuamente excluyentes ... siendo que ... la práctica implica en sí misma la conjugación de niveles conceptuales ... no puede presentarse como lo hicimos en una estructura que divorcia ambos elementos"(20).

También se hace mención de la necesidad de complementar este estudio con otros como por ejemplo: el desempeño profesional del pedagogo en la sociedad, las habilidades técnico-profesionales que se demandan del pedagogo en el mercado ocupacional e investigar en torno a las prácticas cotidianas que realizan docentes y alumnos.

(20) Ibidem, p. 49.

4.- CONTRASTACION DE LAS EXPERIENCIAS DE EVALUACION DE PLANES DE ESTUDIO REVISADAS.

A continuación se menciona una serie de premisas que se considera relevante verificar en las experiencias de evaluación de los planes de estudio de las carreras de Enfermería, Biología y Psicología de la ENEP-Zaragoza.

- 1.- Existe congruencia en lo expuesto en los diferentes niveles de la planeación curricular - plan de estudios y cartas descriptivas(*) -, para cada una de las carreras analizadas.
- 2.- Existe congruencia entre lo que se plantea a nivel de planeación curricular y su implantación.
- 3.- El plan de estudios responde a la problemática social del país que le compete a cada profesión.
- 4.- La metodología que se aplicó en la evaluación de los planes de estudio permite determinar la congruencia interna y externa de los mismos.

Plan de estudios de la carrera de Enfermería.

Durante el proceso de evaluación fue posible detectar que no existe congruencia entre lo que se plantea en el plan de estudios y las cartas descriptivas, se presenta un desfase entre ambos. Se podría afirmar que hay una mayor relación entre las cartas descriptivas y lo que se imparte en las aulas, que entre éstas y el plan de estudios.

(*) Por lo general, en el momento en que se llevaron a cabo las evaluaciones de los planes de estudio que aquí se refieren, se utilizaban más las cartas descriptivas que los programas.

De acuerdo al análisis de la congruencia externa, el plan de estudios prepara enfermeras orientadas preferentemente hacia el 2o. nivel de atención, consulta externa y hospitalización y 3er. nivel de atención especializada, más que al 1er. nivel de atención, medicina comunitaria. Cabe destacar que el mercado de trabajo para el área de medicina comunitaria es muy escaso y que una acción eficaz para resolver los problemas de salud de la mayoría de la población tendría que empezar en este nivel.

La metodología que se empleó para analizar la congruencia interna sólo permitió abordar los objetivos del plan, por lo que se considera que el análisis que se realizó tendría que complementarse con otros estudios, para poder detectar con mayor precisión y amplitud, cuáles son los aspectos principales de la problemática del plan de estudios.

En cuanto a la metodología que se utilizó en el análisis de la congruencia externa, cabe señalar que hubiera sido muy valioso que se realizara de la manera más completa posible el análisis del campo profesional, de manera que se estimase con mayor certeza y fundamento, en qué medida la formación de técnicos enfermeros en la ENEP-Zaragoza responde a la problemática que en materia de salud le compete a esta profesión.

Plan de estudios de la carrera de Biología.

Aunque en la metodología de evaluación, al igual que en el caso de Enfermería, no se especificó de antemano al intención de verificar que hubiera una correspondencia entre los diferentes niveles de la planeación curricular entre sí y de éstos con su implantación, respecto al plan de estudios de Biología se puede afirmar que si hay una mayor correspondencia entre el plan de estudios, las cartas descriptivas y lo que se lleva a cabo en el aula, ésto se detectó durante el proceso de elaboración de las estructuras conceptuales.

No obstante, que a nivel de planteamientos del plan de estudios se pretende formar un biólogo vinculado a la producción con criterios conservacionistas, en la práctica el plan presenta ciertas deficiencias que impiden lograrlo, como es la falta de un apoyo real de materias teóricas y prácticas para el adecuado funcionamiento de las salidas terminales.

Además, un gran número de las funciones profesionales actuales y prospectivas, no se cubre o se cubre potencialmente debido a la falta de recursos materiales.

Se considera que la metodología que se utilizó en el análisis de la congruencia interna aportó información valiosa acerca de cada una de las materias en lo particular y de la estructura global del plan, representando un avance respecto a la que se empleó para el caso de Enfermería, sin que esto quiera decir que se deseché la técnica de análisis de campo de objetivos para otros estudios.

Respecto a la metodología que se aplicó en el análisis de la congruencia externa, se considera que sí permitió obtener información significativa, acerca de la vinculación del plan de estudios con la sociedad para obtener propuestas de rediseño del mismo, aunque se señaló la complejidad que este análisis representa y la escasez de estudios que lo fundamentaran.

Plan de estudios de la carrera de Psicología.

El plan de estudios y sus correspondientes cartas descriptivas presentan diferencias, no siendo así, por lo general, entre éstas y su implantación. En todos los semestres se han registrado cambios del plan de estudios a las cartas descriptivas.

Debido a las dificultades que se presentaron para realizar

el análisis de la congruencia externa, sólo fue factible realizar el análisis histórico-social de la práctica de la profesión, por lo que se considera que ésto es insuficiente para caracterizar la respuesta que el plan de estudios está brindando a la problemática social que le corresponde a esta profesión.

A continuación se presenta un cuadro comparativo de las diferentes experiencias de evaluación de planes de estudio revisadas, tomando en cuenta tres aspectos: iniciativa del proceso de evaluación, objeto a evaluar y metodología empleada.

PLAN DE ESTUDIOS	INICIATIVA DEL PROCESO DE EVALUACION	OBJETO A EVALUAR	METODOLOGIA EMPLEADA
ENFERMERIA ENEP ZARAGOZA	Coordinación de la carrera.	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos. - Relación plan de estudios-necesidades de salud de los grupos mayoritarios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de campo de objetivos. - Discusión de artículos acerca del campo profesional. - Contrastación de las funciones gnérficas actuales y prospectivas de técnico enfermero con el plan de estudios a nivel operacional y de planteamientos.
BIOLOGIA ENEP ZARAGOZA	Coordinación de la carrera.	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos. - Relación plan de estudios vigente-sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica de estructuras conceptuales. - Análisis del Campo Profesional. - Contrastación de las funciones profesionales actuales y prospectivas con el plan de estudios vigente. - Análisis de la práctica profesional que se prosueve con el plan actual y su vinculación con la sociedad global.
PSICOLOGIA ENEP ZARAGOZA	División de Ciencias Sociales y del Comportamiento.	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos- contenidos. - Diferencias entre el plan de estudios y las cartas descriptivas. - Aspectos metodológicos (formación para la investigación). - Sistema de enseñanza. - Perfil profesional. - Metas curriculares. - Respuesta del plan de estudios a la problemática social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica de estructuras conceptuales. - Matriz de evaluación. - Hoja de contrastación con el plan de estudios. - Cuestionarios. - Análisis histórico-social de la práctica de la profesión.

PLAN DE ESTUDIOS	INICIATIVA DEL PROCESO DE EVALUACION	OBJETO A EVALUAR	METODOLOGIA EMPLEADA
PLAN DE ESTUDIOS DE LA PREPARATORIA AGRICOLA	Consejo Departamental. (Organo representativo de la comunidad del Departamento, integrado por alumnos y personal académico.	- Plan de estudios de la Preparatoria Agrícola.	- Ubicación de la Preparatoria en el contexto socioeconómico del país y en relación al campo profesional del agrónomo. - Reflexiones acerca de aspectos filosóficos, políticos y pedagógicos del plan de estudios.
PROGRAMA DE MEDICINA GENERAL INTEGRAL	Dirección de la Facultad de Medicina.	- Evaluación integral del PNCI, abarca: Participantes. Visión global del funcionamiento del programa. Aspectos a diferentes niveles. Resultados e impacto.	- Revisión bibliográfica de experiencias evaluativas en el área. - Selección de un modelo de evaluación. - Identificación de aspectos a evaluar. - Determinación de prioridades.
PEDAGOGIA ENEP-ARAGON	Coordinación de Pedagogía y el Depto. de Educación y Seminarios.	- Plan de estudios de la carrera de Pedagogía, analizado por medio de los siguientes indicadores: • Formación teórica y práctica. • Estructuración por asignaturas. • Formación para la investigación. • Relación docente-alumno. • Formación profesional en relación a la práctica profesional. • Formación profesional en relación a la investigación.	- Parte de la elaboración de un curso teórico. Aplicación de un cuestionario a una muestra de estudiantes.

Respecto a la iniciativa del proceso de evaluación, se observa que en todos los casos revisados ésta proviene de las instancias directivas, aunque por ejemplo, en la Preparatoria Agrícola de Chapingo la propuesta de los alumnos y docentes para evaluar el plan fue retomada por el Consejo Departamental.

En todas estas experiencias participó en menor o mayor medida el personal académico de las diferentes instituciones. En los casos de los planes de estudio de Biología y Pedagogía participaron de manera significativa los alumnos, en el primero durante todo el proceso de revisión del plan y en el segundo a través de sus respuestas al cuestionario que constituyó la base del estudio exploratorio.

Cabe señalar aquí que aunque la participación de las autoridades académicas-administrativas y de los alumnos en los procesos de evaluación es idónea, los docentes representan la instancia que puede hacer que determinado proyecto académico se consolide, ya que por una parte en su mayoría permanecen en la institución, a pesar de los cambios de administración y de las generaciones de alumnos y por otra son ellos quienes lo implementan cotidianamente.

En cuanto al objeto a evaluar cada una de las experiencias revisadas, lo definí de manera diferente, por lo que también presentan diferencias en la metodología empleada.

En las experiencias de la EREP-Zaragoza, aunque parten en lo general de un análisis de la congruencia externa y de la congruencia interna, cada una de ellas incluyó en la realización de estos análisis ciertas variaciones que las hace ser específicas.

En lo que se refiere a la metodología que se empleó en estas experiencias, se considera de especial relevancia para otros procesos de evaluación tomar en cuenta la revisión de la correspondencia entre los diferentes niveles de la planeación curricular y su implantación, preci-

sando cuando se define el objeto a evaluar, en cual(es) se va a realizar el análisis, así como la revisión de los objetivos-contenidos, el sistema de enseñanza y determinar en qué medida la estructura y elementos que componen el plan permiten alcanzar los objetivos generales o el perfil profesional del mismo.

Para el análisis de la relación plan de estudios-sociedad, se considera importante retomar, el análisis del campo profesional de la manera más completa posible para determinar la relación que el plan de estudios guarda respecto a la problemática social que le compete.

Asimismo, en el informe de la evaluación del plan de estudios de la Preparatoria Agrícola, se hace referencia a su ubicación en relación al contexto socioeconómico y al campo profesional del agrónomo y se hacen reflexiones acerca de los aspectos filosóficos, políticos y pedagógicos del plan de estudios. Lo anterior son elementos que tienen que estar presentes en la evaluación de un plan de estudios.

En cuanto a la evaluación del Programa de Medicina General Integral cabe destacar que ésta se aborda desde una perspectiva integral y que en la definición del objeto a evaluar, hubo una amplia participación de la comunidad académica, por lo que existe un alto grado de consenso y aprobación acerca del proyecto de evaluación.

Respecto a la experiencia de evaluación del plan de estudios de Pedagogía, es necesario retomar para otros procesos, el explicitar el marco teórico del cual se parte y que servirá de guía tanto para la elaboración de los instrumentos, como para dar significado a la información recabada.

Tomando en cuenta las experiencias de evaluación de planes de estudio revisadas, a continuación se mencionan algunas consideraciones para que sean retomadas en las propuestas teórico-metodológicas que se realicen en esta área de evaluación.

Los procesos de evaluación deben ser tan amplios como sea posible, esto es, tratar de considerar de alguna manera a todos los elementos que afectan y comprenden al objeto a evaluar, tomando en cuenta la experiencia que se haya generado en esta área en la institución; así como propiciar la participación de todos los sectores afectados por dicho proceso. Por lo cual, la tarea de evaluar es sumamente compleja y llegará a plantear seguramente problemas que, en un momento dado, rebasan la dimensión académica e institucional.

Se considera necesario explicitar el marco teórico de referencia de cada proceso de evaluación en particular, así como la metodología que se va a utilizar, cómo se va a llevar a cabo el análisis de los datos y el tipo de conclusiones a las que se pueden llegar. Asimismo, es conveniente validar con una muestra del objeto a evaluar, las técnicas e instrumentos que se van a emplear, estando conscientes de sus limitaciones y posibilidades.

Aunado a la metodología que se seleccione, la riqueza y valor de un proceso de evaluación provienen en gran medida de las aportaciones de los participantes, de sus experiencias acerca del objeto a evaluar, esto implica que dicho proceso no sea percibido como una amenaza a sus intereses y posiciones al interior de la institución, produciéndose en este caso resistencia a la colaboración en el trabajo. Lo anterior apunta al hecho de que los procesos de evaluación deben de partir de una necesidad sentida por quienes lo van a llevar a cabo.

Se considera que no se puede plantear una metodología precisa y específica para evaluar todos los planes de estudio, pues ésta dependerá de diversos factores como son: quiénes son los interesados en llevarla a cabo, cuál consideran que es la problemática central del plan, con qué recursos humanos y materiales cuentan, de cuánto tiempo disponen para realizar la evaluación, etc. En este sentido es importante recalcar que la evaluación está subordinada a las necesidades y posibilidades de quienes la promueven.

Debido a lo anterior, es que las propuestas teóricas metodológicas que se presentan en este trabajo, pueden incluir otros aspectos de los que ya contemplan, modificaciones en algunas de sus partes o incluso el equipo de trabajo puede generar otras alternativas, en función de sus propósitos. Esto se debe a que las propuestas que aquí se incluyen, no son rígidas, ni acabadas, por lo que pueden estar sujetas a cambio de pendiente del proceso de evaluación que se trate.

Los procesos de evaluación para que no se vean obstaculizados en la marcha es necesario que cuenten con el apoyo de diversas instancias de la institución. La situación idónea es que se cuente con el apoyo de los órganos directivos, aún en el caso de que la evaluación no sea directamente propiciada por los mismos.

Es necesario elaborar un plan de trabajo que sea aprobado por el Director y/o el Consejo Técnico para garantizar un mayor apoyo, continuidad y asignación de recursos al proyecto (1).

Asimismo es necesario contar con los recursos y el tiempo suficiente, la participación de equipos multidisciplinarios, capacitación a los mismos en la metodología y técnicas a emplear, partidas presupuestales para docentes, pues en ocasiones su participación no es remunerada y se les integra a estos procesos sin considerar descargas de trabajo, etc.

Los factores antes mencionados son fundamentales en la práctica, pues al no tomarlos en cuenta en forma realista, los procesos de evaluación pueden estar expuestos a serios impedimentos que obstaculizan su avance, o que llegado a un determinado momento ya no sean susceptibles de continuarse.

(1) GONZALEZ GAUDIANO, EDGAR. El currículum universitario, p. 31.

Es conveniente que independientemente de que haya concluido el proceso de evaluación, la información que se genere en relación al plan de estudios se esté recabando continuamente, de manera que en el momento en que se vuelva a llevar a cabo su revisión, ésta ya esté recopilada en gran medida, pues precisamente debido a la escasez de los estudios que se requieren y a la dispersión de la información, ésto consume bastante tiempo.

Una vez que el plan de estudios reestructurado haya sido implantado, es necesario llevar a cabo evaluaciones periódicas, con el objeto de detectar tanto las deficiencias como los aciertos, de manera que la evaluación de planes de estudio se planteen como una espiral en la que las nuevas evaluaciones superen a las anteriores.

5.- PROPUESTA TÉCNICO-METODOLÓGICA PARA LA EVALUACIÓN DE PLANES DE ESTUDIO DEL NIVEL SUPERIOR.

La propuesta que se presenta a continuación para la evaluación de planes de estudio tiene como propósito: obtener información significativa que permita tomar decisiones acerca del plan de estudios para continuar lo o reestructurarlo parcial o totalmente según amerite el caso.

Para llevar a cabo lo anterior, se propone realizar los siguientes estudios, los cuales no deben considerarse como momentos independientes y aislados, ya que guardan una estrecha relación.

- 1.- Análisis inicial.
- 2.- Análisis de la relación plan de estudios-sociedad.
- 3.- Análisis curricular.
- 4.- Síntesis general.

A estos estudios, se pueden añadir otros proyectos de evaluación que hagan referencia a otros aspectos del currículum, cuya problemática se considera que está influyendo de manera negativa en la formación de los futuros profesionales.

Se considera importante reiterar que las propuestas que aquí se presentan, no son rígidas, ni acabadas y que su aplicación debe considerarse en función del plan de estudios que se va a evaluar, así como de las necesidades y posibilidades de quienes van a llevar a cabo la evaluación.

Para realizar un proceso de evaluación de planes de estudio, se plantea que una de las tareas principales es la formulación de las preguntas evaluativas que se quieren responder con dicho proceso.

"Las preguntas evaluativas son el corazón de la evaluación y todas las actividades deben organizarse de manera que puedan ser respondidas eficazmente. Dada la importancia de las preguntas, - los participantes deben - estar de acuerdo con su selección y establecimiento" (1).

El número de preguntas y su especificidad depende de las - prioridades, el tiempo y los recursos disponibles para la evaluación, - así como también al criterio de hacer la evaluación manejable.

Las preguntas evaluativas que se planteen deben de provenir fundamentalmente de aquellos que solicitaron la evaluación y por quienes usarán la información evaluativa y no por el evaluador o el asesor pedagógico. Este último puede sugerir algunas preguntas o trabajar conjuntamente en su formulación, pero debe de haber consenso y aprobación hacia las mismas por parte de los demás participantes.

En el proceso de evaluación se puede presentar la necesidad de cambiar algunas preguntas o añadir otras nuevas, esto es factible desde que "su propósito es estructurar evaluaciones, no restringirlas"(2).

Una vez establecidas las preguntas se procederá a seleccionar la metodología que sea la más adecuada para dar respuesta a las mismas. Lo anterior conlleva a que haya una mayor credibilidad hacia los resultados de la evaluación.

Será tarea de cada equipo de evaluación en lo particular decidir acerca de cuáles son las cuestiones fundamentales que deben responderse y cómo llevarlo a cabo.

(1) FINK A. y J. KOSECOFF. "Las preguntas evaluativas" en Evaluación de programas, p. 86.

(2) Ibidem, p. 88.

5.1 Análisis inicial.

Este análisis como su nombre lo indica se desarrolla al empezar un proceso de evaluación de planes de estudio. El análisis inicial es de carácter general, constituye una primera aproximación al plan de estudios por parte de quienes van a llevar a cabo el proceso de evaluación, por lo que implica la revisión del documento del plan de estudios en sí - lo cual es necesario pues en ocasiones la mayoría de los - participantes lo desconocen o tienen una visión parcial del mismo -, y de todos los documentos que puedan aportar información significativa para ubicar el estado actual de la carrera.

Se considera necesario que este análisis inicial se realice previamente a cualquier otro estudio que se efectúe del plan de estudios.

Este análisis tiene como propósito que todos los integrantes del equipo de evaluación formen un marco de referencia común acerca de los planteamientos generales del plan de estudios y de la problemática que plantea.

A continuación se sugiere una guía para llevar a cabo el Análisis inicial del plan de estudios.

- 1.- Ubicar la evaluación de planes de estudio en el contexto de la evaluación curricular y de los procesos de reestructuración de planes de estudio.
- 2.- Presentación de una reseña histórica del plan de estudios. Esta reseña tiene como propósito conocer cuál ha sido la trayectoria del - documento plan de estudios desde su planeación, para lo cual se propone la elaboración de un documento en el que se explicita: desde cuándo se ha implantado el plan, quiénes lo elaboraron, qué estudios se realizaron y qué metodología se siguió para formularlo. Si se le

han hecho modificaciones, cuáles han sido éstas, quiénes participaron en ellas, qué criterios se siguieron para llevarlas a cabo, etc. En ocasiones esta información se encuentra dispersa o no está escrita, por lo que será una labor del equipo de trabajo recopilarla y llevar a cabo entrevistas para realizar la reseña.

- 3.- Lectura y discusión del perfil profesional o de los objetivos terminales del plan de estudios, así como de otros apartados que se consideraran necesarios para explicitar el tipo de profesional que se pretende formar, aclarando cuál es la orientación o enfoque del plan de estudios.
- 4.- Explicitar la organización general del plan de estudios, pudiendo utilizar como categorías de análisis los ciclos y líneas curriculares.
- 5.- Señalar o explicitar los problemas académicos y administrativos a los que se ha enfrentado el plan de estudios vigente.
- 6.- Elaboración del informe del análisis inicial del plan de estudios, el cual dará la pauta de los aspectos principales que se requieren profundizar en el análisis de la relación plan de estudios-sociedad y del análisis curricular, así como de la necesidad de llevar a cabo otros proyectos de evaluación.

Es muy conveniente que previamente al inicio formal del proceso de evaluación del plan de estudios, el equipo de evaluación cuente con la opinión de los involucrados en el mismo - principalmente docentes y alumnos - acerca de la problemática que plantea, de manera que se enriquezca el análisis al tomar en cuenta el punto de vista de la mayoría que participan cotidianamente en su implantación. Lo anterior se puede llevar a cabo a través de diversos medios, como por ejemplo: un foro, la aplicación de un cuestionario, etc.

5.2 Análisis de la relación plan de estudios-sociedad(*).

Este estudio tiene como propósito analizar las respuestas que el plan de estudios vigente ofrece a la problemática social que enfrenta el país y que le compete a la profesión en cuestión(3).

Lo anterior implica la necesidad de analizar el contexto socioeconómico y político del país, el tipo de profesionista que se requiere o es posible formar de acuerdo con dicho contexto, la función social que éste desempeña, las necesidades sociales a las que se pretende que responda, etc.

A continuación, se harán algunos bosquejos de los aspectos antes mencionados, los cuales tendrán que ser analizados con el mayor detenimiento y profundidad posibles, en relación al plan de estudios que se va a evaluar, por el equipo de trabajo que se aboque a este análisis.

Respecto al contexto socioeconómico, es necesario analizar el proyecto nacional que se viene perfilando en la escena económica y política del país, el cual coincide con la actual política modernizadora universalitaria. Esta se ha perfilado como dominante desde hace varias décadas, si bien su desarrollo no ha sido lineal. Su función principal es reorientar a la "universidad desfasada" conforme a las exigencias del proyecto de desarrollo capitalista.

"Este proyecto de desarrollo no se sustenta en la "representatividad" de los intereses mayoritarios de la población (obreros, campesinos, sectores medios, etc.), sino en la "eficacia" con que el proceso de desarrollo se lleve a cabo.

(*) Anteriormente al análisis de la relación plan de estudios-sociedad se le denominaba análisis de la congruencia externa, esta categoría se considera en este momento inapropiada, ya que se plantea que la universidad no tiene que formar profesionales que vayan encaminados exclusivamente a responder las exigencias del mercado de trabajo o de determinada práctica profesional.

(3) BELLIDO CASTAÑOS, MA. ESMERALDA et al. Proyecto: Evaluación de planes de estudio (2a. versión), p. 50.

La lógica de la rentabilidad y la eficiencia es la lógica del actual proyecto de desarrollo ... Mientras el proyecto demuestre que es capaz de llevar a la economía del país a un crecimiento acelerado y continuo, el proyecto se justifica. No importa el destino que se le dé a la producción; tampoco si se le da o no un proceso de distribución de la riqueza, si se concentra más el capital en pocas manos, ni si aumenta la polarización entre las clases sociales"(4).

Dentro de este contexto, la función de la universidad es formar los cuadros técnicos y profesionales que al sistema productivo necesita. Se requiere una universidad eficiente, rentable, de alta calidad académica, ajena a las luchas sociales.

Desde esta perspectiva, es imprescindible plantear a qué necesidades sociales responde fundamentalmente la práctica profesional que se pretende que el egresado lleve a cabo. Si ésta se ajusta de manera predominante a la estructura del mercado de trabajo establecida, o si plantea otras posibilidades; ya que se considera que un plan de estudios, no tiene necesariamente que responder a las demandas de dicho mercado en su totalidad.

¿Cuáles son las funciones principales que realiza un profesionalista en el campo de trabajo, ¿De dichas funciones para cuáles está preparando el plan de estudios vigente?, ¿A qué necesidades sociales responde el plan de estudios?, ¿Que tipo de práctica(s) profesional(es) se promueve(n) con el plan de estudios?, ¿Qué tanto las funciones profesionales que se promueven a través del plan de estudios son realizadas por otros profesionistas?, ¿Existen los mecanismos adecuados para que se incorporen al plan de estudios los avances científico-tecnológicos propios de su área?, etc.

(4) MENDOZA ROJAS, JAVIER. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)" en Perfiles Educativos, p. 20.

Estas preguntas, así como todas aquellas que surjan al cuestionarse sobre la relación universidad-sociedad son de vital importancia para este análisis.

Se considera necesario para abordar este trabajo, la participación de un equipo multidisciplinario, pues dada la complejidad del mismo, se estima que éste rebasa la perspectiva que el pedagogo junto con los profesionistas del plan que se pretende evaluar puedan aportar al mismo. Se requiere de un equipo en el que colaboren también sociólogos, economistas, psicólogos, profesionistas de áreas afines a las que pertenece el plan, etc.

Debido a todo lo anterior, es evidente la dificultad que presenta este análisis por la multiplicidad de factores que intervienen en él, el tipo de investigaciones que plantea, la tarea de recopilar e integrar la información, el tiempo y los recursos que requiere, etc.

Para llevar a cabo el análisis de la relación plan de estudios-sociedad se proponen las siguientes etapas:

1.- Análisis histórico-social de la práctica profesional.

1.1 Surgimiento de la profesión en México.

1.2 Análisis de la práctica profesional que se promueve con el plan de estudios vigente.

2.- Análisis del campo profesional.

2.1 Contrastación del análisis del campo profesional con el plan de estudios vigente.

1.- Análisis histórico-social de la práctica de la profesión (*).

"El propósito de este estudio es analizar históricamente los aspectos económico-sociales involucrados en la determinación del ejercicio de una profesión, para ubicar el por qué del estado actual de la misma, así como su orientación futura"(5).

Lo anterior se debe a que se parte de la perspectiva de "... que el ejercicio profesional no se promueve en aislado, y que tampoco responde únicamente a políticas educativas, por el contrario, el ejercicio de una profesión se encuentra estrechamente vinculado a la formación social a la que pertenece"(6).

Toda profesión está conformada por dos grandes componentes: uno universal referido al conjunto de conocimientos y habilidades que caracterizan a una disciplina o práctica y otro particular que depende del contexto socioeconómico, político y cultural en el que surge y se desarrolla la profesión. Ambos componentes están sujetos a una continua evolución dependiendo de las transformaciones en la estructura del conocimiento y a los cambios que suceden en la sociedad.

"El significado de una profesión, es decir, su legitimidad intrínseca, validez y función, está determinado por las características de la sociedad en la que surge y se desarrolla. De la misma manera, las formas específicas de formación, reproducción, exclusión, certificación y evaluación de una profesión, dependen de las condiciones en las que surge, de los intereses de quienes la promueven, y del poder político de sus miembros"(7).

(*) Se recomienda consultar el trabajo de Victor M. Gómez Campo "Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional", en el cual se enuncian una serie de preguntas para investigar acerca del análisis histórico de las profesiones.

(5) BELLIDO CASTAÑOS, MA. ESMERALDA *et al.* O.C., p.57.

(6) Idem.

(7) GÓMEZ CAMPO, VÍCTOR MANUEL. "Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional" en Revista de Educación Superior, p. 8.

Para este análisis se propone que se tomen en cuenta los siguientes aspectos:

- "- Etapa histórica.
- Acontecimientos relevantes.
- Modo de producción imperante: relación con la práctica.
- Principales corrientes teóricas o líneas de pensamiento que explican el objeto de estudio.
- Concepción de la práctica profesional.
- Institución educativa que promueve la práctica"(8).

La información que se requiere para el estudio de la práctica profesional, pueda ser recopilada a través de una revisión bibliográfica sobre el tema y con entrevistas a expertos en la profesión.

1.1 Surgimiento de la profesión en México.

Este estudio tiene como propósito ubicar desde cuándo surge en diferentes escuelas el plan de estudios de la profesión en cuestión, cuál es el enfoque que ha tenido desde entonces, la(s) práctica(s) profesional(es) que ha promovido y la relación que guarda dicho plan de estudios con el plan de estudios que se está evaluando.

1.2 Análisis de la práctica profesional que se promueve con el plan de estudios vigente.

Tomando en cuenta el análisis histórico-social de la práctica profesional y el estudio del surgimiento de la profesión en México se

(8) BELLIDO CASTAÑOS, MA. ESMERALDA et al. O.C.. p. 59.

procederá a determinar el tipo de práctica(s) profesional(es) que se promueve(n) con el plan de estudios vigente y además se podría bosquejar que tipo de práctica(s) profesional(es) es deseable que se promueva(n), en caso de que el plan de estudios se reestructure.

Se considera necesario que al hacer un análisis de la práctica profesional, se tenga presente que el utilizar la categoría de práctica emergente o alternativa a la dominante, que es la más generalizada, la emergente hace referencia a tiempo y no a sectores sociales afectados.

Además, " ... las necesidades que generaron algunas profesiones son iminentes al capital, y tales profesiones están intrínsecamente constituidas por los sectores dominantes"(9), por lo que se constata la inexistencia de una práctica diferente a la dominante.

Para algunas profesiones se dificulta clasificar la práctica profesional correspondiente en dominante, emergente/alternativa y decadente. Por otra parte, se cuestiona en los casos en que se encuentran prácticas alternativas, hasta dónde éstas pueden modificar la estructura ocupacional. De acuerdo con Follari se requiere de movimientos sociales extraprofesión, para que las prácticas profesionales se reorienten a la satisfacción de las necesidades de la mayoría de la población.

Se está de acuerdo en que el currículum debe " ... abrir propuestas crítico-generales de las prácticas profesionales y de su constitución social que adecuarse a aquellas consideradas (a menudo ilusoriamente) "emergentes" o "alternativas"(10) exclusivamente, con la gran probabilidad de que los egresados no encuentren empleo en el ya escaso mercado de trabajo.

Se considera que en la formación del alumno debe de incidir una sólida formación teórica básica de los principios y conceptos de su

(9) FOLLARI, ROBERTO. "Respuesta al documento base de la Comisión sobre desarrollo curricular" en Foro Universitario, p. 50.

(10) Idem.

profesión, una formación metodológica que le permita investigar en su área, para conocer no sólo el producto de su disciplina, sino cómo se - construyó la misma. Una formación tecnológica que le permita aplicar - los principios teóricos adquiridos para el ejercicio de su práctica profesional y por último una formación crítica hacia sí mismo y el papel que desempeña en la sociedad(*).

2.- Análisis del campo profesional.

Este análisis tiene como propósito caracterizar el ejercicio social de una determinada profesión, para lo cual se proponen los siguientes estudios(**):

- Inventario de rasgos profesionales.
- Mercado de trabajo.
- Problemas o áreas básicas que se deben atender en el país de acuerdo a la problemática correspondiente.
- Tendencias nacionales e internacionales de la profesión.
- Políticas del estado en relación con el área.
- Marco legal de la profesión.

(*) Plática sobre evaluación curricular que se llevó a cabo en la ENEP-Zaragoza con la Mtra. Alicia de Alba el 9 de octubre de 1987.

(**) Estos estudios se retoman de la propuesta que realizó el Depto. de Planes y Programas de la ENEP-Zaragoza en 1979 y 1980 para realizar el análisis del campo profesional de las carreras de Enfermería y - Biología de dicha institución.

Estos estudios podrán ser cubiertos en parte aplicando una - encuesta dirigida a las instituciones públicas y privadas, dependencias gubernamentales y organismos descentralizados donde labora el profesional.

En el "Proyecto: Evaluación de planes de estudio" (2a. Versión) se encuentran los siguientes instrumentos para llevar a cabo parte de los estudios que se plantean para el análisis del campo -

Inventario de rasgos profesionales.

Este estudio proporciona información acerca de las actividades que actualmente desempeñan los profesionales, así como la frecuencia con que las realizan, tomando en cuenta la relación entre su formación académica y las demandas de la institución donde labora.

Mercado de trabajo.

Este estudio pretende conocer en términos cuantitativos y cualitativos el tipo de recurso humano que se necesita actualmente y que se requiere para los próximos años. Esta investigación se aboca a conocer la situación del mercado de trabajo respecto a la profesión.

En la lucha por la obtención de empleo intervienen no sólo el nivel de escolaridad de la oferta, sino también otros aspectos como: el status socioeconómico del individuo, el sexo, la edad, la etnia, la aceptación de determinadas normas y valores, la religión, el nivel de la oferta de empleo, etc.

El empleo es un bien posicional dentro de la sociedad y su adquisición es un "... campo de confrontación entre los productores de un bien escaso (el empleo) y los individuos o grupos que se disputan el acceso al consumo (y a la producción) de dicho bien"(11).

profesional:

- a) Guía de entrevista a expertos del área para conocer el campo profesional.
 - b) Encuesta para investigar acerca de la práctica profesional orientada a la investigación.
 - c) Encuesta preliminar para la indagación de rasgos profesionales.
 - d) Guía de entrevista para conocer la situación actual de la práctica profesional y la demanda actual y potencial.
 - e) Encuesta orientada a determinar la demanda actual y potencial.
- (11) SANDOVAL CAVAZOS, JORGE. "Adecuación e inadecuación: ¿Falso dilema para la relación entre profesiones y mercado de trabajo? en Perfiles Educativos, p. 45.

Problemas o áreas básicas que se deben atender en el país de acuerdo a la problemática correspondiente.

Es necesario determinar las necesidades sociales a las que puede contribuir a resolver el profesional. Estas necesidades se pueden clasificar según el tiempo a corto, mediano y largo plazo, por la ubicación geográfica en regionales o particulares y nacionales o generales, y a su vez se pueden subdividir de acuerdo a las diferentes clases sociales.

El campo de acción a analizar depende del objeto de estudio de la profesión en cuestión, por ejemplo: salud, recursos naturales renovables y no renovables, educación, alimentación, vivienda, etc.

Se está de acuerdo con González Cuevas y C. Marquis en que - la explicitación de cuáles son estas necesidades y quiénes las definen implican problemas de tipo político-ideológico, para lo cual estos autores proponen como estrategia partir de la aceptación clara de su existencia y explicitar la posición que se asuma, buscando el mayor nivel consensual posible.

Asimismo proponen que las propuestas extra universitarias sobre necesidades sociales deben partir del sector público, del sector científico-tecnológico y de otros sectores sociales como por ejemplo: centrales empresariales, instituciones obrero-campesinas, grupos políticos, etc.

Tendencias nacionales e internacionales de la profesión.

Este estudio pretende analizar la orientación actual y futura del quehacer de la profesión y de la investigación científica y tecnológica del área que incumbe a la misma(*).

Políticas del Estado en relación con el área.

Para este apartado se sugiere consultar por ejemplo: el plan nacional de desarrollo en el sector correspondiente, el plan nacional de educación superior, etc., además de otros documentos que considere necesario el equipo de trabajo.

Marco legal de la profesión.

En este estudio se obtendrá la información que permita ubicar a la profesión en el ámbito legal bajo el que se rige y que señala las condiciones jurídicas de práctica profesional en que es permitido ejercer, para lo cual se sugiere la revisión tanto de la fracción 2a. del Artículo 4º Constitucional, como su derivación, la Ley General de Profesiones(12).

El resultado del análisis del campo profesional brinda información que puede ser retomada en diferentes momentos del desarrollo curricular, siendo en éste la evaluación del plan de estudios vigente.

Una de las formas en que se ha planteado el análisis de los resultados de los estudios del campo profesional en relación al plan de estudios, fué la metodología que se utilizó para el análisis de la congruencia externa del plan de estudios de la carrera de Biología de la - ENEP-Zaragoza.

(*) Para esta tarea se sugiere la realización de actividades tales como: discusión de documentos relacionados con esta problemática, conferencias, simposium, entrevistas a expertos en el área que proporcionen información relevante al respecto, etc. Lo anterior permite tener información actualizada con distintos enfoques. BELLIDO CASTAÑOS, MA. ESMERALDA et al. O.C., p. 63.

(12) BELLIDO CASTAÑOS, MA. ESMERALDA et al. O.C., p. 65.

Es importante tener en cuenta al contrastar los resultados - del análisis del campo profesional con el plan de estudios, la congruencia que existe entre los diferentes niveles de la planeación curricular, para decidir con cual(es) se va a llevar a cabo dicha contrastación(*).

Se considera necesario señalar que además del análisis cuantitativo que se haga de los datos, es imprescindible realizar un análisis cualitativo que se centraría fundamentalmente en responder a las preguntas evaluativas que el equipo de evaluación se planteó al inicio del análisis del campo profesional.

5.3 Análisis curricular(**).

Este estudio tiene como propósito analizar los elementos constitutivos de los diferentes niveles de la planeación curricular de un plan de estudios en su intra e interrelación que conduzca a hacer evidentes las repeticiones, carencias, contradicciones, etc., además de investigar su operativización en la realidad curricular(13).

Es necesario verificar si existe congruencia entre lo que se propone para cada curso - módulo o asignatura - en los programas y/o cartas descriptivas, con lo establecido en el plan de estudios y su implantación. En la delimitación del objeto a evaluar es importante tener presente estos niveles y determinar en cuál(es) de ellos se va a efectuar el análisis.

(*) Dado que se considera que el análisis de la relación plan de estudios-sociedad puede realizarse paralelamente al análisis curricular, se pueden planear las actividades, para que en este momento ya se cuenten con los resultados de la contrastación de los diferentes niveles de la planeación curricular.

(**) Anteriormente al análisis curricular se le denominaba análisis de la congruencia interna, esta categoría se considera en este momento inapropiada, ya que se cuestiona si se puede lograr una congruencia interna entre las diferentes dimensiones de la realidad curricular y aún dentro de una misma dimensión. La categoría de análisis curricular es muy amplia y permite que se puedan ubicar dentro de la misma una amplia variedad de investigaciones en torno al plan de estudios.

(13) Ibidem, p. 89-90.

Es importante tener en cuenta que muchas veces el plan de estudios se toma como un modelo, un ideal al que la realidad se debe de ajustar, sin embargo, como se ha mencionado, en muchas ocasiones, la realidad curricular - inclusive los programas de estudio - no concuerda con lo que se plantea en el plan de estudios, habría que cuestionarse entonces, si no es el plan de estudios el que debe modificarse y no la realidad. Además, puede haber otros elementos de la realidad curricular que no están incluidos de manera formal en el plan, pero que pueden ser importante que se evalúen.

Asimismo, es necesario revisar los elementos con que cuentan el plan de estudios y los programas, para determinar las posibilidades y metodología del análisis curricular, pues se puede dar el caso, por ejemplo, de que el plan de estudios y los programas sólo cuenten con un listado de materias y de contenido respectivamente y sea necesario recopilar información adicional por otros medios.

En este trabajo se considera para llevar a cabo el análisis curricular los siguientes elementos:

- a) Contenidos-objetivos.
- b) Objetivos terminales y/o perfil profesional.
- c) Sistema de enseñanza.
- d) Procedimiento de evaluación del aprendizaje de los alumnos.

a) Contenidos-objetivos. De las siguientes técnicas de análisis de contenido: Le Xuan y Chassain, Morgunnov-Heredia, teoría de gráficas y estructuras conceptuales(*), se propone esta última para la revisión de los contenidos de un plan de estudios, por considerarla la más adecuada, aunque no exenta también de limitaciones.

A comparación de las otras técnicas, la sencillez que presen-

(*). Las técnicas de Le Xuan y Chassain y la de Morgunnov-Heredia se presen-

ta la técnica de estructuras conceptuales, permite hacer una reflexión y análisis de una gran cantidad de contenidos, como son los que plantea un plan de estudios, en un lapso relativamente breve, sin por ello desmerecer en calidad y significatividad.

Las dos primeras técnicas - Le Xuan y Chassain y Morgannov-Heredin - van muy encaminadas a la organización del contenido con fines de enseñanza. Ambas técnicas dan una gran importancia " ... al orden del contenido, el cual es preestablecido por la misma ciencia, y que posibilita la identificación de "la" forma como una disciplina puede ser enseñada. Esta idea del orden, en el contenido, implica una concepción estrecha sobre la producción de conocimientos, en la que se identifican ciencia y verdad. La verdad ordenada debe ser enseñada, transmitida y retenida de la misma manera"(14).

La tercera técnica - teoría de gráficas - presenta un alto grado de complejidad, el cual puede ser útil para un estudio muy detallado, pero que se llevaría demasiado tiempo para analizar los contenidos de un plan de estudios, y por otro lado no presenta una alternativa para revisar la relación que guarda una asignatura o módulo con las demás.

Por el contrario, la técnica de estructuras conceptuales permite verificar que los contenidos posean una coherencia lógica en sí mismos y cumplan con la primera condición que señala Ausubel para que el alumno pueda llevar a cabo aprendizajes significativos, la cual indica que el contenido debe estar organizado lógicamente.

" ... el contacto con el conocimiento organizado aporta a los estudiantes una comprensión de los conceptos generativos y de los principios básicos; suministra también el manejo hábil de vigorosas for

den ubicar dentro de la línea de pensamiento conductista. La teoría de gráficas forma parte del enfoque de sistemas y fue iniciada por matemáticos y desarrollada en los campos de la matemática y de la ingeniería. La técnica de estructuras conceptuales su sucribe dentro de la corriente cognoscitivista.

mas de pensamiento y de estrategias para la solución de problemas; la - reducción del acervo de información que debe recordarse y el aumento en la significatividad de lo que se aprende"(15).

En base a la aplicación de la técnica de estructuras conceptuales en el análisis de la congruencia interna de los planes de estudio de Biología y Psicología, ésta se ha enriquecido pues al ponerla en práctica, se le han efectuado algunas modificaciones para que la técnica se adapte al objeto de estudio, o sea para que su empleo sea útil en la revisión de los contenidos de un plan de estudios.

De los elementos que integran una estructura conceptual: conceptos y red de interrelaciones, los conceptos se han ampliado a la categoría de contenidos temáticos, ya que se encontró que en ocasiones, no es posible elaborar estructuras conceptuales exclusivamente en base a conceptos, esto depende del objeto de la asignatura o módulo en cuestión, así como también del grado de desarrollo de la misma. De ahí que se proponga el término "contenidos temáticos" que puede abarcar no sólo conceptos, sino también técnicas, proposiciones, etc.

Se consideran los siguientes tipos de contenidos temáticos: centrales, conectados y subordinados, los cuales poseen las mismas características que se mencionaron para los conceptos centrales, conectados y subordinados.

Para poder analizar los contenidos temáticos de un plan de estudio y sus interrelaciones, las estructuras conceptuales no pueden ser demasiado amplias, por lo que se propone que dichas estructuras sean sintéticas.

- (14) DIAZ BARRIGA, ANGEL. "Aproximación al análisis del contenido en - los planes de estudio. Teorías del aprendizaje y curriculum" en Ensayos sobre la problemática curricular, p. 55.
- (15) POSNER, GEORGE J. "Instrumentos para la investigación y desarrollo del currículo: Aportaciones potenciales de la ciencia cognoscitiva" en Perfiles Educativos, p. 18.

Para ello se recomienda seleccionar los contenidos temáticos principales que representan de manera global el contenido que se aborda en cada uno de los cursos, ya que un número excesivo de contenidos temáticos dificulta establecer las interrelaciones entre los diferentes cursos que integran el plan de estudios.

La estructura conceptual sintética pretende tener un campo - de visión amplio sobre cada uno de los cursos, por lo que se sacrifican los detalles del curso para poder captar su alcance. La validez epistemológica de la estructura estará dada por la participación de los docentes que imparten el curso, así como de otros asesores que se estime conveniente, quienes enjuiciarán la significación de los contenidos de la estructura y sus relaciones.

La red de interrelaciones se refiere al tipo de relaciones - que existen entre los contenidos temáticos que se seleccionan para cada curso.

Para elaborar la red de interrelaciones se recomienda que, - simultáneamente o después de seleccionar los contenidos principales, se proceda a establecer las relaciones entre los mismos y con otros cursos de acuerdo a la simbología que se presenta a continuación.

A \longrightarrow B Indica una relación directa de A hacia B. Esta relación se puede explicar de la siguiente manera: es de tipo causal, por lo que A es antecedente, es la causa de B. A es necesario, determina que se de B.

A \longleftrightarrow B A y B tienen una relación recíproca. Esto significa que se influyen y determinan mutuamente.

A $\left\{ \begin{array}{l} \text{---} a \\ \text{---} b \\ \text{---} c \end{array} \right.$ A incluye a los contenidos a, b, c, etc. Esto indica una relación de subordinación siendo A un elemento de mayor - generalidad y abstracción y a, b y c más específicos.



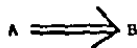
Contenido
central.



Contenido
conectado.



Contenido
subordina
do.



Indica cuando una estructura conceptual sintética o un(os) contenido(s) de ésta se debe(n) relacionar con otro(s) curso(s). Esta relación se confirma o no cuando se elaboran los mapas temáticos de relaciones congruentes e incongruentes, por lo que este símbolo es sustituido por la simbología que se utiliza para elaborar los mapas.

La simbología propuesta puede ser modificada o enriquecida por el equipo de trabajo con otros símbolos que se considere necesario utilizar.

La técnica de estructuras conceptuales se asemeja a lo que Posner denomina redes semánticas, variando únicamente en la representación de las relaciones.

En el sentido de no exagerar las posibilidades reales de la técnica de estructuras conceptuales, además de las limitaciones que se señalaron en la experiencia de evaluación del plan de estudios de la carrera de Biología, hay que tener presente que los principales conceptos y proposiciones de una profesión, pueden pertenecer a diversas estructuras en distintos planos y que al interior de cada una de éstas poseen una significatividad y relaciones particulares, lo que se traduce en la complejidad que representa esquematizar la estructura del conocimiento (16).

Al momento de estar trabajando las estructuras conceptuales en la evaluación del plan de estudios de Biología, y al discutirlos

(16) Consultar GONZALEZ GAUDIANO, EDGAR. Algunas consideraciones en torno al diseño curricular en educación superior, p. 16-17.

teriormente al interior del equipo de trabajo, surgieron una serie de comentarios en torno a las mismas, que más adelante se agruparon en una serie de categorías que se emplearon para conformar la matriz de evaluación que se utilizó en la evaluación del plan de estudios de la carrera de psicología.

Por lo que para complementar el análisis de los contenidos a través de la técnica de estructuras conceptuales, se propone el empleo de dicha matriz de evaluación, que analiza la relación contenidos-objetivos, entre otros aspectos, la cual es contestada tomando como unidad la asignatura o el módulo según esté organizado el plan de estudios.

En la columna de observaciones de la matriz, se sugiere que los docentes que imparten el curso expresen sus puntos de vista acerca de lo que constituye la problemática fundamental de la materia, aciertos, inquietudes, etc.

Además de llevar a cabo los trabajos anteriores se propone también contrastar el documento plan de estudios con los programas y/o cartas descriptivas que se estén cursando y su implantación, ya que comúnmente se introducen cambios en estos niveles del desarrollo curricular.

Para analizar la información se propone utilizar el siguiente formato, en el cual se solicita que se registren únicamente los cambios entre los diferentes niveles del desarrollo curricular antes descritos, indicando la justificación de los cambios, en caso de que ésta se conozca.

Mediante este instrumento no se pretende captar las complejas interacciones que se llevan a cabo en la realidad curricular, sino únicamente tratar de identificar los cambios que se presentan entre los diferentes niveles de la planeación curricular.

HOJA DE CONTRASTACION DE DESARROLLO CURRICULAR

CURSO:		SEMESTRE:	
DOC. PLAN DE ESTUDIOS	PROGRAMA Y/O CARTA DESCRIPTIVA	IMPLANTACION	JUSTIFICACION

Una vez que se haya elaborado el trabajo referente a cada curso:

- estructura conceptual sintética,
- matriz de evaluación y
- hoja de contrastación de desarrollo curricular,

se proceda a establecer las relaciones entre los cursos, para lo cual, los contenidos temáticos de las estructuras conceptuales sintéticas de todo el plan de estudios se representan con una numeración progresiva, la cual no implica jerarquía, respetando las relaciones establecidas en cada una de ellas.

Con base en el punto anterior se conforma el mapa temático, el cual se elabora con base en las estructuras conceptuales sintéticas, colocándolas cada una en su respectivo semestre.

Para establecer las relaciones entre los cursos, se parte -

principalmente de revisar las estructuras conceptuales sintéticas y la matriz de evaluación, en caso de que se considere necesario se consultarán otros documentos, como por ejemplo: el programa del curso, de aquí se infiere con cuáles supuestamente está vinculado determinado curso. Ahora bien, para establecer una relación congruente o incongruente es necesario revisar los contenidos de los cursos con los que se cree que tiene una vinculación, para confirmar o no si efectivamente hay tal relación o apoyo.

A continuación se proponen las siguientes categorías que contribuyen a especificar el tipo de relación congruente e incongruente.

Relaciones congruentes:

- 1.- Se presenta relación o apoyo. Hay una continuidad, complementación o integración de los contenidos de un curso con los de otro.
 - Continuidad.- Prolongación, lo que se continua empezado por otro.
 - Complementación.- Hacer una cosa completa, entera, íntegra que tiene todos los elementos necesarios.
 - Integración.- Fusión, componer un todo con sus partes.

- 2.- No se presenta ninguna relación o apoyo, la cual debería de darse. Es importante mencionar que sólo se considera que existe una relación incongruente entre dos cursos cuando ésta debería de darse y no se da. Esto es, cuando la misma organización lógica del contenido no indica que hay una relación, no se considera que esto sea incongruente y se registrará en el cuadro de relaciones con un guión. Esto significa que es muy poco factible que haya una relación entre todos los cursos que integran un plan de estudios.

Las relaciones congruentes se registrarán en el cuadro de relaciones con el no. 1 y las relaciones incongruentes con el no. 2. La relación de cada materia consigo misma queda por supuesto anulada, sombreándose la casilla correspondiente.

CUADRO DE RELACIONES ENTRE LOS CURSOS

CURSOS QUE INTEGRAN EL PLAN DE ESTUDIOS.					

Paralelamente al establecer relaciones de tipo congruente o incongruente cada equipo procederá a fundamentar brevemente por qué lo considera de esta manera.

En caso de que el equipo sugiera propuestas iniciales de cambio para el plan de estudios, éstas también deberán fundamentarse.

Es importante mencionar que es labor de los docentes el explicitar y resaltar los principales conceptos y proposiciones de sus respectivos cursos y las relaciones que guardan con otros, evitando dejar al azar que los alumnos los integren por su propia cuenta.

Lo anterior implica que debe de haber una planeación en este sentido (organización lógica del contenido), de lo contrario resulta prácticamente imposible tratar de relacionar, lo que se encuentra desvinculado y fragmentado.

Una vez que se hayan registrado las relaciones entre los cursos en el cuadro de relaciones y se hayan fundamentado éstas brevemente, se procederá a graficarlas en el mapa temático, para lo cual se propone la siguiente simbología:

Relaciones congruentes:

—————→ En el caso en que un curso es apoyado o apoya a otro y éste confirma dicho apoyo o relación.

Relaciones incongruentes:

- - - - -→ Cuando un curso dice ser apoyado o apoyar a otro y éste no confirma dicho apoyo o relación.

Para aglutinar el análisis de las relaciones congruentes e incongruentes, se propone revisar dichas relaciones con base en las líneas y ciclos curriculares.

Sintetizando, el análisis de contenidos tiene por objeto especificar los contenidos temáticos fundamentales que se revisan en cada curso, explicitando las relaciones existentes a su interior, así como - con otros, tratando de detectar además las repeticiones, carencias, contradicciones, etc.

Los elementos que se obtienen del análisis de los contenidos-objetivos son los siguientes:

Por materia:

- Estructura conceptual sintética.
- Matriz de evaluación.
- Hoja de contrastación de desarrollo curricular.

De manera global:

- Mapa temático.
- Cuadro de relaciones entre los cursos con la respectiva fundamentación de cada relación.

- Mapa temático de relaciones congruentes.
- Mapa temático de relaciones incongruentes.
- Análisis de las relaciones entre las materias con base en los ciclos y líneas curriculares.
- Propuestas iniciales de cambio al plan de estudios.

b) **Objetivos terminales y/o perfil profesional.**

En la revisión y análisis que se realice de los objetivos terminales se debe hacer explícito cómo el plan capacita progresivamente al alumno para su cumplimiento.

Para esto se propone revisar los objetivos y contenidos de las asignaturas o módulos, para señalar cuáles son los objetivos terminales que se cubren con los mismos.

Cuando se tengan los datos relativos a cada objetivo terminal se escoge una de las categorías que a continuación se mencionan:

- a) El plan de estudios cubre el objetivo terminal integralmente, los elementos teóricos y prácticos están suficientemente desarrollados en el plan para que el alumno lo lleve a cabo.
- b) El plan de estudios cubre parcialmente el objetivo. Hay deficiencias de tipo teórico y/o práctico.
- c) El plan de estudios lo cubre potencialmente, se dan los elementos para que los alumnos los integren posteriormente y puedan llevar a cabo el objetivo terminal en su práctica profesional.
- d) El plan de estudios no cubre el objetivo. No se proporcionan los elementos

mentos teóricos y prácticos.

Posteriormente se hace un análisis cuantitativo de los datos por medio de porcentajes, así como cualitativo, señalando los aciertos y deficiencias del plan y las implicaciones que tiene para la formación profesional del alumno, la manera en que se están cumpliendo los objetivos terminales.

c) Sistema de enseñanza.

Para el análisis del sistema de enseñanza se propone tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Estructuración de la unidad organizativa.
- Relación teoría-práctica.
- Formación para la investigación.
- Relación investigación-docencia-servicio.
- Relación docente-alumno.

d) Procedimiento de evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Para la revisión de este elemento del plan se proponen los siguientes aspectos:

- Concepción de evaluación del aprendizaje.
- Evaluación diagnóstica, formativa y sumaria.
- Criterios para evaluar la teoría y la práctica.
- Instrumentos para evaluar la teoría y la práctica.
- Reprobación.

5.4 Síntesis general.

Esta etapa tiene como propósito integrar los resultados de los análisis anteriores para elaborar propuestas fundamentadas acerca del plan de estudios vigente, encaminadas a decidir si el plan de estudios - continúa como está o si se reestructura parcial o totalmente.

La síntesis general constituye la última fase de un proceso de evaluación de planes de estudio. Esta podría ser llevada a cabo por la comisión coordinadora y sus resultados puestos a consideración de los equipos básicos de trabajo(*).

Para su realización se proponen los siguientes pasos:

- 1.- Revisión de los informes del análisis inicial, de la relación plan de estudios-sociedad y del análisis curricular, así como de otros proyectos que se hayan llevado a cabo con la finalidad de evaluar el plan de estudios.
- 2.- Integración de los principales resultados obtenidos de los estudios antes mencionados.
- 3.- Elaboración de conclusiones generales.

Esta síntesis, al igual que los informes anteriores deberán ser presentados a las autoridades de la institución, para su aprobación y apoyo en caso de que se decida iniciar un proceso de reestructuración del plan de estudios.

(*) Las instancias comisión coordinadora y equipos básicos de trabajo serán explicadas en el apartado de propuesta de organización de los participantes.

5.5 Organización de los participantes del proceso de evaluación.

En los procesos de evaluación de planes de estudio se propone que estén representados todos los sectores afectados por este proceso, como son: docentes, alumnos e instancias directivas.

Es esencial que participen de manera amplia aquellos sectores que son directamente afectados por el proceso de evaluación, docentes y alumnos, e intervengan en la especificación de los principales problemas que afectan al plan de estudios, en los procesos de análisis del mismo, así como en la elaboración de propuestas de alternativas de solución.

Es necesario que se genere una actitud de apropiación y compromiso hacia el proceso de evaluación y sus resultados, de manera que la participación de la comunidad académica asegure en cierta medida que los cambios propuestos cuenten con su consenso y aprobación para su implantación.

"Será necesario afirmar hoy que si el proceso de definición curricular no es propiedad de los actores del mismo (en contraposición con esa representación formal) corre un enorme riesgo de perderse o cambiar de sentido en función de las diversas estructuras administrativas de poder o en función de grupos hegemónicos presentes en la institución educativa"(17).

A continuación, se propone una organización de los participantes que llevarán a cabo la evaluación del plan de estudios, la cual deberá ser analizada para su posible aplicación en función de las condiciones particulares de la institución.

(17) GLAZMAN, RAQUEL y MARIA DE IBARROLA. "Diseño de planes de estudio. Modelo y realidad curricular" en Memorias del Simposio experiencias curriculares en la última década, p. 128.

Para lo anterior, se plantea la formación de una comisión coordinadora y equipos básicos de trabajo.

La comisión coordinadora está integrada por representantes de las instancias directivas, de los docentes, de los alumnos y asesores pedagógicos, los cuales establecen conjuntamente un programa general tentativo de evaluación del plan, el cual será puesto a consideración de los equipos básicos de trabajo. Esta comisión tiene entre sus funciones coordinar las diferentes actividades y que éstas se realicen en el momento adecuado para obtener los resultados deseados.

Los equipos básicos de trabajo están integrados por docentes, alumnos y asesores pedagógicos, a estos grupos se integran asesores internos y/o externos(*), los cuales participan en el proceso de evaluación en el momento en que sea solicitado por el grupo. Es recomendable que en los equipos básicos de trabajo se incorporen miembros de la comisión coordinadora.

La participación de diferentes profesionistas en los procesos de evaluación de planes de estudio contribuye al enriquecimiento de dichos procesos, al aportar elementos teóricos y metodológicos de diversas disciplinas en el abordaje del objeto de estudio.

Al inicio del trabajo se imparte un taller por los asesores pedagógicos para cada uno de los proyectos de evaluación del plan, con el objeto de proporcionar los elementos teóricos necesarios y especificar la metodología para abordar el análisis; dejando la posibilidad de que se impartan otros talleres, en el caso de que la dinámica de trabajo así lo requiera.

(*) Se denomina asesores internos, al personal de la institución que no está involucrado en el proceso de evaluación y que el equipo básico y/o la comisión coordinadora solicita(n) su participación en un momento dado, el asesor externo no pertenece a la institución.

Asimismo, se propone que en los talleres que se impartan - participen, además de los equipos básicos de trabajo, miembros de la comisión coordinadora.

Se sugiere que se trabaje de tiempo completo y en períodos cortos, lo cual ayudará a obtener resultados a corto plazo y a evitar - que el proceso de evaluación se alargue demasiado, produciendo entre - otros factores, desgaste en los equipos de trabajo.

La retroalimentación entre los equipos de trabajo de los diferentes proyectos de evaluación del plan, constituye el proceso mediante el cual se establecen adecuados canales de comunicación e información acerca de los avances y retrocesos, la forma de abordaje tanto teórica como metodológica, las limitaciones a las que se han enfrentado, - etc., esto contribuye al enriquecimiento del proceso de evaluación y - ayuda a que no decaiga el interés, evitando que se sientan desfasados o desintegrados del proceso, además los puede hacer más conscientes de la responsabilidad que tienen y la función que desempeñan.

Se considera que la participación de los asesores pedagógicos se lleve a cabo desde el inicio de la evaluación del plan, su función consiste en aportar elementos teóricos para la construcción de un marco de referencia, así como proponer metodologías de trabajo para que se tenga una visión acerca de la forma en la cual se pueden abordar los diferentes proyectos, pudiendo ser modificada y enriquecida conforme a las observaciones de la comisión coordinadora y de los equipos básicos de trabajo.

Otras de sus funciones son: proponer formas de organización que sean discutidas por los integrantes del proyecto, promover la participación de los sectores afectados, brindar asesorías a lo largo del - proceso y diseñar e impartir talleres, etc.

Es importante tratar de evitar que se den los roles de ex-

ertos en evaluación (asesores pedagógicos) y ejecutantes del proceso, y en su lugar se propicie la integración de equipos de trabajo en donde todos los miembros aporten sus observaciones, comentarios y sugerencias.

DELIMITACION DE FUNCIONES DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROCESO DE EVALUACION(*).

Funciones de la comisión coordinadora del proceso de evaluación del plan de estudio.

- Proponer el marco teórico de referencia.
- Proponer la metodología que se seguirá para abordar la «evaluación.
- Elaborar el programa de evaluación.
- Coordinar las diferentes actividades del programa de evaluación.
- Proporcionar los recursos humanos, materiales y financieros que se requieran para llevar a cabo el proceso de evaluación.

Funciones del responsable de proyecto:

- Responsabilizarse ante la comisión coordinadora de la realización adecuada del proyecto.
- Responsabilizarse del programa de capacitación de los equipos básicos de trabajo abocados al proyecto.
- Administrar los recursos necesarios para el desarrollo del proyecto.
- Coordinar y asesorar las actividades de los colaboradores asignados al proyecto.
- Presentar los informes y recomendaciones generados por el proyecto a la comisión coordinadora y a otras instancias de la institución cuando se requiera.

(*) Las funciones que se presentan a continuación son retomadas parcialmente del Proyecto: "Evaluación de planes de estudio" (2a. Versión), Elaborado por MA. ESMERALDA BELLIDO CASTAÑOS et al.

Funciones de los equipos básicos de trabajo del proceso de evaluación del plan de estudios.

- Participar en los talleres de capacitación para llevar a cabo la evaluación del plan de estudios.
- Llevar a cabo las actividades correspondientes al proyecto que pertenezcan.
- Informar al responsable sobre el grado de avance de sus actividades con la periodicidad que se establezca.
- Solicitar cuando se requiera la participación de asesores externos y/o internos.

5.6 Propuesta de evaluación de los procesos de evaluación de planes de estudio.

Para la evaluación de estos procesos se propone llevar a cabo los siguientes tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumaria. Esta evaluación será llevada a cabo por la Comisión Coordinadora.

Evaluación diagnóstica. Se llevará a cabo previamente al inicio del proceso de evaluación del plan de estudios en sí. Para este tipo de evaluación se propone revisar los siguientes productos de trabajo, una vez que éstos hayan sido elaborados:

- Programa de evaluación del plan de estudios vigente.
- Especificación del marco teórico de referencia y de la metodología a seguir de acuerdo a las características de la carrera.
- Especificación de los recursos humanos, materiales y financieros que se requieren.

Se recomienda hacer un reporte después de llevar a cabo la

evaluación diagnóstica, formativa y sumaria.

Evaluación formativa. Se efectuará durante el proceso de evaluación del plan de estudios, su propósito es verificar que se vayan cumpliendo los objetivos y hacer los ajustes que se requirieran para lograrlos.

Se considera que la principal guía para llevar a cabo la evaluación formativa, es el que se vayan cumpliendo las diferentes actividades en el tiempo establecido.

Un elemento muy importante para este tipo de evaluación, son las reuniones periódicas entre los diferentes equipos, para intercambiar ideas, información y avances en cuanto al trabajo.

Además, se podría aplicar un cuestionario en diferentes momentos del proceso, para detectar las opiniones y comentarios de los participantes.

Evaluación sumaria. Su realización se plantea al concluir el proceso de evaluación del plan de estudios. Para la evaluación sumaria se considera necesario revisar los reportes de la evaluación diagnóstica y formativa, así como los productos de trabajo que se obtuvieron en la evaluación del plan.

Este tipo de evaluación tiene como fin, revisar en qué medida los propósitos y objetivos planteados en el programa de evaluación del plan de estudios vigente se cumplieron.

De la evaluación sumaria se desprende una retroalimentación muy importante, sobretudo en cuanto a la metodología de trabajo para la evaluación de otros planes de estudio.

CONCLUSIONES

En términos generales se conceptualiza a la evaluación como la noción de juzgar el valor o los méritos de determinado fenómeno. En este trabajo no se considera a la evaluación como un proceso totalmente objetivo, en el que no intervienen o se trata de evitar al máximo la subjetividad de los participantes, sino que se sostiene que en todo proceso de evaluación intervienen los juicios y valores, las posiciones ideológicas y políticas, - etc. de los participantes. Esto influye en gran medida en la selección del objeto a evaluar, así como en el marco teórico y en la metodología que se va a emplear.

Se considera que la evaluación de planes de estudio debe de llevarse a cabo de acuerdo a una concepción de evaluación participativa, principalmente por parte de los docentes, para que exista un compromiso colectivo hacia los cambios que se propongan y éstos se lleven a la práctica. Se considera a los demás enfoques de evaluación como elementos de apoyo, que dependiendo de las necesidades de los participantes en el proceso de evaluación podrán incidir en el mismo.

Es importante que los integrantes de los equipos de evaluación determinen conjuntamente lo que se quiere evaluar y la forma de abordaje, - pues éste tiene una gran repercusión en la credibilidad de los resultados de la misma. Además es prácticamente imposible tratar de evaluarlo todo, tiene que haber una selección de aspectos a evaluar con base en los principales - problemas detectados.

Se hace énfasis en que el asesor pedagógico debe de integrarse a los equipos de evaluación, participando en el desarrollo del trabajo, llevar a cabo propuestas en el área de su competencia, así como señalar espacios de participación.

La revisión de las experiencias de evaluación de planes de estudio que se han presentado, así como la reflexión acerca del trabajo que se ha realizado, ha permitido concretar algunas propuestas en esta área, sin embargo, deben ser analizadas en función del plan de estudios que se vaya a evaluar y de las condiciones en que se va a llevar a cabo dicho proceso, antes de ponerlas en práctica.

No es fácil que un proceso de evaluación se inicie y logre la obtención de ciertos resultados, ya que esto depende de que la coyuntura académica y política de la institución así lo permita. Se requiere para ello, entre otros factores de apoyo de las instancias directivas, continuidad en el trabajo, que se proporcionen los recursos necesarios, tiempo disponible para realizar las tareas, etc.

Se considera que la evaluación tiene que ser manejada dentro de ciertos límites, para que no se llegue a una confrontación directa entre diferentes grupos y posiciones y se vea obstaculizada. Muy probablemente la evaluación conllevará a la negociación y a la labor de convencimiento de que ciertos cambios en la planeación y prácticas curriculares tienen que realizarse para su mejoramiento.

Por otra parte, se quiere hacer mención de la necesidad e importancia de que los resultados de los procesos de evaluación de planes de estudio tengan una difusión más amplia de lo que hasta ahora se les ha dado en nuestro medio, con el propósito de retroalimentar y enriquecer futuras experiencias en esta área.

La mayor dificultad que se tuvo para realizar este trabajo fue la falta de tiempo disponible para llevarlo a cabo, por lo que su elaboración tardó bastante tiempo.

Se considera que este trabajo permitió recapitular la experiencia obtenida en esta área de evaluación y responder a las interrogantes e inquietudes que se plantearon en un principio.

Sin embargo, en la actualidad hay nuevas perspectivas como es la nueva sociología de la educación, así como otras herramientas teóricas y metodológicas que abren otras dimensiones para la evaluación de planes de estudio.

Este trabajo responde a un proceso histórico en mi formación, como producto es un corte en mi proceso de aprendizaje, con sus limitaciones y avances respecto a trabajos anteriores, pero sin duda queda mucho por andar.

OBRAS CONSULTADAS

- ALKIN, MARVIN C. "Evaluación: Investigación o Praxis" en Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas. Bogotá, 1973. Núm. 17. 44-63 p.
- ALVARADO RODRIGUEZ, MA. EUGENIA et al. Programa de Evaluación Académica. México, ENEP Zaragoza-UNAM, 1983. 31 p.
- ALVAREZ, ISAIAS. "Introducción" en Panorámica y perspectivas de la planeación educativa en México. Documentos Base Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, Vol. I, 1981. 427-433 p.
- ALVAREZ, ISAIAS. "Planeación y administración, límites y confluencias" en COMPES Administración de la Educación Superior. México, SEP-ANUIES, 1982. 183-195 p.
- APPLE, MICHAEL W. "Reproducción ideológica, cultural y económica" en DE LEONARDO, PATRICIA La nueva sociología de la educación. México, SEP-Editiones El Caballito, 1963. 67-101 p.
- ARIAS CASTAÑEDA, FERNANDO. "Un modelo propositivo de planeación estratégica para instituciones educativas privadas del nivel superior" en Revista de la Educación Superior. México, ANUIES, 1985. - No. 56. 69-98 p.
- ARNAZ, JOSE ANTONIO. "La planeación curricular" en COMPES Planeación de la Educación Superior. México, SEP-ANUIES, 1982. 131-161 p.
- ARNAZ, JOSE ANTONIO. La planeación curricular. México, Trillas, 1983. 74 p.
- ARREDONDO, VICTOR A. "Introducción" en Desarrollo Curricular Documentos Base Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Vol. I, 1981. 373-375 p.
- BELLIDO CASTAÑOS, MA. ESMERALDA. Algunas consideraciones teóricas y metodológicas para la evaluación de planes de estudio del nivel superior. México, ENEP ZARAGOZA-UNAM, 1982. 63 p. (Serie: Temas de Evaluación Académica No. 3).
- BELLIDO CASTAÑOS, MA. ESMERALDA et al. Proyecto: Evaluación de Planes de Estudio (2a. Versión). México, ENEP ZARAGOZA-UNAM, 1983. 148 p.
- BELLIDO CASTAÑOS, MA. ESMERALDA. Propuesta de formato para la elaboración de programas de estudio. México, ENEP Zaragoza-UNAM, 1984.
- BERTONI, ALICIA N.L. y JOSEFINA S. DE MAGURNO. "La evaluación de las instituciones de nivel superior: un sistema de referencia e instrumentos básicos" en Revista de Investigaciones Educativas. Buenos Aires. No. 27. Julio 1980. 29-45 p.

- BESSE, GUY. Práctica social y teoría; tr. por Francisco Carraño. México, Grijalbo, 1975. 154 p. (Colección 70, 48).
- CARRION CARRANZA, CARMEN. "Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional" en Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM, 1984. Núm. 6. 43-48 p.
- CASTREJON DIEZ, JAIME. "Los problemas en la planeación de la educación superior" en GUEVARA NIEBLA, GILBERTO (Comp.) La crisis de la educación superior en México. México, Nueva Imagen, 1981. 89-107 p.
- CERDA MICHEL, ALMA DEA. El perfil profesional en la elaboración del currículo. México, ENEP Zaragoza-UNAM, 1982. No. 6. 47 p.
- CERDA MICHEL, ALMA DEA. Estructuración del perfil profesional. Consideraciones teóricas y metodológicas. Tesina para obtener el título de Licenciado en Pedagogía, UNAM. Noviembre, 1981. 52 p.
- CHADWICK, CLIFTON. "Evaluación educacional" en Tecnología Educativa para el docente. Buenos Aires, Paidós, 1977. 112-152 p.
- CHAMIZO GUERRERO, OCTAVIO y MARIA DEL PILAR JIMENEZ SILVA. "El análisis institucional" en Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM, 1982. Núm. 16. 3-12 p.
- DE ALBA, ALICIA. Apuntes para la Configuración de Ejes Teórico-Methodológicos, en el Area de Evaluación Académica en Educación Superior. Tesina para obtener el título de Licenciado en Pedagogía, UNAM, Mayo, 1981. 107 p.
- DE ALBA, ALICIA et al. "Evaluación: Análisis de una noción" en Revista Mexicana de Sociología. México, UNAM Instituto de Investigaciones Sociales, 1984. Año XLVI, vol. XLVI, núm. 1.
- DE ALBA, ALICIA. Manual para la elaboración, valoración y uso de cartas descriptivas. México, ENEP Zaragoza-UNAM, 1980. No. 2. 52 p.
- DE IBARROLA, MARIA. La política de formación para el trabajo. Cuatro retos para la investigación educativa. México, DIE-CINVESTAV-IPN. - 20 p. (Síntesis de dos ponencias presentadas en Montreal, Canada ante el Symposium de Recherche-Formation en Education Permanente, FEP, U. de M., Abril 1986 y en Río de Janeiro, Brasil ante el Seminario Latino-Americano Avaliação de Programas de Educação de Adultos, Septiembre 1983).
- DIAZ BARRIGA, ANGEL. Didáctica y Currículum. México, Nuevomar, 1984.
- DIAZ BARRIGA, ANGEL. Ensayos sobre la problemática curricular. México, Triilas, 1984. 93 p.

- DIAZ BARRIGA, ANGEL. "Los orígenes de la problemática curricular" en Seis estudios sobre educación superior. México, CESU-UNAM, 1986. 11-22 p.
- DIAZ BARRIGA, ANGEL y CONCEPCION BARRON TIRADO. El curriculum de pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil. México, ENEP Aragón-UNAM, 1984. 91 p.
- DIAZ B. FRIDA et al. Taller básico de diseño curricular. México, Fac. de - Psicología UNAM. 169 p.
- DIDRIKSSON T. AXEL. "Crisis, universidad y ciencias sociales" en Perfiles Educativos. México, CISE-CASE UNAM, 1985. No. 27 & 28. 46-55 p.
- DIDRIKSSON T. AXEL. "Prospectiva de la Educación Superior en México" en Perfiles Educativos. México, CASE-CISE UNAM, 1987. No. 35. 3-21 p.
- DUBIEL, I. El "Capital Humano", después de la Teoría Neoclásica los profesionistas en los países subdesarrollados. México, CESU UNAM, - 1982. 3-23 p.
- EGGLESTON, JOHN. Sociología del currículo escolar; tr. por Eddy A. Montaldo. Buenos Aires, Troquel, 1980. 195 p.
- El desarrollo de la educación superior de 1981 a 1991. (Síntesis del documento Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales para el período 1981-1991). México, ANUIES SEP, 1982. 28 p.
- "El PROIDES y el síndrome de la crisis" en Foro Universitario (Editorial). México, STUNAM, 1986. No. 72. 3-5 p.
- ESTENS DE LA G. ROSA ALICIA. Algunas ideas sobre la evaluación institucional. México, SEP-Dirección de Diagnóstico y evaluación, 1982. 6 p. (Documento preliminar).
- ESTENS DE LA G. ROSA ALICIA. Niveles y técnicas de planeación de la enseñanza. México, ENEP Zaragoza-UNAM. 74 p.
- FACULTAD DE MEDICINA. Programa de Medicina General Integral: Conceptualización y estrategias para su evaluación. México, UNAM, 1982. 66 p.
- FERNANDEZ, ALFREDO L. et al. Evaluación institucional universitaria. Crítica y perspectiva. México, Dirección General de Planeación UNAM, 1983. Preedición del Cuaderno de Planeación Universitaria, No. 16. 181 p.
- FINK A. y J. KOSECOFF. "Las preguntas evaluativas" en Evaluación de Programas. México, ENEP Zaragoza-UNAM, 1982. 85-89 p.

- FOLLARI, ROBERTO. "El curriculum como práctica social" en Memorias del Encuentro sobre Diseño Curricular. México, ENEP Aragón-UNAM, 1982. 41-64 p.
- FOLLARI, ROBERTO. "Respuesta al documento base de la comisión sobre desarrollo curricular" en Foro Universitario. México, STUNAM, 1982. No. 15. 48-53 p.
- FOLLARI, ROBERTO y JESUS BERRUEZO C. "Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio" en Revista Latinoamericana de estudios educativos. México, Centro de Estudios Educativos, 1981. Vol. XI, No. 1. 161-185 p.
- FUENTES MOLINAR, OLAC. "Educación Pública y Sociedad" en GONZALEZ C. y FLO HESCANO E. (Coord.) México Hoy. México, Siglo XXI, 1986. 230-265 p.
- FUENTES MOLINAR, OLAC. "El Estado y la educación superior" en GUEVARA NIEBLA, G. (Comp.) La crisis de la educación superior en México. México, Nueva Imagen, 1981. 67-76 p.
- FURLAN, ALFREDO J. El curriculum pensado y el curriculum vivido. Trabajo presentado en ENEP Iztacala UNAM. V Jornada de aniversario. Marzo, 1981. México. 110-119 p.
- FURLAN, ALFREDO J. et al. Aportaciones a la didáctica de la educación superior. México, ENEP Iztacala UNAM, 1978. 245 p.
- FURLAN, ALFREDO J. "Notas y claves para una introducción en la cuestión - del currículo" en BARRON T. y BAUTISTA M. Memoria del Foro Análisis del Currículo de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón. México, ENEP Aragón UNAM, 1986. 256-267 p.
- FURLAN, ALFREDO J. y PATRICIA ARISTI. "Razón técnica y curriculum" en Memorias del Encuentro sobre Diseño Curricular. México, ENEP Aragón UNAM, 1982. 29-40 p.
- Gaceta UNAM. Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio. México, UNAM, 6 de enero de 1986. 4-5 p.
- GALAN GIRAL, MA. ISABEL. "La organización del conocimiento escolar y sus - implicaciones en el diseño curricular" en Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM, 1983. No. 19. 18-27 p.
- GARCIA FERNANDO y R. MERCADO. "El curriculum" en Didac. 1984. Núm. 4. 9-16p.
- GARCIA Y GARCIA, JULIETA et al. Anteproyecto perfil y formación docente. México, ENEP Zaragoza UNAM, 1985. 16 p.

- GIROUX, HENRY A. "Hacia una nueva sociología del currículo" en Educational Leadership. Washington, Dic. 1979. 248-253 p. Traducido por: H. Rojas. Revisión Prócero Millán. Dirección General de Planeación, SEP.
- GIROUX, HENRY A. "Más allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa" en DE LEONARDO, PATRICIA La nueva sociología de la educación. México, SEP-Editiones El Caballito, 1963. 21-66 p.
- GLAZMAN, RAQUEL y MARIA DE IBARROLA. Diseño de planes de estudio. México, UNAM, 1978. 536 p.
- GLAZMAN, RAQUEL y MARIA DE IBARROLA. "Diseño de planes de estudio. Modelo y realidad curricular" en Memorias del Simposio Experiencias curriculares en la última década. México, DIE, 1983. 1.1-1.42 p.
- GOMEZ CAMPO, VICTOR MANUEL. "Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional (Análisis comparativo de diversos estudios en México)" en Revista de Educación Superior. México, ANUIES, 1983. No. 45. 5-48 p.
- GOMEZ CAMPO, VICTOR MANUEL. "Educación y estructura económica: marco teórico y estado del arte de la investigación en México" en Documento Base del Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, 1981. 47-73 p.
- GONZALEZ C. OSCAR y MARQUIS CARLOS. "Una propuesta metodológica para la creación de nuevas instituciones de educación superior" en Revista de la Educación Superior. México, ANUIES, 1980. Vol. 9, núm. 35. 5-23 p.
- GONZALEZ GAUDIANO, EDGAR. Algunas consideraciones en torno al diseño curricular en educación superior. Ponencia presentada en Graduate School of Education Harvard University. Abril 1982. 28 p.
- GONZALEZ GAUDIANO, EDGAR. El currículum universitario. México. 1986. (Recopilación de trabajos varios).
- GUERRERO TAPIA, ALFREDO. "La política en la teoría del currículum" en Foro Universitario. México, STUNAM, 1991. No. 10. 17-24 p.
- GUEVARA NIEBLA, GILBERTO. Discutir la experiencia innovadora. (Artículo publicado en el periódico Excelsior).
- GUEVARA NIEBLA, GILBERTO. "La Universidad Alternativa (Segunda parte)" en Buelna. Universidad Autónoma de Sinaloa, 1983. No. 3. 2a. Epoca.

- GUZMAN, JOSE TEODULO. "El curriculum escondido y los métodos educativos universitarios" en Memorias del Simposium Internacional sobre curriculum Universitario. Universidad de Monterrey, 1978. 123-136 p.
- HANEL DEL VALLE et al. "Problemática actual de la Educación Superior" en Revista de la Educación Superior. México, ANUIES, 1985. No. 56. 57-68 p.
- HEREDIA ANCONA, BERTHA. "La evaluación ampliada" en Revista de la Educación Superior. México, ANUIES, 1980. Vol. IX, núm. 2(34). 115-126 p.
- Informe de la evaluación de la congruencia interna del plan de estudios de la carrera de Psicología. México, ENEP Zaragoza UNAM, 1984. - 250 p.
- Informe del análisis de la congruencia externa del plan de estudios vigente de la carrera de Enfermería. México, ENEP Zaragoza UNAM, 1982. 18 p. (Serie: Informes No. 5).
- Informe del análisis de los objetivos del plan de estudios de la carrera de Enfermería. México, ENEP Zaragoza UNAM, 1980. 149 p. (Serie: Informes No. 4).
- Informe de las conclusiones obtenidas por el grupo de trabajo en la reunión sobre enseñanza modular. México, CLATES y E. de O. de la UABC., 1976. 85 p.
- Informe del trabajo realizado en el Programa de Evaluación del plan de estudios vigente de la carrera de Enfermería, nivel técnico de la ENEP Zaragoza, en el periodo comprendido entre el 7 de agosto de 1979 y el 2 de abril de 1980. México, ENEP Zaragoza UNAM, 1980.
- Informe sobre la evaluación de la congruencia externa del plan de estudios vigente de la carrera de Biología. México, ENEP Zaragoza UNAM, 1982. 59 p. (Serie: Informes No. 3).
- Informe sobre la Evaluación de la Congruencia Interna. Análisis de contenidos de las materias teóricas del Plan de Estudios de la carrera de Biología. México, ENEP Zaragoza UNAM, 1981. (Serie: Informes No. 2).
- ISLAS GUZMAN, F. JAVIER. Evaluación de Programas. México, CEUTES UNAM, - 1980. 32 p.
- JIMENEZ C. EDGAR. "Perspectivas Latinoamericanas de la sociología de la educación" en Sociología de la Educación Corrientes Contemporáneas. México, Centro de Estudios Educativos, 1981. 31-50 p.

- KOMOROWSKI, S.M. "Algunos problemas de la planificación en México: los aspectos de consistencia y computabilidad" en Revista Investigación Económica. México, 1980. No. 52. 119-148 p.
- LAFOURCADE, PEDRO D. Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior. Buenos Aires, Kapeluz, 1976. 285 p. (Biblioteca de Cultura Pedagógica, 138).
- LEWY, ARIEH. "Naturaleza de la evaluación del currículo" en Manual de Evaluación Formativa del Currículo. UNESCO, 1976. 17-47 p.
- LOYA GARCIA, ROBERTO. "Análisis de campo de los objetivos de aprendizaje" en TAD Taller de actualización didáctica. México, CLATES. 19-28p.
- MARQUIZ, CARLOS. "Perspectivas de la planeación de la educación superior en México" en COMPES Planeación de la Educación Superior. México, SEP-ANUIES, 1982. 163-176 p.
- MENDOZA ROJAS, JAVIER. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)" en Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM, 1981. No. 12. 3-21 p.
- MENDOZA ROJAS, JAVIER et al. "Proceso de producción de dos discursos: Plan Nacional de Educación Superior y Plan Nacional de Desarrollo" en La Planeación de la Educación Superior. Discurso y Realidad Universitaria. México, Ruvomar, 1986. 33-85 p.
- MIRANDA ARROYO, JUAN CARLOS. "El concepto de curriculum oculto" en Foro Universitario. México, STUNAM, 1987. 31-42 p.
- MORALES PEREZ, LETICIA. Diseño de programas: una propuesta metodológica. ENEP Zaragoza UNAM, 1981. Mimeo.
- MOULIN, NELLY. "Concepto de curriculum" en Curriculum, 1977. Año 2. No. 4. 12-18 p.
- NILO, SERGIO U. "Temas de evaluación" en Educación Hoy, Perspectivas Latinoamericanas. Bogotá, 1973. No. 17. 5-23 p.
- ORTIZ MARTINEZ, GUILLERMO et al. Propuesta de reestructuración del plan de estudios de la Preparatoria Agrícola. Edo. de México, Chapingo, 1984. 93 p.
- PALLAN FIGUEROA, CARLOS. "La administración y la planeación de las instituciones de educación superior frente al requerimiento del desarrollo social" en Planeación de la educación superior. México, SEP-ANUIES, 1982. 9-47 p.
- Plan general de la primera fase de reestructuración del plan de estudios de la carrera de Biología de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, UNAM. México, 1980. 27 p.

Plan general de la primera fase de reestructuración del plan de estudios de la carrera de Enfermería (nivel técnico) de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, UNAM. México, 1980.

- POSNER, GEORGE J. "Instrumentos para la investigación y desarrollo del currículo: Aportaciones potenciales de la ciencia cognoscitiva" en Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM, 1979. No. 6. 17-40 p.
- "Programa Integral para el desarrollo de la educación superior (PROIDES)" en Revista de la Educación Superior. México, ANUIES, 1986. No. 60. 38-124 p.
- Programas Docente-Asistenciales del Sistema de Clínicas Multidisciplinarias. México, ENEP Zaragoza UNAM, 1985.
- RODRIGUEZ OUSSET, AZUCEMA. El programa como instrumento de trabajo. 1978. Mimeo.
- RUIZ LARRAGUIVEL, ESTELA. "Reflexiones sobre la realidad del curriculum" en Perfiles Educativos. México, CASE-CISE UNAM, 1985. No. 29-30. 65-77 p.
- SALAMON, MAGDALENA. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social" en Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM, 1980. No. 8. 3-24 p.
- SANCHEZ V. MARIA ISABEL y SILVIA ELENA PEREYRA M. Elementos a considerar en la elaboración de un programa de estudios de nivel superior. México, ENEP Zaragoza UNAM, 1986. 15 p.
- SANDOVAL CAVAZOS, JORGE. "Adecuación e inadecuación: ¿Falso dilema para la relación entre profesiones y mercado de trabajo?" en Perfiles Educativos. México, CASE-CISE UNAM, 1986. No. 31. 39-51 p.
- SEGUIER, MICHEL. Crítica institucional y creatividad colectiva. Una introducción a la autoevaluación; tr. por Manuel Rodríguez Aguirre. Edo. de México, Taller de Impresiones Populares, 1976. 160 p.
- SERRANO CASTAÑEDA, JOSE ANTONIO. Sobre la evaluación. México, ENEP Zaragoza UNAM. 45 p.
- SIBRIAN RODRIGUEZ, ANA CECILIA et al. Evaluación del plan de estudios vigentes. Edo. de México, Universidad Autónoma de Chapingo, 1981. 61 p.
- Situación actual de las Clínicas Multidisciplinarias. México, ENEP Zaragoza UNAM, 1985.
- TABA, HILDA. Elaboración del currículo; tr. por Rosa Albert; 3era. ed. Buenos Aires, Troquel, 1977. 662 p.

- TABORGA H. "Concepciones y enfoques de planeación universitaria" en Cuadernos de Planeación Universitaria. México, UNAM, 1980. 11-22 y 59-65 p.
- TYLER W. RALPH. Principios básicos del currículo; tr. por Enrique Molina de Vedia; 2da. ed. Buenos Aires, Troquel, 1977. 136 p.
- VELEZ PLIEGO, ALFONSO. "Reflexiones sobre los criterios y procedimientos generales para la evaluación de la educación superior" en Foro Universitario. México, STURAM, 1984. No. 38. 25-32 p.
- WEISS, CAROL H. Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción; tr. por Francisco González Aramburo. México, Trillas, 1983. 183 p.
- WITKER, U. Universidad y dependencia científica y tecnológica en América Latina. México, UNAM, 1979. 11-21 y 81-94 p.
- WORTHEN B.R. y J.R. SANDERS. "La evaluación como indagación metódica". Adaptación del cap. 2 del texto Educational evaluation: theory and practice. Worthington Ohio, Charles A. Jones Publishing, 1973 en Materiales del Taller de Evaluación de Programas. México, ENEP Zaragoza UNAM, 1982. 65-71 p.
- ZUÑIGA MOLINA, LEONEL. "Perspectivas actuales de la evaluación educativa" en Revista de Educación e Investigación. 1980. Vol. 1. No. 4. 44-49 p.

Anexo Núm. 1

Fundamentos epistemológicos, psicopedagógicos y sociológicos del currículum, desde la perspectiva de algunas teorías y su reflejo en la realidad curricular(*).

(*) A continuación se presentan de manera sintética dichos fundamentos con el propósito de destacar lo esencial de cada postura, sin profundizar en las variaciones que existen al interior de cada una de ellas, siendo esto último una área en la que habría que profundizar.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLOGICOS

- IDEALISMO-

RELACION SUJETO-OBJETO	RELACION TEORIA-PRACTICA	CONCEPCION DE VERDAD	CONCEPCION DE CIENCIA	PROCESO DE CONOCIMIENTO
<p>Predominio del sujeto cognoscente, que percibe al objeto de conocimiento como su producción. Se realiza la actividad del sujeto pero ésta es una actividad meramente intelectual y no se la concibe como actividad concreta humana.</p>	<p>Se da énfasis a la teoría.</p>	<p>Posee un carácter absoluto y existe independientemente del individuo o de la sociedad.</p>	<p>"... la ciencia es considerada ... como la manifestación de una conciencia abstracta que, de un tiempo a otro, encuentra la experiencia histórica de la humanidad ... el espíritu es a la vez origen y fin del conocimiento. El conocimiento es el espíritu que se reencuentra en las cosas, que se reconoce ... es el espíritu tomando conciencia de sus propias leyes. La ciencia ... es el diálogo del pensamiento con ella misma"(1)</p>	<p>El conocimiento es independiente de la experiencia; el hombre lo adquiere - aprehendiendo las - leyes elaboradas - por el espíritu, las cuales no cambian con el tiempo sino que son eternas e inmutables. El razonamiento deductivo se plantearía como método de conocimiento por excelencia.</p>
<p>INCIDENCIA EN LA REALIDAD CURRICULAR</p>				
<p>Se da énfasis a los aspectos teóricos, dejando de lado la práctica e inclusive llegando a prescindir de ella para contrastar sus hipótesis, ya que ésto se haría con otras elaboraciones teóricas.</p>				

(1) BESSE, GUY. Práctica social y teoría, p. 42-43.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLOGICOS

- MATERIALISMO MECANICISTA -

RELACION SUJETO- OBJETO	RELACION TEORIA- PRACTICA	CONCEPCION DE VERDAD	CONCEPCION DE CIENCIA	PROCESO DE CONOCI- MIENTO
<p>Se da predominio al objeto en detrimento del sujeto, el cual viene a ser un agente contemplativo y receptivo.</p>	<p>Se da énfasis a la práctica.</p>	<p>La verdad no posee un carácter permanente, depende de las circunstancias.</p> <p>El criterio de verdad está dado por la utilidad de un conocimiento (Pragmatismo).</p>	<p>Se constituye partiendo de lo más simple a lo más complejo, de lo evidente a lo desconocido por un movimiento progresivo. El propósito de la ciencia es describir los fenómenos y hallar sus leyes con el fin de prever el curso ulterior de los mismos; sólo son objeto de la ciencia aquellas disciplinas que se ajustan a descripciones basadas en la experiencia sensible.</p>	<p>El objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto, el producto de este proceso - el conocimiento -, es un reflejo o copia del objeto, reflejo cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto.</p>
<p>INCIDENCIA EN LA REALIDAD CURRICULAR</p>				
<p>Se le da primacía a la enseñanza de técnicas y procedimientos, relegando a un segundo plano los contenidos de carácter teórico que no reportan utilidad a corto plazo. No se puede acceder a una disciplina superior, sin haber cubierto el conocimiento previo de la inmediata inferior.</p>				

FUNDAMENTOS EPISTEMOLOGICOS

- MATERIALISMO HISTORICO -

RELACION SUJETO- OBJETO	RELACION TEORIA- PRACTICA	CONCEPCION DE VERDAD	CONCEPCION DE CIENCIA	PROCESO DE CONOCI- MIENTO
A la primacia de uno de los elementos de la relación cognoscitiva, opone el principio de su interacción. Tanto el sujeto como el objeto mantienen una existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro.	El 1er. momento del conocimiento - de la práctica - se encuentra superado e inserto en el segundo - de la teoría a la experiencia -, lo cual permite verificar o rechazar las hipótesis planteadas.	No hay una verdad absoluta, el conocimiento progresa en la medida que se aproxima más a lo real, cada verdad encontrada refleja sus límites cuando se produce un nuevo progreso en el conocimiento.	"... la ciencia no se apoya en las apariencias ni tampoco tiene como objetivo la búsqueda de esencias escondidas, la ciencia se construye merced a un trabajo de producción de conceptos enfrentando a los datos de la experiencia sensorial y a las convicciones espontáneas" (2).	El conocimiento de la realidad se constituye a partir de la producción de conceptos, los cuales permiten superar y resolver las contradicciones que nacen de la percepción. La posibilidad del conocimiento se da en la construcción recíproca del sujeto y el objeto con base en la acción.
INCIDENCIA EN LA REALIDAD CURRICULAR				
Unión de la educación con la producción material y la formación polivalente. Se presentaría al estudiante una problemática determinada, a partir de la cual buscaría o elaboraría él mismo los elementos teóricos que pudieran dar una respuesta, comprobando en la práctica si sus alternativas - de solución son factibles.				

(2) BRAUNSTEIN A. NESTOR. "¿Cómo se constituye una ciencia?" en Psicología: ideología y ciencia. p. 7.

FUNDAMENTOS PSICOPEDAGOGICOS

- DISCIPLINA MENTAL -

TEORIA DEL APRENDIZAJE	CONCEPCION DE EDUCACION
<p>Para la teoría de la Disciplina Mental o Psicología de las Facultades, que surge en el siglo XIX, el aprendizaje es un proceso de desarrollo in terno, dentro del cual se cultivan varias fuerzas como imaginación, memoria, voluntad y pensamiento.</p>	<p>Para la Disciplina Mental, la educación es un proceso de disciplina y adiestramiento de la mente, la cual ya posee sus facultades y atributos.</p>
<p>INCIDENCIA EN LA REALIDAD CURRICULAR</p>	
<p>Se otorga importancia al contenido en sí mismo, por el valor que éste tiene en el desarrollo de atributos mentales. "En tanto más difícil sea una materia, mayor formación propicia de las facultades mentales". Así se incluyen en los planes de estudio materias como: latín, matemáticas, lógica, ética, etc., pero de manera desarticulada(3).</p>	

(3) DIAZ BARRIGA, ANGEL. Ensayos sobre la problemática curricular, p. 50.

FUNDAMENTOS PSICOPEDAGOGICOS

- CONDUCTISMO -

TEORIA DEL APRENDIZAJE	CONCEPCION DE EDUCACION
<p>De acuerdo al conductismo, el aprendizaje es debido a asociaciones entre estímulos y respuestas. Algunos autores de esta corriente aceptan el reforzamiento y otros no. Las causas que provocan el aprendizaje son estímulos que provienen del ambiente o del organismo y producen una determinada respuesta o aumentan la probabilidad de que se presente ésta.</p> <p>" ... existe aprendizaje cuando el estudiante retiene información aunque sea fragmentaria y carente de sentido. Cada fragmento retenido se integrará por sí mismo y automáticamente en un nivel superior" (4).</p>	<p>Producir cambios de conducta observables en los individuos para lograr su adaptación al medio ambiente.</p>
INCIDENCIA EN LA REALIDAD CURRICULAR	
<p>Un plan de estudios que retome la perspectiva conductual considerará primordial la evaluación de objetivos con base en conductas observables. El contenido se presenta de manera fragmentaria. Los planes de estudio consistirán en un inventario de cosas específicas que han de ser aprendidas, siendo importante, que se abarque la mayor cantidad de información posible.</p> <p>La motivación del estudiante para aprender no es tomada en cuenta, considerando otros factores para el aprendizaje como la memorización y la atención que un alumno pueda tener sobre un objeto. Es por esta razón que las clases se diseñan con una duración máxima de 50 minutos, ya que se supone que es el tiempo que el alumno puede fijar su atención.</p>	

(4) Ibidem, p. 22.

FUNDAMENTOS PSICOPEDAGOGICOS

- EPISTEMOLOGIA GENETICA -

TEORIA DEL APRENDIZAJE	CONCEPCION DE EDUCACION
<p>"... el conocimiento y el aprendizaje no son una copia de la realidad, ni una memorización, sino construcciones que el sujeto hace en su interacción con el medio ambiente. De esta manera, el individuo forma un esquema de acción como resultado de su experiencia (interacción con su medio), elemento - que le permite actuar en relación con este medio, a través de procesos de asimilación y acomodación" (5)</p>	<p>Fomentar en el individuo la construcción de esquemas que le permitan no sólo la adaptación sino también la transformación del medio ambiente que le rodea para la satisfacción de sus necesidades.</p>
<p>INCIDENCIA EN LA REALIDAD CURRICULAR</p>	
<p>Se daría prioridad en la implantación de los planes de estudio, a propiciar el interjuego entre momentos de asimilación y acomodación con el objeto de estudio, para lo cual se requiere - de programas que no estén recargados de contenidos y que reflejen las ideas básicas de las diferentes disciplinas, así como un tiempo mayor de 50 minutos para cada clase.</p> <p>Se considera necesario la realización de actividades de apertura, desarrollo y culminación, en las que el alumno no sólo reciba información, sino que la relacione con las ideas que ya posee, la discuta, la analice, la contraste con otras ideas, obtenga conclusiones, etc.</p>	

(5) Ibidem, p. 23.

FUNDAMENTOS PSICOPEDAGOGICOS

- PSICOANALISIS -

TEORIA DEL APRENDIZAJE	CONCEPCION DE EDUCACION
<p>" ... concibe el aprendizaje como pautas o estructuras de conducta que determinan las acciones del sujeto. Estas estructuras están integradas por elementos conscientes e inconscientes ... en el proceso del aprendizaje, el sujeto no sólo confronta los elementos racionales, sino también los elementos irracionales de su esquema referencial. Esto es, no hay aprendizaje que no movilice las estructuras afectivas del sujeto" (6).</p>	<p>"De la experiencia psicoanalítica se puede deducir una ética en la cual inspirar una pedagogía; ética fundada en la desmistificación del ideal - cuestionar que el padre o el maestro se pongan en el lugar del ideal - del niño -, como fundamentalmente mentiroso, oponiéndose a una lúcida aprehensión de la realidad. Amor a la verdad que implica el valor de aprehender la realidad tanto psíquica como exterior en lo que puede tener de hiriente para el narcisismo en lo particular, en lo que concierne a todo fantasma de dominio que impone el reconocimiento de la existencia del inconsciente" (7).</p>
<p>INCIDENCIA EN LA REALIDAD CURRICULAR</p>	
<p>De acuerdo a la forma como el alumno aprende, adquiere ciertas pautas la mayoría de las veces de manera inconsciente, por ejemplo, recibir información por parte del maestro como forma de aprendizaje predominante lo hace dependiente, pasivo y acrítico. Esta teoría hace énfasis en el proceso de aprendizaje, en la toma de conciencia por parte del maestro y de los alumnos de las pautas de aprendizaje que están introyectando y que se reflejan hacia los demás en demandas determinadas respuestas. Asimismo se recalcan los aspectos humanos del aprendizaje como los procesos de significación de una información y las resistencias afectivas que pueden surgir cuando un sujeto entra en contacto con un determinado objeto de estudio. Lo anterior conlleva al planteamiento " ... de que es imposible la organización suficientemente adecuada para todos los sujetos del aprendizaje" (8).</p>	

(6) Ibidem, p. 24.

(7) MILLOT, CATHERINE. Freud Anti-pedagoge, p. 168.(8) DIAZ BARRIGA, ANGEL. O.C., p. 64.

PAPEL DE LA EDUCACION

De acuerdo con Durkheim iniciador de esta corriente, la función principal de la educación es la socialización metódica de la generación joven por la generación adulta, mediante un proceso de imposición externa, en el que el ser asocial que somos se va moldeando a las necesidades - del contexto, esto permite la supervivencia, continuidad y desarrollo de la cultura (9).

La educación debe homogeneizar a los individuos en ciertos aspectos que deben ser comunes a todos los miembros de la sociedad y diversificarlos, en su preparación para los diferentes trabajos que se deben de realizar.

INCIDENCIA EN LA REALIDAD CURRICULAR

La educación debe preparar a los jóvenes para la sociedad en que se vive, capacitarlos de acuerdo a las demandas del mercado de trabajo, pero sin un planteamiento crítico y transformador acerca del modelo de desarrollo que se pretende alcanzar en dicha sociedad.

Este planteamiento coincide con el análisis tecnocrático-económico que considera a la educación al servicio de la producción y la productividad, como una inversión en "capital humano". El problema central es adecuar la oferta del sistema educativo a la demanda del aparato - productivo.

(9) SALAMON, MAGDALENA. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social" en Perfiles Educativos, p. 7.

PAPEL DE LA EDUCACION

Funciones de la Escuela:

- a) Socializadora y de asignación de status a través de la internalización adecuada y recíproca de los roles. La escuela asigna el status a través del logro y promueve la movilidad social, independientemente de los antecedentes socio-económicos y familiares de los alumnos.
- b) Control social. Se obliga a aceptar una moral determinada ya sea en forma velada o coercitivamente.
- c) Selectiva. En función del rendimiento escolar de los alumnos será el lugar que ocupen en la sociedad.

INCIDENCIA EN LA REALIDAD CURRICULAR

Esta corriente hace énfasis en los mecanismos de internalización, psicologiza lo que para Durkheim era un fenómeno fundamentalmente social-objetivo. Al estructural funcionalismo, le interesa comprender las relaciones interpersonales entre y dentro de los grupos, las cuales se constituyen en estructuras escolares cuya finalidad es la asignación de status y roles adultos.

Debido a lo anterior, en la implementación de los planes de estudio, los alumnos serán -
" ... entrenados y motivados para el correcto desempeño afectivo - internalización de normas y valores - y técnico de sus roles de adulto" (10).

(10) Ibidem, p. 15.

PAPEL DE LA EDUCACION

Esta teoría hace explícito como "... la educación y la escuela juegan un papel decisivo en la dinámica propia de la reproducción de las relaciones sociales de producción de bienes materiales y simbólicos: y la clase dominante puede definir e imponer su modelo de individuo y de sociedad, así como seleccionar y controlar los medios por los cuales la educación los realiza"(11).

La introyección de la ideología dominante se lleva a cabo no sólo a través de los contenidos sino básicamente a través de las prácticas escolares y en su transmisión se presentan diferencias, de acuerdo a la clase social a la que se dirige la transmisión y al papel que ésta desempeña en la sociedad.

INCIDENCIA EN LA REALIDAD CURRICULAR

La educación tendería a hacer evidentes las relaciones de clase y sus implicaciones, las cuales se presentan en la sociedad y en la escuela. Se propugnaría por una educación crítica, la formación de los alumnos incluiría las herramientas necesarias, ideológicas y técnicas, para la transformación de la sociedad en beneficio de las clases sociales mayoritarias.

(11) Ibidem, p. 17.

Anexo NÚM. 2

Modelos de diseño de planes de estudio.

1.- Modelo de Ralph W. Tyler, 1949.

Para Tyler es necesario contestar cuatro preguntas antes de elaborar cualquier currículo y sistema de enseñanza:

- " 1.- ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
- 2.- De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?
- 3.- ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
- 4.- ¿Cómo se puede comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? " (1).

Tyler señala tres fuentes de los objetivos educacionales: los educandos, estudios sobre la vida contemporánea y los especialistas, y - considera que ninguna fuente puede ser suficiente por sí misma para decidir acerca de los objetivos que debe promover una escuela.

El estudio de los educandos se aboca a sus necesidades e intenciones. Se entiende por necesidad la "distancia que existe entre el concepto de norma deseable - es decir, alguna pauta de valor filosófico - y el estado actual. ... zona intermedia entre lo que es y lo que debe ser" (2).

Tyler concuerda con la clasificación de necesidades de Prescott, quien diferencia necesidades físicas (alimento, actividad, sexo, - etc.), sociales (afecto, participación, estatus, etc.) e integrativas - (afán del ser humano por vincularse a algo superior que lo trascienda). Estas necesidades se consideran comunes a todos los niños, aunque habrá otras que sean propias de ciertos grupos.

(1) TYLER, W. RALPH. O.C., p. 7-B.

(2) Ibidem, p. 13.

La comparación entre el estado actual de los educandos y las pautas aceptables, permitirá identificar las necesidades que se requiere atender, aunque habrá algunas cuya satisfacción escapa al área de competencia de la escuela (*).

Otra fuente importante para conocer las características de los educandos, son sus intereses, lo cual se fundamenta en la teoría progresiva de la educación. Lo anterior no quiere decir que sólo se transmite a los alumnos, aquello que les interesa momentáneamente, " ... el argumento de estudiar sus intereses como base para definir objetivos significa aproximadamente que la educación es un proceso activo que requiere el esfuerzo del propio alumno quien, en general, sólo aprende las cosas que hace. Si las situaciones didácticas se refieren a cuestiones que le interesen, participará activamente en ellas, aprendiendo de ese modo a resolverlas con eficacia" (3).

El contemplar a la vida contemporánea como otra fuente de objetivos, se basa en el hecho de que los estudiantes no aprendan cosas que tuvieron validez hace 50 años, mientras se dejen de lado aspectos esenciales de la vida de hoy, además de que hay una mayor probabilidad de que el estudiante aplique lo adquirido en la escuela, si hay una similitud entre ésta y las situaciones que se le presentan en la vida (**).

Tyler menciona la siguiente clasificación de la vida contemporánea, para facilitar el análisis y que no se presenten lagunas: a) aspecto sanitario, b) familiar, c) esparcimiento, d) vocacional, e) religioso, f) de consumo y g) cívico.

(*) Para identificar las necesidades por atender será necesario llevar a cabo diversas investigaciones que exploren aspectos vitales, como por ejemplo: salud, relaciones sociales inmediatas y cívicas, esparcimiento, etc.

(3) TYLER W. RALPH. O.C., p.16.

(**) El grupo que esté elaborando el currículo deberá investigar acerca de los estudios que se hayan efectuado sobre la vida contemporánea a nivel internacional, nacional, regional, local, etc., con el objeto de no repetirlos y realizar estudios de los tópicos que no se hayan tratado.

Por último, la tercera fuente de objetivos que señala Tyler, la constituyen los especialistas, quienes pueden sugerir una serie de objetivos acerca de sus asignaturas y de los aportes que éstas pueden brindar a otras funciones importantes que no son propiamente de su competencia.

De los resultados obtenidos de las investigaciones acerca de las tres fuentes, será necesario inferir ciertos datos para compararlos con las "normas aceptables", para proponer posteriormente una serie de objetivos (*) que la escuela podría satisfacer. Lo anterior está sujeto a diferentes interpretaciones dependiendo de la(s) persona(s) que lo realice(n) y de acuerdo a su filosofía de la vida y de los principios educativos que lo orienten.

El listado de objetivos obtenidos tendrá que pasar por los filtros de la filosofía pedagógica y social y de la psicología del aprendizaje, para que se constituyan en forma más definitiva en los objetivos del currículo.

En los enunciados del filtro de la filosofía pedagógica y social tendrá que definirse con claridad la naturaleza de una vida y una sociedad óptimas, para que pueda verificarse si los objetivos enunciados corresponden o no a dicha filosofía.

En este momento del diseño curricular, se tendrán que formular preguntas como las siguientes: "¿La escuela debe hacer que los jóvenes se adapten a la sociedad presente tal cual es o, por lo contrario, le cabe la misión revolucionaria de intentar que ellos procuren mejorarla?... ¿Las distintas clases sociales deben recibir una educación diferente?" (4) etc.

(*) Los objetivos deben definirse en términos que identifiquen el tipo de conducta que pretenden generar en el estudiante y el contenido del sector de vida al cual se aplicará dicha conducta.

(4) TYLER W. RALPH. O.C., p. 39.

Respecto al filtro de la psicología del aprendizaje, Tyler - considera que todos los planificadores del currículo deben definir en términos concretos la teoría del aprendizaje por la que optan, tanto para justificarla como para comprobar si los objetivos planteados se circunscriben a ella y para percibir sus consecuencias en el currículo.

La explicitación de determinada teoría del aprendizaje permitirá definir la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo ocurre, en qué condiciones, mediante que tipo de mecanismos, etc., de manera que sea factible discernir aspectos tales como: qué cambios pueden esperarse como consecuencia de un proceso de aprendizaje y cuáles están fuera de todo alcance, graduar los objetivos de acuerdo a la edad, qué condiciones se requieren para aprender cierto tipo de objetivos o lograr cierto tipo de cambios, etc. (5).

Una vez que el listado inicial de objetivos haya sido considerado a través de los filtros de la filosofía y la psicología, es necesario que el número de objetivos que se elija sea razonable en función de su trascendencia y del tiempo disponible, además de que sean coherentes, con el objeto de que el estudiante no se debata entre formas de conducta contradictorias.

Es importante mencionar que Tyler coincide más con la teoría de la generalización que con ninguna otra teoría de estímulos y respuestas específicas, por lo que tiende a concebir a los objetivos como modos generales de reacción que deben desarrollarse y no como hábitos muy específicos que el estudiante debe adquirir" (6).

En este sentido para Tyler educar significa modificar las formas de conducta humana en su sentido más amplio, comprendiendo el pensamiento, el sentimiento y la acción manifiesta.

(5) Ibidem, p. 41-43.

(6) Ibidem, p. 46.

Desde la perspectiva de Tyler, los objetivos son de suma importancia en el diseño curricular, pues constituyen los criterios que orientan la selección de los demás elementos que componen el currículum, contenidos, actividades, materiales, procedimientos de enseñanza y de evaluación.

Una vez definidos los objetivos del currículum, Tyler señala como siguiente paso en la elaboración del mismo, la determinación de experiencias de aprendizaje, las cuales se definen como "... la interacción que se establece entre el estudiante y las condiciones externas del medio ante las cuales éste reacciona" (7).

Para Tyler el aprendizaje se produce por la conducta activa del que aprende, quien asimila lo que el mismo hace, y no por lo que hace el profesor, sin embargo, éste tiene la responsabilidad de estructurar situaciones que estimulen los tipos de reacción deseada.

Planear las experiencias de aprendizaje no es una tarea fácil, pues aunque las condiciones externas puedan parecer iguales para todos, cada alumno puede estar viviendo una experiencia diferente, de manera que el profesor tiene que considerar experiencias múltiples, así como diferentes facetas de las mismas.

Tyler señala cinco principios generales para seleccionar actividades de aprendizaje:

- 1.- Las actividades de aprendizaje deben dar al estudiante, la oportunidad de practicar el tipo de conducta y de contenido implícito en los objetivos.

(7) Ibidem, p. 65-66.

- 2.- Las actividades de aprendizaje deben permitir que el estudiante obtenga satisfacción al realizar la conducta expresada en los objetivos.
- 3.- Los resultados que se espera de las actividades, deben de concordar con las posibilidades de los alumnos, en un momento en particular.
- 4.- Existen muchas actividades posibles para alcanzar los mismos resultados, por lo que no es necesario que el curriculum proporcione un conjunto preestablecido y limitado de experiencias de aprendizaje. Aquí entra en juego la creatividad del profesor.
- 5.- Dado que una misma actividad de aprendizaje, generalmente produce varios resultados, se debe procurar que una experiencia conlleve al mismo tiempo, al logro de diversos objetivos. Además el profesor debe evitar que una actividad de aprendizaje, genere efectos negativos para el logro de algún otro fin.

Asimismo, Tyler proporciona algunas sugerencias para evitar los errores más comunes, al proponer actividades de aprendizaje para enseñar información.

- 1.- Los estudiantes obtengan información en función de los problemas que van a resolver. Tyler considera erróneo suponer que obtener información tiene valor como un fin en sí mismo, ya que es muy probable que esto produzca una memorización mecánica.
- 2.- Seleccionar información importante en vez de atiborrarse con miles de términos. Tyler considera que se debe incluir en el curriculum, un número mucho menor de términos, pero cuya importancia y empleo en diversos contextos sean mayores, de manera que el alumno esté en posibilidad de una adquisición fiel y precisa de los mismos, con lo cual la proporción de olvido será probablemente mucho menor, acrecentándose la posibilidad de asociaciones posteriores y de concederle mayor sig-

nificado a la información propuesta.

Tyler plantea que enseñar a los alumnos a pensar y resolver problemas en determinadas áreas de conocimiento, significa que practiquen en el empleo del concepto y de esquemas básicos. "Esta es la función real de los términos técnicos que se emplean en algunos terrenos: las hipótesis y generalizaciones básicas brindan una suerte de estructura conceptual que el estudiante podrá aplicar a la consideración del problema y a la asociación de los diversos elementos del fenómeno" (8).

- 3.- Estructurar situaciones en las cuales la intensidad y variedad, aumenten la probabilidad de recordar los puntos más importantes de la información, en lugar de que éstos sean tratados de manera superficial. Es importante enseñar a los alumnos a organizar la información en distintos contextos, de manera que puedan reorganizar los datos de acuerdo a los diferentes tipos de situaciones que se les presenten.

Tyler plantea tres criterios para una organización efectiva de las actividades de aprendizaje del currículo: la continuidad, la secuencia y la integración.

La continuidad pone énfasis en la repetición, se refiere a la reiteración vertical de los elementos principales del currículo, de manera que éstos se practiquen y se dominen.

La secuencia señala que cada experiencia sucesiva debe fundarse en la precedente, de manera que avance en ancho y profundidad en las materias que abarca.

La integración considera la relación horizontal de actividades del currículo, la cual debe contribuir a que el estudiante unifique

(8) Ibidem, p. 73-74.

su conducta y sus conocimientos, de manera que lo desarrollado en un curso se relacione con los que se imparten simultáneamente.

Al elaborar un curriculum será necesario seleccionar los elementos del mismo que sirvan como canales o puentes de organización, pudiendo ser por ejemplo: conceptos, habilidades y valores, los cuales serán utilizados para lograr continuidad, secuencia e integración, de manera que éstos aparezcan a todo lo largo y ancho del curriculum.

Además Tyler señala que se requieren principios organizadores que sirvan de base para que los elementos del currículo se entretajan, como por ejemplo: el cronológico, la creciente amplitud de la aplicación y de la dificultad, etc., de manera que se tienen que examinar todos los principios organizativos posibles y ensayar con el material, para verificar hasta dónde permiten el logro de la continuidad, la secuencia y la integración.

Los principios organizativos también deben ser considerados en función de su significación psicológica con respecto al estudiante (9). Esto último tiene relación con el reconocimiento cada vez más generalizado, que se hace de la diferencia que existe entre una organización lógica y una organización psicológica del curriculum.

Lo anterior, hace referencia a la distancia que puede existir entre la relación de los elementos del curriculum percibida por un experto, o sea que tiene un significado preciso (organización lógica) y lo que es percibido por el estudiante (organización psicológica).

Como última etapa en la elaboración del curriculum, Tyler considera la evaluación(*).

(9) Ibidem, p. 99-100.

(*) Lo referente a la evaluación de cada uno de los modelos que se incluyen en este anexo, se encuentra desarrollado en el apartado 1.2.2 de este trabajo.

2.- Modelo de Hilda Taba, 1962.

Taba plantea las siguientes etapas en la elaboración del currículo:

Primera etapa: Diagnóstico de necesidades.

Dependiendo del currículo que se va a elaborar, así como de la información de que se disponga, dependerá la naturaleza y el alcance del diagnóstico, del análisis de los datos obtenidos se obtendrán aquellos aspectos que son importantes que el curriculum incluya.

El diagnóstico constituye una base racional para la determinación de los objetivos, el contenido y las experiencias de aprendizaje.

Segunda etapa: Formulación de objetivos.

Los propósitos que se deriven del diagnóstico no son, ni deben ser, recíprocamente exclusivos, ni se traducen automáticamente en objetivos equilibrados, ya que se tienen que tomar en cuenta todas las fuentes.

Hay objetivos amplios (que describen los resultados generales de la escuela) y específicos (que se refieren a un curso o programa), ambos niveles deben guardar correspondencia entre sí.

Dado que los objetivos amplios son cubiertos por varias partes del programa, es necesario que los docentes tomen en cuenta las relaciones que existen entre las diferentes partes del currículo entre sí y los objetivos generales que coadyuvan a cumplir.

Los objetivos sirven de guía para seleccionar el contenido y

las facultades que se deben desarrollar en los estudiantes, así como para tomar decisiones acerca de las experiencias de aprendizaje y la evaluación del rendimiento.

Tercera etapa: Selección del contenido.

Es necesario llevar a cabo selecciones sobre diversos niveles del contenido:

- a) el tema central y sus dimensiones,
- b) las ideas fundamentales de acuerdo con las cuales se va a desarrollar el tema o la unidad, las ideas básicas " ... representan los elementos fundamentales de una materia o una disciplina. Ellas constituyen el conocimiento"(10) y
- c) el contenido específico, el cual servirá para ejemplificar las ideas centrales, no debe ser exhaustivo sino representativo de los contrastes que puede abarcar una idea básica. Si varios contenidos específicos desarrollan igualmente bien la idea principal, se elegirán aquellos que:
 - contribuyan al logro de objetivos múltiples,
 - satisfagan necesidades locales,
 - coincidan con los intereses de los estudiantes,
 - se relacionen con su nivel de comprensión y su aprendizaje previo y
 - sean material disponible.

Cuarta etapa: Organización del contenido.

El modelo de organización del contenido en temas, dimensiones, ideas básicas y ejemplos del contenido, tiene varias ventajas:

- Produce una gran simplificación de elementos complejos.

(10) TABA, HILDA. Elaboración del currículo, p. 463.

- Es flexible, permite ampliar o reducir la unidad (ideas, ejemplos, dimensiones) sin modificar el núcleo básico, ajustándolo a las necesidades de los alumnos y para grupos heterogéneos dentro de la misma clase, sin necesidad de sustituirlo por un contenido completamente diferente.
- Facilita la revisión del contenido a través del tiempo, al introducir nuevas ideas y ejemplos, sin que se tenga que rehacer todo el esquema.

Quinta y sexta etapa: Selección y organización de las experiencias de aprendizaje.

En la selección de actividades debe cuidarse que estén representados diversos modos de aprendizaje como por ejemplo: lecturas, observación, investigación, análisis, discusión, etc., y que se incluyan experiencias que impliquen asimilación, así como síntesis, nueva formulación, etc.

En general las actividades siguen la siguiente secuencia:

En primer lugar se plantean actividades introductorias, de exploración, de orientación, que sirven de preparación para abordar la tarea y pueden ser breves o bastante prolongadas. "Estas incluyen actividades que: a) proporcionan evidencia de diagnóstico para el maestro, b) ayudan a los estudiantes a conectarse con sus propias experiencias, c) despiertan interés, d) brindan datos descriptivos concretos de los cuales obtener el sentido preliminar de los problemas que van a tratarse, y e) crean compromiso y motivación"(11).

Después siguen las actividades de desarrollo, análisis, estudio, en las que se pretende fundamentalmente que los alumnos asimilen los contenidos. A éstas les siguen las actividades de generalización - que contribuyen a que los alumnos coordinen sus ideas y las reformulen en sus propios términos, realicen comparaciones y contrastes y extraigan conclusiones. Por último se plantean las actividades de aplicación, resumen y culminación. Como séptima etapa se plantea a la evaluación.

(11) Ibidem, p. 475-477.

3.- Modelo de Raquel Glazman y María de Ibarrola del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, 1978.

En este modelo se plantean las siguientes etapas para el diseño de un plan de estudios.

- 1.- Determinación de objetivos generales, los cuales "constituyen un conjunto de enunciados que representan los comportamientos más complejos y los contenidos más amplios que la institución pretende que lleguen a dominar los estudiantes, como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje que comprende el plan de estudios en su totalidad" (12).

Los objetivos generales se elaboran con base en los fundamentos del plan de estudios, los cuales a su vez se subdividen en diversos aspectos:

- 1) Contenido formativo e informativo propio de la profesión.
- 2) Contexto social, político, cultural y económico.
- 3) Institución educativa.
- 4) Estudiante.

Cada uno de los fundamentos antes mencionados se analiza en los siguientes planos:

- a) Plano conceptual. Los aspectos que se revisan se analizan en función del sistema de valores que los sustentan, o sea en este plano se hace referencia a la "filosofía educativa" que sustenta el plan de estudios.
- b) Plano normativo. Se revisa la legislación en general, así como de la profesión y de la institución de que se trate.
- c) Plano real situacional. "... incluye las situaciones sociales e individuales en las que actúa cada uno de los fundamentos; las estructuras sociales, políticas, económicas e inclusive académicas, y los recursos disponibles" (13). (Ver esquema *).

(12) GLAZMAN, RAQUEL y MARIA DE IBARROLA. Diseño de planes de estudio, p. 123.

(13) Ibidem, p. 123.

(*) Esquema que se retoma de la obra de RAQUEL GLAZMAN y MARIA DE IBARROLA. Diseño de planes de estudio, p. 130.

2.- Operacionalización de los objetivos generales. Esta etapa consta de dos subetapas:

- a) Determinación de objetivos específicos. A través de un proceso de ductivo se desglosan los objetivos generales en objetivos específicos, que " ... se definen como el enunciado explícito, concreto y unívoco de los comportamientos que los alumnos mostrarán al concluir el estudio de una unidad temática" (14), la cual se considera como " ... la parte más pequeña en la que conviene dividir el contenido de los objetivos generales del plan de estudios..."(15).

De los objetivos generales se formulan los específicos, pues se considera que este procedimiento le confiere flexibilidad al plan, al no determinar de antemano su forma de organización, sino que a partir del estudio de las posibilidades de combinación de los objetivos específicos, se seleccionará con base en diversos - criterios o aplicando distintos principios, la forma de organización que se juzgue más pertinente, ya sea por materias, áreas o mó dulos.

Además de que este procedimiento le confiere congruencia al plan, ya que al derivar de los objetivos generales los específicos, hay una mayor correspondencia entre ambos.

- b) Agrupación de los objetivos específicos y determinación de los objetivos intermedios (*).

La agrupación consiste en la selección y reunión de conjuntos de objetivos específicos, con base en determinados criterios lógi-

(14) Ibidem, p. 176.

(15) Ibidem, p. 181.

(*) En el texto se utilizan indistintamente los términos objetivo interme-
dio y curso.

FUNDAMENTOS DEL PLAN DE ESTUDIOS

TIPOS	1. Contenido formativo o informativo propio de la profesión.	2. Contenido social, político, cultural y económico.	3. Institución educativa.	4. Estudante
PLANOS				
CONCEPTUAL	11. Definición de profesión	21. Definición de necesidades del sector (modo de satisfacer).	31. Definición de la función de la institución	41. Definición de la función, parte que corresponde al proceso de enseñanza
NORMATIVO	12. Legislación profesional	22. Legislación en general	32. Legislación de la institución	
REAL SITUACIONAL	13. Política profesional 14. Documentos académicos	23. Estructura organizacional 24. Mercado de trabajo 25. Recursos humanos	33. Plan y gestión 34. Resultados alcanzados previamente por la institución educativa 35. Recursos humanos, económicos, materiales disponibles	42. Recursos 43. Necesidades 44. Proceso de aprendizaje que tiene a los grupos que poseen características 45. El rol institucional

cos, pedagógicos y psicológicos, de manera que cada conjunto se sintetice en un objetivo intermedio, el cual da lugar a un curso del plan de estudios.

3.- Estructuración de los objetivos intermedios.

"La estructuración consiste en distribuir los objetivos intermedios en el tiempo, e indicar todas sus relaciones" (16). Esta etapa abarca tres procesos:

- a) Jerarquización. Es la determinación del grado de importancia de los objetivos intermedios, de acuerdo a criterios previamente establecidos por el cuerpo diseñador, como podrían ser por ejemplo:
- Los objetivos intermedios se jerarquizan conforme a la importancia acordada para los generales.
 - Tienen más valor aquellos objetivos intermedios que son más utilizados para la presentación de otros cursos.

Los objetivos intermedios pueden ser clasificados de acuerdo a su importancia con las siguientes categorías: a) fundamentales y convenientes, b) obligatorios y optativos, c) básicos, especiales y electivos, etc., para que posteriormente se les asignen créditos.

- b) Ordenamiento de los objetivos intermedios en las dimensiones horizontal y vertical. La primera se refiere a los cursos que se imparten simultáneamente y la segunda corresponde a los cursos que se imparten en periodos sucesivos, los cuales pueden tener una relación obligatoria u optativa.
- c) Metas de capacitación gradual. Esto significa ofrecer al estudiante que por diversos motivos no puede terminar su formación profesional, diversas salidas terminalas a lo largo del plan de estudios.

4.- Evaluación.

(16) Ibidem, p. 241.

4.- Roberto A. Follari y Jesús Berrueto C. de la UAM Atzacapozalco.

En este apartado se presentan en forma más detallada los -
"criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio" que prop
ponen estos autores.

A. Establecer una definición precisa de la profesión para la cual se es-
tá formando al estudiante, con el objeto de evitar confusiones con -
otras profesiones afines. Se solicita que esta definición sea en fun
ción de los requerimientos concretos de la práctica profesional y no
por sus características epistemológicas, para evitar los problemas -
que se presentan entre la formación recibida por los alumnos y los re
querimientos concretos de la práctica profesional.

Además se requiere establecer las relaciones entre la profe-
sión en cuestión y otras afines, determinando en su caso áreas de super-
posición, ya sean éstas pertinentes o arbitrarias.

Para este punto se utilizaron los criterios de grado de dis-
criminación, precisión y comprensividad de la definición.

"Se entiende por "discriminación" al grado de diferenciación
entre la profesión y otras colaterales.

"Precisión" hace referencia a la exhaustividad y acierto que
exista en cuanto a señalar las características de la profesión.

"Comprensividad" hace referencia a la claridad con que esté expuesta la definición. Es decir, hasta qué punto resulta comprensible para quienes están familiarizados con el área profesional del caso"(17).

B. Determinación del campo profesional.

Se trata de saber para que tipo de práctica profesional se está preparando a los estudiantes. Se considera que cada profesión puede dar lugar a diversos tipos de práctica, los cuales suelen estar remunerados de manera diferente y también están vinculados con los diversos sectores sociales de manera diferente, " ... en cada caso el diferente tipo de formación implica de hecho una decisión política"(18).

" ... podemos clasificar las prácticas de una determinada - profesión, en un momento determinado, en tres tipos(*):

- a) Decadente: práctica que se está haciendo obsoleta.
- b) Dominante: práctica que es más generalizada.
- c) Emergente: práctica nueva, que está ganando espacio"(19).

Se señala que no necesariamente existe para toda carrera una

(17) FOLLARI, ROBERTO A. y JESUS BERRUEZO C. Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio, p. 167.

(18) Ibidem, p. 168.

(*) Con base en el trabajo realizado por la División de Ciencias Biológicas y de la Salud de la UAM Xochimilco, 1978. El diseño curricular.

(19) Idem.

práctica emergente y que ésta puede no tener un sentido social mayor que las anteriores, aunque en la mayoría de los casos si lo tienen.

Es de gran trascendencia que el equipo diseñador determine a qué tipo de práctica va a favorecer el plan de estudios, tomando en cuenta que las prácticas emergentes suelen no estar impuestas en el mercado de trabajo, por lo que una atención exclusiva a las mismas, producirá dificultades a los egresados para ingresar a dicho mercado.

1.- Planes de estudio vigentes y descripción del campo profesional.

"Se analizan diferentes variables acerca de la definición del campo profesional de las carreras:

- a) Descripción de las actividades profesionales: grado de claridad y especificidad de las descripciones existentes.
- b) Señalamiento de ámbitos y áreas de trabajo: ubicación precisa de dónde, es decir, en qué ámbitos sociales, se da la práctica.
- c) Relación demanda-necesidades sociales: en qué medida se especifica si las prácticas descritas responden a necesidades de las mayorías sociales.
- d) Establecimiento de prioridades: se determina o no qué prácticas profesionales resulta prioritario atender en el plan de estudios.
- e) Heterogeneidad de la práctica profesional: se discrimina o no los diferentes tipos de práctica profesional" (20).

El análisis del campo profesional se enriquece al tomar en cuenta los momentos del desarrollo socioeconómico y científico tecnológico del país que han afectado a la práctica de la profesión.

Para este análisis se construyó una matriz, en la que una variable está dada por los diferentes periodos históricos tomando como base, en el ejemplo que se menciona, los diferentes periodos sexenales y en la (20) Ibidem, p. 169.

variable de indicadores se tiene:

- "a) Políticas presidenciales.
- b) Eventos mundiales.
- c) Avances científicos e industrialización.
- d) Nuevas instituciones públicas. ...
- e) Desarrollo mundial y masificación de servicios.
- f) Desarrollo educativo.
- g) Movimientos político-laborales" (21).

Anexada a esta matriz y en referencia a ella, "... debe realizarse el análisis histórico de la práctica profesional según su heterogeneidad en prácticas decadentes, dominantes y emergentes ... no necesariamente deberán llenarse todos los cuadros, ya que hay momentos históricos sin prácticas decadentes o emergentes" (22).

Es necesario realizar una investigación sobre el desarrollo histórico de las profesiones para redefinirlas y que sirvan a los sectores sociales mayoritarios con una base teórica y metodológica sólida.

Otro instrumento hace referencia a considerar la aparición de la carrera, "... en qué instituciones y en cuántas, va apareciendo la carrera en determinados periodos históricos, y a qué tipo de práctica (dominante, decadente, emergente) se ligaron los planes de estudio respectivos" (23), así como el énfasis teórico y metodológico que se le fue dando a cada uno.

Finalmente, para el análisis del campo profesional es necesario considerar la situación actual de la práctica profesional, para lo

(21) Ibidem, p. 169-170.

(22) Ibidem, p. 170.

(23) Ibidem, p. 171.

cual se utiliza una matriz de dos variables: por una parte, las áreas específicas de trabajo (instituciones estatales y sectores del área privada); por la otra, la actividad realizada.

Al llenar los cuadros de la matriz, se lo hace discriminando diferentes modalidades(*):

- "a) Demanda real profesional.(+).
- b) Demanda de la actividad, pero no del profesional (por ejemplo, se necesitan administradores pero el trabajo lo realizan licenciados en derecho). (Se deja en blanco).
- c) Demanda posible: es la demanda esperable según un análisis prospectivo, siguiendo la tendencia de la economía y la del mercado de trabajo hacia el futuro. (0).
- d) Necesidades sociales: qué es lo que los sectores mayoritarios requieren, aun si no pueden en algunos casos ofrecer una demanda concreta de empleo" (24).

Es importante que las prácticas profesionales no vayan exclusivamente encaminadas a satisfacer la demanda del mercado de trabajo, sino que atiendan también a la demanda de la actividad pero no del profesional, a la demanda posible y a las necesidades sociales. No obstante, es necesario hacer referencia a la demanda real actual pues de lo contrario el profesional no estará capacitado para ingresar al mercado de trabajo.

La universidad puede incidir en la modificación de las prácticas profesionales generando convenios y acuerdos con instituciones del medio social (municipios, institutos del seguro social, etc.,) en las cuales se fuera reconociendo paulatinamente las nuevas prácticas con sentido social y los egresados tuvieran la oportunidad de ejercerlas y no abandonarlas.

(*) A cada modalidad corresponde el signo que está entre paréntesis, el cual se coloca en cada casilla de la matriz según se haya seleccionado.

(24) Idem.

Por otra parte, es necesario abordar las características estructurales del plan de estudios a nivel pedagógico, para que su diseño esté completo. A este respecto se mencionan en el documento los siguientes aspectos:

- Relación teoría-práctica en la producción de conocimientos.
- El aprendizaje como actividad de investigación y no sólo de asimilación de información.
- Delimitación de la conveniencia o no de un tronco común entre varias carreras.
- Considerar cursos de nivelación para estudiantes de nuevo ingreso.
- Problemas de saturación de contenidos y rigidez en la seriación.
- Concepción de aprendizaje y establecimiento de prioridades para determinar los cursos obligatorios y optativos.
- Establecimiento de criterios y relaciones del servicio social con la estructura general del plan (25).

(25) Ibidem, p. 173.

5.- José Antonio Yrizar Rojas del Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud de la UNAM, 1984.

Este autor plantea las siguientes etapas para un modelo de desarrollo curricular.

I Etapa. Fundamentos del Modelo de Desarrollo Curricular.

"Los fundamentos del curriculum se ocupan de los aspectos - conceptuales e ideológicos que lo dan sustento y que se encuentran sintetizados en la propuesta escrita del plan de estudios"(26). Los fundamentos se agrupan en seis grandes rubros:

- 1.- Filosóficos.
- 2.- Histórico-sociales.
- 3.- Relacionados con el desarrollo científico y tecnológico.
- 4.- Psicopedagógicos.
- 5.- Administrativos y
- 6.- Legales.

1.- Fundamentos filosóficos.

Hacen referencia a la concepción de hombre, sociedad, educación, teoría del conocimiento, ciencia, etc., que la mayoría de las veces no se hacen explícitos pero que se encuentran reflejados en el plan de estudios y en la formación que reciben los alumnos.

2.- Fundamentos histórico-sociales.

"Permiten situar históricamente dentro del contexto social el diseño, operación y evaluación curricular. Correlaciona el proyecto de formación de recursos humanos con las necesidades sociales y las características de las instituciones de servicio donde se incorporará el egresado.

(26) YRIZAR ROJAS, JOSE ANTONIO. ¿Cómo se elabora un plan de estudios?, p. 4.

Los principales elementos que se trabajan en este rubro son:

- Contexto histórico-social donde se ubica el currículum.
- Necesidades sociales, económicas y políticas dentro del con texto social.
- Desarrollo histórico de la profesión dentro del contexto so cial.
- Necesidades y problemas de la - profesión - presentes y fu- turos ...
- Relación de la institución educativa con la sociedad:
 - + Políticas institucionales.
 - + Objetivos institucionales.
 - + Integración docencia-servicio.
 - + Investigación" (27).

3.- Fundamentos relacionados con el desarrollo científico y tecnológico.

"El avance de la ciencia y la tecnología en una área profesio- nal específica introduce modificaciones conceptuales y técnicas en la - práctica profesional"(28). Se pretende resolver problemas que se le pre- sentan a la profesión de la mejor manera, evitando la dependencia tecnoló- gica y propiciando el desarrollo del país.

"Los fundamentos científicos y tecnológicos se correlacionan con el desarrollo alcanzado históricamente por la profesión en el país, así como con la infraestructura humana y financiera ...

Los elementos a tomar en cuenta son:

- Avance de la ciencia y la tecnología en el área profesional a nivel mun- dial.
- Modificaciones en la práctica profesional ...
- Desarrollo científico y tecnológico alcanzado en el país" (29).

(27) Ibidem, p. 5.

(28) Ibidem, p. 6.

(29) Idem.

4.- Fundamentos psicopedagógicos.

"Los elementos a considerar en este rubro son los siguientes:

- Selección y organización de contenidos: ¿disciplina, multidisciplinaria o interdisciplinaria?
- Teorías psicológicas del aprendizaje.
 - + Concepción de aprendizaje.
 - + Principios de aprendizaje.
 - + Tipo de vínculos en la relación docente-alumno.
 - + Evaluación del aprendizaje.
- Metodología de la enseñanza.
 - + Objetivos.
 - + Contenidos.
 - + Actividades de aprendizaje.
 - + Técnicas y medios de apoyo.
 - + Evaluación" (30).

5.- Fundamentos administrativos.

Elementos que deben tomarse en cuenta:

- " - Conceptualización de la organización escolar.
- Principios para la administración de recursos:
 - + Humanos.
 - + Materiales y de equipo.
 - + Financieros.
 - + Informativos.
 - + Instalaciones físicas.
 - + Temporales" (31).

(30) Ibidem, p. 7.

(31) Ibidem, p. 8.

6.- Fundamentos legales.

Los procesos de diseño, operación y evaluación de planes de estudio no sólo deben tomar en cuenta los aspectos legales que norman las prácticas profesionales, sino que en caso necesario se deben proponer modificaciones a la legislación correspondiente, de manera, que ésta no obstruya los cambios académicos que se consideren necesario realizar.

Los aspectos a tomar en cuenta en este rubro son los siguientes:

- Legislación general (Artículos 3º, 4º y 5º Constitucionales, Ley Federal de Educación, etc.).
- Legislación Profesional.
- Legislación de la Institución.
- Reglamentos y disposiciones específicas existentes (32).

II Etapas técnicas para el diseño y puesta en operación del currículum.

- 1a. Etapa. Regionalización para el establecimiento del área de influencia.
- 2a. Etapa. Diagnóstico de necesidades de salud.
- 3a. Etapa. Características del sistema de salud y mercado de trabajo. Se debe tomar en cuenta la posibilidad de que el plan de estudios introduzca nuevos elementos a la práctica profesional.
- 4a. Etapa. Análisis de la práctica profesional.
- 5a. Etapa. Elaboración del Perfil Profesional.

(32) Idem.

"Estas 5 etapas permiten justificar el currículum y son la base que se tomará en cuenta para el diseño del plan de estudios" (33).

Fase de diseño curricular.

6a. Etapa. Elaboración psicopedagógica del currículum.

Aquí se trabaja la estrategia global que le va a dar estructura al currículum.

Elementos que incluye:

- Marco de referencia. Síntesis de lo más importante trabajado en las 5 etapas anteriores.
- Objetivos generales de la carrera.
- Estructura del plan de estudios. Unidades organizativas mínimas del currículum (materias, áreas, módulos) que se articulan y estructuran con criterios diacrónicos y sincrónicos.
- Elaborar los programas de enseñanza de cada unidad organizativa.
- Organización de recursos. Prever los recursos humanos, técnicos, materiales, de espacio, financieros y temporales.

Fase de aplicación de la propuesta curricular.

7a. Etapa. Estrategia de operación.

Tareas de puesta en operación:

- Difusión.
- Formación de profesores.
- Establecimiento de medios (recursos) reales para hacer operativo el plan.
- Integración docencia-servicio.

8a. Etapa. Sistema de evaluación curricular.

(33) Ibidem, p. 10.

6.- Frida Díaz B. et al. Propuesta de la Facultad de Psicología de la UNAM, 1984.

En este anexo se desarrolla en forma breve lo referente a ca da una de las etapas que conforman esta propuesta.

1a. Etapa. Fundamentación de la carrera profesional.

Esta etapa contempla 6 subetapas:

Subetapa 1.1 Investigación de las necesidades a ser abordadas por el pro fesionista.

- a) Obtención de información objetiva acerca de la situación real de la sociedad en cuanto a características sociales, políticas, culturales y económicas.
- b) Determinación de la situación ideal de la sociedad por el equipo multidisciplinario de diseñadores, tomando en cuenta las mismas categorías que se utilizaron para analizar la situación real.
- c) Determinación de la distribución de los beneficios de los servicios profesionales en los diversos sectores sociales.
- d) Determinación de los problemas sociales.

Como producto de esta subetapa se plantea " ... un documento que describa los problemas detectados en la sociedad, por sectores y con su correspondiente nivel de inmediatez, mediatez, a nivel regional o nacional"(34).

Subetapa 1.2 Justificación de la perspectiva a seguir como viable para incidir en las necesidades.

(34) DIAZ B. FRIDA et al. Taller básico de diseño curricular, p. 69.

En esta subetapa se analizan los conocimientos, técnicas y procedimientos de diferentes disciplinas que inciden en la solución de los problemas detectados, de manera que se seleccionen las más viables.

Subetapa 1.3 Investigación del mercado ocupacional.

Para esta subetapa se plantean las siguientes actividades:

- a) Descripción de los servicios profesionales detectados para los diferentes sectores sociales.
- b) Identificación de los grupos de poder con los cuales el profesional establece alianzas u oposiciones.
- c) Identificación de las oportunidades de empleo a futuro.

Subetapa 1.4 Investigación de las instituciones nacionales que ofrecen carreras afines a la propuesta.

Este estudio se plantea básicamente para la creación de una nueva carrera, con el objeto de no duplicar esfuerzos con otras instituciones, aunque también se considera que se puede aplicar a planes de estudio vigentes, con el propósito de hacer comparaciones con los de otras instituciones, ver su adecuación al mercado de trabajo, etc. Sin embargo, se plantea que si se pretende la modificación de un plan de estudios vigente, se deberían considerar básicamente los resultados alcanzados por la institución y los recursos disponibles por la misma.

Respecto a los resultados alcanzados por la institución, se consideran una serie de análisis sobre los siguientes aspectos:

- Egresados.
- Tesis profesionales, exámenes globales.
- Conocimientos y habilidades alcanzados por los egresados.
- Adecuación del plan vigente a las necesidades y mercado la-

- boral.
- Factores condicionantes de la deserción.
 - Frecuencia de aprobación y reprobación.

En cuanto a los recursos disponibles se considera necesario:

- a) Establecer una forma de clasificación de los recursos.
- b) Elaborar un código programático que permita designar el tipo de recursos disponibles.
- c) Realizar un inventario de todos los recursos disponibles de la institución.

Subetapa 1.5 Análisis de los principios y lineamientos universitarios, leyes y reglamentos pertinentes.

Para este punto se requiere la participación de un especialista en materia legal y se plantea la conveniencia de revisar los siguientes documentos:

- " a) Informes de gobierno (actuales).
- b) Ley Federal de Educación.
- c) Constitución.
- d) Ley Orgánica de la UNAM.
- e) Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales de la UNAM.
- f) Acuerdos tomados por la ANUIES y en su caso
- g) la legislación propia de cada institución educativa"(35).

Subetapa 1.6 Análisis de la población estudiantil.

Para este análisis se considera necesario:

(35) Ibidem, p. 78.

- a) Determinar las modalidades de participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual es necesario adoptar una determinada posición teórica.
- b) Analizar los objetivos del nivel escolar previo, para identificar los conocimientos y habilidades que deben poseer los alumnos y que en realidad tienen al ingresar al nivel superior.
- c) Identificar las técnicas de aprendizaje que emplean los estudiantes, con el objeto de detectar deficiencias y proponer alternativas.
- d) Identificar el nivel socioeconómico al que pertenecen los estudiantes.

2a. Etapa. Determinación del Perfil Profesional.

Para la elaboración del perfil profesional se consideran las siguientes subetapas:

- Subetapa 2.1 Investigación de los conocimientos, técnicas y procedimientos de la disciplina aplicables a la solución de los problemas detectados.
- Subetapa 2.2 Investigación de las áreas en las que podría incidir el trabajo del profesionalista.
- Subetapa 2.3 Análisis de las tareas potencialmente realizables por el profesionalista.
- Subetapa 2.4 Determinación de niveles de acción y de las poblaciones beneficiarias de la labor profesional.

Subetapa 2.5 Elaboración del perfil profesional a partir de la integración de las áreas, tareas y niveles determinados.

Subetapa 2.6 Validación del perfil profesional.

3a. Etapa Organización y estructuración curricular.

Para llevar a cabo la derivación del curriculum se plantean cuatro subetapas:

Subetapa 3.1 Elaborar listados de conocimientos (saber) y habilidades (saber hacer), para alcanzar los objetivos especificados - en el perfil profesional.

Subetapa 3.2 Organizar los listados anteriores en áreas generales, teóricas y prácticas; desglosar las áreas en tópicos y éstos a su vez en contenidos curriculares, que son los elementos - que se le enseñarán al estudiante.

Una vez desglosados los contenidos curriculares se procede a organizarlos, esto es, a determinar:

- a) El plan curricular que "se refiere al establecimiento de la estructura y secuencia de los contenidos"(36) y
- b) el mapa curricular que "se refiere al establecimiento de la organización formal del plan de estudios, en términos de su duración y valor en créditos, así como de las materias o módulos que conformarán cada semestre, trimestre, etc."(37).

(36) Ibidem, p. 124.

(37) Idem.

Subetapa 3.3 Desarrollo de posibles alternativas de organización curricular.

Se recomienda elaborar primero varios planes curriculares para después seleccionar el más adecuado, siempre y cuando no exista una política institucional que dicte la adopción de un plan determinado.

Los planes curriculares más comunes son:

- a) El plan lineal o por materias.
- b) El plan modular, entendiendo por módulo "una estructura integrativa multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes, que le permitan al alumno desempeñar funciones profesionales" (CLATES, 1976) (38).
- c) "El plan mixto se caracteriza por una combinación de una serie de asignaturas que comúnmente se engloban en un "tronco común" y una serie de especializaciones que se ofrecen al final de la carrera. Las especializaciones pueden tomar la forma de materias o módulos que el estudiante puede seleccionar. Este plan, dependiendo de la forma que tome, comparte características con los planes antes mencionados" (39).

Independientemente del tipo de plan que se elija, se debe procurar que exista coherencia horizontal y vertical entre los cursos.

Subetapa 3.4 Selección de la alternativa de organización curricular más adecuada (*).

(38) Ibidem, p. 126-127.

(39) Ibidem, p. 127.

(*) En la publicación de esta propuesta en la revista de Perfiles Educativos Núm. 7, Año 1984, p. 38, esta subetapa aparece como "Elaboración de los programas de estudio para cada curso del plan curricular".

Si se elaboraron varios planes curriculares, se procede a seleccionar el más adecuado por un grupo de jueces calificados, con base en las necesidades y características de la institución y de la población a la que va dirigido, tomando en cuenta una serie de criterios sociales, psicopedagógicos, profesionales, administrativos, etc.

4a. Etapa Evaluación continua del curriculum.