

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. Sonia Comboni Salinas

SINODALES:

Dra. María Elena Rodríguez Lara

Dra. Yolanda Campos Campos

Dr. José Manuel Juárez Núñez

Mtro. Rogelio Martínez Flores



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y
HUMANIDADES.
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE
LA EDUCACIÓN.

GÉNESIS Y DESARROLLO CURRICULAR DE LA
LICENCIATURA EN DOCENCIA TECNOLÓGICA
EN EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA
ACTUAL. ESTUDIO DE CASO EN EL PERIODO
1996-1999

T E S I S
QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRA EN DESARROLLO Y
PLANEACION DE LA EDUCACION
P R E S E N T A:

MARÍA GUADALUPE AÍDA MARTÍNEZ BARAJAS

Directora de Tesis:
Dra. Sonia Comboni Salinas

México, DF

Febrero de 2005

Este trabajo lo dedico a:

Yazmín Aída Lebrón Martínez

Con cariño y con el deseo de que este esfuerzo te aliente a ser cada vez mejor ser humano y a proponerte retos que tú sabes que puedes enfrentar. Deseo que trabajes arduamente para que seas una mujer de éxito y feliz.

Jesús Caballero Díaz

Con amor y agradecimiento por ser mi incansable maestro y eterno compañero.

Pablo Martínez y Juana Barajas

Con cariño y gratitud por haberme obsequiado el mejor regalo que me pudieron hacer: mi autonomía.

Ernesto, Javier, Laura y Octavio Martínez Barajas

Con cariño por haber compartido conmigo los mejores momentos de la vida y porque los difíciles los hemos convertido en motivo de risa, lo que ha sido una magnífica terapia.

Luis Carlos, Lizbeth, Abraham, Jimena, Eurídice, Luis Fernando, Alejandro y Pablo Javier

Con cariño y con el deseo de que todos trabajen para que logren lo que se propongan y sean felices.

Mis alumnos y exalumnos de la Licenciatura en Docencia Tecnológica

Con agradecimiento por haber compartido y compartir conmigo esa travesía que cada ciclo escolar con entusiasmo iniciamos juntos y que gracias al compromiso y esfuerzo que todos realizamos siempre arribamos a buen puerto.

La conclusión de la meta que me propuse en 1997, sólo fue posible gracias a:

Sonia Comboni Salinas

Gracias por todo tu apoyo, pero sobre todo por tu tiempo y paciencia, por haberme animado a retomar un trabajo que ya había abandonado. Te felicito, te propusiste que lo lograra y lo hiciste.

Yolanda Campos Campos

Gracias por haber aparecido en mi vida y por haberme dado la oportunidad de aprender y de crecer contigo y por tu amistad, la que valoro mucho, eres el mejor ser humano que conozco.

María Elena Rodríguez, José Manuel Juárez y Rogelio Martínez

Gracias por la dedicación con la que leyeron el trabajo, pero sobre todo por sus valiosos comentarios y aportaciones, los cuales consideré para ésta última versión, espero haberlo mejorado.

Leticia Zapata y Eduwiges Torres

Gracias por haberme permitido compartir con ustedes este trabajo y por su valiosa ayuda en la lectura y corrección del mismo.

Javier Jurado

Gracias por tu apoyo en la edición de este trabajo.

Í N D I C E

	Página
Introducción	11
CAPÍTULO I	
Contexto político y problemática de la Licenciatura en Docencia Tecnológica	23
1.1. Origen de la Licenciatura en Docencia Tecnológica	24
1.1.1 Acuerdo de Coordinación que le dio origen	24
1.1.2 El Modelo académico que orientó el diseño del Plan de Estudios	28
1.1.3 El modelo de operación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Docencia Tecnológica	29
1.1.4 Génesis y problemática de la Licenciatura en Docencia Tecnológica	32
1.2 El Centro de Actualización del Magisterio en el D. F. Contexto educativo en el que se opera la Licenciatura en Docencia Tecnológica	36

1.2.1 El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio	37
1.2.2 La Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio	43
1.2.3 La Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio	44
1.2.4 La Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el DF	47
1.2.5 El Centro de Actualización del Magisterio. Una institución de Educación Superior	53
1.2.5.1 Modelo de organización del Centro de Actualización del Magisterio en el DF	54
1.2.5.2 Organización académica	55
1.2.5.3 Organización administrativa	65
1.3 La política educativa para la modernización del Sistema Educativo Nacional. Contexto político en el que se concreta la Licenciatura en Docencia Tecnológica	68
1.3.1 Programa para la Modernización Educativa	70
1.3.2 Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000	79
1.3.2.1 Sistema Nacional de Formación, Actualización y Superación de los Docentes	86

1.3.3 El Programa Nacional de Educación 2001-2006	99
---------------------------------------------------	----

CAPÍTULO II

El currículum, la evaluación y la intervención pedagógica.

Elementos de análisis para el currículum de la Licenciatura en Docencia Tecnológica	113
2.1 Evaluación Curricular	116
2.2 El currículum y sus definiciones	120
2.3 El origen del currículum	131
2.4 La teoría del currículum	138
2.5 Planteamientos actuales del currículum	144
2.6 Perspectivas de análisis del currículum	146
2.6.1 La racionalidad técnica	147
2.6.2 La racionalidad crítica	154
2.7 La teoría de la evaluación	168
2.8 Las tendencias actuales de la evaluación	169
2.9 La evaluación y sus definiciones	176
2.10 La intervención pedagógica	188
2.10.1 Modelos de Enseñanza	194
2.10.2 Modelos de formación permanente para el profesorado	199

CAPÍTULO III

El diseño del currículum y de la Licenciatura en Docencia Tecnológica.

Descripción y análisis	212
3.1 Modelo de análisis del diseño y desarrollo del currículum de la Licenciatura en Docencia Tecnológica	217
3.1.1 El ámbito de enlace entre la sociedad y la escuela	219
3.1.2 El ámbito del proyecto educativo	231
3.1.3 El ámbito de la expresión formal y material del proyecto	278

CAPÍTULO IV

Desarrollo del currículum de la Licenciatura en Docencia Tecnológica.

Análisis y problemática	296
4.1 EL ámbito del campo práctico	296
4.1.2 El trabajo de campo para la recolección de datos	299
4.1.3 Los profesores. Su desempeño docente	306

4.1.4 Los alumnos. Sujetos que aprenden	363
Conclusiones y perspectivas de la LIDOTEC	405
Bibliografía	437
Anexos	453

INTRODUCCIÓN

La Licenciatura en Docencia Tecnológica (LIDOTEC), actualmente forma parte de las Licenciaturas que se imparten en la educación normal, es decir, se incluye dentro de la categoría normalista; sólo que es una Licenciatura con características muy particulares que la distinguen de las otras que se ofrecen en las escuelas normales. Dichas características la convierten en un caso único que se estudió profundamente en 1999, con el propósito de dar cuenta de su génesis y desarrollo curricular. El estudio comprendió las generaciones 1996, 1997, 1998 y 1999. La elección de ese periodo en particular se hizo en el transcurso de la Maestría y el trabajo de campo se realizó de abril a agosto del mismo año. Los datos recolectados durante éste, se procesaron, analizaron y sistematizaron en el año 2000.

La investigación bibliográfica que constituyó el contexto educativo y político, así como el referente teórico-metodológico que fundamenta el estudio se inició desde 1996 y se concluyó en enero de 2005, con la finalidad de ubicarlo en el contexto de la actual política educativa. Política que

desde el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, hasta el Programa Nacional de Educación 2001-2006 sigue siendo mejorar la calidad de los servicios educativos, de la que se derivaron los propósitos fundamentales que hasta la fecha orientan las acciones que realiza la Secretaría de Educación Pública (SEP), que son: el de equidad, pertinencia y calidad de la educación. El segundo, se refiere particularmente a que la educación debe responder a las necesidades no sólo de los individuos, sino de la sociedad, lo que significa que todos los servicios educativos deben irse adecuando a éstas, pero ello requiere de una identificación de las mismas y de la evaluación de cada uno, para que los cambios y adecuaciones que se les hagan resulten pertinentes.

Dentro de estos servicios, se encuentra la LIDOTEC, que se diseñó en 1984 y se implementó en 1985, con la intención de profesionalizar a los profesores que imparten las actividades tecnológicas en la educación secundaria, es decir otorgarles el grado de licenciatura. Diseño que actualmente requiere de una transformación para que responda a las necesidades de los profesores y de la sociedad, es decir que sea pertinente para que contribuya e elevar la calidad de la educación secundaria.

Esta se imparte en el Centro de Actualización del Magisterio en el DF (CAM-DF), que actualmente es una institución de educación superior que se crea en 1945, con un proyecto de capacitación dirigido a individuos habilitados como profesores de educación primaria que no contaban con la formación normalista y que requerían del título correspondiente. Institución que se fue transformando para responder fundamentalmente a las necesidades de capacitación y actualización derivadas de la implementación de los Planes de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria hasta 1993, año en el que se implementaron los planes de estudios vigentes en esos niveles educativos, para lo que las autoridades educativas en turno, ya no consideraron al Centro.

Transformaciones que fueron reduciendo sus atribuciones, hasta convertirla, en 1989, en un apéndice de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el DF, (DGENAMDF) sin el reconocimiento de su estructura orgánica y con una franca desventaja con respecto a las escuelas normales, puesto que al CAM-DF., no se le considera plantel educativo, aunque imparte la LIDOTEC. Situación que ha sido producto de las políticas educativas y de la visión de las autoridades de la SEP, que se

han empeñado en desconocer el trabajo que ha venido realizando la Institución, desde que surgió el CAM-DF. Cabe señalar, que todos los profesores de educación preescolar, primaria y secundaria que han ocupado y ocupan plazas de directores, subdirectores, jefes de enseñanza, inspectores y jefes de sector, dictaminadas por la H. Comisión Mixta de Escalafón, se formaron en la Institución, no sólo en el DF, sino en todo el país; ya que en éste se asciende por puntuación escalafonaria, y ésta la han logrado con los cursos que se han impartido, (y se siguen impartiendo) en el Centro, ya que todos cuentan con dicha puntuación.

Esto significa que la LIDOTEC surgió en una Institución con unas condiciones muy diferentes a las que actualmente tiene y por lo tanto cambió el contexto educativo político y social, en el que cobra una mayor importancia a la que tuvo en su origen. Dicha importancia radica en el hecho de que para el personal académico del CAM-DF, ha representado una enorme posibilidad de experiencia y aprendizaje, ya que, por ejemplo, en el ámbito de la titulación, se generó un proyecto, que desde la generación 1996, ha garantizado en promedio el 99% de alumnos titulados en cada generación, y para los profesores de actividades tecnológicas es la única opción para obtener un

título, pero sobre todo de formación; además para el CAM-DF es la única posibilidad de mantenerse como una institución de educación superior, en un contexto político que lo fue convirtiendo en un Centro educativo muy vulnerable.

Razones por las que se convirtió en el objeto de estudio de la presente investigación, misma que podría haber sido abordado desde diversas aristas, sin embargo, dada la experiencia acumulada en la impartición de las asignaturas y en la participación en el proyecto de titulación, se eligió al currículum como unidad de análisis y sus componentes se constituyeron en los indicadores que permitieron el análisis de sus dos dimensiones: la del diseño (la formal), y la del desarrollo (la real). Estos son: El Plan de Estudios, los profesores y los alumnos, los cuales se desagregan en las variables que posibilitaron una aproximación empírica a las dimensiones del currículum, con el propósito de dar cuenta del estado que aguardaba el currículum de la LIDOTEC en 1999, que se traduce en un diagnóstico, para lo que se definieron los siguientes objetivos:

- 1) conocer su génesis para desentrañar su problemática,
- 2) caracterizar al CAM-DF para comprender el contexto educativo en el que se opera su currículum,

- 3) examinar la política educativa contenida en el Programa para la Modernización Educativa, por la trascendencia que tuvo en el Sistema Educativo Nacional y porque éste definió la política educativa que se recuperó en el sexenio de Ernesto Zedillo y de Vicente Fox, para ubicarla en el contexto de la política educativa actual, y
- 4) analizar los ámbitos de su currículum, a partir de los elementos teórico-metodológicos del mismo, la evaluación y la intervención pedagógica, para describirlo e identificar sus contradicciones.

Objetivos que orientaron la investigación y que permitieron esbozar un escenario de transformación de la LIDOTEC en el contexto actual para que responda a los retos que plantea la sociedad del conocimiento y así garantizar su permanencia.

La investigación partió del siguiente supuesto: el currículum de la LIDOTEC de origen está fuera de contexto, en virtud de que el modelo pedagógico en el que se sustenta, estaba dirigido a la formación inicial y no a la capacitación de los profesores de educación básica.

La estructura metodológica que se diseñó para el análisis del diseño y desarrollo del currículum está fundamentada en el modelo que sugiere Gimeno Sacristán para este propósito, mismo que organiza en cuatro ámbitos: a) el de enlace entre la sociedad y la escuela, b) el del proyecto educativo, c) el de la expresión formal y material del proyecto y d) el del campo práctico. El análisis del tercero se hizo a partir de la metodología propuesta por Frida Díaz, para el diseño de los Planes de Estudio de la educación superior. Metodología que se fundamenta en: a) los supuestos teóricos de corte positivista-funcionalista, b) la visión técnica instrumental del currículum y c) la concordancia con los principios científicos de la teoría del currículum que se inscribe en la perspectiva de la racionalidad técnica y el último requirió un trabajo de campo para el que se aplicó la técnica del cuestionario abierto y cerrado. Para el tratamiento de las preguntas abiertas se aplicó la técnica de análisis de contenido que propone Duverge. Planteamientos metodológicos que se emplearon como medio de análisis del currículum de la LIDOTEC y que permitieron su descripción y la identificación de sus contradicciones, lo que posibilitó arribar a conclusiones interesantes, que dan cuenta del mismo y que fueron el punto de partida para realizar algunos ajustes

en los contenidos de varias asignaturas, así como redefinir los objetivos de las líneas de formación y elaborar los programas con base en ellos, con la finalidad de que responda más a las necesidades de los alumnos para que resulte pertinente y contribuya a elevar la calidad de la educación de los estudiantes de la educación secundaria.

Finalmente la información se organizó y sistematizó en cuatro capítulos que conforman el presente trabajo. En el primero, se hace una descripción del origen y de la problemática de la Licenciatura en Docencia Tecnológica, lo que implicó la identificación de su surgimiento y la distinción del modelo académico y operativo que la hicieron posible.

También se caracterizó el Centro de Actualización del Magisterio en el DF, con el propósito de distinguir los cambios que ha sufrido desde su creación hasta el presente, de tal forma, que se hizo un breve recorrido histórico, desde que se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio hasta que aparece el Centro, lo que permitió ubicar el contexto en que surgió la capacitación para los profesores de educación básica e identificar las condiciones de la institución en la que surgió la LIDOTEC, para reconocer que no son las mismas que ahora tiene el Centro, lo

que permitió una aproximación a la realidad educativa en la que actualmente se opera.

Por último, se examina la política educativa que se propuso transformar al Sistema Educativo Nacional, dada la trascendencia e impacto que tuvo en él, ya que desde 1989 hasta la fecha, no concluye la descentralización de los servicios educativos que puso en marcha con la intención de mejorarlos, en virtud, de que los que le corresponden al D. F., todavía siguen siendo de la competencia del Gobierno Federal, además, de que sigue orientando las acciones que lleva a cabo la Secretaría de Educación Pública, por lo que se consideraron: el Programa para la Modernización del Sistema Educativo 1989-1994, el Programa de Desarrollo Educativo 1995 2000 y el actual Programa Nacional de Educación 2001-2006, que constituye el contexto político en el que se inserta el Centro de Actualización y por lo tanto la LIDOTEC. Apartados que conforman el marco de referencia en el que se desarrolla esta última.

El segundo constituye el referente teórico que le da sustento a la investigación, en el se aborda en primera instancia, a la evaluación curricular, dadas las características de la misma, en segunda, al currículum, sus teorías, así como sus perspectivas actuales, en tercera, la teoría de la

evaluación y sus perspectivas; y en última, la intervención pedagógica, los modelos de docencia y de formación permanente para los profesores, aspectos que constituyeron el referente teórico que posibilitó el análisis del currículum de la LIDOTEC en sus dos dimensiones: la del diseño y la del desarrollo, ya que se construyeron las concepciones que lo orientaron. Además, se esboza el modelo de análisis del currículum que propone Gimeno Sacristán, a partir del cual se da cuenta de sus dos dimensiones: la del diseño y la del desarrollo.

En el tercer capítulo se realiza el análisis de la dimensión del diseño del currículum de la LIDOTEC, para lo que se describe, en primera instancia, la metodología que se eligió; y en segunda, se sintetiza en un cuadro. Posteriormente, se delimitan los ámbitos de análisis y luego se aplica el modelo. Ámbitos que explican: 1) a través de qué, se da la relación del CAM-DF con la sociedad, 2) el proyecto educativo de la LIDOTEC, a partir del que se concibió en 1984, para formar a los Licenciados de Educación Primaria, y 3) la expresión formal y material del proyecto que está contenido en el Plan de Estudios, que define el currículum en términos formales, lo que significa que es de carácter prescriptivo y normativo; lo que permitió un enfoque

holístico de la dimensión del diseño, que se tradujo en una comprensión mayor de la misma.

Sin embargo, aunque el análisis hecho desde estos ámbitos permitió un mejor entendimiento del diseño del currículum de la LIDOTEC, fue necesario analizar la dimensión de la concreción, que posibilitó dar cuenta de cómo se desarrolla, por medio de las prácticas pedagógicas, que G. Sacristán ubica en el ámbito del campo práctico. De tal forma, que en el cuarto capítulo se analiza éste, a partir de sus dos actores principales: Los profesores y su desempeño docente y los alumnos que se caracterizan como sujetos que aprenden. Indicadores que se desagregan en variables, que posibilitaron una dimensión analítica de aquellos componentes que implican el desempeño de los profesores y el de los alumnos, para los primeros se delimitaron tres, las que dan cuenta de su perfil, de su manejo y conocimiento del Plan de Estudios y su práctica docente; y para los segundos, cuatro, su perfil, su desempeño como alumnos, sus condiciones laborales y sus expectativas profesionales, que permiten identificar sus exigencias como alumnos y su situación de trabajadores de la educación. El análisis permitió dar cuenta de cada uno de los indicadores.

Finalmente el trabajo realizado a lo largo de los cuatro capítulos se traduce en un diagnóstico de la LIDOTEC que da cuenta de su estado actual, mismo que se sintetiza en el apartado de conclusiones y que posibilitó esbozar una nueva perspectiva de la Licenciatura en Docencia Tecnológica con la intención de que responda a las necesidades actuales de la sociedad, ahora del conocimiento, que le impone nuevos requisitos a los profesores, no sólo de actividades tecnológicas, sino a todos los que ejercen la docencia en cualquier nivel y tipo de educación.

CAPÍTULO I

Contexto político y problemática de la Licenciatura en Docencia Tecnológica

La Licenciatura en Docencia Tecnológica se inscribe en el campo de la educación normal y se diseñó en 1984, con un doble propósito, el de profesionalizar y legalizar la situación laboral de los profesores que impartían educación tecnológica en educación media, (de la que formaba parte la secundaria) otorgándoles el título correspondiente; ya que, de conformidad con el artículo segundo de la Ley de Profesiones es un requisito para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria. Esta surge en un contexto educativo y político que se ha transformado, lo que ha generado una problemática, que sólo es posible comprender, si primero, se ubica en él, lo que implica revisar desde su origen hasta el modelo académico y de operación que le dieron vida. Además, de describir la realidad educativa en la actualmente se concreta, llamada Centro de Actualización del Magisterio en el D. F., y de estudiar la política, que conforma el contexto que la circunda. Política que se expresa en el Programa para

la Modernización Educativa 1989-1994, el de Desarrollo Educativo 1994- 2000 y el Nacional de Educación 2001-2006.

1.1 Origen de la Licenciatura en Docencia Tecnológica

La LIDOTEC se diseñó a partir de un Acuerdo de Coordinación que en materia de superación de profesores en servicio llevaron a cabo los titulares de las entonces Subsecretarías de Educación Superior e Investigación Científica y la de Educación Media que firmaron los titulares de las Direcciones Generales involucradas en su momento; la de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (actualmente el Centro de Actualización Magisterio en el D. F.) y la de Secundarias Técnicas; el 23 de noviembre de 1983.

1.1.1 Acuerdo de Coordinación que le dio origen

El acuerdo se deriva de la función que entonces tenían la Subsecretaría de Educación Superior, a través de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio para proponer los "... lineamientos

para la capacitación al magisterio en servicio, de conformidad con las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudios aprobados para los niveles correspondientes, en coordinación con las direcciones generales respectivas...", de conformidad con lo dispuesto en el artículo 12 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública; publicado en el Diario Oficial el día 23 de febrero de 1882; y de la función que en ese momento tenía la Subsecretaría de Educación Media, a través de la Dirección General de Secundaria Técnica, para "...diseñar y desarrollar de acuerdo con los lineamientos aprobados, programas para la superación académica del personal docente de la Subsecretaría que imparta la educación...", de acuerdo con el Artículo 28 y la fracción VII del mismo Reglamento.

De conformidad con dichas funciones, la Dirección de Secundarias tuvo la pretensión de establecer un programa de Superación para Profesores de Educación Secundaria Técnica, que comprendió dos etapas: la primera, el Curso de Nivelación Pedagógica; y la segunda, los Cursos de Capacitación Docente. El primero, lo impartió personal docente de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica.

Los Cursos de Capacitación Docente se propusieron como una etapa superior del Curso de Nivelación, con el propósito de que contribuyeran a elevar la calidad de la educación media, ya que en 1984 la educación secundarias estaba comprendida dentro de ésta.

Para lograrlo, consideraron necesario ofrecer a todos los profesores que laboraban en las escuelas secundaria técnicas carentes de la "...formación específica para el ejercicio de la docencia, la capacitación correspondiente".¹ Capacitación que se pretendió dar a través de los mencionados cursos.

Como se puede observar, en el Acuerdo se equipara a la formación específica, con la capacitación correspondiente para el desempeño profesional, lo que significa que son considerados como sinónimos y que la formación específica y la capacitación para el desempeño tienen que ver con el desarrollo "...de una serie de habilidades técnico-cognitivas" (Díaz Barriga, 1992, pág. 55) que el ejercicio de la docencia demanda, en este caso en la educación secundaria, de tal forma, que con dicha capacitación se pretendía un mejor

¹ Acuerdo de coordinación que en materia de superación de profesores, firman los titulares de las Direcciones Generales de Mejoramiento Profesional del Magisterio y Educación Secundaria Técnica, el 23 de noviembre de 1983.

desempeño de los profesores que contribuyera a elevar la calidad de la educación de ese nivel.

El Acuerdo de coordinación de las Subsecretarías señala en su cláusula tercera que para implementar la segunda etapa del programa de superación "...se adecuen los planes y programas vigentes de la educación normal a las necesidades de la educación secundaria". Es decir, que para el diseño de los Cursos de Capacitación Docente se debieron adecuar los citados planes y programas de estudio.

La tarea del diseño de estos cursos estuvo a cargo de la Subsecretaría de Educación Superior, la cual a su vez, le encomendó a la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional realizar la adecuación de "...los planes y programas de estudio vigentes para la educación normal a las necesidades detectadas..." (Acuerdo de coordinación) de la educación secundaria, así como la facultad para impartirlos. Esta supuesta adecuación para el diseño de los Cursos de Capacitación Docente derivó en la Licenciatura en Docencia Tecnológica, misma que conformó la segunda etapa del programa de Superación para Profesores de Secundaria Técnica.

Etapa que se implementó en 1985, con el inicio formal de los cursos de LIDOTEC en septiembre del mismo

año. El plan de estudios que se elaboró, recuperó el modelo académico que subyace en el *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*, que se diseñó en 1984. Modelo que orientó la elaboración de los planes de estudios para la formación de licenciados de educación preescolar, secundaria, física y especial en el mismo año.

1.1.2 El modelo académico que orientó el diseño del Plan de Estudios

El modelo propone para la formación de los licenciados en educación un plan de estudios que "...responde a la naturaleza y al sentido con que se propone la revolución educativa nacional, es decir, la formación de un nuevo educador, sin cuya inteligencia profesional bien cultivada, el país quedaría anclado a un proceso, histórico que ya rindió sus frutos". (Plan de Estudios de Licenciatura en Educ. Prim., 1984, pág. 7).

El modelo consta de dos áreas de formación: una de tronco común y una de formación específica. La primera comprende 4 líneas de formación: la psicológica, la pedagógica, la social y la instrumental; y la segunda, una de formación específica destinada -como su nombre lo indica- a

proporcionar la formación requerida para el ejercicio de la práctica docente en un nivel educativo y en un campo de conocimiento concreto. En el caso de la LIDOTEC, la línea de formación específica es la científico-tecnológica.

Para el diseño del Plan de Estudios se retomó la concepción de educación tecnológica que aparece en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, que establece que ésta "...deberá formar cuadros medios para la industria..." (pág. 277), pero no se recupera en ningún otro apartado.

1.1.3 El modelo de operación del Plan de Estudios

Para la operación del Plan de Estudios de la LIDOTEC se tomó el mismo modelo de capacitación que se gestó en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1945, (IFCM, antecedente del Centro de Actualización) para capacitar a los profesores de educación primaria en servicio, que carecían de la formación normalista, con algunos ajustes, en virtud, de que era con el que se trabajaba en la institución.

Dicho modelo de operación conformó un modelo de capacitación que contemplaba dos modalidades escolares, una directa y otra a distancia. En la primera, los profesores

asistían a clases en los periodos de vacaciones; y en la segunda, los sábados recibían asesorías, cuya finalidad era aclarar dudas sobre aquellos temas que habían estudiado durante la semana, y que eran apoyados en los libros que se hicieron en el IFCM exprofeso para ese propósito.

Para el caso de la operación de la LIDOTEC se tomó el mismo modelo de capacitación con sus dos modalidades escolares, sólo que en el Plan de Estudios se denominaron: abierta y escolarizada. En la primera, se imparten durante tres etapas sabatinas las asignaturas que en el mapa curricular responden a los semestres nones, y la segunda, es considerada intensiva, porque los alumnos asisten a clases durante seis semanas en el periodo de vacaciones de verano (julio y agosto) para cursar las de los semestres pares. Cada materia tiene una duración de 40 horas y se cursan dos por etapa, en diez sesiones de cuatro horas cada una.

Siguiendo con el mismo modelo de operación del IFCM, la LIDOTEC se instrumentó en algunos Centros Regionales, (Centros que el IFCM fue creando en cada uno de los estados para cumplir con su función) entre los que estaban: Mérida, Tijuana, Monterrey, Oaxaca, Querétaro, Cuernavaca, Tlaxcala, Jalapa y Estado de México; y para cuya operación se instrumentó el mismo modelo.

Es decir, en las oficinas de la Dirección General (llamadas centrales) se hizo el diseño del plan de estudios, se elaboraron los programas de estudio y se recopilaron las antologías. Tanto los programas como las antologías eran enviados a los distintos Centros que impartían la LIDOTEC, para que con ellos trabajaran los profesores encargados de impartir las asignaturas del plan de estudios. Situación que los colocó en la condición de operadores del currículum y que generó una marcada dependencia de los mismos, con respecto al trabajo que se realizaba en las oficinas centrales, a tal grado que en muchas ocasiones tenían que acudir a estos Centros, algunos de los profesores de las oficinas centrales, a impartir ciertas asignaturas, principalmente por la falta de personal docente o porque se declaraban incompetentes para abordar sus contenidos.

En dichos Centros se hacía la inscripción de los alumnos, sin embargo, todos los trámites de control escolar, desde la integración de los expedientes, hasta el trámite del título y la cédula profesional se hacían en la oficina de servicios escolares de la Dirección, lo que implicaba un trabajo arduo para la misma.

Este esquema de operación se conservó hasta Marzo de 1993, fecha en la que se publicó el nuevo Reglamento

Interior de la SEP, que consolidó el proceso de descentralización del Sistema Educativo Nacional al crear la: Subsecretaría de Educación Básica y Normal a la que se le asignaron las funciones de normatividad del mismo y la de Servicios Educativos para el Distrito Federal, que es la encargada de operar los servicios educativos en este territorio. Con esta decisión política todas las direcciones perdieron su carácter federal, sus facultades normativas y se redujo su ámbito de acción. De tal forma, que los Centros Regionales pasaron a formar parte de las instancias educativas en cada Estado, resolución con la que el Centro pierde el contacto con ellos, y por lo tanto, con la Licenciatura que impartían.

1.1.4 Génesis y Problemática de la Licenciatura en Docencia Tecnológica

El hecho de que para el diseño de este Plan de Estudios: a) se haya tomado el modelo académico que se implantó en 1984, con el propósito de formar a los estudiantes que se desempeñarían en un futuro como profesores en los distintos niveles de la educación básica; b) no se haya realizado una detección de las necesidades de

capacitación de los profesores que impartían las tecnologías en la educación media, c) de que se haya retomado la concepción de educación tecnológica contenida en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, sólo en el apartado destinado al planteamiento del problema y de la justificación del Plan de Estudios de la Licenciatura, d) de que no se haya conceptualizado la categoría de docencia tecnológica que orientara la finalidad y la selección de contenidos de las líneas de formación pedagógica y científico-tecnológica y e) de que no se haya realizado un diagnóstico de la plantilla de profesores del CAM, con el propósito de identificar a aquellos que contaban con formación tecnológica que pudiesen atender la línea de formación específica; generó un problema de origen en el diseño y en la operación del plan de estudios de la LIDOTEC.

Primero, porque el diseño de dicho modelo correspondía al ámbito de la formación inicial destinado a sujetos cuya práctica profesional sería la docencia en los distintos niveles educativos, mientras que la LIDOTEC surgió en el ámbito de la capacitación y estaba dirigida a profesores que contaban ya con una práctica docente, pero que carecían del grado de Licenciatura, y en la mayoría de los casos de la formación específica para el ejercicio de la

docencia tecnológica, formación que debía darles la capacitación y después, porque no se contó con concepciones que orientaran la selección de los contenidos teórico-metodológicos que requiere el ejercicio de la docencia en el ámbito de la tecnología. Este hecho convirtió a la capacitación en una réplica de la formación inicial.

En resumen, el problema de origen de la Licenciatura se ubica en el hecho de que para el diseño de su Plan de Estudios se tomó un modelo de formación que no se adecuó a las necesidades de la educación media, ni al ámbito de la capacitación. Razones por las cuales no cumplió con estas condiciones fundamentales que eran requisito para su creación, con el propósito de que contribuyera a elevar la calidad de la educación media.

Al problema de origen de la LIDOTEC hay que agregar dos sucesos relevantes que lo agravaron. El primero, se dio en 1993, cuando se implementó un nuevo plan de estudios para la educación secundaria que contiene una concepción diferente de educación tecnológica a la que aparecía en el plan de estudios anterior, y por la tanto, un enfoque distinto de la enseñanza de la tecnología; y el segundo, se dio en 1997, al diseñarse e instrumentarse un nuevo plan de estudios para la formación de los Licenciados

en Educación Primaria, mismo que se fundamentó en un modelo académico basado en competencias, lo que significó que el modelo de formación que dio origen a la LIDOTEC, dejó de ser vigente para la educación normal. Además, de que en 1999 se implantaron también los Planes de estudio para la Licenciatura en Educación Preescolar y Secundaria con el mismo modelo académico que el primero.

Esto significa que es urgente el diseño de un nuevo currículum que resuelva los problemas de origen y que se ajuste a las condiciones actuales de la educación secundaria y a la actual política educativa, con el propósito de que sea realmente pertinente y se conserve como un espacio de capacitación para los profesores en servicio que imparten las actividades tecnológicas que les permita desarrollar las competencias didácticas que hoy requiere el ejercicio de la docencia en el ámbito de la tecnología.

Diseño curricular que tendría que concretarse en el Centro de Actualización del Magisterio en el DF, que es una institución educativa que ha sufrido cambios radicales desde su origen y que actualmente hace enormes esfuerzos por consolidarse como una institución de educación superior que está insertada en una política educativa que orienta todas los servicios que ofrece a los profesores de educación básica en

servicio, pero sobre todo a la LIDOTEC, por la importancia que tiene para el Centro y para los profesores de actividades tecnológicas, en virtud de que son ellos los responsables de la formación tecnológica de los alumnos de secundaria.

1.2 El Centro de Actualización del Magisterio en el D. F. Contexto educativo en el que se opera la licenciatura en docencia tecnológica

El currículum de la LIDOTEC se opera en el Centro de Actualización del Magisterio, en el DF (CAM-DF) de tal forma, que éste constituye el contexto educativo en el que se concreta la dimensión real del mismo, que está permeada por la historia y por la forma de organización de la institución.

Una aproximación a dicha realidad educativa implica en primera instancia, una breve revisión de los antecedentes históricos del CAM-DF, puesto que la Licenciatura cobró vida en una institución que ha estado sometida a vaivenes políticos que la han ido transformado de tal manera, que en la actualidad dicha institución educativa no tiene nada que ver con la institución en donde surgió la LIDOTEC, puesto que sus funciones, atribuciones y condiciones son otras.

Esto significa que para dar cuenta de la institución educativa en donde actualmente se opera el currículum de la licenciatura, es requisito identificar los grandes cambios que sufrió ésta, desde su origen hasta la actualidad, puesto que dichos cambios han repercutido en la operación del currículum. Y, en segunda, implica una descripción de la actual organización académica y operativa del CAM-DF, que posibilite su caracterización como institución educativa de nivel superior. Institución que actualmente depende de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal y sus antecedentes se remontan a 59 años, con la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) el día 19 de marzo de 1945.

1.2.1 El Instituto Federal del Capacitación del Magisterio

El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio surge en un contexto político laboral del magisterio que exigía, por parte del Gobierno Federal, la toma de decisiones que culminó con el reconocimiento, la representación legal del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el Tribunal Federal de los Trabajadores al

Servicio de los Poderes de la Unión en 1943, con la expedición del “...nuevo Reglamento de Escalafón que reorganiza y redistribuye las áreas de influencia del sindicato y la secretaría en sus distintas dependencias administrativas y regionales, así como en los niveles y modalidades del sistema educativo federal” (Arnaut, 1998, pág. 93) y con la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

Con la creación de dichas instancias, Jaime Torres Bodet se propone, en primera instancia, imprimir a la educación pública una orientación ideológica mediante la supresión de la educación socialista; en segunda, reformar los planes de estudio para la enseñanza de la educación primaria y normal; en tercera, incorporar a los profesores a una campaña de alfabetización, que define como empresa de carácter nacional, por encima de las diferencias político-sindicales e ideológicas que había entre ellos; y por último, “...normalizar la relación político laboral de la Secretaría de Educación Pública con los maestros y con su representación sindical”. (Íbidem. pág. 93).

“Para normalizar su relación con los docentes y el sindicato, la SEP debía resolver el problema profesional y laboral de 18 000 maestros federales (la mayoría de ellos rurales) que carecían del título de profesor de educación

primaria, y por lo tanto, de la definitividad en el empleo y de los derechos escalafonarios.” (Íbidem. pág. 96). (Luis Ramírez maneja que para 1944 son 33, 4000 los que carecen de título normalista).

Con el propósito de dar cumplimiento a esta tarea, se creó por Decreto Presidencial el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1944, aunque en los hechos inició sus actividades hasta el 19 de marzo de 1945. Con su creación se esperaba que en un plazo de seis años el Instituto regularizara la condición profesional de los maestros sin título. Plazo que no fue suficiente, dada la cantidad de profesores que había que atender, lo que lo convirtió en “...la escuela normal más grande del mundo...” (Íbidem. pág. 97 y en el primer sistema de educación a distancia en América Latina. Pero no sólo se convirtió en la normal más grande, sino que en el cumplimiento de su tarea desplazó a las misiones culturales, al centralizar los cursos intensivos para los maestros sin título que se impartían en las escuelas normales rurales y en la entonces Escuela Nacional de Maestros.

Cursos que tenían como propósito: "...capacitar pedagógicamente a todos los maestros en servicio que por diversas razones económicas, políticas, sociales y culturales,

fueron incorporados al quehacer docente sin tener la preparación y el título necesarios para la delicada labor de transmisión y acrecentamiento de los valores culturales en el tránsito generacional" (Jerez, Humberto. 1987, pág. 69). Es decir, sin los estudios de la educación normal requeridos para el ejercicio de la docencia, ya que debido al crecimiento acelerado del Sistema Educativo Nacional, el Gobierno Federal se vio obligado a habilitar como profesores de educación primaria a sujetos que carecían de la preparación específica. De tal forma, que el Instituto tuvo las siguientes finalidades:

- capacitar al maestro rural para ponerlo a la altura del progreso económico, y social de la nación;
- capacitarlo para el ejercicio de los conocimientos científicos y técnicos que requieren la enseñanza primaria superior rural;
- propiciar el movimiento de unificación del sistema pedagógico nacional, planes y programas de estudio, así como técnicas de aplicación;
- otorgar título profesional, al finalizar los estudios; y
- elevar las condiciones económicas del magisterio nacional, mediante una mejor redistribución para los maestros-alumnos titulados. (Jerez, 1988, pág. 139)

Para el logro de sus finalidades el IFCM diseñó un modelo de capacitación que se componía básicamente de dos modalidades escolares: los cursos que se impartían a distancia y de manera directa. Para la operación de dicho modelo se requirió desde 1945 hasta 1971 de: a) la creación de la Escuela Normal por Correspondencia en la que se impartían los primeros, a los que asistían los profesores que laboraban en el interior de la república para cursar los estudios correspondientes; con apoyo de materiales de estudio y de asesorías que se impartían los sábados y los domingos y se llevaban a cabo en los 42 "Centros Regionales de Estudio y Consulta", que se establecieron a lo largo y ancho de la República, que le dieron al IFCM su carácter de federal con incidencia nacional; b) la creación de una Escuela Normal Oral en la que se impartían los segundos, a la que asistían los profesores que trabajaban en el D. F., o en sus alrededores; y c) la publicación de la "Biblioteca Pedagógica del Magisterio Profesional", que para junio de 1970, contaba con 100 títulos publicados.

Con dicho esquema el IFCM creó un modelo de formación docente paralelo al ejercicio de la misma, que delimitó los ámbitos de la formación inicial y de la capacitación. El primero fue y es el de las Normales; y el

segundo quedó reservado al IFCM; lo que significó, que desde su origen, la capacitación magisterial ha sido aquella que está dirigida a los profesores en servicio, que requieren de la formación normalista específica.

Los maestros en servicio que requerían de dicha formación contaban con un plazo de seis años para concluir sus estudios en alguna de las dos normales. Los estudios realizados en ambas normales fueron vinculados a un sistema de movilidad escalafonaria y a un aumento progresivo de sueldos, hasta que eran igualados a la categoría y al salario que tenían aquellos profesores que habían cursado la educación normal. De tal forma, que al término de cada año escolar los profesores recibían un aumento proporcional de salario.

A pesar del esfuerzo realizado por el IFCM, no logró capacitar a la totalidad de profesores que carecían de la formación normalista, "...ya que de los 33,400 que carecían del título normalista en 1944, para el periodo comprendido entre 1958 y 1964, sólo habían egresado del Instituto 17,888 profesores titulados". (Ramírez, Luis. 1996, pág. 69)

1. 2.2 La Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio

En 1971, el IFCM estableció un plan de mejoramiento profesional para maestros titulados de primaria, con la finalidad de elevar su nivel académico, también se propuso fortalecer la formación de los directores de escuelas primarias rurales, a través de “cursos para directores e instructores de educación primaria y conductores sociales de las comunidades”. Acciones que lo transformaron en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM). Dicha Dirección conservó la misma estructura administrativa y técnico-pedagógica que tenía el IFCM, lo que le confería facultades para diseñar e instrumentar las acciones que coadyuvaran al mejoramiento profesional de los maestros y a la formación de los directivos de educación primaria. Acciones que se instrumentaron en los 42 centros regionales del país que dependían del Instituto.

1.2.3 La Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio

En virtud, de que en 1978 era muy alta la demanda potencial de profesores no titulados, otra vez, a la institución se le asignó, la función de capacitación, con el propósito de profesionalizar al magisterio en servicio y se convirtió en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, para su logro el personal docente diseñó las carreras necesarias para atender a dicha demanda, de tal manera que, entre otras se impartieron: las carreras de: Profesor de Educación Primaria General, Profesor de Educación Preescolar Bilingüe Bicultural, Profesor de Educación Primaria Bilingüe Bicultural, Instructores Comunitarios y Profesores de Educación Preescolar Rural. Dichas carreras fueron desapareciendo con el tiempo.

Además; paralelamente el personal docente diseñó e impartió cursos de actualización específicos por nivel y grado con el propósito de mejorar la práctica docente de los profesores, así como cursos que pretendían fortalecer el desempeño de los directivos de educación preescolar y primaria.

Por sus funciones en 1984 la DGCMPPM es ubicada como una Institución de Educación Superior, en virtud, de que en ese mismo año por acuerdo presidencial, a la carrera de profesor se le otorga el grado académico de licenciatura. Acuerdo que cambió radicalmente los esquemas académicos y administrativos de la DGCMPPM, ya que ésta, así como las escuelas normales fueron sometidas a un proceso de homologación con el Instituto Politécnico Nacional, que las ubicó en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC). Proceso que las convirtió en instituciones de educación superior con las mismas funciones sustantivas y adjetivas que llevan a cabo y al personal docente en profesores de carrera con distintos niveles y categorías, que debían realizar las funciones sustantivas propias de la educación superior.

Este hecho originó una reestructuración importante de la DGCMPPM, ya que tuvo que separar las funciones académicas y administrativas que llevaba a cabo, para lo que se creó el Centro de Investigación y Desarrollo Profesional del Magisterio (CIDEPROM) en el que se concentró el personal docente que llevaría a cabo las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura que caracterizan a la Educación Superior encaminadas al

mejoramiento profesional del magisterio en servicio. Esta reestructura prácticamente significó el resquebrajamiento de la Dirección y la división del personal docente en dos grupos, los que hacían las funciones sustantivas y los que hacían las adjetivas. Cabe señalar que hasta la fecha, realmente la única función sustantiva que se realiza en la institución es la docencia, a pesar de los esfuerzos que se han hecho por impulsar la investigación, no ha sido posible llevar a cabo proyectos de investigación en la educación básica que apoyen a la docencia, y sólo se han hecho algunos intentos de difusión y de extensión educativa que no ha sido posible consolidar.

Con esta reestructura, la DGCMPM se convirtió en dos instituciones: La Dirección General que concentró las funciones de planeación, evaluación y administración de los recursos: humanos, materiales y financieros; y el CIDEPROM, en la que se concentraron las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión y difusión; de tal forma que éste siguió impartiendo los distintos programas y cursos de actualización y capacitación que tenía la primera y diseñó e instrumentó otros, con el propósito de responder a los requerimientos de los profesores en servicio, hasta el 27 de julio de 1988.

Este recorrido de la trayectoria académica del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio a la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio permite destacar como la capacitación, el mejoramiento, la actualización y la superación profesional del magisterio hasta 1988 fue un proyecto prioritario para los distintos gobiernos, de tal suerte, que hubo la voluntad y la decisión política de propiciar las mejores condiciones laborales y académicas para los profesores, pero sobre todo de profesionalizar a aquellos que por necesidades de la expansión del Sistema Educativo fueron habilitados como profesores sin contar con la formación necesaria.

1.2.4 La Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el DF

El 17 de marzo de 1989 se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el Acuerdo de Adición de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio a la Dirección General de Educación Normal que también dependía de la SESIC. Esta adición dio origen a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, Con la fusión de estas dos Direcciones,

desaparece el Centro de Investigación y Desarrollo Profesional del Magisterio, que dependía de la primera y se crea el Centro de Actualización del Magisterio. (CAM)

Esta medida transformó la vida académica y administrativa de lo que era la DGCMPM, ya que de ser una Dirección con una estructura administrativa y académica, con la relativa autonomía que le otorgaban las atribuciones y funciones que tenía asignadas de conformidad con el Reglamento Interior de la SEP vigente en ese momento, pasó a ser una instancia de la DGENAM. Lo que significó que la DGCMPM perdió sus atribuciones y facultades para establecer convenios de capacitación y mejoramiento para los profesores en servicio con otras instancias de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en virtud de que quedó supeditada a la estructura orgánica de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). Este hecho se tradujo en una indefinición para el Centro de Actualización del Magisterio, puesto que la estructura orgánica de la DGENAM no se modificó, y el primero no aparece, ni como plantel de educación normal, ni como parte de la estructura administrativa de la propia Dirección.

Esta indefinición en parte se resolvió, el 3 de septiembre de 1993, cuando la Dirección General de

Profesiones expidió el acuerdo de registro de plantel educativo, que autoriza al CAM para impartir la carrera de Licenciado en Docencia Tecnológica. Sin embargo, cabe señalar que a pesar de dicha autorización, éste no cuenta hasta la fecha, con una estructura orgánica reconocida por la SEP. Esto ha significado para el CAM, una irregularidad, puesto que actualmente no existe reconocimiento de su estructura orgánica; a pesar de que, desde febrero de 1996, a través de la DGENAMDF, el personal directivo del Centro en turno, envió por primera vez, a la Comisión Interna de Administración y Programación (CIDAP) de la SEP (ahora Dirección General de Innovación, Calidad y Organización) una propuesta de la organización del trabajo académico y operativo consecuente con las funciones del mismo, que se sintetizaba en un Diagrama de Organización, con su respectivo manual; y de que en enero de 1999, el personal directivo de ese momento vuelve a enviar a CIDAP una nueva propuesta de organización.

Hasta la fecha, dicha instancia no ha enviado a la DGENAM, ni el reconocimiento, ni la autorización para que opere alguna de las dos propuestas de organización del Centro. De tal manera, que desde 1984 está funcionando con

el mismo esquema de organización que los planteles de educación normal. Lo que hace muy compleja su operación.

El Decreto de Adición de la Dirección de Capacitación y Mejoramiento a la de Educación Normal, no sólo trastoca a la propia Dirección, sino que al pasar a formar parte de la segunda, los 42 Centros Regionales que operaban en el interior de la República desde que se funda el IFCM y que dependían de ella, se convierten también en Centros de Actualización del Magisterio, dependientes de la DGENAM

El último cambio importante que sufre esta Dirección se da en marzo de 1994, año en el que se consolida la descentralización de los servicios educativos y entonces los Centros de Actualización del Magisterio pasan a depender de los gobiernos estatales y el destino de cada uno ha sido distinto. Desde entonces el ámbito de actuación de la DGENAMDF se circunscribe al DF., y por lo tanto sólo depende de ella el Centro de Actualización del Magisterio para el DF. (CAM-DF)

Este breve recorrido histórico por los antecedentes del CAM-DF, permite identificar los dos ámbitos de trabajo que han sido prioritarios para la institución: el de la capacitación y el del mejoramiento profesional del magisterio de educación básica. El primero, destinado a los profesores en

servicio que ejercen la docencia sin los estudios normalistas, para lo que se implantaron una serie de carreras que les proporcionaron la formación requerida; y el segundo, definió las acciones que se llevaron a cabo en 1972 y en 1993 con el propósito de proporcionar a los profesores de educación básica los elementos teórico-metodológicos de los planes y programas de estudios que garantizaran el manejo de los mismos (años en los que se diseñaron nuevos planes de estudio). La actualización como ámbito de acción, en los hechos, surge en 1993, con la creación de Carrera Magisterial, y en el CAM, en 1989.

En 1975 (año en el que se implantó formalmente, con las resoluciones de Chetumal, el plan de estudios por áreas en la secundaria) se organizaron cursos de superación profesional (llamados curriculares) para los profesores de educación secundaria que habían sido formados en campos de conocimiento específicos, con la finalidad de proporcionarles herramientas para el manejo de los planes y programas de estudios de secundaria, organizados en áreas de conocimiento.

Sin embargo, dadas las características de la investigación, el ámbito de interés de ésta fue el de la capacitación. Dentro de éste hay dos cuestiones que son

importantes destacar: Primero: el hecho de que en la DGCMPPM se consideró que la capacitación docente debía ser "en y para el trabajo", y después, su intencionalidad de profesionalizar a los profesores, en virtud, de que ésta era la única opción que tenían aquellos profesores que carecían de título y cédula profesional. Ambas cuestiones derivaron en las acciones de capacitación que se diseñaron en ese momento en la DGCMPPM; como es el caso de la Licenciatura en Docencia Tecnológica, que nace como un proyecto de capacitación, con la intención de profesionalizar a los profesores de actividades tecnológicas de educación media (en 1984 la educación secundaria estaba contemplada dentro de ésta) que carecían del título correspondiente.

Esto significa que la LIDOTEC nace en una institución con proyección nacional, que tenía atribuciones para el diseño y operación de carreras dirigidas a profesores que requerían de la formación profesional específica para el ejercicio de la docencia. Situación que con la adición de la Dirección General de Capacitación a la de Educación Normal cambia radicalmente y con la reestructuración de la SEP en 1994, todavía la transformación es mayor. De tal manera, que actualmente no se sabe en que Estados de la República se

sigue impartiendo la LIDOTEC, ya que se perdió el contacto con ellas.

Además con la fusión de ambas Direcciones el ámbito de la capacitación, cuya finalidad era la de profesionalizar a los profesores en servicio, es decir proporcionarles la formación y el título que requiere el ejercicio de la docencia se desdibujó y se priorizó la formación inicial, a pesar de que la práctica de las autoridades educativas de habilitar profesores ha sido recurrente, sobre todo en educación secundaria, de tal forma que un alto porcentaje requiere de formación para la docencia.

1.2.5 El Centro de Actualización del Magisterio. Una institución de Educación Superior

El Centro de Actualización del Magisterio en el D. F., (CAM-DF) se crea el 17 de marzo de 1989 y es una institución de educación superior que depende de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el D. F., que en el ámbito de la actualización y la capacitación ofrece a los profesores de educación básica en servicio diversos programas académicos que atienden a sus necesidades y expectativas profesionales.

1.2.5.1 Modelo de organización del Centro de Actualización del Magisterio en el DF

Como ya se mencionó en el anterior apartado, la estructura organizativa de la vida académica y administrativa del CAM-DF es la misma de las escuelas normales, a pesar de que en dos momentos distintos las autoridades directivas en turno hicieron el intento de cambiar la estructura organizativa del mismo. El primero, fue en 1996 y el segundo en 1999. El modelo de organización responde al de educación superior de acuerdo con las funciones sustantivas y adjetivas. Las primeras se organizan en tres áreas: la de docencia, la de investigación y la de extensión y difusión de la cultura; y las segundas, en tres acciones: la de planeación, evaluación y desarrollo institucional. Las funciones sustantivas son responsabilidad de la subdirección académica de los planteles y para las adjetivas no existe una instancia, que en términos formales se encargue de ellas, de tal manera, que éstas en cada plantel, las realizan distintas instancias. La tarea de administrar los recursos materiales y financieros para apoyar las acciones que se realizan en las normales la realiza una subdirección administrativa.

En el CAM-DF, concretamente, la Subdirección Académica, tiene bajo su responsabilidad la organización de las funciones sustantivas, así como la planeación y la evaluación de los servicios que ofrece a los profesores en servicio; la administración de los recursos humanos, materiales, financieros y la operación de los servicios es responsabilidad de la subdirección administrativa. Se anexa organigrama.²

1.2.5.2 Organización académica.

Actualmente, con el propósito de responder a las diversas necesidades de los profesores en servicio el personal directivo y docente del CAMDF., el mismo, organiza su trabajo académico en dos grandes proyectos: el de actualización y el de capacitación, cada uno con diversos programas académicos

Para efectos de la organización académica del trabajo, el personal docente tiene una doble adscripción; al área académica y a uno de los programas de actualización y capacitación que ofrece el CAM-DF.

² Anexo 1

La adscripción al área académica se hace de conformidad con la formación inicial, en éstas se lleva a cabo un trabajo sistemático que implica la: a) documentación y el debate permanente del estado del arte de su campo de conocimiento; b) revisión constante de todos los materiales educativos que se han diseñado para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación básica, en el campo disciplinar correspondiente y c) definición de los contenidos programáticos de acuerdo con los requerimientos de cada uno de los programas. Ello significa que el trabajo que se realiza en las áreas es eminentemente disciplinar y es coordinado por alguno de los profesores adscrito a ésta, que es elegido de entre los profesores de la misma.

La adscripción a los programas de actualización y capacitación es optativa, es decir, cada uno los docentes, de acuerdo con su experiencia e intereses decide en que programa trabaja de manera colegiada. Cada uno es coordinado por un docente, que durante la primera semana del mes de septiembre de cada ciclo escolar convoca a todos los profesores adscritos al programa con la finalidad de elaborar el plan anual de actividades que responda a las necesidades y a los requerimientos del mismo; que se comprometen a llevar a cabo de manera conjunta. Dicho plan

es el que orienta el trabajo académico en las áreas. Para efectos del desarrollo del trabajo, tanto en las áreas académicas, como en los programas, se establecieron días de reunión específicos. Estas reuniones de área son los martes y las de los programas, los miércoles, de todo el ciclo escolar.

Sin embargo, aunque cada programa tiene acciones concretas que llevar a cabo, hay algunas que son comunes, tales como la evaluación y seguimiento del programa y la renovación de los programas de estudio y de los materiales de apoyo de los cursos que conforman a cada uno.

Todas estas tareas son organizadas, coordinadas y supervisadas por la Subdirección Académica, misma que cuenta con los departamentos de docencia, que coordina el trabajo de las áreas y de los programas; el de investigación, que cuenta con un proyecto que define las líneas de investigación con el propósito de fortalecer el diseño, desarrollo, evaluación y seguimiento de cada uno de los programas académicos con los que cuenta el CAM-DF.; y el de extensión y difusión, que organiza los eventos académicos a través de los cuales se socializa el trabajo realizado en el mismo; además, de hacerlo por medio de la revista *ActualizArte* que actualmente publica el CAM-DF.

1. Proyecto de actualización

El proyecto de actualización está conformado por tres programas: el de Educación Permanente, el de Asesorías y el de Diplomados; y cada uno responde a diferentes necesidades de los profesores.

➤ Programa de Educación Permanente

El programa de educación permanente es una estrategia de actualización que tiene como propósito poner al día a los maestros de educación básica en los conocimientos científicos y humanísticos que requieren para trabajar con los enfoques y contenidos programáticos propuestos en los planes de estudio vigentes, que manejan y propician el desarrollo de sus competencias didácticas y de relaciones escolares y sociales que influyan directamente sobre los procesos de aprendizaje.

➤ Programa de Asesorías

La asesoría es una estrategia de actualización que nació en el CAM-DF, en 1993, con la finalidad de responder

a las necesidades reales de actualización que tenían –y tienen– los profesores de educación primaria y secundaria, como producto de la implementación de los nuevos planes de estudio para estos niveles educativos. Dichos planes cambiaron de manera radical los enfoques metodológicos de la enseñanza de las distintas asignaturas que los conforman, pero particularmente los de la enseñanza del Español y de las Matemáticas. Enfoques que hasta la fecha, los maestros no terminan por comprender, independientemente de las acciones de actualización que han instrumentado las autoridades educativas; y esto se refleja en los bajos resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos de los dos niveles educativos en los distintos exámenes que se han aplicado en los últimos tiempos.

Esta necesidad de los maestros generó esta nueva estrategia de actualización en la escuela, en virtud, de que se realiza a petición de los profesores y directivos; y con el propósito de coadyuvar en la resolución de problemas específicos relacionados con la enseñanza de las distintas asignaturas que conforman los planes de estudio de la educación primaria y secundaria.

Actualmente, y de conformidad con los ejes de acción establecidos en el Programa de Desarrollo Educativo de la

Subsecretaría de Servicios Educativos para el DF 2001-2006, el trabajo de asesoramiento se encamina prioritariamente a la atención del proyecto escolar como línea fundamental de acción, en miras de lograr un adecuado desarrollo de la práctica docente tendiente a transformar los procesos de enseñanza y sobre todo de aprendizaje; de manera que las instituciones de educación básica se transformen en “Escuelas de Calidad”.

Este programa ha sido un instrumento de detección de necesidades de actualización y de intereses de los maestros que ha contribuido con información valiosa que ha favorecido el diseño de cursos y diplomados atractivos y pertinentes que responden más a las necesidades e intereses de mejoramiento profesional de los profesores de educación básica.

➤ Programa de Diplomados

En este programa, la actualización parte del enfoque de la educación permanente, que la considera un proceso de formación continua dirigido a los maestros en servicio de los diversos niveles educativos de la educación básica y sus

modalidades, cuyo propósito fundamental es contribuir a su superación y mejoramiento profesional.

Los estudios de Diplomado integran los saberes en diversos campos disciplinarios e interdisciplinarios, que permiten la actualización de la información y formación de los participantes, cuyo propósito es dar solución a problemáticas específicas de la práctica profesional de acuerdo a la función que desempeña el docente.

2. Proyecto de Capacitación

El CAM-D.F. atiende el proyecto de capacitación, fundamentalmente, a través de dos programas: la Licenciatura en Docencia Tecnológica y la Nivelación Pedagógica, ambos dirigidos a profesores de educación secundaria que requieren de formación normalista.

- Programa de la Licenciatura en Docencia Tecnológica.

La Licenciatura en Docencia Tecnológica se diseñó en 1984 y está dirigida a los profesores de secundaria que imparten las actividades tecnológicas y que tienen como

grado máximo de estudios el bachillerato. El diseño de la Licenciatura supone una concepción de capacitación en y para el trabajo; de dicha concepción se derivan su objetivo que a la letra dice:

“Profesionalizar a los docentes que laboran en el subsistema de educación media y básica, a través de una formación crítica sustentada en la teoría y práctica del hecho educativo, mediante la constante revisión y confrontación con la realidad que le permita proponer alternativas para lograr la transformación cualitativa de su acción docente, fortaleciendo así su calidad y responsabilidad ético-social” (Plan de Estudios, 1984 pág. 3).

➤ Programa de Nivelación Pedagógica

La Nivelación Pedagógica está dirigida a los profesores en servicio de educación secundaria que carecen de la formación normalista requerida para el ejercicio de la docencia, con el propósito de proporcionarles los elementos teórico-metodológicos de la pedagogía y la psicología que dan cuenta del proceso enseñanza-aprendizaje.

Este programa se inició en escuelas secundarias técnicas en 1984, como parte de una acción de capacitación para los profesores en servicio que impulsaron las autoridades educativas en turno, con el propósito de que contribuyera:

“...a elevar la calidad de la educación, ofreciendo a los profesores al servicio de la educación secundaria técnica carentes de formación específica para el ejercicio docente, la capacitación correspondiente”³ Propósito que al igual que el de la Licenciatura, supone una concepción de capacitación en y para el trabajo.

El personal docente adscrito a la institución, participó en el diseño de los primeros cursos que conformaron el programa, y su la impartición de los mismos, hasta 1990. Cabe señalar que la Dirección General de Secundarias Técnicas todavía sigue impartiendo la nivelación a los profesores que laboran en este subsistema.

³ Acuerdo de coordinación que en materia de superación de profesores de educación en servicio en sus diversas opciones, celebran, por una parte, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica y la Subsecretaría de Educación Media.

En 1988, las entonces Direcciones Generales de Educación Secundaria y de Capacitación Profesional del Magisterio, establecieron un convenio con el propósito de capacitar a los profesores que trabajaban en las escuelas secundarias particulares y que carecían de formación normalista en los campos de Pedagogía y Psicología, a partir de entonces el CAM-DF, ofrece a los profesores de escuelas particulares la nivelación pedagógica; y a partir de 1997, a los profesores que trabajan en las escuelas secundaria diurnas oficiales.

Los maestros de educación secundaria constituyen la población mayoritaria de asistencia a los cursos que ofrece el CAM-DF., debido a que este nivel educativo es el que tiene mayor número de docentes sin formación normalista, (aproximadamente el 70%) según datos proporcionados por la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria en el 2003; motivo por el cual dicha población está en constante búsqueda de elementos teórico- metodológicos y de desarrollo humano que les ayuden a mejorar su práctica docente.

Situación que tiene que ver con la falta de decisión y voluntad política de las autoridades educativas de 1989 a la fecha, ya que con la fusión de las Direcciones Generales de

Capacitación y de Educación Normal el ámbito de la capacitación, cuya finalidad era la de profesionalizar a los profesores en servicio, es decir proporcionarles la formación y el título que requiere el ejercicio de la docencia se desdibujó y se priorizó la formación inicial, a pesar de que la práctica de habilitar profesores ha sido recurrente, sobre todo en educación secundaria, de tal forma que un alto porcentaje requiere de formación para la docencia.

1.2.5.3 Organización administrativa

La organización administrativa del CAM-DF, responde a la necesidad de organizar y racionalizar los recursos humanos, materiales y financieros con los que cuenta el mismo. Esto se hace a través de un departamento que administra cada uno de los recursos, que cuenta con las oficinas necesarias para llevar a cabo su tarea de la manera más eficiente y eficaz posible.

Además, para facilitar la organización y el funcionamiento del trabajo del Centro existen dos unidades que dependen de la Dirección; la de planeación y evaluación y la de tecnología educativa. La primera, es la responsable de integrar el plan anual de actividades con las aportaciones de

cada una de las subdirecciones de conformidad con la normatividad establecida por la coordinación de planeación de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, y de realizar los informes solicitados por la misma. La segunda, organiza y realiza todas las actividades que tienen que ver con el proyecto de nuevas tecnologías del Centro.

Si bien es cierto que el CAM-DF. ha funcionado con esta organización académica y administrativa, la operación de los servicios es muy compleja, en virtud de que el mismo imparte sus programas en instalaciones de educación secundaria prestadas, lo que implica una serie de acciones adicionales a realizar, como son: la solicitud de sedes para los cursos, la contratación del personal de intendencia, el traslado de equipos audiovisuales, de material didáctico y de oficina y de las antología, que tendría que realizar una subdirección de operación.

Ésta institución educativa tan sui generis conforma el contexto educativo en el que se opera el currículum de la LIDOTEC, lo que le añade cierta complejidad en la dimensión real del mismo, ya que se concreta en una institución, sumamente compleja, que sufrió grandes transformaciones, hasta convertirse en un apéndice de la

Dirección General de Educación Normal y en una institución educativa de nivel superior que tiene autorización por parte de la Dirección de Profesiones para impartir la Carrera de Licenciado en Docencia Tecnológica, pero que carece del reconocimiento de una estructura orgánica por parte de la SEP, que le permita consolidarse como una institución educativa de nivel superior, con un modelo de organización académico y administrativo que responda a las necesidades de operación del Centro.

Esto significa que la LIDOTEC se opera en una institución con un futuro muy incierto en virtud, de que su permanencia depende de la decisión y de la voluntad política de los gobiernos en turno, de tal forma, que se hace necesario revisar la política educativa que orienta las acciones educativas, sobre todo a partir del Programa para la Modernización de la Educación que transformó radicalmente el Sistema Educativo Nacional, en virtud de que: a) trastocó desde la organización y operación hasta la administración de los servicios educativos que ofrece el Estado, dentro de los que está la LIDOTEC, (así como todos los demás que el CAM-DF les ofrece a los profesores de educación básica) y b) definió la política que debe orientar al Sistema Educativo que recupera el Programa Nacional Educativo 2001-2005 y

se sintetiza en el siguiente enunciado “elevar la calidad de la educación”, que fue uno de los requisitos para la creación de la LIDOTEC, ya que se propuso como un Programa de Superación para Profesores de Educación Secundaria Técnica que contribuyera a elevar la calidad de la educación media.

1.3 La política educativa para la modernización del Sistema Educativo Nacional. Contexto político en el que actualmente se concreta la Licenciatura en Docencia Tecnológica

La creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (antecedente del CAM-DF) fue una decisión política del Gobierno Federal para responder a las necesidades del Sistema Educativo Nacional, que se concretó, entre otras acciones, con la expedición del nuevo Reglamento de Escalafón que reorganiza y redistribuye a la Secretaría de Educación Pública en sus “... distintas dependencias administrativas y regionales, así como en los niveles y modalidades...”, (Arnaut, pág. 93) que conformaban el Sistema Educativo Federal en 1944.

Desde entonces, la Secretaría, y con ella, el IFCM, han sufrido varios cambios, producto de las distintas políticas

educativas implementadas por los Gobiernos Federales. La última transformación radical que sufren es producto del Programa de Modernización Educativa que el Presidente Salinas de Gortari presenta en la Ciudad de Monterrey en 1989, con el propósito fundamental de modernizar el Sistema Educativo Nacional.

Transformación que trastoca la vida institucional del Centro de Actualización del Magisterio, de tal manera, como ya se mencionó anteriormente, que desapareció del Organigrama de la SEP, y actualmente carece de una estructura orgánica que le permita consolidarse como una institución de educación superior con atribuciones específicas que le den identidad propia y se convirtió en un apéndice de la DGENAMDF.

Es por esto que en el presente apartado se abordan desde El Programa de Modernización Educativa, hasta el Plan Nacional de Educación 2001-2006, ya que en ellos está contenida la política educativa que se propuso para modernizar el Sistema Educativo Nacional, así como la política que desde entonces orienta las acciones del mismo, y en particular, del CAM-DF.

1.3.1 Programa para la Modernización Educativa

Modificar el Sistema Educativo Nacional es el punto de partida del Programa, ya que propone como tarea fundamental "...modificar profundamente el sistema educativo para cumplir con la definición del artículo tercero constitucional..." (pág. IV). En otras palabras, lo que propone es modernizar el Sistema Educativo Nacional, a través de un nuevo modelo de educación para el país.

El Programa para la modernización educativa "...implica definir prioridades, revisar y racionalizar los costos educativos y a la vez, ordenar y simplificar los mecanismos para su administración, innovar los procedimientos, articular los ciclos y las opciones, imaginar nuevas alternativas de organización y funcionamiento, actuar con decisión política y con el concurso permanente y solidario de las comunidades". (pág. v).

El Programa de Modernización Educativa 1989-1994 propone para modernizar el Sistema Educativo Nacional fundamentalmente: a) la revisión de los contenidos y métodos de aprendizaje que conformaron el proyecto educativo desde 1972, en la educación primaria y secundaria; y b) el reto de descentralizar el sistema educativo, que supone "...una

estrategia de distribución de funciones educativas apoyadas particularmente en la acción federal..." (pág. 6).

A propósito de la descentralización también señala que: "La descentralización no significa abandonar el mandato constitucional de una educación nacional integradora, éticamente orientada y al servicio de objetivos nacionales. Significa reconocer que la comunidad local permite articular, potenciar y dar vida propia y original, en todos los rincones del país, a los valores del consenso nacional: el sentido de democracia y de justicia, profundizado con el aprendizaje de nuestro civismo; el respeto a sí mismo y a los demás; el reconocimiento y ejercicio de los derechos y de las libertades" (pág. 7).

La implementación de las acciones para enfrentar el reto de la descentralización, como ya se mencionó anteriormente, transforma radicalmente la estructura orgánica de la SEP, puesto que la administración de los servicios educativos de su competencia, es delegada a los gobiernos de los estados. Es decir, la descentralización de los servicios educativos se da fundamentalmente en términos administrativos y operativos, para lo que se crean en cada uno de los estados instancias que asuman dichas funciones coordinadas desde la SEP. De tal manera, que actualmente

existe una Secretaría de Educación Pública por Estado y una representación de la SEP. Ello implicó una redistribución y delimitación de funciones en cada una de las instancias que dependían de ella.

La "...descentralización administrativa responde más a necesidades del centro, a la forma de instrumentar políticas nacionales en el ámbito de las locales y a su afán de racionalizar el gasto de acuerdo con ciertos fines. Aún en el caso de la delegación, la transferencia de autoridad es limitada. Con el fin de alcanzar eficiencia en la prestación del servicio se considera necesaria la colaboración entre órdenes de gobierno y los actores institucionales" (Ornelas, 2003, pág. 129).

Como se puede observar, esta concepción de descentralización es la que subyace en el Programa, ya que está planteada sólo en términos de la administración y operación de los servicios educativos. La normatividad de los mismos, sigue siendo asunto de la SEP. Toda vez, que el mismo Programa señala que: "...la descentralización no significa abandonar el mandato constitucional de una educación integradora, éticamente orientada y al servicio de objetivos nacionales." (pág. 7) De tal manera, que para garantizar lo anterior los planes y programas de estudio para

el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), que se implementaron a nivel nacional en 1993, se diseñaron en la SEP, (concretamente en la Dirección de Normatividad que depende de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal) con carácter de normativos y prescriptivos; lo mismo que el plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria de 1997, y el de la Licenciatura en Educación Preescolar y los Planes de Estudio de la Normal Superior en 1999.

El diseño de los planes de estudio para la educación primaria y secundaria supone la articulación de contenidos programáticos entre ambos. La educación básica se amplía de 6 a 9 años, al otorgarle constitucionalmente en el artículo 3° a la secundaria, el carácter de obligatoriedad en Febrero de 1993. Esta medida transforma el esquema de educación media del sistema educativo que hasta entonces comprendía a la secundaria y al nivel bachillerato en cualquiera de sus modalidades.

En resumen, la descentralización de los servicios educativos, la implantación de los planes y programas de estudio de primaria y secundaria en 1993 y el carácter de obligatoriedad de la secundaria; generaron un cambio significativo en la estructura orgánica de la SEP, de tal manera, que en Marzo de 1994, se modifica el Reglamento

Interior de la SEP para crear la estructura organizativa que respondiera a los requerimientos que demandaba la implementación de las políticas educativas derivadas del Programa de Modernización.

El Reglamento Interior de la SEP es publicado en el Diario Oficial el 26 de marzo de 1994, en el que aparece el nuevo Diagrama de Organización de la SEP, así como las atribuciones que se le confieren a cada una de las instancias que en él aparecen, ya que sus funciones se redistribuyen.

En el Reglamento aparecen, además de otras subsecretarías: la de Educación Básica y Normal y la de Servicios Educativos para el Distrito Federal; la primera asume las funciones normativas, es decir, es la responsable de orientar a la educación de los dos ámbitos educativos de su competencia, incluyendo todos sus tipos y modalidades a nivel nacional, para garantizar el cumplimiento constitucional antes mencionado. Esta Subsecretaría también norma las acciones que la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio realiza, orientadas al esquema de promoción de Carrera Magisterial, como son: el Programa Nacional de Actualización de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) y los Cursos Estatales de Actualización.

La Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal tiene eminentemente funciones administrativas y operativas; y su radio de competencia es el Distrito Federal, es decir, se limita a administrar la operación de los servicios educativos que le competen, a través de sus Coordinaciones Sectoriales y de las Direcciones Generales en el Distrito Federal. Esto significa que todos los planteles educativos del D. F., pertenecen administrativa y operativamente a la Subsecretaría de Servicios Educativos.

La creación de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal que asume las funciones normativas de la educación de los niveles básico y normal, convirtió a las direcciones generales que normaban a la educación de ambos niveles, en operativas. De tal manera, que la Dirección General de Educación Normal que tuvo entre sus funciones normar y evaluar a la educación normal en todo el país, pierde su carácter nacional y por lo tanto sus facultades, convirtiéndose en una Dirección que opera los servicios educativos de la educación normal y de la actualización en el Distrito Federal.

La educación normal oficial en el Distrito Federal se imparte a través de la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños, la Benemérita Nacional de Maestros, la Escuela Normal Superior, la Escuela Superior de Educación

Física, la Escuela Normal de Educación Especial, la Escuela Superior para Entrenadores Deportivos y el Centro de Actualización del Magisterio en el DF. Escuelas que dependen de la DGENAMDF; y de las cuales, las primeras cinco tienen como función primordial formar a los licenciados para impartir la educación en el nivel básico.

La función de actualización que le corresponde a la DGENAM, de acuerdo con el Reglamento Interior de la SEP, la realiza principalmente, a través del Centro de Actualización del Magisterio, (actualmente algunos planteles de educación normal están diseñando cursos para Carrera Magisterial y ofrecen algunos diplomados dirigidos a los profesores del nivel educativo que les corresponde) y de conformidad con la política educativa contenida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. En dicho Programa se expresa en su conjunto la política educativa que se propuso el actual Gobierno Federal, que en esencia, sigue siendo la misma que propuso Carlos Salinas de Gortari en el Programa de Modernización Educativa 1989-1994; y a la que Ernesto Zedillo le dio continuidad en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que se sintetiza en la aspiración de elevar la calidad de los servicios educativos que se imparten en las escuelas del Sistema Educativo Nacional.

Cabe mencionar que de 1994, a la fecha, el Reglamento Interior de la SEP, ha sufrido algunos cambios con el propósito de irse adecuando a las nuevas necesidades y requerimientos, producto de la implementación del Programa para la Modernización. El último Reglamento se publicó en marzo del 2003 y éste todavía tendrá que sufrir modificaciones, en virtud, de que hasta la fecha, los servicios educativos para el Distrito Federal, aún dependen del Gobierno Federal. Acción con la que se consolidará la descentralización educativa.

La descentralización tuvo entonces el propósito de distribuir las funciones educativas entre el Gobierno Federal y los gobiernos de los estados. Al primero, le corresponde establecer los lineamientos que garanticen los preceptos constitucionales que definen las características que debe tener la educación que imparte el Estado; además, de orientarla al servicio de los objetivos nacionales, en particular a la educación básica, que con la reforma al artículo 3° en 1993, queda conformada por tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria, la cual define el mínimo de saberes que deben ser patrimonio de todos los mexicanos; y a la educación normal, que está encaminada a formar a los profesionales de esos niveles educativos.

A los gobiernos estatales les correspondió administrar y operar los servicios educativos en cada uno de los estados, lo que implicó que el Gobierno Federal transfiriera los recursos económicos destinados a la educación a cada uno de los estados, con el propósito de racionalizar los costos educativos. Sin embargo, esta política lejos de permitir la racionalización de los costos los ha duplicado, ya que actualmente, además de la estructura organizativa que cada estado le ha dado a su sistema educativo, existe una representación de la SEP que cumple las funciones de fiscalizadora, lo que duplica los costos de la administración educativa.

A los estados con menos recursos los colocó en una situación de desventaja con respecto a los que más tienen, en virtud de que cada uno, además del presupuesto que le asignaba el Gobierno Federal, tenía la posibilidad de sumar a éste, recursos propios, que -contrario al discurso de las autoridades educativas- generan inequidad, entre los alumnos y los profesores que conforman cada subsistema educativo, ya que, en algunos estados a los profesores les pagan tres meses de aguinaldo, mientras que a otros sólo uno.

Por último, cabe señalar que la modernización del sistema educativo, no resolvió los problemas educativos que

había entonces, como son los bajos resultados de los aprendizajes de los alumnos, que hasta la fecha, sigue siendo el talón de Aquiles de las autoridades educativas, como lo revelan los bajos promedios obtenidos en los exámenes de admisión que presentan los alumnos para ingresar a la educación secundaria, media y superior. A pesar de Carrera Magisterial y de muchas acciones de actualización que han implementado las autoridades educativas federales y estatales. Acciones que son producto del Programa de Modernización y que se han realizado sin un modelo de actualización que las oriente y responda a la diversidad de los perfiles de los profesores que actualmente atienden a la educación básica.

1.3.2 Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

De la política educativa expresada en el Plan Nacional se deriva el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, el cual tiene como propósito "...dar realización plena a los principios y mandatos contenidos en el Artículo Tercero Constitucional y a las disposiciones de la Ley General de Educación y especificar los objetivos y estrategias generales

establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000".
(pág. 9)

También, en el Programa se definen "...un conjunto de tareas para consolidar innovaciones que están en marcha a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica" (pág. 10).

Como ya se mencionó antes en el Programa, además de los objetivos, también se establecen los contenidos y prácticas educativas que orientan al Sistema Educativo Nacional. En primera instancia señala que "...educar es pretender la transformación del ser humano" (pág.11). En segunda, establece que, dado, el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología, provocan "...la obsolescencia rápida de gran parte del conocimiento y de la preparación adquirida, (...) la educación tenderá a disminuir la cantidad de información a cambio de reforzar valores y actitudes que permitan a los educandos su mejor desarrollo y desempeño, así como a concentrarse en los métodos y prácticas que les faciliten aprender por sí mismos".

En tercera, menciona que la educación deberá "...fortalecer en los educandos el sentido de pertenencia y sobre todo, de responsabilidad con cada uno de los ámbitos de que forman parte: la familia, la comunidad, la Nación, la

humanidad: La educación tenderá a reafirmar su carácter nacionalista de manera compatible con las nuevas responsabilidades surgidas de un mundo cada vez más interdependiente". (pág. 11)

En cuarta instancia, establece que la educación deberá de esforzarse "...por emplear (los medios de comunicación de masas y de las redes de información) para enriquecer la enseñanza en sus diferentes tipos y modalidades..." (pág. 11)

Además, señala que, dada la dinámica de la sociedad, la educación debe considerar las siguientes tendencias:

- La creciente urbanización "...impone a la educación la necesidad de fomentar valores, actitudes y comportamientos que propicien una mejor convivencia en ciudades y aglomerados urbanos" (pág.12).
- Los procesos de politización a los que ha estado sometida la población en los últimos años, han fortalecido tendencias participativas y democráticas en todos los ámbitos de la vida, de tal forma que la "...educación deberá fomentar valores y actitudes que devengan en conductas auténticamente democráticas" (pág. 12).

- Con respecto a la educación de las mujeres considera que ésta es “...un factor esencial en la solución de muchos problemas ancestrales y en la modernización de las sociedades (ya que sólo, a través de ella podrá) superar su rezago, lograr su incorporación plena a las nuevas oportunidades de vida y, por su crucial posición familiar, (propiciar) el cambio de comportamientos, percepciones, actitudes y hábitos”. (pág. 12).
- El deterioro ecológico que ha sufrido el planeta, “...exige crear conciencia acerca de la gravedad del problema y la necesidad de adoptar conductas que favorezcan el equilibrio y el mejoramiento de la ecología. La educación deberá incluir, cada vez más, contenidos orientados a la creación de una nueva cultura ecológica que detenga la destrucción del medio ambiente y garantice la cooperación de la población en las acciones de mejoramiento ambiental”. (pág. 12).

Dichos objetivos, contenidos, prácticas educativas y tendencias deben ser consideradas en todos los niveles educativos, sólo que éstos deben ser adecuados a las características y finalidades de cada uno.

Como se puede observar, el Programa se enmarca “...en el concepto de desarrollo humano (ya que) pretende lograr la equidad y acceso a las oportunidades educativas y establecer condiciones que permitan su aprovechamiento pleno; trata de asegurar que la educación permanezca abierta también para las generaciones futuras, conforme a una visión de desarrollo sostenible; se dirige a alentar la participación y responsabilidad de los principales agentes que intervienen en los procesos educativos y a formar seres humanos que participen responsablemente en todos los ámbitos de la vida social; además, se orienta a estimular la productividad y creatividad en el desempeño de todas las actividades humanas”. (pág. 9).

Este concepto de desarrollo humano es congruente con la política de desarrollo social expresada en el Plan Nacional, la cual señala que “...está encaminada a mejorar el bienestar de cada individuo”(pág. 11), bienestar que de acuerdo con el mismo Plan y el Programa está íntimamente relacionado con la educación; lo que significa que para mejorar el bienestar de cada individuo es requisito indispensable que todos tengan acceso a la educación. Requisito que da origen a la primera de las cinco estrategias planteadas en el Plan: ampliar la cobertura y mejorar la

calidad de los servicios básicos. Estrategia de la que se derivan los propósitos fundamentales que animan al Programa de Desarrollo Educativo los cuales son: "...la equidad, la pertinencia y la calidad de la educación". (pág. 12).

- La equidad hace referencia a la calidad de la educación que se imparte, puesto que las condiciones sociales de desigualdad y heterogeneidad se traducen en disparidades en la calidad de la enseñanza que se refleja en sus resultados. "Por eso, el Programa pretende lograr servicios educativos de calidad, sobre todos aquellos que se prestan en situaciones de mayor marginación" (pág. 13).
- La pertinencia de la educación está referida al hecho de que ésta debe responder a las "...condiciones y aspiraciones, y servir al mantenimiento y superación de las comunidades y de la sociedad en general" (pág. 13). Es decir, la educación no puede estar desvinculada de las necesidades e intereses de los educandos, puesto que está considerada como "...una vía hacia una mejor manera de vivir". (pág. 13)

- La calidad de la educación está considerada como el producto de un conjunto de factores que concurren en diversos momentos y circunstancias, de tal manera, que "...es una carrera continua en la búsqueda del mejoramiento, que requiere de un esfuerzo constante de evaluación, actualización e innovación" (pág. 13).

Carrera que no termina, ya que como se señalaba, elevar la calidad no es una tarea simple, ya que interviene en ella una serie de variables que no es fácil controlar. De tal forma, que el Gobierno de Vicente Fox continúa la carrera.

Si bien es cierto que elevar la calidad de la educación no es una tarea fácil, por la diversidad de variables que intervienen en ella, también es cierto, que el sistema educativo si puede, si no controlar las variables que se refiere a los profesores, sí tiene la facultad de proponer acciones de actualización y capacitación dirigidas a los profesores en servicio que realmente impacten en el proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que de ellos depende en gran parte la calidad de la educación.

Dentro del Programa se reconoce que los maestros son un "...factor decisivo de la calidad de la educación..." (pág. 56). De tal manera, que para que los propósitos del

Programa se cumplan el profesor requiere de "...condiciones dignas de vida, de una situación profesional estable y de apoyos materiales y técnicos adecuados a la naturaleza de sus tareas" (pág. 57).

También se reconoce en el Programa que entre "...los factores con mayor influencia en el desempeño de los educadores se encuentran una formación inicial sólida y congruente con las necesidades del trabajo, y un sistema que ofrezca oportunidades permanentes para la actualización y el perfeccionamiento profesional de los maestros en servicio" (pág. 57).

1.3.2.1 Sistema Nacional de Formación, Actualización y Superación de los Docentes.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 propuso conformar un Sistema de Formación, Actualización y Superación Profesional cuyo objetivo era "...resolver los problemas de desarticulación que permanecen aún entre las instituciones responsables de la formación inicial, la actualización y el desarrollo profesional de los profesores en servicio; las escuelas normales, los Centros de Actualización

del Magisterio, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y las unidades que operan en los estados” (pág. 57).

Problemas que se derivaron de la implementación de la política educativa contenida en el Programa de Modernización Educativa, que disocia las cuestiones normativas de las operativas, al haber creado la Subsecretaría de Educación Básica y Normal que depende de la SEP, una Secretaría de Educación por estado y para el DF se estableció la Subsecretaría de Servicios Educativos. La primera tiene entre sus atribuciones la responsabilidad del diseño de los planes de estudio para la educación básica y normal, el establecimiento de las normas que orientan a estos tipos de educación, así como las acciones de actualización necesarias para la implementación de los planes de estudio; y las segundas, también han generado una serie de acciones con el propósito de coadyuvar a elevar la calidad de la educación de los alumnos de la educación básica.

Dicha disociación también generó "...el aislamiento de instituciones que cumplen funciones parciales, la ausencia de complementación entre planteles, el uso ineficiente de recursos y la escasa capacidad de respuesta a nuevas demandas en materia de personal docente" (pág. 57).

Dicha situación, según lo expresado en el Programa, reclamaba "... un complejo esfuerzo de reorganización de las funciones de las instituciones ya existentes y la generación de nuevos servicios, bajo la concepción de un sistema integrado que contemple el conjunto de necesidades de personal calificado para atender el desarrollo de la educación en cada una de las entidades del país. Con este propósito y de conformidad con los artículos 12,13 y 20 de la Ley General de Educación, la autoridad educativa federal y las de cada entidad del país procederán a organizar y operar el sistema nacional de formación, actualización capacitación y superación profesional para maestros de educación básica" (pág. 58).

Dicho sistema nacional será "...un conjunto de instituciones y servicios articulados y coherentes que operarán bajo la dirección de las autoridades educativas estatales y con alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales" (pág. 58).

Servicios que clasifica en cuatro grandes categorías: actualización, nivelación, capacitación y superación profesional y que define de la siguiente manera:

1. Actualización.

El Programa considera que la actualización es la actividad más amplia y que "...debe concentrarse en la operación de un programa de actualización destinado al personal en servicio de los tres niveles de la educación básica. La función inicial del programa será facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, así como promover la utilización de nuevos métodos, formas y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos del currículo. Esta actividad deberá crear una plataforma común de competencias didácticas, sobre la cual, y en fases posteriores del programa se establecerán acciones más avanzadas de actualización. Asimismo, el programa contemplará opciones destinadas a los directores y supervisores, tanto para que desempeñen esas labores como para la inducción a ellas de quienes provienen del servicio de la docencia". (pág. 61)

2. Nivelación

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 considera que la nivelación es una alternativa para que los

profesores de preescolar y primaria que cursaron sus estudios de normal cuando no tenían el grado de Licenciatura, lo obtengan. Esta acción, desde esta concepción, únicamente la realiza la Universidad Pedagógica Nacional.

3. Capacitación.

En lo que respecta a la capacitación, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 señala que:

"Se establecerán mecanismos de capacitación continua para fortalecer la formación de miles de educadores que teniendo una preparación insuficiente realizan una labor meritoria en las comunidades rurales más aisladas y en las zonas indígenas, a pesar de trabajar en condiciones difíciles"... considera también que:

"Esta capacitación continua no será una réplica de los esquemas de formación inicial; por el contrario, responderá tanto al trabajo específico de los maestros como a las legítimas expectativas de mejoramiento profesional" (pág. 62).

En este mismo apartado el Programa de Desarrollo también considera que:

"Una necesidad de capacitación de otra naturaleza la presenta una proporción importante de los maestros de educación secundaria que no se formaron en las escuelas normales superiores. Muchos de ellos tienen una formación adecuada en las disciplinas que enseñan, pero su conocimiento de los problemas de la enseñanza y del desarrollo de los alumnos suele ser insuficiente. En este caso se diseñarán módulos de estudio a fin de que los maestros obtengan una formación más completa para el desarrollo de su trabajo" (pág. 62).

Como se puede observar, en el Programa, la capacitación tiene dos destinatarios: a) educadores de las comunidades rurales que tienen una preparación insuficiente para realizar su trabajo y b) maestros de educación secundaria que no se formaron en las escuelas normales superiores; de tal forma, que en ambos casos está dirigida a sujetos que han sido habilitados como profesores sin la formación específica para realizar dicha tarea.

En el análisis de la concepción de "capacitación continua para fortalecer el trabajo" se puede identificar una noción de educación permanente, y en la afirmación de que ésta "no debe ser una réplica de la formación inicial, sino que por el contrario "debe responder tanto al trabajo específico de

los maestros como a las legítimas expectativas de mejoramiento profesional" subyace el propósito de pertinencia que orienta dicho Programa.

4. Superación Profesional.

Con respecto a la superación profesional, El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, afirma que:

"Existe un gran interés de los maestros por prepararse para tareas más complejas y elevar su competencia profesional, mediante la obtención de grados académicos y especializaciones posteriores a la Licenciatura. Para que esta legítima aspiración sea atendida, el Gobierno Federal promoverá la adopción de mecanismos de evaluación y de formas académicas que regulen la creación y funcionamiento de los centros que ofrecen ese tipo de estudios" (pág. 63).

Un análisis de la definición que se hace en el Programa de cada una de las acciones, permite identificar que lo que se define como actualización realmente está inscrito dentro del ámbito de la capacitación, en virtud de que tiene como finalidad proporcionarles a los profesores las herramientas necesarias para el manejo de los planes y programas de estudios de educación primaria y secundaria

que se implementaron en 1993; que para esas fechas resultaba pertinente, pero actualmente, esa es la concepción que sigue orientando todas las acciones de actualización que se ofrecen a los profesores dentro de Carrera Magisterial.

Carrera Magisterial es un Programa Nacional suscrito por las autoridades educativas de la SEP y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación el 14 de enero de 1993, que tiene como propósito “... coadyuvar a elevar la calidad de la educación nacional, por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio a través de un sistema de promoción horizontal integrado por cinco niveles (A, B, C, D y E) en las categorías que los maestros de educación básica tienen” (Ortiz, 2003, pág. 8). Es decir, es un esquema de promoción que incluye la evaluación y promoción del personal docente con miras a mejorar la calidad de la educación y las condiciones de vida del magisterio.

Actualmente, en este programa participan 800 000⁴ profesores en servicio, esto significa que es el Programa de actualización de mayor cobertura en el país, y por lo tanto, el de mayor impacto. Sin embargo, a pesar de la cobertura y del

⁴ Dato tomado de Maximino B. Ortiz Jiménez en Carrera Magisterio, SEP, 2003

impacto que ha tenido en el Sistema Educativo Nacional, no ha logrado elevar la calidad de la educación y eso lo revelan los resultados obtenidos por los alumnos en diversas mediciones, como son, por ejemplo: el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (conocido como PISA por sus siglas en inglés), las Pruebas de Estándares Nacionales y los Exámenes de Ingreso a la Educación Secundaria y Media Superior que aplica el Centro de Evaluación Nacional para la Educación (CENEVAL).

Con respecto, a la nivelación cabe señalar que desde 1968, la Dirección General de Educación Secundaria Técnica impartió un programa de nivelación, cuya duración era de tres años, y se ofrecía a los profesores que laboraban en secundaria técnica y que carecían de la formación específica para el ejercicio de la docencia. Su finalidad era proporcionarles los elementos teórico – metodológicos de la Pedagogía y la Psicología que les permitiera mejorar su práctica docente.

En cambio, las autoridades educativas de secundarias diurnas hasta la fecha, y a pesar de que más del 70% de los profesores que laboran en este subsistema carecen de formación normalista, no han considerado necesario, ni prioritario impartir un programa de formación orientado al

desarrollo de las competencias didácticas mínimas que requiere la docencia. Sin embargo, desde los años 80 la nivelación pedagógica es un requisito para que profesionales de distintos campos obtengan la autorización definitiva para trabajar como profesores en escuelas secundarias particulares.

Lo que resulta paradójico y coloca a los profesores de secundarias diurnas oficiales en desventaja con respecto a los de técnicas y particulares, es que para ellos no es requisito cursar la Nivelación Pedagógica. Sin embargo, los profesores de escuelas públicas, por su cuenta, han solicitado que a ellos también se les imparta, y desde 1997 el CAM-DF les ofrece el programa de Nivelación Pedagógica tanto a profesores de secundarias diurnas públicas, como a profesores de escuelas particulares que requieren de formación pedagógica. De tal forma, que en los últimos años, aproximadamente el 50%⁵ de la población que cada año cursa la Nivelación son profesores de escuelas públicas. Este programa se inscribe en el ámbito de la capacitación.

Con relación a la capacitación el Programa señala que ésta “no debe ser una réplica de la formación”, ya que, si bien es cierto que los profesores en servicio que no tienen formación normalista carecen de los referentes teóricos que

⁵ Dato tomado del Departamento de Servicios Escolares del CAM-DF

les permitan dar cuenta de su quehacer docente, sí cuentan con la experiencia docente que proporciona la práctica cotidiana. Lo que significa que los programas de capacitación deben, por un lado, proporcionar los referentes teóricos, y por el otro, recuperar la práctica docente y responder a las necesidades de los profesores, es decir que sean pertinentes.

En el caso de los dos programas de Capacitación que el CAM- D.F. ofrece a los profesores de educación secundaria, la nivelación sí cumple con el criterio de pertinencia, en virtud, de que se ha reestructurado en varias ocasiones, con la finalidad de responder a las necesidades de los profesores. En el caso de la Licenciatura en Docencia Tecnológica no es así, aunque en el ciclo escolar 2002-2003, se realizó una actualización de los programas de cada una de las asignaturas, el modelo académico que los sustenta estaba dirigido a la formación inicial, de tal forma que sigue siendo una réplica de ese modelo que se diseñó en 1984, para la formación de los Licenciados en Educación Primaria; y además, porque no responde a las necesidades actuales de los profesores que la cursan, como es el hecho de proporcionarles una sólida formación en las nuevas tecnologías, que en el caso de los docentes de actividades tecnológicas, no sólo es una necesidad para enfrentar los

retos que implica la enseñanza de las tecnologías en el contexto actual, sino la posibilidad de que conserven su empleo.

Con respecto a los programas de superación profesional, sólo la Universidad Pedagógica Nacional venía ofreciendo algunos programas de posgrado dirigidos a profesores en servicio; y es hasta 1999 que en las escuelas normales se imparten maestrías.

En resumen, el sistema de formación, actualización y superación de los docentes era una prioridad para las autoridades educativas de ese momento, puesto que tenía la finalidad de resolver el problema de desarticulación que existía entre las distintas instituciones responsables de la formación inicial (escuelas normales), la actualización (centros de actualización y centros de maestros) y el desarrollo profesional de los profesores (Universidad Pedagógica Nacional)

Sin embargo, a pesar de que era una prioridad para el equipo de la SEP, éste no logró conformar el sistema, ni siquiera pudo realizar un diagnóstico sobre las acciones de actualización que se estaban realizando en dichas instituciones.

Prioridad que se convierte en una tarea pendiente para el actual gobierno; ya que durante el gobierno de Ernesto Zedillo, lejos de que las autoridades educativas hubieran resuelto el problema de la desarticulación entre dichas instituciones, propiciaron la proliferación de más instituciones que se encargaran de realizar acciones de actualización.

Basta mencionar que sólo en el Distrito Federal, actualmente existen 22 instituciones educativas que imparten cursos de actualización, entre las que se encuentra el CAM-DF. Instituciones que de manera aislada, y de conformidad con el criterio de las autoridades en turno, ofrecen a los profesores de educación básica cursos de actualización, que en muchos casos son de carácter obligatorio. Además, se confirió esta tarea a los Centros de Maestros que se crearon en el mismo D. F., con lo que se duplicaron las funciones que realizan las 22 instituciones.

Lo anterior significa que el CAM-DF, ahora se encuentra en franca competencia con todas aquellas instituciones que realizan acciones de actualización, capacitación y superación profesional para los profesores de educación primaria y secundaria, por lo que el personal académico del mismo debe trabajar en el diseño de

propuestas pertinentes que respondan a la política educativa actual, si quieren, en primera instancia, garantizar su permanencia; y en segunda, que sea una institución con posibilidades de competir.

1.3.3 El Programa Nacional de Educación 2001-2006

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 recupera la preocupación central del Programa para la Modernización Educativa que se sintetiza en el siguiente enunciado: elevar la calidad de los servicios educativos, preocupación que a pesar de los esfuerzos que han hecho los gobiernos anteriores al de Fox, no han podido enfrentar con éxito.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se establece el enfoque educativo propuesto para el siglo XXI, con el propósito de contribuir al desarrollo de México con justicia y equidad, que se resume de la siguiente manera:

“En 2025, El Sistema Educativo Nacional, organizado en función de los valores de equidad y calidad, ofrecerá a toda la población del país una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa, que constituirá el eje fundamental del

desarrollo cultural, científico, tecnológico económico y social de México.

Por sus concepciones pedagógicas y una creativa utilización de la tecnología, la educación mexicana será efectiva, innovadora y realizadora; sus resultados serán reconocidos nacional e internacionalmente por su buena calidad, fruto del profesionalismo de los educadores, de recursos proporcionados a sus responsabilidades, del uso de la información para alimentar la planeación y la toma de decisiones, y de mecanismos rigurosos y confiables de evaluación” (Pág. 71).

Este enfoque precisa que la educación será:

- Equitativa y con buena calidad, porque asegurará igualdad de oportunidades de ingreso, de permanencia y logro, será permanente, con enfoques eficaces de capacitación para la vida y el trabajo...
- Pertinente, porque responderá a las necesidades de las personas y a los requerimientos de desarrollo nacional...

- Incluyente, porque atenderá la diversidad cultural, regional, étnica y lingüística del país...
- Formativa, en sentido integral, porque conjuntará propósitos científicos y técnicos, con una concepción de humanismo para nuestro tiempo” (pág. 72).

Enfoque al que deben responder todos los planes y programas de estudio de los diferentes tipos y niveles educativos, incluidos los dirigidos a los profesores de educación básica en servicio, lo que incluye a la LIDOTEC, de tal suerte que el plan de estudios tendrá que ofrecer una formación con buena calidad que sea: pertinente incluyente y formativa.-

Además, con relación a la buena calidad de la educación señala que para el año 2025:

- Los niveles de aprendizaje de los alumnos se habrán elevado, al tiempo que las diferencias regionales se habrán reducido, y la calidad del sistema educativo será reconocida nacional e internacionalmente...
- Los profesores, así como los cuadros directivos de todos los tipos, niveles y modalidades, tendrán un

perfil idóneo y un fuerte compromiso con sus alumnos y con las funciones que tengan asignadas...

- Todas las escuelas e instituciones tendrán las instalaciones e infraestructura suficientes y en buen estado; de acuerdo con sus características, tendrán amplio acceso a las tecnologías de la comunicación e información, que serán plenamente aprovechadas por maestros y alumnos.
- En cuanto a los recursos financieros, gracias al esfuerzo de los tres niveles de gobierno y de la sociedad, la proporción del gasto público y del Producto Nacional que se destine a la educación habrá alcanzado niveles similares a los de los países de mayor desarrollo y tendrá correspondencia con la población atendida; los recursos públicos se asignarán eficientemente y equitativamente entre tipos educativos, renglones de gasto, educandos, instituciones y entidades federativas; los recursos se utilizarán con eficiencia y transparencia; se contará con mecanismos de verificación que permitirán el rendimiento de cuentas.

También, establece los retos que tiene que enfrentar la educación en este nuevo milenio y define las políticas para construir los modelos de educación que México actualmente necesita para ser competitivo y de esa manera estar en posibilidades de integrarse al mercado mundial apoyado en una educación de buena calidad.

El Programa está organizado fundamentalmente en tres partes: la primera, señala el punto de partida, el de llegada y el camino que se propone recorrer el actual Gobierno Federal; la segunda, plantea la reforma de la gestión del sistema educativo; y en la tercera, formula los subprogramas sectoriales que en cada tipo de educación se llevarán a cabo.

En la primera parte persigue para México un desarrollo sustentable y considera a la educación un factor decisivo para garantizarlo. Educación “...para todos, de buena calidad y de vanguardia”. (pág. 71)

En el segundo apartado afirma que “... para alcanzar sus grandes propósitos, se necesitan acciones capaces de transformar radicalmente los esquemas tradicionales de gestión y añade que no se trata de un proceso de mejora gradual y paulatina, sino de generar rápidamente los cambios profundos que nos permitan recuperar el tiempo perdido y la

capacidad de respuesta para atender con prontitud y eficacia a las necesidades de la sociedad” (pág. 83).

Transformación que el gobierno sabe que no es fácil y que tampoco se va a lograr en poco tiempo, ya que implica el esfuerzo sostenido de la sociedad en su conjunto, y señala que para que se logre el enfoque educativo propuesto para el Siglo XXI es necesario “...realizar cambios en dos perspectivas: la que se refiere a cada uno de los grandes tipos de educación y la que se refiere a los cambios en la gestión del sistema educativo. La Reforma que se propone contiene cambios importantes en los que están involucrados los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal); los actores educativos (autoridades, padres de familia, alumnos y maestros); y los diferentes sectores (público, privado y social)” (pág. 84).

Dicha reforma contempla los siguientes aspectos: la federalización educativa; el financiamiento; los mecanismos de coordinación, de consulta y de participación de la sociedad; el marco jurídico; la evaluación, investigación e innovación educativa; y la gestión integral del Sistema.

Cada uno de estos aspectos implica una complejidad que no es fácil enfrentar y menos resolver, ya que son muchos los actores y factores involucrados en cada uno.

En el tercer apartado, el Programa contiene un subprograma sectorial para cada uno de los tipos de educación que conforman el Sistema Educativo Nacional que son: Educación Básica, Educación Media Superior, Educación Superior y uno más orientado a la Educación para la vida y el trabajo. Para efectos de la presente investigación sólo son abordados el primero y el último.

- Subprograma de Educación Básica.

En el esquema de la educación básica propone los siguientes retos:

- 1) Que todos los mexicanos tengan acceso a la educación básica.
- 2) Garantizar la permanencia en la educación básica en el esquema de 12 años sustentado en el artículo 31° Constitucional.
- 3) La calidad en los procesos educativos.
- 4) La organización y el funcionamiento de la escuela.
- 5) La actualización permanente de los maestros.
- 6) La articulación tanto curricular como organizativa entre los diversos niveles en la educación.

También señala que, dada la expansión acelerada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como del impacto en la vida social, representan una oportunidad para el desarrollo educativo.

Esto significa que uno de los objetivos primordiales que pretende es desarrollar y expandir el uso de las tecnologías de información y comunicación para la educación básica e impulsar la producción, distribución y fomento de uso eficaz en el aula de materiales educativos audiovisuales e informáticos, actualizados y congruentes con el currículum.

- Subprograma de Educación para la vida y el trabajo

En este subprograma se señala que las políticas públicas que impulsara el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se distinguirán por “...una franca decisión de promover la innovación en todos los ámbitos siempre bajo el imperativo de acrecentar el desarrollo humano”. (pág. 219).

Expresa también que la “...educación es uno de los factores privilegiados para el acceso al conocimiento y, en consecuencia, para lograr el bienestar y el desarrollo de las personas”. (pág. 219)

Estas ideas del Plan Nacional las recupera el Programa de Nacional de Educación y son las que orientan al Sistema Educativo Nacional, en sus dos vertientes: la educación escolarizada, formal, que es la vía por la cual deben acceder todos los mexicanos a los beneficios que otorga la escuela; y a la educación no formal, a la que accede aquellos individuos que por diversas razones no tuvieron acceso a la educación escolarizada.

El Programa distingue a la educación no formal en dos grandes subconjuntos:

- “Por una parte, la oferta educativa orientada a construir los conocimientos y habilidades básicos a quienes no pudieron obtenerlos en la edad convencional y a través de la escolaridad formal. Como la educación básica debe proporcionar el bagaje esencial para la vida en una sociedad democrática moderna, este subconjunto puede designarse con la expresión educación para la vida.
- Por otra parte, la oferta educativa enfocada a desarrollar habilidades específicas, de muy

diverso tipo, que se requieren para ocupar de manera efectiva posiciones diversas en el aparato productivo, se designan como educación para el trabajo” (pág. 219).

La educación para la vida debe tener una orientación práctica que amplíe el horizonte cultural que proporciona la educación básica y además, abra un abanico de oportunidades de inserción en el campo laboral a quienes obtengan los beneficios que ella aporte. En ella, el dominio de la lecto-escritura, las matemáticas y otros elementos del currículum de la educación básica cobran un valor relevante por el carácter instrumental que tienen.

Con respecto a la educación para el trabajo, señala que las necesidades de los diferentes grupos de la población son muy diversas, y por lo tanto, la demanda de esta modalidad educativa; lo que significa que ésta tendrá que atender a la necesidades de cada uno. Dentro de estos grupos considera a los “...profesionistas con licenciatura o estudios de técnico superior, que necesitan actualizarse y reciclar sus conocimientos lo que suelen hacer mediante cursos de posgrado o de educación continua (e) incluye a trabajadores de niveles intermedios o de baja calificación, ubicados en el

sector moderno de la economía, para quienes los esquemas de capacitación basada en competencias parecen muy pertinentes. Y también comprende a personas no calificadas del sector rural y campesino pobre, de la economía informal, subempleados o desempleados quienes necesitan capacitación con esquemas de apoyo al auto empleo, microempresas y modalidades semejantes” (pág. 219).

Dentro de estos grupos tendrían que estar considerados aquellos profesionales y técnicos que por necesidades del servicio educativo y por falta de empleo en sus campos laborales, son contratados y habilitados como maestros, como es el caso de los que el sistema ha venido contratando para impartir la educación secundaria, (a este grupo pertenecen los alumnos de la LIDOTEC) ya sea de financiamiento público o privado; o el de aquellos que por una falta de planeación prospectiva en el propio sistema, ha tenido que contratar para impartir la educación primaria y preescolar en las escuelas privadas, desde los 90, a pesar de que de conformidad con el artículo segundo de la Ley de Profesiones se requiere del título correspondiente para ejercer la docencia en los niveles educativos que integran la educación básica.

Sin embargo, y a pesar del énfasis que se hace tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 como en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, acerca de la importancia que tiene la educación como un factor decisivo para el acceso al conocimiento y por lo tanto, del papel que juega en el logro del bienestar y el desarrollo de las personas y del reconocimiento que hace éste último, acerca de la importancia que tiene el hecho “...de apropiarse de la tecnología en todos los ámbitos de la vida...” (pág. 223), no se consideró relevante ni necesario incluir en este grupo de profesionales o de técnicos a aquellos que se desempeñan como profesores y que requieren de una educación para el trabajo.

Educación que debe estar orientada fundamentalmente al desarrollo de las competencias pedagógicas que requiere el ejercicio de la docencia, en cada uno de los niveles educativos que conforman a la educación básica, que es el pilar del sistema educativo y por lo tanto, de su fortaleza depende la educación media superior y superior, así como al dominio de las nuevas tecnologías que les permitan a los profesores enfrentar las nuevas prácticas laborales que impone el extraordinario dinamismo con el que hoy vive la sociedad.

En este contexto político, la LIDOTEC cobra una relevante importancia, en virtud de que el Programa Nacional, también señala la importancia que tiene una: “...creativa utilización de la Tecnología”, con “enfoques eficaces de capacitación para la vida y el trabajo” y que responda “a las necesidades de las personas y a los requerimientos de desarrollo nacional.” Tareas prioritarias para el Sistema Educativo y en las que los profesores de actividades tecnológicas juegan un papel primordial, puesto que son ellos quienes, en primera instancia, proporcionan una formación tecnológica a los alumnos que cursan la educación secundaria en todo el país, y conforma la plataforma de competencias mínimas para garantizar una formación sólida para el trabajo y para el desarrollo de la nación.

En resumen, los planteamientos que resultan relevantes y que conforman el contexto de la política educativa que deben orientar las acciones que realiza el CAM-DF, y concretamente a la Licenciatura en Docencia Tecnológica son: los propósitos de pertinencia y calidad de la educación; el reconocimiento de que, para que el profesor realice su labor, requiere de condiciones dignas de vida; de una situación profesional estable; y de apoyos materiales y tecnológicos adecuados a la naturaleza de sus tareas.

Aspectos que deben orientar el diseño curricular de todos los programas de actualización y capacitación que el CAM-DF ofrece a los profesores de educación básica en servicio y particularmente en la LIDOTEC, que fue el objeto de estudio de la investigación.

Lo que hace necesario la revisión de la teoría del currículum, con un doble propósito, el primero, para recuperar los elementos teórico-metodológicos para el análisis del currículum de la LIDOTEC y el segundo, con el propósito de que aporte estos elementos para el diseño de todos los programas que en el futuro se lleven a cabo en el CAM-DF, incluida la LIDOTEC.

CAPÍTULO II

EL CURRÍCULUM, LA EVALUACIÓN Y LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA. ELEMENTOS DE ANÁLISIS PARA EL CURRÍCULUM DE LA LICENCIATURA EN DOCENCIA TECNOLÓGICA

Abordar las cuestiones teóricas que tienen que ver con las dimensiones del diseño y desarrollo curricular, fue una cuestión de suma importancia para la presente investigación, en virtud de que el objeto de estudio es precisamente el currículum de la LIDOTEC en esas dos dimensiones. Además, por la propia naturaleza de las tareas que se realizan en el CAM-DF, que tienen que ver fundamentalmente con el diseño de programas para la actualización y capacitación del magisterio de educación básica en servicio. Tarea en la que participan todos los profesores que laboran en él.

Cabe señalar que los profesores que diseñaron los primeros planes y programas de estudio y que ellos mismos impartían lo hicieron de manera empírica, ya que carecían de los elementos teóricos y metodológicos que fundamentaban el currículum. Acciones con las que fueron ganando una vasta experiencia, no sólo en el diseño curricular, sino también en el desarrollo del mismo.

Esto significa que el personal académico del CAM-D.F. ha tenido la oportunidad de participar en el diseño no sólo de planes y programas de estudio, sino de las distintas acciones de actualización, capacitación y superación profesional que a lo largo de 59 años, la institución ha ofrecido a los profesores en servicio, no sólo de educación básica sino de media y superior, en distintos momentos. De tal forma que el diseño del plan y programas de estudio de la Licenciatura en Docencia Tecnológica, fue realizado por un grupo de profesores designado por la Dirección. Diseño en el que la sustentante, no tuvo oportunidad de participar.

En este sentido, los profesores que laboran en las normales, no han tenido la posibilidad de colaborar en el diseño de los planes y programas de estudio que llevan a la práctica. Situación que los convierte únicamente en operadores del currículum. Esto significa, que cada vez que hay un cambio de planes y programas de estudio para la formación de los profesores de educación básica, la experiencia adquirida por los maestros de las normales en la instrumentación de los anteriores, no ha sido recuperada por las autoridades educativas del Sistema.

Dadas las características de la presente investigación, ésta se fundamenta en la evaluación curricular, en la teoría

del currículum, de la evaluación y la intervención pedagógica; aspectos que forman parte del campo disciplinar de la Pedagogía. De tal forma, que en este capítulo se aborda la evaluación curricular, con el propósito de delimitar el marco teórico que fundamenta la investigación; en seguida, se revisan diferentes definiciones de currículum, con la finalidad de conceptualizarlo; también se abordan las teorías y perspectivas actuales del currículum que han aportado elementos importantes en relación a la definición, organización, legitimación y distribución del conocimiento, aspectos que se deben considerar en el diseño curricular; posteriormente, se desarrollan las tendencias actuales de la evaluación, así como distintas concepciones de la misma, con el propósito de definirla en función de la concepción de currículum; a continuación se detalla el modelo de análisis del currículum de la LIDOTEC; finalmente, se describe una aproximación a la intervención pedagógica, así como a los distintos modelos de enseñanza y de formación de profesores, con el fin de identificar los modelos en los que se ha concretado el currículum de la LIDOTEC, y de contar con elementos para proponer alternativas que resuelvan los problemas de origen de la misma.

2.1 Evaluación curricular

La evaluación como teoría, surge a partir del desarrollo de la teoría curricular. De tal modo que la teoría del currículum posibilita la conformación del campo de la evaluación curricular. Esta, a su vez, se inserta en el campo de la evaluación educativa que "...en general puede considerarse como un campo científico en proceso de constitución, esto significa que existe un incipiente desarrollo conceptual, metodológico y lógico en las diferentes tareas que se efectúan para realizar una evaluación" (Díaz Barriga, 1988, pág. 7).

También se inserta en el campo de la investigación evaluativa, de la cual formaba parte la evaluación de los planes de estudio, hasta los años sesenta en que se empieza a desarrollar la teoría curricular, que posibilita la conformación del campo de la evaluación curricular. Esta se propone la comprensión de su objeto de conocimiento, que es "...un plan de estudios en particular...", (Díaz Barriga, 1988. pág. 8) que se complementa con la teoría de la evaluación que se elija para dar cuenta de él, así como por los demás factores que incidan en su concreción para hacer factible su estudio.

Esto significa que desde este enfoque, el propósito de la evaluación curricular es la comprensión de su objeto de estudio, que es un plan de estudios en particular, limitada por la teoría de la evaluación que se elija para explicarlo, y por lo tanto, comprenderlo. Es decir, de acuerdo con Santos Guerra la "...evaluación es un fenómeno de comprensión. La comprensión exige una lectura atenta e inteligente de la realidad. Y unos códigos que desenvuelvan el significado". (1996, pág. 74)

Desde la evaluación curricular el plan de estudios es un suceso histórico, contextualizado en un tiempo y un espacio que transcurre permanentemente; consta de fundamentos filosóficos y sociológicos, así como de una propuesta metodológica del proceso de enseñanza que supone una teoría del aprendizaje.

Además, de las acciones cotidianas que realizan el maestro y el alumno que se concretan en las prácticas pedagógicas que existen en relación con el plan de estudios. De tal forma, que según Ivor Goodson "...es una construcción social...", (1995, pág. 95) y el aula el lugar donde el currículum es concretado y gestionado, lo que significa que el aula puede ser el centro de acción o el terreno de resistencia.

De acuerdo con McCormick y James, la evaluación curricular se ocupa de los siguientes aspectos:

- 1) "El currículo oficial, tal como aparece indicado formalmente en los horarios y calendarios, en programas y esquemas de trabajo, en los objetivos o tal como se plantea en las intenciones generales de los profesores, aunque no estén formuladas de manera explícita.
- 2) El currículo concreto, tal como lo experimentan los alumnos cuando participan en actividades del aprendizaje.
- 3) El currículo oculto, que experimentan y 'aprenden' los alumnos a través de actividades como ponerse de pie cuando entra el profesor en clase o permanecer fuera de la escuela en el recreo y a la hora de comer.
- 4) El resultado en relación con los conocimientos, actitudes, etc., que desarrollan los alumnos.

(Esta visión del currículo supone que la evaluación del mismo se ocupa de las cuestiones relativas a lo que debe enseñarse y al descubrimiento de lo que sucede en clase)". (1996, pág. 15).

En suma, desde el enfoque de estos autores, la evaluación curricular debe ocuparse de todas las cuestiones escolares que afectan el ámbito escolar. Lo que significa que el objeto de estudio de la evaluación curricular, desde esta perspectiva sería las cuestiones escolares que afectan el ámbito escolar, que va más allá del plan de estudios. Es decir, el currículo oficial, el concreto, el oculto y los resultados de aprendizaje que logran los alumnos.

Ahora bien, si desde el enfoque de la evaluación curricular su objeto de conocimiento es un plan de estudio, ésta no se agota actualmente en la evaluación del mismo, ya que de ser así, esta concepción resultaría muy reduccionista y no permitiría dar cuenta del currículum, a menos, de que éste se agotara en el plan de estudios. De tal forma, que el abordaje de la evaluación curricular exige comprender qué significa el término currículum. En virtud, de que la reflexión sobre el mismo "...se ha convertido en una actividad central de toda reforma educativa porque está ligada a la revisión de los objetivos, a la planificación de los medios, a la producción del material didáctico y a la formación del profesorado. Es una de las fuentes principales del conflicto, entre todos los integrantes del sistema educativo, y no se puede llevar a cabo sin una preocupación constante por tener

en cuenta y por hacer partícipes a todos los elementos implicados". (Diccionario de las Ciencias, 1983, pág. 345.).

La comprensión del término currículum, como ya se mencionó no sólo de educación básica sino de media y superior, se ha convertido en una de las principales tareas, no sólo de los teóricos de la pedagogía, sino también de aquellos sujetos que en el terreno de la práctica intentan transformar a la escuela, razón por la cual es imprescindible realizar una evaluación curricular que permita dar cuenta, tanto de los procesos educativos como de sus resultados. Lo que ha dado origen a múltiples investigaciones en torno a la evaluación curricular de proyectos educativos concretos. Como es el caso de la LIDOTEC.

2.2. El currículum y sus definiciones

La dificultad para definir el concepto de 'currículum', lo ha constituido en un término polisémico, de tal forma que los autores lo han empleado para referirse a programas educativos, planes de estudio y hasta a la instrumentación didáctica. Es por ello que en este apartado se incluyen definiciones de diversos teóricos, con la finalidad de definir la concepción de currículum que orientó la investigación.

En un primer momento, el currículum será definido por su acepción:

"El término currículum proviene de la palabra latina 'currere', que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado y, por derivación, a su representación. La escolaridad es un recorrido para los alumnos y el currículum es su relleno, su contenido, la guía de su progreso por la escolaridad". (Sacristán, 1989, pág. 145).

En segunda instancia el currículum va a ser definido por su origen:

"...el término designa el curso de los estudios emprendidos por un alumno en una institución dada; en los países anglosajones ha llegado a ser equivalente a los contenidos de las materias que se han de adquirir a lo largo del ciclo educativo". (Diccionario de las Ciencias de la Educación, pág. 344).

Desde la perspectiva de L. Stenhouse el currículum es:

"...una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que

permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica". (Stenhouse, 1998, pág. 29)

Eggleston, desde la sociología del currículum lo define como:

"...la presentación del conocimiento y comprende una pauta, instrumental y expresiva, de las experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela. Esta pauta de experiencias es de tal naturaleza que responde a la idea que la sociedad tiene de la esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento y por lo tanto está sujeta a cambio". (Eggleston, 1980, pág. 25)

César Coll, entiende el currículum como:

"...El proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello, el currículum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo

enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar". (Coll, 1992, pág. 32)

Según Gimeno Sacristán, el currículum permite definir:

"...un territorio práctico sobre el que se puede discutir, pero, ante todo, sobre el que intervenir". (Sacristán, 1998, pág. 166).

Sacristán, considera que en cualquier conceptualización que se haga sobre el currículum, además se debe considerar que:

- "...el estudio del currículum debe servir para ofrecer una visión de la cultura que se da en las escuelas, en su dimensión oculta y manifiesta, teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla.
- ...se trata de un proyecto que sólo puede entenderse como un proceso históricamente condicionado, perteneciente a una sociedad, seleccionado de acuerdo con las fuerzas dominantes en ella, pero no sólo con capacidad de reproducir, sino también de incidir en esa misma sociedad.

- ...el currículum es un campo donde interaccionan ideas y prácticas recíprocamente.
- ...como proyecto cultural elaborado, condiciona la profesionalidad del docente y es preciso verlo como una pauta con diferente grado de flexibilidad para que los profesores intervengan en él". (Sacristán, 1998, pág. 170)

Finalmente, Sacristán considera al currículum como cruce de prácticas diversas, y como construcción social que llena de contenidos la escolaridad. Propone el análisis de currículum dentro del ámbito del sistema educativo con sus determinantes más próximas, hasta verlo plasmado de una forma particular en la práctica pedagógica.

Por otro lado, Zabalza considera que el currículum es: "...todo conjunto de acciones desarrolladas por la escuela con sentido de «oportunidades de aprendizaje»". (1995, pág. 28).

Scurati define al currículum como:

"...un proyecto educativo y didáctico realizado en situación escolar a través de comportamientos de tipo profesional". (citado por Zabalza, 1995, pág. 28).

El concepto de currículum sobre el que se basa la reforma de la escuela española, es el siguiente:

- Es "...«el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone en un plan de acción adecuado para la consecución de esos objetivos»". (Zabalza, 1995, pág. II).

Esta concepción considera que por medio, del currículum escolar se concreta todo el conjunto de oportunidades de desarrollo personal y de adquisición de nuevos aprendizajes que la escuela ofrece. Zabalza le atribuye dos funciones básicas:

- La de publicidad, ya que "...a través del currículum se busca «hacer explícitas las intenciones del sistema educativo».

- La de orientación, en virtud, de que el currículum sirve como «guía para orientar la práctica pedagógica»". (pág. II).

El currículum desde este enfoque recoge, por un lado, las intenciones educativas, las cuales deben quedar claramente explicitadas, y por el otro, las condiciones en que se pretende hacerlas efectivas.

"Tales condiciones se refieren a los «contenidos formativos» que se impartirán; a orientaciones sobre los «métodos didácticos» más adecuados; a sistemas de organización de los Centros Escolares: a los recursos materiales y servicios de apoyo que se pondrán a disposición de las escuelas, a la cualificación de los profesores y al estilo de desempeño profesional que se espera de ellos, etc. la misma respuesta a las cuatro preguntas básicas de: 1) ¿qué enseñar?, 2) ¿cuándo enseñar», 3) ¿cómo enseñar? y 4) ¿qué, cómo y cuándo evaluar?, suponen una aportación a esa orientación de las actividades escolares. De esta manera se produce en el currículum una dialéctica permanente entre exigencias y orientaciones para poderlas satisfacer". (Zabalza, 1995, pág. III).

Los componentes básicos que se concretan en el currículum son:

- 1) ¿Qué enseñar? Es decir, qué dimensiones del desarrollo se pretenden potenciar a través de la escuela.
- 2) ¿Cuándo enseñar? Cómo se va a ordenar temporalmente el acceso de los estudiantes a los aprendizajes.
- 3) ¿Cómo enseñar? Es decir, bajo qué condiciones metodológicas y de disponibilidad de recursos se ha de realizar el recorrido formativo diseñado.
- 4) ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Es decir, qué mecanismos de comprobación es aconsejable poner en marcha de cara a constatar si el proceso en curso es coherente con las expectativas que con respecto a él se han establecido.

U. P. Lundgren, (1992) utiliza el término currículum, como «sistema de fines» que incluye el plan de estudios y las ayudas de enseñanza concretas.

De la selección de concepciones de currículum hecha hasta aquí, se recuperan algunos elementos, que se integran en la construcción del concepto de currículum que orientó la

investigación, ya que como señalan McCormick y James (1996), para definir en qué consiste la evaluación del currículum, es preciso comprender qué significa el término *currículum*. Los elementos a retomar, son los siguientes:

- ❖ De Stenhouse, su concepción de que es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo.
- ❖ De Eggleston, su concepción de las experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir el conocimiento dentro de la escuela.
- ❖ De Coll, su concepción de proyecto que preside las actividades escolares, que precisa las intenciones y proporcionan una guía de acción para los profesores que son los que tienen la responsabilidad directa de su ejecución.
- ❖ De Sacristán, su concepción en el sentido de que sólo puede ser entendido como un proceso históricamente condicionado, su consideración del currículum como cruce de prácticas diversas y como construcción social; y su visión de que se plasma en forma particular en la práctica pedagógica.

- ❖ De Zabalza, su idea sobre que el currículum es todo el conjunto de acciones desarrolladas por la escuela con sentido de <oportunidades para el aprendizaje>.
- ❖ De Scurati, su concepción de proyecto educativo.
- ❖ De los documentos en los que se desarrolla la Reforma Española su:
 - 1) concepción de proyecto que determina los objetivos de la educación escolar,
 - 2) idea sobre qué propone un plan de acción,
 - 3) creencia de que es a través de él, que se concretan todo el conjunto de oportunidades de desarrollo y de adquisición de nuevos aprendizajes,
 - 4) intención de que sirve como guía para orientar la práctica pedagógica.
- ◆ De Lundgren, su concepción de «sistema de fines» que incluye el plan de estudios.

La recuperación de dichos elementos permitieron conceptualizar al currículum como:

"Un proyecto educativo y didáctico que comunica las características primordiales e intenciones educativas, es decir, es un sistema de fines que se transforma en estrategias de enseñanza; que sugieren los aspectos de desarrollo

personal y las oportunidades de la adquisición de nuevos aprendizajes, los cuales orientan las prácticas pedagógicas. Dicho proyecto se expresa de manera formal en un plan de estudios, que: a) define, selecciona y organiza aquellos conocimientos en correspondencia con las intenciones del proyecto y con la concepción de aprendizaje que lo fundamenta, b) sugiere los métodos de enseñanza de conformidad con lo anterior, c) considera los recursos de aprendizaje; y d) incluye una propuesta de evaluación. Es un proyecto que se concreta en un espacio y en un tiempo, que está permeado por diversas prácticas escolares y que adquiere significado de forma particular con las prácticas pedagógicas, que realizan los profesores y los alumnos, lo que significa que es una construcción social.

Definición que requiere el examen de su origen, de sus teorías, así como de los planteamientos actuales del mismo, que posibilitan la incorporación de elementos que van más allá de los planes y programas de estudio y de su instrumentación didáctica.

2.3 El origen del currículum

El término currículum es creado en el contexto de la pedagogía de la sociedad industrial norteamericana. Lo que significa que dicho término es una aportación estadounidense, que según Gilbert de Landsheere "...en principio, significaba programa del curso o de enseñanza, que se limitaba a las listas de conocimientos por adquirir, dentro de un orden correspondiente a una estructura lógica autoritariamente impuesta por el especialista adulto". (1986, pág. 77).

Como se puede observar, el significado del término currículum, en su origen se refería al programa de estudios que sólo contemplaba los conocimientos que debían adquirir los alumnos. Sin embargo, el significado del término currículum evoluciona con las aportaciones de algunos estudiosos como Bobbit que en 1918, en su obra publicada: "The currículum", (Gilbert de Landsheere, 1986, pág. 78) es ("...el primero en proponer un método formalizado para formular los objetivos de la enseñanza..."), los cuales según él, deben surgir del análisis sistemático de las diferentes actividades sociales. Con esta aportación, la concepción de currículum como programa de estudios se amplía y

profundiza para abarcar la definición de los objetivos de la enseñanza, los contenidos, los métodos, la evaluación y los materiales escolares. Además de que se considera necesaria una formación adecuada de los profesores.

Sin embargo, a pesar de que los trabajos de Bobbit ejercieron una gran influencia sobre el panorama de la educación americana, en la década de los cuarenta fue Ralph Tyler, quién realmente propuso una amplia y renovadora visión del currículum y la evaluación. Además, de que en los primeros años de la década de los treinta, acuña el término de "evaluación educacional".⁶

Tyler en un período de quince años, aproximadamente, sistematiza su trabajo y logra conformar hacia 1949 "...un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa" (Tyler, Ralph, 1973, pág. 7). Método con el que se inicia la modificación de la práctica didáctica en las escuelas estadounidenses, con el propósito de adecuarlas al desarrollo de la industria y así atender a las demandas de

⁶ Empleó indistintamente el término currículum y currículum, en virtud, de que el primero es un intento de castellanización de la denominación latina original de currículum y de que los estudiosos del mismo lo usan de la misma forma.

una enseñanza técnica que requería dicha industria para su desarrollo; y al campo del currículum.

De acuerdo con Gilbert de Landsheere, (1986) la modificación de la escuela está encabezada por John Dewey, (1964) y Ralph Tyler, (1949). El primero aporta la filosofía pragmática que sobre la educación construye, en la que la noción de experiencia de vida es necesaria para el desarrollo del alumno; y el segundo, logra hacer operativa esta filosofía, a través de su método.

Método, que Tyler considera un instrumento funcional de la educación y una forma de abordar el currículum. Define el currículum como un "...programa por objetivos, en donde dichos objetivos responden a necesidades educacionales del sujeto en su espacio y tiempo actual" (1973, pág. 49).

Él considera que antes de elaborar un currículum, o un sistema de enseñanza, es preciso contestar cuatro preguntas fundamentales:

- 1) ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
- 2) De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?

- 3) ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
- 4) ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

Tyler propone un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículum, considera las respuestas a las interrogantes anteriores de tal forma que, en primer lugar, aborda la problemática sobre los fines que debe alcanzar la escuela. Para resolver esta problemática propone revisar como fuentes para la selección de objetivos, las posturas que asumen los esencialistas, progresistas, sociólogos, filósofos y psicólogos, acerca de cuáles deben ser los propósitos de la educación.

Los esencialistas, los progresistas y los sociólogos consideran que las fuentes para seleccionar los objetivos son los intereses y necesidades del educando, así como los problemas de la sociedad, ya que consideran a la escuela como el medio que prepara a los jóvenes para enfrentar problemas y resolverlos.

Los filósofos centran el problema de la selección de objetivos en los siguientes valores democráticos que coinciden con la escuela: 1) Todos son iguales; 2) oportunidades iguales; 3) reconocimiento de varias

personalidades; y 4) fe en la inteligencia para resolver problemas. Estos valores e ideales son los tipos de conducta que la escuela norteamericana debe fomentar, puesto que los considera básicos para lograr el éxito.

Los psicólogos del aprendizaje permiten distinguir los cambios que deben esperarse en los seres humanos como consecuencia de un proceso de aprendizaje. De tal suerte que, para definir los objetivos desde aquí, es necesario revisar las teorías de aprendizaje que definen la naturaleza del proceso enseñanza-aprendizaje. Los psicólogos consideran que las condiciones requeridas para aprender, son las experiencias de aprendizaje, que se expresan en objetivos explícitos e implícitos; y que la enseñanza debe procurar la integración y unificación de los contenidos.

Tyler considera que, independientemente de la fuente que se elija para seleccionar los fines u objetivos que se propone alcanzar un programa educativo, se deben definir en términos del tipo y del contenido con el cuál esa conducta se relaciona, puesto que su formulación es útil para seleccionar y orientar las experiencias de aprendizaje.

También sugiere que al preparar el currículo se deben seleccionar los conceptos, valores y habilidades que servirán de nexos en su organización para mejorar la eficacia de la

educación. Además, considera que las actividades de aprendizaje deben tender a propiciar continuidad, secuencia e integración, lo que permitirá identificar los hilos conductores de la organización de las actividades de aprendizaje, así como a los principios organizadores mediante los cuales se entretrejen los primeros elementos.

En conclusión, según Tyler, planear la organización de las actividades del currículo, significa, un planteamiento simultáneo del trabajo, como la única forma de lograr un mayor efecto acumulativo de las distintas actividades que deben realizar los estudiantes. Por último, se refiere al hecho de comprobar si éstos alcanzaron los objetivos propuestos. Con ello introduce a la evaluación como una necesidad, que debe tenerse en cuenta al elaborar el currículo.

Evaluación que según él "...tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se les proyectó, producen realmente los resultados apetecidos: por lo tanto supone determinar, tanto aciertos, como defectos de los planes. Así, ayuda a verificar la validez de las hipótesis sobre las que se fundó la organización y preparación del currículo y a comprobar la eficiencia de los instrumentos que lo aplican, o sea los docentes y restantes factores. Su resultado final permitirá determinar cuáles son

los elementos positivos del currículo y cuáles, por el contrario, deben corregirse" (1973, pág. 108).

La considera como un proceso que: "...significa fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, es decir, transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen tales cambios" (1973, pág. 109).

En resumen, Tyler considera a la evaluación como un proceso que determina en qué medida el currículum y la enseñanza realmente satisfacen los objetivos de la educación, ya que en su concepción, los fines educativos deben operar cambios de conducta en los estudiantes, es decir, deben traducirse en transformaciones positivas en las formas de conducta. De tal forma que la evaluación permite determinar la medida en que se lograron los cambios.

Para el diseño del currículum sugiere un modelo por objetivos, que supone una concepción de aprendizaje conductista; en virtud de que considera que al preparar el currículum, hay que reflexionar sobre cada uno de los tipos

de conducta para seleccionar las actividades de aprendizaje. Concepción de aprendizaje que también orienta a la evaluación del mismo.

Finalmente, la propuesta de Tyler considera que el planeamiento del currículum es un proceso constante, que debe ensayar los procedimientos, los materiales y la evaluación de los resultados.

Para concluir este apartado, cabe mencionar que independientemente del enfoque desde el que aborden los estudiosos actuales, la teoría del currículum, todos reconocen la importancia y trascendencia del trabajo realizado por Tyler, puesto que consideran que el método racional que propone para encarar el currículum, constituye el momento decisivo para construir el estado actual de la teoría del mismo. De ahí, la importancia de abordar su propuesta, ya que todos los estudiosos, coinciden en que para aproximarse a la teoría del currículum, conocer la obra de Tyler es una tarea que resulta obligada.

2.4 La teoría del currículum

Durante las últimas dos décadas, el campo del currículum y de la evaluación han generado una controversia

teórica, motivada por el origen del mismo. De tal forma, que en el campo curricular se han constituido dos grandes perspectivas teóricas que intentan dar cuenta de él. Una, desde la racionalidad y eficiencia técnica; y otra, desde la racionalidad crítica. En la primera, se ubican los autores que consideran al currículo como campo de estudio, del cual, a su vez, se desprende el de la evaluación: Bobit⁷, y R. Tyler; (1973), además de sus seguidores: H. Taba, (1974); R. Gagné, (1983); Arnaz y Chadwick⁸ entre otros. En la segunda, los autores que han incorporado a la reflexión teórica sobre el currículum, el significado que adquiere éste en la escuela, entre ellos se encuentran: J. Eggleston, (1980); Jackson, (1992); Young⁹, M. Apple, (1986); L. Stenhouse, (1998) S. Kemmis, (1993); U. P. Lundgren, (1992) y H. Giroux, (1981).

Sin embargo, a pesar de que estos autores incorporan al debate teórico el significado del currículum en la escuela, los distintos enfoques filosóficos y sociológicos actuales de la educación, han incorporado otros elementos al mismo. Por

⁷ Citado por Landsheere, de Gilbert, en “La investigación educativa en el mundo”. Edit. Fondo de Cultura Económico. México, 1986.

⁸ Citados en Abraham, Nazif Mirtha Lucía. “Reflexiones sobre los Principales Planteamientos Curriculares Actuales”. Trabajo presentado en el Seminario sobre Currículum durante la Especialidad en “Currículum y Formación Docente”. DIE:CINVESTAV. México, diciembre de 1985.

⁹ Íbidem.

ejemplo, el constructo teórico que han generado las teorías cognitivas en torno al aprendizaje, las cuales intentan explicar cómo se produce éste en los sujetos. Ello ha posibilitado que algunos estudiosos del currículum pasen de la teorización de éste a la construcción de propuestas concretas, no sólo para diseñar el currículum, a partir de estos aportes teóricos, sino para proponer, además, una transformación de las cuestiones curriculares que afectan a todo el ámbito escolar, tal como es el caso de Cesar Coll, (1995); Miguel Ángel Zabalza, (1995); y Gimeno Sacristán, (1989); entre otros.

Esto no quiere decir que los primeros estudiosos del currículum como Bobit y Tyler, no propusieran una transformación radical de la escuela estadounidense, sino que el problema radica en que las bases sobre las que construyen la propuesta son de corte positivista-funcional y conductista; y se encuentra fincada en la lógica de la administración científica del trabajo. Es precisamente este anclaje teórico el que está en el debate actual del campo del currículum. Sin embargo, esto es comprensible si se parte de la tesis que sostiene Ángel Díaz, en su texto *El Currículo Escolar* (1992, pág. 13) acerca de que: "...toda propuesta educativa surge en un contexto histórico-social específico, y es en éste donde es factible comprender la problemática que intenta resolver".

De acuerdo con dicha tesis, entonces como propuesta educativa, el campo del currículum surge en la sociedad norteamericana en la primera mitad del siglo XX, con la necesidad de construir una estructura conceptual que sirviera de sustento a las prácticas didácticas, que debían estar gobernadas por un orden que asegurara la eficacia de la escuela norteamericana de mediados de ese siglo, encaminada a lograr una mejor preparación para el empleo, lo que significa que las bases conceptuales sobre las que se construye corresponden al contexto histórico-social en el que tiene su origen.

Lo que significa, que en su origen, el campo del currículum no es una teoría, sino una cuestión meramente de carácter instrumental. No es hasta que se dispone de un marco de ideas relacionadas entre sí, que intentan dar una justificación a la práctica didáctica, que surge la teoría. La teoría en este contexto, se entiende como "...el análisis sistemático de unos conceptos y una problemática interrelacionados, con un afán de clarificar un campo de estudio de las ciencias de la educación de enorme importancia en el cual encontrar inspiración y justificación para las iniciativas que se han de desarrollar en la práctica" (Diccionario de las Ciencias, 1983, pág. 345).

Entonces, a partir de lo anterior y de acuerdo con Ángel Díaz, (1992, pág. 9) la teoría del currículum surge cuando se "...efectúa una construcción que anuda a la psicología conductual con el funcionalismo, a la administración del trabajo con el pragmatismo, (proporcionan los elementos teórico-metodológicos) en función de una preparación eficiente para el trabajo y para vivir en una sociedad 'libre' y 'democrática'...". Es entonces y a partir de estos amarres teóricos que se constituye el andamiaje teórico-conceptual del campo currículum, y que se conforma la pedagogía pragmática del siglo XX.

A diferencia de Ángel Díaz, Lundgren considera que los primeros estudios sobre currículum son sólo análisis conceptuales, a partir de los cuales se intentan delimitar los elementos sobre los cuales debería basarse la teoría curricular, pero que no llegan a constituirla como tal. Según él, estos estudios sobre el currículum describen "...los métodos de enseñanza que se han de utilizar y la materia que debe enseñarse, (elementos que no constituyen una teoría, ya que) una teoría curricular científica debería de constituir una explicación racional de por qué se debería enseñar cierto contenido y por qué debería de utilizarse cierta metodología" (1991, pág. 76). De tal forma que él considera que una teoría

curricular es una metateoría, y que por lo tanto, debería relacionar las explicaciones anteriores entre sí y explicar su función en la planificación y puesta en práctica de la enseñanza.

Si bien es cierto que el origen del campo curricular se ancla en el andamiaje teórico que señala Díaz Barriga, también es cierto que la problemática del currículum actualmente no se agota ahí, puesto que el currículum ha sido objeto de investigación en las últimas décadas, lo que revela que el estado del arte del mismo es producto de múltiples investigaciones que en torno a su significado e implicaciones sociales se han realizado. Los países en donde se han generado el mayor número de investigaciones en torno a la problemática del currículum son Inglaterra, España, Suecia y los Estados Unidos. El abordaje de los problemas teóricos y prácticos del currículum la han hecho desde el campo disciplinar de la Sociología, ya sea desde una perspectiva crítica o desde la teoría de la reproducción.

El abordaje de los problemas teóricos y prácticos del currículum lo han colocado en el centro de las reflexiones del quehacer educativo. Reflexiones hechas desde diferentes perspectivas teóricas, enfoques metodológicos y diversas orientaciones disciplinarias, que le han dado diversas

conceptualizaciones al currículum. Sin embargo, a pesar del debate teórico en torno a su significado y a la delimitación de su objeto de estudio, conserva su naturaleza estratégica como instrumento de la planeación, puesto que según McCormick y James, (1996); afecta a todo el ámbito escolar. Lo que significa que la planeación educativa debe estar en torno a él.

2.5 Planteamientos actuales del currículum

Los planteamientos que hace Tyler en torno al currículum son el punto de partida de este campo disciplinario, puesto que al proponer su método racional para encarar, analizar e interpretar el currículum, lo ubica en el centro del debate del quehacer educativo; que si bien es cierto, ha sido parte constitutiva de la escuela desde que ésta se institucionaliza, no había sido objeto de preocupación teórica. Es precisamente Tyler, al proponer su método, quien posibilita el debate teórico sobre los problemas que se discuten actualmente en torno al currículum, relacionados con la definición, transmisión, distribución y legitimación del conocimiento que la escuela tiene que enfrentar. En otras palabras, Tyler pone en la mesa del debate la relación que debe guardar la escuela en una sociedad industrializada y de

acuerdo con Kemmis, actualmente: "...es un debate sobre cómo educar en la práctica" (1993, pág. 12).

Sin embargo, a pesar de las limitaciones que tiene la propuesta de Tyler, entre otras, la de no cuestionar el significado que el currículo adquiere en la escuela, así como los problemas en torno a la definición del conocimiento que se legitima en la misma; el valor de su método radica precisamente en el hecho de que es a partir de él, que se conforma un encuadre para la construcción de la teoría curricular, que se fundamenta conceptualmente en el funcionalismo, pragmatismo y conductismo. Es decir, posibilita el análisis conceptual que "...proporciona un marco de referencia para relacionar diferentes teorías entre sí y para destacar los problemas esenciales. Sintetiza una explicación - pero no contribuye a ella- de lo que el currículum debería de contener y de cómo debería de llevarse a cabo la enseñanza o por qué el currículum tiene un contenido específico" (Lundgren, 1991, pág. 76).

En suma, la aportación de Tyler ofrece una nueva dimensión del quehacer didáctico, que genera tres vertientes en el campo de la Pedagogía: la tecnología educativa, la teoría curricular y la evaluación. Vertientes que tienen un enorme impacto en el sistema educativo nacional en los años

70, puesto que es a partir de su método que se diseñan los planes de estudios, se concibe el proceso enseñanza-aprendizaje, se realiza la instrumentación didáctica del mismo y se proponen los mecanismos de evaluación en todos los niveles educativos.

4.6. Perspectivas de análisis del currículum

Ahora bien, si por su origen el campo del currículum, según Díaz Barriga, (1986) conforma la pedagogía pragmática del siglo XX; por su anclaje teórico, actualmente los teóricos del currículum se ubican conforme a dos grandes perspectivas metateóricas sobre el mismo. Por un lado, están los que lo explican desde la racionalidad técnica que responde a su origen; y por el otro, los que dan cuenta de él, a partir de la racionalidad crítica. Racionalidades que constituyen perspectivas diferentes de análisis.

Kemmis considera que dentro de la primera se inscriben las teorías técnicas o prácticas; que "...se han ocupado tradicionalmente de formular respuestas a la cuestión curricular central; ¿cuál es el papel de la educación en la sociedad?, y esto en forma de propuestas viables de currículum, la teoría técnica ha dado por contestada esta

cuestión, tal y como viene planteada por el Estado, y se ha conformado con proporcionar respuestas a cuestiones de menor entidad sobre el desarrollo del currículum, acerca de cómo debe construirse en el seno de los sistemas educativos estatales" (1993, pág. 102). Dentro de la racionalidad crítica ubica a las teorías críticas, cuya tarea ha sido desarrollar la crítica de la escolarización en el estado moderno, es decir, "...la teoría crítica encara la doble cuestión de la relación entre la educación y la sociedad y entre la escolarización y el estado como problema central..." (1993, pág. 101).

Según Kemmis, las teorías críticas han intentado reconciliar el tema de la relación entre educación y sociedad y "...la naturaleza del desarrollo del currículum como un aspecto de la institucionalización de la educación mediante la escolarización en el conjunto del estado moderno" (1993, pág. 103).

2.6.1 La racionalidad técnica

En la perspectiva de la racionalidad técnica se ubican los planteamientos de R. Tyler, (1973); H. Taba, (1974); R. Gagné, (1983); Arnaz¹⁰ y Chadwick¹¹, que centran su

¹⁰ Íbidem.

preocupación en la necesidad de elaborar propuestas educativas que tiendan a la planeación de situaciones educativas conforme a objetivos claramente definidos, al diseño de actividades de aprendizaje que posibiliten el cambio de conducta de los estudiantes y a un proceso de evaluación relacionado con la idea de perfeccionamiento del currículum y al control de los medios seleccionados para el logro de los fines de la educación.

La perspectiva de la racionalidad técnica, surge "...con el advenimiento del moderno estado industrial y el desarrollo subsiguiente de la educación de masas..." (Kemmis, 1993, pág. 78), puesto que con ellos comenzaron a cambiar las cuestiones que ocupaban tradicionalmente a los teóricos de la educación, los que centraron la atención de sus estudios en explicar la relación que existe entre la escolarización y el Estado, tomando como punto de partida el extenso entramado de la educación institucional y planteando cuestiones desde él, más que sobre dicho entramado; en lugar de explicar la relación entre la educación y la sociedad.

Los dos acontecimientos anteriores parecen estar estrechamente relacionados, puesto que el surgimiento del estado industrial exigía personas calificadas, y a su vez, esta

¹¹ Íbidem.

exigencia generaba la necesidad de crear las escuelas que debían calificar a las personas que requería el estado industrial. Esta necesidad, fue el origen del currículum, ya que había que determinar lo que se enseñaba en las escuelas, es decir, qué debía constituir la educación de las masas. Esa necesidad hace "...importante la intervención del estado y la sociedad para controlar el proceso con programas de reforma del currículum. Con la educación de masas aumenta el interés por los textos sobre la educación; después la investigación educativa se convierte en parte del proceso de reforma y comienza a asumir un papel relevante para determinar el carácter de la educación de masas; en realidad, se convierte en la parte clave del «sistema» de educación de masas" (Lundgren, 1991, pág. 68). Con lo que se establece la relación entre la educación y la sociedad, relación que no es abordada por los técnicos que dan cuenta del currículo desde la perspectiva de la racionalidad técnica.

Los principales representantes de esta perspectiva son:

Tyler, (1973) quien considera al currículum como un programa por objetivos, donde éstos responden a necesidades educativas del sujeto, en un espacio y un tiempo. Cabe señalar que Tyler habla de programa, en vez de plan de estudios.

Taba, al considerar que el currículum constituye "...un inventario de todas las cosas específicas que han de ser aprendidas" (1974, pág. 118). Además plantea el currículum como un intento de funcionalizar la educación a la sociedad, de tal forma, que señala que éste es el propósito fundamental del currículum.

Gagné, (1983) quien restringe el planteamiento curricular a la instrumentación de la enseñanza y del aprendizaje. Centra el problema en el método.

Chadwick,¹² que contempla dentro del currículum el diagnóstico, la selección de experiencias, la participación, la evaluación y la motivación del alumno.

Arnaz¹³, al señalar que la planeación es el elemento fundamental de las tareas en la elaboración del currículum. El plan de estudios incluye el diseño de sistemas de evaluación y la elaboración de cartas descriptivas.

En esta perspectiva, los supuestos de eficiencia, orden y normatividad están presentes a lo largo de las propuestas, con la intencionalidad de adaptar al individuo a su medio.

Sus ejes fundamentales son: la planificación, la eficiencia, la productividad, la utilidad y la normatividad. Las

¹² Íbidem.

¹³ Íbidem.

formas técnico-metodológicas-instrumentales están por encima del conocimiento. En virtud de que los teóricos técnicos del currículum centran su trabajo en la mejora de las formas y funciones institucionales de la escolarización dentro del entramado del estado moderno. De tal manera que el razonamiento técnico se refiere a cómo deben hacerse las cosas, y no a lo que debe hacerse.

Por último, cabe señalar que dentro de esta perspectiva y siendo consecuentes con los supuestos teóricos que la fundamentan, los planteamientos de Tyler y Taba se expresan en el apego que le tienen a los fines de la educación, puesto que en ningún momento se proponen el debate de la relación medio-fin, lo que les interesa es organizar los medios para alcanzar los fines.

Conforme a los supuestos anteriores se puede concluir que el paradigma que fundamenta a la teoría del currículum en esta perspectiva, es el positivismo, y que el constructo teórico que lo sustenta pertenece al funcionalismo, al conductismo y al pragmatismo.

Desde esta perspectiva, el diseño del currículum es asunto de especialistas, es decir, lo elaboran expertos ajenos a lo que sucede en la escuela, lo que convierte al profesor en operario de un currículum que diseñan otros; los cuales

consideran que la única posibilidad de mejorarlo es al interior del mismo, sin tomar en cuenta a los profesores que finalmente son los que lo concretan, a través de las prácticas pedagógicas.

Esta es la perspectiva desde la cual los sistemas educativos que están bajo la tutela del estado diseñan el currículum, toda vez que el mismo se convierte en un objeto de control de sus intereses, puesto que les permite ejercer el control central sobre los fines que la educación propone.

Perspectiva desde la que el Sistema Educativo Nacional diseña el currículum de la educación básica, (preescolar, primaria y secundaria) así como el que está orientado hacia la formación de los licenciados que atienden a este tipo de educación, (a excepción de la LIDOTEC, -por su origen- a pesar de que ésta última, se inscribe en la educación superior), con el propósito de definir, seleccionar y organizar los contenidos escolares, así como de legitimar las prioridades educativas y con ello garantizar el control total de estos dos tipos de educación.

En suma, este modelo, se constituye "...en el esquema dominante más persistente para pensar el diseño curricular, se construye fuera de la escuela y se presenta como modelo racional aplicable a diferentes situaciones educativas y en

cualquier nivel escolar; es un modelo que elaboran los especialistas, los técnicos del currículum que ‘saben lo que conviene a maestros y alumnos’; se impone como un hecho de planeación que conlleva un carácter de cientificidad y neutralidad" (Lourdes Medina, 1999, pág. 39).

Este modelo destaca en su estructura la idea de establecer un proceso de decisiones jerarquizadas, que dependen unas de otras, que incluye desde la determinación de las necesidades a las que tiene que atender la enseñanza hasta su realización.

Finalmente, cabe señalar que el currículum dentro de esta perspectiva "...está inmerso en un tipo particular de modelo medios-fines que, hasta hace poco, estaba universalmente aceptado en el estudio del mismo. Este modelo parte de una definición del rendimiento o de los logros que los estudiantes deben alcanzar al final de un curso e intenta diseñarlo para que permita conseguir tales resultados. La educación es un medio para el logro de un fin que queda expresado por lo conseguido por los estudiantes, como resultado al que aspiraba el aprendizaje o como objetivo comportamental (es decir, como aquello a lo que tendía el comportamiento del alumno)" (Stenhouse, 1998, pág. 29).

2.6.2 La racionalidad crítica

Los teóricos críticos que se insertan en la perspectiva de la racionalidad crítica del currículum intentan trascender los alcances y las limitaciones de los teóricos que se inscriben en la perspectiva de la racionalidad técnica. De tal manera, que para dar cuenta del currículum aportan "...los recursos de la ciencia crítica social a la ejecución de análisis históricos y sociales de la forma y de la sustancia contemporánea del currículum y a la organización de los procesos cooperativos de autorreflexión mediante los que los educadores puedan elaborar críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social y política para transformarla" (Kemmis, 1993, pág. 94). Es decir, el enfoque teórico del currículum intenta construir la teoría del mismo, colocándolo en una estructura social e histórica concreta, con un doble propósito: el de interpretar su pasado y el de moldear la acción futura del currículum.

Esta perspectiva de análisis pone sobre la mesa de discusión, la relación que se establece entre la educación y la sociedad, (relación que evade la perspectiva de la racionalidad técnica), centra el análisis en "...cuestiones específicas acerca de cómo la escolarización sirve a los

intereses del estado, cómo la escolarización y el currículum actuales activan determinados valores educativos específicos (y otros valores posibles), y cómo el estado representa ciertos valores e intereses en la sociedad contemporánea (y no en otros). Cuestiones que la perspectiva técnica del currículo no aborda". (Kemmis, 1993, pág. 79).

La perspectiva crítica centra la mayor parte de su trabajo "...en un análisis de la escolarización en el estado moderno, y gran parte de ella se ha ocupado de la cuestión de cómo la escolaridad funciona para reproducir el saber, las habilidades y las formas de interacción social, así como las relaciones características de la vida social en el estado moderno" (Kemmis, 1993, pág. 79). Algunos teóricos del currículum que intentan dar cuenta de éste desde la teoría de la reproducción, son M. Apple, (1986) H. Giroux, (1981) y U P. Lundgren, (1992). Algunos otros inscritos en esta perspectiva han desarrollado su trabajo desde la Sociología, a partir de un trabajo cooperativo, autorreflexivo de algunos profesores que han intentado oponerse no sólo a cambiar la perspectiva técnica desde la cual se ha abordado el currículum, sino a transformarla, como son J. Eggleston,

(1980) Jackson, (1992) Young¹⁴, S. Kemmis (1993) y L. Stenhouse (1998).

Los planteamientos de dichos autores son los siguientes:

Eggleston, (1980) analiza el problema del conocimiento dentro del currículum. Desde cómo se define, se transmite, se distribuye hasta cómo se legitima. Para realizar dicho análisis incluye categorías como: poder, élites, control social, roles, selección social y grupos de presión.

Jackson, (1992) acuña el concepto de "currículo oculto" y lo construye a partir de la categoría de lo cotidiano, en donde analiza los aspectos de frecuencia, de uniformidad y de obligatoriedad en la escuela; vinculándolos a los conceptos de poder, autoridad, de trabajo en grupos, y de evaluación. Analiza cómo se impone un arbitrario cultural, a través de la acción pedagógica.

Young,¹⁵ analiza la forma en que el conocimiento se selecciona, se organiza y se evalúa en las instituciones educativas. Relaciona los principios de selección y organización con sus contextos institucionales. Plantea el problema de la estratificación del conocimiento. El énfasis de

¹⁴ Íbidem.

¹⁵ Íbidem.

su análisis lo pone en la organización social y no en las funciones sociales del conocimiento.

Apple, (1986) analiza el problema de la distribución social del conocimiento desde una óptica reproductivista. Estudia lo que denomina la "estructura profunda" de la experiencia escolar, esto es, los significados negociados y transmitidos detrás del contenido, el conocimiento filtrado a través de los profesores, las categorías de normalidad y desviación, mediante las cuales es filtrado el marco básico y organizativo del conocimiento normativo y conceptual que los estudiantes obtienen, en definitiva el currículum en uso.

Giroux, (1993) recupera el concepto de resistencia y de interacción humana en el ámbito escolar. Define a las escuelas como espacios de constatación enmarcados por las contradicciones ideológicas y estructurales, y por una resistencia estudiantil colectivamente informada. Analiza las tensiones y conflictos que median las relaciones.

Stenhouse, (1998) considera que el problema de especificar el currículum consiste en percibir, comprender y describir lo que en realidad sucede en la escuela y en el aula. Señala que el trabajo sobre el currículum debe centrar su interés en la relación que existe entre sus dos acepciones: como intención y como realización. Es decir, considera que el

problema que debe estudiar el currículo es el hiato existente entre las ideas y las aspiraciones, y entre las tentativas para hacerlas operativas; con lo que desde su perspectiva se establecería la relación entre las intenciones y la realización.

Lundgren, realiza el análisis del currículum desde la teoría de la reproducción, a partir de los siguientes conceptos: los procesos de producción, los procesos de reproducción, el contexto social y cultural, las condiciones del contexto social y los modelos del pensamiento. Conceptos que considera interrelacionados, de tal manera, que es precisamente su forma de relación sobre la que constituye la base de su pensamiento teórico. Considera que "...los modos de producción crean las condiciones de los contextos sociales dentro de los cuales se forman los procesos de reproducción y se establece el *Vorstellungen*. Utilizando estos conceptos y sus interrelaciones, podemos hablar de un método de investigación que nos proporcione una perspectiva específica sobre los fenómenos educativos. Un método específico de investigación introduce especificaciones" (1991, pág. 15).

El esquema conceptual que construye Lundgren, para explicar el proceso de elaboración del currículo, distingue las dos esferas que establecen la división social del trabajo, la del contexto de producción y la del contexto de la reproducción.

En la primera ubica la producción social; y en la segunda, la de la reproducción social, en la que a su vez, ubica el contexto de formulación del currículum, y el del contexto de realización. En este esquema, el vínculo entre el contexto de la producción y el de reproducción, es el texto pedagógico, que contiene la selección, la organización y los métodos de transmisión del conocimiento que a su vez, conforman el currículum. Éste produce los textos para solucionar el problema de la representación.

Lundgren, centra el problema de estudio del currículum en el análisis de la relación entre la función interna y externa de la educación, lo que significa que se refiere a dos procesos básicos de transición entre sociedad y Estado. El primero atañe a la formación de la cualificación para el trabajo; y el segundo, a la reproducción social. Es decir, la función interna del currículum tiene que ver con la vinculación entre la teoría y la práctica, de tal forma que éste expresa una filosofía de la educación en los fines socioeducativos fundamentales que transforma en estrategias de enseñanza; y la función externa que tiene que ver con el análisis de la forma en que el proceso de la educación se adapta a las demandas, por un lado, de la producción; y por el

otro, del Estado. Lo que convierte al currículum en un proceso de transición entre la educación y la sociedad.

Kemmis, considera que el análisis sobre la naturaleza del currículum es tan esencial como el desarrollo sobre su función; análisis que requiere tener una visión de la naturaleza del currículum, que implica "...haber recorrido algunas etapas hacia una teoría del currículo, a su vez, presupone que se tiene también una visión de la naturaleza de la teoría; y esto implica, por su parte, que se han desarrollado ciertas etapas hacia la consecución de una teoría de la teoría: una metateoría". (Kemmis, 1993, pág. 12).

Él plantea que una de las cuestiones centrales que debe resolver la teoría del currículum es la relación que existe entre la teoría y la práctica, en cuanto históricamente formada, socialmente construida y práctica.

También examina "...la elaboración teórica del currículum como ideología, como una práctica que, a pesar de sus aspiraciones a menudo progresivas, tiende a reproducir las relaciones sociales de la educación y de la sociedad" (Kemmis, 1993, pág. 16).

Finalmente, sugiere que el debate teórico sobre la educación puede ser revitalizado y que los trabajadores del currículum, a través de procesos de reflexión y autorreflexión

sobre sus propias prácticas construyan una visión crítica del mismo. Este debate propone que debe darse en las escuelas, (puesto que es el espacio de concreción del currículum) en donde los profesores se propongan una discusión muy práctica sobre la naturaleza de la educación y sobre la manera en que se lleva a cabo en los centros de trabajo, es decir, propone que los profesores realicen un debate sobre cómo educar en la práctica.

En esta perspectiva se cuestiona el fin de la escuela y del currículum, desde una perspectiva crítica de las relaciones de dominación prevalecientes en la sociedad. Se abre la posibilidad de cuestionar el modelo curricular dominante y se plantean algunas alternativas ante el arbitrario cultural impuesto.

Estos teóricos, al contrario de los primeros, no elaboran una propuesta estructurada para la institución escolar, sino que centran su debate en torno al significado que adquiere el currículum en la escuela, en relación a conceptos tales como definición, distribución, selección y legitimación del conocimiento, al ocultamiento del ejercicio del poder que se da en la escuela, al proyecto de homogeneización y a la ideología que subyace en el currículum. Es decir, ¿lo qué les interesa analizar es el currículum como objeto de estudio y

develar el papel del Estado en la elaboración de las propuestas educativas actuales?, para lo que se proponen revisar la relación que existe entre la educación y la sociedad, lo que implica analizar las interrelaciones del currículum al interior y fuera de la escuela.

Los ejes de análisis comunes en esta perspectiva son la concepción de sociedad, educación, escuela y currículum, que subyacen en un currículum escolar, así como el problema del planteamiento de los fines, las relaciones de poder y la concreción del currículum que se da en la cotidianidad escolar, que según Jackson conforman el currículum oculto.

La perspectiva crítica ha centrado el análisis de la escolarización en el estado moderno, y algunos estudiosos del currículo inscritos en ésta, se han ocupado de revisar cómo funciona la escolaridad para reproducir el saber, las habilidades y las formas de interacción social, así como las relaciones que caracterizan a la vida social en el estado moderno.

La perspectiva de la racionalidad crítica hace un ataque demoledor contra los supuestos sobre los que se construye el acto educativo en la perspectiva de la racionalidad técnica. El ataque lo hace a partir de la teoría crítica del currículum, que adopta para su elaboración teórica

el modo de razonamiento dialéctico, su metateoría y la forma de la crítica ideológica, "...y se rige por un tipo diferente de interés, lo que Habermas (1972, 1974) describe como interés "emancipador". (...) Este interés emancipador proporciona a la teoría crítica del currículum una metateoría..." (Kemmis, 1993, pág. 80), que posibilita una perspectiva de análisis distinta de la relación que existe entre la teoría y la práctica del currículum, a la empleada por la racionalidad técnica.

En suma, la teoría crítica del currículum, dado su interés por la emancipación y su modo especial de razonar, adopta como modo especial el razonamiento dialéctico, y el enfoque de la crítica ideológica, que subyace en la ciencia social crítica; que se caracteriza por su intento de construir críticas a la vida social, que develan cómo las ideas y las acciones de los sujetos han sido constreñidas mediante desconocidas relaciones de poder. Su objeto de estudio es precisamente la ideología, y su método característico es el ideológico-crítico. De tal forma, que los teóricos del currículum que se inscriben en esta perspectiva, recuperan a la crítica ideológica precisamente para develar la ideología que ha estado presente en los procesos educativos.

La teoría crítica surge en la escuela filosófica alemana de Frankfurt, que se funda en 1923 con Max Horkheimer, y

Herbert Marcuse. En 1930 se asoció Theodor Adorno, y en 1933, Jürgen Habermas. Escuela de inspiración Marxista que se da a la tarea de examinar cómo la ciencia de finales del siglo XIX y principios del siglo XX logra establecerse firmemente como el único medio para conseguir el conocimiento.

La función de la 'teoría crítica' era analizar detalladamente los orígenes de las teorías en los procesos sociales, sin aceptarlas de inmediato como hacían los empiristas y positivistas, ya que esto implica aceptar explícitamente procesos y condiciones de los que el hombre debe emanciparse. Ellos afirmaban que la ciencia no está libre de valores, sino que conlleva supuestos implícitos que oculta; también sostenían que el marxismo, al igual que las demás ciencias, debía someterse a la crítica.

Visión que les permitió estudiar a la ciencia como ideología, con el propósito de develar los mecanismos que la habían convertido en todopoderosa y omnipresente. El estudio lo hicieron desde la dialéctica, lo que los llevó a examinar la postura del pensamiento de esa ciencia hasta mediados del siglo XX y a estudiar los modos de conocimiento a los que esta ciencia se había opuesto y había depuesto, lo que les permitió delimitar los límites de lo que

pensaron que podía ser el entramado de la ciencia contemporánea.

Esta visión dio origen a la teoría social crítica que según Kemmis "...ha sido capaz de superar las limitaciones del razonamiento práctico y técnico en la teoría social, en parte porque utiliza una forma distinta de razonamiento. (...) El teórico social Jurgen Habermas utiliza el razonamiento dialéctico para establecer una metateoría que articula las relaciones entre la teoría y la práctica en diferentes formas de teoría social y, a partir de ello, se puede mostrar más claramente el carácter de la elaboración teórica crítica del currículum" (1993, pág. 80).

Kemmis, propone a partir de los supuestos teóricos de la teoría crítica del currículum un enfoque cooperativo para la elaboración del mismo, que iría más allá de la reproducción del modo de producción en el proceso de elaboración del currículum; ya que este enfoque supone que el mismo debería ser elaborado por los profesores en el seno de las escuelas mismas, y no por expertos ajenos a éstas. Además, sugiere formas de trabajo cooperativo mediante las cuales, los profesores y los sujetos involucrados con la educación comiencen a presentar visiones críticas de ésta, que se opongan a los presupuestos y actividades educativas

propuestas por el Estado, no sólo en la teoría, sino también en la práctica.

Visiones que les permitan instrumentar formas distintas de organizar el conocimiento y el trabajo en el aula, lo que por un lado, resolvería el problema de la división del trabajo en la elaboración del currículum planteado por Lundgren, que ha dado origen a dos contextos: el de la formulación y el de la realización del mismo, lo que a su vez permitiría establecer la relación teoría-práctica; y por el otro, cambiaría la educación, con lo que según Kemmis se daría origen a una política práctica.

La diferencia entre las dos perspectivas de análisis del currículum es de orden epistemológico, puesto que la perspectiva de la racionalidad técnica ubica el análisis del currículum en la relación entre medio-fin del mismo, mientras que la perspectiva crítica centra su análisis en el significado que tienen el currículum y la escuela, en una sociedad determinada, así como sus repercusiones en la misma. Es decir, intenta develar la relación que se establece entre la educación y una sociedad concreta, lo que significa una relación distinta con el objeto de conocimiento. La primera supone una relación mecánica de causa-efecto; y la segunda una relación dialéctica, que exige tomar en cuenta la

relación del objeto de estudio con la realidad concreta; de tal forma que en esta perspectiva, el currículum se configura como un campo susceptible de ser construido en una realidad concreta y específica, con la que establece una relación que problematiza.

Los planteamientos anteriores, han redefinido el campo del currículum, puesto que el problema elemental de los teóricos del currículum, según Kemmis "...es la de entender a la teoría como un problema doble: el de las relaciones entre teoría y práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad por otro". (Íbidem. pág. 30).

Ahora bien, según Lundgren el estudio del currículo sólo se puede hacer si éste se considera como un producto histórico y social que cambia; y que sólo puede ser entendido con referencia a una metateoría, que es la teoría sobre la que se debe levantar cualquier teoría del currículum.

Los autores señalados hasta aquí son algunos de los teóricos clásicos del currículum. Sin embargo, hay otros interesados en dar cuenta de él, puesto que desde las mismas definiciones, como se vio en el primer apartado de este capítulo resulta un objeto de estudio muy complejo.

Por último cabe señalar que el surgimiento de estas perspectivas de análisis del currículum, posibilitaron el surgimiento de distintos modelos de enseñanza y de formación para los profesores, mismos que serán abordados en el último apartado del capítulo.

Una vez agotado el asunto del currículum, se abordan varias concepciones de evaluación, en virtud de que la evaluación curricular requiere de ambos conceptos que se recuperan en el modelo de análisis del curriculum de la LIDOTEC.

2.7 La Teoría de la evaluación

Desde la antigüedad, la evaluación ha jugado un papel importante en la mayoría de las sociedades, en virtud, de que la mayor parte de ellas, han generado procedimientos más o menos formales de evaluación. Sin embargo, es en la psicología experimental en donde se caracteriza como proceso de desarrollo histórico.

De tal suerte, que la concepción de evaluación surge en la Psicología, estrechamente asociada a la tradición de medir la inteligencia y su mayor desarrollo ha sido en los Estados Unidos. Sin embargo, el término de “evaluación educacional” lo acuña Tyler y es él, quién lo lleva al campo

educativo. Dado el origen de la evaluación comparte con el curriculum el mismo anclaje teórico que lo fundamenta, en virtud, de que surgen en el mismo contexto histórico.

2. 8 Tendencias actuales de la evaluación

Como ya se mencionó, el concepto de evaluación educativa es introducido por Ralph Tyler, al inicio de los años treinta, generando un ámbito de estudio que no ha dejado de crecer y extenderse. De tal forma, que Glass y Ellet, y posteriormente Wortman (citados en Verdugo, 1996, pág. 93), en 1983, en una revisión que hacen sobre la investigación evaluativa, “...caracterizan a la evaluación como un conjunto de actividades teóricas y prácticas pero sin un paradigma generalmente aceptado, con gran variedad de modelos, en donde se aprecian distintas modalidades y formas, consideradas como idóneas, para evaluar”.

Sin embargo, actualmente se pueden identificar con cierta claridad por lo menos tres corrientes bien delimitadas. La primera (Gali, 1980, pag. 18) “...es la concepción que define a la evaluación como emisión de un juicio de valor”. Es decir, emitir un juicio significa predicar algo sobre una persona. Esta concepción de la evaluación es de carácter

eminentemente subjetivo y debe ser realizada por un experto que es el que sabe, lo que lo autoriza a juzgar a otros, sobre la base de su propio conocimiento de la materia y de su experiencia personal.

Dentro de esta concepción, el conocimiento de la materia se convierte en el único requisito necesario para evaluar a los alumnos. Lo que en el campo educativo plantea el problema de la confiabilidad de la evaluación. Puesto que los juicios de valor expresados por los profesores sobre una misma tarea, reflejan valoraciones radicalmente opuestas. Esta situación genera la necesidad de encontrar una forma de apreciar el aprendizaje de una manera más objetiva, condición necesaria para que la evaluación sea confiable.

La búsqueda de una evaluación objetiva genera la segunda concepción que la define como medición. Medir significa establecer correspondencia entre una y otra cosa. Esta concepción está basada en la curva normal de Gauss. La idea de la medición en la educación se propone entonces como la cuantificación del grado en el que un alumno posee el conocimiento, por lo cual la evaluación debe limitarse sólo a las variables que pueden medirse. Es decir, únicamente lo que es observable y posible de medirse tiene valor en el aprendizaje.

En esta concepción, la evaluación educativa comprende la elaboración de instrumentos para la medición del aprendizaje, el análisis de sus resultados y su conversión en notas numéricas. Los instrumentos de medición conocidos como pruebas objetivas (estructuradas) proporcionan puntajes que pueden ser trabajados estadísticamente, lo que permite establecer normas. Esta concepción de la evaluación tiene su fundamento en la corriente conductista del aprendizaje.

La tercera corriente de la evaluación la define como la comprobación del logro de los objetivos, en donde los conocimientos y destrezas de los alumnos se juzgan en función de criterios externos. Lo que significa que los objetivos educacionales se establecen previamente. Se definen como terminales en donde la evaluación es la etapa final de control de calidad y el producto está acabado, lo que no permite corregir posibles fallas.

Ahora bien, estos planteamientos de la evaluación proponen una diversidad de enfoques, puesto que cada una de las corrientes centra el problema de la evaluación en distintos aspectos. De tal suerte, que la primera lo centra en la emisión de un juicio de valor; la segunda, en la medición del aprendizaje; y la tercera, en la comprobación del logro de los

objetivos, problemática que cada una enfrenta de una manera determinada.

Por su parte, Martiniano Román y Eloísa Díez, (1994) consideran que la evaluación se debate entre dos grandes paradigmas: el conductual, y el cognitivo-contextual, lo que da origen a los modelos cuantitativos y cualitativos de la evaluación.

Los modelos cuantitativos están centrados en el paradigma conductual, y (Martiniano Román, 1994, pág. 309) “...se preocupan de lo observable, medible y cuantificable. Su modelo curricular, programa contenidos y los evalúa de manera medible. Y si formula objetivos (programación clásica y programación por módulos) los centra en lo observable y medible, y de este modo, los objetivos operativos que indican una conducta observable, medible y cuantificable, se convierten en criterios de evaluación”.

Cabe señalar, que dentro de estos modelos surgen las pruebas objetivas, ya que parten del supuesto, de que lo que “miden” es sumamente objetivo, aunque dejan de lado, algo que es profundamente subjetivo: el proceso de aprendizaje. Lo que significa que en la evaluación se privilegia la cuantificación de los aprendizajes, para lo que proponen criterios de medida que indican una conducta observable, a

través de los verbos operativos, con los que deben ser redactados los objetivos.

En virtud de que parten de los supuestos teórico-metodológicos de la teoría conductista del aprendizaje, la cual supone que el aprendizaje es un cambio de conducta, los resultados de aprendizaje se traducen en conductas observables de los alumnos. Dentro de estos modelos se ubican los teóricos técnicos del curriculum, como Tyler, Taba, etc., y Benjamín Bloom que se ocupa específicamente de la evaluación.

Frente a los modelos cuantitativos de la evaluación, surgen los modelos cualitativos, que recuperan los aportes de los teóricos críticos del curriculum y los aportes de las teorías cognitivas del aprendizaje, las cuales dan cuenta del proceso del mismo, a partir de supuestos teóricos distintos a los de la teoría conductista, que van más allá de explicar el aprendizaje, sólo a partir de un cambio de “conducta observable”.

Estos modelos generaron nuevas formas de evaluar, y parten del supuesto de que evaluar “...es valorar todos los elementos del curriculum (capacidades, valores, contenidos y procedimientos), evaluando con técnicas valorativas y cualitativas lo no medible (capacidades, valores, procesos de

aprendizaje) y evaluando de una manera medible lo que es cuantificable (los contenidos y los métodos). La evaluación de los objetivos no medibles, (capacidades-valores) se denomina evaluación formativa o evaluación de objetivos, y la evaluación de los contenidos y métodos medibles se denomina evaluación sumativa, pero ésta ha de estar subordinada a la consecución de los objetivos, ya por ello se llama evaluación por contenidos y métodos o bien evaluación formativa-sumativa de contenidos y métodos.

Ello significa que el objeto de estudio de la evaluación, depende del enfoque desde el que se aborde. De tal forma, que es factible que sea a partir de alguno de los paradigmas desde los que las ciencias sociales se aproximan a sus objetos de estudio.

Por tal razón, "...la evaluación puede actuar desde una visión estructuralista y funcionalista (macroevaluación) o desde la perspectiva del interaccionismo simbólico o de la teoría del cambio (microevaluación) y dentro de cada una de estas dos aproximaciones, la evaluación se localiza o bien para gestionar el conflicto o bien para superarlo". (Calvo de Mora, 1991, pág. 23).

Sin embargo, si bien es cierto, que se puede dar cuenta de la evaluación desde cualquiera de los paradigmas

antes mencionados, su origen la ubica en el funcionalismo, puesto que surge con una tendencia de cuantificación y control.

Ahora bien, el propósito de la evaluación es el de posibilitar la toma de decisiones con respecto de posibles alternativas de acción conforme se va desarrollando el proceso enseñanza-aprendizaje, para garantizar el logro de los objetivos, en el caso de la evaluación del aprendizaje.

En el caso de la evaluación educativa, su propósito fundamental “...es producir información que pueda ser usada en la toma de decisiones educativas. Estas pueden referirse a prosecución, terminación o modificación de un programa existente o al desarrollo y posible adopción de alguno nuevo”. (Astin y Panos, 1983, pág. 6).

Según Astin y Panos, en el ámbito educativo, la necesidad de ofrecer una decisión educativa implica reconocer la existencia de dos condiciones fundamentales: un objetivo o grupo de objetivos educativos identificados y por lo menos dos medios alternativos para alcanzarlos. Puesto que aun considerando que las metas de los programas educativos son múltiples y variadas, los objetivos de la educación están referidos en términos generales al aprendizaje y desarrollo del alumno, al trabajo escolar del

profesor o al de la vinculación de la escuela con la comunidad.

Lo anterior significa, que cualquier decisión educativa que se tome, implica necesariamente elegir entre los medios alternativos de los que se dispone, a través de los cuales se garantiza el logro de los objetivos deseados.

La evaluación vista como un elemento para la toma de decisiones la convierte en parte integral de la planeación de la educación, puesto que permite a los sujetos comprender su propia realidad, ya sea para mejorarla, cambiarla o para superar sus contradicciones, lo cual significa, que la toma de decisiones que incide en la planeación debe ser a posteriori a la evaluación.

2.9 La evaluación y sus definiciones

Las concepciones, enfoque y propósitos de la evaluación, son múltiples, y desde su enfoque cada una tiene su razón de ser. Sin embargo, sólo se abordan a continuación aquellos conceptos relacionados con la evaluación curricular, con la intención de definir el concepto que orientó la investigación, de lo que dependió la selección de

procedimientos e instrumentos que posibilitaron la interpretación valorativa del currículum de la LIDOTEC.

El término evaluar en el sentido lexicológico significa: (valuar o valorar) fijar el valor de un objeto determinado. Cuando se menciona que "...tal universidad es muy eficiente" o que "tal colegio es muy bueno", se está otorgando un valor a la institución educativa de que se trate, y califica el tipo de educación que imparte. El valor otorgado a la institución se expresa en palabras como "bueno", "eficientes", "de calidad", etc., depende tanto de las características objetivas de la educación o institución educativa, como de la idea que tiene el sujeto que evalúa acerca de lo que es (o debe ser) bueno, eficiente o de calidad" (Carrión Carranza, 1992, pág. 1).

En este sentido, una valoración es sólo una apreciación subjetiva sobre las cualidades de una institución educativa, que incluye a sus componentes, entre los que se encuentra el currículum.

En la perspectiva de Tyler la evaluación es el proceso que permite:

“...fundamentalmente determinar en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación”. (Íbidem. pág. 109)

Que tiene por objeto:

"...descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se les proyectó, producen realmente los resultados apetecidos; por lo tanto, supone determinar tanto los aciertos como los defectos del plan". (Íbidem. pág. 198)

De tal manera que posibilita:

“...verificar la validez de las hipótesis sobre las que se fundó el currículum y a comprobar la eficiencia de los instrumentos que lo aplican, o sea los docentes y restantes factores. Su resultado final permite determinar cuáles son los elementos positivos del currículum y cuáles, por el contrario, deben corregirse”. (Íbidem. pág. 108)

En esta perspectiva, la evaluación, permite la comprobación del logro de los objetivos, lo que significa que ésta, no debe referirse únicamente a los alumnos, sino que además debe involucrar a los profesores, a las actividades y a los materiales. Con esta concepción de evaluación, Tyler propone cuestionar la medida en que el currículum resultó eficaz para promover los aprendizajes esperados.

Con el planteamiento del problema de la evaluación sobre la eficiencia del currículum, Tyler introduce una perspectiva nueva en el desarrollo de la evaluación educativa. Incorpora a la temática habitual de ésta la dimensión de la evaluación del programa. Hasta antes de él, la evaluación había centrado su preocupación en el problema del rendimiento o aprovechamiento del alumno y Tyler la toma como el indicador de la eficiencia del currículum.

Benjamín Bloom define a la evaluación como:

“...la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establece también el grado de cambio en cada estudiante”. (1975, pág. 23)

Hilda Taba conceptualiza a la evaluación como:

“...el proceso de determinar en qué consisten estos cambios (se refiere a los de conducta) producidos en los estudiantes, como el resultado y de estimarles con relación a los valores representados en los objetivos, para descubrir hasta qué punto se logran los objetivos de la educación. Dado que la conducta humana es multidimensional, estos objetivos también lo son”. (1974, pág. 410).

Según Taba, las funciones de la evaluación, son:

a) "...la de otorgar validez a las hipótesis sobre las cuales se basa el currículo". (pág. 412); y

b) la de "...proporcionar información acerca de las deficiencias y los aciertos del currículo mediante la determinación de las mismas características en el rendimiento de los estudiantes". (pág. 413).

Desde la perspectiva de Salvia e Yssldke la evaluación es:

"...el proceso de toma de datos con el propósito de (1) especificar y verificar problemas y (2) tomar decisiones sobre los estudiantes..." (citado en Verdugo, 1996, pág. 161).

La toma de decisiones responde a cinco tipos distintos, según Miguel Verdugo y son: referir, seleccionar o filtrar, clasificar, planificar la educación y evaluar el proceso de los alumnos.

En la perspectiva de Stenhouse la evaluación debería:

"...guiar al desarrollo curricular e integrarse con él" (1998, pág. 171), y considera además que "...para evaluar hay que comprender". (Íbidem. pág. 156)

Stenhouse llega a esta definición después de hacer un análisis de las distintas corrientes de la evaluación, de las que

se derivan diversos modelos, que suponen distinciones conceptuales.

En la perspectiva de Astin y Panos la evaluación es:

“...investigación pedagógica (que) ha sido tradicionalmente identificada con la valoración del plan de estudios, (al que define como) un programa educativo que se concibe como cualquier actividad pedagógica en proceso que ha sido diseñada para producir cambios específicos en la conducta de los individuos expuestos a ella”. (Íbidem pág. 5).

Desde su perspectiva, el programa educativo puede estar constituido por un curso completo de estudios, un texto programado, un método particular de enseñanza, una sola lección, o un sistema escolar completo.

En la perspectiva de MacDonal la evaluación es:

“...el proceso consistente en concebir, obtener y comunicar información que marque una orientación para la toma de decisiones educativas respecto a un programa determinado” (citado en Stenhouse, 1998, pág. 159).

MacDonal propone el enfoque holístico para la evaluación, que implica “...que el evaluador debe aceptar como potencialmente relevantes todos los datos relativos al

programa y sus contextos" (citado en Stufflebeam, 1987, pág. 318). Este modelo de evaluación está orientado hacia la totalidad de los fenómenos educativos y su relación con el contexto.

Harris Bunker define a la evaluación como:

"...un proceso sistemático para recoger datos con el fin de utilizarlos en la toma de decisiones" (citado en el Boletín No. 4. *La Evaluación Pedagógica*, pág. 35).

Para Sánchez Guerrero la evaluación es:

"...un proceso de investigación mediante el cual, en un sistema encaminado al cumplimiento de ciertos resultados, se comparan los diversos aspectos (del suprasistema, insumos, procesos, resultados, trayectorias, impactos) del sistema contra los fines (ideales, objetivos, metas) del sistema y suprasistema y un patrón (criterio, atributos, normas) estableciendo, de manera plural y participativa, obteniéndose una valoración (cualitativa y/o cuantitativa) mediante una ordenación preferencial, adaptándose un rol (influencias del contexto, intereses, necesidades, ideologías) específico y produciendo recomendaciones para que el sistema (fines,

estructura-funciones, proceso y actores) se acerque más efectivamente a los objetivos previstos". (1998, pág. 76).

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez entienden la evaluación como:

"...el recurso para proporcionar información sobre los procesos, que debe ser valorada después, para ayudar en la toma de decisiones de quienes gobiernan o intervienen en los mismos". (Íbidem. pág. 342).

Considera también que evaluar sirve:

"...para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos, con el objeto de valorarlos, es evidente que habrá que tratar no sólo con problemas de índole técnico". (Íbidem. pág. 343).

Después de examinar las diferentes concepciones de evaluación de cada uno de los autores citados y para construir la concepción de evaluación que orientó la investigación, se recuperan los siguientes elementos:

- De Tyler: determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación.

- De Salvia e Yssldke: proceso de toma de datos para especificar y verificar problemas.
- De Stenhouse; guiar el desarrollo del currículum e integrarse con él, así como su idea de que para evaluar hay que comprender.
- De Astin y Panos: valoración del plan de estudios.
- De MacDonal: proceso para la toma de decisiones. Además de su enfoque holístico, que permite aceptar todos los datos significativos, relativos al plan de estudios y su contexto.
- De Harris Bunker, proceso sistemático.
- De Sánchez Guerrero, proceso de investigación que permite comparar los diversos aspectos del sistema contra los fines. También del enfoque de sistemas que propone.

De lo anterior se concluye que la *evaluación curricular* es:

Un proceso sistemático que permite valorar un plan de estudios, que sirve de guía en el desarrollo del currículum, que termina por integrarse a él; con el propósito de determinar la medida en que el currículum, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, logra satisfacer

realmente los objetivos educativos que se explicitan en el plan de estudios. La evaluación en este sentido proporciona datos sobre el mismo y su contexto. Lo que posibilita su comprensión para la toma de decisiones en cuanto a la terminación o modificación del plan de estudios que se evalúa.

Concepción que considera al plan de estudios, al proceso enseñanza-aprendizaje que involucra a los dos actores principales del proceso: a los profesores y a los alumnos y al contexto, elementos que lo constituyen en un proyecto educativo, de tal forma, que se convierte en una evaluación con un enfoque holístico, que primero, proporcione una comprensión del currículum y después, datos significativos del currículum para la toma de decisiones.

Para realizar la evaluación curricular de la LIDOTEC desde un enfoque holístico y de recuperar las concepciones de currículum y de evaluación que se construyó en los apartados correspondientes, se eligió el modelo de análisis, que para tal efecto propone Gimeno Sacristán (1989, pág. 15). Modelo que propone los siguientes ámbitos de análisis del currículum:

- a) Desde el punto de vista de su función social, en tanto que constituye un enlace entre la sociedad y la escuela.
- b) Como proyecto o plan educativo, ya sea pretendido o real, compuesto por diferentes aspectos tales como experiencias, contenidos, entre otros.
- c) Como expresión formal y material del proyecto, que presenta bajo un formato sus contenidos, orientaciones y secuencias para abordarlo, entre otros aspectos.
- d) Como un campo práctico, en el que se supone la posibilidad de analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica, de estudiarlo como territorio de prácticas diversas entre procesos pedagógicos, interacciones y comunicaciones educativas, así como la vertebración de un discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.
- e) Constituye también un campo de investigación sobre el cual se ejerce una actividad discursiva académica. Ámbito que se abordó al tomar el currículum de la licenciatura como objeto de estudio, con el propósito de realizar una evaluación diagnóstica de la misma, que permita tomar decisiones con respecto al diseño

pertinente para el proyecto educativo global de la licenciatura.

Estos ámbitos de análisis que propone Sacristán, suponen una concepción multidimensional del currículum, puesto que permite distinguir entre lo que persigue formalmente la escuela, es decir, el «sistema de fines», según Lundgren, como plan de estudios, lo que constituye la dimensión formal del currículum; y lo realizado por medio de ciertos procesos que le dan una dinámica real, en cuanto conjunto: de relaciones, vivencias y situaciones que ocurren al concretarse el plan de estudios, lo que constituye la dimensión real y le permite ser abordado también como práctica social.

Modelo que se desarrolla en los próximos capítulos y que permitió arribar a conclusiones y recomendaciones que dan cuenta del currículum la LIDOTEC en 1999, pero que sigue siendo pertinente, en virtud, de que el plan de estudios es vigente; así como el contexto educativo y político en el que se concreta, ya que la LIDOTEC se crea con la intención de que contribuya e elevar la calidad de la educación secundaria.

2.10 La intervención pedagógica

El currículum se concreta y toma cuerpo a través de las prácticas pedagógicas, las cuales suponen una serie de principios de índole ideológica y psico-pedagógica. Principios que en el ámbito del diseño curricular se traducen en normas de acción, en prescripciones educativas, con el fin de elaborar un instrumento útil y eficaz para la práctica pedagógica. De tal manera, que si se parte de la concepción del currículum como proyecto que: "...preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tiene la responsabilidad directa de su ejecución" (César Coll, 1995, pág. 31). Entonces, se puede concluir que el diseño del currículum es el eslabón entre la declaración de principios generales que orientan el sistema educativo y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica; entre la planificación y la acción; entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en el aula.

En la concepción anterior, se pueden distinguir con claridad las dos dimensiones del currículum: la del diseño y la del desarrollo del mismo. La primera es la que se refiere al

hecho que precisa las intenciones educativas, sirve de guía para realizar las actividades educativas y se expresa en un plan de estudios; y la segunda, a la traducción operacional de dichas intenciones. Es decir, el desarrollo del currículum es la dimensión a través de la cual, se concreta en la práctica, la dimensión del diseño. Esta distinción permite establecer la diferencia entre diseño y desarrollo curricular, que sí bien es cierto, son dos fases de la planeación educativa que se nutren, también es verdad que tienen ámbitos distintos de realización.

La dimensión del diseño del currículum, en el caso de la educación básica y normal en el Sistema Educativo Nacional es de la competencia del Poder Ejecutivo Federal, a través de la SEP. De tal manera, que actualmente es la Subsecretaría de Educación Básica y Normal la encargada de elaborar los planes y programas de estudio para la educación básica, que comprende: preescolar, primaria y secundaria; y los destinados a la formación de los licenciados responsables de atender en el futuro próximo a la educación del nivel básico; y la dimensión de la aplicación de lo previsto en el diseño, es competencia del profesor que está frente a grupo, en virtud de que él es el responsable de concretar el currículum, a través de las prácticas pedagógicas. En otras palabras, según Stenhouse "...el currículum incluye tanto la

descripción del proyecto educativo como el análisis empírico de lo que realmente sucede en las aulas cuando el proyecto se lleva a cabo” (citado en César Coll, 1995, pág. 32). Lo que significa que el currículum está conformado por ambas dimensiones.

Ahora bien, como proyecto educativo, el diseño curricular se concreta, a través de las prácticas pedagógicas que realizan los profesores y alumnos en las aulas. Cabe señalar, a propósito de las prácticas pedagógicas, que algunos autores, les llaman prácticas escolares; tal es el caso de Alicia Devalle y Viviana Vega. Prácticas, que entienden como "...la relación docente-alumnos-contenido cuyo ámbito geográfico es el aula, en torno a la enseñanza-aprendizaje". Esta condición de realización de las prácticas pedagógicas (escolares) da origen a prácticas diferenciadas, que según César Coll podrían aportar al diseño del currículum, experiencias pedagógicas importantes, al mismo tiempo que podrían ofrecer alternativas de acción, por lo que el diseño debería ser contrastado con el desarrollo del mismo y permanecer abierto a las modificaciones y correcciones derivadas de dicha contrastación, con el propósito de transformarlo y mejorarlo.

Las prácticas pedagógicas son diferenciadas, en virtud, de que cada profesor realiza su práctica docente desde su propio esquema conceptual referencial operativo, el cual conforma con todas las experiencias que acuña desde su infancia, lo mismo que los alumnos. Sin embargo, aunque las prácticas pedagógicas son las que llevan a cabo los profesores y alumnos para concretar el currículum, es decir, a través de las cuáles hacen realidad las intenciones expresadas en el plan de estudios, los ámbitos de incidencia de cada uno es distinto, puesto que las prácticas pedagógicas se refieren concretamente a las acciones que realizan los profesores y los alumnos.

El ámbito de incidencia de los profesores en la concreción del currículum se da a través de la intervención pedagógica. La cuál, según César Coll “...consiste en crear las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que inevitablemente construye el alumno en el transcurso de sus experiencias, sean lo más correctos y ricos posibles” (1995, pág. 44). Esta concepción de intervención contiene a su vez una idea de ayuda pedagógica que “...consiste esencialmente en crear condiciones adecuadas para que se produzca esta dinámica y para orientarla en una determinada dirección, la dirección que indican las

intenciones educativas” (Íbidem. pág. 118). Lo que significa que la intervención pedagógica supone una idea de directriz, en función de cómo dirige el profesor la enseñanza que le permita crear las condiciones de aprendizaje para que los esquemas de conocimiento construidos por los alumnos, se den en el sentido que determinan las intenciones educativas. En otras palabras, la intervención pedagógica es la acción que se ejerce "...sobre otro, con intención de promover mejora, optimización o perfeccionamiento". (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1983, pág. 823).

La intervención pedagógica se refiere, a la forma como instrumenta el profesor la dimensión del diseño curricular. Esto significa, como ya se mencionó, que los profesores pueden instrumentar el cómo de diversas maneras, de acuerdo con sus concepciones de enseñanza y aprendizaje; a pesar de que el plan de estudios proponga un modelo de enseñanza que según Bruce Joyce y Marsha Weil (1985, pág. 11) “...es un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículum (...) para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas. Ahora bien, la elección del modelo de enseñanza tiene que ver con el tipo de realidades introducidas por los profesores y los alumnos; así como por la visión que tienen ambos del trabajo

que realizan de manera conjunta. Es decir, la dimensión del desarrollo del currículum, se concreta en cada salón de clases de una manera particular, es decir, en un espacio y en un tiempo determinado, puesto que en su concreción confluyen una variedad de individualidades, la del profesor responsable de dirigir la enseñanza y la de los alumnos responsables de su propio proceso de aprendizaje.

En resumen, la intervención pedagógica tiene que ver directamente con el hecho de ¿cómo el profesor propicia las condiciones de aprendizaje para que los alumnos construyan los esquemas de conocimiento en la dirección que determinan las intenciones educativas?, lo que está relacionado con la orientación de la enseñanza y ha dado origen a diversos modelos de la misma.

Bruce Joyce y Marsha Weil suponen “...que existen clases diversas de aprendizaje que exigen diferentes métodos de enseñanza”, (1985, pág. 11) lo que también da origen a distintos estilos de aprendizaje, de tal manera, que no existe un modelo de enseñanza capaz de responder a todos los estilos de aprendizaje.

Ambas razones, han dado origen a diversos modelos de enseñanza que pretenden responder a los distintos estilos de aprendizaje, lo que significa que el profesor para

“propiciar las condiciones favorables de aprendizaje”, está obligado, por un lado a identificar los distintos estilos de aprendizaje de sus alumnos, y por el otro, a considerar la intencionalidad de cada uno de los objetivos para elegir el modelo de enseñanza que le permita lograr lo que propone el programa en relación con los contenidos del mismo.

2.10.1 Modelos de enseñanza

Los diversos modelos de enseñanza suponen distintas concepciones de aprendizaje. Sin embargo, Bruce Joyce y Marsha Weil, agrupan en cuatro familias o grupos los modelos de enseñanza, que según ellos, representan las diferentes orientaciones de aprendizaje y permiten cumplir con la mayoría de los objetivos de aprendizaje. Estos modelos son los siguientes:

- Modelos de proceso de la información

Estos modelos “...se refieren a la capacidad de procesamiento de la información por parte de los alumnos y a la manera de mejorar tal capacidad”. (1985, pág. 20).

- Modelos personales

Dichos modelos "...están orientados al desarrollo del yo individual. Subrayan el proceso por el cual los individuos construyen y organizan la realidad única" (Joyce y Weil, 1985, pág. 20). Es decir, el énfasis está en el desarrollo de los aspectos de la vida afectiva.

- Modelos de interacción social

Los modelos que pertenecen a este grupo "...estudian la relación existente entre el individuo y otras personas" (Íbidem. Pág. 20). Estudian los procesos de las realidades. Estos modelos privilegian el desarrollo de la capacidad del sujeto frente a otros; la enseñanza de los procesos democráticos; y el trabajo socialmente productivo.

- Modelos conductistas

Estos modelos comparten la base teórica del conductismo, puesto que están basados en los principios del control de estímulos y de refuerzos; e insisten "...en cambiar el comportamiento visible del sujeto más que la estructura

psicológica latente y la conducta observable” (Íbidem. Pág. 22). Los modelos de este grupo se centran fundamentalmente en el entrenamiento, lo que significa que propician los aprendizajes mecánicos.

La clasificación de los modelos hasta aquí expuesta, puede ser empleada por los profesores de cualquier nivel educativo, puesto que se refieren al hecho de potenciar las distintas habilidades de los alumnos. Es decir, propician el desarrollo de las habilidades cognitivas, afectivas y psicomotoras.

En lo que respecta al modelo de docencia, que impera entre los profesores que imparten las asignaturas que conforman el plan de estudios de la LIDOTEC es el conductista, en virtud, de que este modelo se impuso en los años 70 y no es fácil remontar el impacto que tuvo en el Sistema Educativo Nacional, desde preescolar hasta las universidades. Modelo que también está muy arraigado entre los alumnos, y que propicia aprendizajes mecánicos.

Sin embargo, dadas las características de la investigación, también se analizan los modelos de formación permanente que propone Francisco Imbernón para los profesores, en virtud de que los alumnos de la LIDOTEC son profesores en servicio, que al igual que los del CAM-DF,

cuentan con una práctica docente que requiere un modelo de capacitación que propicie de desarrollo profesional.

Puesto que el ámbito de la LIDOTEC es la capacitación, resulta necesario conceptualizar dicho término, antes de abordar los modelos de formación. Al respecto, Alicia Devalle y Viviana Vega en su texto "La capacitación docente", realizan una revisión del significado de dicho término, desde su origen etimológico, hasta las acepciones más diversas que se le han dado. De tal manera, que ellas concluyen que el término capacitación es sinónimo del de actualización. En donde queda explicitado que "...el 'ser capaz' implica una posibilidad, una potencialidad: el supuesto de que el ser humano es pasible de lograr formas más perfectas o acabadas. He aquí entonces el origen de la palabra perfeccionamiento, también usada para hacer referencia a los dispositivos de capacitación" (1995, pág. 51).

Además, ellas consideran que, el fin último de la capacitación "...es el cambio de la práctica docente en el sentido del mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. -Aunque- la realidad muestra una desvinculación entre el perfeccionamiento docente y una comprobación de los rendimientos escolares" (Íbidem. pág. 52).

De tal forma que ponen el acento de la capacitación en el ‘mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos’, y por lo tanto la consideran “...como una forma de enriquecer la intervención docente” (Íbidem. pág. 11), en otras palabras, la intervención pedagógica. Es decir, plantean el hecho de que la capacitación está directamente relacionada con la pregunta de ¿cómo hacer que los alumnos logren mejores aprendizajes?, cuestionamiento que supone necesariamente ¿qué -del todo- enseñar?, y que remite al problema de la selección y organización de los contenidos. Ambas preguntas se responden en el campo de la didáctica, de tal forma, que de acuerdo con ellas “...la especificidad de la formación y capacitación docente”, (Íbidem. pág. 35) es precisamente el campo de la didáctica.

Esta concepción de capacitación docente, permitió ubicar el ámbito de la LIDOTEC, "como una forma de enriquecer la intervención de los docentes". En virtud de que su origen, se debe precisamente a la intención de las autoridades educativas de que coadyuvara a elevar la calidad, de lo que en ese momento era la educación media. Además de que posibilita plantear la especificidad de la Licenciatura: la enseñanza de la tecnología. De tal manera, que las líneas de formación pedagógica tendrían que responder

fundamentalmente a las siguientes preguntas: ¿Cómo enseñar tecnología? y ¿Qué enseñar de la tecnología? de acuerdo con el propósito de la educación secundaria. Lo que significa, que el campo de la didáctica debiera ser el núcleo generador del trabajo de dicha línea de formación, en dos direcciones: en el sentido teórico, con respecto a revisar y analizar el constructo-teórico que fundamenta a la didáctica; y en el sentido práctico, para recuperar su reflexión, análisis y resolución de los problemas cotidianos a los que se enfrentan los alumnos en su práctica docente, con el propósito de enriquecer su intervención pedagógica y así lograr mejores aprendizajes en sus alumnos.

2.10.2 Modelos de formación permanente del profesorado

Con el propósito de analizar la intervención pedagógica de los profesores para la concreción del currículum de la LICOTEC, se aborda la propuesta de Francisco Imbernón, quien utiliza el concepto de modelo “...como marco organizador y de gestión de los procesos de formación en los que se establecen diversos sistemas de

orientación, organización, intervención y evaluación de la formación”. (1998, pág. 67).

De esta concepción desprende Francisco Imbernón, los siguientes criterios que permiten el análisis determinado de un modelo y una descripción pormenorizada del mismo:

- “La orientación, o sea, los fundamentos teóricos y el estado de la investigación del desarrollo de la formación”.
- “La intervención, esto es, la aplicación en programas concretos: Cómo se concreta el modelo en la práctica escolar y qué criterio y estrategias llevarían a recomendar su implantación, según los diferentes contextos educativos.
- “La evaluación de los resultados. Investigar los resultados de la aplicación del modelo en la práctica y buscar evidencias que indiquen cambios o diferencias en la realidad educativa institucional”.
- “La organización de la gestión del proceso. Se puede concebir el modelo de formación como un patrón, pauta o plan que puede ser utilizada para orientar y guiar el diseño de un programa de formación” (Íbidem. pág. 67).

Dichos criterios permiten establecer las diferencias entre unos modelos y otros, Sparks y Loucks-Horsley (citados por Francisco Imbernón, 1998, pág. 68) proponen cinco modelos para la formación permanente de los profesores. Modelos que, según ellos, no son puros, puesto que se encuentran estrategias, actitudes y finalidades comunes, de tal manera, que la diferencia entre ellos radica en las distintas concepciones de: aplicación, gestión, e investigación de la formación que suponen. Los modelos de formación que proponen son los siguientes:

1.- Modelo de formación orientada individualmente

" Este modelo se caracteriza por ser un proceso en el cual el mismo profesorado es el que planifica y sigue las actividades de formación que creen pueden satisfacer sus necesidades". (Imbernón, 1998, pág. 68).

Dichos modelos, cumplen una función intelectual, puesto que se ocupan del procesamiento de la información, que supone el aprendizaje de conceptos e información correspondiente fundamentalmente a las disciplinas académicas. Algunos modelos de procesamiento tienen que

ver específicamente con el desarrollo de la capacidad para resolver problemas.

Como se puede observar, este modelo se caracteriza por el hecho de que son los propios profesores, inmersos en un proceso de formación permanente, los que determinan sus contenidos de aprendizaje. Es decir, cada profesor está en libertad de definir sus propios objetivos, y por lo tanto, de seleccionar las actividades de aprendizaje que les permitan el logro de dichos objetivos. Los supuestos presentes en este modelo son:

- ¿Qué? los sujetos están en posibilidades de orientar y dirigir su propio proceso de aprendizaje.
- ¿Qué? los adultos aprenden con mayor eficacia, cuando son ellos mismos, quienes planifican su propio proceso de aprendizaje.
- ¿Qué? los individuos se motivan más para aprender, cuando son ellos mismos quienes seleccionan sus objetivos de aprendizaje y sus modalidades de formación de acuerdo a sus necesidades.

Los referentes teóricos de dicho modelo se encuentran "...en autores como Rogers, quien señala que el único aprendizaje que tiene una influencia significativa en el

comportamiento es el que se fundamenta en el autoaprendizaje y el autodescubrimiento; o como Dewey, para quién el único aprendizaje eficaz es el que uno realiza por sí mismo" (Imbernón,1998, pág. 69). Sin embargo, aunque esta concepción recupera los referentes teóricos de dichos autores, su fundamento central está en las investigaciones que se han realizado en torno a los procesos de aprendizaje de los adultos, ya que éstas muestran que el interés de los adultos por aprender aumenta, si parten de los problemas reales que enfrentan los sujetos y de las tareas que realizan en su vida cotidiana. Además, las investigaciones realizadas sobre los estilos de aprendizaje, también han develado dos cuestiones importantes que deben ser consideradas en el momento de diseñar los planes y programas de estudio; primero, el hecho de que los sujetos perciben y procesan de manera diferente la información; y que aprenden de distintas formas.

2.- El modelo de observación/evaluación

Este modelo parte del supuesto de que los profesores no reciben información sobre su actuación en el salón de clases, "...y en ocasiones manifiestan la necesidad de saber

cómo están afrontando la práctica diaria para aprender de ella" (Íbidem. Pág. 69). Necesidad, que no necesariamente expresan por temor a ser calificados o descalificados por sus mismos compañeros, puesto que conectan la observación con la evaluación y las asocian al hecho de que éstos emitan un juicio de valor sobre lo que observan.

Las premisas fundamentales que sustentan dicho modelo son que:

- La reflexión y el análisis son instrumentos fundamentales para el desarrollo profesional.
- La reflexión individual sobre la propia práctica docente puede mejorar a partir de las observaciones realizadas por otros iguales.
- La observación y valoración pueden beneficiar tanto al profesor que es observado, como al que observa, puesto que la propia observación, el análisis, la discusión y la reflexión conjunta sobre las actitudes que asumen ambos con los alumnos, el modelo de enseñanza que operan, el tipo de relación que establecen entre el grupo, etc., los puede llevar a transformar su práctica docente y a aprender que es posible cambiar a partir de realizar la observación

como una práctica de reflexión entre iguales y con ello propiciar su desarrollo profesional.

Si bien es cierto que el eje de este modelo es la observación entre iguales, también es verdad que ésta es una práctica difícil de realizar, puesto que la práctica docente ha estado marcada por un individualismo exacerbado. De tal manera, que los profesores consideran al salón de clases como un espacio privado al que sólo tienen acceso ellos, los alumnos y esporádicamente las autoridades educativas.

3.- El modelo de desarrollo y mejora

La instrumentación de este modelo es posible cuando los profesores de un centro educativo están implicados en las tareas de diseño y desarrollo curricular y de mejora para la institución educativa, a través, de proyectos didácticos u organizativos, y con todo ello, intentan resolver las "...situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza en su contexto" (Íbidem. pág. 71).

Los supuestos que los fundamentan son:

- Una combinación de modos y estrategias de aprendizaje que resultan de la implicación de los profesores en tal proceso.
- La concepción de que los adultos aprenden con mayor eficacia cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o de resolver problemas. Este supuesto posibilita "...que el aprendizaje de los profesores se guíe por la necesidad de dar respuesta a determinadas situaciones problemáticas contextualizadas" (Íbidem. Pág. 71).
- La concepción de que los sujetos adultos que permanecen próximos a su trabajo tienen una mejor comprensión de lo que requieren para mejorarlo.

Este modelo permite el desarrollo profesional de los profesores desde el ámbito del mismo centro de trabajo. En virtud de que posibilita la construcción grupal de propuestas que mejoren la calidad de la institución educativa. Pero requiere que los sujetos involucrados sepan trabajar en grupo; sean capaces de resolver problemas; y tengan conocimientos sobre teoría curricular; lo que implica que los mismos se sometan a un proceso de aprendizaje, que les permita

apropiarse de dichos conocimientos y desarrollar las habilidades requeridas.

4.- El modelo de entrenamiento o institucional

En este modelo, la selección de los contenidos y de las estrategias metodológicas formativas, que han de constituir el programa de formación, es responsabilidad de sujetos externos al centro educativo.

Los supuestos que los fundamentan son:

- La concepción de que existe una serie de comportamientos y técnicas que merecen ser reproducidos durante la clase, por los profesores.
- La idea de que los profesores inmersos en un proceso de formación permanente pueden transformar su manera de actuar en sus clases y aprender a reproducir comportamientos, que antes no tenían.

Como se puede observar, en este modelo el diseño del programa de formación, es decir, los objetivos, los contenidos y las estrategias de aprendizaje, son decisión de los sujetos externos a los centros educativos, de los planificadores o de

los formadores; los cuales deben apoyar dicha decisión, en una investigación que les permita identificar, jerarquizar y seleccionar aquellas cuestiones que resulten de mayor relevancia para los sujetos que se diseñó el programa. De tal manera que los profesores del Centro Educativo y los que se encuentren en proceso de formación no tienen capacidad de decisión sobre las cuestiones que les parecen relevantes trabajar. Porque, si bien es cierto, que se propone la investigación como punto de partida para la toma de decisiones, también es cierto, que en muchas ocasiones, ésta no se realiza, y si se lleva a cabo no se toma en cuenta o es muy difícil consensar una variedad de necesidades e intereses.

5.- El modelo de investigación o indagativo

Este modelo implica la investigación de cuestiones educativas por parte de los profesores de un centro educativo. Puesto que requiere que éstos identifiquen un área de interés, trabajo que puede llevarse a cabo de manera individual, en pequeños grupos o por todo el personal del centro; hagan el acopio de la información que consideren necesaria de acuerdo a dicha área; interpreten dicha información de

conformidad con su tema de interés; y realicen los cambios que consideren pertinentes en la enseñanza.

Los supuestos que lo fundamentan son:

- Que el profesor tiene capacidad “...para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones y realizar una indagación” (Íbidem. pág. 75).
- Que la investigación es una actividad importante para los profesores, ya que es a través de ella que se pueden detectar y resolver problemas educativos, lo que les permite crecer en ese contexto, como individuos.

En este modelo los esquemas de investigación que han sido propuestos por diferentes autores son: los profesores como investigadores sobre la acción, los profesores como innovadores, los profesores que se autodirigen y los profesores como observadores, los cuales se fundamentan en la perspectiva de la investigación-acción. Ésta “...se presenta como una perspectiva eficaz, que desde el propio profesorado puede ayudarle a encontrar respuestas a los problemas de la enseñanza, al tiempo que favorece un modelo de formación

que permite llenar el vacío que existe entre la investigación y la práctica. También permite al profesorado la posibilidad de desarrollar sus habilidades en la toma de decisiones”. (Íbidem. Pág. 76).

La descripción breve de estos modelos, permite señalar que algunos autores comparten el supuesto que se refiere al hecho de que los adultos aprenden con mayor eficacia cuando lo hacen a partir de problemas concretos que enfrentan en su práctica profesional. Supuesto que, planteado en términos de eficacia (eficaz), remite al paradigma positivista-funcional. En cambio, planteado desde el enfoque cognitivo del aprendizaje, se puede decir, que el aprendizaje de los sujetos (no sólo los adultos) es significativo cuando parte de los intereses de los mismos. Pero difieren en la orientación conceptual de la enseñanza y del papel que deben jugar los profesores en su proceso de formación permanente.

Por último, cabe señalar que estos modelos han permeado, en teoría, los ámbitos de formación, actualización y capacitación de los profesores, ya que en la práctica parece que el modelo que ha dominado dichos ámbitos es el denominado ‘modelo de entrenamiento o institucional’, a partir del cual se diseñó el modelo académico que fundamenta el plan de estudios para la formación de los

Licenciados en Educación en 1984. Modelo que sirvió de sustento por el diseño del Plan de Estudios de la LIDOTEC.

Sin embargo, dadas las características del CAM-DF, el modelo de intervención pedagógica que se propone para el diseño de un nuevo plan de estudios de la LIDOTEC es el ‘modelo de desarrollo y mejora’. Modelo que se ubica en la perspectiva de la racionalidad crítica del currículum, en virtud de que, los profesores que laboran en el CAM-DF, tienen la posibilidad de incidir en el diseño de los programas y de los cursos de actualización, capacitación y superación profesional que se imparten a los profesores en servicio de educación básica. Programas que consideran el contexto educativo, político y laboral que median la práctica docente de los profesores de educación básica.

Lo que significa, que el personal docente que se designa para hacer los diseños curriculares de los diferentes programas académicos y cursos que el Centro ofrece a dichos profesores, son los responsables de determinar: los objetivos, los contenidos, las estrategias de aprendizaje y la evaluación de dichos programas y también de impartirlos. Situación que rompe con la división social del trabajo que en este sentido señala Lundgren, la cual determinó dos contextos: uno el de la formulación; y otro, el de la realización, en otras palabras,

el del diseño y el del desarrollo, y resuelve el problema de la desvinculación entre teoría y práctica.

Además, porque los programas y cursos que se diseñan están dirigidos a profesores en servicio, que son sujetos de formación permanente y requieren no sólo de un desarrollo individual, sino profesional; son adultos, que deben ser tratados como tales; ya que comparten con los profesores que asisten a los cursos, los problemas que se enfrentan en el ejercicio de la práctica docente; y este modelo posibilita el desarrollo profesional de ambas partes, lo que supone una relación dialéctica.

CAPÍTULO III

El diseño del currículum de la Licenciatura en Docencia Tecnológica. Descripción y análisis

El análisis del diseño y desarrollo del currículum de la LIDOTEC, se realiza a partir del modelo que propone Gimeno Sacristán (1989), y de la metodología que para el diseño de los planes de estudio, sugiere Frida Díaz Barriga (1984). El primero permite dar cuenta del currículum de manera integral, en virtud de que para su análisis contempla los siguientes ámbitos: a) el de enlace entre la sociedad y la escuela, b) el proyecto educativo, c) el de la expresión formal y material del proyecto, y d) el del campo práctico. Ámbitos que inscriben la propuesta en la perspectiva de la racionalidad crítica, ya que sitúa al currículum en el contexto en el que se concreta, es decir más allá de la escuela. Metodología que se sintetiza en el cuadro sinóptico.

Para el análisis del ámbito de la expresión formal y material del currículum se aplicó la metodología de Frida Díaz Barriga, en virtud de que el diseño del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 1984, se hizo de conformidad con las cuatro grandes etapas que considera que deben llevarse a cabo para diseñar un plan de estudios. Etapas

que tienen que ver con la fundamentación de la carrera, la elaboración del perfil profesional, la organización y la estructura curricular y la evaluación continua. Metodología que respondió a los supuestos teóricos que sirvieron de base a los diseños de los planes de estudio de preescolar a nivel superior en los años 70 y 80, de tal forma que se coloca en la perspectiva de la racionalidad técnica del currículum. Además, se recuperan a los teóricos del currículum que se ubican en ella; en particular la visión de Tyler y Taba, con el propósito de develar los supuestos teórico-metodológicos en los que se fundamentó el diseño del Plan de Estudios.

Ambos planteamientos metodológicos permitieron profundizar en el conocimiento de la Licenciatura en Docencia Tecnológica, objeto de estudio de la presente investigación, y en particular, del currículum, que se constituyó en la unidad de análisis de la misma. El desarrollo de estos planteamientos requirió de una búsqueda, selección, análisis y sistematización de información que se presentan en cada uno de los capítulos que conforman este trabajo.

Planteamientos que sustentan "... teóricamente el estudio..."(Hernández Sampieri, 1997, pág. 22), ya que es de carácter deductivo y analítico, en virtud de que para dar cuenta del currículum de la Licenciatura se procedió de lo

general a lo particular, es decir, se determinó la unidad de análisis que es el currículum y se desagregaron los indicadores y las variables del estudio; se realizó un análisis comparativo entre el modelo pedagógico que le dio origen al mismo; y se realizó un análisis de todas las variables que conforman el currículum.

De acuerdo con las características de la investigación que se realizó, corresponde a un estudio de interpretación analítica que da cuenta del currículum de la LIDOTEC, desde una dimensión sincrónica, en virtud, de que el objeto de estudio es un suceso histórico que comprendió a las generaciones 1996, 1997, 1998 y 1999 de la licenciatura, que cursaron el periodo intensivo durante los meses de julio y agosto de 1999, lo que significa que la investigación se centró en el análisis del estado y la relación que existió entre las variables en un momento dado para explicar y comprender el objeto de estudio.

Características que convirtieron a la investigación en un estudio de caso, ya que de acuerdo con Cook "...se acomoda a un diseño según el cual un sólo grupo es estudiado una vez..." (1997, pág. 88). Estudio que permitió hacer un análisis exhaustivo y profundo del currículum de la Licenciatura en Docencia Tecnológica, que por su origen,

plan de estudios, modelo de operación y perfil de ingreso, es única, y plantea retos importantes para el Centro de Actualización que es la institución educativa en donde se imparte. Éste se traduce en un diagnóstico de la misma, a partir del análisis de cada uno de los ámbitos de su currículum que dan cuenta de sus dos dimensiones, la del diseño y la del desarrollo. Dada la complejidad de cada una, se trabajan por separado, en este capítulo se abordan los que dan cuenta de la primera, que son las que explican: a) el enlace que existe entre la sociedad y la escuela, b) el proyecto educativo y c) la expresión formal y material del proyecto. Los dos últimos se concretan en el Plan de Estudios. El ámbito que da cuenta del desarrollo se trabaja en el último capítulo.

METODOLOGÍA DESARROLLADA PARA EL ANÁLISIS DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR DE LA LIDOTEC

ESTÁ FUNDAMENTADA EN LA PROPUESTA DE GIMENO SANCRISTÁN, LA CUAL SE POSTULA EN CUATRO APARTADOS:

- A) ENLACE ENTRE LA SOCIEDAD Y LA ESCUELA
- B) PROYECTO EDUCATIVO
- C) EXPRESIÓN FORMAL Y MATERIAL DEL PROYECTO
- D) EL CAMPO PRÁCTICO Y EL DE LA INVESTIGACIÓN

♣ MODELO QUE CONSIDERA EL CONTEXTO

FRIDA DÍAZ, EN LA METODOLOGÍA DEL DISEÑO CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PROPONE 4 ETAPAS:

1. LA FUNDAMENTACIÓN DE LA CARRERA
2. LA ELABORACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL
3. LA ORGANIZACIÓN Y LA ESTRUCTURA CURRICULAR
4. LA EVALUACIÓN CONTINUA

SE FUNDAMENTA EN:

- A) LOS SUPUESTOS TEÓRICOS DE CORTE POSITIVA-FUNCIONALISTA
- B) LA VISIÓN TÉCNICA-INSTRUMENTAL, DE LA PROPIA METODOLOGÍA
- C) LA CONCORDANCIA CON LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICOS DEL CURRÍCULUM

AMBOS PLATEAMIENTOS METODOLÓGICOS, SON EL MEDIO POR EL CUAL SE DESARROLLA EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

EL PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO, TIENE COMO EJE DE APOYO, EN LA INVESTIGACIÓN, LA TÉCNICA DE LA APLICACIÓN DE CUESTIONARIO ABIERTO Y CERRADO

R
E
S
U
L
T
A
D
O

EL DISEÑO CURRICULAR DEBE RESPONDER AL CONTEXTO EN EL QUE SE VA A DESARROLLAR PARA QUE RESULTE PERTINENTE

TÉCNICA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO (DUVERGE)

3.1 Modelo de análisis del diseño del currículum de la Licenciatura en Docencia Tecnológica

Este modelo permitió un análisis profundo y sistemático de los tres ámbitos que explican la dimensión del diseño desde un enfoque holístico, en virtud, de que fue más allá del Plan de Estudios y obligó primero a reflexionar acerca de: ¿cuál es la relación del CAM-DF, con la sociedad?, no sólo en relación con la LIDOTEC, sino con respecto a todos los programas académicos que les ofrece a los profesores, y después a delimitar, a partir de que se da esa relación y se determinó que es de la práctica docente de los profesores que asisten a los cursos, ya que el fin último de todas las acciones que realiza el Centro es contribuir a elevar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, a través del fortalecimiento de la misma. De tal forma, que para el análisis de este ámbito se eligió el Plan de Estudios vigente para la Educación Secundaria, ya que uno de los factores que incide en el logro de sus objetivos es la práctica docente de los profesores de actividades tecnológicas que cursaron o cursan la carrera.

El ámbito del proyecto educativo, de conformidad con el origen del Plan de Estudios de la LIDOTEC, requirió del

análisis del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, con el propósito de develar el proyecto educativo concebido en 1984 para la formación de los licenciados en educación primaria, así como su modelo pedagógico, puesto que son su fundamento, y del análisis de su propio Plan de Estudios, con la finalidad de identificar el proyecto educativo contenido en el mismo, de acuerdo con Lundgren el sistema de valores concebido para tal propósito. Análisis que permitió identificar las semejanzas y las diferencias que hay entre ambos proyectos. Plan de estudios que también permitió dar cuenta del ámbito de la expresión formal y material del proyecto, a partir del análisis de su estructura curricular. Ámbito con el que se concluye la dimensión del diseño curricular de la LIDOTEC.

3.1.1 El ámbito de enlace entre la sociedad y la escuela

Gimeno Sacristán considera que este es el ámbito que posibilita a la escuela cumplir con su función social, precisamente por que es el que debe establecer el enlace entre la sociedad y la escuela.

El enlace entre la sociedad y la escuela (CAM-DF) que imparte la Licenciatura en Docencia Tecnológica está

mediado por la práctica docente de los alumnos. Toda vez que el conocimiento académico que adquieren en su tránsito por el currículum, debe impactar dicha práctica, en función de contribuir a mejorar la calidad de la educación secundaria y específicamente a elevar la calidad de los aprendizajes en las actividades tecnológicas. Además, de coadyuvar al logro del propósito esencial del plan de estudios de la secundaria 1993, que es "... elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro y fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación". (pág. 12). Propósito que a los profesores de actividades tecnológicas les confiere un compromiso de peso con la sociedad, puesto que

ésta es la única que puede posibilitar la incorporación de los alumnos al mundo del trabajo.

La incidencia del currículum de la Licenciatura en Docencia Tecnológica en el cumplimiento del propósito esencial de la escuela secundaria debería reflejarse precisamente en la facilidad con la que los alumnos se "incorporaran de manera productiva y flexible al mundo del trabajo", ya que el currículum debería proporcionar a los alumnos, los elementos teórico-metodológicos que les permita, a la vez, desarrollar las habilidades requeridas para incorporarse al mundo del trabajo. Propósito que resulta incomprensible en este nivel educativo, ya que los alumnos que concluyen la secundaria, tienen en promedio 15 años, de tal forma que no cuentan con la edad mínima para trabajar.

Sin embargo, los únicos aprendizajes que permitirán a los alumnos incorporarse al mundo del trabajo son los que aprendieran en las actividades tecnológicas, es decir, sólo que egresen con el dominio de alguna tecnología, podrán hacerlo. Toda vez que es a partir de ellas, que los alumnos que egresan de la secundaria están en posibilidades de formar parte del proceso productivo del país. En otras palabras, para que el currículum de la Licenciatura incidiera en el logro del

propósito esencial de la educación secundaria, éste tendría que ser pertinente.

Esto significa que sus conocimientos académicos deberían responder a las necesidades y requerimientos que la enseñanza de la tecnología les demanda a los profesores en este esquema actual de educación básica, requerimientos que deben estar en concordancia con las demandas del sector productivo de la nación.

En resumen, el ámbito de enlace entre la sociedad y la escuela así descrito, implica el análisis de la pertinencia del currículum de la licenciatura con respecto, primero, a las necesidades y demandas que la enseñanza de la educación tecnológica requiere en la educación secundaria para facilitar a los alumnos "su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo", y después, la confrontación del currículum de la secundaria con las demandas del sector productivo para determinar la factibilidad del logro del propósito esencial de la educación secundaria.

Sin embargo, dadas las características de la investigación, este ámbito se circunscribió al análisis de la pertinencia del currículum en el contexto de la conceptualización que subyace de las actividades

tecnológicas en el Plan de Estudios de la Educación Secundaria que se implementó en 1993.

El análisis del currículum de la educación secundaria a la luz de las demandas del sector productivo, es motivo de otra investigación, puesto que para determinar la factibilidad del logro de su propósito fundamental, es necesario identificar en primera instancia cuáles son los requerimientos de formación que demanda el sector productivo a este nivel educativo, ya que sólo así se podría garantizar que los alumnos se pudieran incorporar con facilidad "al mundo del trabajo". Investigación que debe ser una tarea prioritaria para el CAM-DF, en virtud, de que la licenciatura, en su relación con la sociedad cobra una importancia trascendental, puesto que el vínculo de ésta con la sociedad, se da concretamente en la incidencia que pudiera tener la licenciatura en el logro del propósito esencial de la secundaria, puesto que la incorporación de los alumnos al mundo del trabajo está relacionada con la tecnología que el alumno pudiese aprender en la secundaria.

- Las actividades tecnológicas en el contexto del plan de estudio de educación secundaria y su relación con el currículum de la LIDOTEC.

Para el análisis de la pertinencia de la LIDOTEC en el contexto de la conceptualización que subyace de educación tecnológica en el plan de estudios de la educación secundaria de 1993, se realizó una revisión del plan de estudios de la secundaria, con el propósito de identificar: la conceptualización de educación tecnológica, el objetivo de la misma y el enfoque de enseñanza en la secundaria técnica; las secundarias generales tienen un enfoque distinto, lo que resulta incomprensible por que ambas deben cumplir con los propósitos esenciales de la educación secundaria.

La revisión permitió identificar que en dicho plan de estudios, se define a la educación artística, educación física y a la educación tecnológica como actividades de desarrollo, que "...deben desempeñar un papel fundamental en la formación integral del estudiante". (pág. 14) Su definición como actividades responde a "...la conveniencia de que se realicen con mayor flexibilidad, sin sujetarse a una programación rígida y uniforme y con una alta posibilidad de adaptación a las necesidades, recursos e intereses de las

regiones, las escuelas, los maestros y los estudiantes". (pág. 14).

En lo que respecta a la educación tecnológica, señala que ésta "...no ha producido los efectos que de ella se esperaban..." (pág. 14) Aunque, no hace referencia a ellos, si señala que "...la Secretaría realizará una evaluación a fondo de su práctica y resultados". (pág. 15). Evaluación que reorientaría y fortalecería el aprendizaje de la tecnología en la educación secundaria para el año escolar 1994-1995 (año en el que salen los nuevos programas). Cabe mencionar que se desconoce si realizaron dicha evaluación, puesto que los alumnos de la LIDOTEC declaran que ellos no fueron sujetos de evaluación. Declaración que hicieron los alumnos de las generaciones 94 y 95 de la licenciatura durante el trabajo que se realizó con ellos en la dirección de su tesis. De tal forma, que los alumnos ignoraban, por ejemplo: ¿cómo realizaron la evaluación de su práctica?, ¿a quién entrevistaron para realizar un diagnóstico sobre ella?, ¿cómo efectuaron la evaluación de sus resultados?, ¿sobre qué parámetros la hicieron?, ¿qué fundamenta los nuevos programas de estudio?, ¿qué criterios se siguieron para diseñar los nuevos programas de estudios?, etc.

En los programas de estudios de 1995, para las secundarias técnicas se reconoce que la actividad tecnológica es el espacio "...donde se da cumplimiento a los propósitos del Plan de Estudios de Educación Secundaria". (pág. 6).

También se define a la tecnología, como: "...el campo de conocimiento que sistematiza el saber-hacer que se encuentra presente en el conjunto de procesos de invención, creación, transformación y uso de objetos dirigidos a la solución de problemas y a la satisfacción de necesidades humanas para la subsistencia y mejoramiento de la calidad de vida". (pág. 6).

A partir de esa definición se infiere que el enfoque de la enseñanza de la tecnología está centrado en el "saber-hacer tecnológico" y que es el eje de las actividades tecnológicas, ya que a pesar de que en el programa existe un apartado denominado "enfoque" no se explicita; sólo señala que éste "...pretende ofrecer, con mayores y mejores recursos, los elementos tecnológicos básicos para la comprensión, elección y utilización de los procesos y medios tecnológicos en general, así como aplicables a un determinado ámbito tecnológico". (pág. 6).

Este enfoque supone la concepción de tecnología que fundamenta un campo de conocimiento que sistematiza el

"saber-hacer", y contempla dos componentes: el curricular de formación tecnológica básica y el de acercamiento y aplicación a un ámbito tecnológico. El primero, esta referido a los procesos que se contemplan en la definición de tecnología, que se traducen en contenidos tecnológicos básicos y generales precisamente para la formación tecnológica básica.

Para el segundo, se delimitan ámbitos tecnológicos que dan cuenta de los contenidos particulares de cada uno. El ámbito es definido como: "...cada una de las diferentes dimensiones del campo de conocimiento que es la tecnología y en las cuáles es claramente distinguible y diferenciable un saber-hacer tecnológico integral (compuesto por conocimientos, procedimientos, destrezas, valores y habilidades), que además permite la solución a cierto número de problemas que tengan en común los elementos generales sobre los que interviene: la tierra, algunas especies animales, materias primas, etc." (pág. 8).

Esta concepción de ámbito tecnológico permite especificar dentro del mismo, diferentes tecnologías en torno de algún elemento del saber-hacer que las aglutine. Este "...saber-hacer de un ámbito tecnológico particular y las técnicas de alguna

actividad tecnológica conforman el segundo grupo de contenidos..." (pág. 8) en la educación secundaria.

Para delimitar los contenidos del componente curricular referido a la formación tecnológica básica, los que elaboraron los programas de las actividades tecnológicas seleccionaron "...el saber-hacer tecnológico que es constante en cualquier proceso de resolución de problemas con la intención de ofrecer a los educandos un conocimiento básico y general del campo tecnológico, a partir de seis ejes", (pág. 9) y para el componente curricular de acercamiento y aplicación a un ámbito tecnológico, se eligieron los específicos de cada ámbito tecnológico, lo que significa que éste, está definido en los programas de cada una de las actividades tecnológicas que se imparten en la secundaria, que por su diversidad, resulta difícil revisar.

Este primer nivel de análisis permitió identificar que el proyecto educativo contenido en la propuesta curricular para la educación secundaria técnica carece de una concepción de educación tecnológica, y que el enfoque de ésta tiene como propósito proporcionar una formación tecnológica general y una específica, para lo que se proponen las siguientes finalidades:

- La creación de una conciencia tecnológica.

- Un acercamiento al mundo del trabajo.
- La detección de problemas en su entorno a fin de encontrar soluciones que tiendan al beneficio individual y colectivo.
- La toma de decisiones en el proceso de elección vocacional.

Estas finalidades se concretan en tres niveles de aproximación al saber-hacer tecnológico, cada uno de ellos corresponde a uno de los grados de la escuela secundaria, de tal modo que para:

- el primer grado, el énfasis está en "...el reconocimiento de la tecnología en la vida cotidiana como una actividad que ayuda a resolver problemas de distinta naturaleza..." (pág. 11).
- el segundo grado los "...contenidos del ámbito tecnológico adquieren relevancia mayor, a fin de no sólo profundizar en ellos, sino de hacer converger en el análisis, fabricación e implementación de objetos y procesos específicos del ámbito, los contenidos derivados del primer componente curricular..." (pág. 11).

- el tercer grado se propone "...un mayor aprendizaje de las técnicas particulares de la actividad tecnológica contextualizado en el campo de conocimiento de la tecnología..." (pág. 11).

Estos niveles de aproximación al saber-hacer tecnológico son los que permiten concretar en primer instancia, las finalidades de la educación tecnológica, y en segunda, el propósito del plan de estudios de la educación secundaria. De tal manera, que un análisis de estos niveles con respecto a la finalidades y al propósito, permite concluir, primero, que no hay correspondencia entre los niveles de aproximación al saber-hacer tecnológico, las finalidades y los propósitos; que estos no abarcan el total de las finalidades, por ejemplo, no hay en ellos nada que se refiera al "acercamiento al mundo del trabajo" que es una de las finalidades; y por último, que con este nivel de aproximación al saber-hacer tecnológico no es posible que los alumnos "...integren los conocimientos, habilidades y valores (...) que le faciliten su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo..." (Plan de estudios, 1993, pág. 12) como lo establece el propósito del plan de estudios. Lo que significa que la escuela secundaria no está cumpliendo con él.

Si a esto se agrega la disminución de horas destinadas a la educación tecnológica en el plan de estudios de 1993, -ya que de seis que contemplaba el anterior se redujeron a tres por semana-, en las secundarias generales y en las técnicas conservan las 8 horas que tenían, en menor medida resulta posible lograr ese propósito de la escuela secundaria que cierra el ciclo de la educación básica.

3.1.2 El ámbito del proyecto educativo

Este ámbito permitió analizar a la LIDOTEC como un proyecto educativo que se inserta en un modelo académico para la formación de los licenciados de educación preescolar, primaria y secundaria, el cual supone la concepción de profesor que el Estado se propuso formar en 1984, para atender esos niveles educativos. Dicho proyecto en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Primaria es entendido como:

Una unidad de planeación que define de manera precisa las intencionalidades que se propone una institución, que establece los compromisos institucionales viables, a partir del diagnóstico de necesidades específicas las cuales se propone

satisfacer, a través de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se concretan en las prácticas pedagógicas. El proyecto educativo implica una concepción de modelo educativo que se propone una institución educativa. El modelo es una construcción teórica-metodológica que define el quehacer educativo de una institución, que recupera por un lado, la experiencia acumulada en la realización de las funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión y difusión de la cultura; y por el otro, el de las adjetivas: planeación, gestión y evaluación. La construcción del modelo se realiza a partir de los supuestos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que caracterizan a la institución.

Concepción que aparece en el capítulo IV de la presente investigación, en el apartado correspondiente a las concepciones de currículum, el cual se define como:

Un proyecto educativo y didáctico que comunica las características primordiales e intenciones educativas, es decir, es un sistema de fines que se transforma en estrategias de enseñanza; que sugieren los aspectos de desarrollo personal y las

oportunidades de la adquisición de nuevos aprendizajes, los cuales orientan las prácticas pedagógicas. Dicho proyecto se expresa de manera formal en un plan de estudios, que: a) define, selecciona y organiza aquellos conocimientos en correspondencia con las intenciones del proyecto y con la concepción de aprendizaje que lo fundamenta, b) sugiere los métodos de enseñanza de conformidad con lo anterior, c) considera los recursos de aprendizaje; e d) incluye una propuesta de evaluación. Es un proyecto que se concreta en un espacio y en un tiempo, que está permeado por diversas prácticas escolares y que adquiere significado de forma particular con las prácticas pedagógicas que realizan los profesores y los alumnos, lo que significa que es una construcción social.

Ambas concepciones orientaron el análisis de la Licenciatura en Docencia Tecnológica como proyecto educativo; además de los supuestos teóricos de la perspectiva técnica del currículum y de la metodología del diseño

curricular que propone Frida Díaz Barriga, lo que posibilitó develar los siguientes aspectos:

- 1) El proyecto educativo para la formación de los Licenciados de Educación Primaria en 1984.
- 2) El modelo pedagógico.
- 3) Los supuestos teórico-metodológicos que subyacen en el modelo pedagógico.
- 4) La lógica de construcción del currículum.
- 5) El proyecto educativo para la formación de los Licenciados en Docencia Tecnológica.
- 6) Los componentes del Plan de Estudios de la LIDOTEC.
- 7) Las semejanzas y diferencias entre ambos planes de estudio.

1) El proyecto educativo para la formación de los Licenciados de Educación Primaria en 1984.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 1984 fue resultado del Acuerdo Presidencial que el mismo año le otorga a la educación normal el grado académico de licenciatura, se enmarca en la conceptualización sociopolítica de la Revolución Educativa y

es parte de las acciones que el Estado Mexicano realizó en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, con el propósito de dar respuesta a las finalidades de la educación básica y de "...elevar la calidad de la educación y para dar coherencia académica y organizativa a las licenciaturas": (pág. 20).

El hecho de que se le hubiese otorgado a la educación normal el grado de licenciatura, la ubica definitivamente en el nivel de la educación superior, lo que implicó una transformación del Sistema Educativo Nacional, puesto que había que reestructurar el sistema de formación de los profesionales de la educación y establecer los mecanismos que revalorizaran académica y socialmente la profesión del magisterio.

Estas acciones eran parte de un proyecto nacional que intentaba "...lograr y desarrollar una nueva sociedad para formar educadores atentos y responsables ante los intereses de la nación y practicantes de una doctrina pedagógica de alicios renovadores: la expectativa de una viable superación de la calidad de la vida, especialmente en el medio rural". (pág. 13).

Como se puede observar, el eje central del proyecto nacional es elevar la calidad de la vida, en especial en el

medio rural, que supone como condición necesaria elevar la calidad de la educación. De ahí, que en el plan de estudios para la formación de los licenciados en educación básica se propusiera mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles y así incrementar la calidad de la formación de los profesores de educación básica, con el fin último de elevar la calidad de la educación en los tipos básico, medio y superior.

Concepción mecanicista de la educación, que supone una relación mecánica entre causa (se eleva la calidad de la formación de los profesores) efecto (se eleva la calidad de la educación). Calidad que no se define en la fundamentación del plan de estudios, al respecto sólo señala que: "De acuerdo con los avances de la ciencia y la tecnología y las manifestaciones culturales de nuestro tiempo, es urgente elevar los niveles culturales del pueblo mexicano. Estos avances exigen cada vez más de individuos dotados de una profunda y sólida formación integral que genere una actitud participativa y responsable, dispuesta al cambio progresivo y constante de manera solidaria". (pág. 20).

Este párrafo acota los aspectos se debían contemplar para elevar la calidad de la educación: los avances de la ciencia, de la tecnología y las manifestaciones culturales del pueblo mexicano. Aspectos que debieron contemplar todos

los planes de estudio que se diseñaron para la formación de los licenciados en educación e incorporarlos de acuerdo a su ámbito de formación. De tal manera, que en el plan de estudios de la LITOTEC se debieron contemplar mecanismos para que los alumnos se actualizaran en los avances de la tecnología y los incorporaran a su práctica docente. Además, de considerar que dichos avances requieren de sujetos con una sólida formación integral, dispuestos al cambio y con una actitud participativa, puesto que sólo así se pueden incorporar los avances de la ciencia y la tecnología. Características que definían al nuevo educador que se proponía formar el Estado Mexicano. Cabe señalar, que dicha urgencia supone una actitud receptiva del sujeto, en virtud, de que se plantea en términos de "conformidad", es decir, "de acuerdo con los avances que se van generando", más no se plantea en términos de generar dichos avances.

En resumen: el proyecto educativo que se enmarca en la concepción sociopolítica de la Revolución Educativa se propone en primera instancia elevar la calidad de la educación de todos los niveles educativos, a través de elevar la calidad de la formación de los profesores.

Si se parte del supuesto de que en ésta concepción subyace una visión mecanicista de la educación, entonces los

planes de estudio debieron proporcionar a los sujetos una formación sólida e integral, para que fueran capaces de ir incorporando los avances científicos y tecnológicos, así como las manifestaciones culturales a su práctica docente, con una actitud participativa y dispuesta al cambio progresivo, que fueran capaces además, de formar a sus alumnos con las mismas características.

2) El modelo pedagógico para la formación de los licenciados en educación básica (1984).

Dentro del proyecto educativo para la formación de los licenciados en educación, se enmarca el modelo pedagógico que subyace en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, el cual "...conlleva un enfoque integral y sistemático de finalidad esencialmente formativa, que se caracteriza además, por plantearse como perfectible con base en la realimentación que sea producto de su aplicación y de su evaluación permanente". (pág. 22). El modelo establece que el tránsito del alumno por el currículum debe:

- Ser "...un proceso vivo, que no dogmático, de una reflexión sobre todos aquellos fenómenos de orden

económico, político y social, que hicieron posible forjar una identidad nacional..." (pág. 7).

- Asegurar "...el carácter científico de la formación del nuevo educador..." (pág. 9).
- Destacar "...su responsabilidad para tratar con comprensión profesional a los educandos que estarán bajo su cuidado..." (pág. 9).
- Aprender la investigación pedagógica como disciplina y aplicarla "...en la docencia en el ejercicio recíproco, de alta eficiencia..." (pág. 9).
- Formular un marco teórico conceptual, "...a partir de la observación dinámica de la práctica social y educativa..." que le permita proponer alternativas didácticas congruentes con la realidad social. "Se trata de vincular la teoría con la práctica dentro de la realidad social..." (pág. 10).

Dichas intencionalidades son las que dan origen a las líneas de formación social, psicológica, pedagógica e instrumental que conforman el área de tronco común que caracterizan al modelo pedagógico. Es a partir de ella, que se unifica el proceso de formación de los educadores. Además, de que constituyen el eje de trabajo de cada una, puesto que

son el hilo conductor que las orienta, lo que significa que durante el tránsito de los alumnos por el currículum son el eje de trabajo. El modelo también contempla un área de formación específica, cuyo propósito es proporcionar los conocimientos específicos que el ejercicio de la docencia demanda en un nivel educativo en particular. Dentro del modelo, la primera, cumple con el principio de unidad del currículum y la segunda con el de diversidad, puesto que es la que contempla aquellas cuestiones específicas de la formación.

Este modelo pedagógico contenido en el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria se constituyó en el rector para la formación de los profesores, lo que significa que se concibió un modelo pedagógico de formación que en su diseño fuera lo suficientemente flexible como para adecuarlo a los requerimientos de formación que demandaban las prácticas pedagógicas concretas, pero, que al mismo tiempo garantizara una formación social, psicológica y pedagógica común entre los profesores de educación básica con independencia del nivel educativo en el que se fueran a desempeñar profesionalmente. Dicho modelo "...conlleva un enfoque integral y sistemático de finalidad esencialmente formativo...." (pág. 22).

El modelo forma parte de un proyecto educativo que se inserta para su concreción en una concepción de planeación del desarrollo del sistema educativo, la cual considera como objetivo fundamental la formación de los nuevos educadores y la organización y administración del desarrollo del propio sistema.

3) Los supuestos teórico metodológicos que subyacen en el modelo pedagógico

Los principios científicos que rigen el diseño curricular derivado del modelo pedagógico contenido en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Primaria y que al mismo tiempo, permitieron precisar los contenidos programáticos mínimos para cada curso son: "...determinación de objetivos, integración, continuidad, graduación, equilibrio, adaptabilidad, economía, congruencia, diferenciación, funcionalidad y factibilidad..." (pág. 35). Estos principios ubican al modelo dentro de la perspectiva de la racionalidad técnica del currículum, puesto que son los principios de corte positivista-funcionalista sobre los que se construyó el constructo teórico de dicha perspectiva

4) La lógica de construcción del currículum

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1984, en su lógica de construcción, parte de una nueva concepción de modelo académico para la formación de los licenciados. Éste propone la formación de un nuevo educador: "...sin cuya inteligencia profesional bien cultivada, el país quedaría anclado a un proceso histórico que ya rindió sus frutos. Se trata así, de un proyecto revolucionario, por cuanto que constituye un nuevo modelo pedagógico en nuestro país..." (pág. 7). Esto significa que este modelo de formación para los profesores propone en primera instancia cultivar la inteligencia profesional, aunque no define su significado. De tal manera, que todos los planes de estudio para la formación de los profesores de educación básica debieron responder a ese propósito y en función del mismo, también debieron cobrar sentido los espacios curriculares.

En segunda instancia, pretende asegurar "...el carácter científico de la formación del educador". (pág. 9). Para lo que propone "...asociar la ciencia, la tecnología y los nuevos recursos del cálculo, a la intención de que el ejercicio educativo cuide, desarrolle y estimule la innata curiosidad del educador, su creatividad, enmarcándola en un adecuado

proceso pedagógico para apropiarse poco a poco del rigor científico, el saber pensar..." (pág. 11).

En su lógica de construcción también responde a cuatro preguntas: a) para qué, referido a los objetivos de la licenciatura; b) hacia qué, en términos de los rasgos del perfil que debe tener el nuevo educador; c) mediante qué, definido en los programas de estudio; d) y el cómo, en relación con el tratamiento didáctico. Preguntas que de acuerdo con el plan de estudios sugieren un rigorismo de la metodología científica del diseño curricular.

El diseño del plan de estudios supone el principio de eficiencia que lo enmarca, en la perspectiva de la racionalidad técnica del currículum, cuando señala que la investigación pedagógica que se aprende como disciplina, se aplica en una docencia de "alta eficiencia". Garantizar dicha eficiencia y la investigación pedagógica son tareas que se le asignan al campo de la pedagogía dentro del modelo pedagógico y son las que definen los espacios curriculares de éste, dentro del plan de estudios.

El modelo pedagógico está caracterizado por los aspectos sociales, psicológicos y pedagógicos e instrumentales que se consideraron fundamentales para asegurar el carácter científico del nuevo educado y

conforman uno de sus componentes: el área de tronco común, que constituyen a su vez, las líneas de formación que homogenizan los planes de estudio de las licenciaturas de la educación normal en 1984; el otro componente es el área de formación específica. De tal manera, que el modelo se expresa en los planes de estudio en las líneas de formación social, psicológica, pedagógica e instrumental, mismas que integran el área de tronco común; y una línea de formación específica para el ejercicio de la docencia en un nivel educativo concreto, la que a su vez conforma el área de formación específica.

Esta lógica de construcción convierte al plan de estudios en un plan mixto de acuerdo con Frida Díaz Barriga, porque propone una estructura curricular conformada por un área de tronco común y una de formación específica. Lo que significa que el diseño curricular atiende, por una parte, a la unidad de formación en el área de tronco común, y por la otra, a la diversidad en la de formación específica, con lo que se pretendió establecer una identidad académica entre la formación de los profesionales de la educación. En otras palabras, conformar una plataforma de competencias didácticas que asegurara el dominio de los contenidos de la psicología, de la pedagogía y de lo social, que da cuenta del

proceso educativo. Además, del dominio de habilidades teórico-metodológicas que apoyaran el desarrollo del carácter científico de la formación, así como, el manejo de los saberes científicos que demanda una práctica pedagógica concreta.

En resumen, el modelo académico para la formación de los profesionales de la educación de 1984, establece un plan de estudios mixto, que propone un área de tronco común integrada por las siguientes líneas de formación: la social, la psicológica, la pedagógica y la instrumental; y señala la intencionalidad de cada una, enmarcada en el proyecto global de formación; y un área de formación específica para el tratamiento de las cuestiones científicas que requiere el ejercicio de la docencia en cada contexto educativo, conformada por una línea de formación que distingue los planes de estudio.

En el área de tronco común se establecen las intencionalidades de cada línea de formación y también señala que los aspectos a tratar en cada una, deberían además de adecuarse a las necesidades de formación de cada licenciatura. Por ejemplo, en el caso de la psicológica establece su intencionalidad dentro del proyecto, pero establece que en el caso de los profesores de educación preescolar tendrán que atender con mayor profundidad a la

psicología de los preescolares, y en el caso de los profesores de educación secundaria, a la psicología de los adolescentes.

5) El proyecto educativo para la formación de los Licenciados en Docencia Tecnológica

En virtud de que el plan de estudios de la LIDOTEC toma como modelo académico el que se diseñó en 1984, para la formación de los licenciados que en el futuro serían los responsables de atender la educación primaria, resulta pertinente definir su proyecto educativo a partir de la concepción de diseño curricular que aparece en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, y de la idea de plan de estudios que construyó quien sustenta la presente investigación, a partir de los elementos teóricos que se abordan en el capítulo IV.

Este Plan de Estudios señala que el“...diseño curricular constituye así, una previsión académica de amplia proyección conceptual y operativa, ya que concreta y organiza las características de un nuevo modelo pedagógico que conlleva un enfoque integral y sistemático de finalidad esencialmente formativa, que se caracteriza además, por plantearse como perfectible con base a la realimentación que

sea producto de su aplicación y de su evaluación permanente”. (pág 22). Como se puede observar, esta concepción es muy reduccionista, ya que sólo lo considera en términos académicos y operativos, y por lo tanto, lo circunscribe al salón de clases.

También considera que “... el diseño curricular permite la flexibilidad requerida para su adecuación a los nuevos modelos y prácticas pedagógicas, que puedan presentar la educación preescolar y primaria, generados por las necesidades y evolución del país”. (Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria pág. 22). Esta consideración resulta relevante, puesto que el diseño curricular propone dos áreas de formación, una de tronco común y una de formación específica, que es la que diferencia los planes de estudios, así como los requerimientos que las prácticas pedagógicas demandan en cada espacio de la educación básica.

Por lo tanto, el plan de estudios constituye el currículum oficial, que expresa en términos formales el tipo de educación que se propone el Estado para la formación de los licenciados en educación básica, que señala los contenidos científicos específicos que requiere el ejercicio de la docencia, así como los enfoques teórico-metodológicos

desde los cuales han de ser abordados. Es decir, establece lo que se debe enseñar y por lo tanto es de carácter prescriptivo y normativo; razón por la cual el plan de estudios conforma la dimensión formal y el primer elemento del currículum, que establece además, los objetivos de aprendizaje que debe lograr cada tipo de educación, que sugiere los métodos y las estrategias de aprendizaje que permitan lograrlos, así como los mecanismos pertinentes para verificar en que medida los alcanzan los estudiantes.

En síntesis, el proyecto educativo se expresa en el plan de estudios, que comunica las intenciones educativas, define y organiza los contenidos de aprendizaje en correspondencia con las primeras y contiene un modelo pedagógico, que se concreta a través de las prácticas escolares que viven de manera cotidiana los profesores y los alumnos en un espacio y en un tiempo determinado.

El proyecto educativo de la LIDOTEC se define en dos categorías: docencia tecnológica y educación tecnológica, en virtud de que son las que debieron orientar el diseño del plan de estudios, éstas aparecen acotadas en los apartados destinados al planteamiento del problema y a la justificación. La primera se define como: "...un ingrediente que permita apuntar soluciones hacia nuestra autodeterminación en

ciencia y tecnología", y a la segunda se le asignan dos tareas, que son tomadas del Plan Nacional de desarrollo 1983-1988: "...lograr una mayor coordinación y flexibilidad para adaptarse con relativa facilidad a las exigencias de su entorno", y "...formar cuadros medios para la industria y proporcionar además los elementos técnicos y organizativos que requiere el país para que, junto con estímulos adecuados y la coordinación debida con otros sectores del gobierno y de la sociedad, se puedan constituir unidades económicas de carácter social que eleven el empleo, el ingreso y el bienestar de los estratos menos privilegiados de nuestro país". (pág. 277).

Como se puede observar, la definición de docencia tecnológica es tan vaga, que no permite acotar las características que debería tener, en función de formar a los licenciados en docencia tecnológica.

Las tareas que se le asignan a la educación tecnológica revelan que el propósito de la enseñanza tecnológica era **"formar cuadros medios para la industria"**. Propósito que se toma puntualmente para orientar el proyecto educativo de la LIDOTEC, ya que no existe otra referencia en el plan de estudios a la concepción la educación tecnológica. Lo que significa que el proyecto

educativo de la licenciatura esta encaminado a formar dichos cuadros. Además, de encomendarle la tarea de que logre una **"mayor coordinación y flexibilidad a las exigencias del entorno."**

De esta concepción de educación tecnológica se pueden develar dos supuestos: uno de reproducción, que le asigna a la LIDOTEC justamente la tarea de reproducir las condiciones materiales y sociales de producción, a través de la formación, calificación y capacitación de los **"cuadros medios para la industria"**, de acuerdo con "...los requerimientos concretos de la producción expresados por la división del trabajo". (Martínez, 1996, pág. 262). Y el otro, de adaptación al medio, el cual lo inscribe en una concepción funcional de la educación. Si bien es cierto, que en el plan de estudios se enuncia la concepción de educación tecnológica que debió orientar el proyecto educativo de la LIDOTEC, también es cierto que existe una para su concreción, y un vacío en la falta de precisión en la definición de docencia tecnológica, que deja al proyecto mutilado, puesto que las dos categorías centrales que debieron orientar el proyecto educativo de la LIDOTEC son docencia tecnológica y educación tecnológica.

Ahora bien, de acuerdo con los lineamientos para el diseño del currículo, el proyecto educativo que se propone para la formación, es el que debe orientar el diseño del plan de estudios. Sin embargo, en el caso del de la LIDOTEC, no recupera en ningún apartado del plan de estudios el proyecto educativo que se infiere del apartado correspondiente al planteamiento del problema y la justificación, como se verá más adelante, empezando por el objetivo de la licenciatura el cual propone:

"Profesionalizar a los docentes que laboran en el subsistema de Educación Media Básica a través de una formación crítica sustentada en la teoría y práctica del hecho educativo, mediante la constante revisión y confrontación con la realidad que le permite proponer alternativas para lograr la transformación cualitativa de su acción docente, fortaleciendo así su capacidad profesional y responsabilidad ético-social." (Plan de estudios, pág. 3).

Como se puede apreciar, el objetivo de la licenciatura, no tiene nada que ver con el proyecto educativo que subyace en el plan de estudios, ya que una "formación crítica sustentada en la teoría y la práctica del hecho educativo" no permite que la docencia tecnológica sea un ingrediente "que permita apuntar soluciones hacia nuestra autodeterminación

en ciencia y tecnología", y menos que la educación tecnológica forme a los "cuadros medios para la industria".

Hasta aquí, el análisis de ambos proyectos educativos permiten identificar, que el proyecto de la LIDOTEC, en apariencia no se inserta en el conformado para la formación de los licenciados en educación, aunque ambos responden a una concepción de educación mecánica, reproduccionista y funcional.

6) Los componentes del plan de estudios de la LIDOTEC

El Plan de Estudios expresa el proyecto educativo que se propusieron las autoridades en turno para formar a los profesores de actividades tecnológicas en 1984 y lo organiza en los siguientes componentes.

➤ Objetivo

El término objetivo ha sido definido por diferentes autores, sin embargo, para los propósitos de la investigación se retoman, por un lado, la idea de Chadwich (citado en Currículum y Enseñanza, 1994, pág. 65), en el sentido de que éstos: "Son la base de la programación del currículum porque enuncian los resultados que se esperan obtener" y por el otro,

la de Martiniano Román y Eloisa Díez (1994), los cuales apuntan que el sentido básico de los objetivos es indicar la orientación de un modelo de enseñanza.

De lo anterior se puede concluir que los objetivos son la base para la programación del currículum, puesto que permiten orientar un modelo de enseñanza y determinan los resultados que se desean obtener. De tal manera, que para el logro de los resultados, los objetivos tiene distintos niveles de concreción, que al igual que la definición de los mismos es muy variable de acuerdo a los distintos autores, los cuales para establecer los diferentes niveles de concreción utilizan diversos criterios. En el caso de los objetivos terminales, tienen como finalidad enunciar los resultados que se desean obtener al término de un nivel o tipo de educación a partir de la instrumentación de un modelo de enseñanza.

En el caso de la LIDOTEC el objetivo terminal es: “Profesionalizar en el sentido de obtener la formación correspondiente para el desempeño de la docencia”, pero sobre todo de obtener el grado de licenciatura.

Objetivo que desde la generación 1996 se logra en un 99%, gracias a que en 1994, un equipo de profesores diseñó un proyecto para que los alumnos de la LIDOTEC elaboraran su tesis en los espacios curriculares que corresponden a la línea

de formación pedagógica, que se cursan en el séptimo y octavo semestre de la carrera.

Proyecto con el que los alumnos de las generaciones 1994 y 95 elaboraron su tesis en los espacios programados; pero no se logró que todos presentaran su examen. Esta experiencia llevó al equipo de trabajo a programar los exámenes profesionales de los alumnos por orden alfabético, de tal forma que en el mes de octubre presentan su examen profesional. Acciones con las que generaciones 1996, 97, 98, 2000, 2001, 2002, 2003 y 2004 se titularan el 99% de los alumnos, lo que significa un porcentaje muy alto de eficiencia terminal. Cabe señalar que de la generación 98, sólo se tituló el 25% de los egresados, en virtud de que la persona que fue Directora del Centro durante ese año, impidió al equipo que dirige el proyecto de titulación que trabajara en él, lo que resultó muy negativo para el CAM-DF, ya que no cumplió con el objetivo de la LIDOTEC, en términos de profesionalizar a los alumnos, pero sobre todo para los alumnos, que se fueron sin su título de licenciatura, y por lo tanto, sin la meta que se propusieron al ingresar a la licenciatura.

➤ Metas propuesta: Respeto al ejercicio docente

El Plan de Estudios de la LIDOTEC presenta una serie de metas propuestas con respecto al ejercicio de la práctica docente. Metas que no contempla el modelo académico que lo fundamenta, y que tampoco señala su origen. Por tal razón, se define el término meta a partir, de la concepción de objetivo de Hilda Taba (1974, pág. 257), ya que ella los considera sinónimos, al mencionar que ...“un programa educacional, como cualquier actividad, está dirigida por las expectativas de ciertos resultados...”. Resultados esperados o deseados que denomina metas u objetivos educacionales.

El Diccionario de la Ciencias de la Educación “...señala que el objetivo en su acepción más general, -se refiere- el carácter propositivo e intencional de una actuación humana”. (1983, pág. 1040).

Puesto que el ejercicio docente es una actividad humana, entonces parece pertinente que el plan de estudios establezca metas (objetivos) para los profesores que imparten las asignaturas del plan estudios, que van más allá de los objetivos educacionales que deben alcanzar sus alumnos.

➤ Respecto al educando

En el apartado de Metas Propuestas, también aparecen algunas de ellas, relacionadas con el educando. Lo que significa que éstas se refieren a objetivos que deben lograr los alumnos. El Diccionario de Ciencias de la Educación, señala que los objetivos educativos “...suponen formulaciones explícitas de habilidades cognitivas, actitudes y destrezas que el proceso de formación trata de conseguir en el sujeto en situación de educación”. (pág. 1040).

De acuerdo con lo anterior se concluye que las metas, en relación con el educando, proponen el desarrollo de ciertas habilidades y la expectativa de ciertos resultados, que según Taba “...pueden ser determinados a diferentes niveles”. (1974, pág. 259). Lo que significa que éstos señalan un nivel más específico que el objetivo terminal.

➤ Objetivos curriculares

En este apartado, en el plan de estudios aparecen redactados una serie de objetivos llamados curriculares que tampoco son definidos, pero que parece que su intencionalidad es paralela al objetivo y a las metas

propuestas para el alumno. Algunos de ellos son actualizar a los docentes, prepararlos para la investigación, formarlos como agentes de cambio permanente, propiciar una formación ideológica, ofrecer un sólido desarrollo profesional; etc.

- Criterios complementarios que determinan los contenidos curriculares

En este apartado aparecen unos enunciados que están redactados en términos de objetivos, puesto que enuncian resultados esperados. Este apartado señala que estos corresponden específicamente a los de la licenciatura en educación tecnológica.

- Estructura

La estructura se refiere a la organización que se les da a los diferentes conocimientos y habilidades que se deben proporcionar al alumno para el logro de los objetivos. En ella se describe como se organizaron los contenidos y las habilidades de los distintos campos disciplinarios, los cuales se agrupan de acuerdo a la estructura curricular que se adopte

para el plan de estudios, ya sea por asignatura, si es lineal; en módulos, si es modular; o en un tronco común y varias áreas de especialización, si es mixto.

Los criterios para seleccionar el tipo de plan más adecuado son las características y necesidades de los alumnos; el tipo de profesionista que se pretende formar; el nivel de complejidad que se pretende alcanzar en la totalidad del mismo; y el grado en el que se pretenden lograr los objetivos especificados en el perfil profesional.

El tipo de plan curricular determina la forma de organización de los contenidos de aprendizaje, de tal forma que se organizan en asignaturas, módulos o áreas de conocimiento. El desglose de dichos contenidos para estas formas de organización implica el establecimiento de la “secuencia horizontal” y de la “secuencia vertical”. La primera, define los cursos que se prevén para cada ciclo escolar; y la segunda, la serie de cursos que se contemplan a lo largo de los diferentes ciclos escolares que conforman el plan de estudios en su totalidad.

La organización u estructura curricular del plan de estudios de la LIDOTEC es mixta, puesto que ésta comprende un tronco común y un área de especialización. El modelo académico que se implantó en 1984 para la

formación de los licenciados en educación básica, está conformado por un área de tronco común y varias áreas de especialización, de acuerdo a la carrera a la que están dirigidos. La primera, unifica los planes de estudio y organiza e integra los contenidos teóricos y prácticos en los campos de conocimiento que dan cuenta del proceso educativo, y la conforman las siguientes líneas de formación: social, psicológica, pedagógica y la instrumental. La segunda es la que distingue a los planes de estudio, y está conformada por distintos campos disciplinarios, de acuerdo al nivel educativo que van a atender los licenciados, en otras palabras es la que proporciona la especialización. En el caso del plan de estudios de la Licenciatura en Docencia Tecnológica esta integrada por la línea de formación específica que proporciona los elementos teórico-metodológicos que requiere el ejercicio de la docencia tecnológica.

De la justificación y la definición del plan mixto se derivan los elementos que integran la estructura curricular. La delimitación de los contenidos del área de formación específica del plan de estudios está dada por el perfil profesional, y se organizan en una línea de especialización que es la científica-tecnológica. Las líneas de formación, a su vez, se instrumentan didácticamente en seminarios,

laboratorios y asignaturas. Dentro de cada una de las líneas de formación se debe establecer el alcance y la secuencia de los contenidos, con base en los conocimientos y habilidades requeridas en el perfil profesional.

Un elemento más que forma parte de la estructura curricular es el mapa, en donde se sintetizan los componentes formales de currículum, como son los espacios curriculares destinados a cada línea de formación, los nombres de cada uno de los cursos, el número de los mismos para cada ciclo escolar, el orden en el que se deben cursar, es decir, la seriación; así como la modalidad en que se cursan. La Licenciatura se cursa en cuatro años, con un calendario que se inicia con el primer sábado del mes de septiembre de un año y se concluye en la segunda semana del mes de agosto del siguiente año. Contempla cursos en modalidad abierta (sabatinos) y escolarizada (intensivos). Anexo (2).

➤ Fundamentos del área tronco común en las líneas de Formación

El área de tronco común, como ya se mencionó, está conformada por cuatro líneas de formación que organizan e integran los conocimientos de cada campo. Ahora bien,

aunque se habla de líneas de formación, ni en el modelo académico para la formación de los licenciados, ni en el plan de estudios de la LIDOTEC se especifica la concepción de línea de formación. De tal manera que en ambos sólo se anuncian las intencionalidades de cada una de ellas. Intencionalidades que no se expresan de manera uniforme. Además, en los fundamentos de cada línea de formación, aparece el nombre de los cursos que la integran y su intencionalidad, así como la relación que existe entre los cursos al interior de una misma línea, así como la que existe con las demás. En el caso del plan de estudios de la LIDOTEC el área está conformada por 32 espacios curriculares que integran las siguientes líneas de formación:

➤ Línea de Formación Social.

En el plan de estudios de la LIDOTEC al igual que en el de Formación para los Licenciados en Educación Primaria, (1984) esta línea de formación se considera: “...como el sustento más sólido para contribuir a la concepción objetiva del devenir histórico y tener así una comprensión integral apoyada en las ciencias sociales de los hechos y fenómenos de la sociedad en sus relaciones con la naturaleza. Así mismo

se sientan las bases para la formación de profesionales conscientes de la situación económica, política y social, así como de las implicaciones culturales y educativas, y del medio en que se desarrollen en su actividad”. (pág. 8)

➤ Línea Pedagógica.

En el plan de estudios de la LIDOTEC y en el modelo académico para la formación de licenciados en educación primaria la línea pedagógica tiene como objetivo fundamental: “... el desarrollo de una conciencia crítica y científica sobre el proceso educativo como fenómeno social, así como la pedagogía entendida en términos de reflexión teórica, metodología y técnica, sobre tal proceso, con el propósito de relacionar dialécticamente la praxis educativa con las teorías que las sustentan. Así mismo, el carácter interdisciplinario del quehacer educativo hace necesaria la integración de los aportes que sobre los problemas educativos concretos nos proporcionan las ciencias particulares” (pág. 10).

➤ Línea Psicológica

En el plan de estudios de la LIDOTEC, al igual que en el modelo académico que lo fundamenta, la línea de formación psicológica “...promueve en el estudiante experiencias de aprendizaje que lo conducen a identificar, analizar y valorar las aportaciones teórico-metodológicas de la psicología y el dominio le permitirá actuar de manera eficaz con una actitud científica al atender las diversas implicaciones de carácter psicológico inherentes a su quehacer docente” (pág. 11).

➤ Línea Instrumental

De la misma forma que en el modelo académico, en el plan de estudios de la LIDOTEC, los cursos que integran la línea instrumental, de acuerdo con su carácter, deben vincular y apoyar a las demás líneas de formación que conforman el plan de estudios. Los cursos de ésta línea tienen el propósito de: “...contribuir a la formación del nuevo educador al promover la adquisición de las bases teórico-metodológicas que le permitan adoptar una actitud reflexiva frente a la sociedad, la naturaleza y ante sí mismo, y le faciliten fundamentar su reflexión sobre el valor y finalidad de su

formación, así como de su práctica educativa. Se propone también desarrollar y consolidar sus habilidades comunicativas orales y escritas, y las relaciones con un empleo del lenguaje y modelos matemáticos” (pág. 12).

➤ Fundamentos del área de formación específica

El área de formación específica en el plan de estudios de la LIDOTEC se conforma por la línea de formación científico-tecnológica que tiene como finalidad “...proporcionar al usuario la metodología necesaria para analizar y comprender los fenómenos naturales y sociales, así como la capacidad transformadora que el ser humano manifiesta a través de los grandes avances científicos y tecnológicos que han cambiado radicalmente la fisonomía del mundo. Sin embargo, dada la importancia de la tecnología para nuestra sociedad en crisis, esta línea no se limita a conocer los programas de la ciencia y la tecnología, sino además pretende ofrecer el maestro-alumno una actualización en el oficio y especialidad técnica que le permita ser un profesional docente en su campo tecnológico y, además un técnico profesional que poniendo en contacto a sus alumnos con los principios y logros de la hazaña del hombre, logre la

transformación de la naturaleza y de la sociedad a través de su actividad creadora: el trabajo” (pág. 13).

Esta línea la conforman sólo 8 espacios curriculares, mientras que en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, de septiembre de 1984, esta área de formación específica del nivel educativo esta integrado por 27 espacios curriculares.

➤ Sistema de evaluación

El sistema de evaluación propuesto en el plan de estudios de la LIDOTEC, señala las siguientes consideraciones que le dan fundamento:

- que la Licenciatura en Docencia Tecnológica toma en cuenta la preparación del alumno y su práctica en el campo profesional y por lo tanto se aplica una metodología que vincula la teoría con la práctica. Lo que requiere utilizar formas de aprendizaje tanto individuales como grupales;
- y que el asesor establece los parámetros para que a su vez, el alumno se evalúe y compruebe sus avances.

Además, señala que la evaluación educativa debe realizarse tomando en cuenta las normas derivadas del Acuerdo No. 17 de Evaluación. Acuerdo que era vigente en el momento que se diseñó el plan de estudios de la LIDOTEC, pero que actualmente se debe llevar a cabo bajo las Normas de Administración Escolar para las Licenciaturas del Subsistema de Formación de Docentes en las Modalidades Semiescolarizada, Intensiva y Mixta, exclusiva para maestros en servicio. Agosto de 2002.

➤ Tiempos y créditos

En este apartado se señalan los cursos abiertos (sabatinos) y los escolarizados (intensivos) que se desarrollan en cada grado, así como las horas de cada curso, (éstos son: de 40 y 20 hora) el total de horas por grado, el número de créditos asignados a cada curso, y el total de créditos por grado escolar. La LIDOTEC se cursa en 1920 horas y tiene un total de 364 créditos.

➤ Perfil de ingreso

El perfil de ingreso establece los requisitos mínimos que debe cubrir el aspirante que pretende cursar una carrera. En el caso de la LIDOTEC, el perfil señala que el aspirante a ingresar a ella debe ser maestro en servicio, en el subsistema de educación media básica. Subsistema al que entonces pertenecía la educación secundaria. Situación que ya cambió, en virtud, de que la estructura del sistema educativo se transformó en febrero de 1993, cuando la educación secundaria se incorporó al subsistema de educación básica, con lo que desaparece el subsistema de educación media básica.

Este apartado señala además algunos aspectos que se supone servirán de guía para iniciar con éxito los estudios de la carrera, como:

- “Actitud positiva hacia la actualización profesional, a través de una formación en el área de educación tecnológica basada en una constante revisión y confrontación de los contenidos programáticos con la realidad que vive el país.
- Deseos de aprender para adquirir capacidad que le lleven a proponer alternativas que contribuyan a

lograr la conformación cualitativa de su acción docente, en el ámbito de la educación tecnológica.

- Actitud de cooperación en beneficio de la comunidad, a la que sirve, mediante la proyección de su formación profesional en el área de educación tecnológica.
- Disposición de interpretar y aplicar inmediata y mediatamente los conocimientos, habilidades y actitudes, en el campo extenso de la educación tecnológica.
- Habilidad para utilizar y aprovechar racionalmente todos los recursos que estén, a su alcance, en beneficio de la educación tecnológica.
- Poseer experiencia en el manejo de grupos de aprendizaje en el nivel de educación media básica.
- Poseer una actitud de respeto, participación y compromiso hacia la profesión magisterial, en el área de educación tecnológica.
- Disposición para apropiarse los contenidos que mejoren su profesión en el ámbito de la educación tecnológica.

- Tener deseos de transferir los conocimientos, hábitos y actitudes, a través del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Comprender la situación educativa que prevalece actualmente y particularmente la relativa a la educación tecnológica.
- Manifestar interés por la permanente superación profesional y personal.” (pág. 21)

Sólo que en los hechos no hay ningún proceso que permita identificar si los aspirantes a ingresar a la licenciatura cumplen con los aspectos que en este rubro se señalan, puesto que no se aplica ningún instrumento que permita identificar los conocimiento, habilidades, etc., con que cuentan al ingresar a la carrera.

➤ Perfil de egreso

El perfil de egreso delinea el perfil que establece el tipo de profesional que se pretende formar, razón por la cual se hace necesario es establecimiento de las metas que se quieren alcanzar en la formación de dicho profesional. En

éste se contemplan las habilidades y conocimientos que deberá poseer el profesional al egresar de la carrera.

El perfil profesional debe contener “...los conocimientos y habilidades terminales, u objetivos a lograr por el profesionista...”, (Díaz Barriga, 1984, pág. 17) expresado en rubros. Este proporciona las bases para seleccionar los contenidos que conforman el plan de estudios, así como la organización y estructura del mismo. Perfil que es el último componente del plan de estudios.

El plan de estudios de la LIDOTEC en el apartado de perfil de egreso establece que el egresado de la misma, “...debe ser un profesional de la educación tecnológica que participe eficazmente en las actividades de su área de acción, dentro del subsistema de educación media básica, que sea capaz de:

- Aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos a lo largo de la carrera, en la solución de problemas que se le presenten, con actitud creativa y consciente; siempre en beneficio de la colectividad.
- Convertirse en agente dinámico de la sociedad para contribuir a la transformación de los aspectos múltiples que se relacionan con la educación

tecnológica que sean positivos para la comunidad a la cual sirve.

- Poner en práctica las técnicas y procedimientos metodológicos que le permitan acrecentar su nivel cultural y emplear adecuadamente los implementos propios de su profesión con base en los principios, fundamentos y fines de la pedagogía.
- Realizar investigaciones formales que tiendan a mejorar y actualizar permanentemente su práctica docente en el variado campo de la educación tecnológica.
- Adecuar los contenidos programáticos que maneja a los intereses, característica y necesidades de los educandos.
- Valorar la importancia de su profesión dentro del sistema educativo nacional y destacar en el ámbito de la educación tecnológica.
- Aprovechar los recursos que se presenten en su alcance, transformándolos en beneficio de la práctica docente y en bien de la sociedad.
- Despertar en su interior del deseos constante de superación profesional que le lleven a metas más avanzadas de actualización, como son la

especialización, la maestría y el doctorado en el Campo específico de la docencia tecnológica” (pág. 22)

Perfil que no definen con precisión los conocimientos y las habilidades que al término de la carrera deben dominar los alumnos, los aspectos que señala son tan generales que podría ser el de cualquier carrera dirigido a la formación de profesores, pero que además no tiene relación con el ingreso, de tal forma que parece que unos son los alumnos que ingresan a la carrera y otros los que egresan. Esta falta de precisión dificultó la selección de los contenidos de las líneas de formación pedagógica y científico-tecnológica.

Este análisis permite señalar que el plan de estudios de la Licenciatura en Docencia Tecnológica se diseñó a partir del modelo académico que propone el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria, lo que significa que surge en el mismo contexto educativo y que responde a la misma lógica de construcción. Sin embargo, quienes lo diseñaron parece que no tomaron en cuenta la característica de flexibilidad que tenía el modelo pedagógico que posibilitaba su adecuación a los requerimientos de formación que demandaba el ejercicio de una práctica docente

específica, e hicieron una réplica de un modelo de formación para una licenciatura con propósitos de capacitación, puesto que los alumnos de la LIDOTEC son profesores en servicio que cuentan, en algunos casos, con una formación normalista previa, ya que algunos son egresados de la Escuela Normal de Maestros de Capacitación Técnica e Industrial (ENAMACTI), y todos cuentan con años de práctica docente. Además, no consideraron que precisamente la enseñanza de las actividades tecnológicas, debió ser el eje de la línea de formación pedagógica y de la científico-tecnológica, lo que hubiera permitido conformar una pedagogía de la tecnología y la actualización de los profesores en su campo específico.

Esto se refleja en el plan de estudios, puesto que las intencionalidades que engloban el proyecto de formación señaladas para los aspectos sociales, psicológicos y pedagógicos en el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria, aparecen transcritas en el Plan de estudios de la LIDOTEC, sin referencia bibliográfica y fueron las que orientaron el diseño del plan de estudios sin aterrizarlas al campo de la pedagogía, para la enseñanza de la tecnología, y sin considerar que los profesores ya cuentan con una práctica docente, lo que le debió dar a los espacios destinados para las prácticas escolares de los alumnos una

orientación distinta. Intencionalidades que de por sí vienen expresadas en términos muy generales y ambiguos, ya que hay cuestiones que no se acotan, lo que se presta a múltiples interpretaciones.

7) Semejanzas y diferencias entre ambos planes de estudio.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria considera como elementos internos del diseño curricular los siguientes:

- Elementos de las licenciaturas.
- Rasgos de los perfiles de ingreso y egreso.
- Enfoque formativo.
- Estructura del Plan.
- Funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión.
- Organización académica y administrativa de las escuelas que imparten las licenciaturas.

Elementos que no aparecen en el Plan de Estudios de la LIDOTEC y que deberían de aparecer, puesto que son los fundamentos para la formación de los licenciados en educación básica y define las funciones sustantivas que deben

llevar a cabo las instituciones de educación superior encargadas de la formación de éstos.

Los componentes del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria son:

- La presentación del Modelo Pedagógico.
- El diseño curricular de la licenciatura.
- Los objetivos de la licenciatura en educación primaria.
- Los perfiles.
- Plan de estudios.
- Mapa curricular.
- Fundamentación de las líneas de formación de tronco común.
- Fundamentación del área específica.
- Tiempos y créditos.
- Consideraciones en torno al proceso enseñanza-aprendizaje.
- Criterios para la estructuración de los programas.

Los componentes del Plan de Estudios de la Licenciatura en Docencia Tecnológica son¹⁶:

¹⁶ Esta es la estructura que aparece en el plan de estudios correspondiente.

I.- Planteamiento del problema y justificación.

I.- Objetivo y metas propuestas.

II.- Plan de Estudios.

A. Objetivos Curriculares.

B. Criterios complementarios que determinan los contenidos curriculares.

C. Estructura.

Mapa Curricular

1.- Fundamentos del área de tronco común en las líneas de formación:

- a) Social.
- b) Pedagógica.
- c) Psicológica.
- d) Instrumental.

2.- Fundamentos del área de formación científica:

- a) Científico-tecnológica
- b) Cursos pedagógicos específicos
- c) Curso psicológico específico.
- d) Curso social específico.
- e) Sistema de Evaluación.
- f) Tiempos y créditos.
- g) Perfil de Ingreso
- h) Perfil de Egreso.

El análisis entre los dos planes de estudio permite identificar que hay pocos componentes comunes como son: el mapa curricular, los fundamentos del área de tronco común y los del área de formación específica, los tiempos y créditos y los perfiles; que el plan de estudios de la LIDOTEC no contiene el modelo pedagógico que lo sustenta, propone objetivo y metas referidas a los profesores y a los educandos, contiene un componente de objetivos curriculares en el que además plantea objetivos cocurriculares, y otro en el que señala criterios complementarios que determinan a los primeros, y uno más para el sistema de evaluación; y carece de consideraciones en torno al proceso enseñanza-aprendizaje y de criterios para la estructuración de programas.

Con esta confrontación entre los componentes del Plan de Estudios de la Licenciatura para la Educación Primaria y el de la Licenciatura en Docencia Tecnológica pareciera ser que efectivamente sí hubo una adecuación del diseño curricular del primero al segundo. Sin embargo, como se puede observar en el último, no aparece el modelo pedagógico al que corresponde dicho diseño curricular, lo que significa que tampoco aparece el proyecto educativo en el que se inserta, razón por la cual está descontextualizado.

3.1.3 El ámbito de la expresión formal y material del proyecto

La expresión formal de currículum de la Licenciatura es la del Plan de Estudios, de tal forma que el análisis de este ámbito se hizo a partir del análisis de la estructura curricular del plan de estudios.

Para este análisis, se partió de los elementos metodológicos que propone Frida Díaz en la Metodología del Diseño Curricular para la Enseñanza de la Educación Superior que publica en 1984. La selección de esta metodología se hizo en primera instancia, por el hecho de que los supuestos teóricos que lo fundamentan son de corte positivista-funcionalista, de tal forma, que está en correspondencia con los principios científicos del diseño curricular que sustentó el modelo pedagógico para la formación de profesores; en segunda, por la visión técnico-instrumental que del diseño curricular tiene la metodología; y en tercera, por que es la que está en concordancia con los principios científicos del currículum que permearon su diseño en casi todos los espacios educativos en los años 70 y 80.

La metodología que propone Frida Díaz, se sustentó en los supuestos teórico-metodológicos, que fundamentaron

la planeación curricular dentro de la planeación educativa. Ella construye su propuesta metodológica a partir del análisis de las acepciones que hasta ese momento había tenido el término currículo; la que desglosa en cuatro grandes etapas: 1) la fundamentación de la carrera, 2) la elaboración del perfil profesional, 3) la organización y estructura curricular y 4) la evaluación continua.

En cada etapa aborda aspectos conceptuales y establece con precisión los procedimientos a seguir para su elaboración, además delimita y explica el trabajo que implica el desarrollo de cada una.

De manera general se esbozan las líneas y los elementos que se deben considerar al desarrollar cada etapa, así como el proceso que se debió llevar a cabo en el diseño de la LIDOTEC.

1) La fundamentación de la carrera profesional.

Ésta considera dos elementos; la detección de las necesidades detectadas en el mercado ocupacional, lo que implica una investigación en el mismo; y el estudio de las características relevantes de la población estudiantil. En el caso de la LIDOTEC, la detección de necesidades debió

centrarse en la investigación de las necesidades que la enseñanza de las actividades tecnológicas demandaba a los profesores de educación secundaria en el plan de estudios que se instrumentó para ella en 1972; y en el análisis de las características de la población estudiantil de la licenciatura, que resultaban relevantes para fundamentar y orientar el currículum de la LIDOTEC, en virtud, de la heterogeneidad de los profesores de actividades tecnológicas, los cuales eran la población potencial para ingresar a la licenciatura. Acciones que no se llevaron a cabo.

2) La elaboración del perfil del egresado.

Esta etapa constituye la delimitación y descripción de las actividades y áreas de conocimiento generales que deberá poseer el alumno al egresar de la carrera. Es decir, permite delimitar las actividades que dirigirán al profesional a la solución de problemas relacionados con las necesidades que deberá atender, con base en la fundamentación de la carrera. Este apartado se construye después de haber identificado las necesidades en el mercado laboral y haber analizado las características de los alumnos, lo que posibilita precisar los conocimientos y habilidades que al término de la carrera le

permitirán a éstos, enfrentar su práctica profesional con los elementos requeridos por el mercado laboral. En virtud, de que para el diseño de la carrera en Docencia Tecnológica, no se realizaron ambas acciones, el análisis de este rubro, se hizo a partir de la confrontación de los apartados destinados al planteamiento del problema y justificación, con las metas que aparecen en relación al educando y con el perfil de egreso, con el propósito de identificar si existe congruencia entre estos componentes, puesto que éste último se debió haber determinado a partir de los dos primeros.

En el apartado en el que se desarrolla el planteamiento del problema y la justificación, como se puede ver en el análisis del proyecto educativo, sólo se hace referencia a que la docencia tecnológica debe ser un ingrediente en la solución de las cuestiones relacionadas con la ciencia y tecnología, ya que la educación tecnológica deberá adaptarse a las exigencias del entorno, así como formar cuadros medios para la industria.

Concepciones que debieron orientar las metas con respecto al educando y al perfil de egreso. Las metas respecto al educando establecen, que éste deberá:

- “Conocer científica e integralmente el desarrollo del estudiante de nivel medio.

- Estimular la formación integral del educando.
- Fortalecer en sus alumnos la conciencia del valor fundamental que representa la conservación de la salud en todos sus actos.
- Estimular permanentemente la capacidad creadora del educando a través de la actividad docente.
- Fortalecer en el alumno la adquisición de valores cívicos, morales y culturales a nivel regional, nacional y universal.
- Orientar la participación crítica consciente de sus alumnos, hacia el conocimiento y solución de la problemática de la realidad social y natural en donde se desenvuelvan.
- Promover el respeto a la personalidad del educando en el ámbito escolar, familiar y social.
- Orientar el proceso enseñanza-aprendizaje hacia la solución de necesidades cotidianas de sus alumnos.
- Realizar su función profesional con un sentido eminentemente humanístico.
- Considerar la dignidad del educando y la de los demás” (pág. 4).

El perfil de egreso como se mencionó en el apartado correspondiente señala que debe ser un profesional de la educación tecnológica que participe eficazmente en el ámbito de la educación tecnológica, pero no delimita, ni describe las actividades ni las áreas de conocimiento que el alumno debe dominar al egresar de la carrera para cumplir con las concepciones que sobre docencia tecnológica y educación tecnológica aparecen en el Plan de Estudios. Con respecto a las primeras están expresadas en términos tan generales, que pudieran ser metas de cualquier plan de estudios dirigido a la formación de profesores. El análisis de estos apartados posibilitó identificar la falta de coherencia entre el perfil de egreso, las metas respecto al educando y el perfil de egreso, ya que no existe relación, pero lo más grave es el hecho de que éste último no especifica el dominio de contenidos ni las habilidades que en el ámbito de la docencia y de la educación tecnológica deben garantizarse al término de la carrera. Lo que permitiría definir una pedagogía de la tecnología.

3) La organización y estructuración curricular.

Esta etapa integra la parte esencial del diseño curricular, en tanto que establece las experiencias de

enseñanza-aprendizaje que permitirán a la institución formar al profesional, y que se delimita en el perfil profesional. En esta etapa se especifican básicamente dos elementos; el primero, abarca el plan curricular que determina lo que se va a enseñar, en términos de contenidos organizados y secuenciados en unidades didácticas; y el segundo, implica los programas de estudio de cada curso que conforman el plan de estudios.

La selección de los contenidos curriculares se hace después de elaborar las listas de aquellos conocimientos y habilidades que se les deben proporcionar a los estudiantes para que alcancen el perfil de egreso. De tal forma, que de ellas se seleccionan los conocimientos que se consideran relevantes para la formación de los estudiantes, lo que los convierte en contenidos programáticos que se pueden organizar en asignaturas o módulos. Esta organización responde a la concepción de conocimiento que subyace en el plan de estudios, lo que significa que es de orden epistemológico. Dicha organización da origen a tres tipos de planes de estudio: el lineal, modular o mixto.

Las asignaturas o módulos se estructuran en el plan de estudios conforme a un orden secuencial, tanto horizontal, como vertical. El primero, implica su integración en un

mismo ciclo escolar; y el segundo, una agrupación en función de los diferentes ciclos escolares.

En esta etapa, la última tarea que se lleva a cabo es la especificación del mapa curricular, en el cual se incluyen los detalles formales, en cuanto a la duración de cada asignatura o módulo, valor de créditos, número de horas, etc.

En resumen, este apartado se conforma por la selección y organización de las experiencias de aprendizaje; y la delimitación de lo que se va a enseñar, es decir, con la selección de los contenidos programáticos que se organizan en términos de secuencia. Organización que supone una concepción de conocimiento que da origen al tipo de plan de estudio.

En el caso del plan de estudios de la LIDOTEC, como ya mencionó anteriormente, la organización y estructura del currículum que debería ser la misma que la contenida en el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria tiene otros componentes. La organización curricular está determinada por el modelo pedagógico que organiza los contenidos programáticos en dos áreas: la de tronco común y la de formación específica. La primera, está conformada por tres campos de conocimiento: el social, psicológico, pedagógico, y por elementos de carácter teórico-

metodológico; y la segunda, por las cuestiones que requiere la formación específica. Dicha organización convierte a los planes de estudio en mixtos y lineales.

La determinación de lo que se va a enseñar en la LIDOTEC, está contenida en las intencionalidades que para cada campo de conocimiento se señalan en el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria, las cuales son transcripción del primero, y se abordan en el apartado anterior, sólo para el área de formación específica se señalan dos intencionalidades distintas, las cuales se expresan dentro de la línea de formación científico-tecnológica y son:

- "...proporcionar al usuario la metodología necesaria para analizar y comprender los fenómenos naturales y sociales, así como la capacidad transformadora del ser humano manifiesta a través de los grandes avances científicos y tecnológicos que han cambiado radicalmente la fisonomía del mundo.
- "...ofrecer al maestro-alumno una actualización en el oficio y especialidad técnica que le permita ser profesional docente en su campo tecnológico y, además, un técnico profesional que poniendo en contacto a sus alumnos con los principios y logros de la hazaña del hombre, es decir la transformación de la

naturaleza y de la sociedad a través de su actividad creadora: el trabajo" (Plan de Estudios de la LIDOTEC, pág. 14).

El análisis de ambas intencionalidades, permitieron identificar que no tienen nada que ver con la concepción de educación tecnológica contenida en el Plan de Estudios, ni con el perfil de egreso, ya que de las cuestiones que esta línea se tiene que ocupar puntualmente son las científico-tecnológicas, y no las sociales, ya que para eso existe una línea de formación social; y por último, que el objetivo de la licenciatura es profesionalizar a los profesores y no formar técnicos profesionales.

Ahora bien, de las intencionalidades de las líneas de formación se derivan las asignaturas, que establecen un orden secuencial y vertical de los contenidos dentro del Plan de Estudios y su objetivo se deriva de las primeras. Con éstas se conforma el mapa curricular de la carrera, que no es más que una expresión gráfica del diseño curricular.

En el caso del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria las asignaturas que conforman el área de tronco común abarcan 36 espacios curriculares y el área de formación específica 27, lo que da un total de 63. Mientras

que en el de la LIDOTEC, como resultado de las inconsistencias que hay en el plan de estudios, hay asignaturas que aparecen ubicadas en dos líneas de formación, como es el caso, por citar algunas, de los laboratorios integrales de docencia, que aparecen como parte de la línea pedagógica y de la científico-tecnológica, mientras que hay algunas que no aparecen en ninguna. Lo que dificulta precisar cuántos espacios curriculares ocupa el área de tronco común y cuántos la línea de formación específica. Sin embargo, de acuerdo con el plan de estudios, el área de formación específica está conformada por las siguientes asignaturas:

- La educación tecnológica en México.
- Especialidad I y II.
- Dibujo Técnico Industrial I y II.
- Inglés Técnico I, II y III.
- Ciencias Naturales I y II.
- Seguridad e Higiene Laboral.

Cursos pedagógicos específicos

- Laboratorio de Estudio Autodirigido.
- Laboratorio Integral de Docencia I, II y III.

- Seminario de Tesis.

Curso psicológico específico

- Psicología Evolutiva III.

Curso Social Específico

- La responsabilidad social del Licenciado en Docencia Tecnológica.

Como se puede observar, el área de formación específica está integrada por 18 de los 50 espacios curriculares que conforman el mapa curricular de la licenciatura; aunque realmente las asignaturas que responden al nombre de la línea son: la Educación Tecnológica en México, Especialidad I y II, Dibujo Técnico Industrial I y II, Ciencias Naturales I y II y Prospectiva de la Educación Tecnológica, lo que los reduce a 8. De tal manera, que la línea de formación específica, se encuentra conformada, sólo por el 16% del total de las asignaturas de la licenciatura, que son las que deben lograr las finalidades de la línea de formación específica; mientras que en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, el área de formación específica ocupa aproximadamente el 45% de los espacios

curriculares. En el caso del Plan de Estudios de la LIDOTEC se respetaron todos los espacios curriculares que el primero, destinaba a las líneas de formación pedagógica y psicológica que ocupaban la mayor parte del espacio, tal como lo muestra el mapa curricular que se anexa.¹⁷

Carga que estaba justificada, puesto que la preparación para el ejercicio de la docencia requiere del dominio del constructo teórico que lo sustenta, así como de las observaciones de la práctica docente de los profesores en servicio y de las prácticas pedagógicas que permitía a los estudiantes de las normales, sus primeros acercamientos al trabajo cotidiano en el aula, además de irse ejercitando en la docencia, de tal forma, que los espacios curriculares correspondientes a los Laboratorios Integrales de Docencia estaban destinados para ese propósito.

Sólo que en el caso de la LIDOTEC, se justifican los espacios destinados para el tratamiento de las cuestiones psicopedagógicas que dan cuenta del proceso enseñanza-aprendizaje que permite a los alumnos la revisión de las teorías que dan sustento al trabajo docente, que de manera empírica la mayoría ha venido realizando, pero de ninguna manera se justifican los espacios curriculares destinados para

¹⁷ Anexo 2

la realización de la observación y de las prácticas pedagógicas que los estudiantes de las normales tienen que llevar a cabo como parte de su proceso de formación, ya que los alumnos de la Licenciatura son profesores, en muchos casos con años de docencia.

De tal forma, que la línea pedagógica debió haberse encaminado fundamentalmente al análisis de los supuestos teórico-metodológicos que fundamentan la instrumentación del proceso enseñanza-aprendizaje de la tecnología, puesto que es ahí donde se debió poner el acento, y no en cuestiones generales acerca del proceso enseñanza-aprendizaje, como sucedió.

En resumen, la adecuación del modelo académico de formación de licenciados en educación, a las características y condiciones de la Licenciatura en Docencia Tecnológica debió haber contemplado:

- Que los alumnos eran sujetos que ejercían la docencia.
- Que estaba dirigida a desarrollar las habilidades para la enseñanza de la tecnología, (puesto que la Licenciatura es en Docencia Tecnológica) a adolescentes. Cuestiones, que debieron orientar la selección y organización de los contenidos de los

programas de las líneas de formación pedagógica y psicológica, y que debieron privilegiar los aspectos centrales de dichos campos disciplinarios en la enseñanza de la tecnología y en el conocimiento de los adolescentes.

- Los elementos a partir de los cuales se debieron haber establecido los criterios que orientaran la finalidad, organización y selección de los contenidos del área de formación específica, que garantizaran una sólida formación científico-tecnológica, dado que la mayoría carece de ella. Formación que es imposible que se logre en 8 espacios curriculares, de los cuales sólo 2 están destinados a las ciencias naturales. Por esta razón, el área de formación específica de la LIDOTEC resulta demasiado frágil.
- La realización de una detección de necesidades de la enseñanza de la tecnología en la educación secundaria.
- Las finalidades y el enfoque de la enseñanza de la tecnología en la educación secundaria, que tenían que ver con un proyecto de educación secundaria para los adolescentes mexicanos.

- La diversidad de actividades tecnológicas que se imparten en la escuela secundaria para el diseño del área de formación específica, ya que van desde cocina, hasta computación. (Eran 53 en el plan de 1974, en el actual se redujeron a 29). Con esa cantidad de actividades no era posible definir contenidos para los espacios curriculares destinados a Especialidad I y II.

4) La evaluación continúa del currículum.

Esta es la última etapa de la metodología que propone Frida Díaz, en ella contempla la especificación de un proceso de evaluación curricular, que permita adecuarla de manera permanente y determinar sus logros. Considera que la evaluación debe ser interna y externa. La primera se debe dirigir básicamente al análisis de los elementos inherentes al plan curricular, y la segunda se refiere al impacto social que puede tener el egresado de la licenciatura, en relación con las necesidades sociales que atiende.

En el caso de la Licenciatura en Docencia Tecnológica hasta antes de la presente investigación no se había realizado ninguna evaluación, de tal manera, que ésta

tiene entre sus propósitos realizar una evaluación (diagnóstica) que de cuenta de los elementos inherentes al plan de estudios, es a la que Frida Díaz se refiere como interna, que posibilite su adecuación a los proyectos educativos actuales, tanto para la formación de los licenciados de educación básica, como para la educación secundaria. En lo que respecta a la evaluación externa, es conveniente señalar que es una tarea pendiente para el personal directivo y académico del CAM-DF. Tarea que, dada la importancia que tiene la LIDOTEC para la institución, no debe posponerse por mucho tiempo.

Esta evaluación interna del Plan de Estudios de la Licenciatura permitió la comprensión del mismo, ya que los ámbitos de análisis fueron más allá de éste, es decir, se hizo un intento por explicar cual es la relación del CAM-DF con la sociedad, a partir precisamente de él, además, se llevó a cabo un examen del Plan de Estudios para la Formación de los Licenciados en Educación Primaria de 1984, que le dio origen a la LIDOTEC, que posibilito develar los supuestos teórico-metodológicos que lo fundamentaron. Lo que significa que se ubico en el momento justo en que se diseño, ya que no se puede hacer una evaluación de un plan de estudios, si no se contextualiza en un tiempo y un espacio, en

virtud, de que es un suceso histórico, que transcurre permanentemente y se concreta y gestiona en una aula, a través de las prácticas pedagógicas, que realizan los profesores y los alumnos, lo que significa que es una construcción social; que se constituye por dos dimensiones la del diseño, que expresa el currículum formal y la del desarrollo, ya que en cada espacio y tiempo se concreta de distinta manera. Dimensión que según G. Sacristán constituye el ámbito del campo práctico, que dada la complejidad de éste se aborda en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

Desarrollo del currículum de la Licenciatura en Docencia Tecnológica. Análisis y problemática.

El análisis del desarrollo del currículum se hizo, a partir del ámbito que dio cuenta del campo práctico del diseño, en virtud de que permitió el análisis de la realidad concreta, es decir, permitió estudiarlo como territorio de prácticas diversas, que contemplan: concepciones y procesos pedagógicos, interacciones y comunicaciones entre los profesores y alumnos, así como la vertebración entre el currículum oficial y el real, que se manifiestan, a través de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo éstos.

4.1. EL ámbito del campo práctico

El campo práctico del currículum es el de la dimensión real del mismo, ya que es a través de las prácticas pedagógicas que se concreta, las cuales están mediadas por la intervención pedagógica de los profesores y por la inserción de los alumnos en ellas.

En este ámbito, los profesores ejercen una función básica en la instrumentación del proceso enseñanza-aprendizaje: la de la planeación didáctica. Ésta incluye desde el conocimiento que tienen los profesores del plan de estudios, hasta la evaluación del proceso. Esta planeación debe estar dirigida al logro de los objetivos de una parcela del currículum, en virtud de que éste, se integra por un conjunto de asignaturas.

Distinguir los niveles de planeación, permite señalar que para efectos del diseño del currículum, primero, se determina el objetivo terminal de la carrera, y posteriormente, los demás objetivos, pero en términos de concreción del mismo, el logro de los objetivos de las asignaturas es lo que posibilita que se alcance o no el objetivo terminal. De ahí, la importancia de que los profesores que imparten las asignaturas de un plan de estudios lo conozcan en su totalidad, puesto que el logro del objetivo de su asignatura incide en el logro del objetivo terminal, ya que ésta es una parcela del conjunto que lo integra.

En otras palabras, es en el campo de lo práctico en donde se concreta la posibilidad de alcanzar el objetivo terminal de una carrera, y por lo tanto, es donde el currículum, pasa del plano de lo proyectado, que se refiere a

la construcción del proyecto educativo global, al plano de la intervención concreta, que está mediada por dos elementos: el desempeño docente de los profesores y por la inserción de los sujetos que aprenden, elementos que finalmente caracterizan y distinguen las prácticas pedagógicas en las que se concreta el currículum.

Dichas consideraciones fueron las que permitieron determinar como indicadores para este ámbito a los profesores y su desempeño docente y a los alumnos, como sujetos que aprenden. Indicadores que se definen en los apartados que se abordan. Para los primeros, se determinaron aquellas que median su intervención pedagógica y por lo tanto son las que tienen mayor incidencia en su desempeño docente y son: su perfil, el conocimiento y manejo que tiene del plan de estudios, así como sus concepciones, sus percepciones, y sus acciones a través de las cuales realizan su práctica docente; y para los segundos se consideraron aquellas que tienen que ver con su condición de alumnos y de trabajadores del Sistema Educativo, de tal manera que son: su perfil, su desempeño estudiantil, sus condiciones laborales y sus expectativas. Variables que constituyeron las mediaciones entre el constructo teórico y la realidad investigada.

4.1.2 El trabajo de campo para la recolección de datos

Con el propósito de recolectar los datos que permitieron una aproximación empírica a los indicadores, se realizó un trabajo de campo en los meses de abril a agosto de 1999. Datos que posteriormente se sistematizaron, procesaron estadísticamente y se analizaron con el propósito de dar cuenta del ámbito del campo práctico, en el que se concreta el curriculum.

Para la recolección de datos se elaboraron cuatro cuestionarios, dirigidos a los profesores y alumnos, los dos primeros con carácter de piloto y con fines de validación, que sirvieron de base para diseñar los definitivos. Éstos se aplicaron a los 22 alumnos que integraron el 4° “A” de la generación 1999, (grupo con el que trabajaba, en ese momento) y a 8 de los 10 profesores que durante el mes de abril del mismo año, impartieron las asignaturas correspondientes al séptimo semestre que se cursa de septiembre a junio, (uno de los profesores no se presentó el día que se aplicaron los cuestionarios).

El primer cuestionario, dirigido a los profesores, fue semiabierto, en virtud, de que contiene preguntas cerradas y abiertas de respuesta breve, ya que dada la complejidad de la

unidad de análisis, un cuestionario de preguntas cerradas limitaba la identificación de la concepción que tienen los profesores por ejemplo, sobre evaluación, acreditación, estrategias, construcción del conocimiento, aprendizaje significativo, etc. El cuestionario contiene 87 preguntas distribuidas entre las variables que se definieron para dar cuenta del desempeño docente de los profesores.

El diseño de las preguntas no es uniforme, el cuestionario contiene preguntas cerradas con distintas opciones de respuesta; abiertas, cerradas; y cerradas y abiertas, puesto que incluyen como respuesta un sí o un no y un ¿por qué?, para que los profesores argumenten la primera. Además del propósito que tienen las preguntas abiertas en cada rubro, también fueron diseñadas, con la finalidad de servir de control de las preguntas cerradas.

Del 100% de los profesores que lo contestaron, el 75% señaló que las preguntas que sólo tenían como posibilidad de respuesta sí o no, la limitaban y sugirieron que se incluyeran más alternativas, ya que no siempre podían contestar sí o no categóricamente y que algunas eran repetitivas. Sugerencias que se tomaron en cuenta para la versión final del cuestionario¹⁸, de tal forma, que la misma

¹⁸ Anexo 3

cuenta con 82 preguntas, ya que algunas, de la primera versión, se agruparon en una sola y con cinco opciones de repuesta. Del 100% que lo contestaron, el 50% son hombres y el otro 50% son mujeres; y el tiempo promedio de respuesta fue de 30 minutos.

Esta versión se aplicó a los 20 profesores que impartieron las asignaturas correspondientes a la modalidad intensiva del ciclo escolar 1998-1999, de los cuáles, 9 son del sexo masculino, y 11 del femenino, lo que significa que el 55% son mujeres y el 45% son hombres. Estos porcentajes son representativos de la conformación de la planta docente del CAM-DF, en virtud de que la mayoría son mujeres. Su promedio de edad era de 45 años El cuestionario se aplicó a todo el universo que en ese momento impartía clase, dadas las posibilidades de tiempo y de recursos, que conformaba el 50% de la planta de profesores que en ese año impartieron las asignaturas del plan de estudios.

Para los alumnos se diseñó una primera versión de cuestionario, el cual agrupa un conjunto de preguntas alrededor de cada variable, que permitieron obtener datos acerca de cada una de ellas. El cuestionario, dada la complejidad de la unidad de análisis, es semiabierto, puesto que contiene preguntas abiertas, cerradas y abiertas de

respuesta breve, dado que un instrumento de preguntas cerradas, limitaba por ejemplo, la identificación de: las asignaturas en las que teorizan su práctica docente, aquellas que les aportan los mayores elementos teóricos, los espacios curriculares que proponen para que se les imparta computación, la actividad tecnológica que imparten, etc., que por el carácter de la investigación resultaban fundamentales. Constó de un total de 55 preguntas.

Del 100% de los alumnos que contestaron el cuestionario, el 50% sugirió que a las preguntas que únicamente tenían como posibilidad de respuesta sí o no, se le incluyeran más alternativas, ya que no siempre podían contestar de manera categórica, y que algunas se referían a distintas cuestiones. Sugerencias que se tomaron en cuenta para la elaboración de la versión final, en la que se incluyeron más opciones de respuesta y algunas se desagregaron en dos preguntas, de tal forma que la última versión¹⁹ contiene un total de 60 preguntas. Del 100% de alumnos, el 56% son mujeres y 44% son hombres, el promedio de edad era de 45 años, y el tiempo promedio de respuesta fue de 20 minutos.

¹⁹ Anexo 4

La última versión del cuestionario se aplicó a 232 alumnos, de un total de los 259²⁰ que concluyeron el año escolar 1998-1999. Lo que significa que el cuestionario se aplicó al 90% del total de la población escolar inscrita en ese ciclo. El 10% que no lo contestó fue porque no se presentaron a clase el día que se aplicó a su grupo. Esto significa que la población estudiantil que conformó el universo de la investigación comprendió a las generaciones 1996, 1997, 1998 y 1999 de la LIDOTEC. De los 232 alumnos que contestaron el cuestionario el 52.5% son mujeres y el 47.5% son hombres, la edad promedio de los alumnos era de 37 años, y el tiempo de respuesta fue aproximadamente de 15 minutos.

Para su aplicación se realizó una entrevista con cada uno de los profesores que estaban programados para atender algún grupo, de primero a cuarto año, durante la etapa escolarizada del 12 de julio al 6 de agosto de 1999. Entrevista en la que se les explicó que se estaba realizando la presente investigación, así como los objetivos de la misma, y se les solicitó que otorgaran 20 minutos del tiempo de su clase para que los alumnos contestaran el cuestionario, cuando ellos lo

²⁰ Dato tomado de la Estadística de la Educación Normal Fin de Cursos, 1998-1999

consideraran pertinente. Todos concedieron el tiempo, de tal manera, que la aplicación del cuestionario se realizó durante las cuatro semanas que duró la etapa escolarizada. Tiempo en el que cada uno de los profesores respondió su cuestionario.

Para el análisis de las preguntas abiertas se aplicó la técnica de análisis de contenido que propone Duverge (1988), cuyo propósito es analizar el sentido de las palabras, es decir, su contenido, de tal manera que el énfasis del análisis está en las ideas expresadas, y no en el estilo del texto. Dentro de ésta, las unidades de análisis pueden ser: temas, frases enteras, etc., y se caracterizan por el hecho de que las unidades no son generalmente las palabras, sino los significados, para lo que se reúnen en la misma categoría dos sinónimos o dos palabras diferentes con el mismo significado.

El análisis de contenido consiste "...en clasificar en categorías preestablecidas los elementos del texto a analizar. Los elementos escogidos pueden ser muy numerosos y es posible clasificar en dos grupos. Los elementos de origen gramatical y los que no lo son". (Duverge, 1988, pág. 173). Estos se convierten en las unidades de análisis de base gramatical que son esencialmente, el vocablo, la frase o el párrafo.

Desde esta concepción, el análisis de las preguntas abiertas se hizo a partir de las categorías preestablecidas. Categorías que definieron los profesores en el cuestionario, y el elemento de origen gramatical que se analizó fue la frase. Lo que significa que la unidad de análisis en las preguntas abiertas fue la frase que definía la categoría.

Para realizar este análisis, se enlistaron todas las frases que sobre cada categoría anotaron los profesores y posteriormente se identificaron los sinónimos que permitieron agruparlas de acuerdo con el significado que los profesores le daban a cada categoría. El análisis aparece en el rubro correspondiente.

Para el tratamiento estadístico de los datos se hizo un cuadro y una gráfica por cada una de las preguntas, sin embargo, para efectos de análisis sólo se eligieron las preguntas más representativas que dan cuenta de cada una de las variables.

Posteriormente se procedió a sistematizar, procesar y analizar los datos que dan cuenta del desempeño de los profesores y de los alumnos. Análisis que permite dimensionar el desarrollo del currículum de la LIDOTEC y que develó situaciones que resultaron muy interesantes y que posibilitaron la toma de decisiones con respecto al currículum

de la LIDOTEC en el 2002, que si bien resuelven algunos de los problemas detectados, no dan solución al problema de origen de la LIDOTEC.

4.1.3 Los profesores. Su desempeño docente

El desempeño de los profesores se refiere al modo concreto de llevar a cabo su intervención pedagógica para el desarrollo del currículum. Intervención que media la práctica docente, la cual tiene que ver específicamente con la instrumentación didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, la intervención tiene que ver con la dirección del proceso de aprendizaje; el cual es instrumentado por cada profesor, desde el constructo teórico que domina, y por lo tanto, es uno de los elementos que distingue las prácticas pedagógicas. (Alicia Devalle y Viviana Vega las definen como escolares). Prácticas que son entendidas a partir de la relación que se establece en la tríada docente-alumno-contenido en torno al proceso enseñanza-aprendizaje, cuyo ámbito geográfico es el aula. Dicha relación se da, a través de las acciones cotidianas que realizan los profesores y los alumnos para concretar el currículum.

De tal forma que en este apartado se da cuenta del desempeño docente de los profesores que impartieron las asignaturas correspondientes al bloque intensivo que se cursó en julio de 1999 y se organizó de acuerdo con las variables que se determinaron para este propósito.

1) El Perfil del profesor

El perfil del profesor se refiere a una serie de características que identifican al personal docente que atiende los cursos del plan de estudios de la LIDOTEC y tiene que ver concretamente con el grado académico, categoría de plaza que ocupa, antigüedad en el subsistema, etc.

En el Glosario de Planeación, el personal docente es el que "...se ocupa directamente de la enseñanza a uno o varios grupos de alumnos". (1991, pág. 7).

El CAM-DF actualmente tiene una planta aproximada de personal académico de 270²¹, de los cuales no todos se ocupan directamente de la enseñanza, ya que un número de ellos, realiza actividades de carácter administrativo. Partiendo de la conceptualización anterior, la planta de personal

²¹ Dato proporcionado por el Departamento de Recursos Humanos del CAM-DF.

docente que atiende la enseñanza en los grupos de la LIDOTEC de manera regular es de 40.

El personal académico del CAM-DF, en 1984, fue sometido a un proceso de homologación con el esquema laboral y salarial del Instituto Politécnico Nacional. Este esquema rompió con el que se sostenía desde que se fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, en el cual los profesores con más antigüedad, ocupaban una plaza de supervisor que les concedía status por encima de los demás.

Actualmente, en el CAM-DF, las plazas que ocupa el personal docente, establecen tres categorías derivadas del esquema laboral de Educación Superior, que son Técnico Docente, Asociado y Titular. Cada una tiene tres niveles: “A”, “B”, y “C”, de medio tiempo, (20 hrs.) de tres cuartos de tiempo (30 hrs.) y de tiempo completo (40 hrs.). En el esquema aparece un nombramiento de Asignatura “A” y “B”, que maneja horas fraccionadas.

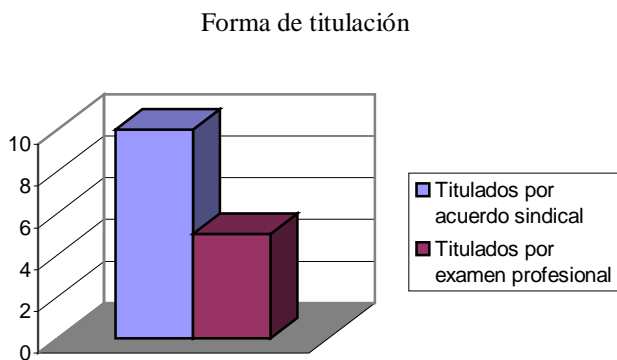
En lo que se refiere al grado académico, en la estructura de la educación formal del sistema educativo, se reconocen tres grados académicos asociados a un conjunto de conocimientos que implican, por un lado, un cierto nivel de dominio de conocimientos, y por el otro, el desarrollo de algunas habilidades que se reflejan en el manejo de los

mismos. Los grados académicos son Licenciatura, Maestría y Doctorado. Los dos últimos son considerados estudios de posgrado, también existen las especializaciones, sin embargo, éstas a pesar de que se cursan después de la licenciatura no otorgan ningún grado académico.

Las preguntas que se diseñaron para dar cuenta de esta variable, tenían como propósito identificar el perfil del profesor que imparte las asignaturas de plan de estudios de la LIDOTEC, en virtud de que esta variable media la práctica docente. El porcentaje de preguntas que caracteriza al profesor es del 21% del total de preguntas del cuestionario.

De los 20 profesores encuestados, 15 son de educación primaria, que estudiaron alguna especialidad en la Normal Superior, después de haber cursado la Normal Básica, con el propósito de trabajar en educación secundaria o en el nivel medio y superior. Este fue el esquema de formación de los profesores de educación básica hasta 1984, año en el que por decreto presidencial la carrera de profesor se convirtió en la de Licenciado. La mayoría de ellos trabajó en educación secundaria antes de entrar a la institución, lo que significa que tienen experiencia docente en los niveles educativos en los que trabajan los alumnos de la LIDOTEC.

De estos 15 profesores, sólo 5 se titularon por examen profesional, los otros 10 por Acuerdo Sindical. Lo que significa que el 66.66% no tiene experiencia en investigación, ni en la elaboración de una tesis, en virtud de que se titularon por un Acuerdo Sindical. Esta situación ha tenido un fuerte impacto en el proyecto de titulación, que desde 1994 se implementó en el CAM-DF, con la finalidad de que los alumnos de la LIDOTEC elaboraran su tesis en el último grado, ya que son pocos los que tienen la experiencia de haber hecho su propia tesis y esto ha provocado que el trabajo de asesoría se cargue en una minoría de profesores. (Gráfica 1).

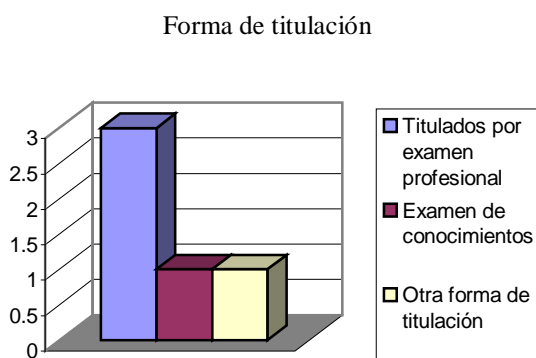


Gráfica 1

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

Los otros 5 profesores cuentan con una formación universitaria en diversos campos del conocimiento, pero carecen de formación normalista y de la experiencia docente que se adquiere en el trabajo con niños y adolescentes, lo cual, los sitúa en desventaja frente a los alumnos de la LIDOTEC, y del otro porcentaje de profesores encuestados que conocen ambos niveles educativos.

De estos profesores, el 60% cuentan con experiencia en la elaboración de tesis, en virtud, de que, se titularon mediante examen profesional y el otro 40% se tituló por otro medio. Estos datos revelan que la mayoría de los profesores que imparten las asignaturas del plan de estudios, carecen de la experiencia académica que aporta la elaboración de la tesis. (Gráfica 2).

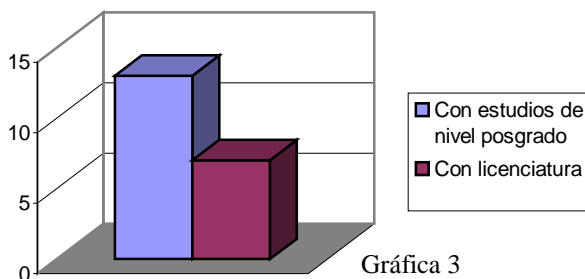


Gráfica 2

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

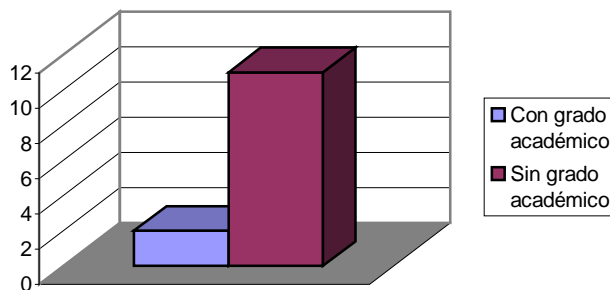
De los 20 profesores, 13 han realizado estudios de posgrado, aunque sólo 2 han obtenido el grado académico. Una explicación puede ser que los profesores carecen de la experiencia de la elaboración de tesis para obtener el grado de licenciatura. (Gráficas 3 y 4).

Grado Académico



Gráfica 3

Obtención de grado

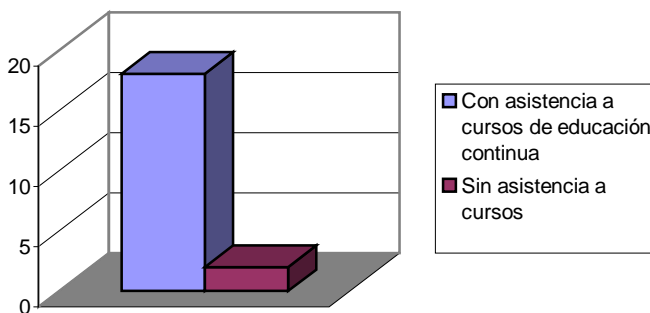


Gráfica 4

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

En contraste con lo anterior, 18 de los profesores han asistido a algún curso en los dos últimos años, lo que significa que el personal docente se interesa por su actualización y capacitación. (Gráfica 5).

Actualización y capacitación permanente

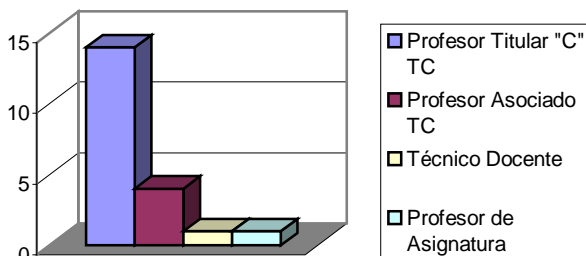


Gráfica 5

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 20 profesores encuestados, 14 cuentan con nombramiento de base de Titular “C” de tiempo completo, 4 con nombramiento de Asociado de distintos niveles, pero de tiempo completo; y sólo 2, cuentan con plazas de la menor categoría y por horas. Estos datos son representativos de toda la planta docente, ya que el 70% de los 266 profesores que la integran tienen plaza de base de titular “C” de tiempo completo. (Gráfica 6).

Nombramiento académico

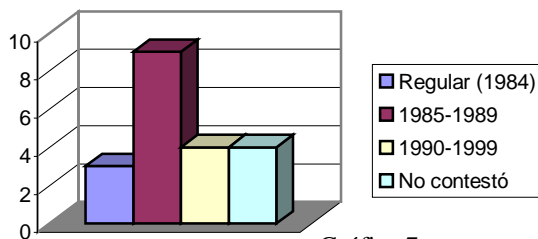


Gráfica 6

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 20 profesores encuestados; 9, se incorporaron entre 1985 y 1989. De la planta de docentes que imparten las asignaturas del Plan de Estudios, 3 han trabajado en ella desde 1984; 4 entre 1990 y 1999; y 4 no recuerdan el año en el que se incorporaron. Esto significa que el 60% de los profesores tienen más de 15 años impartiendo clases en la LIDOTEC: (Gráfica 7).

Ingreso para impartir la docencia en la LIDOTEC



Gráfica 7

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

2) El Conocimiento y manejo del plan de estudios.

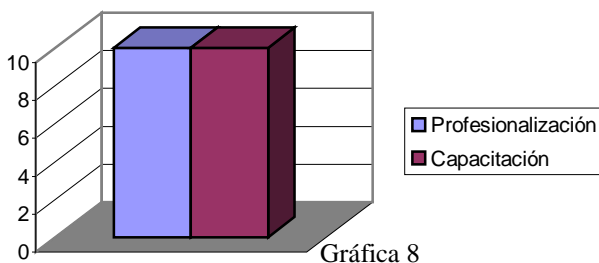
El conocimiento y manejo del plan de estudios se refiere al nivel de dominio que tiene el personal docente sobre aquellos componentes que conforman el plan de estudios de la LIDOTEC.

Las preguntas que se diseñaron para dar cuenta de esta variable, tienen como propósito la identificación del conocimiento y manejo del plan de estudios que tienen los profesores. Este apartado consta de 22 preguntas, lo que significa que el 27% del cuestionario está destinado a esta variable. De éstas, 18 se refieren concretamente al Plan de Estudios, de tal forma que siguen su lógica de construcción; y las otras 4, se refieren a la situación que guardaban los programas y las antologías en 1999.

De los 20 profesores que contestaron el cuestionario, el 50% saben que el objetivo de la LIDOTEC es profesionalizar a los profesores de educación secundaria que imparten las actividades tecnológicas, por medio del grado académico, a pesar de que el 60% de los profesores encuestados se incorporaron entre 1984 y 1989 a este programa. (Gráfica 8). Esto significa que puede haber alguna

relación entre la antigüedad en la LIDOTEC y el conocimiento de su objetivo.

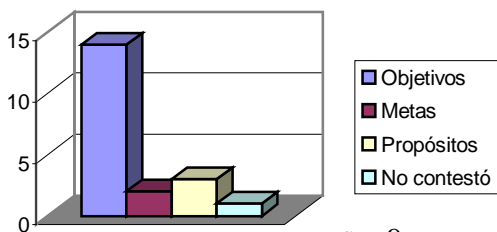
Objetivo de la LIDOTEC



Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

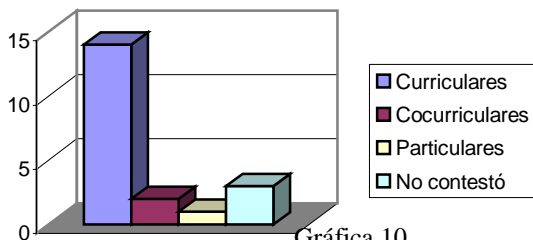
De estos 20 profesores, sólo 2 saben que el plan de estudios propone metas, tanto para los profesores, como para los alumnos, con relación al ejercicio de la práctica docente (Gráfica 9), objetivos cocurriculares (Gráfica 10), y que las intencionalidades de cada línea de formación se expresan en términos de objetivos, propósitos y finalidades, es decir, no siguen una taxonomía (Gráfica 11). Esto significa que el 90% de los profesores desconocen los distintos niveles y dimensiones en que están expresadas las intencionalidades del Plan de Estudios, a pesar de que el 60% tiene más de 12 años impartiendo alguna de sus asignaturas.

Con relación al ejercicio de la práctica docente el plan de estudios propone:



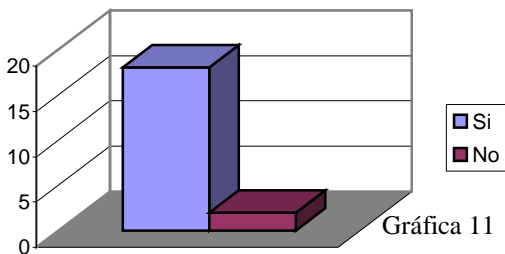
Gráfica 9

El plan de estudios de la LIDOTEC establece objetivos:



Gráfica 10

Las intencionalidades de cada línea de formación se expresan de conformidad con una taxonomía

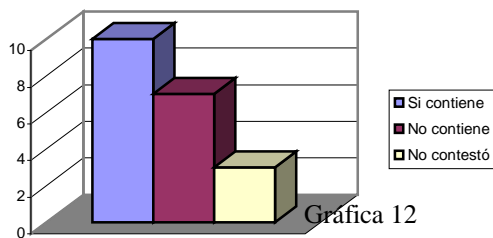


Gráfica 11

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 20 profesores que contestaron el cuestionario, sólo el 35% sabe que el Plan de Estudios carece de una fundamentación psicopedagógica. (Gráfica 12).

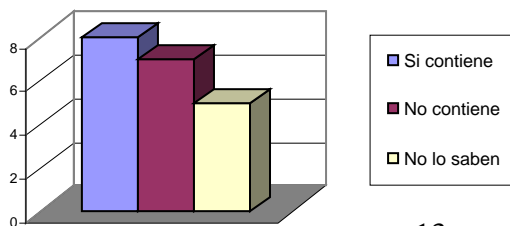
El Plan de Estudios contiene los supuestos psicopedagógicos que lo fundamentan



Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

En el caso de las concepciones de laboratorio y seminario, sólo el 35% de los profesores encuestados saben que el Plan de Estudios carece de una definición que oriente su instrumentación didáctica. (Gráfica 13). Lo que ha generado que cada profesor los instrumento de acuerdo a su concepción personal.

El Plan de Estudios contiene una concepción de laboratorio y seminario que oriente su instrumentación

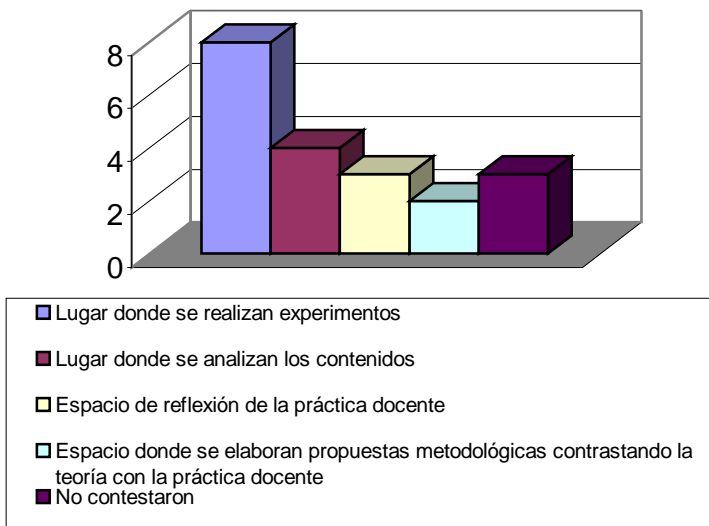


Gráfica 13

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

El Plan de Estudios de la LIDOTEC tiene tres espacios destinados a los Laboratorios Integrales de Docencia, cuya finalidad no viene explicitada en el Plan de Estudios, de tal forma, que los profesores encuestados tienen concepciones muy diversas con respecto a la finalidad de los mismos. Para 8 de ellos, es el lugar donde se realizan experimentos; para 4, el lugar donde se analizan contenidos; para 3, el espacio de reflexión de la práctica docente; para 2, el espacio donde se elaboran propuestas metodológicas, contrastando la teoría con la práctica; y 3, no contestaron. (Gráfica 14).

Los profesores conceptualizan al Laboratorio como:

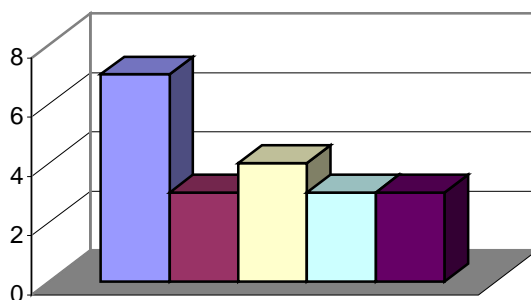


Gráfica 14

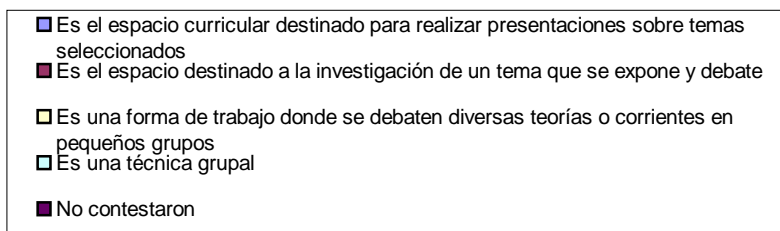
Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

En cuanto a la concepción de seminario, las respuestas de los profesores indican que 14 de los 20 profesores que contestaron el cuestionario, lo conciben como un espacio en el que se exponen y debaten temas. Concepción que en términos pedagógicos permitiría desarrollar competencias importantes para la docencia, la cuestión es que sólo lo trabajan como un espacio de exposición. (Gráfica 15).

Los profesores conceptualizan al Seminario como:



Gráfica 15



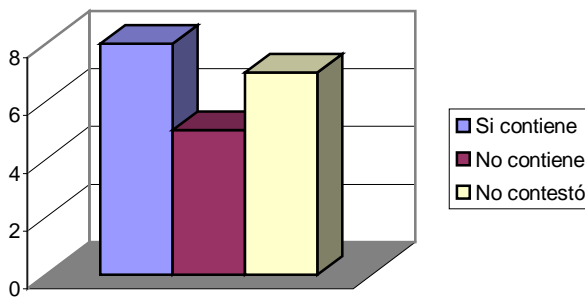
Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

Con respecto a si el Plan de Estudios contiene una concepción de evaluación, sólo 5 profesores de los 20 que

contestaron, saben que no la tiene. (Gráfica 16). Esto significa que cada profesor realiza la evaluación desde el enfoque que mejor le parece; 10 profesores consideran que debe ser continua (Gráfica 17); y esta concepción se refleja en el bajo índice de reprobación que se tiene en la LIDOTEC, ya que sólo el 13% de los alumnos reprueba alguna asignatura (ver Gráfica 23 en el apartado del análisis de los datos de los alumnos). De ellas las que tienen el mayor índice de reprobación son las de psicología (ver tabla 27 del anexo de los datos estadísticos de los alumnos).

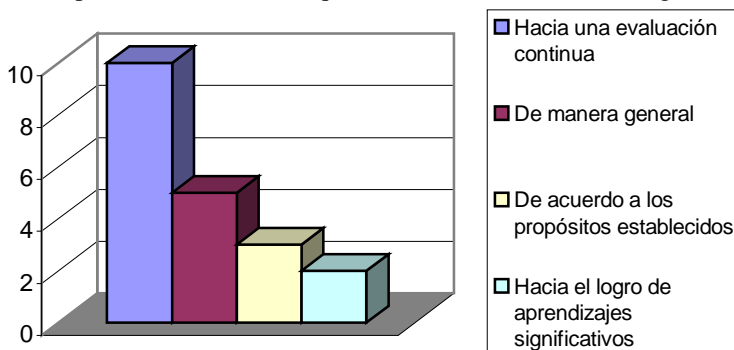
Esto también puede deberse al origen de los profesores, ya que la mayoría tiene una formación normalista.

El Plan de Estudios contiene una concepción de evaluación



Gráfica 16

Los profesores consideran que la evaluación debe estar dirigida

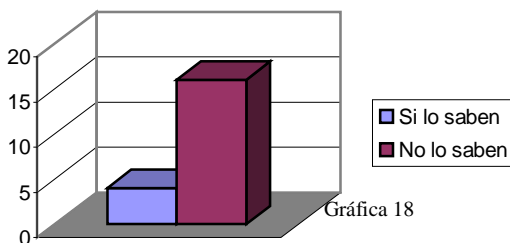


Gráfica 17

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

Con relación a la organización del plan de estudios, sólo 4 profesores saben que está conformado por dos áreas de formación: la de formación común y la de formación específica, que es la que diferencia la formación para ejercer la docencia en cada nivel educativo. (Gráfica 18).

El plan de estudios está conformado por dos áreas de formación

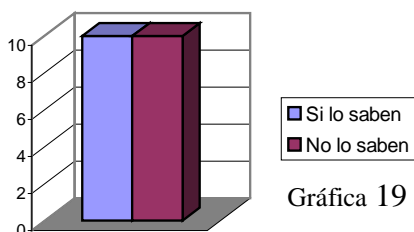


Gráfica 18

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

El 50% de los profesores sabe que dentro del área de formación común se ubica la pedagógica, que es la que cuenta con el mayor porcentaje de espacios curriculares, en virtud de que la Licenciatura es precisamente en Docencia, lo que resulta razonable en un Plan de Estudios para formar profesores, pero no para quienes ya cuentan con una experiencia docente, razón por la cual, por ejemplo, tres espacios para Laboratorio Integral de Docencia resultan demasiados, ya que estos eran los espacios para que los estudiantes de las normales realizaran sus prácticas pedagógicas. Prácticas que los alumnos de la LIDOTEC ya no necesitan llevar a cabo. Si a esto le sumamos el hecho de que en el Plan de Estudios no se especifica para que están, se han convertido en espacios de repetición de contenidos poco significativos, mientras la línea de formación específica es la que cuenta con el menor número de espacios. (Gráfica 19).

La línea de formación que cuenta con el mayor porcentaje de espacios curriculares es la pedagógica

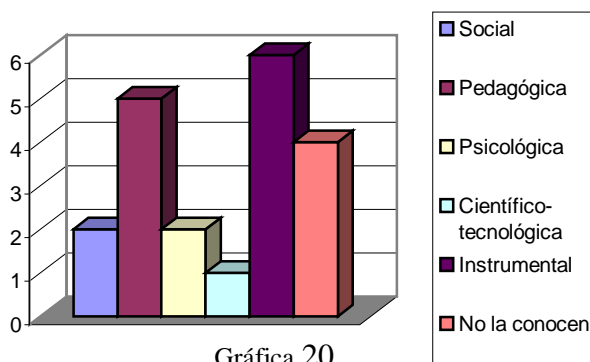


Gráfica 19

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

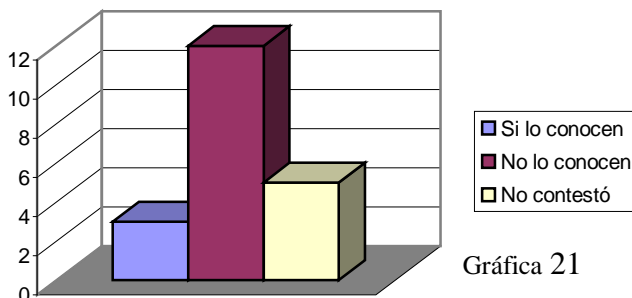
De los 20 profesores; 16 saben a que línea de formación pertenece la asignatura o las asignaturas que imparten, (Gráfica 20) de estos 3 conocen el objetivo de la línea (Gráfica 21), y sólo 6 identifican el número y nombre de todas las asignaturas que conforman la línea que trabajan (Gráfica 22). Esto significa que el 70% de los profesores imparten el curso aislado, si ninguna relación con el resto de las asignaturas que conforman la línea de formación.

Línea de formación a la que pertenece la asignatura que imparte



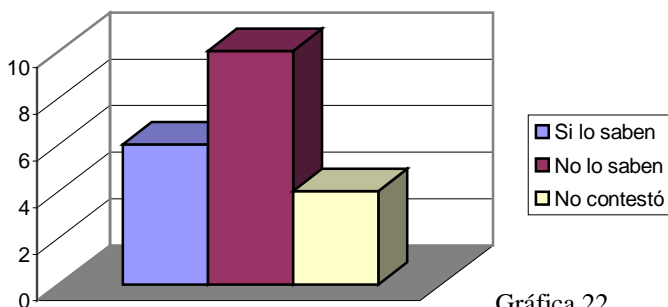
Gráfica 20

Conocen el objetivo de la línea de formación que trabajan



Gráfica 21

Conocen el número y nombre de las asignaturas que integran la línea de formación



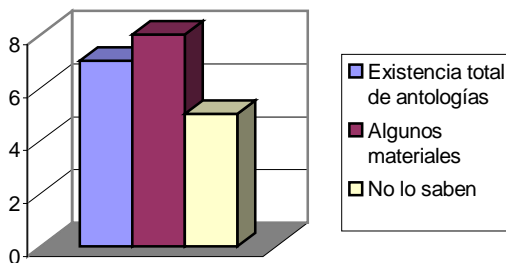
Gráfica 22

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

El cuestionario también incluyó una serie de preguntas con el propósito de conocer cuál era el estado que guardaban los programas de estudio y las antologías que se elaboraron en 1984 para cada una de las asignaturas del Plan de Estudios.

Con respecto a la existencia de los programas y de las antologías, el 75% de los profesores manifestaron que sí existen en los archivos de las áreas académicas, aunque algunos declaran que no todos. Lo que significa que 5 trabajan con los materiales que eligen de acuerdo con sus intereses. (Gráfica 23).

Existencia en las áreas académicas de los programas y de las antologías

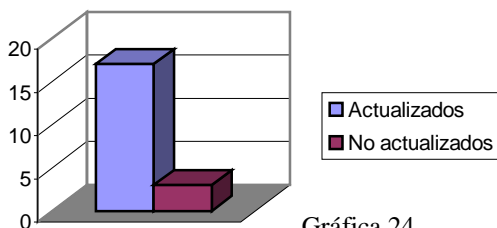


Gráfica 23

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

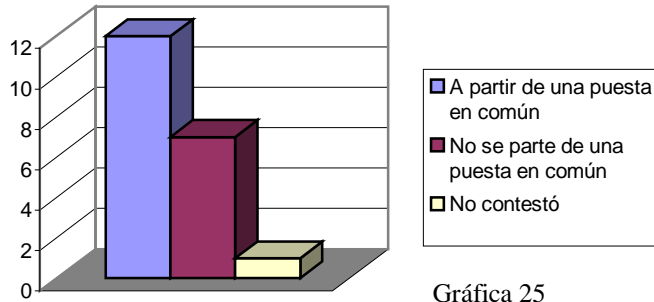
De los 20 profesores, el 85% (Gráfica 24) declaran que los programas y las antologías que existen en las áreas académicas, sí han sido actualizadas y el 60% (Gráfica 25) señala que fue a partir de una puesta en común; aunque la opinión acerca de los criterios que siguieron para actualizarlas, están muy diversificados, como lo muestra la gráfica 26, lo que puede significar que realmente no hayan sido actualizados.

Programas y antologías actualizados



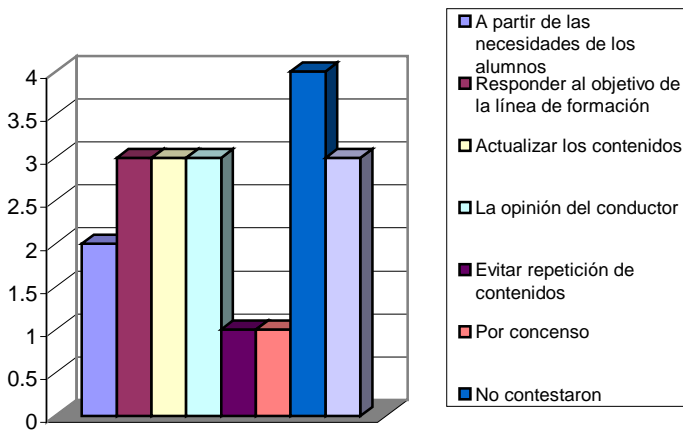
Gráfica 24

La actualización se hizo:



Gráfica 25

Criterios que se establecieron para actualizar los programas



Gráfica 26

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

3) La práctica docente

El término práctica se deriva del griego *praktiké*, que significa aquello que produce provecho sobre la realidad. En el Diccionario de Ciencias de la Educación “la práctica sería una actuación práctica sobre la realidad”, y en el ámbito didáctico se refiere al “...conjunto de ejercicios llevados a cabo sobre la realidad para capacitar profesionalmente al alumno que aprende...” (1983, pág. 1139).

Si se recupera la definición del término práctica en el ámbito de la didáctica y de docente mencionada anteriormente, en el sentido de que es él, quien se ocupa directamente de la enseñanza a un grupo de alumnos, se puede concluir, que la práctica docente es aquella que realiza un sujeto, que implica la sistematización de una serie de acciones y ejercicios con fines de enseñanza, orientada a propiciar los aprendizajes determinados en los planes y programas de estudio a un grupo de alumnos. Para el logro de los fines de la práctica es necesario llevar a cabo un ejercicio de planeación didáctica, que a partir de los objetivos del plan y los programas de estudio sistematice las acciones que garanticen el logro de los mismos.

Un concepto más de práctica docente que puede ser abordado, es el que construyen Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas, como resultado de su experiencia del trabajo con profesores, y de las aportaciones de teóricos como Carr (1988) y Kemmis. Para ellas, la práctica docente trasciende la concepción técnica que delimita el quehacer del profesor al salón de clases y a la aplicación de las técnicas de la enseñanza; y la sitúan en el punto en que confluye el sistema escolar y los grupos sociales particulares. De tal manera, que su función “... es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara”. (1999, pág. 21). Desde esta perspectiva entienden a “...la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro”. (1999, pág. 21).

Concepto que en primera instancia da cabida al maestro y al alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo, del cual, los profesores

son responsables y artífices; y que en segunda, establece un conjunto de relaciones entre los implicados, que se entremezclan en un entramado sumamente complejo, que convierte a la práctica docente en una realidad que trasciende el ámbito técnico-pedagógico, es decir, que va más allá del salón de clases.

Una confrontación entre esta concepción de práctica docente y la primera, nos permite identificar que su construcción supone fundamentos teórico-metodológicos, que pertenecen a distintos marcos teóricos de la psicología y de la pedagogía, que dan cuenta del proceso enseñanza-aprendizaje. Lo que significa, que ésta puede ser caracterizada desde diversos marcos y por lo tanto realizada por los profesores de igual manera, lo que hace a la práctica docente sumamente heterogénea.

La concurrencia de diversos marcos teóricos que dan cuenta del proceso enseñanza-aprendizaje en la práctica docente, originan la necesidad de incluir los supuestos teóricos que fundamentan dicho proceso en un Plan de Estudios. Es decir, éste debe proponer una concepción de enseñanza y aprendizaje que sea por un lado, congruente con el tipo de plan y con el objetivo terminal, con el propósito de garantizar el logro del mismo, así como el dominio de los

conocimientos y habilidades que se establecen en el perfil de egreso (profesional) y por el otro, con el perfil profesional de la planta de docentes que van a operar dicho plan.

De tal forma, que si el objetivo de la LIDOTEC es: “...profesionalizar a sus alumnos, a través de una formación crítica sustentada en la teoría y la práctica del hecho educativo, mediante la constante revisión y confrontación de la realidad que le permitan proponer alternativas para lograr la transformación cualitativa de su acción docente...”; (pág. 3) el Plan de Estudios debería de contener los supuestos teórico-metodológicos que fundamentan desde dicho enfoque el proceso enseñanza-aprendizaje encaminado al logro del objetivo. Sin embargo, el plan carece de dichos supuestos.

La única referencia que se hace en cuanto a los supuestos de enseñanza y aprendizaje que deben orientar su instrumentación didáctica aparece en el apartado “Sistema de Evaluación”, en donde señala que hay que “...tomar en cuenta la preparación del alumno y su práctica en el campo profesional, por lo tanto, aplica una metodología que vincula la teoría con la práctica. Lo que requiere utilizar formas de aprendizaje tanto individuales como grupales”. (pág. 16).

Supuestos que permiten identificar tres elementos importantes, desde los cuáles se debe orientar la

instrumentación didáctica de los cursos de la LIDOTEC: la preparación del alumno, su práctica profesional y la vinculación de la teoría que aprende con su propia práctica docente. Es decir, la concepción de enseñanza-aprendizaje que supone la metodología propuesta, en el Plan de Estudios, pretende establecer una relación entre la forma como los alumnos aprenden la teoría y la manera como ellos realizan su práctica docente y resuelven los problemas que enfrentan, tanto en su misma práctica, como en su vida cotidiana.

La supuesta vinculación entre la teoría y la práctica que aparece en el Plan de Estudios parece que intenta acercarse al hecho de que los alumnos son sujetos que cuentan con una práctica docente que en muchos casos es empírica y que puede ser confrontada con los distintos marcos teóricos de la psicología y de la pedagogía, pero que siempre está frente a la teoría, como la realidad cotidiana que viven los alumnos.

Una concepción de teoría y práctica que se acerca a ésta es la de Zemelman que plantea a la "... teoría como una función de articulabilidad entre elementos de la realidad, que permite incorporar lo dable-indeterminado a lo dado-determinado; ya que la teoría deviene en un dándose que sostiene lo potencial de lo indeterminado. El supuesto de lo

anterior es que la relación entre teoría y realidad está determinada por la necesidad de adentrarse en el proceso constitutivo de lo real; exigencia que obliga a tomar en cuenta las mediaciones entre niveles, en vez de restringirse a la identificación de las estructuras susceptibles de ser contrastadas con cada uno de los niveles de realidad”. (1987, pág. 130).

Desde esta concepción, la teoría posibilita una comprensión de la realidad que permite su transformación, de tal suerte que el conjunto de categorías que construye una teoría para dar cuenta de una parte de la realidad, que se convierte en su objeto de estudio, debe ser factible de aplicarse a la resolución de problemas relacionados con la realidad misma. De tal forma, que las teorías que conforman los distintos campos de conocimiento que se incluyen en los programas que integran el Plan de Estudios, están obligadas a ponerse en práctica para resolver problemas concretos en el ejercicio de la docencia.

Ahora bien, por otro lado, el enfoque de aprendizaje que parece ser el que posibilita el logro del objetivo terminal de la LIDOTEC es el cognitivo, que recupera los aportes de la “...teoría de Piaget y de sus colaboradores en la escuela de Ginebra, tanto en lo que concierne a la concepción de los

procesos de cambio, como en las formulaciones estructurales clásicas del desarrollo operatorio y las elaboraciones recientes en torno a las estrategias cognitivas y los procedimientos de la resolución de problemas; la teoría de la actividad en las formulaciones de Vigotsky Luria y Leontiev y en sus desarrollos posteriores (Wertetsch, Forman, Cazden, etc.), en particular en lo que se refiere a la manera de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, y la importancia acordada a los procesos de relación interpersonal. La prolongación de estas tesis en los planteamientos de la Psicología Cultural, tal como aparece enunciada en los trabajos de M. Cole y de sus colaboradores del Laboratory Of Comparative Human Cognition, de la Universidad de California, que integran los conceptos de desarrollo, aprendizaje, cultura y educación a un esquema explicativo unificador; la teoría del aprendizaje verbal significativo de D.P. Ausubel y su prolongación en la teoría de la asimilación de R.E. Mayer, especialmente dirigidas a explicar el aprendizaje de bloques de conocimientos altamente estructurados; las teorías de los esquemas (Anderson, Norman, Rumelhart, Minsky, etc.) que, inspiradas en los principios del enfoque de procesamiento humano de la información, postulan que el conocimiento previo,

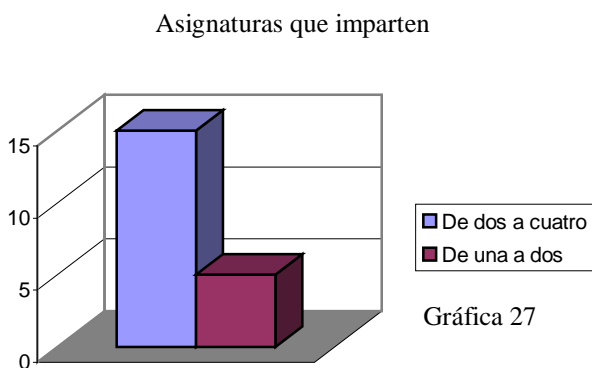
organizado en unidades significativas y funcionales, es un factor decisivo en la realización de nuevos aprendizajes; y la teoría de la elaboración de M. D. Merrill y Ch. M. Reigeluth, que constituye un interesante intento de construir una teoría global de la instrucción, intento todavía inconcluso, pero muy sugerente y útil para aspectos centrales del Diseño Curricular como la selección y organización de los contenidos.” (César Coll, 1995, pág, 36-37).

En resumen, el desempeño de los profesores es el que tiene que ver concretamente con la intervención pedagógica que realiza éste, a través de las prácticas pedagógicas para concretar el currículum, que están mediadas por su perfil, su antigüedad en el sistema, el conocimiento y manejo que tienen del plan de estudios y su práctica docente, puesto que ésta es la expresión objetiva de su intervención pedagógica, es decir, de la ayuda oportuna a los alumnos y de la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje; y de su concepción depende la instrumentación de dicho proceso.

Para dar cuenta de esta variable se diseñaron 42 preguntas que corresponden al 51% del total del cuestionario, ya que es a través de ella que se concreta el currículum. La lógica de construcción permitió identificar, primero, las cuestiones relacionadas con la planeación didáctica del curso,

y después, las que tienen que ver con la concepción de dicha práctica y con la dirección del proceso de aprendizaje. El propósito de dichas preguntas fue por lo tanto identificar: a) si los profesores planean su curso; b) las concepciones que sustentan su práctica docente; y c) el proceso que siguen para la dirigir del proceso de aprendizaje.

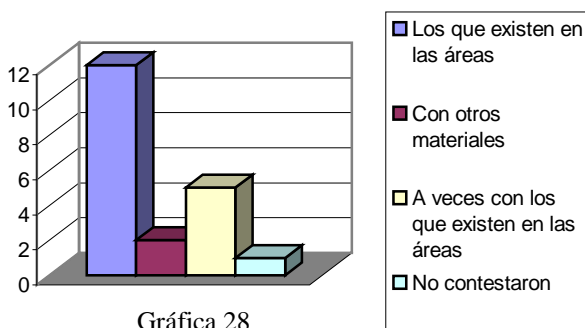
Dada la carga de espacios curriculares de la línea de formación pedagógica, el 75% de los profesores que contestaron el cuestionario imparten de dos a cuatro asignaturas de la línea de formación pedagógica, y el resto de una a dos, esto implica que la mayoría tenga que manejar varios programas y a veces en forma simultánea. (Gráfica 27).



Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 20 profesores, el 60% manifiesta que sí trabajan con los programas que existen en las áreas; el 25% que sólo a veces; y el 10% declara que trabaja con otros materiales, lo que significa que sí hay homogeneidad en los contenidos que se abordan en los diferentes grupos (Gráfica 28).

Programas y antologías con los que trabajan

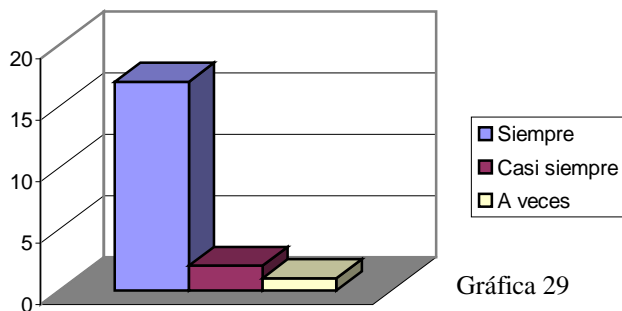


Gráfica 28

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

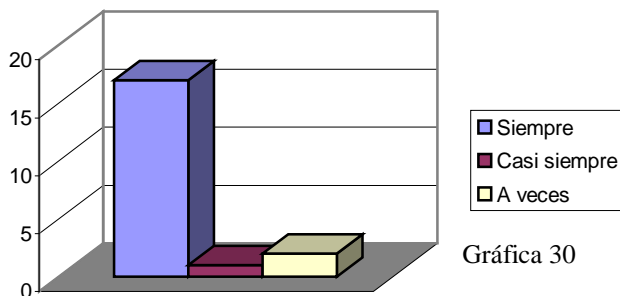
De los 20 profesores, el 85% (Gráfica 29) afirma que antes de iniciar su curso siempre elaboran su plan de trabajo y su cronograma de actividades, aunque sólo el 70% (Gráfica 30) declara que siempre lo entrega a los alumnos al inicio del mismo.

Elaboran plan de trabajo y cronograma de trabajo



Gráfica 29

Entregan a los alumnos al inicio del curso el plan de trabajo

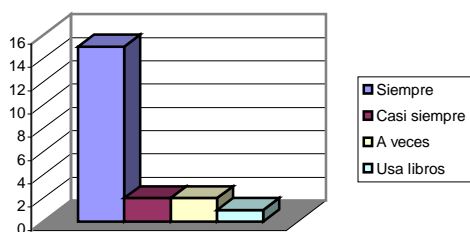


Gráfica 30

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

Con lo que respecta al material bibliográfico con el que trabajan los profesores, el 75% declara que al inicio del curso siempre les hacen a los alumnos la entrega de la antología correspondiente, y el 10% que casi siempre, esto significa que, el 85% de los profesores tienen como bibliografía básica para desarrollar el curso la que está contenida en la antología. (Gráfica 31).

Entregan a los alumnos al inicio del curso la antología

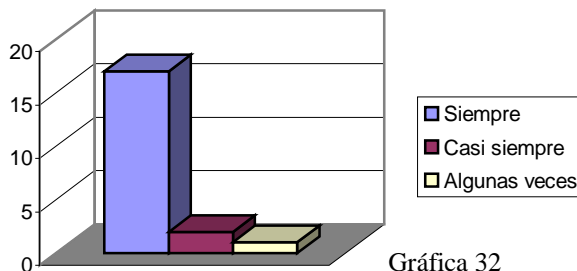


Gráfica 31

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

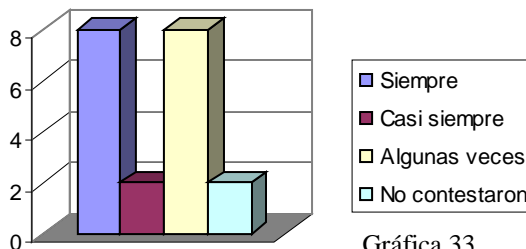
De igual manera, el 85% de los profesores declaran que siempre realizan el encuadre del curso, en el que establecen un compromiso compartido con los alumnos para el logro de los objetivos, explicitan la organización de los contenidos, especifican los criterios teórico-metodológicos que orientarán el desarrollo del curso y establecen la relación que existe entre el objetivo, la metodología y los recursos didácticos que emplearán para el desarrollo del mismo, y sólo el 40% (Gráfica 33) consideran que sí establecen la relación que existe entre el curso y las demás asignaturas que integran la línea de formación (Gráfica 32, 34, 35, 36 y 37). Estas afirmaciones revelan que la mayoría de los profesores son de origen normalista.

Realizan el encuadre del curso



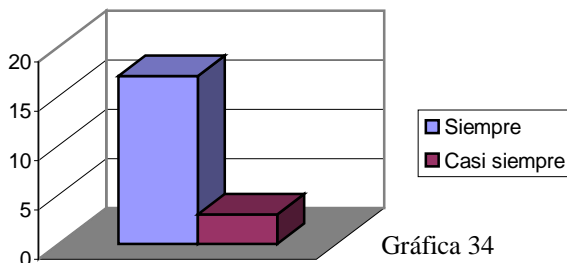
Gráfica 32

Establecen la relación que existe entre el curso y las demás asignaturas que integran la línea de formación



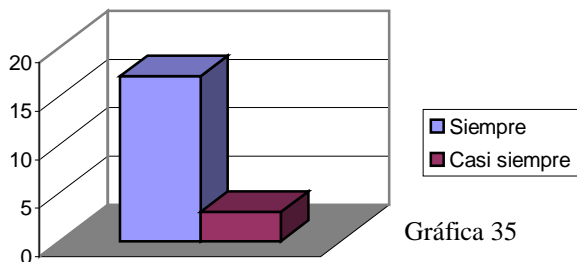
Gráfica 33

Establecen un compromiso compartido con los alumnos para el logro de los objetivos



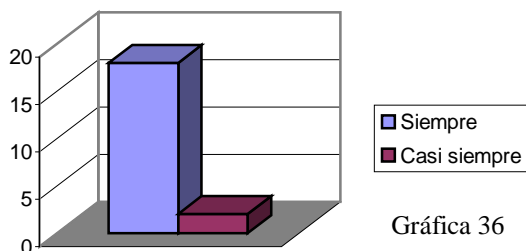
Gráfica 34

Explicitan la forma de organización de los contenidos



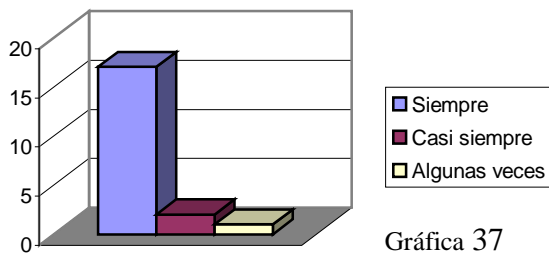
Gráfica 35

Especifican los criterios teórico-metodológicos que orientan el desarrollo del curso



Gráfica 36

Establecen la relación que existe entre el objetivo, la metodología y los recursos didácticos para el desarrollo del curso

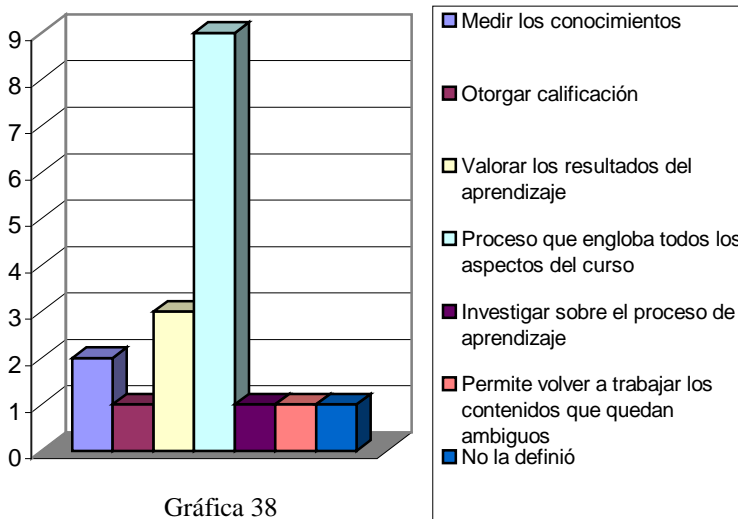


Gráfica 37

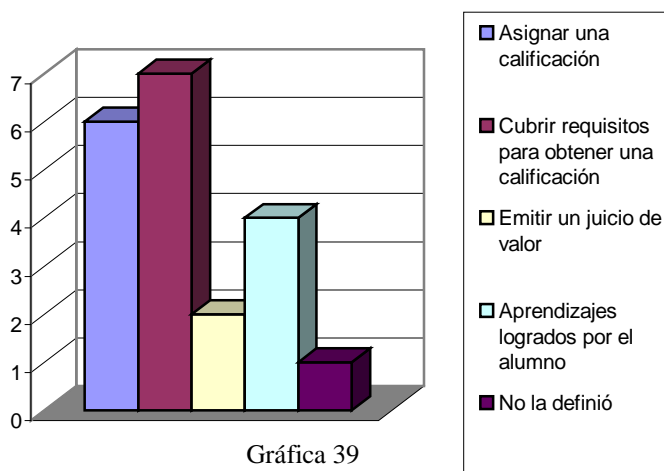
Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

Con respecto a la concepción de evaluación, el 45% de los profesores la considera un proceso que engloba todos los aspectos del curso, algunos declaran que les permite valorar los resultados, y otros, medir los conocimientos (Gráfica 38). Estas afirmaciones revelan que los profesores comparten una concepción de evaluación que tiene que ver con su origen normalista y además con su formación pedagógica. Aunque no sucede lo mismo con la concepción de acreditación, en la que sólo el 35% (Gráfica 39) sabe que ésta tiene que ver con los requisitos que debe cubrir un estudiante para obtener una calificación.

Los profesores definen a la evaluación como:



Los profesores definen a la acreditación como:

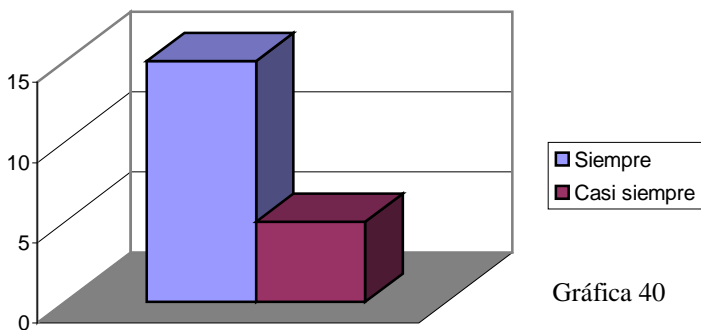


Gráfica 39

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

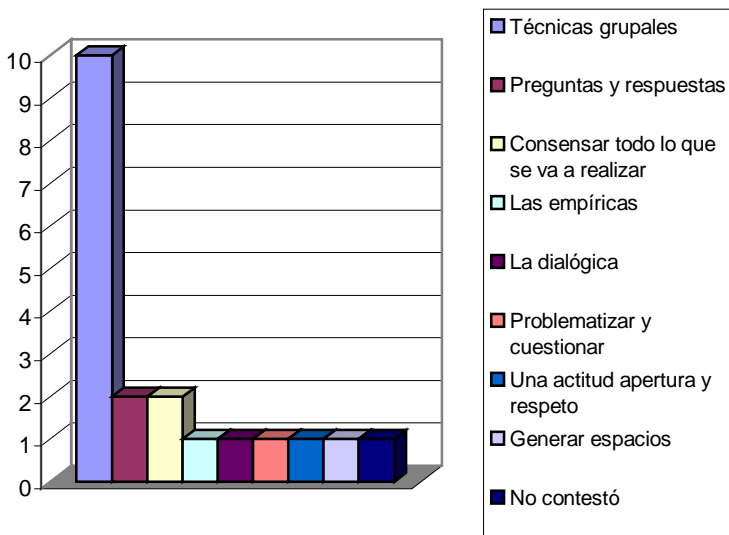
Por un lado, el 75% de los profesores consideran que sí establecen un proceso de comunicación con los alumnos; y el 50% declara que utilizan técnicas grupales para lograrlo; y por otro lado, el 90% afirma que siempre crean un clima de implicación e interés en el grupo, y de estos también el 40% declaran que lo hacen a través de técnicas grupales (Gráficas 40, 41, 42 y 43). Esto revela que los profesores no saben que es una estrategia, ya que la confunden con las técnicas grupales o con cualquier actividad que realicen.

Establecen un proceso de comunicación



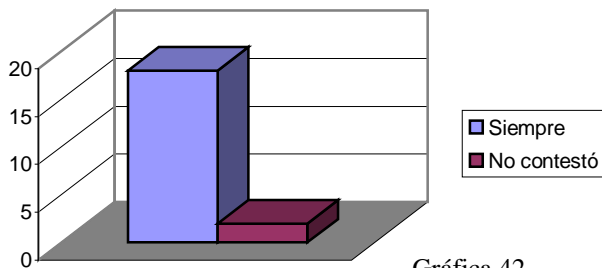
Gráfica 40

Estrategias que utilizan con la finalidad de establecer dicho proceso



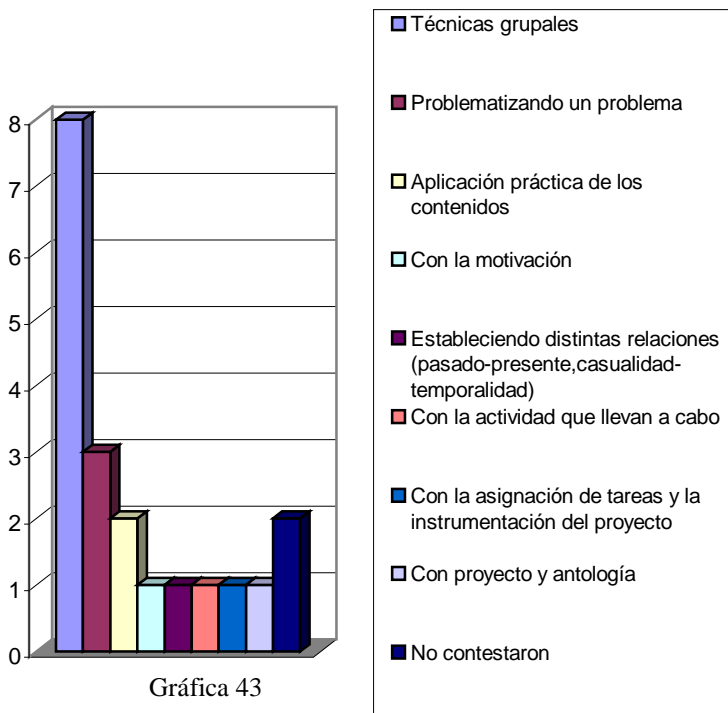
Gráfica 41

Crean un clima de implicaciones e interés participativo en el grupo



Gráfica 42

Estrategias que utilizan para lograrlo

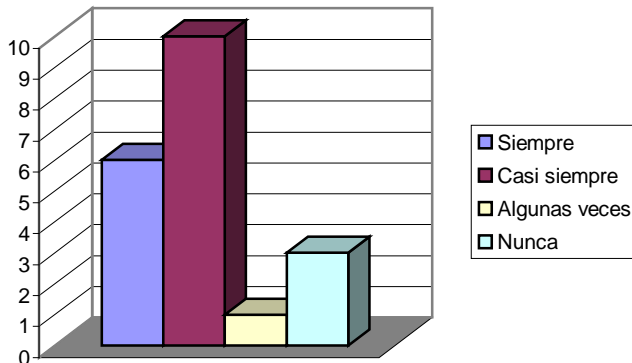


Gráfica 43

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

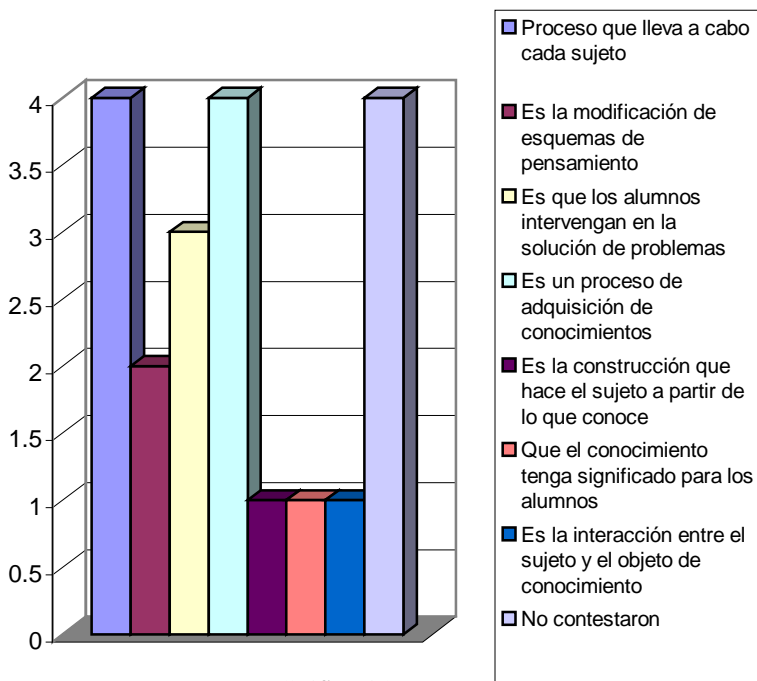
El 30% afirma que sus alumnos siempre construyen el conocimiento; y el 50% consideran que casi siempre, aunque tienen distintas concepciones de él, (como lo muestra la Gráfica 45) lo que revela que no tienen claridad con respecto a que significa construir el conocimiento. De tal manera, que sería muy difícil que pudieran hacerlo, si no saben que es exactamente, y aun más, propiciar un ambiente de aprendizaje que favorezca la construcción del mismo; aunque el 60% afirmen que casi siempre lo logran. (Gráfica 44).

Consideran que construyen el conocimiento con sus alumnos



Gráfica 44

Concepción de construcción de conocimiento

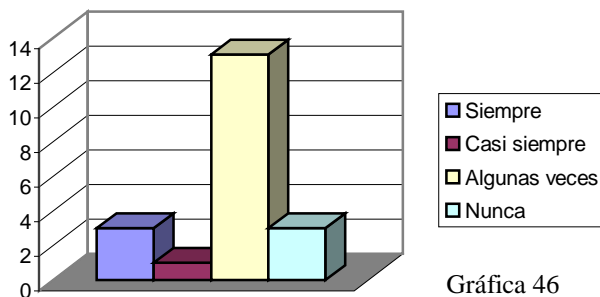


Gráfica 45

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 20 profesores, el 15% declara que siempre organizan al grupo para que expongan los temas del curso; y el 65% que algunas veces, lo que da un total del 80%, dato que revela que esta es una práctica muy generalizada en la LIDOTEC. (Gráfica 46).

Organizan al grupo para que expongan los temas

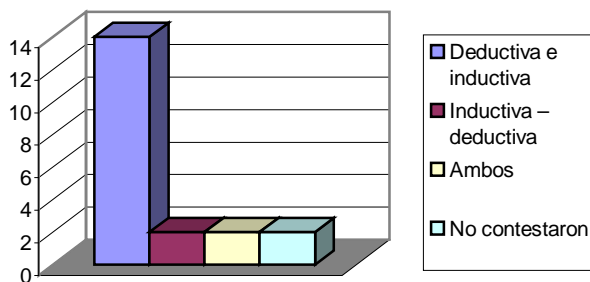


Gráfica 46

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

En lo que respecta a la manera de proceder metodológicamente para instrumentar el proceso enseñanza-aprendizaje, el 70% de los profesores afirma que lo hace de forma deductiva e inductiva, es decir, proceden de lo general para arribar a lo particular. (Gráfica 47).

Formas de proceder para instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje

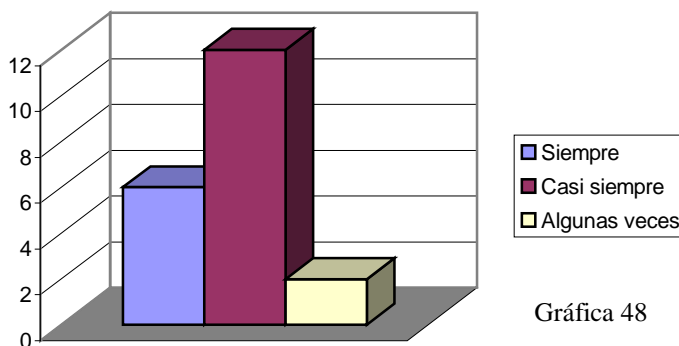


Gráfica 47

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 20 profesores que contestaron el cuestionario, el 60% considera que casi siempre propician un ambiente que favorece la construcción del conocimiento. (Gráfica 48).

Propician un ambiente que favorezca la construcción del conocimiento



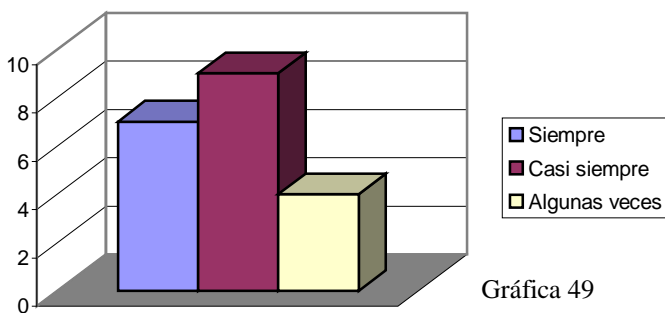
Gráfica 48

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 20 profesores, el 35% afirma que siempre propician aprendizajes significativos; y el 45% que casi siempre. Porcentajes que están relacionados con las concepciones que sobre aprendizaje significativo tienen los profesores. El 40% considera que éste se da cuando el sujeto establece relaciones entre los nuevos aprendizajes y los anteriores (concepto de Ausubel) y para el 35% se produce cuando lo que aprende el sujeto tiene sentido para su vida

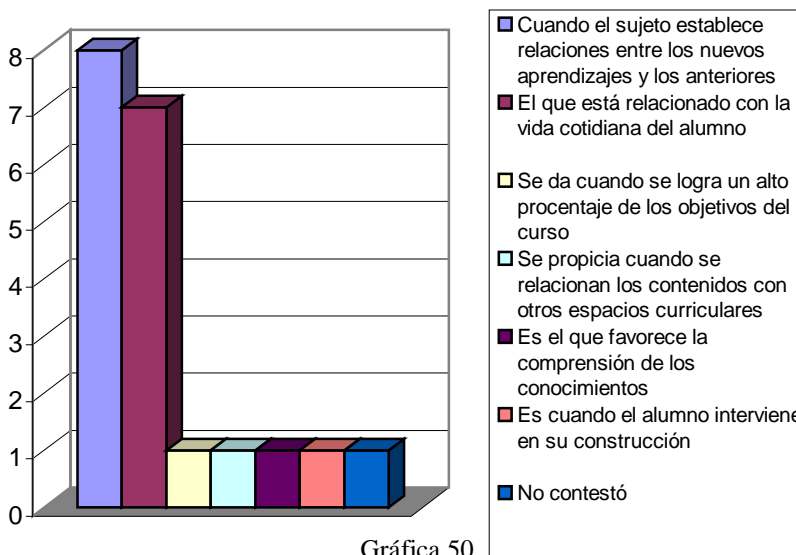
cotidiana; aunque son dos concepciones distintas de aprendizaje éste se da en los dos casos. (Gráficas 49 y 50).

Propician un aprendizaje significativo



Gráfica 49

Concepción de aprendizaje significativo

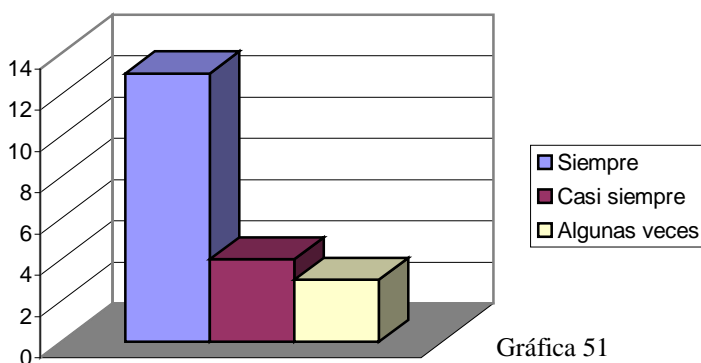


Gráfica 50

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 20, profesores, el 65% declara que siempre realizan una evaluación al inicio del curso, requisito indispensable para que se logre un aprendizaje significativo, de acuerdo con Ausubel, lo que tiene relación con los datos de las tablas anteriores. (Gráfica 51).

Realizan una evaluación inicial



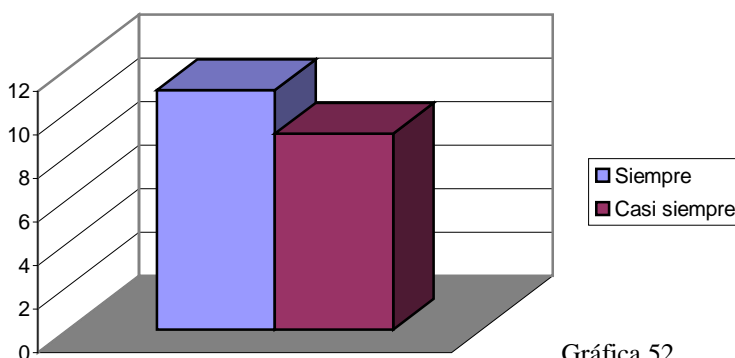
Gráfica 51

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

El 55% de los 20 profesores afirman que siempre propician que los alumnos realicen una búsqueda de información, dato que resulta contradictorio con los datos de la Tabla 37 en la que aparece que el 75% de los profesores hace entrega de una antología a los alumnos al inicio del curso, ya que si los profesores hacen entrega de ésta, ¿cómo

propician la búsqueda de información? o ¿para qué?. (Gráfica 52).

Propician que los alumnos realicen la búsqueda de información



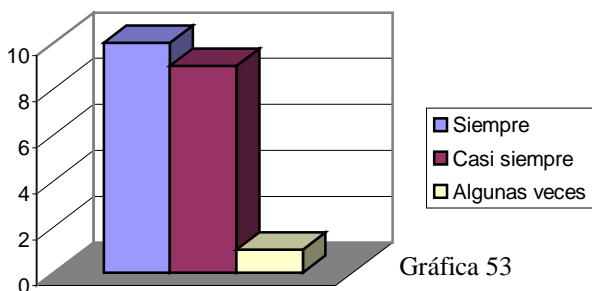
Gráfica 52

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

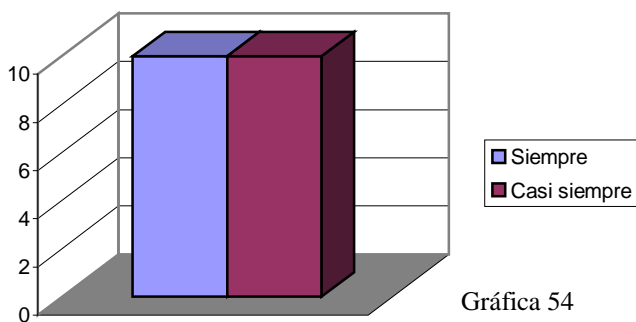
Con respecto al tratamiento de la información, el 50% declara que siempre lo hace de manera individual y grupal; y el 45% que casi siempre. Al hecho de que propician un diálogo con todo el grupo para el tratamiento de la misma, el 50% afirma que siempre lo hacen; y el 50% que casi siempre, lo que corrobora que la exposición de temas por parte de los alumnos es una práctica muy generalizada en la LIDOTEC, con poca intervención de los profesores, como lo revela el hecho de que sólo el 80% los dirige algunas veces hacia la construcción de conclusiones grupales y de que sólo el 45%

afirma que siempre responden a las preguntas de los alumnos.
(Gráficas 53, 54, 55 y 56).

El tratamiento de la información es realizada de forma individual y grupal

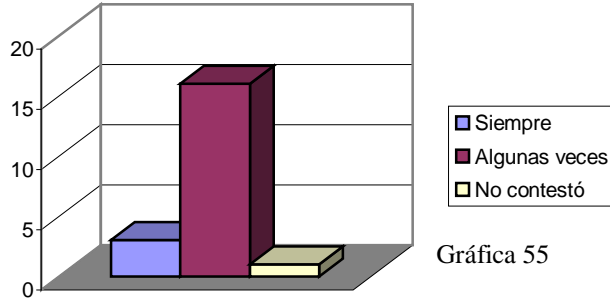


Propician un diálogo con todo el grupo para el tratamiento de la información



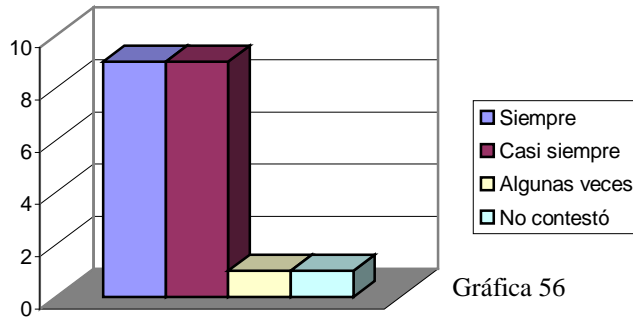
Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

Dirigen al grupo hacia la construcción de conclusiones grupales



Gráfica 55

Responden concretamente a las preguntas de los alumnos



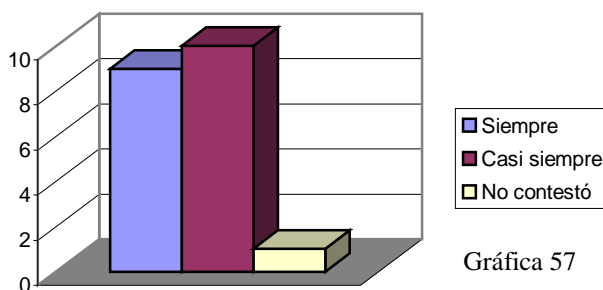
Gráfica 56

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 20 profesores que contestaron la encuesta, el 45% afirma que siempre realizan actividades que les permiten a los alumnos integrar la teoría que aprende con su práctica docente; el 50% declara que casi siempre; y el 5% no contestó. Estos datos revelan que se tiene que trabajar para

que todos los profesores diseñen estrategias que permitan a los alumnos aplicar la teoría en su práctica docente. (Gráfica 57).

Propician actividades que les permiten a los alumnos integrar la teoría con la práctica

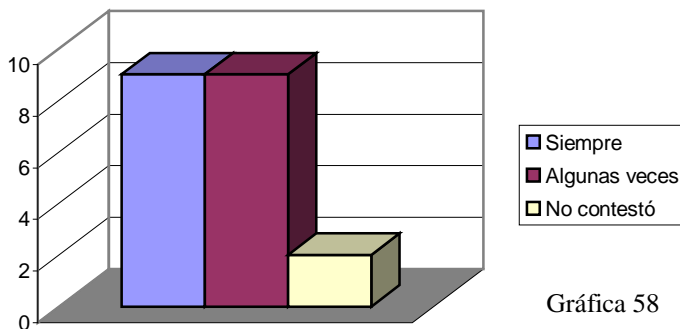


Gráfica 57

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

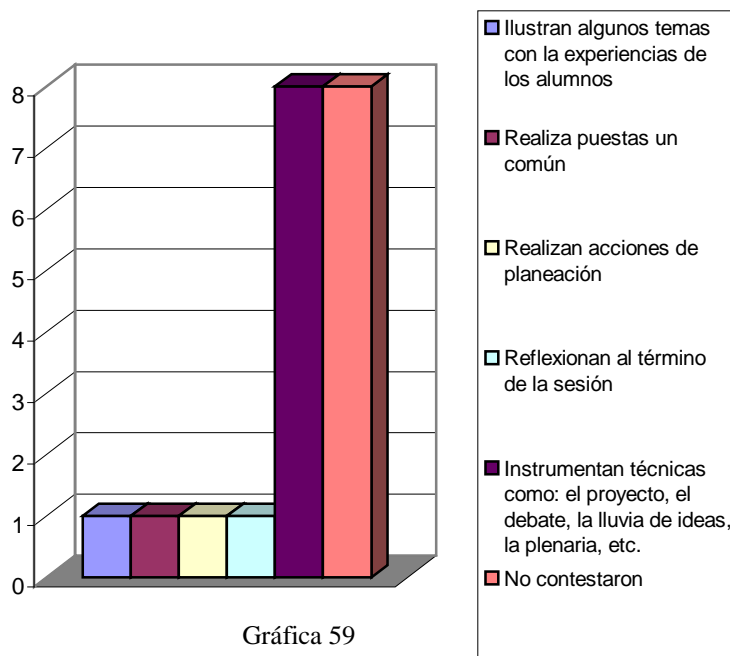
Con relación al hecho de que los profesores de la LIDOTEC recuperan la práctica docente de los alumnos, el 45% declara que siempre lo hacen; y el otro 45% que casi siempre, aunque el mismo porcentaje declara que sólo lo hacen en las técnicas grupales. 10% no contestó. (Gráfica 58 y 59).

Recuperan la experiencia docente de los alumnos



Gráfica 58

Estrategias que instrumentan para recuperar la experiencia docente de los alumnos

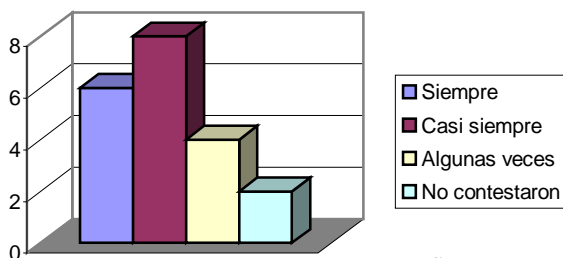


Gráfica 59

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 20 profesores, el 30% declara que siempre dejan alguna tarea extraclase a los alumnos; el 40% que casi siempre; el 20%, que algunas veces; y el 10% no contestaron. Estos datos revelan que el 70% de los profesores solicita a los alumnos tareas extraclase, requisito que en el diseño curricular de la LIDOTEC es indispensable, en virtud de que éste se desarrolla en dos modalidades: la abierta que se lleva a cabo los sábados y la escolarizada que es una etapa intensiva que cursan de lunes a viernes durante los meses de julio y agosto. (Gráfica 60).

Solicitan a los alumnos que realicen alguna tarea extraclase



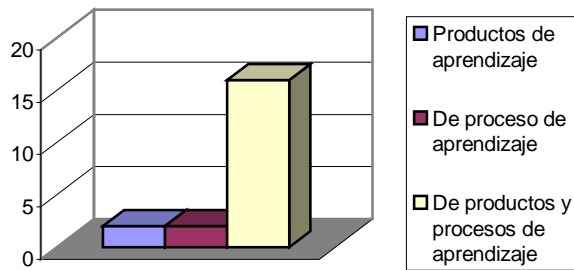
Gráfica 60

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

Con respecto a la evaluación, el 80% declara que para llevarla a cabo consideran los productos de aprendizaje y los procesos, (Gráfica 61), sin embargo, los datos de la Gráfica 62 indican que el 85% lo hace sólo a partir de los diversos

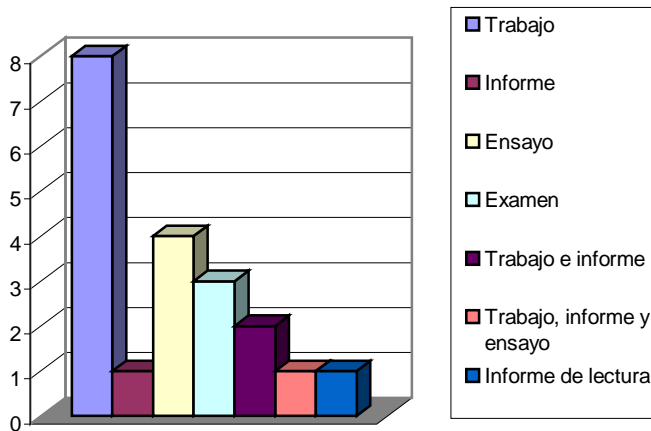
productos de aprendizaje que ellos consideran viables, lo que revela que sólo lo hacen en términos de productos.

Realizan la evaluación en términos de:



Gráfica 61

La evaluación final la realizan con:



Gráfica 62

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

El análisis de estas 64 preguntas, permitió la identificación de las variables que se definieron para dar

cuenta del desempeño docente de los profesores, desde su perfil académico hasta el conocimiento y manejo que tienen del Plan de Estudios, de las concepciones teóricas en las que sustentan su trabajo docente y de cómo planean e instrumentan el proceso enseñanza-aprendizaje.

Este análisis de las variables, permitió llegar a las siguientes conclusiones:

- 1) El perfil de los profesores que imparten las asignaturas del plan de estudios es homogéneo, en virtud de que el 75% son profesores de origen normalista, con experiencia en educación secundaria, que cuentan con un nombramiento de base de titular “C” de tiempo completo, que han realizado estudios de posgrado, pero que no han logrado concluir, ya que la mayoría obtuvo su título de la Normal Superior por Acuerdo Sindical. Esto significa que la mayoría carece de la experiencia que brinda el hacer una tesis y presentar un examen de grado. En contraste con este dato el 90% se mantienen actualizado.
- 2) Los profesores que imparten las asignaturas del plan de estudios de la LIDOTEC , a pesar de que para 1999 tenían 13 años en promedio, de impartir alguna

asignatura, desconocían el Plan de Estudios, (la mayoría se incorporó entre 1985 y 1989), lo que ha generado que cada profesor trabaje su asignatura como si fuera un curso que no tiene relación con ningún otro y sin la visión del conjunto, pero sobre todo, sin el conocimiento de los objetivos de la LIDOTEC y del perfil de egreso, así como de las intencionalidades de cada línea de formación, asignatura y de las metas que se tienen que alcanzar.

- 3) El Plan de Estudios carece de la conceptualización de algunas formas de instrumentación didáctica, como son el laboratorio y el seminario; y de una concepción de evaluación que oriente su instrumentación, lo que ha generado que cada uno de los profesores que imparte las asignaturas lo haga desde sus concepciones, ya sean teóricas o empíricas.
- 4) El modelo pedagógico que sustenta el Plan de Estudios de la LIDOTEC privilegia la formación pedagógica, en virtud de que se diseñó para la formación de los futuros profesionales de la educación básica, no para proporcionar una formación a sujetos que ejercen la docencia en el área tecnológica, que cambia día con día.

- 5) El Plan de Estudios de la LIDOTEC proporciona una formación pedagógica que deja de lado a la tecnología, por lo que hay que incluir el aprendizaje de una nueva tecnología que permita concretar las habilidades de enseñanza adquiridas en la línea de formación pedagógica. En otras palabras, esta línea tendría que trabajar una pedagogía de la tecnología, concretamente en una tecnología que ubique al alumno en el mundo actual de la ciencia y la tecnología.
- 6) La principal fuente bibliográfica de los alumnos para cursar las asignaturas son las antologías, que según los profesores en los últimos años han sido actualizadas, lo que significa que los alumnos pocas veces realizan una búsqueda de información, ya que en las antologías está el contenido científico de los cursos.
- 7) El origen normalista de los profesores que imparten las asignaturas de la LIDOTEC se refleja en el hecho de que planean su curso y realizan el encuadre al inicio del mismo, lo que resulta altamente formativo para los alumnos, ya que aprenden en la práctica

actividades que debe llevar a cabo quien ejerce la docencia.

- 8) Las concepciones pedagógicas que sustentan su práctica docente también revelan el origen normalista de los profesores, como es el caso de la evaluación, ya que el índice de reprobación es muy bajo.
- 9) La intervención pedagógica de los profesores se centra en la organización de los grupos para que expongan los temas y pocas veces dirigen al grupo hacia la construcción de conclusiones. Lo que revela la poca intervención de los profesores en el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos, lo que resulta contradictorio con lo que ellos declaran.
- 10) El 50% de los profesores ignoran la experiencia docente que tienen los alumnos, ya que no vinculan la teoría con la práctica y no recuperan su práctica docente, lo que significa que no reconocen a los alumnos como profesores.

4.1.4. Los alumnos. Sujetos que aprenden

El sujeto de aprendizaje que cursa la carrera de Licenciado en Docencia Tecnológica es un alumno adulto, que tiene un contrato laboral por horas con la SEP, que se ocupa directamente de la enseñanza de las actividades tecnológicas, principalmente en las escuelas secundarias, ya sea generales o técnicas. Lo que significa, que al igual que sus profesores realizan una práctica docente, lo que lo ubica en un plano de igualdad con los primeros.

Esta situación lo convierte en sujeto que aprende y que juega dos papeles: el de alumno y el de profesor, lo que origina por un lado, la necesidad de identificar sus características como alumno, y por el otro, la de conocer sus necesidades laborales y sus expectativas profesionales con el propósito de que el currículum de la LIDOTEC resulte pertinente y responda tanto a sus características como alumno y a sus necesidades y expectativas laborales como profesor.

Componentes que lo caracterizan y lo distinguen del resto de los alumnos de cualquier licenciatura, en virtud, de que, en el sistema educativo, éstos se insertan como alumnos y trabajadores de la educación, situación que media las prácticas pedagógicas, (escolares) a través de las cuales se

concreta el currículum, ya que su condición de trabajadores permea a la del alumno. De tal manera, que la segunda, no sólo incide en la concreción del currículum, sino que debió haber sido la que orientara el diseño del mismo.

El reconocimiento de los dos papeles que juega el alumno, permitieron definir las siguientes variables que dan cuenta de su bicondición como alumno y como trabajador: su perfil, su desempeño, sus condiciones laborales y sus expectativas profesionales. Variables que posibilitaron la dimensión analítica de los diversos componentes que lo definen en los dos planos: como alumnos y como profesores. Las dos primeras, tienen que ver con su condición de alumno, y las últimas, con su posición de trabajador de la educación.

1) El Perfil de los alumnos

Primero se define el término alumno, a partir del Glosario de Planeación en donde es definido como “...la persona matriculada en cualquier grado de los diversos niveles, ciclos educativos y modalidades del Sistema Educativo Nacional”. (1991, pág. 1).

El perfil del alumno se refiere a la serie de características que identifican a la población de los alumnos

de la LIDOTEC y que tienen que ver con su escuela de procedencia, su especialidad, etc.

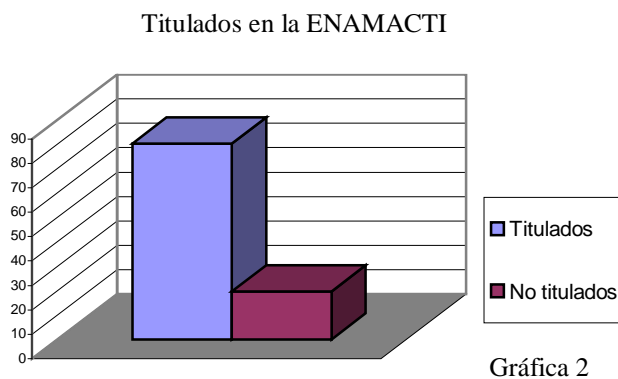
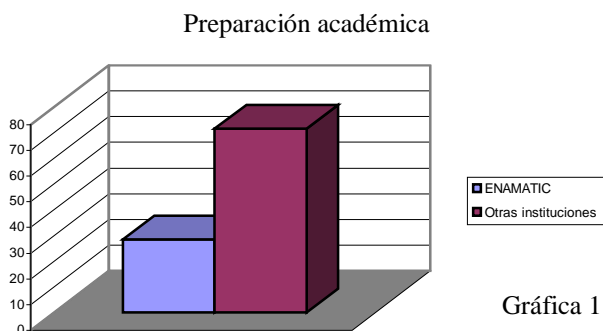
La escuela de procedencia se refiere al tipo de Educación Media en la que los alumnos de la LIDOTEC cursaron este nivel educativo, requisito de admisión para cursar la carrera.

La especialidad se refiere al campo de conocimiento que dominan los alumnos y al campo de la tecnología en el que se desempeñan.

Las preguntas que se diseñaron para dar cuenta de esta variable, tienen como propósito identificar el perfil del alumno de la LIDOTEC, en virtud de que la institución no cuenta con información que le permita conocer las características de los alumnos que ingresan a ella, ya que no pasan por ningún proceso de selección, sólo se requiere tener el bachillerato concluido o su equivalente. (En el caso de la LIDOTEC es la ENAMACTI, que hasta 1984 fue la Normal que formó a los profesores de talleres.). El porcentaje de preguntas diseñadas para caracterizar el perfil del alumno es del 21%.

De los 232 alumnos, 66 son egresados de la ENAMACTI, esto significa que el 28.44% de los alumnos de la LIDOTEC tienen formación normalista, y de éstos, el

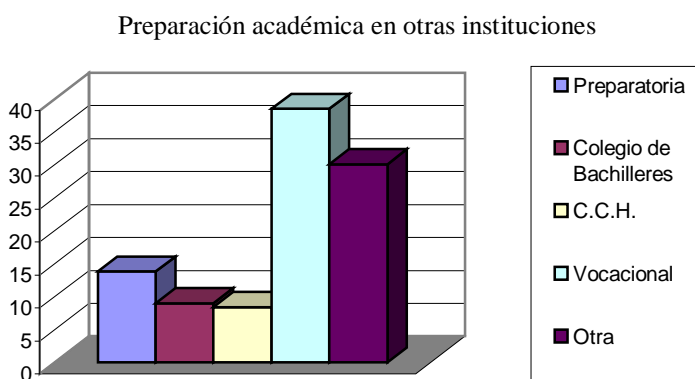
80.3% están titulados. Estos datos revelan que sólo el 53 de los 232 alumnos tienen experiencia en la elaboración de una tesis y en la presentación de un examen profesional. (Gráficas 1 y 2).



Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

Los 166 alumnos que no tienen formación normalista realizaron sus estudios de bachillerato en las siguientes instituciones educativas: 23 son egresados de preparatoria, 15 del Colegio de Bachilleres, 14 del Colegio de Ciencias y

Humanidades, 64 de la Vocacional; y 50 no especificaron en qué institución realizaron sus estudios. Estos datos revelan que el 38.55% de los alumnos realizaron sus estudios en las escuelas de nivel medio del Instituto Politécnico Nacional. (Gráfica 3).

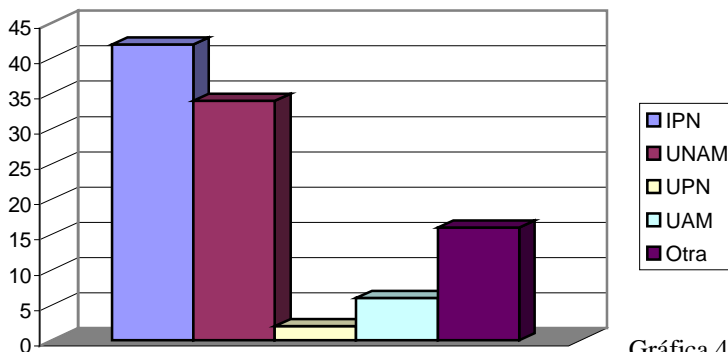


Gráfica 3

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 166 alumnos que no tienen formación normalista, 75 iniciaron estudios de Licenciatura en las siguientes instituciones públicas de educación superior: 31 en el IPN; 25 en la UNAM; 2 en la UPN; 5 en la UAM; y 12 no mencionaron en cuál. (Gráfica 4). El semestre promedio que cursaron fue el sexto, lo que revela más del 50% de la carrera cursada.

Iniciaron estudios de licenciatura en las siguientes instituciones



Gráfica 4

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 166 alumnos que contestaron el cuestionario, 115 declararon que realizaron estudios técnicos en las siguientes instituciones: 9 en CECATI²²; 14 en CEBTI²³; 34 en CETI²⁴; 25 en CECYT²⁵; y 33 en otra; aunque no especifican en cuál. De éstos, sólo 82 concluyeron sus estudios. Estos datos revelan que 181 alumnos declaran que tienen formación técnica; 66 de ellos en la ENAMACTI²⁶; y 115 en alguna de las ya mencionadas, lo que significa que 51

²² Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial y de Servicios.

²³ Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios.

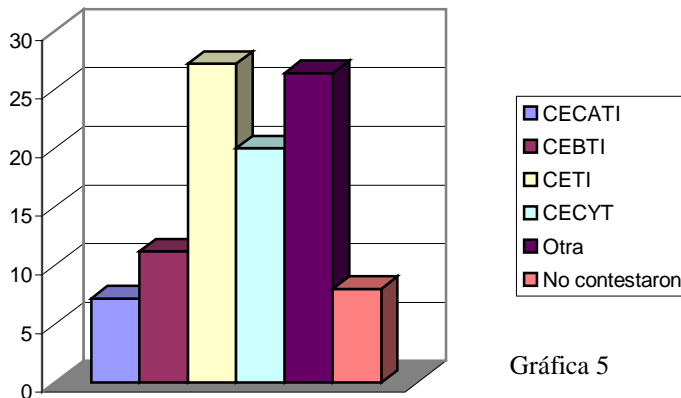
²⁴ Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios.

²⁵ Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos.

²⁶ Escuela Nacional para Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial.

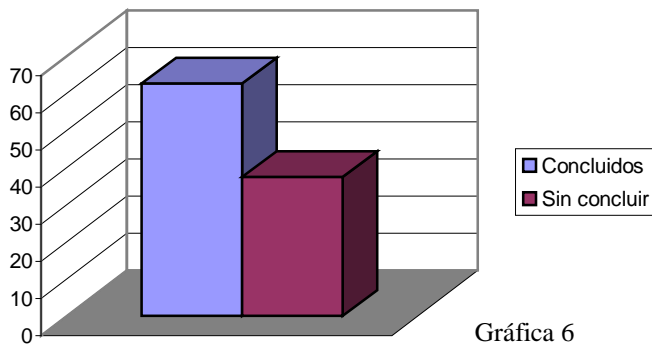
no tiene ninguna formación técnica o no especificaron el nombre de la institución en donde realizaron sus estudios. (Gráficas 5 y 6).

Estudios técnicos realizados en:



Gráfica 5

Conclusión de los estudios técnicos



Gráfica 6

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

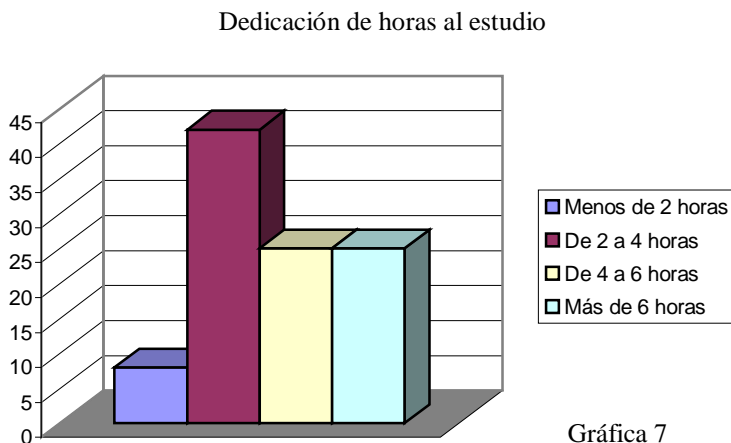
2) El Desempeño de los alumnos

El desempeño de los alumnos se refiere a la forma como se insertan en su propio proceso de aprendizaje. Es decir, tiene que ver con el hecho de cómo cada alumno asume su propio compromiso de aprendizaje, mismo que se refleja en el tiempo que le dedica al estudio, cómo estudia, qué habilidades cognitivas desarrolla, los índices de reprobación que obtienen, etc. En otras palabras, el desempeño del alumno refleja la medida en que los alumnos cumplen con lo que deben hacer como tales.

El conjunto de preguntas que intentan dar cuenta de esta variable están dirigidas a identificar el compromiso que asume el alumno en su propio proceso de aprendizaje, a identificar las habilidades cognitivas que les posibilita desarrollar el currículum y a conocer lo que les aporta para su práctica docente.

De los 232 alumnos, 19 le dedican menos de dos horas a la semana al estudio; 97, de 2 a 4; 58 de 4 a 6; y 58, más de 6 horas, (Gráfica 7), lo que significa que el 67% de los alumnos dedican en promedio 4 horas a la semana para realizar la lectura de los textos que les solicitan los profesores o a las actividades extraclase que el 70% de los profesores les

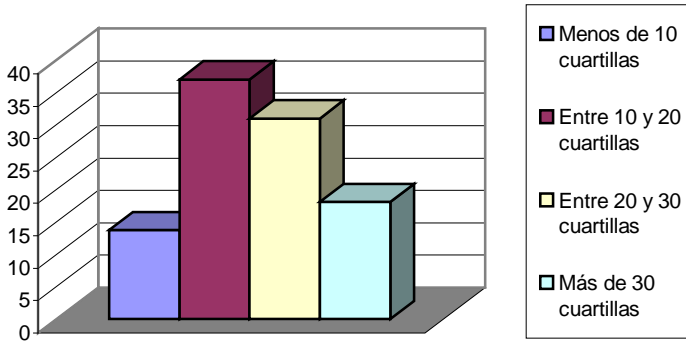
solicitan siempre o casi siempre. (Tabla 77 del cuestionario de los profesores).



Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 alumnos, 32 leen menos de 10 cuartillas a la semana; 86 entre 10 y 20; 72 entre 20 y 30; y 42 más de 30 cuartillas, lo que quiere decir que el 68.09% de los alumnos leen en promedio 20 cuartillas a la semana, lo que significa que sólo leen los textos que conforman las antologías de las asignaturas. (Los textos tienen en promedio 10 cuartillas) (Gráfica 8).

Lectura a la semana

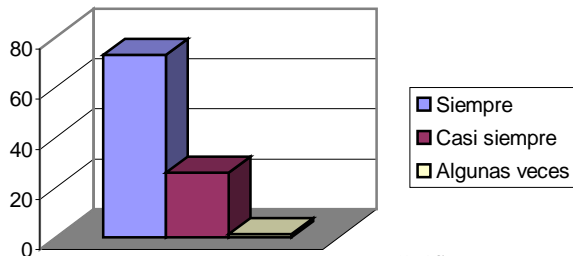


Gráfica 8

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232, 169 siempre cumplen con las tareas; 60 casi siempre; y sólo 2 declararon que algunas veces; lo que significa que el 98.7% siempre o casi siempre cumplen con las tareas, lo que se refleja en el bajo índice de reprobación que hay en la LIDOTEC, ya que de los 232 alumnos sólo 30 habían reprobado alguna asignatura. (Gráfica 9 y 27).

Cumplen con las tareas

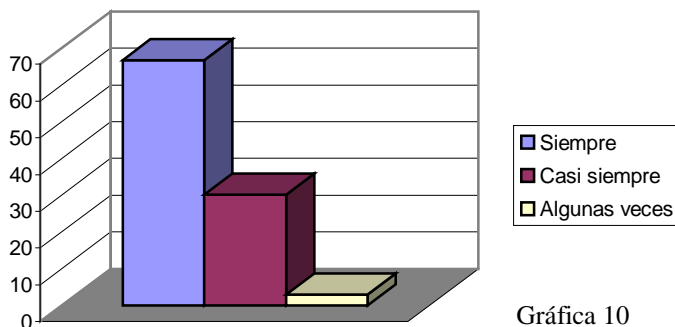


Gráfica 9

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 alumnos, 155 expresaron que siempre se comprometen con su propio proceso de aprendizaje; 70 que casi siempre; y 7, que algunas veces. Estos datos revelan que el 96.98% de los alumnos siempre o casi siempre se comprometen con su aprendizaje, lo que refleja un compromiso personal para concluir la carrera. (Gráfica 10).

Asumen compromiso con su proceso de aprendizaje

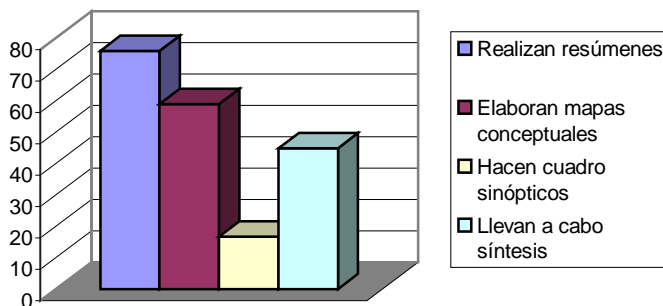


Gráfica 10

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 alumnos, 176 manifestaron que para trabajar los contenidos de las lecturas realizan resúmenes; 137, que elaboran mapas conceptuales; 39, que hacen cuadros sinópticos; y 104 que llevan a cabo síntesis. Estos datos revelan que 228 de los alumnos emplean 2 de estas formas para trabajar los contenidos. (Gráfica 11).

Forma de trabajar los contenidos de las lecturas

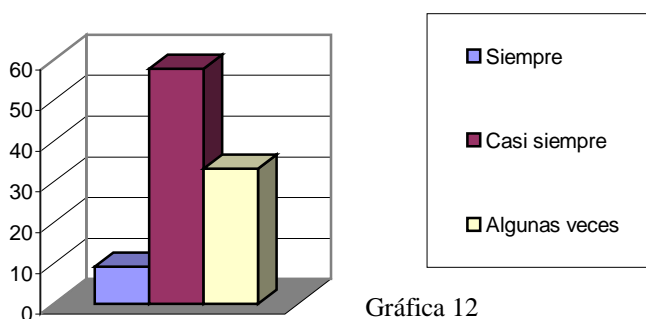


Gráfica 11

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 alumnos que contestaron el cuestionario, 21 afirmaron que siempre son capaces de identificar los puntos críticos de las lecturas; 134 que casi siempre; y 77, que algunas veces; lo que revela que sólo el 9.05% es capaz de lograrlo siempre. (Gráfica 12).

Identifican los puntos críticos de estudio

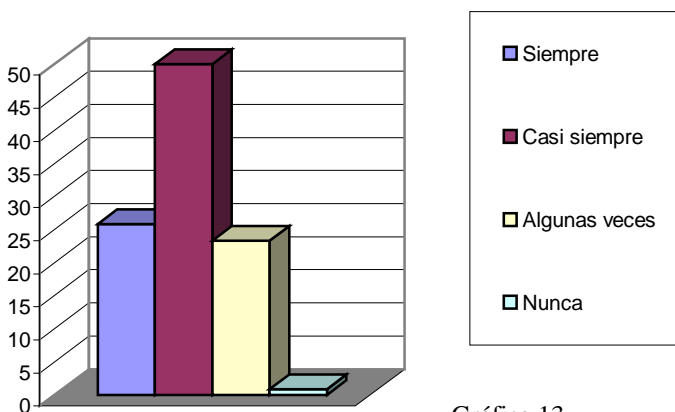


Gráfica 12

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 alumnos, 60 de ellos manifestaron que siempre son capaces de establecer la relación de contenidos que existe entre las asignaturas que cursan de manera simultánea; 116, que casi siempre; 54, que algunas veces; y 2, que nunca. Esto quiere decir, que el 75.86% siempre o casi siempre son capaces de establecer la relación, lo que revela que este porcentaje tiene más posibilidades de lograr aprendizajes significativos. (Grafica 13).

Establecen relaciones entre los contenidos de las asignaturas que cursan simultáneamente



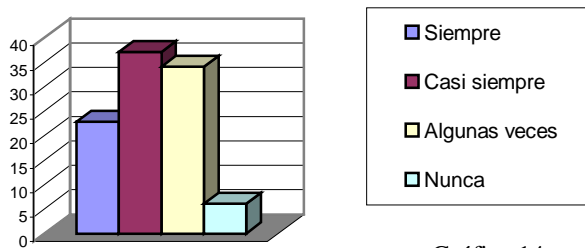
Gráfica 13

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 alumnos que contestaron el cuestionario, 53 de ellos afirman que siempre realizan preguntas en torno a los contenidos que trabajan en cada una de las asignaturas;

86, que casi siempre; 79 que algunas veces; y 14, que nunca, lo que significa que el 59.9% de los alumnos no se conforman con la información que se aborda en clase, sino que requieren de más o de alguna otra. (Gráfica 14). De 20 profesores que contestaron, 18 les proporcionan información a los alumnos, ya que afirman que siempre o casi siempre responden de manera concreta a las preguntas de los alumnos. (Tabla 73 del cuestionario de los profesores).

Formulan preguntas con relación a los contenidos que trabajan en las asignaturas

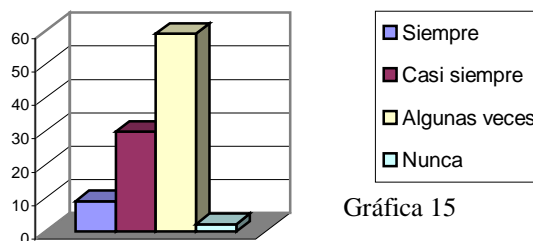


Gráfica 14

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 alumnos que contestaron el cuestionario, 21 consideran que siempre son capaces de argumentar desde varios ángulos un tema; 69, que casi siempre; 137, que algunas veces; y 5 que nunca, lo que quiere decir que sólo el 38.8% de ellos logran desarrollar una capacidad argumentativa. (Gráfica 15).

Son capaces de argumentar desde varios puntos de vista

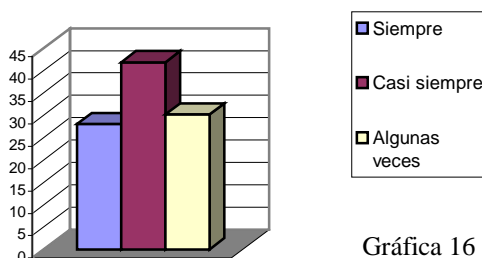


Gráfica 15

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 alumnos que contestaron el cuestionario, 65 consideran que siempre son capaces de vincular la teoría con la práctica; 97, que casi siempre; y 70, que algunas veces. Esto significa que el 69.82% logran resolver alguna problemática escolar con los elementos teórico-metodológicos que les proporciona el currículum de la LIDOTEC, que es una de las aspiraciones del mismo. (Gráfica 16).

Vinculan la teoría con la práctica

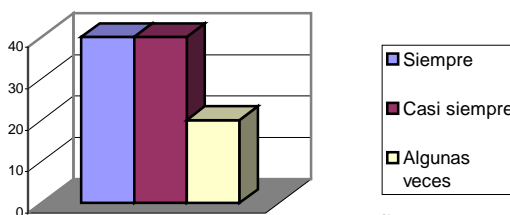


Gráfica 16

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 profesores que contestaron el cuestionario, 93 piensan que siempre son capaces de integrar la teoría que les proporciona el currículum de la LIDOTEC con su práctica docente; 93, que casi siempre; y 46, que sólo algunas veces, lo cual revela que el 80% de los alumnos pueden traducir en cuestiones operativas (instrumentales) los elementos teóricos que les proporciona el currículum de la LIDOTEC. (Gráfica 17).

Integran la teoría aprendida en la LIDOTEC con su práctica docente



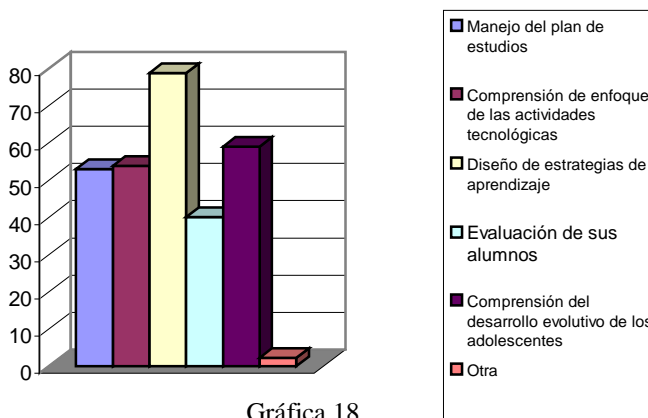
Gráfica 17

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

Los 232 alumnos que respondieron el cuestionario consideran que los conocimientos adquiridos en la LIDOTEC que han logrado integrar a su práctica son los siguientes: 123 que les ha permitido un mayor manejo del Plan de Estudios de la educación secundaria; 125, una mejor comprensión del enfoque de las actividades tecnológicas; 183, diseñar estrategias de aprendizaje; 93, contar con más elementos para

llevar a cabo la evaluación de los alumnos; a 137, una mayor comprensión del desarrollo evolutivo de los adolescentes; y 5, en otras, aunque no manifestaron en cuáles. Estos datos revelan que cada uno de los alumnos ha logrado integrar la teoría con la práctica en 2 o 3 aspectos de los que aparecen en la Tabla 21. Aspectos que se abordan fundamentalmente en las líneas pedagógica y psicológica, lo que resulta congruente con la orientación de la LIDOTEC, que es la docencia, ya que las asignaturas en las que los alumnos consideran que teorizan su práctica docente, así como las que les proporcionan los mayores elementos teóricos son aquellos espacios curriculares que conforman dichas líneas. (Gráfica 18, 19 y 20).

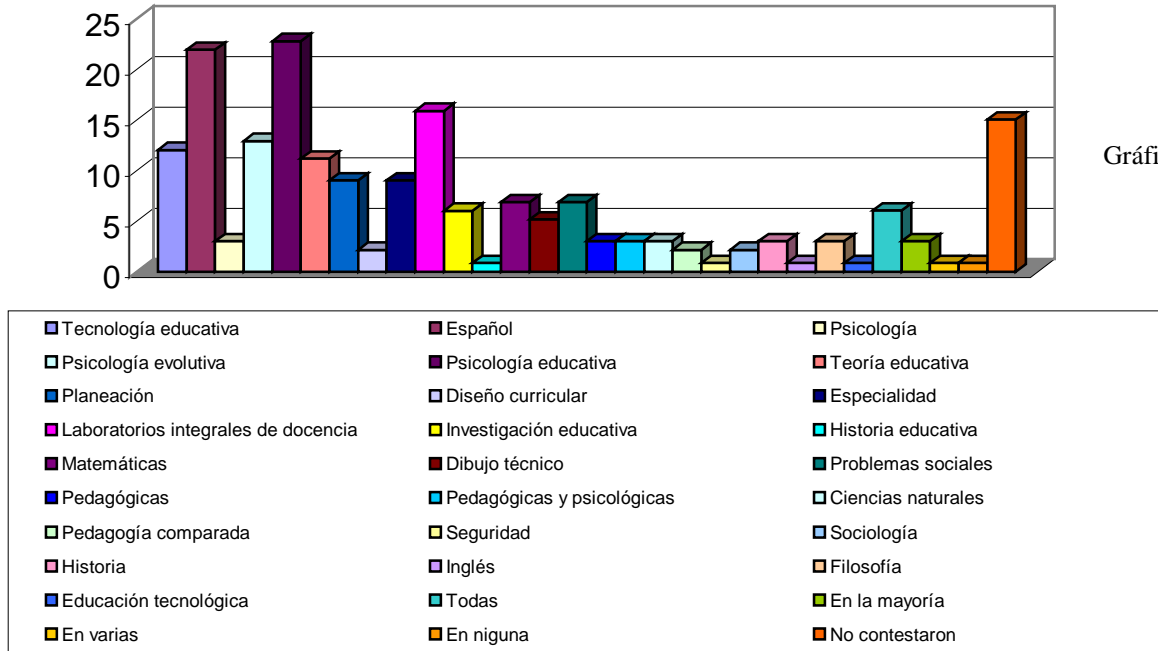
Aspectos en los que han logrado la integración de la teoría con la práctica



Gráfica 18

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

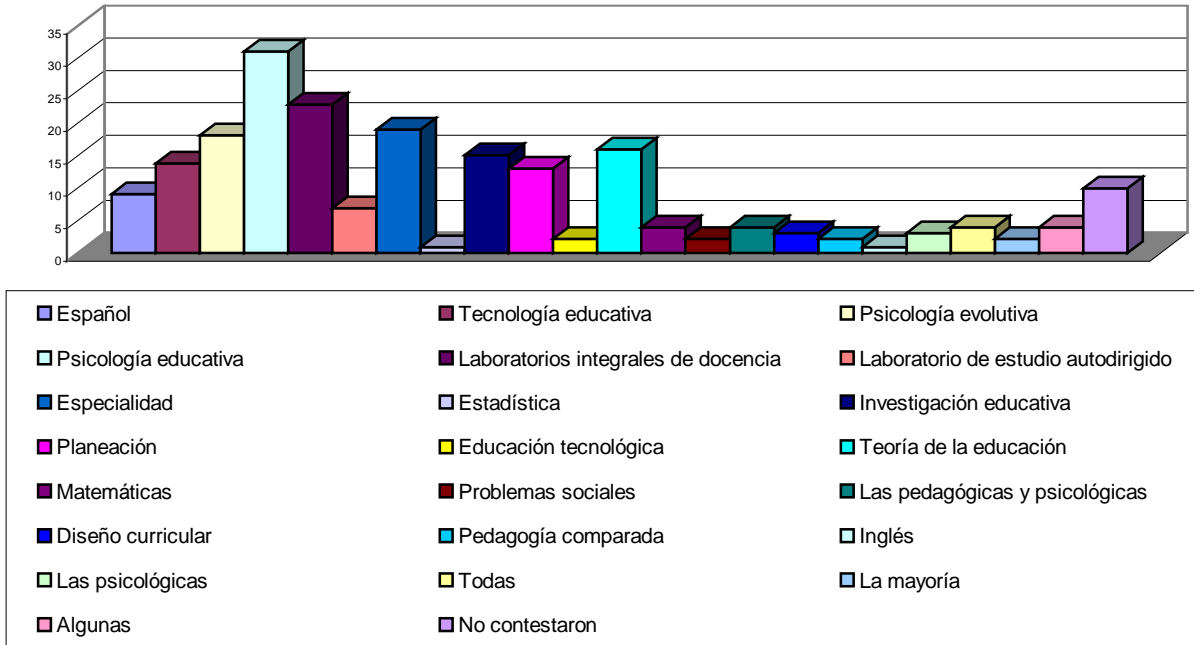
Asignaturas en las que teorizan su práctica docente



Gráfica 19

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

Asignaturas que aportan los mayores elementos teóricos

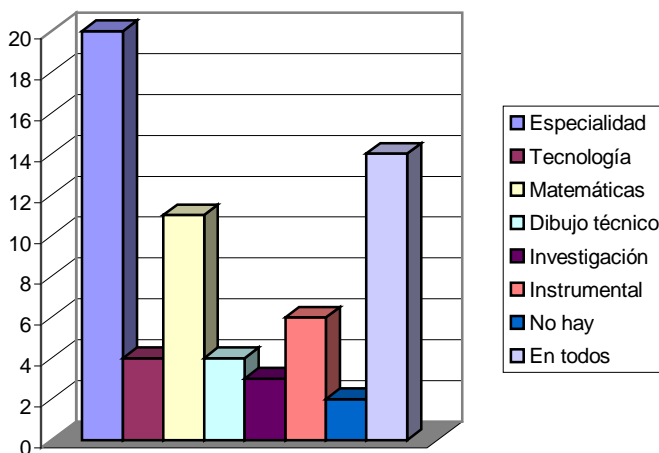


Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

Gráfica 20

De los 232 alumnos que contestaron el cuestionario, 230 consideran que se deben incorporar contenidos de computación en algún espacio curricular de la LIDOTEC; 20 proponen alguno; 168 no especificaron cuáles serían los más convenientes; y 7 se van a los extremos, 2 afirman que no hay, y 14 que en todos. Estos datos revelan que los alumnos alcanzan a comprender la importancia que tiene el mundo de la computación en el contexto actual y sobre todo, el impacto que ha tenido en el desarrollo tecnológico, pero no tienen claridad con respecto a los espacios curriculares en los que se debería de abordar. (Gráfica 21).

Espacios que proponen para que se imparta computación

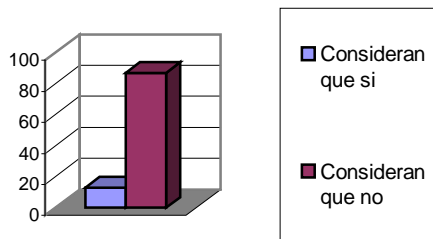


Gráfica 21

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 alumnos que respondieron el cuestionario, sólo 30 consideran que la línea de formación específica sí les posibilita actualizarse en los avances científico-tecnológicos; y 202, que no. Datos que resultan alarmantes, en virtud de que la LIDOTEC, por sus características debe ser un espacio, no sólo de actualización, sino de formación de los alumnos, ya que su perfil es muy heterogéneo y no todos cuentan con la formación que requieren para la enseñanza de alguna tecnología en particular. (Gráfica 22).

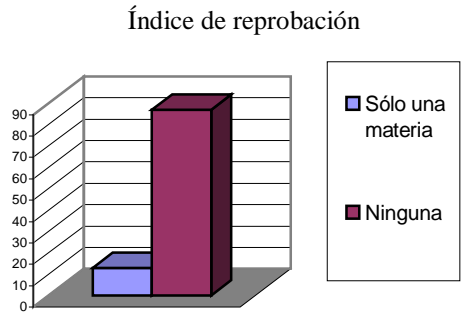
La línea de formación específica, les posibilita actualizarse en los avances científico-tecnológicos



Gráfica 22

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 alumnos que contestaron el cuestionario, sólo el 13% ha reprobado alguna o algunas asignaturas, lo cuál revela que el índice de reprobación es muy bajo. Esta cifra puede tener relación con el hecho de que el 75% de los profesores que imparten las asignaturas del Plan de Estudios son de origen normalista. (Gráfica 23).

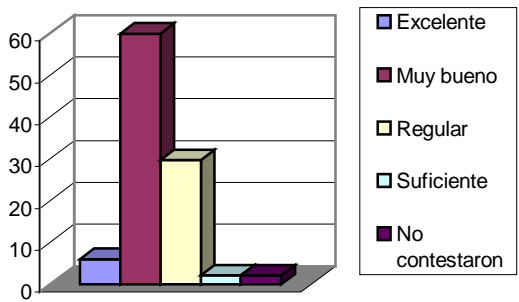


Gráfica 23

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 alumnos que respondieron el cuestionario, 14 consideran que su desempeño como alumnos es excelente; 139, que es muy bueno; 69, que es regular; 5, que es suficiente; y 5, no contestaron. Lo que revela que 153 alumnos tienen muy buena opinión sobre su desempeño. (Gráfica 24).

Apreciación sobre su desempeño escolar



Gráfica 24

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

3) Las condiciones laborales de los alumnos

Estas son la base fundamental de las que depende la ejecución del contrato de los alumnos y las que pueden posibilitar la calidad de su trabajo. Están determinadas por el centro de trabajo, número de horas de nombramiento, tipo de nombramiento, antigüedad en el subsistema, etc.

El centro de trabajo considera el tipo y nivel educativo en el que laboran los alumnos de la LIDOTEC y que pueden ser:

- *Secundaria General.*- Servicio educativo en el que continúan y amplían los conocimientos científicos y culturales adquiridos en la educación primaria. Su duración es de tres años”. (Glosario de planeación, 1991 pág. 9).
- *Secundaria Técnica Industrial y/o Comercial.*- “Imparte asignaturas, para capacitar a los educandos en actividades industriales, comerciales y servicios, además de materias académicas de educación secundaria general. Su duración es de tres años”. (Glosario de Planeación, 1991, pág. 9).
- *Bachillerato General.*- “Prepara al estudiante en todas las áreas del conocimiento para que pueda elegir que

estudios de nivel superior cursar; es de carácter propedéutico y su duración puede ser de 2 ó 3 años”. (Glosario de Planeación, 1991, pág. 21).

- El tipo de nombramiento del personal docente contratado por la SEP es de base o interinato. El personal de base es aquel que tiene en propiedad sus horas de nombramiento y el interino es el que no cuenta con la propiedad de sus horas.

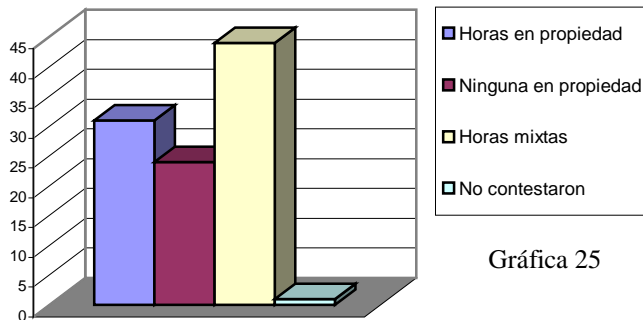
La antigüedad en el subsistema se refiere al número de años de servicio que han laborado los alumnos en el sistema educativo.

Para determinar esta variable, se diseñaron 19 preguntas que intentan dar cuenta de cuales son las condiciones laborales de los alumnos que cursan la LIDOTEC, como trabajadores de la educación.

De los 232 alumnos que contestaron el cuestionario, sólo 72 tienen todas sus horas de nombramiento en propiedad; 56, no tienen alguna. Esto significa que tienen nombramientos temporales; 102, cuentan con ambos; y 2, no contestaron. (Gráfica 25). Los alumnos tienen en promedio 29 horas de horas de nombramiento que desempeñan de la siguiente manera: 67 de ellos en una sola escuela; 139, en

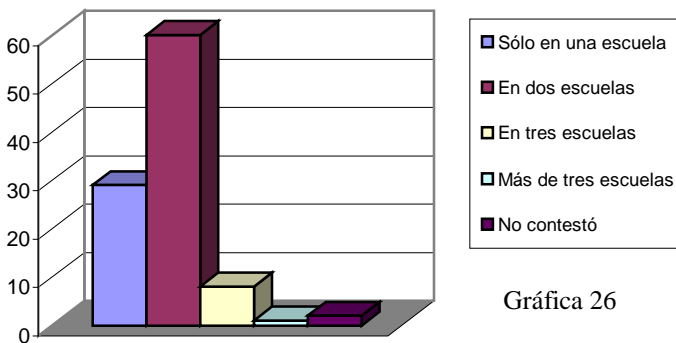
dos; 19, en tres; y 2 en más de tres. (Gráfica 26). Estos datos revelan que las condiciones laborales de los alumnos de la LIDOTEC no son las mejores, ya que el 60% de los alumnos tienen que cubrir sus horas en más de dos escuelas, el 68% tienen nombramientos de horas temporales, y el 11.2% tienen que impartir más de una actividad tecnológica. (Gráfica 27).

Tipo de nombramiento laboral



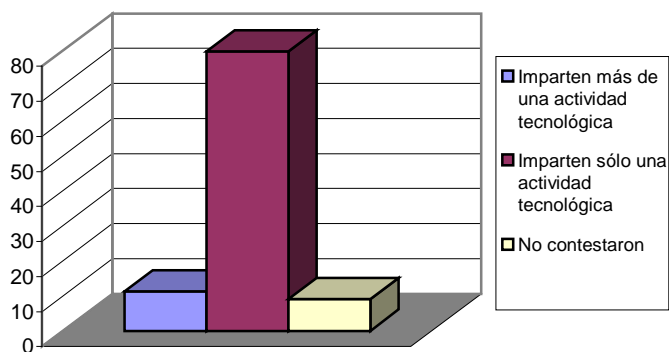
Gráfica 25

Cobertura laboral en escuela



Gráfica 26

Actividad que desempeñan en sus centros de trabajo

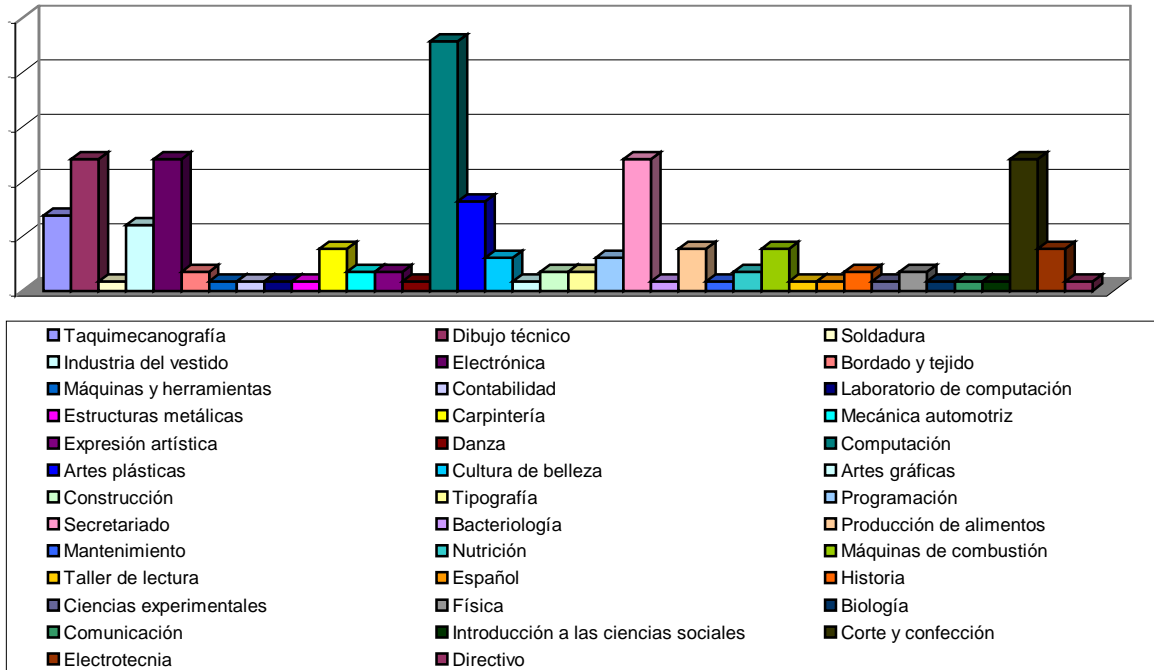


Gráfica 27

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

En lo que respecta a las actividades tecnológicas, de los 232 alumnos; 53 imparten computación; 28, electrónica; 28, secretariado; 28, corte y confección; 28, dibujo técnico; y 16, taquimecanografía. Es decir, 181 están concentrados en la enseñanza de 6 actividades tecnológicas, y los otros 51 se encargan de otras que están en proceso de extinción, ya que las actuales autoridades las consideran artesanías. (La Gráfica 28 muestra la diversidad de actividades tecnológicas, así como los pocos profesores que imparten algunas). Estos datos revelan que la actividad tecnológica que ocupa el primer lugar es la de computación a la que le podemos sumar el laboratorio de computación.

Actividad tecnológica que imparten en sus centros de trabajo

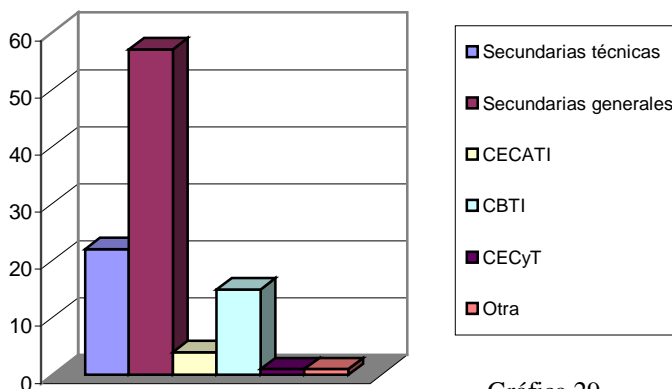


Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

Gráfica 28

De los 232 alumnos que contestaron el cuestionario, 139 laboran en secundarias técnicas; 132, en generales; 9, en CECATI; 35 en CBTI; 2 en CECyT; y 2 en otra, aunque no especificaron en cuál. Estos datos revelan que un programa de capacitación que surgió para capacitar a los profesores de secundarias técnicas se convirtió en un espacio de formación para los profesores de secundarias generales y escuelas técnicas, ante la falta de espacios para la formación de profesionales que se encarguen de la enseñanza de la tecnología. (Gráfica 29).

Plantel donde cubren su horario laboral

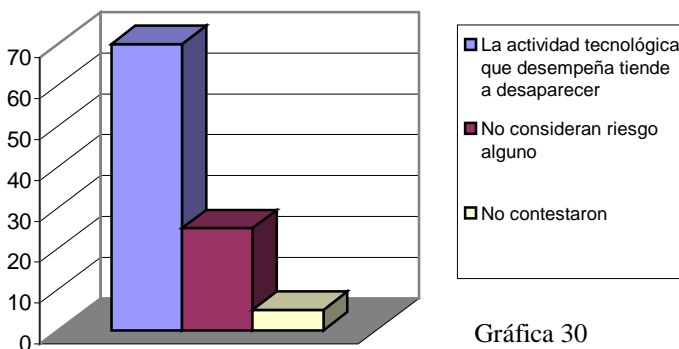


Gráfica 29

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

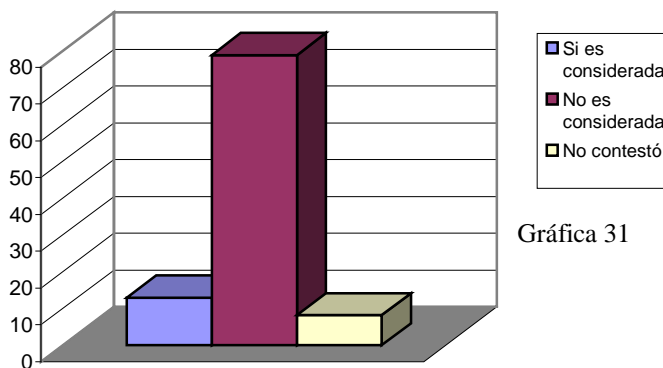
De los 232 alumnos, el 70% consideran que su empleo está en riesgo, en virtud de que la actividad tecnológica que imparten tiende a desaparecer; 58, no la consideran en riesgo; y 12, no contestaron. A pesar del alto porcentaje que considera que su empleo está en riesgo, el 78.87% afirma que las autoridades en turno no consideran que su actividad tecnológica sea una artesanía. (Gráficas 30 y 31). Estos datos resultan contradictorios, ya que una de las razones en la disminución de las actividades tecnológicas en las escuelas secundarias, es precisamente que las autoridades educativas consideran que muchas de éstas son artesanías. (Como lo muestra la gráfica 28).

Percepción de riesgo laboral



Gráfica 30

Las autoridades consideran que su actividad tecnológica es una artesanía

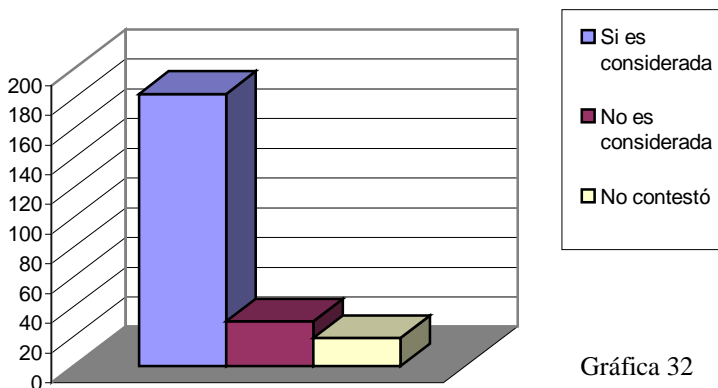


Gráfica 31

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 alumnos, 109 consideran que la LIDOTEC les debe proporcionar el dominio de una tecnología; 93, no lo consideran necesario; y 30, no contestaron. Estos datos revelan que a pesar de que 183 saben que las autoridades educativas consideran a varias tecnologías como artesanías y de que 162 perciben que su empleo está en riesgo, no les parece importante una formación sólida en alguna nueva tecnología, lo que resulta muy contradictorio. (Gráfica 32).

Consideran que la LIDOTEC les debe de proporcionar el aprendizaje de una tecnología alterna

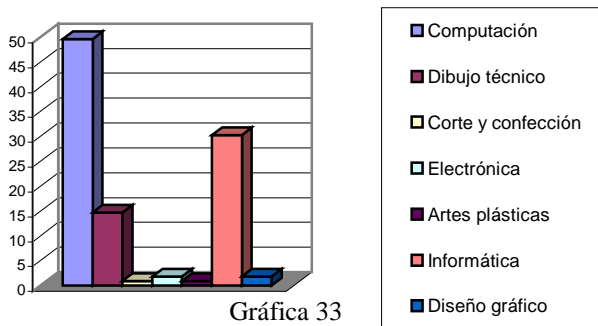


Gráfica 32

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 109 alumnos que contestaron que la LIDOTEC les debe proporcionar el aprendizaje de una tecnología alterna, 54 proponen computación; 16, dibujo técnico; 1, corte y confección; 2, electrónica; 1, artes plásticas; 33, informática; y 2, diseño gráfico; lo que significa que el 79.81% de los alumnos consideran que la computación y la informática (que se refieren a lo mismo) son parte de las nuevas tecnologías que los alumnos que cursan la educación secundaria tendrán que dominar. (Gráfica 33).

Tecnologías alternas propuestas

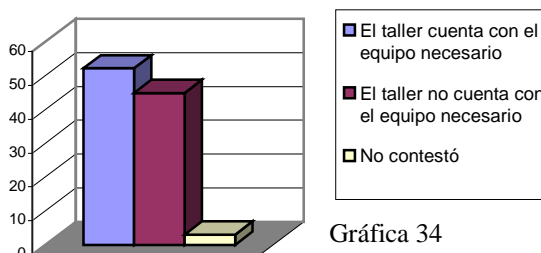


Gráfica 33

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 alumnos que fueron encuestados, 121 afirman que el taller cuenta con el equipo necesario que requiere la enseñanza de la tecnología y que en términos generales se encuentra en buen estado; 104, considera que no; y 7, no contestaron. Esto indica que el 52.15% de los alumnos cuentan con lo necesario para realizar su trabajo con eficiencia. (Gráfica 34).

Condiciones general de su equipo de trabajo

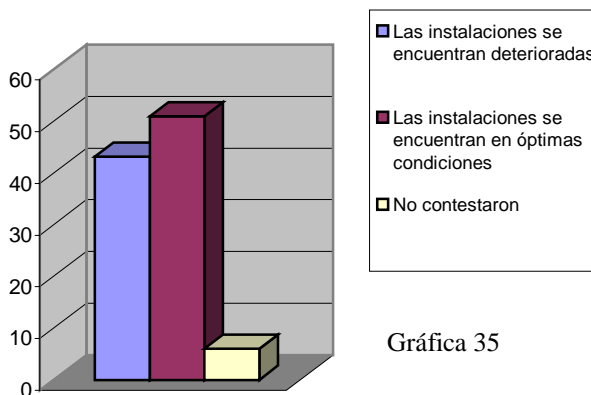


Gráfica 34

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 alumnos, 100 consideran que las instalaciones de su taller se encuentran deterioradas; 118, en óptimas condiciones; y 14, no contestaron. Esto corrobora que el 50.86% de los alumnos cuenta con las condiciones materiales para obtener buenos resultados en la enseñanza de las tecnologías. (Gráfica 35).

Condiciones generales de las instalaciones del taller

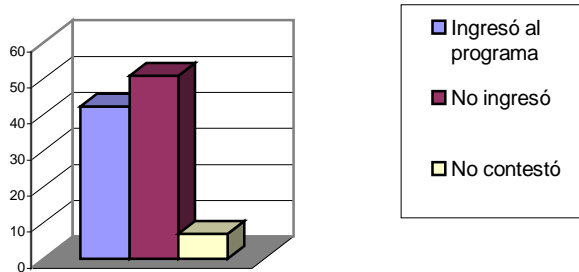


Gráfica 35

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 alumnos, 98 ingresaron a Carrera Magisterial; 118, no habían ingresado; y 16 no contestaron. Esto significa que sólo el 42.24% había logrado ingresar a Carrera Magisterial, lo que revela inequidad en el sistema educativo y clasifica a los maestros en dos categorías: los que están inscritos en Carrera y los que no. (Gráfica 36).

Ingreso al programa de Carrera Magisterial

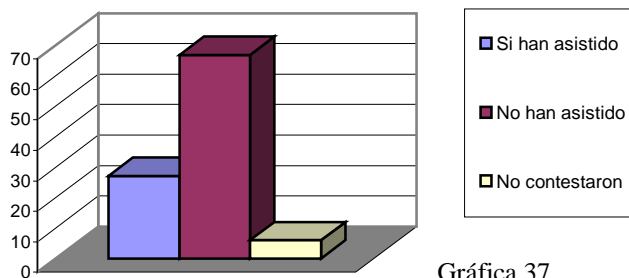


Gráfica 36

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 profesores que contestaron el cuestionario, 63 declara que sí asisten a cursos de actualización con valor a Escalafón ó a Carrera Magisterial; 155, que no; y 14, no contestaron, datos que están correlacionas con el número de profesores que están en Carrera Magisterial y con el hecho de que los alumnos asisten a clases en los mismos tiempos en los que se imparten los cursos. (Gráfica 37).

Asistencia a cursos de actualización o carrera magisterial



Gráfica 37

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

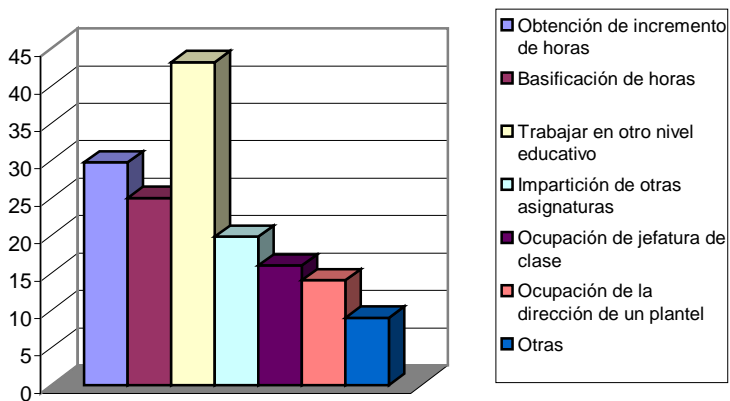
4) Las expectativas profesionales de los alumnos

Las expectativas profesionales se refieren a la posibilidad de conseguir alguna mejora laboral al concluir la carrera de Licenciatura en Docencia Tecnológica.

El conjunto de preguntas diseñadas para tal efecto, fue de 6, lo que significa el 10% del total de las preguntas, cuyo propósito es identificar cuáles son las expectativas de los alumnos como profesionales de la educación.

De los 232 alumnos que contestaron el cuestionario, 69 esperan obtener incremento de horas al término de la carrera; 58 que les basifiquen sus horas de nombramiento; 100 trabajar en otro nivel educativo; 46 poder impartir alguna asignatura académica de las del Plan de Estudios de la educación secundaria; 37, ocupar una jefatura de clase; 32, que les dictaminen una dirección de secundaria; y 21 tienen otras expectativas, aunque no especificaron cuáles. (Gráfica 38). Los alumnos que tienen como expectativa impartir alguna asignatura, consideran que podrían impartir las que aparecen en la Gráfica 39.

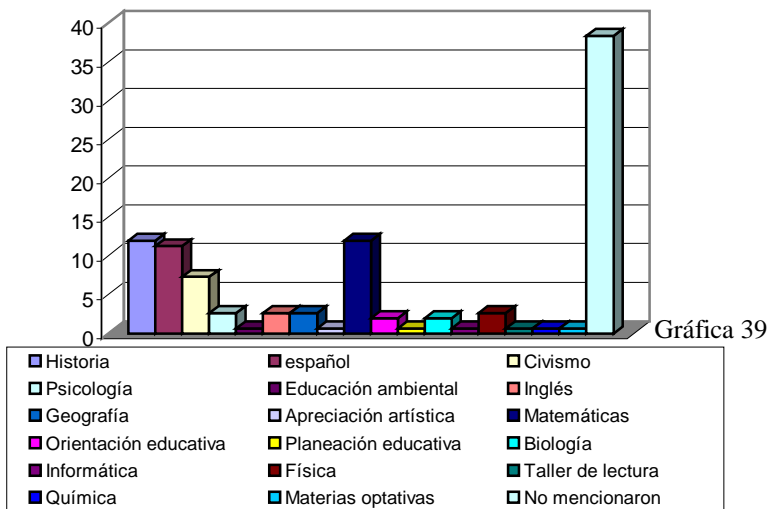
Perspectivas al término de la LIDOTEC



Gráfica 38

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

Materias por impartir como expectativa

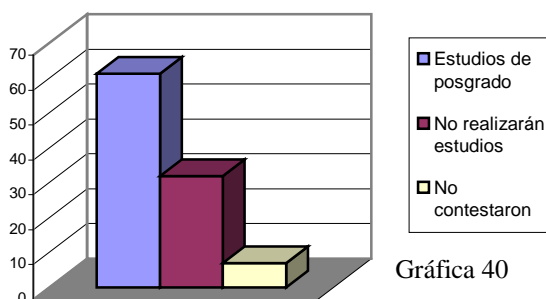


Gráfica 39

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 alumnos que contestaron, 142 expresaron su deseo de realizar estudios de posgrado; 74, declararon que no los realizarán; y 16, no contestaron. Esto significa que el 61.2% tiene aspiraciones de continuar formándose. (Gráfica 40).

Perspectivas de realización de estudios

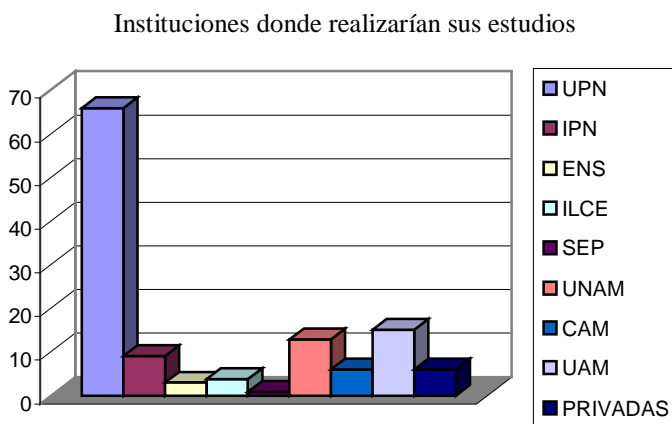


Gráfica 40

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 alumnos, 153 consideran a la Universidad Pedagógica Nacional como opción para realizar sus estudios de posgrado; 21, al Instituto Politécnico Nacional; 7, a la Escuela Normal Superior; 9, al Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa; 2, mencionan a la SEP; 30, a la Universidad Nacional Autónoma de México; 14 al Centro de Actualización del Magisterio en el D.F.; 35, a la Universidad Autónoma Metropolitana; y 14 a instituciones privadas. Esto

significa que el 65.94% señala una preferencia por la UPN. (Gráfica 41).

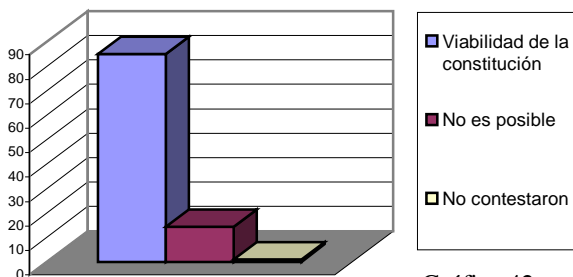


Gráfica 41

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 alumnos que contestaron, 197 consideraron viable la posibilidad de que los profesores de actividades tecnológicas constituyan una asociación profesional y que la educación tecnológica se convierta en el tema de debate permanente de dicha asociación; 33, no lo consideraron viable; y 2, no contestaron. Esto significa que el 83% estaría interesado en constituir la asociación y que podría aportar cuestiones importantes para la enseñanza de las tecnologías en la educación secundaria. (Gráfica 42).

Constitución de una asociación profesional

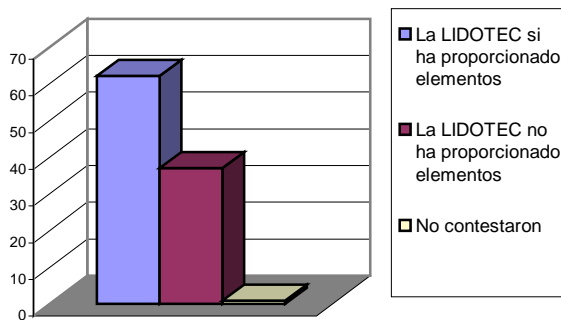


Gráfica 42

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

De los 232 alumnos que contestaron, 144 considera que la LIDOTEC sí les proporciona suficientes elementos teórico-metodológicos para incorporarlos al debate de la educación tecnológica; 86, que no se los proporciona; y 2, no contestaron. Estos datos revelan que el 62.06 % reconoce las aportaciones de la Licenciatura. (Gráfica 43).

Incorporación de elementos teórico-metodológicos al debate de la educación tecnológica



Gráfica 43

Nota: estos datos fueron tomados del cuestionario aplicado a los profesores en 1999

El análisis de estas variables permitió llegar a las siguientes conclusiones:

- El perfil de ingreso de los alumnos que cursan la LIDOTEC es muy heterogéneo, toda vez que su formación académica es muy diversa, ya que están desde los que tienen una formación normalista para la enseñanza de las tecnologías, los que tienen una formación superior, una formación técnica o ambas; hasta los que sólo cuentan con el bachillerato y son de muy variadas tecnologías.
- Los alumnos que ingresan a la LIDOTEC son sujetos muy comprometidos con su propio proceso de aprendizaje, que revela el deseo y la necesidad de concluir la carrera y obtener el grado de Licenciatura que para la mayoría es una asignatura pendiente, en virtud del alto porcentaje de alumnos que iniciaron estudios de otra licenciatura que no concluyeron.
- El currículum de la LIDOTEC posibilita el desarrollo de habilidades cognitivas que se traducen en capacidad de análisis, síntesis, relación, argumentativa y resolución de problemáticas

escolares que a su vez, se convierten en competencias didácticas que requiere el ejercicio de la docencia.

- La intervención pedagógica de los profesores sólo en algunos aspectos logra vincular la teoría con la problemática escolar e integrarla con la práctica docente de los alumnos.
- Las asignaturas que les aportan los mayores elementos teóricos son las que conforman las líneas de formación pedagógica y psicológica.
- El currículum de la LIDOTEC no les aporta los elementos teórico-metodológicos que posibilita la actualización en su campo de trabajo.
- Las condiciones laborales de los profesores que imparten las actividades tecnológicas en la educación secundaria son muy desfavorables para el desarrollo personal y profesional de los alumnos, y esto se refleja en el porcentaje que está inscrito en Carrera Magisterial.
- La actividad tecnológica que más se está impartiendo en la educación secundaria es la de computación, lo que significa que el plan de estudios tiene que incluir espacios curriculares para garantizar el dominio de estos contenidos.

- Los alumnos que cursan la LIDOTEC aspiran a trabajar en otro nivel educativo, a impartir una asignatura académica en la educación secundaria o a ocupar algún cargo técnico-pedagógico, pero no a permanecer como profesores de actividades tecnológicas.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE LA LIDOTEC

El análisis de todos los ámbitos del currículum posibilitaron la elaboración de las siguientes conclusiones, mismas que permiten reconocer el estado que guardaba la Licenciatura en Docencia Tecnológica en 1999, y el que tiene actualmente, toda vez que también se analizó a la luz de la actual política educativa que desde el sexenio de Carlos Salinas de Gortari sigue siendo la misma: elevar la calidad de la educación, lo que reflejaría mayor calidad de vida de los mexicanos. Aspiración que no han podido lograr los últimos gobiernos, a pesar de que reconocen la importancia que tiene la educación para el desarrollo del país.

1. El Sistema Educativo Nacional ha sido seriamente transformado de 1993 a la fecha, de tal forma, que han sido trastocadas, desde la educación preescolar, hasta la educación normal. Transformación que tiene su origen en el Acuerdo para la Modernización Educativa que plantea dos cuestiones fundamentales: la descentralización de los servicios educativos y el

diseño de nuevos planes para la educación básica que posibilitarían la articulación de contenidos entre ambos niveles educativos. Planes de estudio que se implementaron en 1993.

2. En lo que respecta al plan de estudios de educación secundaria, éste unificó la estructura curricular en asignaturas, ya que el esquema que se operó desde 1974 hasta julio de 1993, planteaba una estructura por áreas de conocimiento y otra por asignaturas. Además se modificaron los enfoques de enseñanza de todos los campos de conocimiento que se abordan en la secundaria, y la concepción y el enfoque de educación tecnológica.
3. Los cambios en esos Planes de Estudio, originaron modificaciones en los pertenecientes a la formación de los Licenciados en Educación Primaria, Secundaria y Preescolar. El primero se implementó en 1997, y el último en 2004, para que respondan a los requerimientos que el ejercicio de la docencia demanda en cada uno de los niveles educativos.
4. Esto significa que también el currículum de la LIDOTEC tiene que ser rediseñado, con el propósito de que responda al nuevo modelo académico de la

educación normal y al esquema que en el ámbito de la capacitación docente señalaba el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, toda vez que la reforma de los planes de estudio de las normales se hizo bajo los criterios que en ese momento orientaban a la educación. Criterios que siguen siendo los mismos en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Además, de responder a las necesidades y condiciones que el ejercicio de la docencia tecnológica demanda. El nuevo diseño permitiría cumplir con el propósito fundamental de pertinencia que junto con el de equidad y calidad orientan a la educación en ambos programas.

5. Diseño que ubicaría a la Licenciatura en el contexto educativo actual, puesto que éste se realizó en 1984, y desde esa fecha ha sufrido serias transformaciones, las cuales ponen en peligro la sobrevivencia de la misma. En primer lugar, porque si no responde a las necesidades laborales y a las expectativas profesionales de los alumnos es posible que deje de tener demanda por parte de los mismos, puesto que cuando se creó había todo el apoyo de las autoridades de "Educación Media" a los profesores que

ingresaban a la Licenciatura, incluso los primeros grupos fueron formados por aquellos que eran seleccionados por las mismas, (ya que se creó por decisión y voluntad política), situación que ha cambiado. En segundo lugar, porque los esquemas de movilidad laboral cambiaron, ya que al esquema de escalafón vertical se aumentó el horizontal, a través de Carrera Magisterial; esquema que no existía cuando se creó la Licenciatura y que obliga a los profesores a asistir a un curso de actualización por año. Curso al que los alumnos de la Licenciatura tienen dificultad para asistir porque son en los mismos tiempos en que cursan la carrera. En tercer lugar, porque no respondió en su momento, ni responde a la política educativa; finalmente, porque la formación de los profesores de actividades tecnológicas en los últimos tiempos ha estado sometida a los vaivenes de la política educativa. De tal forma, que en la actualidad no existe escuela alguna, cuya función sea la formación de los profesores de actividades tecnológicas.

6. Formación que en algún momento fue responsabilidad de la Normal Superior y de la Escuela Normal de

Capacitación para el Trabajo Industrial (ENAMACTI). En la primera se dejaron de formar sin ninguna justificación, y a la segunda la cerraron de igual manera. Lo que revela que la formación de los profesores de actividades tecnológicas para la educación básica, no ha sido preocupación del Estado, razón por la cuál, la Licenciatura en Docencia puede ser cancelada en cualquier momento, lo que sería muy grave, ya que el Estado ha contratado recurrentemente a sujetos con alguna formación técnica o con estudios incompletos de Licenciatura que ha habilitado como profesores de actividades tecnológicas para los cuales, la única opción que existe de actualización, de capacitación y de profesionalización es la LIDOTEC, la cual les posibilita obtener el grado de Licenciatura, y con ello, convertirse en profesionales de la educación al obtener el título y cédula profesional correspondiente, y así, obtener algunas mejoras laborales, entre ellas, poder ingresar a Carrera Magisterial.

7. El Plan de Estudios de la LIDOTEC no recuperó el modelo pedagógico que el Estado Mexicano diseñó en 1984 para la formación de los Licenciados en

educación básica, ni cumplió con los requisitos curriculares que se establecieron en el Plan de Estudios, ni se adecuó a las necesidades de capacitación que las autoridades educativas en turno demandaron, mucho menos respondió a las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos, tampoco centró su diseño en la enseñanza de las actividades tecnológicas, ni constituyó un espacio de actualización para los profesores que la cursan. Tampoco respondió, ni responde a la política educativa, en virtud de que intentó ser una réplica del Plan de Estudios para la formación de los Licenciados en Educación Primaria, por lo tanto no es pertinente y está fuera del contexto de la actual política educativa.

8. Los profesores que imparten las asignaturas del Plan de Estudios de la LIDOTEC, no propician las condiciones de aprendizaje para que los alumnos construyan los esquemas de conocimiento en la dirección que determinan las intenciones del Plan de Estudios, ya que las desconocen, y por lo tanto, cada uno camina en distinta dirección.
9. La intervención pedagógica que realizan los profesores que imparten las asignaturas del Plan de

Estudios es muy homogénea, ya que responde a su formación normalista, y por lo tanto, comparten concepciones pedagógicas que se reflejan en la instrumentación del proceso enseñanza aprendizaje.

10. El modelo de docencia que predomina en la LIDOTEC es el conductista, toda vez que los profesores no identifican los estilos de aprendizaje de los alumnos, ya que la forma de instrumentación didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje más recurrente es el seminario, y por lo tanto, el proceso enseñanza-aprendizaje resulta mecánico.
11. La carrera de Licenciado en Docencia Tecnológica es un programa académico que se inscribe en el ámbito de la capacitación docente, por lo tanto su diseño debe desarrollar las capacidades (competencias) que requiere la enseñanza de las tecnologías, además de constituirse en un espacio de actualización que mejore la práctica docente de los profesores que la cursan, que se traduzca en el mejoramiento de los aprendizajes de sus alumnos.
12. La LIDOTEC debe proporcionar a los alumnos una formación en las nuevas tecnologías, que proporcione a los alumnos el desarrollo de nuevas habilidades y

competencias que les permita responder a las nuevas demandas de la educación secundaria y les garantice la conservación de su empleo, por lo tanto, es necesario diseñar un Plan de Estudios que incluya espacios curriculares para esta formación.

13. El modelo de formación para los Licenciados en Educación Básica que se diseñó en 1984, que incluye el de la LIDOTEC, es un modelo de entrenamiento institucional, ya que las intencionalidades educativas, la selección y organización de los contenidos, la estructura curricular, así como las estrategias metodológicas formativas, fueron responsabilidad de sujetos externos a los centros educativos en que se imparten desde esa fecha. Modelo que no responde a las necesidades de los alumnos de la LIDOTEC. Por lo tanto, es necesario diseñar un Plan de Estudios que contenga un modelo orientado hacia la formación permanente de los profesores, que proponga el desarrollo y la mejora de la intervención pedagógica de los alumnos que la cursan, puesto que son profesores en servicio y cuentan con una experiencia docente; tomando en consideración que los docentes

del CAM-DF, sí están en posibilidades de diseñar los planes y programas de estudios que imparten.

14. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 propone la utilización creativa de la tecnología, con un enfoque eficientista de la capacitación, que prepare para la vida y el trabajo, y que responda a las necesidades de las personas, y a los requerimientos de desarrollo nacional, por lo tanto, el currículum de la LIDOTEC debe responder a dichos requerimientos.

Por las razones antes expuestas, el diseño de un nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Docencia Tecnológica es una tarea inaplazable para el personal directivo y académico del CAM-DF. Diseño que habrá de contemplar el contexto social, educativo, político, jurídico y laboral en el que se concreta, para que realmente resulte pertinente, es decir, para que atienda a las necesidades detectadas en cada uno de los contextos y contribuya a elevar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, finalidad última de cualquier acción de capacitación o actualización que se diseñe y que sea dirigida a los profesores en servicio, no sólo para educación secundaria, sino de todos los tipos de educación que imparte el Sistema Educativo Nacional.

La tarea del diseño requiere del diagnóstico del currículum de la misma. Dicho diagnóstico es el resultado de la presente investigación, mismo que aportó elementos importantes que posibilitaron la toma de algunas decisiones, con respecto a la definición de contenidos de algunas asignaturas de Plan de Estudios y a la implementación de algunas acciones que fortalecieran el desempeño de los profesores que imparten las asignaturas que conforman el Plan de Estudios.

Decisiones que es posible tomar, en virtud de que en julio del 2001, la que suscribe, fue nombrada Directora del CAM-DF, y de que ha sido posible trabajar sistemáticamente con el personal académico del Centro y en la LIDOTEC. Si bien es cierto que esto no resuelve el problema de origen, sí se atiende a necesidades detectadas en el análisis de los ámbitos del currículum.

En este sentido, en el mes de julio de ese año, se hizo la petición al personal académico del área de cómputo, para que diseñara una propuesta para incluir algunos contenidos de informática en los espacios curriculares de Tecnología Educativa I y II, y de Especialidad I y II, para que empezaran a trabajar en el ciclo escolar 2001-2002. Los primeros corresponden a la línea de formación pedagógica y en ellos se

abordaban los aspectos referentes a la tecnología educativa, que también se consideraban en los Laboratorios Integrales de Docencia como parte de los modelos de enseñanza, lo que resultaba muy redundante para los alumnos; y los segundos, formaban parte de la línea de formación específica, pero por todas las razones expuestas en el análisis de los ámbitos del currículum, realmente eran espacios que no tenían contenidos definidos, de tal manera que también abordaban contenidos didácticos que por su naturaleza son parte de la línea pedagógica, lo que resultaba sumamente repetitivo y poco significativo para los alumnos, ya que no estaban dirigidos a la enseñanza de las tecnologías, dada la diversidad de las que se imparten en la educación secundaria, ya que para 1999, de las 53 que se impartían en las secundarias técnicas, se habían reducido a 29, de tal manera que eran cuatro espacios que prácticamente estaban desaprovechados. Esta diversidad de actividades tecnológicas no se consideró en el diseño del Plan de Estudios.

Reto al que respondió el personal académico y en agosto de 2001 presentó una propuesta para incluir en esos espacios curriculares recursos informáticos como apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria. Propuesta que articula los contenidos de los cuatro cursos, es

decir, están seriados y van de lo más simple a lo más complejo, en virtud de que muchos de los alumnos carecen de los mínimos conocimientos y habilidades. Esta propuesta fue discutida con los profesores responsables de impartir estas asignaturas y estuvieron de acuerdo con la misma, de tal forma que a partir del ciclo escolar 2001-2002, se incluyeron estos contenidos al currículum de la LIDOTEC. Esta acción obligó al personal del área a hacer un ejercicio de reflexión y comprensión, acerca de la importancia y trascendencia que tiene la informática en la educación secundaria, como herramienta del aprendizaje, a partir de la cual elaboraron dicha propuesta.

Decisión que resolvió el problema de la repetición de contenidos sin sentido en esas asignaturas y que a los alumnos les permite una aproximación a la informática y les proporciona algunos recursos que tienen impacto, tanto en su formación personal como en su práctica docente, pero que no les permite profundizar en ellos, ni en el desarrollo de suficientes competencias que les posibilitaran, por ejemplo, impartir el taller de computación o hacerse responsables de la Red Escolar, que es un proyecto de apoyo al aprendizaje que se ha impulsado en la educación secundaria en los últimos años. Sin embargo, no fue posible certificar dichos

conocimientos, en virtud, de que el mapa curricular no se modificó y, por lo tanto, no aparecen registrados en el certificado de estudios, que es lo que finalmente da cuenta de la formación de los alumnos. Por ello, aunque los alumnos de estas últimas generaciones han egresado con nuevos conocimientos y habilidades, no pueden comprobarlos.

En lo que se refiere a las acciones orientadas al fortalecimiento del desempeño docente de los profesores que imparten las asignaturas de la LIDOTEC, se llevaron a cabo una serie de reuniones de trabajo colegiado, con el propósito de analizar el Plan de Estudios y así garantizar su conocimiento, y por lo tanto, su manejo. Ello permitió, en primera instancia, redefinir el objetivo de cada una de las líneas de formación y seleccionar los contenidos programáticos de cada uno de los espacios curriculares que las conforman; en segunda, ubicar, tanto a los que aparecen en dos líneas, como aquellos que no aparece en ninguna; y en tercera, elaborar programas de estudio y materiales de apoyo congruentes con lo anterior.

Acciones con las que se delimitó su campo de competencia y dio solución al problema de la repetición de contenidos, obligando a los profesores a realizar una investigación documental, que necesariamente los actualizó.

Ésta derivó en un seminario sobre el estado del arte de cada uno de los campos de conocimiento que se trabajan en el CAM-DF, mismo que se llevó a cabo durante el último semestre del año 2002, y que involucró a todo el personal académico, con el propósito de recuperar los avances teórico-metodológicos para incorporarlos a todos los programas académicos que ofrece el Centro. Dichos avances dieron origen al N° 0 de la revista *actualizArte*, que se publicó en el mes de marzo del 2003, con la finalidad de socializarlos con los profesores de educación básica. Revista que se sigue publicando.

Además, se diseñó un taller para el fortalecimiento de la práctica docente, con la finalidad de analizar todas las dimensiones de la misma, y se llevó a cabo durante el último cuatrimestre del 2003; y uno más, con el fin de analizar la relación que existe entre el currículum y la enseñanza, que incluye los modelos de enseñanza y de formación permanente para los profesores, con la finalidad de lograr una mayor comprensión de nuestro quehacer, pero sobre todo para contar con elementos teórico metodológicos para actualizar los diseños curriculares de los programas académicos que el CAM-DF ofrece a los profesores en servicio. Éste se llevó a cabo en el último cuatrimestre del 2004.

Trabajo que ha resultado muy interesante y productivo para la comunidad académica del Centro, ya que se ha involucrado en esas acciones, pero que de ninguna manera ha resuelto la problemática del currículum de la LIDOTEC, en virtud de que necesariamente se tendría que hacer un nuevo Plan de Estudios que considere el contexto actual en el que se concretaría, que pusiera el acento en la formación tecnológica, específicamente en las tecnologías de la información, dadas las transformaciones que originó la globalización, que generó un nuevo escenario mundial, en el que estarán presentes, según, Germán Escorcía “...por lo menos en los dos próximos decenios los siguientes factores:

- Cambio permanente acelerado. En términos simples, “lo único que nos queda es el cambio”.
- Globalización. Convertida en el símbolo de los tiempos, la globalización refleja las políticas de aperturas económicas, privatizaciones y alianzas estratégicas entre bloques de países que han decidido configurar a mega-naciones, todas ellas de reciente aparición.
- Competitividad universal. La progresiva eliminación de las barreras de tránsito entre naciones expone directamente a sus empresas, organizaciones de

servicio y productivas, a sus instituciones gubernamentales, a la confrontación directa internacional, vía la competitividad y la productividad.

- Intensa comunicación. Ubicua e instantánea. Frente al asombro que generó la informática en los dos últimos decenios por su influencia en las grandes transformaciones de la sociedad, no se dejó esperar un fenómeno al final de siglo como lo es la telecomunicación. En sinergia con la informática, el nombre sugerido de telemática.
- Redefinición de soberanías e identidades. Telecomunicaciones transfronterizas es sólo uno de los factores que intervienen en el proceso de re-pensar los límites de la geopolítica. Si la hipótesis de una sociedad basada más en el conocimiento que en los materiales para la definición de la pobreza o la riqueza, resultara aceptable, estaremos entonces, en el marco de la globalización, enfrentando nuevos tipos de soberanía.
- Transformación organizacional. Los primeros síntomas de esta línea aparecen con la reducción y cambio en la intervención del gobierno. Han surgido

movimientos de privatización, mutación en los regímenes de seguridad social (...), entre otros.

- Desaparición de las economías basadas en volumen y escala. Un mundo volátil al interior de las organizaciones exigirá individuos dotados de atributos nuevos y diferentes de los que hoy les aporta la escuela. Lo que da origen a la sociedad del conocimiento”. (2002, pág. 20)

Factores que dan origen a la sociedad del conocimiento, en virtud de que la economía cada vez depende más de éste.

En este escenario resulta muy evidente la necesidad de enfoques alternativos y apropiados para la adquisición de los nuevos conocimientos. “Enfoques que sean capaces de proveer oportunidades para todos, independientemente de la edad, el género, la localidad geográfica o el nivel socioeconómico. Para ello, la educación deberá moverse más allá de los confines del aula de clases y garantizar una capacidad para aprender de forma permanente”. (Íbidem, pág. 30). Lo que es posible a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), que han abierto posibilidades de aprendizaje sin precedente, que van más allá

de las convencionales, que propician formas de aprendizaje individuales y colectivas, que pueden mantener a los individuos aprendiendo toda su vida y fuera de la escuela, que desarrollan habilidades cognitivas para procesar y construir el conocimiento que está abriendo una enorme brecha entre los que las tienen y los que no. De tal forma, que en la sociedad del conocimiento, según, G. Escorcía sólo tendrán éxito aquellos individuos que cuenten con las siguientes habilidades:

- Alta creatividad. Comprendida como la capacidad de abstracción, análisis simbólico, juicio crítico e imaginación.
- Aprendizaje y construcción permanentes. Concebido como proceso que “va desde la cuna hasta la muerte”.
- Análisis dinámico. Se refiere a la capacidad de coexistir con el acelerado cambio dinámico.
- Comunicación y colaboración. Entendidas como la habilidad de comunicarse y de colaborar en equipo con pares, incluso a distancia y desconocidos.

Habilidades que se tienen que desarrollar en el sistema formal de educación, si se quiere formar individuos, no sólo que sean exitosos, sino que puedan sobrevivir en este

nuevo contexto, que implica la ruptura de los paradigmas que nos proporcionaron certezas y una "...extensión del concepto de educación más allá de las aulas escolares que tiene que ver con la concepción moderna de que el individuo debe permanecer en capacidad de aprender permanentemente, pero además, que los contextos de aprendizaje hacen relación con la exploración de nuevas formas de actuar en la sociedad y en las organizaciones con las cuales colabora" (Íbidem, pág. 26).

En este contexto, la tecnología de la informática cobra un sentido realmente importante, dada la necesidad de desarrollar las habilidades cognitivas que hoy demanda la sociedad del conocimiento. Demanda que de acuerdo con Aguilar y Block (1998) debe garantizar que toda la población del país cuente con el acervo cultural mínimo que conforme la plataforma de conocimientos básicos y habilidades que le proporcione las herramientas que requiere y que le posibilite la transformación de la misma. Lo que significa que los primeros que debemos contar con la herramienta de la informática somos los profesores de todos los niveles y tipos de educación para responder a dicha demanda, pero sobre todo, los responsables de la formación tecnológica de los educandos, en virtud de que las nuevas tecnologías han invadido todos los ámbitos de la vida.

Por estas razones, la Licenciatura en Docencia Tecnológica hoy resulta necesaria y trascendental, puesto que es un espacio de formación para los maestros que puede proporcionar los nuevos conocimientos y habilidades que actualmente exige el ejercicio de la docencia en la sociedad del conocimiento, pero en el que se tiene que transformar y poner en el centro a la tecnología de la Informática, lo que permitiría definir un perfil de egreso con competencias muy específicas que garantice el desarrollo de las habilidades cognitivas para procesar y construir el conocimiento.

Dicha transformación la podría convertir en la **Licenciatura en Docencia de la Informática**. Ésta abriría una opción de capacitación para cualquier profesor, independientemente de la asignatura que imparta, ya que todos aquellos que nos dedicamos a la docencia, tendremos que desarrollar esas nuevas competencias, pero sobre todo a los de actividades tecnológicas, que no sólo les permitiría formarse en ese ámbito, sino que sería un espacio de desarrollo académico y profesional que les facilitaría asumirse como profesionales de la educación, lo cual garantizaría la conservación de su empleo.

Licenciatura que estamos en posibilidades de diseñar, a partir de la experiencia acumulada en la impartición de la

LIDOTEC y de los resultados de la presente investigación, que se han traducido en las diversas acciones que han preparado las condiciones necesarias para hacerlo.

El diseño curricular del Plan de Estudios tendría que considerar, en primera instancia, el contexto social y económico, particularmente del DF; en segunda, las características del contexto educativo en el que se concretaría, es decir las del CAM-DF; en tercera, el de la política educativa actual; en cuarta, el jurídico; y en última, el laboral, de los profesores. Contextos que permitirían señalar con precisión el objetivo de la Licenciatura para que fuera pertinente y contribuyera a elevar la calidad de la educación básica. Lo que conformaría el marco de referencia del Plan de Estudios.

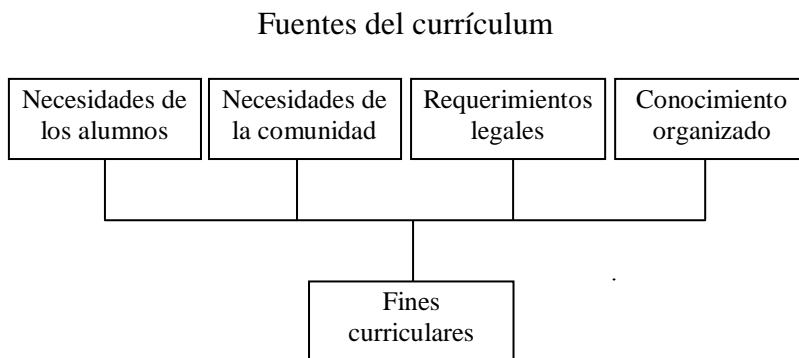
Además, se fundamentaría teóricamente desde la perspectiva de la racionalidad crítica del currículum y se caracterizaría el modelo pedagógico, que contemplaría uno de formación permanente e incluiría la descripción de docencia en informática, una acepción de intervención pedagógica, una fundamentación psicopedagógica del proceso enseñanza-aprendizaje y su evaluación, así como todos aquellos conceptos que permitirían orientar la definición, la selección, la distribución y la organización de

los contenidos programáticos. Modelo que tendría que contemplar que los profesores en servicio cuentan con una práctica docente que tendría que ser recuperada y convertirse en el eje del currículum. Este apartado constituiría el marco teórico que sustentaría el Plan de Estudios.

El diseño del Plan y de los programas de estudios se podría hacer desde la metodología que propone Araceli Vázquez, (2001), ya que está pensada para las instituciones de educación superior. Metodología que según, “Medellín y Nieto Caraveo (1994)²⁷ , requiere de las siguientes condiciones: 1) de la capacidad y disposición para el trabajo participativo, ya que el diseño, tiene que ser producto de la toma de decisiones colectivas, 2) de una sólida formación disciplinaria y pedagógica, en virtud, de que la primera es necesaria para la fundamentación y estructuración del currículum, 3) del carácter sistemático y continuo, de modo que se garantice el trabajo sostenido y 4) una visión amplia y prospectiva que permita discutir la práctica profesional mirando hacia el futuro y partiendo de la realidad del DF, y del país. Condiciones necesarias puesto que se requiere de la participación y de las aportaciones de todos los profesores

²⁷ Citados por Araceli Vázquez en Diseño curricular.

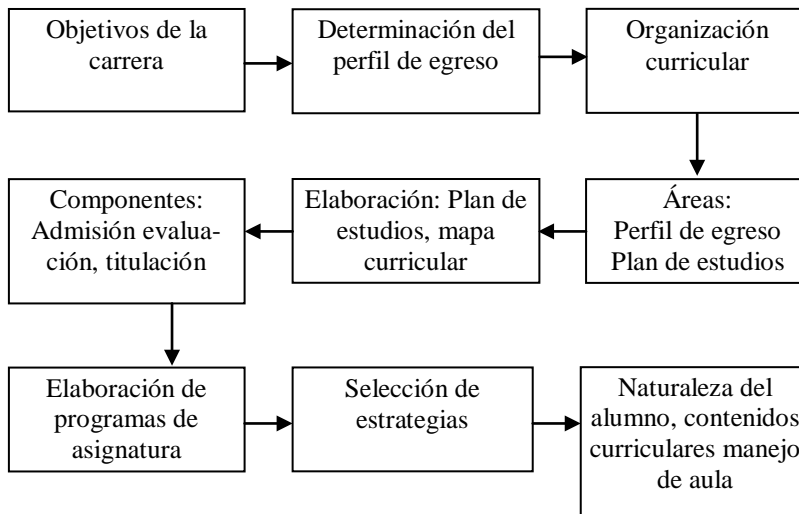
involucrados en el diseño. Dentro de la metodología propone como fuentes del currículum las siguientes:



Tomado de la pág. 46

Araceli Vázquez considera que estas fuentes posibilitan la definición de los fines curriculares, que tendrían que ubicarse en el marco de la filosofía que fundamenta a la educación, ya que ésta representa “...la plataforma, los pilares del sistema educativo”, (pág. 53) en el ámbito metafísico, axiológico y epistemológico. Fines que deben empatarse con las metas institucionales y con la misión de la institución educativa, en este con las del CAM-DF.

Para la organización curricular propone el siguiente esquema.



Tomado de la pág. 58

Esquema que tendría que desarrollarse como está planteado, para garantizar un Plan de Estudios congruente con los objetivos de la carrera.

Diseño, que está en condiciones de realizarse, sólo que dadas las condiciones actuales del Centro, no puede llevarse a cabo, ya que desde 1994, la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el DF, (Dirección a la que pertenece el CAM-DF) sólo tiene atribuciones para operar las licenciaturas dirigidas a la formación de los licenciados para la educación básica, dentro de las que está contemplada la LIDOTEC. Licenciaturas que ya fueron rediseñadas. La primera, fue la de educación

primaria en 1997; las segundas, la de educación preescolar en 1999; las terceras, y todas las que forman a los licenciados de educación secundaria, la tercera la de educación física en el 2002 y las últimas, aquellas que están dirigidas a la formación de los especialistas en atender a niños con capacidades diversas en 2004. De igual manera que con el Plan 1984, comparten el mismo modelo pedagógico. Diseños que hizo la Dirección General de Normatividad (DGN) de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. La única licenciatura del subsistema de educación normal que no ha sido contemplada para un nuevo diseño es la LIDOTEC, que si bien es cierto, ahora forma parte de las licenciaturas normalistas, su ámbito no es el de la formación inicial, sino el de capacitación.

La razón fundamental es el origen de la LIDOTEC, ya que fue una decisión de las autoridades educativas en turno, con la finalidad de generar un espacio que les otorgara el grado de licenciatura y que al mismo tiempo les proporcionara los elementos teórico-metodológicos a aquellos profesores de actividades tecnológicas que los requerían, ya que éstas se consideraban importantes dentro del proyecto educativo de secundaria, lo que no sucede desde que se implementó el Plan de Estudios de 1993, en el que se

afirma que éstas no habían cumplido su objetivo, pero no se aclara a que se refieren; una razón más, es la transformación radical que ha sufrido el Sistema Educativo Nacional, de 1989 a la fecha, con la pretensión de modernizarlo y de elevar la calidad de la educación.

Transformación que particularmente al CAM-DF, dejó fuera de la estructura organizacional de la SEP, y por lo tanto, perdió algunas de sus atribuciones, entre las que estaba la de diseñar licenciaturas para los profesores en servicio, mismas que debían responder a las necesidades de los mismos, o a las prioridades de las autoridades educativas. Razón por la cual no se está en condiciones de diseñar un nuevo Plan de Estudios para la LIDOTEC, lo único que podía hacerse es una redefinición de sus contenidos, mismos que ya se llevaron a cabo. Aunque, consideramos que es una medida remedial que no resuelve el problema de origen.

Sin embargo, se ha estado insistiendo con las autoridades de la Dirección General de Normatividad para que reconozcan la importancia que tiene la LIDOTEC, dentro del Sistema Educativo, y autoricen o elaboren el diseño de un nuevo Plan de Estudios que responda a la demanda social de la educación, y por lo tanto, resulte pertinente, ya que es el único espacio de formación destinado a los profesores de

actividades tecnológicas, no sólo de secundaria, sino de educación media.

Cabe señalar que en el ciclo escolar 2000-2001 y 2001-2002, se incorporaron a la LIDOTEC profesores del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos ‘Wilfrido Massieu’, del Instituto Politécnico Nacional, a solicitud, del Director en turno, toda vez, que la misma institución señaló tiempos muy cerrados, para que aquellos profesores que no tenían el grado de Licenciatura, lo obtuvieran; y dadas sus características, fue la única opción que encontraron.

Los argumentos que se han sostenido con la DGN para que permitan su nuevo diseño son: 1) el alto porcentaje de eficiencia terminal que se ha mantenido, ya que de la generación 1996 a la fecha, se ha logrado un 99%²⁸ de la misma, y 2) el incremento de la demanda en los últimos años, ya que se ha sostenido un promedio de 120 alumnos inscritos en las tres últimas generaciones²⁹, debido a la necesidad que tienen los profesores de secundaria de contar con el grado, si quieren acceder a Carrera Magisterial; de incremento de horas; de acceso al Escalafón, es decir poder ocupar plazas de

²⁸ Dato tomado del Departamento de Servicios Escolares del CAM-DF

²⁹ Íbidem.

Subdirector, Director, Jefe de enseñanza; de poder impartir otras actividades tecnológicas; y de conservar su empleo.

Sin embargo, a pesar de ellos no se ha recibido respuesta, por varios motivos; el primero, es el desconocimiento que tienen las autoridades de la DGN de cómo han sido los procesos de formación y sobre todo de capacitación del magisterio de educación básica; y el segundo, y más grave, es el desinterés de las autoridades de la SEP por conservar y abrir otros espacios que proporcionen los elementos teórico-metodológicos que requiere el ejercicio de la docencia, sobre todo en los niveles que conforman la educación básica, a aquellos profesores que ellas mismas habilitan como tales.

Práctica que desde la expansión del Sistema Educativo hasta la fecha no han dejado de llevar a cabo, ya que a partir de 1999, las escuelas particulares que imparten educación preescolar y primaria están contratando como profesores a sujetos sin la formación correspondiente, en el mejor de los casos a pedagogos, psicólogos o a otros profesionistas egresados de instituciones de educación superior, cuyo único requisito para concederles la autorización es que presenten una constancia del curso de ‘Capacitación Docente’ “...que imparta la autoridad

educativa o cualquier institución educativa con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios...”³⁰; aunque el artículo: segundo³¹ de la Ley de Profesiones señala que “...para ejercer la profesión de profesor de educación preescolar, primaria y secundaria se requiere título...”, mientras en las escuelas normales oficiales y particulares desde ese año regulan la matrícula de inscripción. Por ejemplo, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros las generaciones pasadas eran en promedio de 1000 estudiantes, (en la 1970-1974 egresaron 1025 profesores) actualmente es de 250 estudiantes³².

Esto resulta paradójico, ya que mientras por un lado se enfatiza la intención de elevar la calidad de la educación, por el otro, se toman decisiones que atentan no sólo contra la calidad de la educación, sino contra las instituciones educativas, como es el caso del CAM-DF, al que poco a poco, fueron dejando fuera de la estructura de la SEP, de tal forma que ahora la actualización y la capacitación es asunto de muchas instituciones educativas y cada una ofrece lo que le parece conveniente o prioritario, lo que se traduce en una

³⁰ Acuerdo número 254 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación primaria. Diario Oficial del viernes 26 de marzo de 1999.

³¹ Ley de Profesiones. 2004. pág. 8

³² Boletín de Datos Básicos. Ciclo escolar 2003-20004. pág. 22

“...organización desarticulada y sin propósitos comunes, poca coordinación y duplicidad de acciones, en una oferta abundante, dispersa y heterogénea. (De tal forma que) Se requiere realizar diagnósticos realistas y precisos para identificar la diversidad de perfiles de educación básica, especialmente los de educación secundaria”.³³

Situación que se generó, desde que se crea la Subsecretaría de Servicios Educativos para el DF, en virtud de que las autoridades educativas renunciaron a definir las prioridades en materia de actualización y capacitación para los profesores de educación básica, y dejaron que cada instancia operativa se hiciera cargo de la actualización y capacitación de los profesores de educación preescolar primaria y secundaria, lo que ha repercutido seriamente en los resultados de los aprendizajes de los alumnos, como lo revelan los exámenes nacionales y extranjeros como el PISA 2003, que refleja que el “...nivel de conocimientos y habilidades de los jóvenes mexicanos de 15 años de edad en matemáticas, lectura, ciencias y solución de problemas; es significativamente inferior al que tienen los alumnos de esa edad en países desarrollados. México se ubica detrás de todos

³³ Tomado de Situación Actual de los Servicios de Formación y Desarrollo Profesional de los maestros de educación básica en el DF. 2003.

los de la OCDE, y delante sólo de Túnez e Indonesia, así como de Brasil, excepto en la escala de lectura.”³⁴.

Sin embargo, a pesar de estas condiciones tan adversas para el CAM-DF; se ha seguido trabajando en los proyectos que ya se tenían desde 1989, aunque se han actualizado, incluida la LIDOTEC, pero no se ha logrado avanzar en el diseño de nuevos proyectos, ni en el diseño de un nuevo Plan de Estudios de la LIDOTEC, ya que se tienen serias dificultades para ello, como es la falta de reconocimiento de la SEP, de un plantel de educación superior que ha hecho enormes esfuerzos por consolidarse como tal, a pesar de la falta del reconocimiento de su estructura orgánica, y por lo tanto de la falta de apoyo financiero; así como de los apoyos económicos que tienen la normales, pero sobre todo, por la falta del reconocimiento al trabajo que se ha venido realizando en los últimos años.

Situación que se ha vivido desde 1989, misma que resulta incomprensible y que obliga a las siguientes preguntas: ¿Cómo la SEP paga salarios de personal que no aparece en su estructura y le autoriza un presupuesto?, raquíctico, pero la contempla, ¿cómo le otorga el

³⁴ Tomado de los Resultados de las Pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Resumen Ejecutivo. 2004

reconocimiento a los estudios que se realizan en ella?, el CAM-DF cuenta con un número de plantel educativo asignando por la Dirección de Profesiones para impartir la LIDOTEC, ¿por qué ha abandonado la capacitación del magisterio de educación básica?, si recurrentemente contrata como profesores (o la autoriza) a sujetos sin la formación específica, ¿por qué las autoridades educativas no capitalizan la experiencia que se tiene en ese ámbito?, si saben que desde 1945 nos dedicamos a ella; y la última, pero la más significativa, ¿realmente quieren elevar la calidad de la educación o sólo es parte del discurso político, que oculta las verdaderas intenciones del Estado Mexicano?. Preguntas que se dejan para un futuro trabajo de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar J. A. Y Block A. (1998). Planeación escolar y formulación de proyectos. Trillas. México.
- Abraham, Nazif Mirtha Lucía. (1985). Reflexiones sobre los Principales Planteamientos Curriculares Actuales". Trabajo presentado en el Seminario sobre Currículum durante la Especialidad en currículum y formación docente. DIE-CINVESTAV. México.
- Apple Michel W. (1986). Ideología y currículo. Akal/Universitaria. Madrid.
- Arnaut Salgado Alberto. (1998). Historia de una profesión. Centro de Investigación y Docencia Económicas, A. C., México.
- Astin Alexander W. Y Robert J. Panos. (1983). La Evaluación de Programas Educativos. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Bloom, B. S. (1975). Evaluación del Aprendizaje. Troquel. Buenos Aires.

- Campos, Campos Yolanda. (1996). Ser y Quehacer del CAM-DF. Memoria de Gestión. Centro de Actualización del Magisterio en el D.F. México.
- Calvo de Mora, Martínez Javier. (1991). Evaluación Educativa y Social. Universidad de Granada. España.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez- Roca. Barcelona.
- Colom, A. J. Y Castillejo J. L. (1982). Pedagogía Sistémica. Ediciones SEAC. Colección Educación-Enseñanza. Barcelona, España.
- Coll, César. (1995). Psicología y Currículum. Paidós. Mexicana. México.
- Coll, César, y Marchesi J. Palacios (compiladores). (1996). Desarrollo psicológico y Educación. Psicología de la Educación. Madrid.
- Díaz, Barriga Ángel (coordinador), Martha Patricia Casanova y Ortega Navarro Laura. (1988). Un caso de

evaluación curricular. Análisis de las opiniones de maestros y alumnos de un programa de posgrado en educación. Cuadernos del CESU, núm. 8. UNAM. México.

Díaz Barriga Ángel. (1985). *La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior universitaria*, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Centro de Estudios Educativos. 211. Vol. XV, No. 2.

Díaz Barriga, Ángel. (1986). Didáctica y Currículum. Colección Problemas Educativos. Nuevomar. México.

Díaz Barriga Ángel. (1986). Ensayos sobre la problemática curricular. Trillas. México.

Díaz Barriga, Ángel. (1993). La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa". Estados del conocimiento: Currículum. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. Comité organizador, SNTE, fascículos 1 y 2, cuaderno 14. México.

- Díaz Barriga Arceo, Frida. (1984). *Metodología del diseño curricular para la enseñanza superior en Perfiles Educativos*, No. 7, CISE-UNAM. Oct-dic. México.
- Díaz Barriga Arceo, Frida. (1990). *Metodología del diseño curricular para la educación superior*. Trillas. México.
- Dewey, John. (1964). *Experiencia y Educación*. Lozada. Buenos Aires. 1964.
- Devalle Alicia y Viviana Vega. (1995). *La Capacitación Docente: ¿una práctica sin evaluación?*. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- Diccionario de Ciencias de la Educación. (1983). Publicaciones Diagonal Santillana para Profesores. México.
- Ducoing Watty Patricia y Azucena Rodríguez Ousset. (1988). *Formación de Profesionales de la Educación*. Seminario Internacional sobre Perspectivas en la Formación de Profesionales de la Educación. México.

- Duverge, Maurice. (1988). Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales. Métodos de las Ciencias Sociales. Colección Demos. Ariel. México.
- Eggleston, J. (1980). Sociología del Currículum Escolar. Troquel. Buenos Aires.
- Escorcía Saldarriaga, Germán. (2002). *Contexto global de análisis y sustento de la educación con tecnología.* Diplomado: Integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación y actualización del magisterio. Modulo I. DGENAMDF. México.
- Ferreres, Vicente; et. al. (1999). Formación y actualización para la función pedagógica. Síntesis. Madrid.
- Fierro Cecilia, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas. (1999). Transformando la Práctica Docente. Paidós. México.
- Gali, A. (1983). *Evaluación Educativa.* En Cuadernos de Tecnología Educativa. Taller de Evaluación del Aprendizaje, No. 2. CEUTES-UNAM, México.

- Gagné, R. y Briggs. (1983). La Planificación de la Enseñanza. Trillas. México.
- Giroux, Henry A. (1981). *Introducción y perspectiva del campo curricular* En Currículum e Instruction. Alternatives in Education, M. Berkeley Mc Cutchan. Documento presentado en el Seminario de Evaluación Curricular, Concepciones, Perspectivas. CESU-UNAM. Noviembre. México.
- Giroux, Henry A. (1993). La escuela y la lucha por la ciudadana. S. XXI. México.
- Goodson, Ivor F. (1995). Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona.
- Hernández Sampieri, Roberto. (1997). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. México.
- Imbernón, Francisco. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Graó, de Serveis Pedagògics. Barcelona.

- Jackson, P. (1992). La vida en las aulas. 2ª. Ed. Morata. Madrid.
- Jerez Talavera, Humberto. (1987). Perspectivas de la Formación, Capacitación y Actualización del Magisterio. Biblioteca Pedagógica de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Tercera Época. México.
- Jerez Talavera, Humberto. (1988). Los grandes hitos de la educación en México y la formación de maestros. Imagen editores. México.
- Joyce, B. y Weil M. (1985). Modelos de enseñanza. Anaya. Madrid.
- Kemmis, S. (1993). El vitae: más allá de la Teoría de la reproducción. 2ª. Ed. Morata. Madrid.
- Landsheere, de Gilbert. (1986). La investigación educativa en el mundo. Fondo de Cultura Económica. México.
- Lundgren, U. P. (1992). Teoría del currículum y escolarización. Morata. Madrid.
- Martínez Jiménez Alejandro. (1996). La educación primaria en la formación social mexicana 1875-1965.

Universidad Autónoma Metropolitana,
Xochimilco. México.

McCormick, R. y M. James. (1996). Evaluación del currículum en los centros escolares. 2ª. Ed. Morata. Madrid.

Medina Cuevas, Lourdes. (1999). El diseño curricular. Universidad Autónoma del Estado de México. México.

Ortiz Jiménez. Maximino. (2003). *Carrera Magisterial*. Cuadernos de discusión No. 12. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional del magisterio de educación básica. SEP. México.

Ramírez, R. Luis Humberto. (1996). La Influencia de la Educación en el Desarrollo Económico. Tesis Profesional. Escuela Nacional de Economía. UNAM. México.

Román Pérez, Martiniano y Eloísa Díez López. (1994). Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en los procesos. Colección Fundamentos Psicopedagógicos. EOS. España.

- Sacristán, Gimeno. (1989). El currículum, una reflexión sobre la práctica. Morata. Madrid.
- Sacristán, Gimeno y José Antonio Pérez Gómez. (1993). Comprender y transformar la enseñanza. 2a. Edición. Morata. Madrid.
- Sánchez Guerrero, Gabriel. (1998). Evaluación de programas sociales. Enfoque a programas académicos universitarios. DEPFI. Facultad de Ingeniería. Tesis doctoral. UNAM. México.
- Stenhouse, L. (1998). Investigación y desarrollo del currículum. 3ª. ed. Morata. Madrid.
- Stufflebeam, Daniel L. y Anthony J. Shinkfield. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Temas de Educación. Paidós. España.
- Taba, Hilda. (1974). Elaboración del currículum. Troquel. Buenos Aires.
- Tyler, Ralph. (1973). Principios Básicos del Currículo. Troquel. Buenos Aires.
- Vázquez, García Aracely. (2001). Diseño Curricular. Ediciones COEPES. México.

Verdugo, Miguel A. (1996). Evaluación curricular. 2ª. ed.
Siglo XXI. Madrid.

Zabalza, Miguel Ángel. (1995). Diseño y Desarrollo
Curricular. 6ª. ed. Narcea. Madrid.

Zemelman, Hugo M. (1987). Uso crítico de la Teoría.
Universidad de la Naciones Unidas. El
Colegio de México. México.

DOCUMENTOS DE CONSULTA

Acuerdo de coordinación que en materia de superación de profesores de educación en servicio, firman los titulares de las Direcciones Generales de Mejoramiento Profesional del Magisterio y la de Educación Secundaria Técnica, el 23 de noviembre de 1983.

Boletín de Datos Básico. Ciclo escolar 2003-2004. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

Datos Básicos de Educación Normal en México. Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior. Secretaría de Educación Pública, 1993.

Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 23 de febrero de 1982.

Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, SEP. México, 2003.

La Evaluación Pedagógica. Material para las Juntas de Academias por Especialidad y de Personal Directivo. SEP- Boletín No. 4. México, 1976.

La Licenciatura en Docencia Tecnológica como una Alternativa para los Maestros de Educación Media. Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Junio 1987.

Informe para la Educación Superior. SEP.

Plan de Estudios para la Formación de los Licenciados en Educación Primaria. Septiembre de 1984.

Plan y programas de estudio de educación, 1993. Secretaría de Educación Pública.

Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988.

Ley para la Coordinación de la Educación Superior. Normas Fundamentales. SEP. México, 1980.

Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Secretaría de Educación Pública.

Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. Secretaría de Educación Pública.

Programa Nacional de Educación 2001-2006. Secretaría de Educación Pública.

Datos Básicos de Educación Normal en México. Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior. SEP ANUIES

Glosario de Planeación Programación y Presupuesto, Secretaría de Educación Pública. 1996.

Normas Fundamentales. Secretaría de Educación Pública. Ley General de Educación. Agosto, 1993.

Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Secretaría de Educación Pública.

Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000.

Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Secretaría de Educación Pública.

Resultados de las Pruebas PISA 2000 y 2003 Documento Ejecutivo. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2004.

Programas de estudio de Educación Tecnológica. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Secundaria Técnica. México, 1995.

Ley de Profesiones. Edit. Pac. México, 2004.

BIBLOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Carrión Carranza, Carmen. (1992). Guía Metodológica para la Evaluación de los Currícula de Licenciatura. Serie de Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa No. 5. CIEES.
- Cook, T. D. y Ch. S. Reichardt. (1997). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. 3ª. ed. Morata. Madrid.
- Cortés Fernando y Rosa María Rubalcava. (1987). Métodos Estadísticos aplicados en las Ciencias Sociales. El Colegio de México. México.
- Festinger, L. y Katz D. (1993). Los métodos de investigación en las ciencias sociales. Paidós. México.
- Glazman, Raquel y María de Ibarrola. (1987). Planes de estudio, propuestas institucionales y realidad curricular. Nueva Imagen. México.
- Goetz, J. P. y LeCompte M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. Madrid.
- Gutiérrez Alfredo, Raúl Domingo y Emilio Roger Ciurana. (2001). Educación, Mundialización y

- Democracia: Un circuito crítico. Universidad Iberoamericana. México.
- Kirk, Gordon. (1997). El currículum básico. Paidós. 1 reimpresión. España.
- Labastida, Julio. Martín del Campo; et. al. (1993). Educación, Ciencia y tecnología. Los Nuevos Desafíos para América Latina. UNAM. México.
- Nelson, Annabelle. (2001). Técnicas de Diseño Curricular. Limusa. México.
- Pescador O., José Ángel. (1982). La educación en México durante los próximos 20 años. Universidad Autónoma de Querétaro. México.
- Ruiz, José. M. (1998). Cómo hacer una evaluación de centros educativos. 2ª ed. Narcea. Madrid.
- Van, Dalen D. B. y W. J. Meyer. (1996). Manual de técnicas de la investigación educacional. Paidós. México.
- Wayne, Daniel W. (1995). Estadística con aplicaciones a la Ciencias Sociales y a la Educación. Mc Graw Hill. México.

Wittrock Merlín, C. (1989). La investigación de la enseñanza,
II Métodos cualitativos y de observación.
Paidós. España.

Wittrock Merlín, C. (1990). La investigación de la enseñanza,
III Profesores y alumnos. Paidós. España.

ANEXOS

ANEXO I. ESTRUCTURA ORGÁNICA DEL CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL DISTRITO FEDERAL



ANEXO II. MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN DOCENCIA TECNOLÓGICA

BLOQUES SABATINOS					BLOQUES INTENSIVOS				
GRADO	SEM.	1°	2°	3	SEM.	4°	5°	6°	
1°	I	Seminario de Des. Econ. Pol. y Soc. México I	Teoría Educativa I	Psicología Evolutiva I	II	Seminario de Des. Econ. Pol. y Soc. de México II	Teoría Educativa II	Psicología Evolutiva II	
		Matemáticas	Español I	Laborat de Est. Autodirigido		Estadística	Español II	La Educ. Tecnológica en México	
2°	III	Problemas Econ. Pol. y Sociales de México I	Tecnología Educativa I	Psicología Evolutiva III	IV	Problemas Econ. Pol. y Sociales de México II	Tecnología Educativa II	Especialidad I	
		Investigación Educativa I	Psicología Educativa	Lab. Integral de Docencia I		Investigación Educativa II	Psicología del Aprendizaje	Dibujo Técnico Industrial I	
3°	V	El Edo Mex. y el Sist. Educat. Nal.	Psicología Social	Ciencias Naturales I	VI	Sociología de la Educación	Seguridad e Higiene Lab.	Especialidad II	
		Planeación Educativa	Inglés Técnico I	Laboratorio Integ. de Docencia II		Diseño Curricular	Inglés Técnico II	Dibujo Técnico Industrial II	
4°	VII	Comunidad y Desarrollo	Seminario de Pedagogía Comparada	Prospectiva de la Educación Tecnológica	VIII	Seminario de Administración Educativa	Inglés Técnico III	Sem. de Ident. y Valores Nales	Sem. de Prospect. de la Pol. Educativa
		Evaluación Educativa	Ciencias Naturales II	Laboratorio Integral de Docencia III		La Responsabilidad Social del Lic. en Educación Tecnológica	Seminario de Tesis	Semin. de Aport. de la Educ. Mex. a la Pedag.	Sem. de Modelos Educat. Contemp.



Área de Tronco Común
 Área de Formación Específica

ANEXO III

LICENCIATURA EN DOCENCIA TECNOLÓGICA (LIDOTEC)

CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR

PRESENTACIÓN

ESTIMADO (A) COLEGA:

El currículum de la Licenciatura en Docencia Tecnológica fue diseñado e instrumentado en 1985, con el propósito de que contribuyera a elevar la calidad de la educación media y como parte de un programa de superación para los profesores que laboraban en ese nivel educativo. Desde entonces un grupo de compañeros hemos trabajado de manera permanente en ella; situación que nos ha posibilitado detectar diversos problemas derivados del diseño del plan de estudios, algunos de los cuales de alguna manera se han resuelto. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que hemos realizado hay problemas que aún no ha sido posible resolver, como el de reestructurar el plan de estudios.

El trabajo realizado de manera permanente en la LIDOTEC la convirtió en una preocupación constante para mí, de tal forma que es el objeto de estudio de la investigación que actualmente estoy desarrollando. Dicha investigación la estoy llevando a cabo con el propósito de obtener el Grado de Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación, en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Si bien es cierto que el objeto de estudio es la LIDOTEC, el objetivo general de la investigación es diseñar una visión alternativa en proyectiva de la misma, a partir de la evaluación

diagnóstica del currículum que contemple las necesidades laborales de los alumnos, las expectativas profesionales de los mismos y las condiciones académicas y operativas del CAM-DF. Lo anterior, dentro del marco de la Política Educativa propuesta en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que señala los requisitos y condiciones factibles para su concreción. Además, de que garantice un espacio de profesionalización para los profesores de actividades tecnológicas.

En virtud de que la evaluación diagnóstica del currículum contempla tres elementos: el plan de estudios, los profesores y los alumnos, diseñé este cuestionario que me permita identificar cómo intervenimos pedagógicamente los profesores de la LIDOTEC en la concreción del currículum.

Los datos que tú viertas en este cuestionario son de gran trascendencia para el logro del objetivo de la investigación. Asimismo pueden ser el soporte para la reestructura del plan de estudios. Aspiración que desde hace algunos años tenemos los profesores que de manera permanente hemos trabajado en la LIDOTEC.

El cuestionario está organizado en tres grandes apartados: el perfil del profesor, el conocimiento y el manejo del plan de estudios y la práctica docente. Su diseño es semiabierto, puesto que dada la complejidad de algunas preguntas, una respuesta cerrada, no es suficiente para el objetivo de la investigación.

El cuestionario es anónimo, lo que significa que puedes contestar con absoluta libertad, ya que los datos van a ser procesados estadísticamente, y por lo tanto, está garantizada su total reserva.

Por las razones antes expuestas, solicito tu valiosa colaboración para poder llevar adelante dicha investigación.

Instrucciones:

Para responder las preguntas, por favor, considera lo siguiente:

1.- Lee cuidadosamente cada una, puedes contestarlas todas si es el caso.

2.- Para las respuestas cerradas se dan opciones, de las que deberás señalar con una **X** la que elijas.

3.- Para las de respuesta abierta, escribe sobre la línea la respuesta que consideres.

1. PERFIL DEL PROFESOR

SEXO: F () M ()

Edad: _____(en años cumplidos)

1. ¿Eres profesor de primaria o preescolar?

Si () No ()

2. ¿Realizaste estudios de Normal Superior?

Si () No () (pasar a la pregunta 6)

3. ¿En qué especialidad?_____

4. ¿Estás titulado?

Si () a) Por acuerdo ()
 b) Por examen profesional () (pasa a la siguiente pregunta)

No ()

5. ¿Cuál es el nombre de tu tesis?_____

6. ¿Realizaste estudios de Licenciatura?

Si () En que institución: a) UNAM () b) UPN () c) IPN () OTRA:_____

No ()

7. ¿Estás titulado?

- Si () a) Por examen de conocimientos ()
 b) Por examen profesional () (pasa a la sig. pregunta)
 c) Otra: _____
 No ()

8. ¿Cuál es el nombre de tu tesis? _____

9. ¿Cuál es tu campo de conocimiento? _____

10. Haz realizado estudios de posgrado:

- Si () No () (pasa a la pregunta 11)

	Institución	Titulado	Tesis	Otro
Especialidad ()	_____	Si () No ()	Si ()	_____
Maestría ()	_____	Si () No ()	Si ()	_____
Doctorado ()	_____	Si () No ()	Si ()	_____

Especialidad en: _____

Maestría en: _____

Doctorado en: _____

11. ¿En los dos últimos años has asistido a cursos?

- Si () No () (pasar a la pregunta 13)

	Cuántos	
a) De Actualización ⁽¹⁾	Si () _____	No ()
b) De Capacitación ⁽²⁾	Si () _____	No ()
c) De Superación profesional ⁽³⁾	Si () _____	No ()

(1) Entendida como la puesta al día en los conocimientos científicos en un campo de conocimiento específico.

(2) Entendida como aquella que esta dirigida a los profesores carentes de la formación normalista.

(3) Entendida como aquella que proporciona conocimientos que permiten enriquecer el acervo cultural requerido para el ejercicio de la práctica docente.

12. Menciona el nombre de los últimos cursos que tomaste y que recuerdes:

Nombre del curso	Institución que lo impartió
a)	
b)	
c)	

13. ¿Qué tipo de publicaciones lees de manera regular?

a) Periódico: Si () No () Cuál _____

b) Revista Si () No ()

- Menciona el nombre de algunas:

c) Novelas: Si () No ()

- Menciona el nombre de algunas:

d) Libros: Si () No ()

- Menciona el nombre de los últimos que hayas leído:

14. ¿Qué plaza ocupas?

	Categoría			Tiempo			Propiedad	
	"A"	"B"	"C"	½	¾	t/c	Si	No
Técnico docente	()	()	()	()	()	()	()	()
Asociado	()	()	()	()	()	()	()	()
Titular	()	()	()	()	()	()	()	()

15. ¿Tienes de asignatura?

Si () Cuántas _____

No ()

16. ¿Cuántos años tienes de servicio en

la SEP _____ y en Subsistemas? _____

(en número)

(en número)

CONOCIMIENTO Y MANEJO DEL PLAN DE ESTUDIOS.

17. ¿Haz trabajado de manera permanente en la Licenciatura?
Si () No ()
18. ¿Desde que año escolar?_____ (con número)
19. ¿El objetivo de la LIDOTEC es?
a) Capacitar () b) Formar ()
c) Actualizar () d) Profesionalizar ()
21. ¿El plan de estudios con respecto al ejercicio de la práctica docente y de los alumnos propone?
a) Objetivos () b) Fines () c) Metas () d) Propósitos ()
22. ¿El plan de estudios contempla objetivos?
a) Curriculares () b) Cocurriculares ()
c) Extracurriculares () d) Particulares ()
23. ¿El plan de estudios señala la intención de cada una de las líneas de formación?
Si () No () No lo sé ()
24. ¿En el plan de estudios las intencionalidades de cada línea de formación se expresan con base en una misma taxonomía?
Si () No () No lo sé ()
25. ¿Las intencionalidades posibilitan la delimitación y selección de los contenidos de cada asignatura?
Si () No () No lo sé ()
26. ¿El plan de estudios explicita los supuestos psicopedagógicos que lo fundamentan?
Si () No () No lo sé ()

27. ¿Contiene el plan de estudios las concepciones de seminario y laboratorio integral de docencia que orienten su instrumentación didáctica?

Si () No () No lo sé ()

28. ¿Qué concepción tienes de?
Laboratorio.

Seminario:

29. ¿El plan de estudios contiene una concepción de evaluación del aprendizaje que oriente la realización de dicha acción?

Si () No () No lo sé ()

30. ¿Cómo orienta esta concepción tu forma de evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje?

31. Menciona cuáles son las áreas curriculares que integran el plan de estudios

32. ¿Qué línea de formación integran el área general?

33. ¿Qué líneas de formación conforman los campos de la formación específica?

34. ¿Qué línea de formación ocupa el mayor porcentaje de espacios curriculares?

35. ¿Qué línea de formación trabajas?

36. De acuerdo con el plan de estudios, ¿cuál es la intención de ésta línea de formación?

37. Menciona el nombre de los cursos que la conforman

38. ¿Existen en el archivo del área académica los programas y las antologías de cada uno de los cursos que se imparten?

Si () a) Todos () b) Algunos () c) Pocos

No ()

No lo sé ()

39. ¿Han sido reestructurados en los dos últimos años los programas y las antologías?

Si () (pasa a la siguientes preguntas)

No ()

No lo sé ()

40. ¿La reestructuración de los programas y las antologías la realizaron, a partir de una puesta en común entre los docentes que trabajan los cursos de la licenciatura?

Si () No ()

41. ¿Con base en qué criterios los reestructuraron?

1.1 PRÁCTICA DOCENTE

42. ¿Qué cursos impartes?.

43. ¿Para impartir los cursos, empleas los programas y las antologías que han sido elaboradas en el área académica?

Si () No () A veces ()

¿Por qué?:

44. ¿Elaboras un plan de trabajo para impartir cada curso?

- a) Siempre () b) Casi siempre ()
c) Algunas veces () d) Nunca ()

45. ¿Elaboras un cronograma de trabajo?

- a) Siempre () b) Casi siempre ()
c) Algunas veces () d) Nunca ()

46. ¿Al inicio del curso les entregas a los alumnos?

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
a) El programa:	()	()	()	()
b) La antología:	()	()	()	()
c) El plan de trabajo:	()	()	()	()
d) El cronograma	()	()	()	()

47. ¿Realizas el encuadre del curso al inicio del mismo?

- a) Siempre () b) Casi siempre ()
c) Algunas veces () d) Nunca ()

48. ¿Al inicio del curso explicitas el objetivo del curso?

- a) Siempre () b) Casi siempre ()
c) Algunas veces () d) Nunca ()

81. ¿Realizas la evaluación en términos de?

- a) Productos de aprendizaje () b) Proceso de aprendizaje ()
c) Productos y procesos de aprendizaje ()

82. Para efectos de evaluación, al término del curso, los alumnos elaboran...

- a) Trabajo () b) Informe ()
c) Ensayo () d) Contestan un examen ()

MUCHAS GRACIAS POR TÚ COLABORACIÓN

ANEXO IV

LICENCIATURA EN DOCENCIA TECNOLÓGICA (LIDOTEC)

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS

ESTIMADO ALUMNO:

El currículum de la Licenciatura en Docencia Tecnológica fue diseñado e instrumentado en 1985, con el propósito de que contribuyera a elevar la calidad de la educación media y como parte de un programa de superación para los profesores que laboraban en ese nivel educativo. Desde entonces un grupo de compañeros hemos trabajados de manera permanente en ella; situación que nos ha posibilitado detectar diversos problemas derivados del diseño del plan de estudios, algunos de los cuales de alguna manera se han resuelto. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que hemos realizado hay problemas que aún no ha sido posible resolver, como el de reestructurar el plan de estudios.

El trabajo realizado de manera permanente en la LIDOTEC la convirtieron en una preocupación constante para mí, de tal forma que es el objeto de estudio de la investigación que actualmente estoy desarrollando. Dicha investigación la realizo con el propósito de obtener el Grado de Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación, en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Si bien es cierto que el objeto de estudio es la LIDOTEC, el objetivo general de la investigación es diseñar una alternativa en proyectiva de la misma, a partir de la evaluación diagnóstica del

currículo, que contemple: las necesidades laborales de los alumnos, sus expectativas profesionales y las condiciones académicas y operativas del CAM-DF.

Lo anterior dentro del marco de la política educativa propuesta en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que señala los requisitos y condiciones factibles para su concreción. Además, de que garantice un espacio de profesionalización reservado a los profesores de actividades tecnológicas.

En virtud de que la evaluación diagnóstica del currículo contempla tres elementos que son: el plan de estudios, los profesores y los alumnos, diseñé este cuestionario para que me permita identificar cuáles son tus necesidades laborales y tus expectativas profesionales.

Los datos que tú viertas en este cuestionario son de gran trascendencia para el logro del objetivo de la investigación. Asimismo pueden ser el soporte para la reestructuración del Plan de Estudios. Aspiración que desde hace algunos años tenemos los profesores que de manera permanente hemos trabajado en la LIDOTEC.

El cuestionario está organizado en cuatro grandes apartados: el perfil del alumno, desempeño del alumno, las necesidades laborales y las expectativas profesionales. Su diseño es semiabierto, puesto que dada la complejidad de algunas preguntas una respuesta cerrada, no es suficiente para el objetivo de la investigación.

El cuestionario es anónimo, lo que significa que puedes contestar con absoluta libertad, ya que los datos van a ser procesados estadísticamente y por lo tanto está garantizada su absoluta reserva.

Por las razones antes expuestas, te solicito tu valiosa colaboración para poder llevar adelante la investigación.

Para responder las preguntas, por favor, considera lo siguiente:

1.- Lee cuidadosamente cada una, puedes contestarlas todas si es el caso.

2.- Para las respuestas cerradas se dan opciones, de las que deberás señalar con una **X** la que elijas.

3.- Para las de respuesta abierta, escribe sobre la línea la respuesta que consideres.

1) *PERFIL DEL ALUMNO*

SEXO: F () M ()

EDAD: _____(en años cumplidos)

1. ¿Realizaste estudios en la ENAMACTI?

Si () No () (pasa a la pregunta 5)

2. ¿En qué especialidad? _____

3. ¿Estás Titulado?

Si () a) Por Acuerdo ()
 b) Por examen profesional () (pasa a la sig. Pregunta)
 c) Por promedio ()
 d) Otro () ¿Cuál? _____

No ()

4. ¿Cuál es el nombre de tu tesis?

5. ¿En qué escuela realizaste tus estudios de nivel medio superior?

PREPARATORIA () COLEGIO DE BACHILLERES ()
CCH () VOCACIONAL () OTRA _____

6. ¿Iniciaste estudios de licenciatura?

Si () No () (pasa a la pregunta 10)

7. ¿En qué institución los iniciaste?
IPN () UNAM () UPN ()
UAM () OTRA () ¿Cuál? _____

8. ¿Cuál fue el último semestre que concluiste? _____ (con número)

9. ¿De qué realizaste estudios?

10. ¿Realizaste estudios técnicos?
Si () No () (pasa al siguiente apartado)

11. ¿En qué institución los realizaste?
CECATIS () CEBTIS () CETIS () OTRA ()
¿Cuál? _____

12. ¿Los concluiste? Si () No ()

13. ¿Cuál es tu especialidad?

2) DESEMPEÑO DEL ALUMNO

14. ¿Cuántas horas a la semana dedicas al estudio?
a) Menos de 2 () b) de 2 a 4 ()
c) de 4 a 6 () d) más de 6 ()

15. ¿Cuántas cuartillas lees por semana?
a) Menos de 10 () b) de 10 a 20 ()
c) de 20 a 30 () d) más de 30 ()

16. ¿Elaboras y desarrollas un plan de aprendizaje propio?
a) Siempre () b) Casi siempre ()
c) Alguna veces () d) Nunca ()

17. ¿Cumples con las tareas?
a) Siempre () b) Casi siempre ()
c) Alguna veces () d) Nunca ()

32. ¿Qué estrategias han instrumentado los profesores de dichas asignaturas para lograrlo?

33. ¿Has reprobado alguna asignatura? Si () No ()

34. ¿Actualmente adeudas alguna asignatura?

Si () Cuál _____

No ()

35. ¿Consideras que tu desempeño como alumno ha sido?

a) Excelente ()

b) Muy bueno ()

c) Regular ()

d) suficiente ()

3) *CONDICIONES LABORALES*

36. ¿Cuántas horas de nombramiento tienes? _____(con número)

37. ¿Cuántas son de tu propiedad? _____

38. ¿En cuántas escuelas cubres tus horas de nombramiento?

a) En una () b) En dos () c) En tres () d) En más de tres ()

39. ¿Cuántos años tienes de servicio en la SEP? ____ (con número)

40. ¿Impartes más de una actividad tecnológica?

Si () Cuáles impartes _____

No () Cuál impartes _____

41. ¿Tienes a tu cargo la coordinación de los talleres?

Si ()

No ()

42. ¿En qué escuela cubres tus horas de nombramiento?

CECATI ()

CECYT ()

CEBTIS ()

SECUNDARIA GENERAL () SECUNDARIA TÉCNICA ()

OTRA _____

43. ¿Te parece que dadas las condiciones actuales de la educación secundaria, la actividad tecnológica que tú impartes corre el riesgo de desaparecer?

Si () No ()

44. ¿La actividad tecnológica que tú impartes está considerada por las autoridades educativas como artesanal?

Si () No ()

45. ¿Consideras pertinente que la Licenciatura te proporcionará el aprendizaje de una tecnología alterna?

Si () Cuál _____
No ()

46. ¿Cuenta el taller con el equipo necesario para el desarrollo de tu trabajo?

Si () No ()

47. ¿Se encuentran deterioradas las instalaciones de tu taller?

Si () No ()

48. ¿Consideras de tu responsabilidad el mantenimiento del taller?

Si () No ()

49. ¿Participas en la realización de arreglos a la escuela?

Si () No ()

50. ¿Ingresaste a carrera magisterial?

Si () No ()

51. ¿La SEP instrumenta suficientes cursos con valor a carrera magisterial para los profesores de actividades tecnológicas?

Si () No () No lo sé ()

52. ¿Cuándo son los cursos?

- a) En horas laborables () b) Los sábados ()
c) En periodos vacacionales () d) Al inicio del año escolar ()

53. ¿A partir de que ingresaste a la LIDOTEC, has tenido oportunidad de asistir a cursos de actualización o de Carrera Magisterial?

Si () ¿Cuántos? _____
No ()

54. Menciona el nombre de los últimos cursos que tomaste y que recuerdas.

Nombre del curso	Institución que lo impartió
a) _____	_____
b) _____	_____
c) _____	_____
d) _____	_____

4) *EXPECTATIVA PROFESIONAL*

55. ¿Consideras que el título de la LIDOTEC te va a permitir movilidad laboral, cómo?

Incremento de horas ()
Basificar tus horas ()
Trabajar en otro nivel educativo ()
Impartir alguna asignatura académica () Cuál _____
Ocupar la jefatura de clase de tu especialidad ()
Ocupar la dirección de algún plantel ()
Otra _____

56. ¿Contemplas la posibilidad de cursar estudios de posgrado?

Si () En qué institución _____
No ()

57. ¿Consideras viable que los profesores de actividades tecnológicas se constituyan en una asociación profesional?

Si () No ()

58. ¿La educación tecnológica se podría constituir en el debate permanente de dicha asociación?

Si () No ()

59. ¿Te gustaría participar en ella?

Si ()

No ()

60. ¿Crees que la licenciatura te ha proporcionado los suficientes elementos teórico-metodológicos como para incorporarlos a dicho debate?

Si ()

No ()

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN