

41025  
47



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
CAMPUS ARAGON

" LA EXPOPEDAGOGIA COMO ESTRATEGIA PARA DIFUNDIR EN EL NIVEL  
MEDIO SUPERIOR , EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA  
EN PEDAGOGIA QUE IMPARTE LA E.N.E.P. ARAGON"

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PEDAGOGIA  
P R E S E N T A :  
ROSA MARIA QUIROZ CRUZ

ASESOR:  
MTRO. JOSE LUIS ROMERO HERNANDEZ

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

MEXICO

2003



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## DEDICATORIAS

### A DIOS

Por regalarme la vida y permitirme llegar a este momento. Por todo lo que me ha dado y por ser la fuerza más importante en mí.

### A MI PAPÁ

Por su amor y bendiciones que recibo desde donde quiera que esté.

### A MI MAMÁ

Por su paciencia, consejos, cariño, amor y apoyo incondicional. porque sin escatimar ningún esfuerzo ha sacrificado gran parte de su vida por mí y porque ni con todo el oro del mundo podré pagar todo lo que me ha regalado. Gracias por ser la mejor mamá del mundo pero sobre todo por ser la gran mujer que eres. Con todo mi cariño y mi admiración. gracias.

### A ALE Y VERO

Por sus bendiciones, apoyo y cariño. este trabajo lo hago suyo y se los dedico con todo mi corazón.  
Dios las bendiga siempre.

### A OSCAR

Por ser parte fundamental en mi carrera y en mi vida. Por estar conmigo en los momentos buenos y en los difíciles. Por tu apoyo incondicional que me impulsa a seguir adelante y por todo el cariño que me regalas. Gracias por inspirarme tanto amor y admiración.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

A MI ASESOR

José Luis Romero Hernández por  
compartirme sus conocimientos  
y brindarme su apoyo y confianza.  
Gracias por el tiempo que me regaló  
para la realización de este trabajo.

A:

Lic. Hilda del Carmen Patraca Hernández.  
Lic. Patricia Leal Martínez.  
Lic. Edgar Paredes Balanzario.  
Lic. Rodolfo Quiroz Sánchez.  
Por el tiempo dedicado a este trabajo  
y por sus valiosas aportaciones.

A MI FAMILIA

Por sus consejos y apoyo  
incondicional en mi vida.  
Gracias.

A MIS AMIGOS:

Por los momentos que  
hemos vivido juntos.

ROSA MARIA QUIROZ CRUZ.

GRACIAS

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
--------------------------	----------

### **CAPÍTULO 1. LA EXPOPEDAGOGÍA EN EL MARCO DE LA DIDÁCTICA CONSTRUCTIVISTA**

<b>1.1 El constructivismo: elementos básicos.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1.1 Antecedentes: la psicología cognitiva.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1.2 Aproximación conceptual al constructivismo.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1.2.1 Definiciones.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1.2.2 Lineamientos de la epistemología constructivista.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1.3 El constructivismo en la educación.....</b>	<b>26</b>
<b>1.1.3.1 Mediación semiótica y aprendizaje escolar (Vygotsky).....</b>	<b>27</b>
<b>1.1.3.2 El constructivismo en la psicología genética (Piaget).....</b>	<b>29</b>
<b>1.1.3.3 El aprendizaje significativo.....</b>	<b>32</b>
<b>1.2 La instrumentación didáctica en el constructivismo.....</b>	<b>37</b>
<b>1.3 La expopedagogía en el marco de la intervención constructivista.....</b>	<b>42</b>
<b>1.3.1 Surgimiento y desarrollo de la expopedagogía.....</b>	<b>43</b>
<b>1.3.2 Tipología de la exposición educativa (generalidades).....</b>	<b>47</b>
<b>1.3.3 Alcances educativos de la expopedagogía (enfoque cognitivo).....</b>	<b>49</b>

### **CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL**

<b>2.1 El nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Campus Aragón.....</b>	<b>52</b>
<b>2.1.1 Antecedentes elementales de la institución.....</b>	<b>53</b>
<b>2.1.2 La Licenciatura en Pedagogía en planes de estudio precedentes.....</b>	<b>58</b>
<b>2.1.3 El nuevo Plan de Estudios de Pedagogía.....</b>	<b>67</b>
<b>2.1.3.1 Fases de su creación.....</b>	<b>67</b>
<b>2.1.3.2 Objetivos.....</b>	<b>79</b>
<b>2.1.3.3 Reseña de la estructura curricular.....</b>	<b>80</b>
<b>2.1.4 Problemática funcional y operativa de la licenciatura en Pedagogía.....</b>	<b>84</b>
<b>2.1.4.1 Principales problemas funcionales.....</b>	<b>85</b>
<b>2.1.4.2 Alternativas de solución: difusión de los planes de estudio a nivel bachillerato.....</b>	<b>88</b>

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**CAPÍTULO 3. PROPUESTA PARA LA DIFUSIÓN DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR: EL CASO DEL CCH AZCAPOTZALCO**

3.1 Contexto de la intervención: el Colegio de Ciencias y Humanidades <i>campus</i> Azcapotzalco.....	92
3.2 Instancia metodológica de la intervención: la expopedagogía.....	95
3.3 Diseño e instrumentación de la propuesta.....	98
3.3.1 Planificación de contenidos.....	99
3.3.2 Instrumentación técnico didáctica.....	101
3.3.3 Pormenores logísticos de la intervención (sugerencias finales).....	114
Limites y alcances de la investigación.....	116
Conclusiones.....	118
Bibliografía .....	122
Anexo.....	125

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# INTRODUCCIÓN

La historia de la Pedagogía ha estado marcada por múltiples cambios así entorno a su objeto de conocimiento como en los métodos que se emplea para el estudio del fenómeno educativo. Estas transformaciones ontológicas y epistemológicas responden a factores muy diversos vinculados, en todo caso con la complejidad que paulatinamente han ido adquiriendo las sociedades y con la consecuente multidimensionalidad del concepto de educación.

Si en un primer estadio evolutivo, los linderos conceptuales de la pedagogía tendían a confundirse con los de la Didáctica quedado bajo esta lógica el papel del pedagogo circunscrito al conocimiento de métodos y técnicas de enseñanza (paradigma asumido tanto por el modelo positivista de educación como por el estructural funcionalismo y sus modelos "tradicionales " de educación), fenómenos tales como el surgimiento de la psicología cognitiva a mediados del siglo XX y el surgimiento de tendencias que representaban en sí una crítica al restringido concepto tradicional de educación, vinieron a provocar una auténtica revolución en cuanto a la concepción y operatividad del saber pedagógico. De este modo, la pedagogía reafirma su carácter de ciencia, al sustentar no solo un objeto de conocimiento amplio, versátil y claramente definido, sino además por ponderar el fenómeno educativo en sus distintas dimensiones (política, social, cultura, económica, etc). Esta transformación substancial del concepto de lo *pedagógico*, tuvo como presupuesto abatir llanamente la creencia – de corte eminentemente

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

positivista- de que el pedagogo era un profesional destinado en exclusiva a ser "docente perfecto".

Más, si las tendencias progresistas de la Pedagogía incidirían rápidamente en el plazo discursivo y en el desarrollo de teorías, no sería así en lo referente a los Planes y Programas de formación profesional del pedagogo en los cuales, durante un buen tramo del siglo XX prevalecerían los paradigmas educativos del positivismo. Ello pudo observarse en nuestro país desde el surgimiento mismo de la Licenciatura en Pedagogía en el seno de la UNAM en 1959 y, por extensión, en todos los campos adscritos a la Universidad Nacional en los que se impartía dicha carrera, entre estos, la ENEP Aragón plantel en el que se ubica el presente trabajo.

En la ENEP Aragón, la licenciatura descrita surge en 1976, bajo el currículo 1959 de la Facultad de Filosofía y Letras. Si bien en los primeros años de operación, este añejo plan de estudios se aplicó prácticamente sin variaciones en cuanto a su objeto, al tiempo, las autoridades escolares observaron la necesidad de ajustar el currículo a los postulados de las tendencias progresistas del saber pedagógico atendiendo además las condiciones reales de la relación educación/trabajo que había cambiado considerablemente a partir de la década de los setenta. Fue así como surgió el Plan de Estudios de 1981 que significó el primer paso hacia una visión multidimensional de la práctica pedagógica en la ENENP Aragón.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Sin embargo, fueron varios los factores determinantes de que el Plan 81 solo lograra parcialmente sus objetivos. Entre estos destacaron: la prevalencia de un mayor peso académico de aquellas asignaturas vinculadas con las técnicas de enseñanza-aprendizaje lo que llevaba consigo un soslayo de las asignaturas que sustentaban un enfoque integrador del saber pedagógico; y, múltiples desfases en la relación contenido método debido, ante todo, a la falta de información de los alumnos de primer ingreso respecto al objeto y los fines de la Pedagogía (muchos de estos, al ingresar al plantel pensaban que ser Pedagogo era lo mismo que ser un maestro capaz de enseñar en todos los niveles y cuyo campo de trabajo se limitaba a la docencia).

Tales problemas, así como identificados claramente por las autoridades escolares, aunados al advenimiento del proyecto de Reforma Educativa impulsado por el gobierno federal partir de la década de los noventa, alentaron la formación de un nuevo currículo, de corte abiertamente moderno y progresista que fue aprobado, de manera definitiva en el 2002. Este nuevo currículo denominado como Plan de Estudio 2003 no solo plantea una organización mucho más equilibrada de las unidades de aprendizaje, sino que sustenta, desde luego una concepción amplia del saber pedagógico y una nueva interacción con las condiciones vigentes en el mercado de trabajo.

Si bien este cambio de enfoque y método va acorde con las nuevas condiciones de la educación en México así como las necesidades del Campus, también determina nuevos retos y necesidades vinculados básicamente con la

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

necesidad de difundir el nuevo currículo y evitar la repetición de los problemas presentados al entrar en vigor el Plan 81.

El presente trabajo es una tentativa sistemática por resolver algunos de los problemas más importantes relativos a la operación del nuevo currículo. Se retoma en efecto, la necesidad de "depurar" el perfil de los alumnos de primer ingreso mediante la realización continua de campañas informativas de la estructura y fines del Plan de Estudios entre alumnos del Nivel Medio Superior; para tales efectos, se plantea, como alternativa metodológica a la Expopedagogía debido, entre otras causas a la alta potencialidad que a lo largo del tiempo han demostrado tener las exposiciones para incidir aprendizajes significativos así como la versatilidad que permitiría ascender sin grandes costos ni dificultades, a los estadios de desarrollo cognoscitivo correspondientes a la población adolescente, mayoritaria en los diferentes planteles del nivel bachillerato. Con fines ilustrativos, la propuesta se limita al CCH Azcapotzalco, puesto que son precisamente estos Colegios (de Ciencias y Humanidades), los que aportan una población significativa a la institución objeto de estudio ( la ENEP Aragón).

Puesto que la instancia teórica que justifica el proceso de intervención es el constructivismo, en el capítulo primero se revisan tanto el concepto como los principales postulados de esta tendencia epistemológica, sus vínculos con la didáctica y el papel que juega en este marco la Expopedagogía como recurso didáctico.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

En el capítulo segundo se presenta una revisión analítica de los currículos que han estado vigentes en la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón poniendo, desde luego énfasis especial en el proceso de conformación del plan 2003. Se analizan, así mismo, las principales necesidades y retos del nuevo currículo para abatir la problemática constitucional.

Finalmente. En el capítulo tres se presenta la propuesta de intervención psicopedagógica en sus diversas fases: análisis contextual, detección de necesidades instruccionales y conformación pedagógica y logística de la exposición.

El trabajo, en su conjunto, pretende ser una medida suplementaria al currículo 2003 y su utilidad práctica versa, precisamente en la necesidad de abatir las problemáticas que pudieron observarse en periodos anteriores.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

# **CAPÍTULO 1**

## **LA EXPOPEDAGOGÍA EN EL MARCO DE LA DIDÁCTICA CONSTRUCTIVISTA**

Aunque el uso de las exposiciones con fines didáctico-pedagógicos antecede incluso a las concepciones y modelos innovadores o progresistas del proceso enseñanza-aprendizaje, cabe anotar que fue precisamente la eclosión de la psicología cognoscitivista la que vino a ubicar a la expopedagogía como una vertiente de gran relevancia para la instrumentación pedagógica de planes y programas.

Hoy en día, prácticamente no existe centro escolar (independientemente del nivel que imparta) que no haga algún uso práctico de la expopedagogía. La causa se vincula, precisamente con el hecho de que en los últimos años, los modelos educativos progresistas (principalmente los sustentados en la epistemología constructivista) han validado la eficacia de las exposiciones para potenciar la adquisición de aprendizajes significativos.

Con la finalidad de comprender los objetivos, los fines, las utilidades prácticas y los alcances de la expopedagogía para favorecer aprendizajes significativos, el presente estudio comienza con una revisión de los conceptos básicos asociados al constructivismo, instancia teórica en la que se sustenta nuestra propuesta central de investigación.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 1.1. El constructivismo: elementos básicos

Durante las últimas décadas, en coincidencia con el surgimiento, a nivel mundial, de una reflexión general sobre el objeto y fines de la enseñanza -a la que se ha nombrado en términos más o menos homogéneos, como *reforma educativa*-, el constructivismo ha ganado terreno en la práctica pedagógica de todos los niveles educativos.

En términos generales, se considera que el constructivismo constituye en sí, una *posición epistemológica* (en tanto que explicación de los procesos mentales internos que conllevan la conformación del conocimiento) que se opone dialécticamente a los modelos que, en su afán de explicar el aprendizaje soslayan los procesos de conformación de las estructuras cognitivas o, sucintamente, los mecanismos internos de funcionamiento de la mente humana en sus diferentes etapas de desarrollo.

La expansión que, bajo la *reforma educativa* han alcanzado los postulados del constructivismo se debe, básicamente a que éste, como modelo epistemológico ofrece explicaciones racionales a los mecanismos de aprendizaje y como modelo educativo ha demostrado su eficacia hacia la elaboración de *constructos cognitivos*, es decir, de un tipo de aprendizaje claramente diferenciado del derivado de los modelos expositivos y verbalistas (tradicionales) y caracterizado por su posibilidad de evolucionar, de forma *natural* hacia conceptos y unidades de aprendizaje cada vez más complejos.

El *aprendizaje procedimental o significativo* es, por ende, el enclave de la teoría constructivista en su vertiente educativa. Puesto que la propuesta principal del presente trabajo versa precisamente en la obtención de este tipo de aprendizajes en una población dada, es menester iniciar dando una explicación (si bien esquemática) de *lo que es el constructivismo* tanto en su acepción general (epistemológica), como en su faceta educativa que es la que en este caso más nos interesa.

### **1.1.1. Antecedentes: la psicología cognitiva**

Como hemos dicho, el constructivismo constituye, per sé, una oposición a los modelos tradicionales de enseñanza caracterizados por soslayar o restar importancia a los procesos mentales de asimilación del conocimiento y representados, hacia mediados del siglo XX, por los estudios derivados del *condicionamiento clásico* y particularmente del conductismo skinneriano. Según estos enfoques tradicionales, el aprendizaje se sustenta, elementalmente en prácticas de ejercicio mnemónico reforzadas por una sucesión de *estímulos y respuestas*<sup>1</sup>. Bajo esta óptica, poco o nada importaban los esquemas mentales de asimilación y construcción conceptual; se trataba de posturas pragmáticas que evaluaban el proceso de aprendizaje únicamente en razón de su efectividad inmediata.

---

<sup>1</sup> Cfr. Zimbardo, Philipp. *Psicología educativa*. Edit. Trillas, México, 1994, p. 462



Los primeros estudios tendientes al estudio científico de los **procesos mentales**, se desarrollaron a mediados del siglo XX, especialmente, al término de la Segunda Guerra Mundial. Surgen como una reacción ante las insuficiencias explicativas de la epistemología tradicional ante fenómenos cognitivos complejos como la lectura, el aprendizaje de teoremas, la composición de obras artísticas, el aprendizaje moral y social, etc. En 1959, el lingüista Noam Chomsky se pronunció abiertamente contra el conductismo por considerar que sus explicaciones sobre el desarrollo del lenguaje eran "lamentablemente insuficientes..."<sup>2</sup>

Al tiempo que Chomsky estructuraba un amplio cuerpo teórico para explicar los procesos cognoscitivos asociados a la adquisición y el desarrollo del lenguaje, otros autores como Bruner, Goodnow, Austin, Gagné y Ausubel enfocaban sus esfuerzos al esclarecimiento de los mecanismos de apropiación del conocimiento en la mente humana.

Entre estos estudios, destacan los relativos a la interacción existente entre los procesos mnemónicos y la adquisición de aprendizajes permanentes y correlacionados entre sí, que sentarían las bases para el posterior desarrollo de la teoría epistemológica constructivista. Por ello, es importante analizar, si bien a grandes rasgos, la concepción cognoscitiva de la memoria, de la cual parten sus postulados respecto a los mecanismos de aprendizaje.

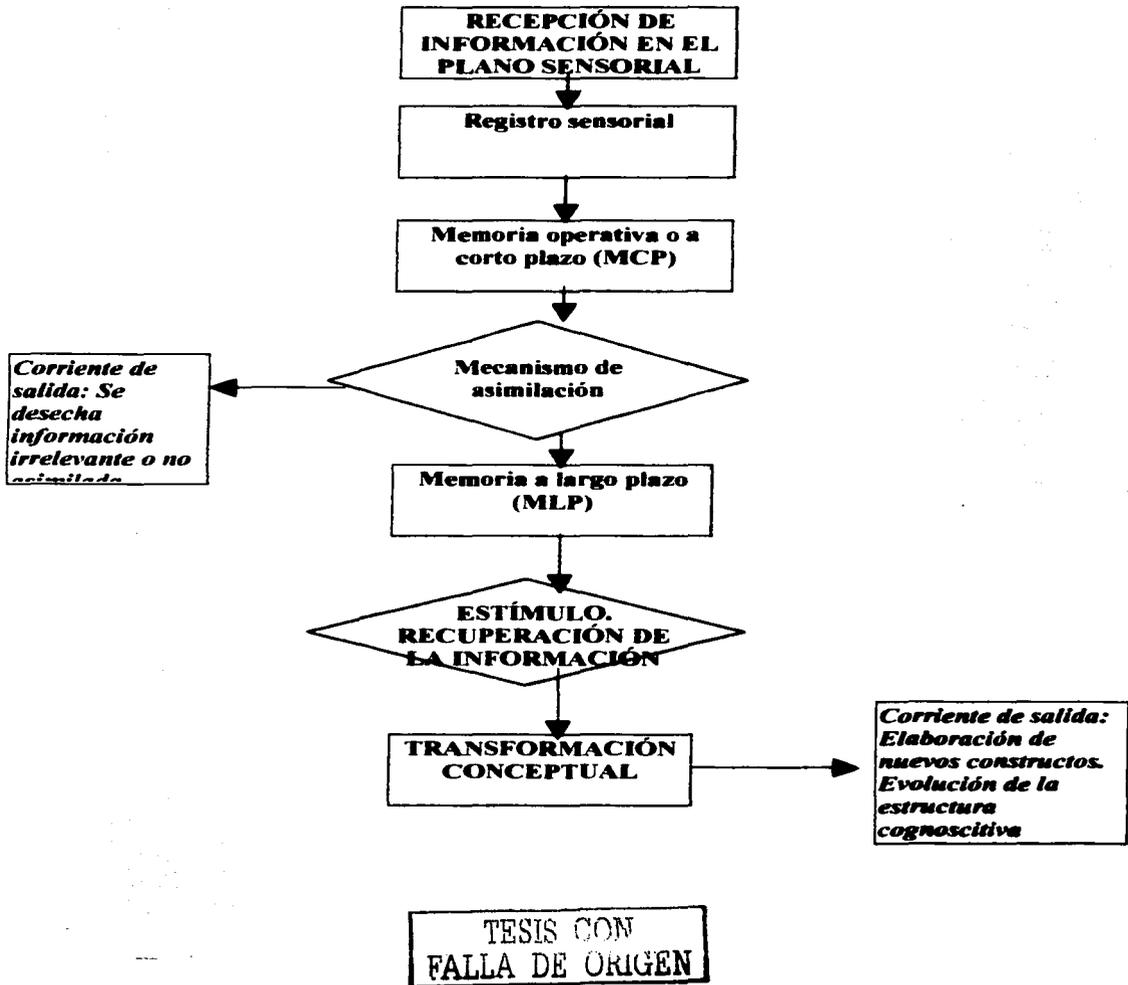
---

<sup>2</sup> Gagné, Ellen. La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. Edit. Visor. Madrid, 1991, p. 43

Ellen Gagné, presenta, de forma sintética un esquema cognoscitivo del funcionamiento de la memoria, según el cual todo proceso de cognición tiene su origen en los estímulos (*inputs*) que el sujeto recibe del medio a través de la actividad sensorial; estos estímulos se incorporan de inmediato al *registro sensorial*, para pasar a la "memoria operativa" o memoria a corto plazo; si la información no es codificada o repetida se pierde y en caso contrario, se incorpora a la "memoria a largo plazo". Toda la información almacenada en este banco de memoria puede recuperarse siempre que exista un patrón de actuación o mecanismo *generador de respuestas* que se active ante ciertos estímulos del medio; el proceso de recuperación se completa cuando la mente genera corrientes de salida (*outputs*) acordes a las necesidades de respuesta provenientes del exterior; el ciclo de **cognición**, en este sentido, se perfecciona cuando el sujeto, mediante sendas acciones de correlación entre los conocimientos previamente adquiridos y los nuevos, es capaz de realizar construcciones conceptuales a partir de la información previamente almacenada. En este sentido, se presentan dos tipos de corrientes de salida en función de la presencia o la ausencia de procesos de construcción conceptual (v. fig. 1)

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**Fig. 1. Esquema elemental de adquisición del conocimiento según el cognoscitivismo**



Del análisis del esquema anterior se desprenden dos de los problemas fundamentales a los que atienden, en su totalidad, los enfoques cognoscitivos. El primero se relaciona con los mecanismos por los cuales la información pasa de la MCP a la MLP y el segundo con los mecanismos psicológicos para la recuperación de la información.

Respecto al primer problema, Gagné establece que la información pasa a la MLP, siempre que ésta se encuentre asociada con conceptos o ideas preadquiridas por el cognoscente. Ello se logra sólo a través de la construcción de *redes proposicionales* (conjunto de ideas con interacciones conceptuales preexistentes en la estructura cognitiva). Dice Gagné al respecto que: "...una de las características más importantes de cualquier unidad de información es su relación con otras unidades...El conocimiento que tenemos de relaciones, subyace en la capacidad de hacer analogías y de ver otro tipo de conexiones...Estas capacidades son importantes en situaciones nuevas de resolución de problemas..."<sup>3</sup>

El segundo problema se refiere al proceso a través del cual el sujeto evoca la información almacenada en **unidades aisladas** para conformar estructuras cognitivas, es decir, representaciones específicas y organizadas de las experiencias previas. Las explicaciones sobre este proceso de generación de respuestas son múltiples.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

---

<sup>3</sup> Gagné, Op. Cit. p. 84

Son dos los enfoques cognoscitivistas fundamentales que tratan de explicar los procesos de recuperación de la información que llevan a la construcción de la estructura cognitiva. Por un lado, autores como Bartlett y Schachtel retoman la hipótesis de la “utilización”<sup>4</sup>, que sostiene que la recuperación de la información es precedida por sendos procesos de construcción cognoscitiva, cuya conformación depende en buena medida del tipo de estímulos recibidos del medio externo:

“...Los procesos preatentivos delinear unidades proporcionan indicios parciales y controlan respuestas simples; la atención focal construye objetos o movimientos complejamente estructurados, uno a la vez, sobre la base de este modo proporcionada; los procesos de fondo construyen y mantienen esquemas respecto a los cuales estos objetos se refieren...”<sup>5</sup>

Si bien esta perspectiva ofrece una explicación sobre el modo de recuperación de la información así como sobre el proceso genérico que conlleva la construcción de la estructura cognitiva, pasa por alto dos elementos básicos de la construcción conceptual: los mecanismos de asociación de los objetos de conocimiento y el modo de integración de los conceptos construidos; se establece por un lado, que los estímulos perceptivos generan una acción denominada *atención focalizada* que produce la respuesta; la producción de la respuesta requiere, evidentemente de la asociación de conceptos preconstituidos, sin embargo, no se especifica como dichos conceptos interactúan entre sí para la elaboración de un nuevo constructo.

---

<sup>4</sup> Neisser, Ulric. *Psicología cognoscitiva*, Edit. Trillas, México, 1999, p. 326

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 325

La respuesta a dicha cuestión la ofrecen -si bien de modo diverso- los estudios de la tendencia constructivista. Los mecanismos de asociación de los conceptos pre-adquiridos para la construcción de nuevos conocimientos (secuencia elemental del aprendizaje) fueron parte fundamental de la *teoría del aprendizaje de signos* de Edward Tolman que afirma que el proceso de recuperación de la información y la construcción conceptual que le sucede, se encuentran vinculados indefectiblemente con la asociación de símbolos; la actividad semiótica permite al cognoscente la identificación y contrastación de elementos análogos a aquel que se presenta por primera vez a sus sentidos<sup>6</sup>.

Este principio elemental de la *recuperación* de información sería a la postre retomada por Vygotsky, quien afirma que la asociación de elementos o unidades cognoscitivas aisladas responde a la identificación de semejanzas estructurales entre los objetos de conocimiento a través del lenguaje, reconocido como el método por excelencia para la recuperación de la información y la subsecuente construcción de conceptos:

"...Las unidades son los productos de análisis que corresponden a aspectos específicos de los fenómenos investigados. Al mismo tiempo, a diferencia de los elementos, las unidades son capaces de retener y expresar la esencia del todo que se está analizando. La unidad resultante de nuestro análisis contendrá, pues, en la forma más

---

<sup>6</sup> Cfr. Bower, Gordon. *Psicología cognitiva*. Edit. Debate, Madrid, 2000, p. 49

elemental, las propiedades que pertenecen al pensamiento verbal como un todo..."<sup>7</sup>

Esta postura sobre los mecanismos de recuperación de la información es el elemento que, en gran medida distingue la epistemología constructivista de otras tendencias enmarcadas dentro del cognoscitivismo, puesto que atribuye al sujeto la cualidad de elaborar sus propios **constructos de conocimiento**, parte axial del constructivismo tanto en su fase epistemológica como en sus aplicaciones educativas.

### **1.1.2. Aproximación conceptual al constructivismo**

#### **1.1.2.1. Definiciones**

Definir el término "constructivismo" es una tarea compleja, toda vez que resulta difícil enunciar en unas pocas palabras la gran cantidad de ideas que se han vertido al respecto; sin embargo, de acuerdo con Sánchez Iniesta , puede afirmarse que éste engloba todas las concepciones epistemológicas que:

"...coinciden en considerar que el aprendizaje se produce como consecuencia de la interacción entre el alumno [sujeto] y los contenidos [información], de manera que provoca en aquél un cambio en su estructura de pensamiento, por el cual se perfeccionan sus teorías sobre el mundo, favoreciendo por tanto su intervención en él..."<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Vygotsky, Lev S. Pensamiento y lenguaje, Edit. Paidós, México, 1995, p. 198

<sup>8</sup> Sánchez Iniesta, Tomás. La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza, Edit. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1994, p. 24

El principal rasgo distintivo del constructivismo respecto a otras tendencias pertenecientes al cognoscitivismo reside, esencialmente, en la capacidad que se atribuye al sujeto para transformar conceptos simples en complejos y, en consecuencia, para elaborar, por cuenta propia sus propios constructos cognitivos. Según el constructivismo, el sujeto *procesa* la información, la *correlaciona* con constructos previamente elaborados; la *asimila* al construir conceptos simples y la *transforma* para llegar a nociones más exactas del sentido convencional de dichos conceptos.

En una línea similar, Gómez y Coll (1994), establecen que los rasgos esenciales del constructivismo son los siguientes:

- "1.- Entre sujeto y objeto de conocimiento existe una relación dinámica y no estática. El sujeto es activo frente a lo real, e interpreta la información proveniente del entorno;
- 2.- Para construir conocimiento no basta con ser activo frente al entorno. El proceso de construcción es un proceso de reestructuración y reconstrucción en el cual todo conocimiento nuevo se genera a partir de otros previos. Lo nuevo se constituye siempre a partir de lo adquirido y lo trasciende;
- 3.- El sujeto es quien construye su propio conocimiento. Sin una actividad mental constructiva propia e individual, que obedece a necesidades

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

internas vinculadas al desarrollo evolutivo, el conocimiento no se produce..."<sup>9</sup>

De acuerdo con lo anterior, el *cognoscente*, es un auténtico sujeto epistémico que elabora sus propios constructos de conocimiento. Mediante la adopción de ciertos patrones adaptativos (determinados fundamentalmente por la convención social), *acomoda* las percepciones externas y los fenómenos psicológicos a la realidad; es decir, el sujeto epistémico se adapta a una realidad operante y no crea una realidad alternativa o personal.

Los anteriores elementos conceptuales dan pie al análisis del constructivismo tanto en sus concepciones epistemológicas como en sus aplicaciones específicas al campo de la educación, tarea que se realiza en los siguientes apartados.

#### **1.1.2.2. Lineamientos de la epistemología constructivista**

El constructivismo en su fase epistemológica se refiere, básicamente a la estructura cognitiva de la realidad, al modo en que los sujetos la abordan y se integran a un contexto predeterminado. El ejemplo más ilustrativo de esto es el aprendizaje semiótico: el *cognoscente* aprecia inicialmente un fenómeno sólo sensorialmente y al aprender, en una fase posterior de su desarrollo que el símbolo conocido tiene un significado general, se *adapta* a éste y lo asume como propio.

---

<sup>9</sup> Gomez Granell, Carmen et Coll Salvador, César. " De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo", en *Cuadernos de Pedagogía*, Num. 221, Edit. Fontalba, Barcelona, 1994, p. 9

La estructura cognitiva , según el constructivismo tiene características bien definidas entre las que pueden mencionarse las siguientes:

- Todo conocimiento es construido. El conocimiento es construido a través de un proceso de abstracción reflexiva.
- Existen estructuras cognitivas que se activan en los procesos de construcción.
- Las estructuras cognitivas están en desarrollo continuo. La actividad con propósito induce la transformación de las estructuras existentes.
- Reconocer el constructivismo como una posición cognitiva conduce a adoptar el constructivismo metodológico

El cognoscente, que como hemos dicho, adquiere un carácter activo desde que comienza a transmutar las rudimentarias nociones de los fenómenos que le otorga la percepción sensorial, aborda los nuevos aprendizajes a través de la abstracción. El mecanismo psicológico de la abstracción, en términos muy generales consiste en que el cognoscente, para adquirir el conocimiento, debe "retroceder" para luego "avanzar" y "...re-construir un significado más profundo del fenómeno" <sup>10</sup>

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

---

<sup>10</sup> Larios Osorio, Víctor. "Constructivismo en tres patadas". Revista Gaceta del Colegio de Bachilleres de Querétaro (Querétaro, México). 1998, p. 11

Al referirse a la abstracción como “puente” de una estructura cognitiva simple a una más compleja, Vergnaud establece las siguientes características de dicha operación epistémica:

- La *invarianza de esquemas*, que se refiere al uso de un mismo esquema mental para diversas situaciones semejantes.
- La *dialéctica del objeto-herramienta*, que se refiere a que el uso proporcionado a aquello que abstrae inicialmente lo utiliza como herramienta para resolver algo en particular, pero posteriormente le da un papel de objeto al abstraer sus propiedades. Pero el proceso continúa, pues al obtener el sujeto un objeto a partir de una operación descubre nuevas cosas que, inicialmente, utilizará como herramientas para después abstraer sus propiedades y convertirlas en objetos, y así sucesivamente. De esta manera el individuo conceptualiza al mundo, y sus objetos, en diferentes niveles.
- El *papel de los símbolos*, que simplifican y conceptualizan los objetos al obtener sus invariantes sin importar el contexto en el que se encuentren.<sup>11</sup>

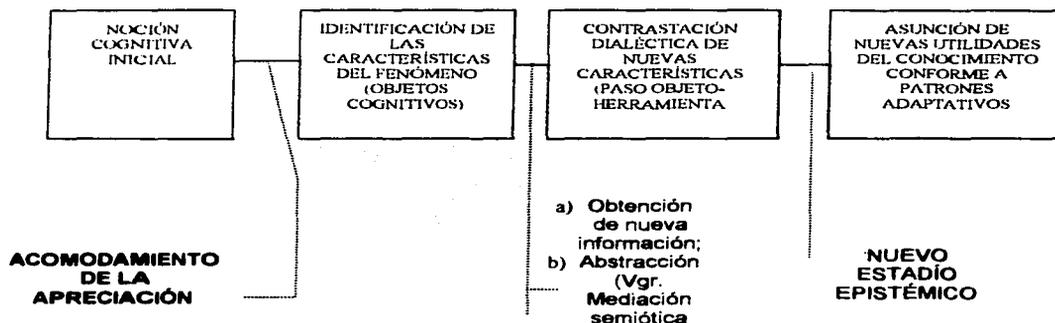
El paso de una estructura cognitiva en perspectiva constructivista puede esquematizarse del modo siguiente:

---

<sup>11</sup> Idem

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**FIG. 2. Desarrollo del proceso de adquisición del conocimiento significativo en la epistemología constructivista**



Si bien la identificación de la relación dialéctica objeto-herramienta es uno de los puntos fundamentales para la adquisición del conocimiento, cabe puntualizar que los procesos de acomodamiento y adaptación estarán siempre sujetos a las diversas fases de desarrollo del cognoscente. Es decir, para que el sujeto epistémico otorgue a los nuevos conocimientos un carácter praxeológico es necesario considerar el estadio de sus capacidades de apreciación de los fenómenos así como su disposición para dar al conocimiento una nueva utilidad.

El enfoque educativo (metodológico) del constructivismo considera, como parte toral de la actividad cognitiva a la relación entre los contenidos y los métodos de la enseñanza, los cuales deben delinearse de acuerdo al grado de desarrollo del sujeto epistémico. Por otra parte, los mecanismos de abstracción y

subjetivización de los fenómenos, entre los cuales destaca la mediación semiótica, son objetos centrales de la pedagogía moderna y marcan la pauta para la adopción metodológica del constructivismo en la enseñanza.

### **1.1.3. El constructivismo en la educación**

El constructivismo, como posición epistemológica tiene aplicaciones holísticas toda vez que consiste en una concepción general del desarrollo cognitivo del hombre. La educación, en perspectiva constructivista propone que los patrones operativos del proceso enseñanza-aprendizaje se adecuen a un esquema epistémico basado en la elaboración de constructos cognitivos por parte del alumno bajo la guía del maestro que deja de ser un expositor unilateral y se convierte en un guía u orientador hacia la obtención de aprendizajes significativos.

Al analizar los elementos de un modelo de educación de corte constructivista, saltan a la vista tres elementos fundamentales: a) Los medios que pueden emplearse para "conectar" los contenidos de cierto programa de trabajo académico con las pautas procesuales de apropiación conceptual del alumno; b) Los esquemas de apropiación del alumno en función de su nivel o grado de desarrollo; y, c) La naturaleza del aprendizaje que se desea favorecer o adquirir. Para dilucidar dichos aspectos acudimos, en forma sucesiva a las teorías de Vygotsky (la mediación semiótica), Piaget ( evolución psicogenética del alumno) y Ausubel (naturaleza y características del aprendizaje significativo).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### **1.1.3.1. Mediación semiótica y aprendizaje escolar (Vygotsky)**

De los autores adscritos al constructivismo, Vygotsky es quien ofrece un estudio más completo de los procesos de internalización de los nuevos objetos de conocimiento y en consecuencia, de las pautas que deben emplearse para potenciar las capacidades de aprendizaje del cognoscente.

Vygotsky fundamentó sus estudios de la mediación semiótica en su *teoría de las herramientas psicológicas*. Consideró que el sujeto puede llegar a la transformación conceptual en la misma medida en que adquiere conocimiento a través de ciertas herramientas entre las que se encuentran: "...el lenguaje; varios sistemas para contar; técnicas mnemónicas; sistemas de símbolos algebraicos; trabajos sobre arte; escritos; esquemas, diagramas, mapas y dibujos mecánicos; todo tipo de símbolos convencionales, etc..."<sup>12</sup>

La mediación semiótica (que para Vygotsky se sustenta esencialmente en el estudio de los significantes del símbolo) da origen a una teoría del conocimiento en la que el uso de medios didácticos para potenciar el aprendizaje juega un papel trascendental.

El conocimiento en la teoría vygotskiana pasa fundamentalmente por dos estadios: la *señalización* y la *significación*, el primero fundado en "...un número

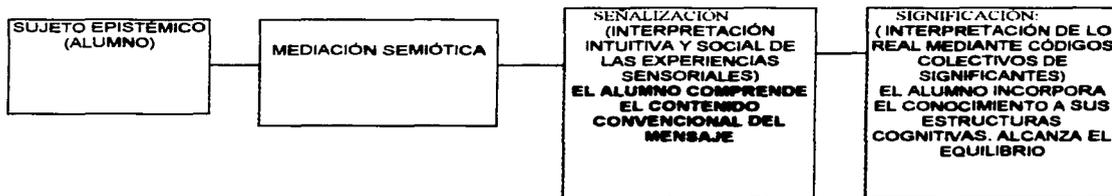
---

<sup>12</sup> Wertsch, James. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Edit. Paidós. México, 1990. p. 95

incalculable de señales y de transmisión de señales..."<sup>13</sup> y el segundo, naturalmente asociado al lenguaje, en que el cognoscente, a través de códigos colectivos de significantes, aprende el contenido de los indicadores funcionales del concepto.

En este sentido, la mediación semiótica en la fase de transición entre la señalización y la significación puede reafirmarse en la práctica educativa a través de herramientas psicológicas o recursos didácticos tendientes a que el sujeto se apropie de los signos de los símbolos en una perspectiva estructural, es decir, atendiendo a su grado de desarrollo cognitivo (llamado por Vygotsky *nivel de desarrollo próximo*). Por su parte la significación implica necesariamente la utilización de aquellas herramientas vinculadas directamente con el lenguaje escrito (ver figura 3 )

**Fig. 3. Proceso de adquisición del conocimiento según Vygotsky**



De la teoría de la mediación semiótica de Vygotsky se desprenden importantes indicadores para la instrumentación didáctica de un programa de intervención

<sup>13</sup> Ibidem, p. 106

constructivista. En este proceso, mucho tiene que ver el uso de recursos que favorezcan el paso del símbolo (como expresión gráfica), al signo. La ilustración gráfica de los contenidos es un elemento toral para la activación de los procesos de asimilación e internalización. Mas, evidentemente, los símbolos deben presentarse de acuerdo al nivel de desarrollo cognoscitivo de los sujetos.

### **1.1.3.2. El constructivismo en la psicología genética (Piaget)**

Si bien es cierto que Vygotsky ofrece explícitamente los fundamentos para la activación de las estructuras cognoscitivas del alumno vía la instrumentación didáctica y, tácitamente las bases para la obtención de aprendizajes significativos, su teoría poco esclarece respecto al desarrollo cognoscitivo de los alumnos limitándose a decir que la intervención pedagógica debe darse atendiendo a la "zona de desarrollo próximo" del cognoscente.

Sin embargo, la escueta exposición de Vygotsky al respecto es subsanada por Piaget quien elaboró toda una teoría del desarrollo de la psique humana en las diversas fases de su desarrollo. La psicología genética piagetiana, no sólo versa sobre los esquemas de cognición peculiares de cada fase del desarrollo humano, sino que sienta las bases direccionales de la intervención didáctica en perspectiva constructivista.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Piaget ofrece una estratificación psicogenética del desarrollo del niño y del adolescente en varios estadios; a saber: a) Estadio sensoriomotriz (de los 0 a los 2 años); b) Estadio preoperatorio (de los 2 a los 6 años); c) Estadio operatorio concreto (de los 7 a los 11 años); y, d) Estadio operatorio formal (de los doce años en adelante). En su obra, el pedagogo suizo introduce una meticulosa descripción de la evolución de los procesos y esquemas de pensamiento correspondientes a cada estadio, la cual no revisaremos a detalle puesto que ello nos alejaría substancialmente de nuestro objeto central de estudio. Sin embargo a continuación, en la Tabla 1, se presenta una relación esquemática de los principales caracteres de cada estadio poniendo énfasis especial en las pautas procesuales que guían el pensamiento en cada uno de ellos:<sup>14</sup>

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

---

<sup>14</sup> Cfr. Delval, Juan. El desarrollo humano, Edit. Siglo XXI, México, 1994 y Piaget, Jean. Seis estudios de psicología, Edit. Ariel, México, 1997, pp. 11-107

**Tabla 1. Estadios de desarrollo según Piaget**

<b>ESTADIO/EDAD APROX.</b>	<b>CARÁCTER PRINCIPAL DEL ESTADIO</b>	<b>ESQUEMA PROCESUAL DE DESARROLLO COGNOSCITIVO</b>	<b>PRODUCTO COGNOSCITIVO</b>
Sensoriomotriz (de los 0 a los 2 años)	Supeditación absoluta a los modelos de conducta adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imitación</li> <li>• Reacciones "circulares", primer indicio de retroalimentación</li> </ul>	Inicio del egocentrismo
Preoperatorio (de los 2 a los 6 años)	Egocentrismo. El sujeto interpreta la realidad en función de su persona	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imitación</li> <li>• Intuición de las pautas de conducta "deseables" por los adultos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptación egocentrista de las pautas de conducta adulta</li> <li>• Adquisición del lenguaje.</li> </ul>
Operatorio concreto (de los 7 a los 11 años)	Superación paulatina del egocentrismo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambio de puntos de vista con su grupo de coetáneos;</li> <li>• Reversibilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeras inferencias lógicas (operaciones inteligentes);</li> <li>• Paso al pensamiento convencional</li> <li>• Diversificación de los usos del lenguaje.</li> </ul>
Operatorio formal (de los 12 años en adelante)	Asunción consciente de valores de convivencia social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento hipotético-deductivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferencias lógicas complejas (operaciones formales);</li> <li>• Contrastación sistemática de lo real con lo posible.</li> </ul>

La estructura del esquema piagetiano de desarrollo supone, además la consecución de elementos físicos, psicológicos y afectivos que se involucran en la aparición de conocimientos y avances hacia el desarrollo intelectual del individuo.

El desarrollo intelectual se aborda a partir de las actividades mentales que realiza el ser humano, como son:

1. **Acción:** Es la experiencia que se tiene a partir de la interacción con el medio físico;
2. **Esquema:** Es el proceso mental que se desprende de la experiencia adquirida hacia una nueva experiencia.
3. **Adaptación:** Es el equilibrio de lo ya adquirido con nuevas experiencias.
4. **Acomodación:** Se refiere a la percepción de aprendizajes que aportan la interacción del individuo con su medio físico.
5. **Estructura:** Constituye la consolidación de un conocimiento significativo y conforma la construcción del desarrollo intelectual.

El aporte de la teoría psicogenética de Piaget a la pedagogía constructivista es, por ende, trascendental, puesto que ésta no sólo otorga pautas concretas para la intervención psicopedagógica sino que además constituye uno de los principales soportes para que la instrumentación didáctica responda, en efecto a las facultades cognitivas de los sujetos.

#### **1.1.3.3. El aprendizaje significativo**

La teoría del aprendizaje significativo es, en sí, la síntesis de los postulados constructivistas en su perspectiva metodológica. El aprendizaje significativo marca la direccionalidad de todo proceso constructivista de intervención psicopedagógica por lo que es importante revisar tanto su concepto como sus características fundamentales.

Los primeros estudios sobre el aprendizaje significativo datan de la psicología cognoscitivista; Gagné, por ejemplo, establecía la distinción entre el aprendizaje *declarativo* (derivado, en exclusiva, de procesos de ejercicio mnemónico) y el aprendizaje *procedimental*, consistente en: "...el reconocimiento de patrones y la realización de secuencias de acción..."<sup>15</sup> La condición inexcusable para la adquisición de éste último tipo de aprendizajes es, desde luego, la preexistencia de redes proposicionales (sistemas esquemáticos de interacción de conceptos), que conducen inequívocamente al alumno a *asimilar* la nueva información y no simplemente a almacenarla en la Memoria a Largo Plazo.

Esta concepción del aprendizaje sería retomada por Ausubel quien, desde el constructivismo se ocupa específicamente de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente adquiridos por el sujeto en su vida cotidiana; afirma que el aprendizaje que no se encuentra relacionado por analogía con los conocimientos previos que el alumno ha ya asimilado a partir de la experiencia social, carece de relevancia e impide la evolución cognitiva de los conceptos. Bajo dicha apreciación, contrasta los conceptos de aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo.

El aprendizaje memorístico o por repetición, según Ausubel, "...es aquel en el que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, es decir, careciendo de todo significado para la persona que aprende...se da cuando la tarea de aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias..."<sup>16</sup>, en tanto que el

---

<sup>15</sup> Gagné, Op. Cit. p. 165

<sup>16</sup> Pozo, Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje, Edit. Morata, Madrid, 1994, p. 212

aprendizaje significativo es el que: "...puede relacionarse de modo no arbitrario y substancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe..."<sup>17</sup>

El aprendizaje significativo implica, por ende, una **negación rotunda** de la eficacia de los aprendizajes adquiridos de forma arbitraria a través de la memorización. Traslada esta teoría al ámbito de la educación, revela la necesidad de que el trabajo docente e institucional se dirija a la obtención de aprendizajes **contextualizados**, cuya estructura lógica permita al alumno relacionar la nueva información con la preexistente y llevarla a la práctica en los términos más convenientes para sí:

"...El aprendizaje significativo es aquel que la persona logra asimilar e integrar, y que no se queda meramente en un plano intelectual. Lo aprehendido resulta útil en la práctica o en la vida emocional y personal... Por ejemplo, no es muy útil saber restar y sumar si no se es capaz de aplicar esas operaciones al ir de compras [...] Tampoco es muy provechoso repetir una palabra si no se sabe lo que quiere decir; se podría pensar que usarla denota un vocabulario más amplio, pero si no se comprende lo que se está queriendo decir difícilmente se puede aplicar en una conversación futura..."<sup>18</sup>

Es decir, el aprendizaje adquiere el carácter de *significativo* en la misma medida en que favorece el cambio conceptual que se refleja, bien en la utilización de los esquemas de asimilación preexistentes o en la creación de otros nuevos, acordes al grado de complejidad de la información que se recibe; el constructivismo pretende que la asimilación sea sucedida de cambios efectivos y

---

<sup>17</sup> Idem

<sup>18</sup> Hiriart Riedemann, Vivianne. Guía para el orientador de púberes y adolescentes. Edit. Paidós, México, 1999, p. 51

tangibles que lleven al alumno a la comprensión de pautas procedimentales y no a la apropiación de conceptos aislados que carecen de utilidad académica y social.

Coll establece que para que un aprendizaje significativo debe reunir dos condiciones fundamentales: la significatividad lógica y la significatividad psicológica:

"...Para que el aprendizaje sea significativo, deben cumplirse dos condiciones. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna -es la llamada *significatividad lógica* que exige que el material de aprendizaje sea relevante y tenga una organización clara- como desde el punto de vista de la posibilidad de asimilarlo -es la *significatividad psicológica*, que requiere la existencia, en la estructura cognoscitiva del alumno, de elementos pertinentes y relacionables con el material de aprendizaje..."<sup>19</sup>

La *significatividad lógica* se refiere a que los contenidos de aprendizaje deben estar estructurados de forma clara, objetiva y secuencial, yendo de lo simple a lo complejo respetando la lógica de apropiación que el sujeto ostenta en función de su nivel de desarrollo cognoscitivo; al respecto, y tomando como ejemplo los procesos de cognición de los niños, Bruner apunta:

"...Lo más importante para enseñar conceptos básicos es ayudar al niño a pasar, de manera progresiva del pensamiento concreto a la utilización de formas de pensamiento conceptualmente más apropiadas. Pero es inútil intentar esto mediante la presentación de explicaciones formales basadas

<sup>19</sup> Coll, César. Desarrollo psicológico y educación, Vol. VII, Edit. Alianza, Madrid, 1992, p. 442

en una lógica que se encuentra lejos de la forma de pensar del niño y que es estéril en cuanto a las implicaciones que puede tener para él...<sup>20</sup>

La *significatividad psicológica*, por su parte, se refiere a la necesidad de que existan claras relaciones de correspondencia entre los contenidos y la experiencia previa de los alumnos, lo que facilita la interacción y la consecuente transformación conceptual.

Novak refiere que para la consecución de aprendizajes significativos en el medio escolar se requiere, además, que los alumnos estén *motivados para aprender*, es decir, deben ser conscientes de que los contenidos coadyuvarán a *mejorar su "yo"*; no se trata, como sucede en el conductismo, de trabajar con base a un sistema prediseñado de castigos y recompensas, sino de que, desde el inicio del proceso enseñanza-aprendizaje, el alumno conozca los beneficios que le aportarán los nuevos conocimientos: "...El hecho de lograr aprender algo constituye, en sí mismo, una recompensa..."<sup>21</sup>

Coll y Novak coinciden al señalar que la instrumentación didáctica juega un papel trascendental para lograr aprendizajes significativos independientemente del nivel educativo de que se trate o de los objetivos concretos que se persigan con la intervención. Lo anterior marca una diferencia substancial con los modelos tradicionales de enseñanza en los que, usualmente basta con la interacción directa entre los sujetos de la enseñanza-aprendizaje. La trascendencia del uso

---

<sup>20</sup> et Novak, Joseph D. Teoría y práctica de la educación, Edit. Alianza Universidad, Madrid, 1992, p. 92

<sup>21</sup> Ibidem, p. 94

de medios didácticos en los modelos constructivistas se analiza en el apartado siguiente.

A lo largo del presente punto se ha analizado cómo, el surgimiento de la psicología cognitiva a mediados del siglo XX sería el primer hito hacia una auténtica transformación estructural del quehacer educativo. De esta vertiente de las ciencias de la conducta emanan los postulados constructivistas, ejes del cambio paradigmático que ha normado desde sus inicios el proceso de reforma educativa que se prolonga hasta la actualidad. Este análisis da pie al estudio de las transformaciones que, en el plano de la didáctica han venido provocando las tendencias constructivistas, tal y como se apunta a continuación.

## **1.2. La instrumentación didáctica en el constructivismo**

El constructivismo, así como todos los modelos innovadores y progresistas de la enseñanza implican, de entrada, una renovación de la didáctica, entendida ésta como el "...cuerpo de reglas o preceptos que el educador aplica para obtener los fines inmediatos y mediatos de la educación..."<sup>22</sup>.

Lo anterior se vincula, básicamente, con el tipo de aprendizaje que se pretende obtener con la intervención constructivista. La premisa de obtener aprendizajes significativos implica la búsqueda (vía la *investigación-acción*) de aquéllos medios concretos con los cuales pueda propiciarse la asimilación y posterior

---

<sup>22</sup> Guillén Rezzano, Clotilde. *Didáctica general*. Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1985, p. 5

transformación conceptual de la nueva información. Así que, si en los modelos tradicionales, la instrumentación didáctica juega un papel marginal (limitado generalmente a la exposición del docente, excepcionalmente ilustrada por cuadros sinópticos o algún otro tipo de recurso "simple"), en los modelos innovadores, ésta juega un papel trascendental. Tal y como señalan Fuenlabrada y Taboada:

"...En el momento actual, un importante reto consiste en decidir qué resultados de la investigación educativa son útiles para mejorar el proceso educativo y cómo aprovecharlos [...] En este sentido el desarrollo de metodologías de enseñanza y de concepciones pedagógicas innovadoras, sustentadas en la integración del constructivismo con la teoría social del conocimiento [...] implican modificar, en cierta medida las concepciones y prácticas de los maestros..."<sup>23</sup>

En efecto, así tratándose de intervenciones de carácter áulico como de cualesquier otro tipo de programas de contenido instruccional, la adopción del constructivismo implica, necesariamente, un rediseño substancial de las pautas de instrumentación didáctica so riesgo de incurrir en las limitaciones propias de los modelos tradicionales. El eje de este cambio es, justamente la naturaleza y los fines del proceso educativo: los modelos constructivistas son básicamente comunicativos:

"...La actividad docente es un acto de comunicación, por lo tanto, es indispensable que todo profesor sepa cuáles son los principios básicos del proceso comunicacional, pues todo ser humano en su vida cotidiana, como

---

<sup>23</sup>Waldegg, Guillermina (coord.) "El material didáctico con desarrollo curricular: un recurso para la formación docente", Estudios en didáctica, Grupo Editorial Iberoamérica, México, 1999, p. 79

en su diario quehacer educativo, se encuentra inmerso en dicho proceso aún sin darse cuenta..."<sup>24</sup>

Así tenemos que en los modelos constructivistas, **la instrumentación didáctica es la búsqueda sistemática de los medios que hagan más eficiente la interacción entre un emisor y una multiplicidad de receptores en un franco proceso comunicativo.** Para tal efecto, los agentes que inician el proceso (docentes, expositores, etc.) deben estructurar todo un programa metódico que contemple diversos aspectos tales como:

1. Los objetivos que se persiguen con el proceso de intervención;
2. La población (alumnado a quien se dirige);
3. La accesibilidad de recursos técnico-pedagógicos.

A pesar de que en materia de instrumentación didáctica no existen recetarios o "fórmulas mágicas" (toda vez que se trata de un proceso flexible y dinámico, con objetivos muchas veces polisémicos), Ortiz Villaseñor sugiere que las fases del mismo pueden ser:<sup>25</sup>

- a) Diagnóstico e identificación de necesidades, que consiste en la determinación objetiva y sucinta del problema que se pretende resolver con la intervención;

---

<sup>24</sup> Ortiz Villaseñor, José Luis. Manual de pedagogía práctica para el docente. Edit. Sparta, México, 1999, p.

11

<sup>25</sup> Ibidem, pp. 19-34

- b) Selección y organización de objetivos de aprendizaje: una vez identificado el problema de investigación deben plantearse objetivos generales y específicos para la intervención. Estos objetivos deben delinarse tomando en cuenta el perfil de los alumnos a quienes se dirige el programa de intervención, las condiciones institucionales y el acceso a recursos;
- c) Selección y organización de actividades de aprendizaje de acuerdo a condiciones objetivas de espacio, tiempo, personal disponible, etc. Su resultado es un cronograma y, en su caso, una carta descriptiva de actividades;
- d) Selección y organización de recursos técnico didácticos, los cuales deben elegirse de acuerdo a los objetivos prediseñados así como a las características peculiares de la población y a las condiciones de espacio-tiempo previamente valoradas;
- e) Evaluación del proceso en función de los resultados obtenidos.

La fases enunciadas en los incisos "c" y "d" se encuentran íntimamente vinculadas puesto que, desde la selección de actividades de aprendizaje, debe tenerse previsto el esquema básico de la intervención, incluso los recursos que deben emplearse. Éstos son en la actualidad muy variables y pueden clasificarse en simples y complejos.

Los simples son aquellos que no requieren una gran inversión de recursos y con los que generalmente cuenta el centro escolar. Entre éstos destaca el uso de la pizarra, de láminas con textos expositivos, libros de texto, rotafolios, mapas, etc.

Los complejos requieren de mayor trabajo y son, muchas veces, de más difícil acceso y elaboración que los primeros. Entre estos destacan:

- **Proyección de imágenes fijas, mediante proyectores de cuerpos opacos (opacoscopios), o de filmas;**
- **Exposiciones periódicas o permanentes (recursos expopedagógicos)**
- **Uso de periódicos murales;**
- **Recursos audiovisuales (cintas de audio y video, discos compactos de audio y video, proyecciones de cine, etc.);**
- **Recursos multimedia (basados en el uso de computadoras personales o redes computacionales).**

El listado anterior (que es sólo ilustrativo de la gran cantidad de recursos didácticos a los que pueden acceder hoy en día docentes y expositores) no impide que puedan instrumentarse programas de intervención híbridos, es decir, que conjunten el uso de dos o más de aquéllos recursos. Por ejemplo, en una exposición, como se verá, puede utilizarse una amplia gama de recursos didácticos que van desde los sencillos (láminas ilustrativas), hasta los más complejos (recursos multimedia).

Aunque la sistematización del proceso de instrumentación didáctica es imprescindible, no hay que perder de vista que en éste mucho tiene que ver la proyección extraída de la experiencia de los docentes y las peculiaridades del

caso concreto. La instrumentación didáctica es, ante todo un proceso creativo que cobra forma vía el análisis sistemático de los objetivos instruccionales que se persiguen con la intervención vinculados en todo caso, con la obtención de aprendizajes significativos.

De lo revisado en el presente punto, puede concluirse que desde el enfoque constructivista, las posibilidades de instrumentación didáctica son mucho más amplias que en los modelos tradicionales. La diversidad de herramientas que pueden utilizarse para favorecer aprendizajes significativos incluye a la expopedagogía, a la que nos referimos en el siguiente punto.

### **1.3. La expopedagogía en el marco de la intervención constructivista**

Tal y como se mencionó en el párrafo introductorio al presente capítulo, en la actualidad las exposiciones son recursos didácticos cada vez más comunes en el ámbito escolar. La amplia difusión de éstas en los últimos años no es un hecho casuístico, sino que responde al sentido mismo que impregna a los modelos pedagógicos adscritos a las tendencias innovadoras y particularmente a las constructivistas. En el presente capítulo se revisan en primer lugar, los antecedentes y el surgimiento formal de la expopedagogía para posteriormente analizar el concepto, la tipología y la estructura de las exposiciones educativas, así como sus alcances en el plano psicopedagógico desde la perspectiva del constructivismo.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### 1.3.1. Surgimiento y desarrollo de la expopedagogía

Los orígenes remotos de la expopedagogía se entrelazan inevitablemente con la historia de los museos, instituciones cuya finalidad ha estado siempre vinculada, de un modo u otro con la enseñanza.

La historia registra que las primeras exposiciones museográficas datan de, alrededor del año 247 a. de C. Ése año, Tolomeo Filadelfo fundó, en Alejandría el primer museo de todos los tiempos conocido como el *Templo de las Musas* en el que: "...predominaban los estudios filosóficos, pero había asimismo lugar para la poesía, la medicina y las ciencias exactas..."<sup>26</sup> Este museo, anexo a la célebre biblioteca de Alejandría, no sólo presentaba exposiciones de objetos históricos relevantes sino que en su interior se llevaban a cabo actividades educativas incluso hasta su destrucción durante la guerra contra los romanos.

Existe un prolongado período (el correspondiente al Bajo Medioevo) en que no se tiene noticia histórica de las exposiciones museográficas. Sin embargo, se cuenta con datos que revelan que durante los dos últimos siglos de la Edad Media, ya bajo el influjo renacentista, se fundó una gran cantidad de museos de muy diversas índoles (anatómicos, mineralógicos, botánicos, zoológicos e históricos). En este período germinaron gran cantidad de profesiones lo que marcó las primeras conexiones claras entre las exposiciones y la educación: los estudiantes

---

<sup>26</sup> Sin autor. "Nota histórica sobre la museografía", en la revista Museum, Num. 1, versión facsímil, México, 1973, p. 67

de las incipientes ciencias médicas acudían con asiduidad a los museos anatómicos.

La utilidad educativa de la *exposición real o gráfica de objetos* fue observada (durante este mismo período) por Comenio, fundador de la didáctica quien en una de sus obras más importantes (que lamentablemente no es de las más difundidas), el *Orbis Sensualium Pictus* señalaba, de forma clara:

"...Dejad que las cosas nombradas se muestren, no sólo en las ilustraciones, sino también en sí mismas; por ejemplo, las partes del cuerpo, ropas, libros, el hogar, los utensilios, etc., las cosas que son raras y que no pueden encontrarse en la casa, deben tenerse listas en la escuela de manera que puedan ser mostradas tan pronto como se pronuncien las palabras correspondientes ante los alumnos [...] De esta manera, el establecimiento en cuestión llegará a ser una escuela de cosas evidentes a los sentidos y una puerta de entrada al intelectualismo escolar..."<sup>27</sup>

De tal manera que en sentido amplio, es Comenio mismo el fundador de la expopedagogía. A partir de entonces, era sugerencia común de los docentes que los alumnos acudieran a los museos a ilustrar los contenidos expositivos dados en la clase convencional; muchas de las nacientes Universidades Renacentistas optaron incluso por fundar sus propios museos.

El advenimiento de la modernidad, con las dos grandes revoluciones liberales del siglo XVIII (la francesa y la norteamericana) significaría un auge de las

---

<sup>27</sup> Cit. por Moreno García, M. *Historia de la comunicación audiovisual*, Edit. Patria, México, 1972, p. 287

llamadas *artes liberales* (la pintura, la escultura, la literatura) y determinó, en consecuencia la multiplicación de museos que preservaron siempre un importante papel de refuerzo para la actividad académica convencional.

El surgimiento y consolidación del industrialismo, a mediados del siglo XIX marcaría un hito trascendental para la expopedagogía. Por esos años comenzaron a darse las primeras exposiciones al exterior de los museos cuyas finalidades eran, básicamente difundir el comercio entre las naciones, dando a conocer en latitudes lejanas los productos de cada país. La primera Exposición Universal se llevó a cabo en Londres, en 1851; en ella participaron casi todos los países europeos, los Estados Unidos, los Estados berberiscos y la mayor parte de los Estados de la América Meridional<sup>28</sup> Esta tendencia se reafirmaría a principios del siglo XX en que los fines de las exposiciones fueron diversificándose; paulatinamente fueron incorporándose a éstas contenidos no vinculados con el comercio convirtiéndose en importantes instrumentos para conocer la cultura de regiones y países remotos.

Entre tanto, la cada vez más abundante literatura pedagógica, reafirmaba el principio sostenido muchos años antes por Comenio, de que los alcances del proceso educativo serían mayores si el alumno tenía contacto directo con los objetos. Ello sería especialmente observado desde la *Escuela Nueva*; Freinet, por ejemplo, sostenía que el contacto directo del niño con los objetos le llevaría a

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

<sup>28</sup> Enciclopedia Espasa Calpe Europea Americana. Edit. Espasa Calpe. Madrid, 1984, Tomo XXII, p. 1546

conocer e interpretar su entorno de forma más funcional para sí y para los demás.<sup>29</sup>

Los aportes de la Escuela Nueva a la expopedagogía son insoslayables. En el seno de sus instituciones (singularmente las "Montessori" y las "Freinet"), comenzaron a darse los primeros avances claros en ese sentido. La elaboración, por parte de los alumnos de periódicos murales a partir de dibujos, ilustraciones u objetos elaborados por ellos mismos, puede considerarse como un antecedente importante de la expopedagogía tal y como la conocemos en la actualidad.

La eclosión de las ideas cognoscitivistas y, particularmente las de la vertiente constructivista reafirmaría a la postre, el uso didáctico de las exposiciones. Vygotsky, por ejemplo observó que el uso de recursos vinculantes de lo *ideográfico* con lo *lingüístico* constituye una herramienta psicológica de importancia total hacia la internalización de nuevos contenidos instruccionales.

Autores como Preston Lockridge afirman que, especialmente a partir de la década de los sesenta, la expopedagogía había ya adquirido dimensiones universales. De entonces a la fecha, la expopedagogía se manifiesta como "...una de las herramientas más poderosas para lograr aprendizajes significativos debido, tanto a su estructura usualmente simple y llamativa como a la gran cantidad de

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

---

<sup>29</sup> González, Graciela (comp.) Cómo dar la palabra al niño, SEP, México, 1985, p. 67

recursos que hoy pueden emplearse para la realización de exposiciones didácticas o educativas...<sup>30</sup>

### 1.3.2. Tipología de la exposición educativa (generalidades)

La exposición educativa es, naturalmente, **la unidad funcional de la expopedagogía**. Consiste básicamente en la manifestación pública de información y/u objetos relacionados o vinculantes con la educación. Sin embargo, y por tratarse de un instrumento didáctico versátil y flexible, la exposición educativa puede clasificarse atendiendo esencialmente a dos criterios:

a) En función de su fin; b) En función de su estructura didáctico-funcional.

Atendiendo al fin que persiguen, las exposiciones educativas pueden ser:

- a) *De refuerzo al trabajo áulico*, en cuyo caso persiguen reafirmar lo visto en la clase convencional. Lo más común es que en ellas intervengan directamente los alumnos y que los recursos sean limitados; por su versatilidad, este tipo de exposiciones pueden prepararse prácticamente para todas las áreas y asignaturas que conforman un programa académico;
- b) *De inducción institucional*, cuando su objetivo es lograr que los empleados y/o alumnos de un centro escolar se familiaricen con los objetivos y políticas institucionales, prácticas pedagógicas, historia de la escuela, etc. En éstas pueden participar, por igual, directivos, académicos y alumnos.

---

<sup>30</sup> Lockridge, J. Preston. Guía para la preparación de exposiciones. Edit. Folio, Madrid, 1999, p. 16

*c) De difusión externa*, cuando lo que persigue es hacer llegar a ciertos segmentos de la población externa al centro escolar información de relevancia para ellos o para la sociedad en general. Estas exposiciones suelen ser instrumentadas por cuerpos técnicos adscritos a la dirección del plantel y los recursos que se emplean pueden ser múltiples y complejos.

Atendiendo a su estructura didáctico-funcional, la exposición escolar puede ser:

- a) Simple*, cuando se instrumenta sin emplear recursos de tecnología compleja. En estos casos, la exposición se conforma con periódicos murales, fotografías, dibujos y otro tipo de ilustraciones así como objetos, obras artísticas, desplegados, recortes hemerográficos, material fotocopiado, etc.
- b) De multiproducción*, cuando se emplean recursos de tecnología compleja bien sean audiovisuales o multimedia.

Como puede observarse, la exposición educativa puede aplicarse prácticamente a cualesquier actividad vinculada bien con los programas ordinarios de estudio o con la estructura y funcionamiento de los centros escolares. Se trata de un recurso didáctico flexible que puede instrumentarse ajustándose a las posibilidades del centro escolar; su funcionalidad estriba además en el hecho de que a su creación puede confluír prácticamente cualesquier sujeto adscrito o familiarizado con la institución y en el amplio número de receptores que puede tener en un momento dado.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### **1.3.3. Alcances educativos de la expopedagogía (enfoque cognitivo)**

La exposición educativa es un recurso didáctico por excelencia de los procesos de intervención constructivista. Sus alcances son actualmente reconocidos como amplios, no sólo porque significa una ruptura con los flujos tradicionales de información entre los sujetos de la enseñanza-aprendizaje, sino porque su propia instrumentación es usualmente vinculatoria entre ciertos objetivos instruccionales y la realidad de los cognoscentes.

La fuerza persuasiva de las exposiciones radica, básicamente en que conjunta elementos semióticos (simbólicos) con otros relativos al lenguaje, estando por ello dotadas de significatividad lógica y psicológica. Mc Kown establece al respecto que una de las máximas ventajas que ofrece la expopedagogía es que, por regla general pone al público receptor en contacto directo con objetos, muestras y modelos provenientes de un entorno real y próximo a sus estructuras cognoscitivas.<sup>31</sup>

Sin embargo, cabe enfatizar el hecho de que el efecto pedagógico positivo de las exposiciones educativas, sólo puede lograrse si su estructura se apega a ciertas condiciones, es decir, si favorece, en efecto, la transformación conceptual propia de los aprendizajes significativos. Mc Kown establece que las condiciones

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

---

<sup>31</sup> Mc Kown, Harry. Educación audiovisual. Edit. UTEHA, México, 1994, pp. 69-70

básicas para que una exposición incida el cambio en las estructuras cognoscitivas de los receptores son:<sup>32</sup>

- a) *Interacción*: Es condición inexcusable que, aquéllos a quienes va dirigida la exposición puedan participar activamente, bien a través de la manifestación de sus ideas y opiniones o de la expresión de sus dudas y comentarios. Para tal efecto, dentro de la logística de la exposición deben planificarse mecanismos para la atención personal (o, en su caso, virtual) de los receptores. Los objetivos de aprendizaje difícilmente pueden lograrse sin que el sistema se retroalimente;
- b) *La observación y el uso deben ser educativos*: La exposición debe constituir, en su totalidad una experiencia de enseñanza-aprendizaje; es decir, su instrumentación no debe responder sólo a la premisa de *informar*, sino que también debe producir cambios conceptuales con repercusiones tangibles en la estructura cognoscitiva de los receptores;
- c) *Debe suscitar mayor interés, aplicación y actividad*: Para que la exposición pueda generar cambios conceptuales es menester que provoque una buena disposición de los receptores hacia el aprendizaje. En esta función mucho tiene que ver que los recursos que se empleen llamen la atención del público, estimulen su curiosidad y por tanto, incentiven la actividad cognoscitiva.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

---

<sup>32</sup> Ibidem. pp. 73-77

Por otra parte, las tendencias actuales de la pedagogía, señalan las ventajas de incorporar a la exposición la tecnología audiovisual, dado que: "...Su aplicación promueve una transferencia más significativa porque le da al público mayor número de experiencias que no se limitan a un sólo canal y se adaptan más a la naturaleza del objetivo: dan lugar a las comparaciones y al establecimiento de relaciones..."<sup>33</sup>

De donde se infiere que, si bien el empleo de recursos de tecnología avanzada o multimedia no es elemento inexcusable para crear una exposición que incida cambios conceptuales, sí es una práctica aconsejable sobre todo por las posibilidades de interacción que ofrecen con el público.

La expopedagogía, por tanto, ofrece una amplia variedad de utilidades concretas al proceso enseñanza-aprendizaje, así como una gran potencialidad para favorecer aprendizajes significativos. Una vez realizado el análisis de las posibilidades didácticas de la expopedagogía, podemos abordar el análisis del caso concreto que se presenta en el siguiente capítulo.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

---

<sup>33</sup> Lockridge, Op. Cit. p. 76

## **CAPÍTULO 2 MARCO CONTEXTUAL**

La justificación metodológica de nuestra propuesta de investigación subyace esencialmente en dos elementos o categorías: a) La estructura curricular de la Licenciatura en Pedagogía que se imparte en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Campus Aragón (en adelante ENEP Aragón); y, b) La problemática que en los últimos años ha aquejado, en los planos académico y funcional a dicha Licenciatura.

Si bien es cierto que nuestra propuesta básica se circunscribe a la difusión del nuevo plan de estudios de la Licenciatura descrita entre alumnos del nivel medio superior para potenciar tanto su orientación como sus objetivos académicos y funcionales, es necesario considerar que la exposición objetiva del problema de investigación requiere realizar una revisión contextual y retrospectiva tanto de la institución (la ENEP Aragón) como de la evolución histórica del currículo que nos ocupa. Todo ello para comprender, en primera instancia, los elementos causales que llevaron a la creación del nuevo Plan de Estudios (2003) y, en un segundo plano, el porqué de la necesidad de emprender programas sistemáticos para su difusión en poblaciones amplias del nivel bachillerato.

FALLA DE ORIGEN

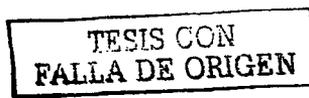
### **2.1. El nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Campus Aragón**

Aunque el Plan de Estudios 2003, que vino a abrogar a su precedente de 1981 fue aprobado de forma definitiva por el Consejo Académico del Área de

Humanidades y Artes con fecha 26 de junio de 2002, sus trabajos preparatorios iniciaron mucho antes, incluso desde mediados de la década de los ochenta. El Plan 2003 por tanto, lejos de ser improvisado o de atender a las necesidades inmediatas que muchas veces afecta a las instituciones públicas de educación superior, es producto de un profundo y acucioso proceso de reflexión académica en el que participaron no sólo los órganos directivos de la carrera sino también grupos de especialistas en diseño curricular, los docentes de mayor antigüedad en la institución así como los alumnos. Esta reflexión tuvo, desde luego, como punto de partida, la identificación primero empírica y luego sistemática de múltiples problemas funcionales vinculados con la estructura del currículo de 1981. En el presente punto se hace una revisión analítica del proceso que llevó a la creación del Plan 2003 partiendo de una reseña general de la institución objeto de estudio y de la evolución histórica de la licenciatura en Pedagogía para pasar, posteriormente a analizar los elementos determinantes de la nueva estructura curricular.

### **2.1.1. Antecedentes elementales de la institución**

La construcción y fundación de la Ciudad Universitaria (1956), respondió, entre otras muchas causas, a la necesidad de llevar a la práctica la premisa de una educación superior de corte popular puesto que en épocas precedentes, ésta era considerada como un privilegio reservado a las clases sociales altas. Factores tales como el crecimiento cualitativo de las clases medias, la migración del campo a la capital del país y el acelerado crecimiento demográfico, determinaron el



aumento de la demanda de servicios educativos del nivel superior. Además, el proyecto mismo de desarrollo nacional contemplaba la premisa de contar con recursos humanos especializados para cubrir las nuevas necesidades de la planta productiva mexicana.<sup>34</sup>

Sin embargo, ni siquiera la Ciudad Universitaria se daba abasto con la creciente demanda educativa. Si bien durante los primeros años de su funcionamiento la matrícula de estudiantes universitarios y el número de egresados aumentó considerablemente para todas las carreras, ya durante la década de los sesenta se observó que el campus, a pesar de su vastedad, resultaría insuficiente en observancia de la inercia que revestía el proceso de crecimiento poblacional; el fenómeno de la migración del campo a la ciudad fue factor decisivo para que la mancha urbana creciese a un ritmo sin precedentes. Desde entonces se hablaba de una necesidad de *descentralizar* la prestación de los servicios educativos de la Universidad Nacional a puntos estratégicos del Valle de México, ello con la finalidad de ampliar la cobertura facilitando a la vez, el acceso a los planteles por parte de aquellos alumnos que habitaban en puntos geográficos lejanos a la Ciudad Universitaria.

La fórmula de la *descentralización* adoptada por la Universidad comenzó a aplicarse a principios de la década de los setenta. En 1974 adquirió una dimensión formal al instrumentarse el programa denominado " Descentralización

---

<sup>34</sup> Cfr. Medina Cuevas, Lourdes. *Apuntes para la historia de la universidad pública mexicana*, Centro de Innovación, desarrollo e investigación educativa, Universidad Autónoma del Estado de México, México, 1993, p. 16

Universitaria” que contemplaba la creación de, al menos cinco centros universitarios alternativos ubicados en las zonas del Valle de México con mayor crecimiento poblacional. Ése mismo año fue inaugurado el primer plantel alternativo a Ciudad Universitaria, la Facultad de Estudios Superiores de Cuautitlán. Sucesivamente se crearon otros cuatro planteles, siendo el último de ellos, precisamente la ENEP Aragón, ubicada al nororiente de la Ciudad de México. Este nuevo plantel se creó formalmente el 23 de septiembre de 1975 comenzando a operar con fecha 19 de enero de 1976.

La ENEP Aragón comenzó impartiendo 11 licenciaturas, entre ellas, Derecho y varias Ingenierías, que eran de las más demandadas a nivel general. También se impartían otras licenciaturas entre las que destacaban Economía y Pedagogía, las que contaban también con una alta demanda por parte del estudiantado. De acuerdo con Carrillo Avelar, el objetivo substancial de la ENEP Aragón fue idéntico al de las demás unidades descentralizadas de la UNAM, a saber:

“...integrar a los diversos grupos de la población que de una u otra forma se encontraban marginados y alejados del desarrollo educativo y de los centros educativos, para así integrarlos a todo el grupo social del país y a la vez con la legislación de la economía universitaria de acuerdo a las necesidades del desarrollo industrial, económico, político y educativo, para así no depender de intelectuales externos a las funciones del país...”<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Carrillo Avelar, Antonio, et al. Algunos supuestos teóricos sobre la racionalidad empleada en el Plan de Estudios de Pedagogía en la UNAM. UNAM, México, 2000, p. 388

Sin embargo, el inicio de operaciones de la ENEP Aragón, fue difícil y arduo en más de un sentido; el nuevo plantel enfrentaba dos tipos de problemáticas, a saber, la vinculada con la infraestructura interna y externa de la escuela y la relativa con factores académicos.

Bajo la primera vertiente, encontramos que en la época de su inauguración, la ENEP Aragón se encontraba en una zona con pésimas vías de comunicación y con muy altos índices de inseguridad. Por otra parte, diversas áreas del plantel se encontraban en plena construcción y se carecía de líneas telefónicas; las interrupciones en el suministro de agua y de electricidad eran problemas constantes. Asimismo, la lejanía del campus respecto a la zona centro de la Ciudad de México, determinaba una clara inestabilidad de la planta docente; eran pocos los profesores que permanecían por semestres completos, puesto que las precarias condiciones de acceso y las malas condiciones para el trabajo áulico los desmotivaban de forma considerable. Por ello, en muchas carreras, los puestos de docencia solían ser ocupados por personal poco capacitado o con profesiones distintas a las que se necesitaban según el perfil de las carreras que se impartían.<sup>36</sup>

Desde la óptica académica los problemas eran igualmente graves. En las 11 carreras que se impartían se habían retomado, de forma textual, los planes de estudio vigentes en los Colegios y Facultades de la Ciudad Universitaria; luego así, prácticamente todos los problemas funcionales de dichos currículos eran

<sup>36</sup> Cfr. ENEP Aragón. Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía 2003. Tomo 1. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2003, p. 12

**"transplantados" a la ENEP-Aragón. Por otra parte, el "educacionismo", es decir, la tendencia a enfocar la educación superior de forma casi exclusiva al crecimiento de la matrícula se superponía a la calidad en la instrucción; las orientaciones en cuanto a la relación contenido-método eran nulas y los problemas al respecto se agravaban debido a los problemas vinculados con el perfil docente, antes referidos.**

**Paulatinamente, la mayor parte de los problemas anteriores fueron atendidos, principalmente los relativos a la infraestructura. El crecimiento urbano, particularmente notorio en la zona nororiente del Valle de México fue determinando que los servicios públicos y de transporte fueran diversificándose. Para 1978, las labores de construcción estaban prácticamente concluidas y mejoraron considerablemente las condiciones para el trabajo áulico.**

**Asimismo, ya durante la década de los ochenta, se puso mayor énfasis a los problemas académicos. Los planes de estudio de diversas carreras impartidas en el campus fueron modificándose de acuerdo con las peculiares necesidades observadas por directivos, académicos y alumnos. Sin embargo, casi siempre, tales reformas partían de la estructura curricular vigente; se trataba, por tanto, de cambios superficiales que sólo en casos aislados (como por ejemplo, en Pedagogía) modificaban, de fondo, la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje.**

**TIENE CON  
FALLA DE ORIGEN**

En la **ENEP Aragón**, así como en todos los planteles de enseñanza universitaria, el advenimiento de la apertura comercial y del paradigma neoliberal tendría un impacto contundente. Al tenor de la *reforma educativa integral* impulsada a partir de la década de los noventa por el Poder Ejecutivo Federal, se introdujo, a la educación superior, la premisa de la calidad educativa. Esta premisa percutiría especialmente el ámbito de la universidad pública en la que el principal reto consistiría en: "...construir o recuperar las bases de la credibilidad en los procesos formativos de sus estudiantes..."<sup>37</sup> con miras a elevar el perfil del egresado ante las nuevas condiciones laborales y de competitividad económica.

El proceso de reforma educativa fue, sin duda, elemento catalizador para una transformación estructural de la **ENEP Aragón**; en su marco comenzaron a realizarse tentativas serias para actualizar los currículos de las distintas carreras tomándose, a la vez sendas medidas de ajuste en lo relativo a las relaciones contenido-método, aspecto llanamente soslayado en periodos anteriores. Este proceso de cambio estructural se prolonga hasta la actualidad en un plano general y, en el caso específico de la carrera de Pedagogía se encuentra en una fase de consolidación.

### **2.1.2. La Licenciatura en Pedagogía en planes de estudio precedentes**

Al comenzar a operar, la **ENEP Aragón** adoptó, textual, el Plan de Estudios de la licenciatura en Pedagogía, vigente en el entonces Colegio de Pedagogía de la

<sup>37</sup> Garduño Madrigal, Felipe. La formación de profesores y profesionales de la educación en la Universidad pública mexicana. CIDIE-UAEM, México, 1999, p. 23

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Universidad Nacional. Esta adopción literal significó una traslación igualmente textual de los principales problemas académicos presentes en la citada estructura curricular. Cabe, por tanto, hacer una mención, si bien esquemática, de la consistencia y problemática de dicho Plan de Estudios.

La licenciatura en Pedagogía se instrumentó en la Universidad Nacional en 1959 con base en los programas previamente elaborados para la maestría en esa misma disciplina. Debido quizás a que en esos años los modelos progresistas de la pedagogía no alcanzaban aún una gran difusión, el enfoque que prevaleció fue el positivista, cuya principal característica era el desmembramiento del carácter sistémico e integral de la ciencia pedagógica y la consecuente concepción del pedagogo como un "docente perfecto", al más puro estilo de la escuela funcionalista o tradicional.<sup>38</sup>

Muy lejos se encontraba el Plan 59 (modificado sólo superficialmente en 1967) de concebir a la Pedagogía tal y como lo hacían los modelos progresistas (identificados en su mayoría con instancias metodológicas del recién eclosionado cognoscitivismo y de otras tendencias que estudiaban la estructura interna de los centros escolares como la llamada Pedagogía Institucional de Lobrot), como una ciencia de alcances polisémicos vinculada no únicamente con los procesos relativos al aprendizaje formal sino también con el análisis crítico del entorno social, las relaciones intra e interinstitucionales de las escuelas y las conexiones existentes entre la práctica educativa y el sistema social en su conjunto.

---

<sup>38</sup> Cfr. Pansza, Margarita, et al. Fundamentación de la didáctica, Edit. Gernika, México, 1993, p. 12

Básicamente, el Plan 59 tenía el objetivo de familiarizar al alumno con técnicas de enseñanza; es decir, se pretendía que los egresados fueran capaces de *transmitir* conocimientos bajo una perspectiva fundamentalmente empírica. Al carecerse de estudios detallados sobre la relación contenido-método se adoptaban, por exclusión, los principios elementales de la enseñanza tradicional basados, a su vez en técnicas predominantemente mnemónicas. Al decir de Ana Beatriz Arias, esta limitada concepción del quehacer pedagógico tuvo como consecuencias:

"...una fragmentación y segmentación del conocimiento [...] que encuentran la base de su estructura en la teoría positivista [que] considera que la realidad debe ser parcelada para poder comprenderla, con esto se da una fragmentación de la misma y provoca que no haya una visión integral por parte del alumno...Propone como método de aprendizaje el memorístico el cual se da sobre la base de la constante repetición..."<sup>39</sup>

Estructuralmente, el Plan 59 se organizaba en asignaturas lo que favorecía una evidente discontinuidad de las unidades de aprendizaje; sin embargo lo más grave era la falta absoluta de una orientación metodológica; los egresados solían obtener perfiles mucho más parecidos al del maestro normalista que al de un pedagogo concebido de acuerdo a las tendencias progresistas.

---

<sup>39</sup> Arias, Ana Beatriz.. El plan de estudios de la licenciatura en pedagogía y el conocimiento de lo educativo, UNAM, México, 1989, p. 59

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Las reformas que se introdujeron en 1967 al Plan 59 pretendieron revitalizar la concepción de la práctica pedagógica. Como efecto de estas reformas se incorporaron nuevas asignaturas vinculadas con la investigación pedagógica, pero ni así pudo evitarse la predominancia del enfoque positivista que tanto limitaba el espectro académico del pedagogo. En 1976, el Plan 59 fue nuevamente reformado con el objetivo manifiesto de *formar* profesionales de la educación que atendiesen además los aspectos inherentes a la organización de los centros escolares; pero esta reforma fue también superficial puesto que no pudo suprimirse la predominancia del positivismo.

Diversas explicaciones críticas del Plan 59, coinciden al señalar que su prolongada vigencia no sólo afectó el perfil del egresado, sino que implicó un rezago general en cuanto a la concepción misma de la disciplina pedagógica. Ana Beatriz Arias señala que entre los principales perjuicios que el Plan 59 provocó a la Pedagogía, se encuentran:

- “ A. Se centró en la normatividad de los procesos educativos, es decir, se dedicó a dictar normas, recetas, técnicas, métodos y herramientas para el óptimo logro de la enseñanza y el aprendizaje;
- B. Se implantó la tendencia a reflexionar acerca de la educación desde la filosofía y la sociología, pero estas reflexiones se centraban en la idea de proporcionar ciertos ideales de la educación, sin lograr por esto, dar cuenta de la complejidad del fenómeno educativo...”<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> ibidem p. 60

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Las inconsistencias del Plan 59, aún con sus diversas modificaciones se hacían cada vez más evidentes, en la misma medida en que las concepciones progresistas del fenómeno educativo alcanzaban una mayor aceptación. Fue así como desde fines de la década de los setenta, inició en la ENEP Aragón un proceso de preparación para reformar el currículo de la Licenciatura en Pedagogía de forma substancial, es decir, contemplando tanto un cambio de organización en las unidades de aprendizaje como en la relación contenido método, todo ello con la finalidad de elevar el perfil del egresado.

Este proceso de reflexión derivó en lo que hoy conocemos como Plan de Estudios 1981. Este nuevo Plan no obstante a ser sólo una revisión y adecuación de su precedente (el Plan 59) representó un avance importante, no sólo porque finalmente se trató del primer plan creado ex profeso para la carrera de Pedagogía de la ENEP Aragón, sino porque planteaba una impostergable reorganización de las asignaturas y aportaba ya ciertas orientaciones metodológicas para guiar el proceso enseñanza aprendizaje. Entre las principales innovaciones del Plan 81, podemos señalar las siguientes:

- La introducción de un enfoque formativo e integral bajo la consideración de que las finalidades del pedagogo son, propiamente: "...planear sistemas y procedimientos educativos acordes a las necesidades de la sociedad y su desarrollo; organizar el funcionamiento de instituciones educativas de cualquier nivel; administrar los recursos materiales y humanos de los centros escolares de diversos niveles; supervisar y/o evaluar el rendimiento

obtenido en el proceso enseñanza-aprendizaje; la docencia de la teoría, métodos, técnicas de la educación y disciplinas afines, así como la investigación de los fenómenos que intervienen en el proceso complejo de la educación...?;

- Dentro del enfoque se introdujo explícitamente la conexión de la formación del pedagogo con el mercado de trabajo, puesto que se estableció una serie de actividades específicas que aquél podría realizar en el marco de la actividad educativa;
- Una reorganización de las asignaturas en cinco áreas académicas que se describen sucintamente a continuación:

- **Área sociopedagógica:** Esta área tenía como objetivo revalorar las dimensiones sociales de la educación; analizar las interacciones entre cultura y educación; analizar la influencia político económica en la educación y rescatar la importancia de la normatividad jurídica en la determinación de lineamientos educativos;
- **Área didáctica,** cuyo fin era identificar los principales enfoques didácticos en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje y analizar las dimensiones curriculares en sus diferentes niveles y momentos, pero principalmente en el instrumental;
- **Área psicopedagógica,** cuya finalidad era analizar la relevancia de las teorías del aprendizaje en la comprensión y transformación del proceso enseñanza-aprendizaje así como en el desarrollo psicológico del individuo en dicho proceso y conocer la utilidad de los inventarios e

instrumentos psicológicos que apoyasen al pedagogo para el diagnóstico de problemas educativos, la toma de decisiones, la ejecución de intervenciones psicopedagógicas y la evaluación bien general o parcial del proceso enseñanza-aprendizaje;

- **Área histórico filosófica**, para la que se establecieron como objetivos:
  - a) Determinar la relevancia de la evolución histórica de las teorías de la educación; y,
  - b) Rescatar los aspectos axiológicos de la práctica educativa;
- **Área de investigación pedagógica** con el objetivo de analizar las nociones generales y particulares de la investigación educativa; identificar las fuentes de información y diferenciar los tipos y métodos de la investigación cualitativa y cuantitativa.

Formalmente, el Plan 81 se encontraba estructurado en ocho semestres con un total de 58 asignaturas a cursar; el alumno cursaría un mínimo de siete asignaturas optativas a partir del quinto semestre eligiéndose dentro del grupo de 74 optativas incluidas en el mapa curricular. El total de créditos a cubrir era de 244, 168 de los cuales correspondían a asignaturas obligatorias y 76 a las optativas.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Cabe anotar que el Plan 81 atribuía, por vez primera, un papel relevante a la relación contenido-método; el Comité de la Carrera de Pedagogía indica al respecto:

**“...Uno de los resultados concretos de todo este trabajo fue la elaboración de programas con contenidos básicos y bibliografías actualizadas, la participación de profesores en algunas actividades como cursos de actualización, programas de televisión, conferencias, etc., implicando que por vez primera se analizaran contenidos, se detectaran repeticiones y nociones que no se abordaban; todo lo cual sirvió de base para posteriores actividades que se hicieron con la finalidad de analizar el currículum...”<sup>41</sup>**

Otro aspecto relevante del Plan 81 (que a la postre sería, por cierto de los más debatidos) fue que estableció como requisito obligatorio para la titulación, la acreditación, por parte del alumno de dos exámenes de idiomas.

Como puede observarse, el Plan 81 vino a subsanar muchas de las lagunas que afectaban a su predecesor de 1959. Con fines ilustrativos a continuación, en la Tabla 2 se presenta un comparativo en el que se enfatizan los avances que significó el entonces nuevo Plan de estudios:

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

---

<sup>41</sup> ENEP Aragón, Plan de Estudios de la licenciatura en Pedagogía 2003, UNAM Op. Cit., Tomo I, p. 14

**TABLA 2. COMPARATIVO DE LOS PLANES 59 Y 81 (PRINCIPALES VARIABLES)**

<b>VARIABLE</b>	<b>PLAN 59 Y SUS MODIFICACIONES</b>	<b>PLAN 81 ENEP ARAGÓN</b>
1. Enfoque metodológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predominancia de la visión positivista del fenómeno educativo;</li> <li>• Inclínación hacia la enseñanza tradicional o funcionalista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reducción de la influencia positivista</li> <li>• Susceptibilidad de incorporar nuevos enfoques metodológicos</li> </ul>
2. Organización curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización arbitraria en asignaturas;</li> <li>• Inexistencia de asignaturas optativas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización temática de asignaturas;</li> <li>• Introducción de asignaturas optativas</li> </ul>
3. Aspectos epistemológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevalencia de la exposición unilateral y verbalista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilidad de enfoques progresistas;</li> <li>• Ponderación del papel que juega la institución educativa en el proceso enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>
4. Perfil del egresado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque hacia la especialización docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visión amplia del proceso educativo como fenómeno complejo y polisémico</li> </ul>
5. Relación contenido-método	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predominancia del contenido sobre el método;</li> <li>• Escasas o nulas orientaciones metodológicas para el quehacer educativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revaloración de la interacción entre los agentes del proceso enseñanza-aprendizaje;</li> <li>• Mayor desarrollo de habilidades docentes.</li> </ul>

No obstante que, incluso en la actualidad existe un consenso respecto a los avances que significó la instauración del Plan 81, cabe anotar que, paulatinamente fueron detectándose problemáticas constantes tanto en el plano curricular como en el funcional que originaron la premisa de actualizar el Plan de Estudios de acuerdo a las nuevas necesidades del entorno y a las peculiares condiciones del campus. El proceso de identificación y estudio de dichas

problemáticas se presenta a continuación al analizar el proceso de creación del Plan 2003.

### **2.1.3. El nuevo Plan de Estudios de Pedagogía**

El nuevo Plan de Estudios de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón fue aprobado de forma definitiva en junio de 2002 y ha entrado en vigor en el 2003 (su aplicación será paulatina, puesto que durante al menos siete semestres más seguirán habiendo generaciones graduadas bajo el Plan 81). En análisis sistemático de su estructura y alcances requiere revisar, en primer lugar su proceso de creación, tarea que abordamos a continuación.

#### **2.1.3.1. Fases de su creación**

El nuevo Plan de Estudios (en adelante Plan 2003) es como hemos dicho producto de un amplio proceso de reflexión sobre los problemas académicos y funcionales derivados del Plan 81; este proceso permitió identificar mediante un diagnóstico los problemas en resolver y, en consecuencia las prioridades a atender en el plano curricular. Por tanto, puede afirmarse que el Plan se elaboró siguiendo el método *investigación-acción* y observando las siguientes fases o momentos: a) Análisis del problema e Identificación de necesidades; b) Organización de los contenidos de aprendizaje (momento curricular); c) Mecanismos de evaluación. Tales fases o momentos metodológicos se describen, de forma general, en las siguientes líneas.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### **a) Análisis del problema e identificación de necesidades de aprendizaje**

La reforma educativa alcanzó el ámbito de la educación superior apenas iniciada la década de los noventa. En el caso de la UNAM, el primer hito del proceso de reforma fue la celebración, en 1990 del Congreso Universitario en cuyo seno se analizaron los principales retos de la educación superior ante el cambio evidente de los paradigmas económicos; las conclusiones de dicho Congreso convergieron en una idea fundamental: la necesidad de elevar la calidad de la educación superior impartida en los distintos campus de la UNAM, mediante la actualización curricular.

Las conclusiones del citado Congreso repercutieron en el corto plazo para gran cantidad de carreras impartidas en los campus de nuestra máxima casa de estudios, entre ellas, la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón.

Cabe anotar que en el caso peculiar de esta licenciatura, las premisas identificadas en el Congreso no tomaron "por sorpresa" ni a la Dirección de Carrera ni al cuerpo académico de la ENEP Aragón. La elaboración del Plan 81, fue, en sí, una reacción suscitada por la observación reiterada de la obsolescencia que afectaba el currículo. El Plan 81 había marcado el inicio de una reflexión sistemática sobre los problemas que entonces afectaban a la licenciatura en comento; entre ése año y 1985 se llevaron a cabo diversos encuentros académicos, cuyas finalidades eran identificar las líneas para la elaboración de un nuevo currículo; entre estos eventos destacaron la Primera Reunión de

TESIS CON  
FOLIA DE ORIGEN

**Planeación Académica del Área de Pedagogía, el Encuentro sobre el Diseño Curricular y el Foro de Análisis del Currículo. Paralelamente se llevaron a cabo una gran cantidad de investigaciones colegiadas entre las que destacó la denominada: *El currículum de pedagogía, un estudio exploratorio desde la perspectiva estudiantil*<sup>42</sup>**

**De tal manera que las premisas del Congreso Universitario, vinieron a vivificar la idea de rediseñar el currículum de Pedagogía para ajustarlo tanto a las nuevas condiciones del mercado laboral como a las nuevas tendencias pedagógicas, renovadoras y progresistas, en boga en el mundo entero.**

**El proceso hacia la creación del nuevo Plan inició formalmente en 1995 con la creación de un cuerpo colegiado que se encargaría de investigar y coordinar las diversas acciones hacia el rediseño curricular. A este cuerpo colegiado denominado desde sus orígenes como "Comité de Carrera", confluían tanto el jefe como los decanos de carrera, los docentes responsables de cada área, un secretario de actas y un grupo de alumnos con los mejores promedios cursando el último semestre. Por tanto, el proceso de evaluación curricular (primera fase hacia la instrumentación del nuevo Plan de Estudios) se realizaría bajo un esquema participativo, en congruencia con las concepciones progresistas del currículum:**

**“...se planteó llevar a cabo un proceso de evaluación curricular participativo, que permitiera obtener información significativa de la dinámica interna y el conjunto de elementos que determinan el estado**

---

<sup>42</sup> Idem

actual de la práctica educativa en el plan de estudios vigente de la carrera (1981) y, al mismo tiempo propiciar la participación de la comunidad con la intención de que el proyecto de modificación del plan de estudios fuese un proceso de responsabilidad compartida, tanto por los encargados del proyecto como por quienes lo llevan a cabo, de tal forma que favorezca la comprensión de las prácticas vigentes y su posterior modificación...<sup>43</sup>

Con el fin de que el proceso de evaluación curricular se ajustase lo más posible a las necesidades reales de la institución, el Comité de Carrera decidió adoptar dos mecanismos para tal efecto: el análisis del currículo formal y el análisis de la cotidianidad.

La primera vertiente de análisis consistió: a) En la revisión analítica de los trabajos que previamente se habían desarrollado con miras al diseño curricular; b) En la ponderación objetiva de la evolución histórica de la carrera en la institución con el fin de identificar las principales problemáticas a lo largo del tiempo; c) En la realización de nuevas investigaciones por parte del cuerpo docente que apuntasen a la detección de los principales problemas académicos y operativos del Plan 81.

El *análisis de la cotidianidad* se realizó mediante la celebración de jornadas de trabajo en las que se recogieron las apreciaciones de sectores muy diversos: especialistas en currículo, miembros del cuerpo docente, alumnos, funcionarios de carrera, etc. Asimismo, se crearon equipos de trabajo para el análisis de los temas más relevantes de la práctica educativa en la carrera de Pedagogía.

---

<sup>43</sup> *ibidem.* p. 7

Los resultados de este proceso complejo de evaluación del Plan 81, marcó las bases para el rediseño curricular. Entre los indicadores más importantes detectados en la fase diagnóstica se encuentran los siguientes:

■ *Excesiva carga académica*

Se detectó que uno de los problemas fundamentales del Plan 81 era que el alumno se veía obligado a tomar una carga de materias claramente desproporcionada y excesiva. En tanto que los alumnos de 1er y 2º semestre tomaban seis materias, el número de éstas se incrementaba hasta a 10 en 7º y 8º. Esta desproporción derivaba, casi siempre en que los esfuerzos del alumno se focalizasen en tareas infructuosas y superficiales que lo limitaban a ser un "...espectador del objeto de estudio y repetidor de la información cuyo principal propósito es acreditar materias..."<sup>44</sup>

■ *Desequilibrio en el número de materias que integraban las áreas de conocimiento*

Si bien el reordenamiento de las áreas académicas representó, como hemos visto, un avance substancial del Plan 81, el diagnóstico demostró que las asignaturas estaban distribuidas también, de forma desproporcionada. Así, encontramos que se daba un peso mucho mayor a las áreas psicopedagógica y

---

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 16

didáctica, sobre todo en los últimos semestres. Ello derivaba en las prevalencia del concepto del pedagogo como docente, es decir, limitaba substancialmente el panorama profesional del egresado y repercutía en el mediano y largo plazo en su inserción al mercado de trabajo.

■ *Fragmentación del conocimiento y poca creatividad en el proceso enseñanza-aprendizaje*

Esta problemática se vincula, básicamente, con la predominancia en el trabajo áulico de métodos adscritos a la escuela tradicional (ejercicios de repetición, prácticas mnemónicas, tareas no significativas, etc.). Se presentaba, por ende, un desfase notorio en lo relativo a la relación contenido-método.

■ *Ausencia de ejes articuladores de contenidos y prácticas educativas*

Aunque el Plan 81 agrupaba las asignaturas en distintas áreas de conocimiento, pudo detectarse que la seriación de las mismas no siempre era la más conveniente y que ello derivaba en una fragmentación del conocimiento; es decir, se carecía de ejes articuladores entre las materias que permitiesen el aprendizaje de conceptos completos e interrelacionados entre sí.

■ *Desvinculación teoría-práctica en el trabajo áulico*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Bajo el Plan 81, las prácticas educativas se enfocaban a que el alumno desarrollase ciertas habilidades vinculadas básicamente con la docencia sin que existiese una adecuada conexión entre el marco teórico conceptual y la praxis de la pedagogía; es decir, predominaba la “formación técnica” que, en gran medida dejaba a un lado la incorporación efectiva de los conocimientos vía el análisis de las teorías que sustentaban dichas prácticas.

■ *Dificultades para la titulación profesional*

La mala distribución de las asignaturas en las áreas de conocimiento a la que hemos hecho referencia, provocaba que los egresados fuesen poco aptos para la investigación y que, en consecuencia, la elaboración de su trabajo terminal se les dificultase también de manera substancial. En general, esta problemática derivaba en otras mucho más graves, como los bajos índices de titulación observados a lo largo del tiempo.

Como puede observarse, la problemática detectada en el proceso de evaluación curricular fue compleja puesto que no sólo se revelaron múltiples inconsistencias en cuanto a la organización de las asignaturas sino además en lo relativo a la relación contenido-método. Estas dos vertientes fueron fundamentales para el subsecuente proceso de diseño e instrumentación curricular.

b) Organización de los contenidos de aprendizaje (momento curricular)

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Desde la fase de proyección del Plan 2003 se retomó una noción progresista del diseño curricular que entremezclaba los postulados de la psicología cognitiva (particularmente de su vertiente constructivista) y de la pedagogía institucional o didáctica crítica.<sup>45</sup> En efecto, el nuevo Plan parte de una precisión conceptual sobre el currículo, al decir que por éste debe entenderse:

“...un espacio que refleja y articula estrategias que forman parte de prácticas sociales más amplias referidas a lo social histórico, a campos disciplinarios del conocimiento y a condiciones de producción, transmisión y apropiación del mismo; es una práctica que debe ser pensada en su existencia real, en las formas en que materializan intereses, aspiraciones, valores, formas de conocimiento, mediante prácticas académicas y políticas al interior de una institución educativa...”<sup>46</sup>

La intencionalidad del diseño curricular fue guiada por la necesidad de sustituir los modelos pedagógicos meramente *informativos* o funcionalistas, por otros tendientes a la formación del alumno, entendiendo a ésta como el desarrollo de habilidades y destrezas vinculadas de forma directa con los diversos ámbitos de desenvolvimiento del pedagogo. El propio Plan explica lo anterior en los siguientes términos:

“...el énfasis marcado por esta propuesta se encuentra en reconocer que la preparación profesional del pedagogo no puede dejar de lado el análisis de la complejidad de la formación y la praxis educativa, en tanto es una

<sup>45</sup> Cfr. Coll. César. El diseño curricular, Edit. Paidós, México, 1997, pp. 23-27 et al. Pansza, Margarita et. al. Operatividad de la didáctica, Edit. Gernika, México, 1993, pp. 16-17

<sup>46</sup> ENEP Aragón, Op. Cit., T. I. p. 7

actividad que se caracteriza por ser políticamente intencionada, aún cuando no realizada siempre de manera consciente y ligada a un conjunto de creencias o valores acordes o en contraposición a un conjunto de fines normativos o reglas técnicas preestablecidas que buscan determinado encauzamiento...<sup>47</sup>

Es decir, el objetivo esencial del nuevo diseño curricular fue, desde un principio, romper llanamente con los paradigmas de la educación tradicional, así como rescatar el carácter polisémico del saber pedagógico que implica, ciertamente la valuación de diversos fenómenos alternos a la práctica educativa, provenientes en su conjunto del entorno de los centros escolares.

Con los fundamentos anteriores y en consideración de los resultados arrojados por el estudio diagnóstico se realizó el rediseño del currículo. Éste partió de una estratificación en fases de formación a lo largo de la carrera. El nuevo Plan, define estas fases como: "... etapas por las que atraviesa el proceso de formación de los estudiantes [que] favorecen tanto el reconocimiento de las múltiples dimensiones que conforman los problemas pedagógicos, como las pautas para la elaboración del trabajo recepcional..."<sup>48</sup>

En el Plan 2003 existen dos fases de formación, la primera, denominada como básica, va del 1º al 5º semestre y se integra por 28 *unidades de conocimiento* obligatorias y 15 optativas (6 de éstas deben cursarse para completar los créditos necesarios) enfocadas a que el alumno se familiarice tanto con el concepto como

---

<sup>47</sup> Ibidem. p. 33

<sup>48</sup> Ibidem. p. 54



con los campos de desarrollo del saber pedagógico; la segunda fase de formación se denomina como de "desarrollo profesional" y va del 5º al 8º semestre, consta de 11 *unidades de conocimiento obligatorias* y 15 optativas de las que deben cursarse 10 para completar los créditos necesarios.<sup>49</sup>

La organización de los conocimientos reviste dos características importantes:

- En primer lugar se substituyen las áreas académicas por *Líneas eje de articulación* definidas como "...perspectivas de acercamiento al estudio de la realidad, ópticas de análisis y problematización, abiertas a las aportaciones provenientes de campos y perspectivas diversas..."<sup>50</sup>; ello en razón de que la deficiente organización del Plan 81 favorecía, como hemos visto, una fragmentación del conocimiento. Las líneas eje de articulación no sólo plantean una distribución más equilibrada de las unidades de aprendizaje, sino también una serie de "conexiones" cognoscitivas con otros campos del saber pedagógico. Las líneas eje instrumentadas en el nuevo Plan son seis, a saber: a) Histórico-filosófica; b) Sociopedagógica; c) Psicopedagógica; d) Investigación Pedagógica; e) Pedagógico-Didáctica; y, f) Formación integral para la titulación. La conformación de estas líneas eje será analizada por separado un poco más adelante;
- Como otra innovación importante, se elimina la organización curricular por asignaturas puesto que como hemos visto, esta tendía a "atomizar" los

---

<sup>49</sup> Los pormenores del orden de las unidades de conocimiento y de las fases de formación se presentan en punto posterior.

<sup>50</sup> Ibidem, p. 55

objetivos de aprendizaje. Se adopta el concepto de *unidades de conocimiento* por oposición al efecto de "parcelación" de los objetos de aprendizaje sustentado por la organización curricular por asignaturas. No se trata de un simple cambio de denominación, puesto que las unidades de conocimiento "...constituyen contenidos aglutinados de forma relacional, de modo que poseen un cuerpo y una orientación referidas a los problemas que estudian y les dan razón de ser..."<sup>51</sup>;

- Por último, se incorporan prácticas escolares es decir, espacios sociales de acercamiento a los diferentes ámbitos de intervención pedagógica. Las prácticas pedagógicas no son, en sí, unidades de conocimiento, sino que constituyen ciertas actividades que se llevan a cabo en el marco de algunas de éstas, denominadas Unidades de Conocimiento Integradoras (UCI). Las prácticas se llevan a cabo con base en proyectos prediseñados brindando apoyo a diversas instituciones que juegan un papel importante en la atención de asuntos comunitarios (Vgr. el INEA, las Organizaciones No Gubernamentales con actividades educativas, etc.)

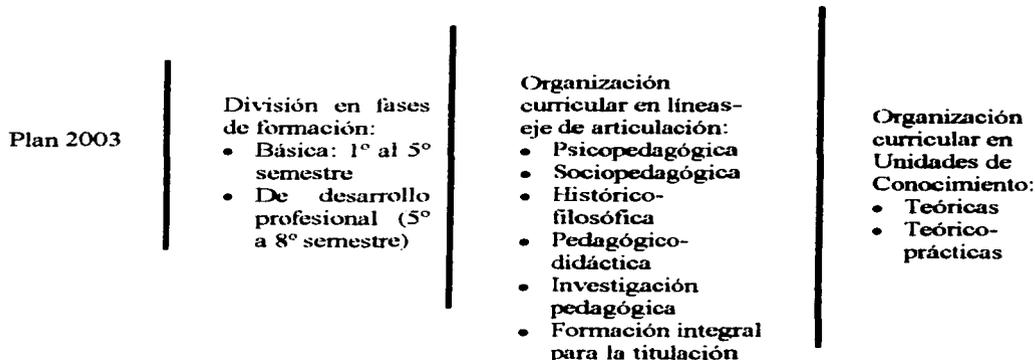
Con la finalidad de ilustrar la lógica del rediseño curricular descrita con antelación, a continuación se presenta un cuadro sinóptico que relaciona en orden deductivo (de lo general a lo particular) las principales innovaciones del Plan 2003:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

---

<sup>51</sup> Idem

**FIG. 4. VISION ESQUEMATICA DEL REDISEÑO CURRICULAR  
(PLAN 2003)**



**c) Mecanismos de evaluación del nuevo currículo**

El Plan 2003 sugiere que la evaluación curricular es un proceso continuo que no debe soslayarse, con el fin de garantizar que el currículo responda efectivamente a las necesidades específicas del campus y del alumnado. De la evaluación constante del programa pueden derivarse las medidas de ajuste que resulten, en su caso necesarias. Aunque el Plan 2003 no ofrece una metodología específica para su evaluación, sí sugiere algunos aspectos a evaluar entre los que destacan:

- Condiciones institucionales para la instrumentación del Plan;
- Cobertura y pertinencia de la formación y la actualización docente;

TESIS CON  
 FALLA DE ORIGEN

- Perfil profesiográfico en relación a los contenidos de las unidades de conocimiento;
- El Plan de Estudios mismo en cuanto a la congruencia de la estructura curricular, las relaciones verticales y horizontales de los programas conforme al perfil de egreso y profesional;
- Pertinencia y congruencia de los criterios de obligatoriedad de las Unidades de Conocimiento, seriación, etc.

Tras analizar las fases de la creación del nuevo programa, a continuación haremos referencia a aspectos tan trascendentes como sus objetivos y su estructura concreta.

### **2.1.3.2. Objetivos**

El objetivo general del Plan 2003 va acorde tanto a los fundamentos teóricos que lo originan (la formación de pedagogos con una visión amplia del complejo quehacer pedagógico actual) como con las necesidades detectadas en la fase diagnóstica y a las que ya nos hemos referido. Formalmente, dicho objetivo es:

*"...Formar profesionistas capaces de realizar una práctica pedagógica partiendo del análisis crítico y reflexivo de la realidad educativa, con base a los fundamentos teórico-metodológicos y técnicos de la disciplina, a través de un proceso de formación profesional que promueva:*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

- *El desarrollo integral del alumno con base en la incorporación de los conocimientos, aptitudes y habilidades necesarias para explicar los fenómenos educativos desde una perspectiva pedagógica;*
- *El interés por la cultura como base enriquecedora de su formación personal y profesional;*
- *La realización de prácticas pedagógicas reflexivas y creativas que generen la posibilidad de consolidar en el estudiante una postura propia ante la realidad educativa;*
- *La construcción de prácticas pedagógicas que permitan explicar y proponer soluciones a problemáticas educativas...*<sup>52</sup>

Por lo que puede inferirse que el eje del Plan 2003 es, precisamente mejorar las condiciones de inserción de los egresados al mercado laboral, a través de la adopción de prácticas educativas que permitan al alumnado: a) Una visión integral y crítica de los fenómenos educativos; b) Una formación versátil que le permita desarrollar actividades muy diversas dentro del ámbito educativo. Lo anterior se reafirma cuando el mismo Plan establece que el ámbito de trabajo del egresado puede darse: a) En instituciones sociales de los sectores público y privado; b) En organizaciones no gubernamentales (ONG's); y, c) En forma independiente, mediante servicios de asesoría, consultoría y otros.

### **2.1.3.3. Reseña de la estructura curricular**

El Plan 2003 prevé que la carrera de Pedagogía debe cursarse en 8 semestres. El total de Unidades de Conocimiento a cursar es de 55 (es decir, tres menos que en el Plan 81), de las cuales 39 son obligatorias y 16 optativas. Debe,

<sup>52</sup> Ibidem, p. 53

asimismo, obtenerse un total de 316 créditos. La distribución de créditos y UC por fases de formación es la siguiente:

**TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS Y UNIDADES DE CONOCIMIENTO POR FASE DE FORMACIÓN**

CRÉDITOS U.C.	TOTAL DE CRÉDITOS	CRÉDITOS OBLIGATORIOS	CRÉDITOS OPTATIVOS	TOTAL DE U.C.	U.C. OBLIGATORIAS	O.C. OPTATIVAS
<b>FASES DE FORM.</b>						
1. Básica	204	174	30	34	28	6
2. Desarrollo profesional	112	62	50	21	11	10

Aunque el objetivo esencial del presente trabajo no es revisar a detalle la conformación del nuevo currículo ni sujetar a crítica la congruencia lógica de la seriación, sí consideramos adecuado presentar el mapa curricular puesto que en él pueden observarse claramente las innovaciones en cuanto a la nueva distribución de UC por Línea Eje de conocimientos que son precisamente las que otorgan al Plan 2003 sus principales rasgos distintivos respecto a su predecesor de 1981. El mapa curricular se presenta a continuación en las Tablas 4 y 5, atendiendo dicha división a las dos fases de formación contempladas en el mismo programa:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**TABLA 4. MAPA CURRICULAR DE LA FASE DE FORMACIÓN BÁSICA (PLAN 2003)**

<b>LÍNEAS EJE</b>	<b>1ER SEMESTRE</b>	<b>2º SEMESTRE</b>	<b>3ER SEMESTRE</b>	<b>4º SEMESTRE</b>	<b>5º SEMESTRE</b>
<b>Pedagógico Didáctica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoría pedagógica (oblig.)</li> <li>• Didáctica General (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoría Pedagógica (Oblig.)</li> <li>• Didáctica General (Oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación y práctica pedagógica (Oblig.)</li> <li>• Planeación y organización educativa (Oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoría curricular (oblig.)</li> <li>• Diseño de recursos didácticos (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación curricular (oblig.)</li> </ul>
<b>Histórico-filosófica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antropología Pedagógica (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hist. Gral de la Educación (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hist. de la Educ. en México (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofía de la Educ. (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ética y práctica prof. del pedagogo (oblig.)</li> </ul>
<b>Sociopedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorías sociológicas y Educación (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura, ideología y educación (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoques Socioeducativos en América Latina (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organismos Internacionales y políticas educ. en América Latina (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Economía y política educativa en México (oblig.)</li> </ul>
<b>Psicopedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorías psicológicas y educación (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo, socialización y grupos (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorías del aprendizaje (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas del aprendizaje (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación Educativa (oblig.)</li> </ul>
<b>Investigación pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación pedagógica (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epistemología y Pedagogía (oblig.)</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoques metodológicos cuantitativos (oblig.)</li> </ul>
<b>Formación integral para la titulación</b>					<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de apoyo a la tit. (oblig.)</li> </ul>
<b>OPTATIVAS</b>			• 2 UC optativas	• 2 UC optativas	• 2 UC optativas
<b>Total de créditos por semestre</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>42</b>	<b>41</b>	<b>41</b>

**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**

**TABLA 5. MAPA CURRICULAR DE LA FASE DE FORMACIÓN DE DESARROLLO PROFESIONAL (PLAN 2003)**

LÍNEA EJE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
Pedagógica- Didáctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Taller de diseño curricular (oblig.)</li> <li>Taller de formación y práctica docente (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Taller de elaboración y Evaluación de Programas Educativos (oblig.)</li> <li>Taller de capacitación laboral (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Taller de evaluación de los aprendizajes (oblig.)</li> <li>Taller de didáctica e innovaciones tecnológicas (oblig.)</li> </ul>
Histórico Filosófica			
Sociopedagógica			
Psicopedagógica			
Investigación Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enfoques metodológicos cualitativos (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Taller de investigación Pedagógica y Educativa (oblig.)</li> </ul>	
Formación Integral para la Titulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Taller de apoyo a la titulación II (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Taller de apoyo a la titulación III (oblig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Taller de apoyo a la titulación IV (oblig.)</li> </ul>
UC. OPTATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>3 UC optativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3 UC Optativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4 UC Optativas</li> </ul>
Total de créditos por semestre	36	37	37

**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**

**En términos muy generales, la estructura curricular actual revela, en efecto:**

- ⇒ Una distribución de UC claramente mejor proporcionada que la sustentada en el Plan 81;
- ⇒ Una seriación con mayor congruencia lógica;
- ⇒ Una mejor conexión entre los contenidos de las líneas eje de conocimiento;
- ⇒ Un enfoque mucho más vinculatorio tanto con las concepciones progresistas de la pedagogía así como con el mercado de trabajo actual del pedagogo;
- ⇒ La introducción de un nuevo esquema de apoyo a la titulación que, como veremos, ha sido uno de los problemas recurrentes en la institución.

#### **2.1.4. Problemática funcional y operativa de la licenciatura en Pedagogía**

Para el planteamiento de una propuesta como la que se sustenta en la parte propositiva de la presente investigación no basta con conocer los lineamientos y la estructura formal del nuevo Plan de Estudios, sino que es necesario, además, tener una noción de las principales problemáticas funcionales y operativas que en los últimos años han aquejado a la Licenciatura en Pedagogía que se imparte en la institución objeto de estudio. Resulta claro que del estudio de estas problemáticas, generalmente conexas al desarrollo académico, pueden instrumentarse medidas de ajuste para garantizar un correcto funcionamiento del Plan 2003.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

#### **2.1.4.1. Principales problemas funcionales**

Los principales problemas funcionales y operativos de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón, han sido, básicamente los mismos desde la instauración del Plan 81 hasta la actualidad. Nos referimos, desde luego, a aquellos problemas que derivando, bien de deficiencias estructurales del currículo o de factores externos, han impedido de un modo u otro cumplir cabalmente con los objetivos generales del Plan de Estudios. Entre estos problemas destacan (según las conclusiones del Foro *Análisis del currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón*<sup>53</sup>): a) Una baja demanda de los alumnos para ingresar a la licenciatura; b) Alta prevalencia de deserción de la carrera; c) Bajos índices de titulación. A estos problemas nos referimos en específico en las siguientes líneas.

##### **a) Baja demanda de la Licenciatura**

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Si bien en los primeros años en que operó la Licenciatura en Pedagogía, ésta fue de las carreras con mayor demanda, particularmente a mediados de la década de los ochenta pudo observarse una declinación en dicha tendencia ya que contándose con un aforo aproximado para 400 alumnos de primer ingreso, el comportamiento cuantitativo de la matriculación no ha sido alentador.

---

<sup>53</sup> et al. Barrón Tirado, Concepción, et Bautista Melo, Blanca Rosa (comp.) Memoria del Foro Análisis del currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón. UNAM-ENEP Aragón, México, 1995, p. 237

Las cifras indican que, entre 1986 y el año 2000 no ha podido superarse el rango de los 320 alumnos de primer ingreso. Esta cifra, alcanzada en 1998 sufrió una caída considerable en 1999, año en el que sólo se inscribieron 220 alumnos, es decir, un poco más de la mitad de los que podrían atenderse.

Los bajos índices de matriculación que pueden observarse año con año provocan, usualmente una subutilización de recursos; los grupos pequeños de primer ingreso son comunes por lo que puede, en términos reales afirmarse que la Licenciatura no ha sido difundida de forma adecuada entre aquellos segmentos estudiantiles que podrían incorporarse como alumnos.

La anterior problemática ha sido observada ya por la Dirección de Carrera que, desde 2001 ha instrumentado diversos programas para difundir la carrera en el nivel medio superior consistentes, a saber, eg: "...pláticas, distribución de trípticos con el plan de estudios, perfil de ingreso, egreso y ámbito laboral, exposiciones de orientación vocacional, etc..."<sup>54</sup> Sin embargo, la prevalencia de este problema revela, a la fecha que dichos esfuerzos no han sido suficientes resultando necesario tomar medidas de ajuste al respecto.

b) Alta prevalencia de deserción en la carrera

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Aunque no existen en la actualidad datos concretos sobre los índices de deserción de la carrera debido, básicamente a la dificultad que representa llevar

<sup>54</sup> ENEP Aragón. Plan de estudios 2003. Op. Cit. p. 51

un control estadístico al respecto (muchos alumnos desertan sin darse de baja o bien cambian de carrera permaneciendo incluso en el campus), los estudios relativos a la problemática funcional del plantel, señalan que la deserción de Pedagogía es "...mucho más frecuente que en otras carreras..."<sup>55</sup> Tanto estos estudios, como la práctica observacional señalan que la causa esencial de las deserciones es una inadecuada orientación vocacional.

Muchos alumnos ingresan a la carrera de Pedagogía bajo la creencia (en gran medida, como hemos dicho por la larga vigencia del Plan 59) de que sólo aprenderán a ser buenos maestros; sin embargo, al ingresar a cursar un plan de estudios de corte progresista (como lo fue en su momento el Plan 81 y como lo es en la actualidad el Plan 2003) confrontan una concepción de la Pedagogía que les es completamente ajena. Puede con facilidad inferirse que lo que en ése sentido se necesita es **complementar** la información que los alumnos de bachillerato reciben de sus orientadores así como asegurarse que dicha información sea entendida, de forma significativa por los alumnos a fin de evitar un tropiezo vocacional que de paso, suele tener altos costos económicos y operativos para la institución.

**c) Bajos índices de titulación**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

Los bajos índices de egresados de la Licenciatura que se titulan es, acaso uno de los problemas operativos más graves de la institución y fue, en su momento,

<sup>55</sup> Cfr. UNAM- ENEP Aragón, Foro..., Op. Cit. pp. 239-240

factor decisivo para la instrumentación del Plan 2003. Para reflejar la gravedad del problema baste señalar que entre 1976 (año en que comenzó a operar la Licenciatura que nos ocupa) y 1999, sólo se registraba un total de 692 egresados con título, es decir el equivalente aproximado a dos generaciones de alumnos de primer ingreso. La causa de este problema fue ampliamente estudiada y atendida por el Comité de Carrera que elaboró el Plan 2003 llegando a la conclusión de que era necesario dar a los alumnos una mejor preparación para la elaboración de sus trabajos recepcionales. Esta medida puede observarse ya en el mapa curricular del nuevo Plan.

#### **2.1.4.2. Alternativas de solución: difusión de los planes de estudio a nivel bachillerato**

Puede observarse que, a excepción del último aspecto operativo revisado en el punto anterior (los bajos índices de titulación), los principales problemas que afectan a la Licenciatura en Pedagogía en este plano se vinculan, básicamente con la falta de una difusión sistemática de los planes de estudio entre los alumnos del nivel medio superior. Es decir, tanto la baja matriculación como los desaciertos vocacionales pueden atribuirse, fundamentalmente a que los alumnos de bachillerato no cuentan con información suficiente y significativa que les lleve, según sea el caso, a optar por la Licenciatura multicitada o bien para tomar alguna otra que sea más acorde a sus intereses.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Como se ha dicho, la Dirección de la Carrera ha tomado, en varias ocasiones medidas en ese sentido a través de la difusión, por distintos medios, de los programas y los objetivos de la Licenciatura y sin embargo, hasta la fecha, los alcances de esas medidas no han sido suficientes para resolver los problemas descritos. Esto se debe, básicamente:

- ◆ A que las medidas instrumentadas van dirigidas, principalmente a aumentar la matrícula;
- ◆ A que estas mismas medidas no se realizan de forma continua sino que suelen instrumentarse únicamente en aquéllos periodos en que se observa una baja considerable en cuanto a los índices de ingreso; pero, principalmente:
- ◆ A que las medidas instrumentadas carecen de elementos que favorezcan un aprendizaje significativo por parte de los alumnos del nivel medio superior respecto al objeto y fines de la Licenciatura.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Bajo esta óptica, la expopedagogía representa una alternativa con una utilidad doble: en primer lugar, su aplicación sistemática coadyuvaría, en su caso, a la resolución del problema de la baja matriculación y por otra parte, podría ser una herramienta fundamental para depurar el perfil del alumnado en bien de la institución y del nuevo Plan de Estudios. Ello en razón de la alta potencialidad (ya referida) que reviste la expopedagogía para favorecer aprendizajes significativos en todos los niveles y fases de desarrollo del público a quien va dirigida.

En síntesis, el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de le ENEP Aragón, es producto de un profundo proceso de reflexión sobre los principales problemas institucionales y académicos derivados de los planes anteriores. Por un lado, se incorporan las concepciones progresistas del saber pedagógico y por otra parte, se tienden a abatir los más graves problemas curriculares vinculados básicamente con el *fraccionamiento* de la continuidad en las distintas áreas de aprendizaje. Sin embargo, se infiere la necesidad de difundir ampliamente los objetivos del nuevo Plan con la finalidad de evitar desfasamientos en cuanto a su instrumentación. Para tal efecto, la expopedagogía ofrece múltiples ventajas que son analizadas en el siguiente capítulo.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### **CAPÍTULO 3**

## **PROPUESTA PARA LA DIFUSIÓN DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR: EL CASO DEL CCH AZCAPOTZALCO**

Las múltiples innovaciones introducidas en el Plan 2003 reafirman la necesidad (que, no obstante estaba ya presente desde la instauración de su predecesor, el Plan 81) de combatir problemas tales como la deserción por un desacierto vocacional y los bajos rendimientos escolares, vía la difusión sistemática a nivel bachillerato de los fines y características peculiares de la licenciatura en Pedagogía que se imparte en la ENEP Aragón. Hemos visto que tal difusión podría coadyuvar a la vez a robustecer la matrícula de la carrera, siempre que los recursos empleados para tal efecto permitan una incorporación significativa de la información y que en tal sentido, la expopedagogía ofrece múltiples ventajas.

La propuesta metodológica contenida en el presente capítulo sustenta, precisamente, el uso sistemático de la expopedagogía para difundir el nuevo plan de estudios con las utilidades prácticas señaladas en el párrafo anterior. Aunque consideramos que dicha propuesta es susceptible de aplicarse en cualesquier plantel del nivel medio superior, con fines ilustrativos nos referimos al CCH Azcapotzalco por lo que es menester iniciar señalando algunas de las condiciones contextuales de dicha institución y de ahí partir al planteamiento concreto de la

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

alternativa metodológica que constituye la propuesta central de nuestra investigación.

### **3.1. Contexto de la intervención: el Colegio de Ciencias y Humanidades campus Azcapotzalco**

#### **A. DATOS HISTÓRICOS FUNDAMENTALES**

La alta demanda educativa que se presentó a fines de la década de los sesenta no sólo fue significativa para el nivel superior. Por esos años se detectó que la Escuela Nacional Preparatoria no se daba abasto para atender a una creciente población de alumnos que, habiendo concluido el ciclo de instrucción básica tenían la intención de proseguir con sus estudios.

La idea de crear planteles alternativos a las Preparatorias se fraguaba ya desde 1968, mas alcanzaría una dimensión real hasta principios de la década de los setenta. El 25 de enero de 1971, el H. Consejo Universitario aprobó la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades, como planteles en los que se podría cursar el nivel bachillerato con un plan de estudios distinto al de la ENP, por el hecho de que con éste se buscaba una conjunción del conocimiento teórico con el desarrollo de destrezas y habilidades laborales.<sup>56</sup>

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

---

<sup>56</sup> Información obtenida en internet. Página WEB de la Universidad Nacional Autónoma de México en la URL: [www.unam.mx](http://www.unam.mx)

Fue así como el 12 de abril del mismo año comenzaron a funcionar tres planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (Naucalpan, Azcapotzalco y Vallejo) y posteriormente el plantel Sur, con el proyecto (que nunca cristalizó) de que en los mismos pudieran impartirse a la postre estudios de licenciatura, maestría y doctorado.

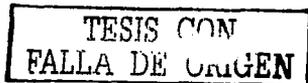
## B. GENERALIDADES SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS

Como se ha dicho, desde su creación, los CCH constituyeron un plan alternativo al de las escuelas preparatorias. Básicamente, se trataba de lograr que los bachilleres egresados hubieran desarrollado ciertas destrezas laborales. En términos muy generales, el CCH pretende:

“...ser un ciclo de aprendizaje en el que se combinen el estudio en las aulas y en el laboratorio con el adiestramiento en el taller y en los centros de trabajo; persigue que, en esa etapa, el estudiante adquiera también el necesario adiestramiento que lo capacite para realizar ciertas actividades de carácter técnico y profesional que no exigen la licenciatura, que el alumno aprovechará para incorporarse productivamente al trabajo...”<sup>57</sup>

En el CCH Azcapotzalco, como en todos los demás planteles análogos, el ciclo de bachillerato se imparte en seis semestres. El currículo se agrupa en torno a cinco áreas que son: Matemáticas, Experimentales, Historia, Talleres e Idioma

<sup>57</sup> Street, Susan. “Apuntes para la historia del nivel medio superior en México”, en Universidad Pedagógica Nacional. Desarrollo del nivel bachillerato en México (antología). UPN, México, 1992, p. 65



**Extranjero. Las unidades de información son asignaturas habiéndolas obligatorias y optativas en los últimos dos semestres.**

### **C. DATOS RELEVANTES PARA LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

**El CCH Azcapotzalco se ubica en la zona norponiente de la Ciudad de México y cuenta con instalaciones muy amplias que albergan más de 5,000 alumnos distribuidos en tres turnos (matutino, discontinuo y vespertino). En su infraestructura se cuentan varias áreas de talleres, actividades deportivas además de los edificios destinados a las aulas y el gobierno del campus. Aunque todo el plantel es continuamente transitado por el alumnado, éste tiende a concentrarse en los edificios donde se ubican las aulas (Ver anexo 1).**

**Cabe además anotar que la mayor parte de los egresados que ingresan al nivel superior lo hacen en los planteles de la Universidad Nacional.<sup>58</sup>**

**Con los anteriores datos sobre el contexto del CCH Azcapotzalco, tenemos elementos suficientes para entrar de lleno al proceso de intervención que se presenta a continuación.**

---

<sup>58</sup> Ibidem, p. 66

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

### **3.2. Instancia metodológica de la intervención: la expopedagogía**

Aunque en capítulo precedente se ha ya realizado una aproximación conceptual a la expopedagogía haciendo también referencia a las ventajas generales que ésta aporta para favorecer aprendizajes significativos, es necesario vincular su utilidad con las pautas que rigen el aprendizaje de la población a quien se dirigirán las exposiciones.

Puesto que la media de edad de los alumnos que cursan el bachillerato en el CCH Azcapotzalco oscila entre los quince y los diecinueve años podemos establecer que su estadio de desarrollo se identifica con los estudios relativos a la adolescencia. Es por ello necesario revisar, si bien de forma esquemática las pautas procesuales del pensamiento adolescente según diversos autores adscritos al constructivismo.

Para Piaget, así como para otros autores constructivistas como Flavell e Hiriart, el pensamiento adolescente se circunscribe al período denominado como de las “operaciones formales” que comienza entre los once y los doce años prolongándose hasta que el sujeto adquiere la madurez emocional y cognitiva propia de la edad adulta.<sup>59</sup>

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

---

<sup>59</sup> Cfr. Grinder Robert. La adolescencia. Edit. Paidós, México, 1994, p. 79 et Hiriart Riedemann, Vivianne, Op. Cit. p. 12

**Durante este período de las operaciones formales, el sujeto, no obstante a preservar en su pensamiento la dinámica hipotético-deductiva surgida en el período de las operaciones concretas ( o segunda infancia), es ya capaz de realizar abstracciones que le permiten explorar las múltiples posibilidades de resolución de un problema o planteamiento concreto.**

**Según Piaget, la capacidad de abstracción recién adquirida por el sujeto le introduce en el pensamiento científico y le otorga amplias posibilidades para ir más allá de la reflexión sobre hechos concretos:**

**"...La inteligencia formal marca, pues, el primer vuelo del pensamiento y no es extraño que éste use y abuse, para empezar, del poder imprevisto que le ha sido conferido. Ésta es una de las novedades esenciales que opone la adolescencia a la infancia: la libre actividad de la reflexión espontánea..."<sup>60</sup>**

**Delval presenta, de forma sintética, las principales características del sujeto durante el período de las operaciones formales; éstas son, a saber: <sup>61</sup>**

- El sujeto es capaz de razonar no sólo sobre lo real, sino también sobre lo posible;**
- No acepta opiniones sin someterlas a examen;**

---

<sup>60</sup> Piaget, Op. Cit. p. 98

<sup>61</sup> Delval, Op. Cit. p. 132

- **Razona sobre problemas abiertos examinando sucesivamente diversas alternativas;**
- **Adquiere nuevas técnicas de pensamiento y resuelve problemas abstractos con mayor rapidez.**

**El equilibrio, durante este período se alcanza mediante la adopción de los patrones de pensamiento adulto que lleva a los sujetos al nivel más alto de cognición que marcará las pautas de su aprendizaje durante el resto de su vida.**

**Ante dichas consideraciones, Elliot Turiel reafirma que el aprendizaje durante la adolescencia puede reforzarse mediante el uso de herramientas psicológicas, siempre que éstas:<sup>62</sup>**

- ⇒ **Despierten, desde un primer momento el interés del adolescente hacia el objeto de conocimiento, puesto que la disposición al aprendizaje juega un papel trascendental en esta conflictiva etapa del desarrollo humano;**
- ⇒ **Susciten el cuestionamiento espontáneo del sujeto respecto al objeto de conocimiento; en esta etapa es sumamente dificultoso que el alumno aprenda mediante ejercicios mnemónicos o por repetición puesto que el adolescente prefiere explorar las distintas opciones de resolución de un problema cognoscitivo;**
- ⇒ **Favorezcan la asimilación de conceptos aprovechando lo que el alumno ya sabe o al menos aquello de lo que tenga una noción previa.**

<sup>62</sup> Turiel, Elliot. Juicio moral y convención social. Edit. Debate. Madrid, 1987, pp. 97-100

**En este sentido, todo programa sistemático de expopedagogía que pretenda incidir en la opinión del adolescente, debe estructurarse en observancia de los lineamientos procesuales del pensamiento durante este estadio de desarrollo, elemento que es retomado en la planeación didáctica y logística de la propuesta de intervención que se presenta a continuación.**

**De acuerdo con lo anterior, la expopedagogía resulta una instancia metodológica que ofrece ventajas para poder producir una noción significativa sobre el objeto y los fines del nuevo Plan de Estudios de Pedagogía en los alumnos del nivel medio superior. Esta consideración es importante para la propuesta de intervención que se presenta en los siguientes puntos.**

### **3.3. Diseño e instrumentación de la propuesta**

**Contando ya con los elementos teóricos y metodológicos que justifican el proyecto de intervención así como con los datos contextuales básicos de la institución (el CCH azcapotzalco), pasamos a describir, de forma analítica, las diversas fases que constituyen nuestra propuesta, a saber: a) Planificación de contenidos; b) Instrumentación técnico-didáctica; y, c) Planeación logística.**

**TRABAJO CON  
FALLA DE ORIGEN**

### 3.3.1. Planificación de contenidos

De acuerdo con Ortiz Villaseñor, el primer paso hacia la construcción de un programa de intervención didáctica independientemente de su naturaleza (escolar o extraescolar) es la *selección de objetivos de aprendizaje*.<sup>63</sup> Este proceso reviste especial importancia puesto que de él depende la posterior secuenciación de las actividades así como la instrumentación didáctica de la intervención.

Atendiendo a las peculiaridades del problema a resolver en nuestro caso concreto, el objetivo general puede enunciarse del modo siguiente:

*Mediante el uso sistemático de la expopedagogía, lograr que los alumnos del nivel medio superior adquieran un conocimiento significativo sobre el objeto y fines de la Licenciatura en Pedagogía que se imparte en la ENEP Aragón, que sea suficiente para que identifiquen si dicho Plan de Estudios cumple o no con sus expectativas de desarrollo profesional.*

Los objetivos instruccionales específicos de la intervención propuesta, yendo de lo general a lo particular son los siguientes:

1. Que los alumnos aprendan, de forma significativa el proceso de desarrollo de las ciencias de la educación y que ubiquen el surgimiento histórico de la

---

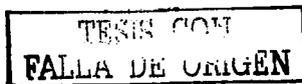
<sup>63</sup> Ortiz Villaseñor. Op. Cit. p. 19

**Pedagogía así como sus conexiones con los factores determinantes del entorno (sociales, políticos, económicos y culturales);**

- 2. Que los alumnos, mediante sendos procesos de apropiación y transformación conceptual lleguen a distinguir las concepciones tradicionales con las progresistas de la Pedagogía, identificando las ventajas y desventajas que éstos ofrecen al quehacer educativo actual;**
- 3. Que los alumnos conozcan el desarrollo de la carrera de la Pedagogía en nuestro país y en particular, las transformaciones curriculares que al respecto se han dado en el marco de la reforma educativa iniciada en los noventa;**
- 4. Que los alumnos identifiquen y analicen las características fundamentales del currículo de la licenciatura en Pedagogía que se imparte en la ENEP Aragón, adquiriendo una noción significativa del perfil del pedagogo que se prepara en dicha institución;**
- 5. Que los alumnos conozcan, detalladamente el perfil del egresado de Pedagogía de la ENEP Aragón así como el campo de trabajo en que éste puede desarrollarse.**

**El listado de objetivos de la intervención psicopedagógica otorga los elementos necesarios para determinar las líneas temáticas principales del programa de intervención que serían, a saber:**

- a) Semblanza histórica de la educación y surgimiento de la Pedagogía como campo del saber científico;**



- b) La Pedagogía en la actualidad: hacia una concepción compleja e integradora del saber pedagógico;**
- c) El desarrollo de la Pedagogía en México. Su aparición y desarrollo en los planes de estudio de la Universidad Nacional Autónoma de México;**
- d) Desarrollo de los planes de estudio de Pedagogía en la ENEP Aragón. Las transformaciones del Plan de Estudios en la actualidad;**
- e) Reseña del Plan de Estudios 2003. Identificación de sus principales innovaciones curriculares;**
- f) El perfil del egresado en Pedagogía de la ENEP Aragón y su inserción al medio laboral (actividades que puede desempeñar e instituciones donde puede trabajar)**

Tales son, por tanto, las grandes líneas temáticas que guiarían el proceso de intervención y de las cuales se extraen las actividades de aprendizaje que constituyen el programa y que se plantean a continuación.

### **3.3.2. Instrumentación técnico-didáctica**

En este apartado se presenta, por un lado, la configuración general del programa de expopedagogía considerando las peculiares condiciones de la institución a la que va dirigido (el CCH Azcapotzalco) y, por otro, la selección de actividades de aprendizaje en el marco de la exposición dirigidas a la cabal consecución de los objetivos instruccionales de la intervención.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## **A. Estructura y composición temática general de la exposición**

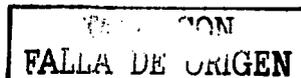
Siguiendo a Lockridge, tenemos que para que una exposición educativa cumpla con los fines para los que fue instrumentada no basta con una buena planificación temática ni con una adecuada selección de las actividades de aprendizaje, sino que desde su fase de gestación deben tomarse en cuenta aspectos logísticos tales como: a) Los recursos materiales con que se cuenta (usualmente se busca que las exposiciones no signifiquen una excesiva carga económica para quien la presenta); b) El modo en que se presentarán los temas desde el punto de vista *físico e infraestructural*.<sup>64</sup>

Por tanto la planificación temática y la selección de contenidos de aprendizaje debe aparejarse a la presentación "física" de la exposición; de este modo puede obtenerse un bosquejo general del plan del trabajo que posteriormente integre todos los elementos expositivos hacia el logro de los objetivos prediseñados. Para ello es necesario determinar, en primera instancia, las condiciones de infraestructura de la exposición.

En función de las líneas temáticas determinadas en el punto anterior, consideramos que la exposición puede estructurarse en cinco **stands o estaciones de trabajo (e.t.)**, cada una de ellas abocada a un tema específico, con actividades de aprendizaje propias y con una secuencia que permita un

---

<sup>64</sup> Lockridge, Op. Cit. p. 72



seguimiento detallado de los objetivos del programa de intervención. En la Tabla 6 se presenta la denominación sugerida para cada una de las e.t. así como los temas básicos que deben contemplar:

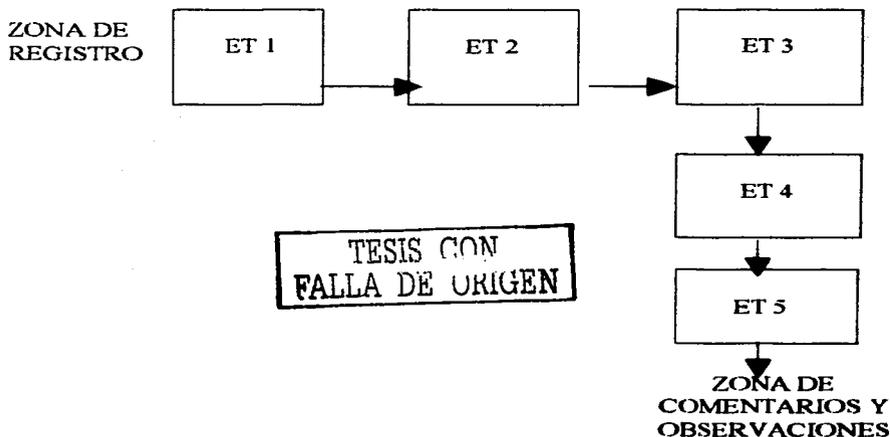
**TABLA 6. DENOMINACIÓN Y TEMAS SUGERIDOS PARA CADA ESTACIÓN DE TRABAJO**

<b>ESTACIÓN DE TRABAJO</b>	<b>DENOMINACIÓN SUGERIDA</b>	<b>TEMAS A CONTEMPLAR</b>
1	"¿ Qué es la pedagogía? "	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reseña básica de la historia de la educación;</li> <li>• El surgimiento de la Pedagogía como rama del saber científico;</li> <li>• Transformaciones actuales de los conceptos de educación y Pedagogía. Distinción entre el docente y el pedagogo.</li> </ul>
2	"La Pedagogía en la UNAM"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reseña histórica del surgimiento y desarrollo de la Pedagogía en la Universidad Nacional</li> </ul>
3	" Bienvenidos a la ENEP Aragón"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación general del plantel</li> <li>• Antecedentes históricos</li> <li>• Surgimiento y desarrollo de la licenciatura en Pedagogía</li> </ul>
4	" Nuestro nuevo Plan de Estudios"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reseña de los objetivos de la licenciatura</li> <li>• Perfil idóneo de los alumnos que ingresan</li> <li>• Síntesis del mapa curricular</li> </ul>
5	" Campo de trabajo"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reseña de los principales campos de trabajo y actividades que puede desarrollar el pedagogo egresado de la ENEP Aragón.</li> </ul>

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Ahora bien, en cuanto a la presentación física de las e.t. y en consideración de las condiciones de infraestructura del CCH Azcapotzalco (ver anexo 1), se sugiere que éstas se ubiquen en instalaciones interiores (no al aire libre) que pueden ser aulas o bien la sala existente ex profeso para actos múltiples (Sala Gris). Ello responde además a la necesidad de resguardo de los recursos de tecnología educativa que se emplearían. Para dar una adecuada continuidad a la exposición, resultaría idóneo que las e.t. se encontrasen separadas la una de la otra, bien por paredes desmontables (de madera o de tablarroca) y en su defecto que se encuentren separadas de tal manera que el funcionamiento de alguna no interrumpa u obstaculice el de las otras. Lockridge sugiere que en las exposiciones de secuencias múltiples, las e.t. se coloquen de forma lineal, tal y como se muestra en la figura 5:

**FIG. 5. DISPOSICIÓN FÍSICA SUGERIDA PARA LAS ESTACIONES DE TRABAJO**



Dada la superficie promedio de las aulas (tanto generales como de usos múltiples) se sugiere que cada stand cuente con una extensión aproximada de 3.0 x 2.5 m. la cual es suficiente para albergar cinco o seis visitantes, estándar sugerido en razón de que se trataría de una exposición en secuencias a la que ingresaría sucesivamente un número reducido de alumnos.

#### **B. Selección de actividades de aprendizaje**

Según Ralph Tyler para que una actividad de aprendizaje genere aprendizajes significativos es necesario que reúna, cuando menos, las características siguientes.<sup>65</sup>

- Una actividad debe dar al alumno la oportunidad de poner en práctica una conducta demandada en los objetivos;
- Una actividad debe permitir al alumno obtener cierta satisfacción al realizarla;
- Una actividad solicitada debe estar dentro del campo de actividades del alumno para su realización;
- Un objetivo de aprendizaje puede alcanzarse a través de diferentes actividades;
- Los efectos de una actividad pueden producir el aprendizaje esperado y en ocasiones rebasarlo.

<sup>65</sup> Tyler, Ralph. Principios básicos del currículo, Edit. Troquel, Buenos Aires, Argentina, 1982, p. 46

En el caso de las exposiciones, y debido a su versatilidad, es posible mezclar, incluso en una misma e.t. dos o más actividades de aprendizaje complementarias la una de la otra. Considerando los anteriores aspectos, las actividades de aprendizaje sugeridas para cada e.t. de nuestra exposición, son las que se relacionan a continuación:

### PRIMERA ESTACIÓN DE TRABAJO: "¿QUÉ ES LA PEDAGOGÍA?"

- a) Personal requerido: Un expositor y director de las dinámicas de aprendizaje, idóneamente docente o servidor social de la carrera de Pedagogía de la ENEP Aragón;
- b) Actividades de aprendizaje:
- Exposición con apoyo audiovisual;
  - Periódico mural;
  - Brainstorming (lluvia de ideas)
- c) Materiales y métodos:
- Proyector de acetatos
  - Acetatos que presenten en forma sintética, la historia de la educación y el surgimiento y desarrollo de la Pedagogía (se sugiere un máximo de 10 acetatos para no prolongar demasiado la exposición)
  - Materiales que ilustren las diferentes etapas del desarrollo de la educación
  - Cinco o seis mesabancos
- d) Estancia aproximada de los alumnos en la e.t.: 10 minutos

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## **RELACIÓN DESCRIPTIVA DE LAS ACTIVIDADES**

- 1. Bienvenida por parte del expositor e inicio de la exposición con apoyo audiovisual de los acetatos (duración aproximada, 4 minutos)**
- 2. Observación de las láminas murales con comentarios por parte del expositor (duración aproximada, 3 minutos)**
- 3. Lluvia de ideas y obtención de conclusiones ( entre 3 y 5 minutos)**

## **SEGUNDA ESTACIÓN DE TRABAJO: "LA PEDAGOGÍA EN LA UNAM"**

**a) Personal requerido: Un expositor y director de las actividades de aprendizaje, idóneamente alumno de los últimos semestres de Pedagogía de la ENEP Aragón**

**b) Actividades de aprendizaje:**

- Lectura y análisis colectivo de un texto expositivo;**
- Periódico mural**
- Ronda de preguntas y respuestas**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**c) Materiales y métodos:**

- Fotocopias suficientes de un texto expositivo que resuma en un máximo de una cuartilla el desarrollo histórico de la licenciatura en Pedagogía en la UNAM (las fotocopias se las quedan los alumnos)**
- Láminas para el periódico mural que ilustren, en texto o imágenes el desarrollo de la licenciatura en Pedagogía en la UNAM;**
- Cinco o seis mesabancos**

**d) Estancia aproximada en la e.t: 12 minutos**

### **RELACIÓN DESCRIPTIVA DE LAS ACTIVIDADES**

- 1. Breve explicación de la dinámica de trabajo. Distribución del texto expositivo y lectura colectiva del mismo, en voz alta por uno de los alumnos; (4 minutos)**
- 2. Discusión sobre el contenido del texto;(2 minutos)**
- 3. Observación dirigida, por parte del expositor, de las láminas murales (3 minutos)**
- 4. Sesión de preguntas y respuestas en que se esclarezcan las dudas de los alumnos (3 a 4 minutos)**

### **TERCERA ESTACIÓN DE TRABAJO: "BIENVENIDOS A LA ENEP ARAGÓN"**

- a) Personal requerido: 1 expositor, idóneamente pasante o docente de Pedagogía de la ENEP Aragón, con conocimientos en paquetería de Microsoft Office;**
- b) Actividades de aprendizaje:**
  - Exposición con apoyo de recursos multimedia**
  - Discusión grupal del contenido revisado.**
- c) Materiales y métodos:**
  - Cinco o seis computadoras personales con las especificaciones técnicas suficientes para correr el programa Microsoft Power Point para Windows 98;**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

- **Presentación prediseñada en Power Point que, con un entorno gráfico atractivo al alumno, sintetice en un máximo de diez transparencias, la historia de la ENEP Aragón y el surgimiento de la Licenciatura en Pedagogía hasta la instauración del Plan 81 señalando las problemáticas de éste;**
  - **Cinco o seis mesas para computadora con sus respectivos bancos**
- d) Estancia aproximada en la e.t.: 9 minutos**

*RELACIÓN DESCRIPTIVA DE LAS ACTIVIDADES*

1. **Explicación, por parte del expositor de la dinámica de trabajo incluyendo pormenores para el manejo del programa y visualización de la presentación en la computadora. Realización de la exposición siguiendo las secuencias de las transparencias (6 minutos);**
2. **Resolución grupal de dudas sobre el contenido de la presentación y obtención de conclusiones (3 minutos)**

**CUARTA ESTACIÓN DE TRABAJO: "NUESTRO NUEVO PLAN DE ESTUDIOS"**

- a) **Personal requerido: 1 expositor, docente en la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón**
- b) **Actividades de aprendizaje:**
  - **Brainstorming (lluvia de ideas)**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

- **Exposición con apoyo de recursos tecnológico educativos sencillos (pizarra o rotafolio)**
  - **Ilustración mural del mapa curricular**
  - **Obtención grupal de conclusiones**
- c) Materiales y métodos:**
- **Pizarra o rotafolio con textos preparados para explicar las principales innovaciones del nuevo plan de estudios;**
  - **Lámina mural con el mapa curricular del Plan 2003**
  - **Tríptico con las características fundamentales de la carrera según el nuevo plan de estudios**
- d) Estancia aproximada en la e.t: 15 minutos**

#### *RELACIÓN DESCRIPTIVA DE LAS ACTIVIDADES*

- 1. Breve explicación de la dinámica de trabajo; inicio del brainstorming sobre lo que los alumnos visitantes creen que debe hacer el pedagogo y dónde debe realizar su labor profesional; (3 minutos)**
- 2. Exposición con apoyo de la pizarra o rotafolio sobre las principales innovaciones del Plan 2003 poniendo énfasis en la nueva concepción del quehacer pedagógico y sus diferencias con las creencias tradicionales de las funciones del pedagogo; (5 minutos)**
- 3. Análisis del mapa curricular explicando el modo en que se cursa la carrera según lo dispuesto en el nuevo Plan de Estudios; (5 minutos)**
- 4. Obtención grupal de conclusiones y entrega de los trípticos (2 a 3 minutos)**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

## **QUINTA ESTACIÓN DE TRABAJO: "CAMPO DE TRABAJO"**

- a) **Personal requerido:** Un expositor, servidor social o estudiante de los últimos semestres de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón;
- b) **Actividades de aprendizaje:**
- **Exposición con apoyo audiovisual**
  - **Brainstorming y obtención grupal de conclusiones**
- c) **Materiales y métodos:**
- **Proyector de filminas (opacoscopio)**
  - **Filminas a color que ilustren las diversas instituciones y vertientes de actividad en que se puede desarrollar el pedagogo egresado de la ENEP Aragón bajo el nuevo Plan de Estudios (se sugiere un máximo de 10 filminas)**
- d) **Duración aproximada en la e.t.: 7 minutos**

### *RELACIÓN DESCRIPTIVA DE ACTIVIDADES*

1. **Explicación de la dinámica; realización de la exposición de acuerdo a la secuencia de filminas ( 4 minutos);**
2. **Brainstorming sobre la principales dudas de los alumnos. Obtención de conclusiones grupales bajo la dirección del expositor (3 minutos)**

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Los aspectos revisados anteriormente, nos brindan los elementos para elaborar la carta descriptiva del proceso de intervención que para fines ilustrativos se presenta en la Tabla 7:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**TABLA 7. CARTA DESCRIPTIVA DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

<b>ESTACIÓN DE TRABAJO</b>	<b>OBJETIVO PERSEGUIDO</b>	<b>ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE</b>	<b>RECURSOS DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA</b>
1. ¿Qué es la Pedagogía?	Que los alumnos identifiquen las transformaciones históricas que originan los conceptos progresistas del saber y el quehacer pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición con apoyo audiovisual</li> <li>• Ilustración gráfica</li> <li>• Brainstorming</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Periódico mural</li> <li>• Proyección de acetatos</li> </ul>
2. La Pedagogía en la UNAM	Que los alumnos comprendan significativamente las transformaciones que en curso del tiempo ha sufrido la licenciatura en pedagogía en la UNAM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis colectivo de texto expositivo;</li> <li>• Ilustración gráfica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Periódico mural</li> </ul>
3. Bienvenidos a la ENEP Aragón	Que los alumnos se familiaricen con la institución. Que identifiquen las peculiares problemáticas que originaron el nuevo Plan de Estudios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición con apoyo audiovisual</li> <li>• Discusión grupal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos multimedia</li> </ul>
4. Nuestro nuevo Plan de Estudios	Que los alumnos obtengan información significativa sobre el objeto y fines de la licenciatura en Pedagogía que se imparte en la ENEP Aragón	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición con apoyo gráfico</li> <li>• Discusión grupal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón o rotafolio</li> <li>• Lámina mural</li> </ul>
5. Campo de trabajo	Que los alumnos adquieran datos significativos sobre las condiciones de inserción al campo de trabajo de los egresados de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición con apoyo gráfico</li> <li>• Brainstorming</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyección de filmas</li> </ul>

**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**

### **3.3.3. Pormenores logísticos de la intervención (sugerencias finales)**

Tras revisar la estructura didáctica de nuestra propuesta de intervención, sólo resta señalar algunos pormenores en cuanto a su logística de aplicación en referencia: a) A los tiempos idóneos para la aplicación del proyecto; b) A los mecanismos para controlar la aplicación.

En el primer aspecto hay que señalar que el calendario de actividades del Colegio de Ciencias y Humanidades es semestral. La conclusión del primer semestre anual coincide, usualmente, con el inicio del proceso de selección de alumnos de primer ingreso a los planteles de educación superior de la UNAM. En este sentido, se sugiere que el programa se instrumente a mediados de este semestre, con la finalidad de que aquellos alumnos que se encuentren próximos a elegir una carrera cuenten con elementos necesarios para analizar objetivamente la opción de ingresar a la Licenciatura en Pedagogía que se imparte en nuestro campus.

Es conveniente que la exposición se monte por cinco días consecutivos (una semana del ciclo lectivo) para garantizar que a ella tenga acceso una parte significativa de la población estudiantil del CCH. Puesto que la exposición está planificada para impartirse, aproximadamente en una hora, es conveniente que el personal que en ella interviene sea rotativo.



**Asimismo, para fines de control logístico y estadístico se sugiere que exista un libro de registro llevado por alumnos o servidores sociales de la ENEP Aragón que se encarguen de asignar horarios para la asistencia a la exposición. Por otra parte, es imprescindible contar con un libro de observaciones y sugerencias. Con estos medios se podría llevar un control estadístico de los alumnos que acuden a la exposición, así como obtener la apreciación de los visitantes sobre el contenido del programa de intervención.**

**Hacemos énfasis en que el establecimiento de estas medidas suplementarias permitirían llevar un mejor control de la intervención y por ende de los resultados concretos de la misma. Dichas medidas permitirían en su caso, la toma de acciones correctivas para ajustar la intervención a la realidad institucional.**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

## **LIMITES Y ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente trabajo de investigación fue planteado con el propósito de realizar una propuesta metodológica, vía la utilización de la expopedagogía, para dotar de información oportuna, veraz y significativa sobre el nuevo plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía, a segmentos vastos de alumnos del nivel medio superior con la finalidad de lograr un cumplimiento óptimo de los nuevos objetivos curriculares.

Por lo tanto, dicha propuesta tuvo como límite el aplicarse únicamente al CCH Azcapotzalco, ya que en dicho plantel se dieron las facilidades y condiciones necesarias para llevar a cabo el estudio, también se eligió esa escuela porque la mayor parte de los egresados de esta institución que ingresan al nivel superior lo hacen en los planteles de la Universidad Nacional.

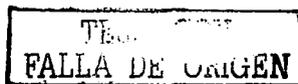
Sin embargo este estudio puede tener un mayor alcance si se considera a todas las escuelas del Nivel Medio Superior pertenecientes a la UNAM y pueden darse a conocer no sólo la Licenciatura en Pedagogía, sino otros Planes y Programas de otras instituciones de Nivel Superior, este trabajo abre la posibilidad de un primer acercamiento a estudios de difusión posteriores ya que permite seguir profundizando y difundiendo cualquier tipo de carrera.

En el caso específico de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón, se establece que el Plan de Estudio fue retomado en sus inicios del Plan de

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Estudios de la Facultad de Filosofía y Letras de Ciudad Universitaria y de la ENEP Acatlán, pero las condiciones de la ENEP Aragón eran distintas.

La licenciatura en Pedagogía de la ENEP ARAGÓN forma profesionistas capaces de analizar problemas y proponer soluciones relacionadas con el campo educativo, en este sentido, la **aportación del pedagogo** dentro del ámbito profesional contempla, entre otras, las siguientes actividades, que proporcionaron las herramientas necesarias para la elaboración de este trabajo de investigación: "Elaboración de planes y programas de estudio, investigación y elaboración de técnicas de enseñanza; diseño y realización de planes pedagógicos de formación...etc. Su campo de desarrollo puede abarcar instituciones públicas como privadas, que directa o indirectamente tengan relación con la educación, tales como las instituciones de enseñanza media y superior..."<sup>66</sup>. Consideramos estas acciones como formas de resolver problemas educativos y es por esta razón que el pedagogo juega un papel importante en la trama social, política y económica de nuestro país. La obtención de buenos perfiles de egreso, tendría, desde luego, una repercusión positiva en la sociedad en general.



---

<sup>66</sup> Fuente: ENEP-Aragón. Organización Académica. 1981-1982. p. 68

## **CONCLUSIONES**

1. La Pedagogía, como parte estructural de la trama sociohistórica, es una disciplina mutable y cambiante. Es decir, al igual que el resto de las Ciencias Sociales, no puede considerarse como un campo de conocimiento estático, puesto que sus múltiples interacciones multidisciplinares y con el entorno en sus diversas facetas (política, económica, cultural, etc.) determina que tanto sus alcances epistemológicos como su radio específico de acción se amplíe continuamente e incluso se transforme de modo substancial;

2. En sus orígenes como ciencia, el campo de estudios de la Pedagogía se confundía con el de la Didáctica. Esta tendencia se reafirmó bajo el influjo del positivismo educativo que terminó por conceptualizar al pedagogo como el "maestro perfecto". Sin embargo, dicha concepción fue paulatinamente rebasada, particularmente desde mediados del siglo XX: las teorías críticas de la educación (que se negaban a ver en el fenómeno educativo sólo un acto tendiente a la "adaptación funcional" de los sujetos a la sociedad) provocaron una transformación estructural en la concepción del saber pedagógico;

3. En este sentido, el pedagogo pasó de ser el "maestro perfecto" a un profesional capaz de analizar críticamente el fenómeno educativo en todas y cada una de sus dimensiones. No se trató, por tanto, de un cambio meramente funcional, sino de una transformación ontológica surgida de la visión crítica del fenómeno educativo;

4. Este cambio ontológico del saber y del quehacer pedagógico no tendría efectos inmediatos en los programas de formación del pedagogo. Las

concepciones progresistas de la Pedagogía fueron avanzando a un ritmo paulatino debido, ante todo, a la prevalencia de reductos positivistas que habían permeado a fondo la institucionalización de la educación superior;

5. Este último fenómeno se hizo tangible en nuestro país y particularmente en el seno de la Universidad Nacional. El Plan de Estudios para la Licenciatura en Pedagogía de 1959 (el primero que se instrumentó en México), se encontraba guiado por un claro espíritu positivista dado que adoptaba, en el plano curricular, la idea de que el eje de la preparación del pedagogo era el manejo de técnicas para hacer más eficiente la enseñanza en todos los niveles. Se pasaba por alto, desde luego, la complejidad del fenómeno educativo a la que nos hemos referido líneas arriba;

6. El cambio de los paradigmas de formación del pedagogo fue dándose de forma gradual en los diversos campus de la UNAM. En el caso de la ENEP Aragón, fueron introduciéndose diversas reformas curriculares con la finalidad de ajustar la formación del pedagogo a las nuevas condiciones del entorno. Sin embargo, el primer cambio significativo lo representó el Plan de Estudios de 1981 que entre otras innovaciones sustentó: a) Una reorganización de las asignaturas que componían el currículo; b) La introducción de materias optativas que permitiesen diversificar los campos de preparación de los alumnos; c) Una nueva concepción del saber pedagógico, un tanto alejada de la visión positivista que predominaba en el Plan 59;

7. A pesar de que el Plan 81 representó un avance substancial hacia la adopción de las concepciones progresistas del saber y del quehacer pedagógico, sus resultados fueron apenas perceptibles debido entre otros factores: a) A la

prevalencia general del paradigma positivista que conceptuaba al pedagogo como el “docente perfecto”, esto trajo consigo desfasamientos en cuanto al modo de impartir las nuevas asignaturas (por falta de preparación docente) así como inconsistencias en cuanto al perfil vocacional de los alumnos; b) A que el currículo seguía preservando en buena medida, residuos del Plan 59 como lo demostraba la desproporcionada distribución de las asignaturas en las áreas de conocimiento prediseñadas (existía un mayor peso de las asignaturas técnico-didácticas);

8. Fue así como en el marco de la reforma educativa integral impulsada por el Gobierno Federal, la ENEP Aragón emprendió la tarea de elaborar un nuevo Plan de Estudios para la Licenciatura en Pedagogía. Desde su fase preparatoria, este nuevo Plan sostenía la premisa de actualizar el currículo para hacerlo compatible tanto con las concepciones progresistas como con el nuevo entorno laboral;

9. El nuevo Plan, aprobado de forma definitiva a fines de 2002, asume el cambio ontológico del saber pedagógico observado durante las últimas décadas; reorganiza las unidades de aprendizaje, cambia el sentido del proceso enseñanza-aprendizaje e introduce múltiples medidas para abatir los problemas institucionales de mayor relevancia;

10. Sin embargo, aún a la fecha el Plan 2003 se encuentra en pleno proceso de implementación; hace falta instrumentar medidas que refuercen sus objetivos y que eviten la presencia de factores adversos al cabal cumplimiento de los mismos. Contando con la experiencia previa del Plan 81, se infiere que dos de los principales problemas a abatir son: a) La baja matriculación de la carrera; b) Los desaciertos vocacionales por parte de los alumnos de primer ingreso que se

inscriben a la carrera con una idea errónea del campo de desempeño profesional del pedagogo;

11. Lo anterior reafirma la necesidad de instrumentar medidas tendientes a difundir tanto el objeto como los fines del nuevo Plan de Estudios. En este sentido, la expopedagogía es una alternativa metodológica que no sólo permite llegar a poblaciones amplias de alumnos del nivel medio superior sino además, y debido a su versatilidad, para que la transmisión de dicha información se dé en un sentido significativo;

12. El proyecto de intervención psicopedagógica sustentado en el presente trabajo pretende mostrar las múltiples ventajas que ofrecería la expopedagogía para difundir el Plan de Estudios 2003 en el nivel medio superior; consideramos que este tipo de intervenciones complementarias al nuevo currículo son imprescindibles y deben llevarse a la práctica para evitar problemas funcionales y operativos que reiteradamente han venido afectando a la Licenciatura en Pedagogía que se imparte en nuestra escuela, la ENEP Aragón.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# BIBLIOGRAFÍA

## LIBROS

1. Arias, Ana Beatriz., El plan de estudios de la licenciatura en pedagogía y el conocimiento de lo educativo, UNAM, México, 1989
2. Bower, Gordon. Psicología cognitiva, Edit. Debate, Madrid, 2000
3. Carrillo Avelar, Antonio, et. al. Algunos supuestos teóricos sobre la racionalidad empleada en el Plan de Estudios de Pedagogía en la UNAM, UNAM, México, 2000
4. Coll. César. Desarrollo psicológico y educación, Vol. VII, Edit. Alianza, Madrid, 1992
5. Coll. César. El diseño curricular, Edit. Paidós, México, 1997
6. Delval, Juan. El desarrollo humano, Edit. Siglo XXI, México, 1994
7. Enciclopedia Espasa Calpe Europeo Americana, Edit. Espasa Calpe, Madrid, 1984, Tomo XXII
8. Gagné, Ellen. La psicología cognitiva del aprendizaje escolar, Edit. Visor. Madrid, 1991
9. González, Graciela (comp.) Cómo dar la palabra al niño, SEP, México, 1985
10. Guillén Rezzano, Clotilde. Didáctica general, Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1985

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

11. Hiriart Riedemann, Vivianne. Guía para el orientador de púberes y adolescentes, Edit. Paidós, México, 1999
12. Lockridge, J. Preston. Guía para la preparación de exposiciones, Edit. Folio, Madrid, 1999
13. Mc Kown, Harry. Educación audiovisual, Edit. UTEHA, México, 1994
14. Medina Cuevas, Lourdes. Apuntes para la historia de la universidad pública mexicana, Centro de Innovación, desarrollo e investigación educativa, Universidad Autónoma del Estado de México, México, 1993
15. Moreno García, M. Historia de la comunicación audiovisual, Edit. Patria, México, 1972
16. Neisser, Ulric. Psicología cognoscitiva, Edit. Trillas, México, 1999
17. Novak, Joseph D. Teoría y práctica de la educación, Edit. Alianza Universidad, Madrid, 1992
18. Pansza, Margarita, et. al. Fundamentación de la didáctica, Edit. Gernika, México, 1993
19. Piaget, Jean. Seis estudios de psicología, Edit. Ariel, México, 1997
20. Pozo, Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje, Edit. Morata, Madrid, 1994
21. Sánchez Iniesta, Tomás. La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza, Edit. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1994

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

22. Vygotsky, Lev S. Pensamiento y lenguaje, Edit. Paidós, México, 1995
23. Waldegg, Guillermina (coord.) Estudios en didáctica, Grupo Editorial Iberoamérica, México, 1999
24. Wertsch, James. Vygotsky y la formación social de la mente, Edit. Paidós, México, 1990
25. Zimbardo, Philipp. Psicología educativa, Edit. Trillas, México, 1994

### **ARTICULOS Y REVISTAS**

- 1.- ENEP Aragón. Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía 2003, Tomo 1, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2003.
- 2.- Garduño Madrigal, Felipe. La formación de profesores y profesionales de la educación en la Universidad pública mexicana, CIDIE-UAEM, México, 1999
- 3.- Gomez Granell, Carmen y Coll Salvador, César. " De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo", en Cuadernos de Pedagogía, Num. 221, Edit. Fontalba, Barcelona, 1994
- 4.- Larios Osorio, Víctor. "Constructivismo en tres patadas". Revista Gaceta del Colegio de Bachilleres de Querétaro (Querétaro, México), 1998
- 5.- Ortiz Villaseñor, José Luis. Manual de pedagogía práctica para el docente, Edit. Spanta, México, 1999
- 6.- Revista Museum, Num. 1, versión facsímil, México, 1973, p. 67

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

ANEXO

