



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA
SUPERIOR**

**“EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL
PROPEDÉUTICO DE LA UACH”**

TESIS

Que como requisito parcial para obtener el grado de

**DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA
SUPERIOR**

PRESENTA

ISMAEL BARRIENTOS HERNÁNDEZ

BAJO LA SUPERVISIÓN DE:

DRA. GLADYS MARTÍNEZ GÓMEZ



COSECCION GENERAL ACADEMICA
DEPTO. DE SERVICIOS ESCOLARES
OFICINA DE EXAMENES PROFESIONALES



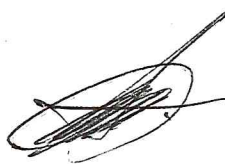
CHAPINGO, ESTADO DE MÉXICO, JUNIO DE 2017.

"EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL PROPEDEÚTICO DE LA UACH"

Tesis realizada por **ISMAEL BARRIENTOS HERNÁNDEZ**, bajo la dirección del Comité Asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

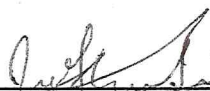
DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

DIRECTORA



DRA. GLADYS MARTÍNEZ GÓMEZ

ASESOR



DR. JORGE DARIO ALEMÁN SUÁREZ

ASESOR



**DR. JOSÉ MARÍA FERNANDO COPADO
BUENO**

ASESOR



DR. GUILLERMO ARTURO TORRES CARRAL

Dedicatorias

En primer lugar, dedico este esfuerzo por superarme a mí mismo y lograr un objetivo de trascendencia en mi vida, a mis seres queridos. A mi esposa y mis hijos, quienes han sacrificado tiempo valioso que, de acuerdo con sus etapas de desarrollo, es mucho más saludable compartir en familia. A Nely, Santiago, Gael y Frey.

A mis padres, hermanos y familiares que de una u otra manera han estado pendientes de los logros y fracasos que he experimentado.

A la Administración de Sociología Rural periodos 2010-2013, 2013-2016 y 2016-2019, dentro de la cual se encuentran personajes muy valiosos, como el Ing. Jorge Torres Bribiesca, el Dr. Carlos Jiménez Solares, y el M.C. Meregildo Cruz Nastacio, para quienes también tengo un agradecimiento especial por compartir conmigo esta aventura de investigar compartiendo y cooperando.

A todas las personas que han contribuido en mi formación en la escuela y en la vida.

Agradecimientos

La tesis es producto de la investigación que se ha llevado a cabo durante cuatro años, y no hubiera sido posible sin la intervención de sujetos y actores dentro y fuera del ramo educativo, quienes contribuyeron a su producción.

En primer lugar, agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el financiamiento de este proceso de investigación que culmina con un producto.

De igual manera el agradecimiento para mi *alma mater*, la Universidad Autónoma Chapingo, y dentro de ella al Departamento de Sociología Rural, que me ha permitido formarme en sus instalaciones durante once años, desde el propedéutico, hasta el día en que oficialmente obtengo el grado de Doctor en Ciencias en Educación Agrícola Superior.

De manera especial va mi agradecimiento para:

Mi directora de tesis, la Dra. Gladys Martínez Gómez, por la responsabilidad y dedicación que ha demostrado desde el momento en que aceptó asesorar este trabajo, que representa un estudio acerca de uno de los programas académicos con que cuenta la Universidad.

A mis asesores, el Dr. Jorge Darío Alemán Suárez y Dr. José María Fernando Copado Bueno por tomar en serio la función de orientarme teórica y metodológicamente y, especialmente al Dr. Guillermo Arturo Torres Carral, quien ha estado presente en mis comités asesores desde el nivel licenciatura hasta el doctorado.

Datos biográficos



Datos personales:

Nombre: Ismael Barrientos Hernández

Fecha de Nacimiento: 23 de mayo de 1980

Lugar de Nacimiento: Ciudad de México

CURP: BAH1800523HDFRRS18

Profesión Ingeniero Agrónomo Especialista en Sociología Rural
Maestro en Ciencias en Sociología Rural

Cédula profesional: 4727422 y 08765957

Desarrollo Académico:

Licenciatura: Ingeniero Agrónomo Especialista en Sociología Rural por la Universidad Autónoma Chapingo

Maestría: Maestro en Ciencias en Sociología Rural por la UACH.

Desarrollo Laboral:

Se ha desempeñado en el sector público, en el área de desarrollo social en administraciones municipales.

Ha proporcionado atención y capacitación a sujetos agrarios en la Procuraduría Agraria a nivel residencia y en oficinas centrales.

Actualmente se desempeña como Subdirector Académico de la Escuela Nacional de Estudios para el Desarrollo Agrario (ENEDA) de la Procuraduría Agraria en la Administración Pública Federal.

Resumen

Evaluación del plan de estudios del propedéutico de la UACH¹

Esta investigación, titulada “Evaluación del plan de estudios del propedéutico de la Universidad Autónoma Chapingo”, representa una investigación evaluativa con enfoque procesual, que tuvo como su objetivo principal evaluar el plan de estudios en cuanto a su diseño y desarrollo curricular.

Para lograr lo anterior, fue necesario realizar un análisis de coherencia interna, entre los componentes del plan de estudios reestructurado, como lo son los objetivos, métodos y evaluación. Asimismo, la aplicación de una encuesta y una entrevista estructurada acerca del desarrollo curricular del plan de estudios en las aulas, por docentes y estudiantes, centrando la discusión en el enfoque por competencias.

Los resultados muestran que, en términos generales, no existe coherencia interna entre los elementos analizados.

En cuanto a los resultados de la encuesta, se tiene que los estudiantes no entienden lo que son, no trabajan y no son formados por competencias en el curso propedéutico.

Respecto de la entrevista, se tiene que los docentes no han unificado un concepto de competencia y tampoco han tomado cursos sobre el tema, no enseñan por competencias, y, en términos generales, no trabajan por competencias en las aulas donde se forman los estudiantes de propedéutico, ni en la sede central, ni en las unidades y centros regionales de la UACH.

Palabras clave: evaluación, plan de estudios, propedéutico, competencias

¹ Tesis de Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior. Universidad Autónoma Chapingo.

Autor: M.C. Ismael Barrientos Hernández

Director de Tesis: Dra. Gladys Martínez Gómez

Abstract

Evaluation of studies plan of the propaedeutic program of Universidad Autónoma Chapingo²

This study was an evaluative research focused on processes. It's main objective was to evaluate studies plan on this course considering any components as design and curricular development. Therefore, it was necessary to do an interior coherency analysis among the components of restructured studies plan which included objectives, methods, and evaluation. Also, a survey and a structured interview were applied to students and profesores, These tools were about curriculum development in the classroom focused on competences. It was found that, in general, there is not internal coherency among analyzed elements. The survey showed that students aren't formed in competences. Therefore, they don't understand or work on it. On the interview, the results show that the teachers don't have a concept of competence, don't have taken any course about of this topic, don't teach or work on competences in the classroom. It happens on central campus, and regional centers of Chapingo University.

Key words: evaluation, studies plan, propaedeutic, competences.

² Thesis, Universidad Autónoma Chapingo
Author: M.C. Ismael Barrientos Hernández
Advisor: Dr. Gladys Martínez Gómez

Índice de Contenido

Dedicatorias	i
Agradecimientos	ii
Datos biográficos	iii
Resumen	iv
Índice de Contenido	vi
Índice de Cuadros.....	ix
Índice de Figuras	xi
Siglas Utilizadas.....	xiii
Introducción	1
Planteamiento del problema	2
Estructura del trabajo.....	5
 Capítulo I. Los paradigmas y las teorías del currículo. Discusión hacia el enfoque teórico de la investigación.....	 8
1.1. Paradigma Interpretativo.....	12
1.2.1. Presupuestos básicos de la tradición interpretativa-simbólica	13
1.3. El paradigma crítico	15
1.3.1. Presupuestos básicos del currículo en la tradición crítica	16
1.4. La teoría crítica. De la herencia de la dialéctica a la visión cultural de la sociedad	17
1.4.1. La pedagogía crítica. Aportes desde occidente y América Latina	21
 Capítulo II. Evaluación del diseño y desarrollo curricular	 34
2.1. ¿Qué es el currículum?	35
2.2. ¿En qué forma opera el currículo?	37
2.4. La evaluación del diseño curricular.....	40
2.5. Evaluación del desarrollo curricular	42

Capítulo III. Modelos de evaluación. Enfoques y utilidad en el diseño y desarrollo curricular.....	45
3.1. Los modelos evaluativos con énfasis en los resultados	46
3.2. Los modelos evaluativos centrados en el proceso	52
3.3. Modelo de Triple Concordancia (MTC). El análisis de la coherencia interna de los elementos de un plan de estudios.....	73
 Capítulo IV. La Reestructuración del Plan de Estudios de Propedéutico de la Universidad Autónoma Chapingo	77
4.1. Nacimiento y desarrollo del propedéutico	81
4.2. Algunas Iniciativas de reestructuración al Plan de Estudios de Propedéutico.....	88
4.3. La reestructuración del Plan de Estudios de Propedéutico se concreta	97
4.4. Perfiles de ingreso y de egreso del propedéutico. Confluencia o contraste con perfil de ingreso a especialidades de la Universidad Autónoma Chapingo.	108
4.5. La tutoría académica como la innovación dentro del proceso de reestructuración del Plan de Estudios de Propedéutico	108
 Capítulo V. El enfoque por competencias en el Plan de Estudios de Propedéutico.....	118
5.1. Las competencias: una polémica en torno a su devenir y hegemonía en la educación	119
5.2. Las competencias en el ojo de la pedagogía crítica	126
 Capítulo VI. Metodología	131
6.2. Técnicas de Investigación	131
6.2.1. La encuesta.....	132
6.2.2. La Entrevista Estructurada	134

Capítulo VII.Resultados, análisis y discusión	136
7.1. Análisis de la Coherencia Interna entre Objetivos, Métodos y Evaluación en el Proyecto Educativo de Reestructuración del Plan de Estudios del Propedéutico.....	137
7.1.1. Análisis de concordancia entre objetivos, métodos y evaluación generales.....	142
7.1.2. Análisis de concordancia entre objetivos, métodos y evaluación específicos	148
7.2 Análisis de resultados de los instrumentos de recopilación de datos acerca del desarrollo curricular del Plan de Estudios de Propedéutico	159
7.2.1. Encuesta realizada a estudiantes de nuevo ingreso al curso Propedéutico respecto al Plan de Estudios	159
7.2.2. Cuestionario acerca del ejercicio de la práctica docente dentro del aula en el curso propedéutico	172
Capítulo VIII. Conclusiones.....	200
Bibliografía consultada	205
Anexos	210

Índice de Cuadros

Cuadro 1. Matriz de Modelo de Triple Concordancia entre Objetivos-Métodos-Evaluación.	76
Cuadro 2. Mapa curricular del Plan de Estudios de Propedéutico 1976 – 2010.	84
Cuadro 3. Propuesta de mapa curricular del curso propedéutico, 2001.	90
Cuadro 4. Propuesta de mapa curricular del área de Agronomía, 2002.	92
Cuadro 5. Propuesta de modificación del Plan de Estudios de Propedéutico, 2008.	94
Cuadro 6. Mapa curricular del plan de estudios de Propedéutico (generación 2011 -).	98
Cuadro 7. Mapa curricular del plan de estudios de Propedéutico (gen 2011-) Optativas.	99
Cuadro 8. Matriz de triple concordancia de O – M – E Generales.	146
Cuadro 9. Matriz de triple concordancia O-M-E Específicos.	157
Cuadro 10. Bachillerato de procedencia (Propedéutico generación 2004 – 2005).	160
Cuadro 11. Calificación del estudiante respecto de su formación en el propedéutico.	162
Cuadro 12. Calificación del estudiante respecto de la exposición del programa de materia por el docente.	162
Cuadro 13. Calificación del alumno respecto de las estrategias de enseñanza empleadas por el docente.	164
Cuadro 14. Calificación del alumno respecto del ejercicio de los valores realizado por el docente.	164
Cuadro 15. Calificación del estudiante respecto de la cantidad de materias que cursa.	166
Cuadro 16. Calificación del alumno respecto de las modalidades de evaluación que promueve el docente.	167
Cuadro 17. Calificación del alumno respecto de la culminación del programa de materia por el profesor.	167
Cuadro 18. Calificación del estudiante respecto de la orientación que le proporciona la línea curricular durante el propedéutico hacia la especialidad.	168

Cuadro 19. Calificación del estudiante respecto de su formación en el curso propedéutico.	170
Cuadro 20. Definición de curso propedéutico.	175
Cuadro 21. Forma de participación del docente en la reestructuración del plan de estudios de propedéutico.	177
Cuadro 22. Causas de la reestructuración del Plan de Estudios de Propedéutico.	178
Cuadro 23. Docentes que participaron en la Reestructuración del Plan de Estudios de Propedéutico.	179
Cuadro 25. Cursos tomados por el docente.	180
Cuadro 26. Definición del docente acerca de la planeación por competencias.	182
Cuadro 27. Definición de competencias.	184
Cuadro 28. Cursos tomados en materia de competencias docentes.	186
Cuadro 29. Opinión del docente respecto del método para implementar el programa de materia.	188
Cuadro 30. Materiales didácticos que utiliza el docente.	190
Cuadro 31. Estrategias de enseñanza empleadas por el docente en el aula.	191
Cuadro 32. Factores importantes para el docente en el aula.	191
Cuadro 33. Tipos de evaluación que promueve el docente en clase.	194
Cuadro 34. Deficiencias detectadas por el docente en el Plan de Estudios de Propedéutico.	196
Cuadro 35. Recomendaciones para la mejora del curso propedéutico.	196

Índice de Figuras

Figura 1. Del paradigma tecnológico hacia la postura crítica en educación.	9
Figura 2. Hacia la definición de evaluación del diseño y desarrollo curricular. .	35
Figura 3. Modelos de evaluación.	46
Figura 4. Modelo evaluativo de Tyler.	47
Figura 5. Procedimiento evaluativo de las ocho etapas.	49
Figura 6. Modelo de planificación evaluativa de Cronbach.	54
Figura 7. Modelo de evaluación orientado hacia el perfeccionamiento.	56
Figura 8. La estructura funcional de la evaluación comprensiva (modelo reloj).	62
Figura 9. Modelo de evaluación iluminativa.	66
Figura 10. Lista de control de indicadores de Scriven.	70
Figura 11. Modelo de triple concordancia.	75
Figura 12. Estructura del capítulo cuatro.	80
Figura 13. Comportamiento de la matrícula de propedéutico 2003 - 2015.	96
Figura 14. Fases del proyecto de reestructuración del propedéutico.	97
Figura 15. Comportamiento de la eficiencia terminal en propedéutico.	106
Figura 16. Evolución de la matrícula de estudiantes indígenas en propedéutico.	107
Figura 17. Composición de la matrícula de alumnos del propedéutico (categorías).	107
Figura 18. Estructura del capítulo cinco.	119
Figura 19. Área de procedencia de los alumnos de propedéutico.	161
Figura 20. Utilización de materiales didácticos por el docente.	163
Figura 21. Calificación del estudiante respecto del aprendizaje obtenido en propedéutico.	165
Figura 22. Calificación del estudiante respecto de tener varias horas clase.	166
Figura 23. Calificación del estudiante respecto de la libertad para seleccionar optativas en su formación.	168
Figura 24. Calificación del estudiante respecto de la vinculación del viaje integrador con las materias que cursa.	169
Figura 25. Calificación del alumno respecto de la orientación del propedéutico hacia la especialidad seleccionada.	170
Figura 26. Años de servicio del docente en la institución.	173

Figura 27. Área académica de pertenencia del docente.....	173
Figura 28. Grupos atendidos por docente.....	174
Figura 29. Porcentaje de docentes que saben que es un curso propedéutico.	175
Figura 30. Porcentaje de docentes que participó en el plan de estudios.	176
Figura 31. Porcentaje de docentes que participó en los trabajos de reestructuración.	180
Figura 32. Porcentaje de docentes informados y no informados sobre la reestructuración.	181
Figura 33. Porcentaje de docentes que planean su clase por competencias.	182
Figura 34. Porcentaje de docentes que considera que el proyecto de propedéutico fue reestructurado por competencias.	183
Figura 35. Porcentaje de docentes que han tomado cursos sobre competencias docentes.	185
Figura 36. Porcentaje de docentes que participan en programas de actualización por competencias.....	186
Figura 37. Porcentaje de docentes que opina que su programa de asignatura se reestructuró por competencias.....	187
Figura 38. Porcentaje de docentes que inicia a tiempo su programa de asignatura.	188
Figura 39. Porcentaje de docentes que utiliza variedad de materiales didácticos en clase.	189
Figura 40. Porcentaje de docentes que emplean estrategias de enseñanza..	190
Figura 41. Porcentaje de docentes que aborda el tema de los valores en clase.	192
Figura 42. Porcentaje de docentes que opina que la reestructuración redujo la carga horaria a los alumnos.....	192
Figura 43. Porcentaje de docentes que opina que la carga horaria actual es adecuada para los alumnos.....	193
Figura 44. Calificación de los alumnos al desempeño del docente.....	195

Siglas Utilizadas

Sigla	Significado
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
CACEI	Consejo para la Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CIPP	Contexto – Insumo – Proceso – Producto
CONOCER	Consejo Nacional de Certificación de Competencias Laborales
CRPEP	Comisión Reestructuradora del Plan de Estudios de Propedéutico
CRUCEN	Centro Regional Universitario Centro Norte
CRUO	Centro Regional Universitario de Oaxaca
DEIS	Departamento de Enseñanza, Investigación y Servicio
EBC	Enfoque Basado en Competencias
ENA	Escuela Nacional de Agricultura
ENLACE	Evaluación Nacional de Logro Académico en Centro Escolares
HCD	Honorable Consejo Departamental
HCU	Honorable Consejo Universitario
IEMS	Instituciones de Educación Media Superior
IES	Instituciones de Educación Superior
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación
MCC	Marco Curricular Común
MIR	Matriz de Indicadores de Resultados
MTC	Modelo de Triple Concordancia
NMS	Nivel Medio Superior

NTIC	Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PA	Preparatoria Agrícola
PBR	Presupuesto Basado en Resultados
PDI	Plan de Desarrollo Institucional
PEP	Plan de Estudios de Propedéutico
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
PROFEI	Programa de Fortalecimiento de la Educación Integral
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
RPEP	Reestructuración del Plan de Estudios de Propedéutico
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
UACH	Universidad Autónoma Chapingo
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UEALC	Espacio Común de Educación Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPOM	Unidad de Planeación, Organización y Métodos
URUZA	Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas

Introducción

La Reestructuración al Plan de Estudios del Propedéutico (**RPEP**) que existe en la Universidad Autónoma Chapingo (**UACH**), ha sido un proceso en el que se observa la participación de quienes deberían involucrarse, es decir, docentes, alumnos e incluso administración, pero que se ha llevado a cabo de forma parcial, a pesar de tener el respaldo de la administración en turno de ese Departamento de Enseñanza, Investigación y Servicio (**DEIS**). Se trata de un proceso en el que los alumnos, docentes y administrativos que debieron involucrarse de una u otra manera en los trabajos de reestructuración no fueron incluidos o no participaron, y como consecuencia, un sector considerable de ellos no está de acuerdo en el método empleado para la realización de la reestructuración de este currículo.

La reestructuración se realizó, en teoría, con un enfoque mixto, pero sin un desarrollo exhaustivo de lo que implican las competencias de alumnos, maestros e incluso aquellas consideradas transversales, por tanto, en el proceso de hacer que el planteamiento teórico cristalice en un ejercicio real al nivel de las aulas, muestra que las competencias no llegan a formar parte del proceso de formación del estudiante de propedéutico.

Por lo anterior, evaluar el plan de estudios de propedéutico implica contrastar los dos momentos en los cuales se caracteriza el mismo para efectos de este trabajo, como lo son la forma en que está diseñado y la práctica que en la realidad de cada aula se lleva a cabo respecto de la reestructuración instrumentada oficialmente por el Consejo Departamental de la Preparatoria Agrícola, el H. Consejo Universitario y la Administración Departamental en turno.

Planteamiento del problema

La **UACH** es una Institución Agronómica con sede en Chapingo, Texcoco, Estado de México. Cuenta con más de 160 años de existencia y forma profesionales desde el Nivel Medio Superior hasta el Posgrado.

La **UACH**, al igual que otras universidades, estatales y nacionales, cuenta con Bachillerato Universitario. En este caso, con un curso Propedéutico y la Preparatoria Agrícola (**PA**). El primer programa alberga a estudiantes que cursaron el bachillerato en otras instituciones del Nivel Medio Superior Nacional; el segundo, alberga estudiantes que cursaron la educación secundaria en cualquier plantel de este nivel en el ámbito nacional.

La característica que distingue al propedéutico de la **UACH**, respecto a los cursos propedéuticos existentes en otras universidades es que éste, además de encontrarse conviviendo con algunas especialidades en Unidades y Centros Regionales de esta institución, también se encuentra vinculado al Departamento de **PA** de la Universidad.

Hace cinco años, el Plan de Estudios de este programa académico fue reestructurado, lo que permitió la realización de un proceso que comenzó en 2009, y dentro del cual los docentes tuvieron la oportunidad de analizar los elementos constituyentes del plan de estudios, que estaba por ser reemplazado y que había sido implementado a partir de 1976. Parte de los señalamientos que se le hacían al ejercicio del plan, tenían relación con la saturación de contenidos y el horario excesivo que representaba para estudiantes y profesores.

Se hablaba del constructivismo como una tendencia hacia una sistematización mayor del proceso, que hoy en día aparentemente culminó con la introducción del Enfoque Basado en Competencias (**EBC**) como nodo central en los procesos de reforma a nivel nacional.

La Reforma Integral a la Educación Media Superior, incorporó a las competencias como herramientas clave para el mejor funcionamiento del Sistema Nacional de

Bachillerato, al cual la **PA** de la **UACH** ya debería estar integrada. Sin embargo, parece que al incorporar las competencias en la currícula oficial, se les ha asociado con indicadores de productividad de las instituciones, y, por ende, a basar en los resultados el desempeño de las mismas, sin escudriñar en los procesos educativos que se siguen para alcanzarlos.

La **UACH** ha entrado desde hace algunos años en la dinámica de la certificación y la acreditación. La mayoría de los programas de licenciatura han sido acreditados por organismos externos, los cuales certifican que aquellos se desarrollan con base en competencias.

De la misma manera, el Plan de Estudios de Propedéutico fue reestructurado, sin embargo, en este caso, se dice que la reestructuración se realizó con base en un enfoque mixto que, en teoría involucra al modelo por objetivos, pero con tendencia a adquirir el modelo por competencias, con lo que se pretendió una articulación vertical, con la finalidad de lograr la correspondencia entre el perfil de egreso de los estudiantes de este curso y los requerimientos de ingreso que plasman los programas de licenciatura que oferta la **UACH** en sus planes de estudio.

El propósito de esta investigación fue evaluar el diseño y desarrollo curricular del programa de Propedéutico, en lo que se refiere a su coherencia entre sus objetivos, el método de desarrollo y la evaluación del plan de estudios; analizar el funcionamiento del programa en la práctica y como producto de la reestructuración con base en competencias (disciplinares, transversales, cognitivas, entre otras).

Por lo anterior, algunas preguntas para iniciar esta investigación fueron:

¿Cómo son, el diseño y el desarrollo curricular del plan de estudios del propedéutico de la **UACH**?

¿Son coherentes internamente los elementos que integran el Proyecto Educativo de Propedéutico de la **UACH** reestructurado en 2011?

¿El Proyecto Educativo de Propedéutico, está reestructurado con base en el enfoque por competencias?

¿Los profesores que imparten clases en Propedéutico participaron en la reestructuración del Proyecto?

Objetivo General

Evaluar el Plan de Estudios del Propedéutico de la **UACH** para analizar su coherencia interna, así como su diseño y desarrollo por competencias.

Objetivos específicos

1. Realizar un análisis de coherencia interna de los elementos constituyentes del Plan de Estudios de Propedéutico de la **UACH** a fin de contrastar objetivos con métodos y evaluación en el diseño curricular del proyecto reestructurado.
2. Analizar, desde la teoría curricular y de la evaluación, la discusión del enfoque por competencias y desde los actores (docentes y estudiantes) del Plan de Estudios del propedéutico, la forma en que se desarrolla en el aula, con el fin de demostrar que alumnos y docentes no trabajan por competencias.

Hipótesis

Primera. La evaluación realizada al Plan de Estudios del Propedéutico de la **UACH**, refleja que éste no tiene coherencia interna en sus elementos integrantes y que no está formulado por competencias, sino solo con tendencia a adoptar este enfoque.

Segunda. El análisis de coherencia interna de los componentes del diseño curricular del Plan de Estudios de Propedéutico, que fue reestructurado en el año

2011 muestra desarticulación entre ellos, lo que hace inconsistente este currículo.

Tercera. El análisis efectuado muestra que el Plan de Estudios no se desarrolla por competencias, pues los alumnos no trabajan por competencias y los docentes no enseñan por competencias y no evalúan por competencias, sino por objetivos.

Estructura del trabajo

Este documento consta de ocho capítulos, en los cuales se va a desarrollar cada una de sus etapas.

El capítulo uno, titulado “Los paradigmas y las teorías del currículo. Discusión hacia el enfoque teórico de la investigación, presenta un análisis sobre lo que implican los paradigmas tecnológico, interpretativo y crítico. El autor de la investigación, desarrolla a fondo el paradigma o currículo crítico, partiendo de la concepción que sobre teoría crítica acuñó la llamada Escuela de Frankfurt, para a partir de ahí, abordar algunos planteamientos de la pedagogía crítica, sobre todo de los aportes teóricos de Paulo Freire, quien condensa de buena manera los pensamientos de autores como Henry Giroux, Stephen Kemmis y Peter McLaren y hace aportaciones conceptuales a la investigación tales como *visión bancaria de la educación, problematizar la educación, consciencia, opresión y libertad*.

El capítulo dos, titulado “Evaluación del diseño y desarrollo curricular del Plan de Estudios de Propedéutico” representa un esfuerzo por construir, con base en discusiones conceptuales, lo que en la investigación se entiende por cada uno de los tres tópicos mencionados, es decir, evaluación, diseño curricular y desarrollo curricular.

El capítulo tres, “Modelos de evaluación del diseño y desarrollo curricular” muestra dos ejemplos de modelos que históricamente están asociados al

paradigma evaluativo de los objetivos, resultados o metas. Además, muestra cinco modelos que están asociados al paradigma de evaluación procesual, es decir, aquella que considera que no es suficiente con constatar, si los objetivos de un centro educativo se han cumplido, sino el cómo se han logrado y quienes se han involucrado. Como podrá observarse, se rescatan elementos de cada uno de ellos, que contribuyen a generar una perspectiva de análisis más completa del fenómeno evaluativo. También, se expone un modelo para evaluar la concordancia o coherencia interna entre Objetivos. Métodos y Evaluación, que sirvió como referencia en el análisis de resultados.

El capítulo cuatro, titulado “La reestructuración al Plan de Estudios de Propedéutico de la Universidad Autónoma Chapingo” representa una construcción histórica del proceso de reestructuración al plan de estudios, partiendo de la caracterización del primer plan de estudios, así como algunas de las propuestas de reestructuración elaboradas por las diferentes áreas académicas de la **PA** que atienden el curso propedéutico, hasta llegar a la realización de los trabajos de una Comisión de profesores, que a la postre, sería la encargada de realizar el rediseño curricular del plan de estudios en cuestión. Se abordan aspectos técnicos respecto del diseño, entre ellos, diagnósticos, perfil de ingreso y egreso de los alumnos del propedéutico, el contraste con algunos programas de licenciatura respecto del perfil de ingreso deseado en los egresados del curso en mención, y el tema de las tutorías, que pareciera ser la innovación en lo referente a la reestructuración mencionada.

El capítulo cinco, “El enfoque por competencias en el Plan de Estudios de Propedéutico” aporta elementos para la discusión en torno del origen, concepto y práctica que se realiza de las competencias, como enfoque, metodología o herramientas pedagógicas. Representa una discusión cuyo propósito es evidenciar la forma real que asumen las competencias en su práctica cotidiana.

En el capítulo seis, “Metodología” se explican los métodos y técnicas de investigación empleados dentro de este trabajo, que conducirán a la obtención de resultados de investigación.

El capítulo siete, titulado “Análisis y discusión de resultados” contiene una discusión exhaustiva de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos de recopilación de datos, desde el análisis de coherencia interna entre objetivos, métodos y evaluación en el diseño curricular del nuevo Plan de Estudios de Propedéutico (**PEP**), hasta la opinión de los estudiantes y los docentes respecto del diseño, y el desarrollo o la práctica de esta reestructuración curricular que se realiza en las aulas, tanto en la unidad central, como en las unidades y centros regionales de la **UACH** que atienden alumnos del curso propedéutico.

El último capítulo, el ocho, representa las conclusiones de este trabajo y pone en evidencia que en este nuevo plan de estudios, las competencias se mencionan en el diseño curricular, pero desaparecen en su práctica en las aulas, por lo que en los hechos, el plan de estudios, sigue operando con base en el modelo por objetivos y los estudiantes de propedéutico se forman en un curso en el que aún se considera que la enseñanza, como estrategia pedagógica apoyada por el principio de la libertad de cátedra del docente y cuya operación se realiza a través de la transmisión de conocimiento de quien sabe hacia aquel que actúa como recipiente, priva por encima de estrategias de aprendizaje que otorgan libertad al estudiante para explorar métodos de aprehensión del conocimiento.

Capítulo I

Los paradigmas y las teorías del currículo. Discusión hacia el enfoque teórico de la investigación

La primera parte del esfuerzo que se llevó a cabo en la investigación, abordó los paradigmas del currículum, bajo la premisa sostenida por Ruiz (1996) de que “cada paradigma o teoría del currículo se corresponde con una teoría epistemológica, filosófica y social” (p. 24).

Por lo anterior, se expusieron los tres principales paradigmas que, en la perspectiva de Ruiz (1996), gobiernan el universo de la educación (p. 12). De ellos, se echó mano del último, el paradigma crítico, tomando como eje de análisis a la corriente denominada la Teoría Crítica de la escuela de Frankfurt, Alemania, que se desarrolló durante el *holocausto*, y que muestra una influencia muy interesante en las posturas de filósofos y pedagogos que se adhieren a lo que se denomina la pedagogía crítica, tales como Paulo Freire, Stephen Kemmis, Henry Giroux y Peter McLaren. De manera que el pensamiento de teóricos como Theodor Adorno, Max Horkheimer y Herbert Marcuse, aunado a algunas ideas que la pedagogía crítica retoma de Antonio Gramsci, G.F.W. Hegel y Carlos Marx, configura un entramado complejo, pero con una riqueza conceptual y explicativa, que no solo remitió a la complejidad de un problema, sino a las diferencias, algunas de ellas irreconciliables, que existen en el seno de la sociedad local, regional, nacional y mundial de la actualidad.

El recorrido que se siguió en este capítulo se muestra en la **figura 1**.

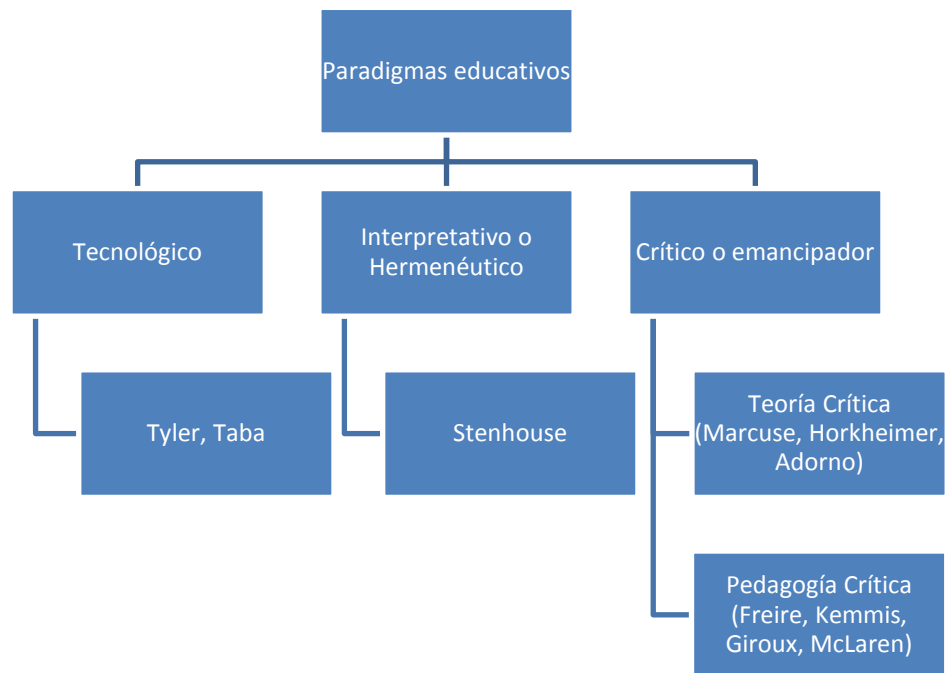


Figura 1. Del paradigma tecnológico hacia la postura crítica en educación.

Fuente: Elaboración propia (2016).

A continuación, se expone cada uno de ellos.

1.1. Paradigma Tecnológico

El paradigma tecnológico ha permeado el ambiente escolar desde hace varias décadas, mostrando que visualizar al alumno como un sujeto programable y traducir sus objetivos en resultados cuantificables, son dos razones suficientes para garantizar que recibió una excelente enseñanza.

Para José María Ruiz (1996), un educador español, “el paradigma tecnológico o currículum técnico, concibe la realidad educativa como natural, externa a los sujetos que la realizan, y por tanto, objetivable, cuantificable mediante métodos estadísticos, experimentales y además es verificable” (p. 67).

La obra de Tyler (2003), *Principios básicos del currículum y de la instrucción*, publicada en 1949, fue el primer intento riguroso por racionalizar los procesos de

enseñanza, para aproximarnos a un cierto grado de cientificidad. Las cuatro preguntas básicas que deben plantearse siempre en su perspectiva son: ¿qué persigue la escuela?, ¿qué experiencias educativas hay que seleccionar para conseguir los objetivos?, ¿cómo organizar esos pequeños objetivos? y ¿cómo se pueden organizar estos propósitos? (p. 14).

Tyler (2003) reconocía que se debe contar con un marco teórico de referencia antes de diseñar un programa educativo. Éste debe basarse en el análisis de los propósitos y objetivos, la selección y organización de contenidos, las experiencias de aprendizaje y en la evaluación de los alumnos y el currículum. La priorización de los fines sobre los medios era una característica de este investigador (p. 18).

Se puede decir que este paradigma curricular busca la articulación entre la educación y las exigencias de fuerza de trabajo que reclama la industria. Por ello este modelo es conocido como *modelo orientado por metas*, de las cuales las principales estaban orientadas a la producción. Este paradigma se basó en el conductismo, un grupo de teorías de la psicología educativa que se basó en experimentos para fomentar el aprendizaje, orientando la conducta humana hacia resultados que se deseaba obtener desde el nivel individual, para orientar así las acciones de grupos.

Tyler concibió a los objetivos como “modos generales de reacción que deben desarrollarse, y no como hábitos muy específicos que el estudiante debe adquirir” (Tyler, 2003, pág. 46)

Según Tyler, la forma más útil de enunciar objetivos ha consistido en “expresarlos en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará esa conducta” (Tyler, 2003, pág. 50).

El argumento de estudiar los intereses de los estudiantes como base para definir objetivos significa que la educación es un proceso activo que requiere el esfuerzo del propio alumno quien, en general, solo aprende las cosas que hace. Generando un individuo con una formación conductual, el cual no considera que la estructura cognitiva no solo es estimulada y responde en el instante, sino que puede elegir no hacerlo.

Para Hilda Taba “ya era necesaria una plataforma de objetivos que proporcionara un núcleo común y sólido, para las actividades múltiples y diversas que se conocen como currículo. Los objetivos sirven como guía para la evaluación del rendimiento. La discrepancia entre lo que se ha estado enseñando y lo que es evaluado, es un error común en los programas escolares, sobre todo si los objetivos no describen ni la conducta, ni el contenido” (Taba, 1974, pág. 263).

Según la autora de *elaboración del currículo* (Taba, 1974) “los objetivos educacionales eran de dos clases: los que describían los resultados generales de la escuela, y los más específicos, que concernían a conductas referidas a una unidad, un tema dentro de una materia, un curso o un programa a nivel de grado considerados en particular” (p. 260).

Por lo anterior, Hilda Taba no solo construyó una adecuación del modelo de Tyler, la innovación que le hizo consistió en derivar objetivos particulares de los objetivos generales, aunque su enfoque quiera diferenciarse de la postura conductista del primero y aportar uno más comprensivo, que incluso tomaba en consideración las aptitudes, pero también los valores de los estudiantes de los centros escolares. Al final, Taba apoya la postura de que los objetivos orientan la toma de decisiones. Por ello se le relaciona con este paradigma educativo.

En el análisis de este paradigma, se observa que los dos investigadores relacionan la calidad de las evaluaciones llevadas a cabo a los currículos de su tiempo con la precisión, claridad y cantidad de objetivos que se proponen dentro de cada institución educativa, pero siempre centrados en la idea de que estos se deben enfocar en la modificación de la conducta del estudiante.

Por lo anterior, el acento excesivo en fines sobre medios pone en evidencia el pragmatismo que caracteriza al Estado norteamericano desde la época de los años treinta del siglo pasado, inmerso en una crisis económica profunda, y es éste el contexto en que desarrollan sus teorías estos psicólogos educativos de las décadas de los cuarenta y cincuenta del Siglo XX.

1.2. Paradigma Interpretativo

Este paradigma trató de hacer más *comprendido* el proceso de formar a un alumno, considerando que no es suficiente con programarlo, pues se subestima la capacidad de aprender que él mismo posee, así como las condiciones en que lo hace son aspectos clave en su aprendizaje.

El paradigma interpretativo o currículum práctico, en la perspectiva de Ruiz (1996) está interesado en los significados de las acciones para los propios protagonistas. Se basan, entre otras cosas en los contextos sociales e históricos en que se realiza la práctica educativa (p. 67).

En esta perspectiva, las prácticas educativas han sido prácticas sociales y personales, en las que impera una incertidumbre, pluralidad valorativa y la mediación interpretativa de los participantes, desde un contexto personal y cultural. La racionalidad comunicativa busca el entendimiento intersubjetivo de los participantes en un proceso de decisión moral y contextual. Ello involucra centrarse en la escuela y su cultura propia.

El profesor ha sido un agente activo, reformulador y redefinidor de la innovación (el pensamiento del profesor). Se constituyó en un árbitro entre las demandas de los proyectos y la percepción de las situaciones del aula. Debe entrar en un proceso de asimilación y acomodación, o sea, percibir, procesar e interpretar información, así como condicionar, guiar la acción y tomar decisiones para la práctica docente concreta, siendo ésta la expresión y el origen del conocimiento práctico de los profesores. Stenhouse y Shwab son algunos de los investigadores que forman parte de esta tradición.

Se considera a la enseñanza como una práctica social y personalmente construida, la escuela como una organización con cultura propia, en la que se experimentan métodos y técnicas de investigación diferentes, por ejemplo, la etnografía escolar, en la cual se capta, describe e interpreta el significado de los acontecimientos diarios en situación de campo, haciendo visible lo cotidiano. Se convierte en investigación-acción en donde la innovación se ve desde dentro.

1.2.1. Presupuestos básicos de la tradición interpretativa-simbólica

Según Ruiz (1996), son los siguientes:

1. Concepción de la enseñanza. Se refiere a la reconceptualización y reconstrucción de la cultura asequible al alumno; actividad compleja, cambiante, colaborativa y compartida; moral, promueve valores e ideas sociales, basada en los juicios prácticos de los profesores.
2. Fundamentación en la toma de decisiones curriculares. Se apoya en una psicología de base cognitiva, con una visión constructivista del aprendizaje y conocimientos significativos. Le interesa cómo se adquiere el conocimiento, posee una visión endógena del desarrollo, y utiliza eclécticamente el cognoscitivismo. Se basa en el paradigma sociológico interpretativo-simbólico con perspectiva fenomenológica. Por ello se ha apoyado en el consenso y deliberación como proceso de compartir, construir y desarrollar significados de cada currículo.
3. Concepción del currículo. En esta perspectiva, el currículo se ha visto como una praxis sustentada en la reflexión inseparable de la práctica con profundas implicaciones sociopolíticas y culturales. Por ello se concibe como un modelo procesual, flexible y abierto.
4. Elementos del currículo. Los objetivos son un elemento más; las actividades son amplias, contextualizadas y apoyadas en concepciones previas de los alumnos, reflexivas, constructivas y significativas; los

contenidos se presentan como problemas a resolver; el objetivo de la evaluación no es tanto el resultado como el proceso; el profesor es un investigador en la acción, un mediador del currículo, es decir, entre la cultura del grupo social y la cultura escolarizada, que es el currículo.

(pp. 80, 81)

Uno de sus practicantes, Stenhouse (1984), piensa respecto del tema de la evaluación del currículum que “ha resultado posible abordar su innovación de un modo sistemático y ordenado, sin utilizar el modelo de objetivos, y por supuesto, ha sido necesario, estar abierto a utilizar dicho modelo” (p. 143).

Parece interesante querer darle al profesor el papel de investigador en su misma clase, dentro de un paradigma que ha pretendido incorporar el análisis de las interacciones que se dan en el aula.

Según Walker (1971), “otro enfoque, que ha atraído más la atención, es el social antropológico, utilizado como punto de partida, y basado en la observación directa de acontecimientos en el aula, en el desarrollo de la teoría (y)... rehúye la cuantificación y utiliza detallados apuntes de campo como medio de registro. La teoría se ha ido construyendo a partir del examen de observaciones acumuladas. Para el observador que ha optado por utilizar un estilo antropológico de observación, no pueden darse resultados por completo netos, no con categorías explícitas, sino con teorías y expectativas generales amplias (p. 58).

Stenhouse (1984) mencionó que “puede haber un grado de tensión entre los papeles de profesor y de investigador, pero vale la pena enfrentarlos, pues se trata de mejorar la enseñanza” (p. 221).

En el paradigma interpretativo-simbólico o hermenéutico se olvida que existe desigualdad tanto en la estructura social como en la educativa; la acción educativa no se agota en los significados; se queda solo en la comprensión e interpretación curricular. Centra su atención solo en el proceso, con lo que deja claro que no le importa el análisis de las externalidades.

Se parte de la crítica anterior, porque se da por sentado que los dos paradigmas ya expuestos siguen existiendo y formando parte de la vida en los centros escolares. Sin embargo, en este trabajo se consideran las debilidades mostradas por aquellos para fortalecer el tercer paradigma, que se considera una alternativa, que muestra, a través del despliegue teórico conceptual que de él se realiza, que es muy completo, pero lo es en función de que puede mostrar a docentes, discentes, autoridades escolares, padres de familia y sociedad en general, que en el interior y exterior de las escuelas, su realidad no es algo estático, sino cambiante, llena de contradicciones conflictos, luchas y trabajo duro de hombres y mujeres de carne y hueso, y que esto, es lo importante, al concretizar en función de su transformación de pensamiento como producto de lo anterior y su acción tanto individual como colectiva, tienen la posibilidad de transformar su entorno.

1.3. El paradigma crítico

Llegó un momento en que, en la visión de la formación del alumno ya no fue suficiente con fomentar conductas a nivel individual para lograr resultados deseados, ni comprender al contexto en el que éste aprende. A partir de entonces se hizo necesario otorgarle al alumno un papel indiscutible en su propia transformación, un proceso que resulta de la alimentación y desarrollo de su consciencia propia y del entorno que lo rodea. Entonces surgió un paradigma que ve en los actores, alumnos, docentes, autoridades, en torno del proceso educativo, a seres dinámicos y con capacidad propia de generar cambios, sin necesidad de contar con un especialista que conduzca el proceso educativo.

El paradigma crítico o currículum emancipador, ha tratado de superar tanto la visión racional tecnológica positivista, como la Hermenéutica o Interpretativa-simbólica y su excesivo énfasis en los significados personales (Ruiz, 1996, pág. 67).

Para este paradigma, la educación es la búsqueda de esa emancipación mediante el análisis crítico y dialéctico de la realidad. Recupera la visión del paradigma anterior al considerar al proceso como parte importante del análisis y agregarle lo que corresponde a las relaciones sociales, con lo cual se contempla el interior y el exterior del fenómeno educativo. Es decir, las externalidades también influyen en el problema o fenómeno que se analiza.

1.3.1. Presupuestos básicos del currículo en la tradición crítica

De acuerdo con Ruiz (1996) son los siguientes:

1. Concepción de la enseñanza. Se le ve como una actividad crítica encaminada a la emancipación personal y colectiva; actividad moral y política; práctica social mediatizada por la ideología, la interacción social e histórica y la praxis emancipatoria y concienciadora.
2. Fundamentos para la toma de decisiones curriculares. Los fundamentos psicológicos son menos importantes que los sociopolíticos; el aprendizaje se concibe como construcción del conocimiento mediante la interacción social y debe fomentar la crítica ideológica y el discurso dialéctico como su base, así como el interés emancipatorio.
3. Elementos del currículum. En esta perspectiva, los objetivos se construyen mediante diálogo y discusión de profesores, estudiantes, autoridades, incluso padres de familia en algunos niveles educativos. Los contenidos deben ser socialmente significativos; la educación es practicada como valoración consensuada, negociada y, el profesor es un intelectual transformativo, crítico y reflexivo.

(pp. 94, 95).

A continuación, y con el firme objetivo de nutrir esta tradición, que será la que se seguirá en el análisis, se abunda en los argumentos que, desde Frankfurt, hasta el contexto latinoamericano, fluyen en apoyo del ejercicio del pensamiento crítico como columna vertebral de la transformación de una sociedad inmersa en el laberinto de un pensamiento único.

Aquí se abandona el recorrido que se realiza de manera general, y se recurre a interpretaciones que, de manera particular tienen algunos filósofos y pedagogos acerca de la educación como escenario de múltiples expresiones, pero teniendo una idea muy clara: la educación es un acto político.

1.4. La teoría crítica. De la herencia de la dialéctica a la visión cultural de la sociedad

La teoría crítica, que surgió en un contexto geográfico, político e histórico determinado y que toma forma y se desarrolla en una temporalidad caracterizada por dictaduras, forma parte de una escuela, cuyos integrantes se formaron en la tradición hegeliana, marxista y del psicoanálisis. De Hegel, heredaron categorías de análisis como razón y conciencia, bases conceptuales de un arte que Hegel rescató de la filosofía griega y reformuló como la *dialéctica* [*Sócrates en Los Diálogos*]. La herencia del materialismo histórico para la Teoría Crítica fue muy importante, conceptos como el de clase, alienación, cosificación, explotación, mercancía y fetiche, sirvieron para la elaboración de razonamientos como los que se exponen en adelante. Del psicoanálisis surgieron categorías analíticas como egoísmo, ídolos, sistema de deseos y satisfacciones, enajenación esquizoide.

Los teóricos del currículum que practican el pensamiento crítico en educación también se han auxiliado de las ideas que se generaron en la Escuela de Frankfurt, cuyos representantes, Max Horkheimer, Herbert Marcuse y Theodor Adorno se centraron en la variable cultural, que, adicional a la teoría marxista, tan común en gran parte del siglo XX, les imprime otra cara a los estudios que, desde la filosofía, las ciencias sociales e, incluso desde las artes, se hace de la sociedad de la época. Parte de su base conceptual está incluida en los conceptos razón, revolución, pensamiento único, instrumentalización, cultura, emancipación (Marcuse, 1962, 1993; Horkheimer, 1973; Horkheimer y Adorno, 1947).

Por lo anterior, aún en la época actual, se considera vigente gran parte de las ideas expresadas en las publicaciones de estos pensadores, a las cuales aún se tiene acceso.

La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, reconoce la relación directa entre la educación y la sociedad, es decir, visto en un plano de análisis de relación recíproca, las filosofías educativas influyen a la sociedad y viceversa, los cambios en la sociedad influyen en los cambios en las filosofías educativas. Es así que para poder explicar las relaciones entre una y la otra se ha recurrido al empleo de terminología que forma parte de las construcciones teóricas de Adorno, Marcuse y Horkheimer, quienes escribiendo en temporalidades poco distantes de los practicantes del pensamiento crítico en educación, forman parte de una visión pluralista del mundo, en la cual se incrustan ideas como las que se leen e interpretan a continuación.

Para Adorno (1962) en su libro *Prismas: La crítica de la cultura y la sociedad*, “la conciencia individual tiene un ámbito cada vez más reducido, cada vez más profundamente preformado, y la posibilidad de la diferencia va quedando limitada *a priori* hasta convertirse en mero matiz en la uniformidad de la oferta” (p.12).

Aquí es donde caracteriza un elemento de lo que Marcuse denomina *el hombre unidimensional*. La reducción de la conciencia a un arremedo de sí misma es un insulto a la capacidad creadora de ésta.

Respecto a la campanada que dio la psicología por medio del *conductismo*, en un contexto de retracción de las ideologías, Adorno (2001) señala en *Epistemología y ciencias sociales*, que “el behaviorismo también pasa prácticamente por alto la motivación (interna) de la acción social y se centra en los actos manifiestos y unívocamente constatables de los individuos” (p. 104).

Dicho de otro modo, se hace la crítica a la idea de *lo que cuenta son los objetivos, no el proceso que se sigue para llegar a ellos y, mucho menos quienes están involucrados en el proceso*.

El concepto de cultura, que es muy socorrido en la teoría crítica, representa en Adorno (1962) una crítica al *statu quo*. Menciona que “sólo cuando el orden establecido se acepta como medida de todas las cosas se convierte en verdad su mera reproducción en la conciencia. La crítica cultural se indigna entonces y habla de superficialidad y de pérdida de sustancia” (p. 18).

Para Marcuse (1993) en *el hombre unidimensional*, “en el campo de la cultura, el nuevo totalitarismo se manifiesta precisamente en un pluralismo armonizador, en el que las obras y verdades más contradictorias coexisten pacíficamente en la indiferencia” (p. 91).

Pareciera que hasta hoy en día, ese totalitarismo al que se refiere el autor se disfrazara de pluralidad, una pluralidad que solo existe en un discurso político, mientras se impone la uniformización de costumbres, estilos de producir, de educar, de evaluar.

Las políticas públicas que, en materia educativa está aplicando el Estado Mexicano son producto de una lógica, en la cual se hace evidente una influencia filosófica centrada en el binomio tecnología-política. Las propuestas contrarias a ellas no son tomadas en cuenta. Tal como Marcuse (1968) lo mencionó en *ensayos sobre política y cultura* hace varias décadas, “en virtud de la unión impenetrable entre la racionalidad política y la racionalidad tecnológica, hoy, las ideas que no se doblegan ante esta unión aparecen como irracionales y perjudiciales para el progreso: como reaccionarias” (p 87).

Para este filósofo “una buena educación incluiría la inmunización de niños y adultos contra los medios de comunicación de masas, y el acceso total a la información eliminada o deformada por esos medios, la desconfianza metodológica en políticos y dirigentes y la abstención de sus actividades, así como la organización de una protesta y una negación efectivas que no acabaran inevitablemente con el martirio de quienes protestan y niegan” (Marcuse, 1968, pág. 46).

En función del párrafo anterior, se entiende que la desconfianza en los medios de comunicación parece haberse desvanecido, al mismo tiempo que la televisión o el internet son capaces de mostrar en tiempo real imágenes de los eventos más relevantes a nivel mundial, al tiempo que siguen entreteniéndolas mentes con *talk shows*, novelas, deportes y discursos del Papa Francisco en los cuales se observa el desmenuzamiento de las ideas como un común denominador, con el firme objetivo de uniformizar la opinión pública.

En la educación el fenómeno mencionado en el párrafo anterior, debería tener una atención especial, ya que privar del buen ejercicio del pensamiento a los individuos, incluso a quienes tienen la oportunidad de acceder a la educación, puede colocarlos a merced de la ideología dominante, contenida en cada programa y comercial que ve y escucha un infante, adolescente e incluso un adulto.

El discurso de la libertad, como categoría, y de la liberación como sustantivo, se representa gráficamente como una persona, vista en su individualidad, sin conciencia alguna de lo que implica la práctica de estos conceptos, es decir, sin el contraste de la idea que tiene él o ella del concepto con la que tienen y practican otros, además de que no se atreve a conocer las explicaciones a su permanencia en ese estado de *letargo*, que parece eterno. Para Marcuse (1968) “...nos estamos enfrentando con la liberación de una sociedad donde la liberación carece aparentemente de una base de masas. Conocemos muy bien los mecanismos sociales de manipulación, adoctrinamiento y represión a los que se debe esta falta de una base de masas, y la integración de la mayoría de las fuerzas de oposición en el sistema social establecido” (p. 95).

La imposición de medidas de carácter global, que en palabras de Horkheimer (1973) en la *Crítica de la razón instrumental* implica el principio de *uniformidad*, se ve respaldada por los aparatos nacionales, estatales y municipales, lo que representa solo un factor para la aplicación de las mismas. Es decir, una vez más, la decisión sobre qué idea es la que gobierna el imaginario colectivo, recae en un

solo actor. “En nuestra época, la de las grandes corporaciones económicas y de la cultura de masas, el principio de la uniformidad se libera de su máscara individualista, es proclamado abiertamente, y elevado a la categoría de ideal autónomo” (p. 64).

No podía culminar esta exposición de ideas sin la necesidad de hablar de una sociedad libre. Sociedad en la cual no deba sentirse el hombre atado a una idea, a una ideología, sino más bien, en la que en cuanto individuo pueda tener acceso a todas las posibilidades del pensar, y que, en cuanto integrante en el colectivo, cultive la capacidad de crear nuevas ideas, de reconocer que las únicas barreras que tiene se encuentran insertas en su estructura cognitiva. De esa forma la utopía deja de serlo, la metafísica puede contraer propiedades físicas, y la libertad puede ser practicada.

“Debemos volvernos conscientes de las características esencialmente nuevas que distinguen a una sociedad libre como una negación definitiva de las sociedades existentes, y debemos empezar por formular estas características, sin que importe lo metafísicas, sin que importe lo utópicas, e incluso diría sin que importe lo ridículas que puedan parecer a la gente normal en todos los campos, tanto a la derecha como a la izquierda” (Marcuse, 1968, p. 97).

Ahora, se realiza un recorrido por las ideas que, desde la pedagogía crítica, hacen explícitos algunos elementos que en otras corrientes de pensamiento educativo pasan desapercibidas.

1.4.1. La pedagogía crítica. Aportes desde occidente y América Latina

Durante el tiempo de la producción teórica de Freire, incluso después de ella, un gran número de filósofos educativos, sociólogos y pedagogos que se encontraban en distintos contextos geográficos, culturales, políticos y económicos, pero que no tienen relación directa con el bloque socialista en el tiempo de la Guerra Fría o el inicio de la *carrera espacial*, escriben sus reflexiones

acerca de lo que debía representar la educación en esos momentos, y vista en perspectiva.

Por lo anterior, se condensan los aportes que hicieron algunos de ellos, quienes, en este trabajo, son considerados para la argumentación en su integración dentro de la visión crítica de la educación.

Stephen Kemmis. La reproducción social en educación

Kemmis (2008), quien se adhiere a este paradigma con sus trabajos sobre reproducción social e ideología en el currículum, opina que...“la adopción de un punto de vista crítico sobre las relaciones entre educación y sociedad, tal y como están institucionalizadas en los sistemas escolares estatales y en los currículos aprobados por el Estado, supone potencialmente, retar a la autoridad del Estado, el cual pone en práctica su propia visión de la naturaleza y funciones de la educación” (p. 98).

La idea de retar al Estado, si va acompañada de la propuesta alterna, no debería tener como consecuencia un conflicto. Pero si el conflicto es por *intereses* la propuesta no importa, porque ya se fabricó con antelación el modelo a seguir.

El autor que se analiza en este segmento, considera que el fenómeno de la reproducción social y cultural ha permeado a la sociedad y tiene su expresión en el currículo escolar. Esto quiere decir que se justifica que viejas formas de practicar el currículo sigan presentes en las aulas o se renueven, tales como el conductismo y la reducción del currículo a los objetivos que se deberán alcanzar en la escuela o solo el centrar la atención en las interacciones que puede haber entre los integrantes del centro escolar [currículo práctico] sin considerar si existen o no diferencias entre ellos. Aquí es donde entran en juego conceptos como resistencia, culturalismo y reproducción.

Una última aportación que Kemmis retoma de otros autores, es la referente a la *teoría de la correspondencia*, que se refiere a una serie de estudios realizados por Bowles y Gintis (1976) en la publicación titulada *La instrucción escolar en la*

América capitalista. En ella, los autores llegaron a establecer que las escuelas son instrumentos en los que se reproduce la estructura de desigualdad existente en la sociedad; el segundo se refiere a que lo afirmado por los autores de la teoría de la correspondencia no funciona en automático, es decir, no necesariamente alguien que estudia en centros educativos de alto nivel alcanzará el status que tienen sus padres, así como alguien que estudia en un centro educativo en condiciones adversas mantendrá el status de sus congéneres (pp. 35-48).

Denunciar que la educación se ha convertido en el espejo de la sociedad y de las relaciones de clase que se dan en su interior, abre la puerta para estudios que escudriñen es aspectos que no son explícitos dentro del fenómeno educativo, como la segregación racial, económica e incluso política. Se convierte en la oportunidad para dialogar acerca de las condicionantes para que el estudiante se desarrolle adecuadamente en una institución educativa.

Giroux y la resistencia en educación

Henry Giroux (1992), un pedagogo y filósofo de la educación de nacionalidad americano – francesa, apunta que “... la teoría crítica dirige a los educadores hacia un modo de análisis que hace énfasis en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia, mismas que llegan a tener un valor al subrayar a la intervención humana y a la lucha como aspectos centrales, mientras que simultáneamente revela la brecha entre la sociedad como de hecho existe y la sociedad como podría ser” (p. 61).

Del filósofo educativo americano-francés, se rescatan elementos importantes, como el hecho de que la historia no es lineal, que es sincrónica y diacrónica. Además, se otorga un papel protagónico al individuo y al colectivo en la construcción de la historia, evidenciándose como un proceso inacabado. Por último, se expresa la diferencia entre lo que implica la apariencia y lo que significa

la esencia, pero al mismo tiempo, se abre la posibilidad de convertir una en la otra.

De acuerdo con Giroux (1992), “fuera de la preocupación acerca de las tensiones ideológicas inherentes que median en el discurso acerca de la escuela y la realidad de las prácticas escolares, han surgido tres ideas importantes que son esenciales para un conocimiento más comprensivo del proceso de escolarización:

1. Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas.
2. Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades.
3. Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase, no son universales *a priori*, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos”

(p. 72).

Estos tres elementos, implican conceptos que es importante resaltar. Estos conceptos son contexto, político, significado, subjetividades, valores, sentido común, prácticas, universales, *a priori*, construcciones sociales y supuestos normativos. La integración de estos conceptos solo cobra sentido con frases como *la educación es un acto político, la educación es un proceso histórico, o, no existe la neutralidad en la educación.*

Asimismo, se reconoce que la globalización no debe dejarse de lado al enfrentar la problemática de un centro escolar, pero, si esto ocurre al margen de la situación particular de esa institución, entonces hay un vacío enorme en la investigación. Por ello Giroux (1992), comparte con Kemmis que las escuelas

funcionaban [y lo siguen haciendo] como instituciones diseñadas para reproducir la lógica de la desigualdad y la dominación” (p.104).

En torno a la evaluación Giroux (1992) menciona que “se necesita un modelo teórico en el que las escuelas, como instituciones, sean vistas y evaluadas en términos tanto históricos como contemporáneos, como sitios sociales en los que los actores humanos están constreñidos y movilizados” (p. 90). Esta aportación es crucial en nuestra causa. Es decir, es inaplazable que un modelo curricular deba contemplar de forma exhaustiva, la variable histórico-filosófica para que responda a las necesidades de transformación que la institución le demande.

“Las ideologías dominantes no son simplemente transmitidas por las escuelas, ni son practicadas en el vacío. Por el contrario, con frecuencia son enfrentadas con resistencia por maestros, estudiantes o padres...”. Es por ello que “las teorías de la resistencia ofrecen un estudio de la forma en que clase y cultura se combinan para ofrecer descripciones en términos de política cultural” (Giroux, 1992, pp. 124, 135).

Esta última idea sintetiza lo que Giroux interpreta como teoría de la resistencia en educación, es decir, como una teoría que mira en las escuelas a actores políticos, que crean resistencias a las reformas en varias maneras: a nivel de planes y programas, organización de los contenidos, práctica docente y aprendizaje y relaciones con docentes y directivos, en el caso de los alumnos.

“Estar comprometido con una transformación radical de la sociedad existente en todas sus manifestaciones, siempre ubica al individuo o al grupo en la posición de perder el trabajo, la seguridad, y en algunos casos, los amigos” (Giroux, 1992, p. 299). No es fácil luchar contra el orden impuesto por la clase hegemónica.

Giroux realimenta a Kemmis en su definición de reproducción social de la educación. Otorga importancia a la historicidad, a la movilización y las constricciones, como expresiones de resistencia, pero también como elementos clave para poder evaluar y mejorar un centro escolar. Además, da a entender que

el conocer a la ideología dominante, implica una pluralidad de ideologías. Y, algo sumamente importante: reconoce que la educación es un acto político, y que como tal, depende de las acciones que emprenden sus actores y sujetos. Es decir, ve en la política tanto una limitante, como una oportunidad para el sector educativo.

Peter McLaren. La escuela como escenario de contradicciones y múltiples expresiones culturales

El canadiense Peter McLaren (2005), quien llevara a los lectores una joya de la pedagogía como *la vida en las escuelas*, muestra dos elementos del pensamiento crítico en educación que son necesarios e imperativos para la interpretación del fenómeno educativo en la actualidad. Esos elementos son la etnografía y la semiología. Con el auxilio del primero, es capaz de describir la manera en que se dan las relaciones docente-alumno, alumno-alumno tanto en el interior como en el exterior de los centros educativos; con el auxilio del segundo, interpreta algunos conceptos utilizados en la corriente materialista de la historia, unos más de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, y los coloca en el contexto del último cuarto del siglo XX y los inicios del siglo XXI.

McLaren (2005) sostiene, como varios pensadores en educación, que ésta no puede ser un proceso neutral, cuando señala que “el punto de vista tradicional de la instrucción y el aprendizaje en el salón de clase como un proceso neutral, antiséptico y aislado de los conceptos de poder, política, historia y contexto, ya no puede ser sostenido con verosimilitud. De hecho, los investigadores críticos han dado primacía a lo social, lo cultural, lo político y lo económico para comprender mejor la forma en que trabaja la escuela contemporánea” (p. 256). Con ello, este pedagogo comprende el fenómeno educativo como un cúmulo de interrelaciones que se dan en diferentes espacios de la vida escolar.

De hecho, respalda lo anterior en la frase “La naturaleza dialéctica de la teoría crítica habilita al investigador de la educación para ver la escuela no simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción,

sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación” (McLaren, 2005, p. 265). Aquí se observa que el autor también visualiza, con la ayuda del concepto de cultura, pero entendido como una pluralidad de expresiones culturales, a la educación, no como un fenómeno estático, sino como una arena de cambio, de conflicto y de reconocimiento de unos actores hacia otros, aunque ello implique la lucha de unos por ser considerados parte del quehacer educativo.

“La pedagogía crítica se funda en la convicción de que para la escuela es una prioridad ética dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que, aunque son importantes, están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo” (McLaren, 2005, p. 258). En este fragmento, se reconoce el avance que ha tenido la visión de un currículum técnico, además de reconocer que esta forma de practicar el currículum en las escuelas no ha desaparecido, antes bien, sigue presente en algún momento del diseño, desarrollo y/o la organización del currículo en cualquier centro escolar.

La corriente materialista de la historia sigue proporcionando bases explicativas para interpretar el fenómeno social en general, y el educativo en particular, aunque haya tenido que combinarse con otras corrientes o teorías para entender un poco más lo que ocurre en los centros escolares, como es el caso de la etnografía y los estudios de género. Lo anterior es evidente cuando el autor muestra en su análisis que “en la perspectiva de la pedagogía crítica, la lucha de clases es la clave para la modificación de las relaciones productivas, lo que en educación equivale a confrontar las diferencias entre raza, nivel económico y género, entre otras cosas, todas ellas interrelacionadas” (McLaren, 2005, pp. 269-271).

En cuanto a la reinterpretación que los pedagogos críticos son capaces de llevar a cabo, ellos sitúan al fenómeno educativo en su contexto. Así, van definiendo que factor o elemento de contexto predomina más en un momento determinado, sin perder de vista que la educación no puede ser vista como fenómeno aislado,

ni desagregarse a discreción para analizar cada uno de sus elementos constituyentes como si no existiera relación alguna entre ellos.

Para McLaren (2005), “La *cultura dominante* se refiere a las prácticas y representaciones sociales que *afirman los valores centrales, intereses y compromisos de la clase social que controla la riqueza material y simbólica de la sociedad*, mientras que los grupos que quedan subordinados a la cultura dominante forman parte de la *cultura subordinada*” (p. 273).

El autor de *pedagogía crítica y cultura depredadora* (McLaren, 1996) señala que “las formas culturales son aquellos símbolos y prácticas sociales que expresan cultura, tales como los que se encuentran en la música, el vestido, la alimentación, la danza y la educación, que se han desarrollado a partir de esfuerzos de los grupos por definir sus vidas en el entorno político y material” (p. 275).

Como un legado de Antonio Gramsci (1992), e interpretado de su publicación *la alternativa pedagógica*, analiza el concepto *hegemonía* que “se refiere al mantenimiento de la dominación no solo por el puro ejercicio de la fuerza, sino principalmente por prácticas sociales consensuales, formas sociales y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como la iglesia, la escuela, el estado, los medios masivos de comunicación, el sistema político y la familia. Es un encasillamiento cultural de significados, una prisión de lenguajes y de ideas a la que ingresan libremente tanto los dominantes como los dominados” (pp. 75-76).

McLaren (2005) aborda también el concepto de ideología, que se refiere a la producción y representación de ideas, valores y creencias y a la forma en que son expresados y vividos tanto por los individuos como por los grupos. Se refiere a la producción de sentidos y significados. Representa un vocabulario de estandarización y una gramática de designios sancionada y sostenida por prácticas sociales particulares” (pp. 279, 281).

Para Peter McLaren, tanto la etnografía, como la semiología o semántica, contribuyen al enriquecimiento de la base conceptual con que se desarrolla el pensamiento crítico en educación. Estos dos factores contribuyen a mantener vigente esta interpretación de la visión crítica en el fenómeno educativo.

Por todo lo anterior, comprendemos que la pedagogía crítica ha asimilado y transformado los planteamientos de la teoría crítica para agregarles elementos o variables en el análisis del fenómeno educativo sin apartarlo del resto de las esferas de la vida cotidiana. Está ocurriendo algo que muchos científicos no ven con buenos ojos: se humaniza la ciencia y se valida como científico a lo humano. Sin embargo, y esto se reconoce en la investigación, el pensamiento crítico en educación, no está peleado con la estadística, antes bien emplea esta herramienta de análisis, pero de una manera antidogmática, es decir, sin el peso ideológico del culto al número.

El concepto de cultura se observa como una categoría ligada sociológica, histórica y filosóficamente al concepto de educación.

A través de la exposición del marco teórico que se ha construido en estas páginas, se asume que no es suficiente fincar en la proyección y evaluación de objetivos la situación pasada, presente y futura de una institución educativa. Tampoco, es suficiente con utilizar a la etnografía, etnometodología, interaccionismo simbólico, o cualquier otra metodología para evaluar solo en términos cualitativos ese centro escolar. Se debe tomar en cuenta que una universidad, como la **UACH**, está inmersa en un contexto inmediato o local, pero además está fuertemente influenciada por el contexto global, las políticas públicas en materia educativa y, que además posee una filosofía institucional.

Se agrega un elemento que más adelante cobra sentido en este trabajo: la confrontación entre una investigación de base teórica, histórica, sociológica, política, pero también estadística, que significa en un complemento perfecto a este esfuerzo por proponer una salida al problema que se intenta resolver.

Paulo Freire. Se tiende un puente entre la dialéctica y el culturalismo

Uno de los representantes más citados en el ámbito educativo, y en el contexto latinoamericano, es Paulo Freire. Se dedica un espacio a algunas de sus ideas en torno a las funciones de la educación, en el entendido de que algunos de los pedagogos y filósofos educativos cuyas ideas se exponen más adelante reconocieron la influencia del nativo de Recife, Brasil, en su formación y reflexión teórica.

En *la pedagogía del oprimido*, obra en la cual se plasma la riqueza del pensamiento que durante años fue cultivando Paulo Freire, habla fuerte y claro respecto de la labor que la educación debe cumplir. Menciona que “la pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista, liberadora, tendrá dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido para convertirse en la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (Freire, 2011a, p. 55). La visión procesual del efecto que debe tener la pedagogía en particular, y la educación en general, representa el efecto de la integración de teoría y práctica, de lo que el sujeto aprende con lo que el sujeto vive.

Según Freire (2011a) “en la visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Basada en la absolutización, alienación o cosificación de la ignorancia, según la cual ésta existe siempre en el otro. La antidualogicidad es su premisa” (p. 79). Este razonamiento propugna por la absolutización del conocimiento y del propietario de ese conocimiento. De ahí la concepción de *centros del saber*, que es distinta de la lucha por la liberación de la opresión, pero que es necesario que tenga lugar en primer orden.

Asimismo, dice que “la educación como práctica de la libertad implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación

del mundo como una realidad ausente de los hombres” (Freire, 2011b, pág. 94). Esto ocurre cuando los hombres dejan de tratarse como mercancías, cosas, elementos inertes, y son capaces de mirarse como sujetos, como seres, ontológicamente hablando, y se relacionan entre ellos y con el mundo, lo que, en otras palabras, significa la conciencia de sí y la conciencia para sí. Esta idea representa el reconocimiento entre oprimidos, el reconocimiento del opresor y la lucha por la liberación de la opresión, en la que el hombre halla su lugar en el mundo.

Este filósofo brasileiro concibe a la educación como un quehacer problematizador. Esto representa otro elemento de importancia en la visión crítica de la educación, tanto teórica como metodológicamente. “En la educación problematizadora, se hace el esfuerzo de presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad vista, por analogía, como un todo, cuyo análisis crítico les posibilite reconocer las relaciones de sus partes” (Freire, 2011b, p. 129).

Otro elemento que no olvida en su crítica antisistémica es el de la cultura, -al igual que la Escuela de Frankfurt- concebida como una reducción o caricatura de la misma, como producto de la imposición de una visión del mundo a las demás existentes. Por ello, señala que “la invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión” (Freire, 2011a, p. 198). Después de una invasión, viene una imposición, esa imposición se puede volver una ley, es decir se normaliza.

Aborda, entre otros temas, la necesaria complementariedad que debe darse entre dos tipos de formación del hombre, que deberían generar resultados muy distintos a los que observamos en nuestra sociedad actual. “La formación técnico-científica no es antagónica con la formación humanista de los hombres, desde el momento en que la ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, están al servicio de la liberación permanente, de la humanización del hombre”

(Freire, 2011a, p. 207). Sin embargo, con desagrado se observa como la formación tecno-científica es sobrevalorada, mientras la formación humanista es infravalorada, con el argumento de que esta última no proporciona resultados tangibles a la sociedad.

En la pedagogía de la autonomía, Freire (2004) menciona que “la capacitación de mujeres y hombres en el ámbito de saberes instrumentales nunca puede prescindir de su formación ética” (p. 19). Sin embargo, parece que hoy en día, en la práctica ello es así, pues, en los planes de estudios de las instituciones académicas que otorgan este tipo de capacitación, no existen materias humanísticas, como ética, lógica, estética.

Otro precepto de la educación es que ésta no puede ser neutral, como señala Freire (2011b) “para que la educación fuera neutral sería preciso que no hubiera ninguna discordancia entre las personas con relación a los modos de vida individual y social, con relación al estilo político puesto en práctica, a los valores que deben ser encarnados” (p. 35). Este representa otro elemento del pensamiento o visión crítica que se aporta a la educación y un elemento importante que más adelante servirá en la reflexión de éste trabajo.

El último elemento de este segmento se refiere a que debemos hallar formas de desvelar el discurso dominante, es decir, desagregar su contenido y separar el contenido de su ideología para tener el poder de decidir si lo hacemos propio o lo rehacemos. “El discurso ideológico amenaza anestesiar nuestra mente, confundir la curiosidad, distorsionar la percepción de los hechos, de las cosas, de los acontecimientos” (Freire, 2004, p. 41).

La confluencia de los elementos de análisis que nos aporta este autor a la visión crítica de la educación se podría sintetizar en lo que él llamó en *la educación como práctica de la libertad* como transición de la *conciencia mágica e ingenua* hacia la *conciencia crítica*, es decir, el individuo y el colectivo pasan de la *superposición* [acomodamiento, ajuste, adaptación] a la realidad a la *integración* con la realidad (Freire, 2011b, pp. 97-99).

La idea de educación liberadora como un paso hacia la emancipación, sigue presente en muchos discursos educativos y cobra más fuerza hoy en día con la proliferación de movimientos de protesta contra las dictaduras, los gobiernos de empresarios, la imposición de modelos económicos, educativos, políticos, etc., incluso la expresión cultural del racismo, la marginación y la pobreza, como indicadores del mecanismo de exclusión generado por el mismo sistema, son otros fenómenos que propician cada vez más manifestaciones e incluso movimientos revolucionarios a lo largo y ancho del planeta.

Traducir las ideas de Freire al contexto de esta investigación, obliga a mencionar que la educación liberadora como filosofía, ha contribuido a mostrar la manera en que se diseña y funciona un plan de estudios, tomando como base el análisis de los contextos y de los conceptos utilizados para la modificación del currículo escolar, por ejemplo, partiendo del concepto de oprimido y haciendo el recorrido hacia la liberación del oprimido. En este caso, el oprimido puede ser la institución, pero cree que está siguiendo una tendencia modernizante; la liberación ocurrirá cuando la institución se dé cuenta de que puede funcionar en la realidad practicando valores universales y produciendo profesionales consientes y honestos, en tanto que, para efectos de su reconocimiento en el exterior, puede simular que funciona bajo el esquema impuesto.

El siguiente apartado aborda la concepción teórica que se ha venido manejando en torno a los conceptos currículum y evaluación de manera general, sobre todo desde la década de los años cuarenta del Siglo XX, hasta inicios de este milenio. Asimismo, se hace un esfuerzo por construir, a través de la revisión bibliográfica, el concepto de evaluación del diseño y desarrollo curricular que se emplea en este trabajo.

Capítulo II

Evaluación del diseño y desarrollo curricular

En este capítulo se realiza un recorrido por las corrientes del pensamiento que se supone han sido analizadas por quienes se involucraron en la **RPEP** de la **UACH**, que supuestamente funciona con un enfoque mixto, con tendencia a la incorporación de las competencias, un enfoque que será analizado más adelante.

Asimismo, el análisis del concepto de currículum se mira en su significado y en su la práctica que de él se realiza en los centros educativos.

Además, la construcción del concepto de evaluación que se observa en este apartado, sobre todo desde el momento histórico en que se generaliza su uso como herramienta de diagnóstico y mejora de las empresas, y poco después de las escuelas, está ligada a conceptos como los de juicio, valoración, comparación y análisis, entre otros.

El intento de construir definiciones para la investigación cristaliza en las interpretaciones relativas a *evaluación del diseño y desarrollo curricular*. Para lograr lo anterior fue necesario establecer otra discusión conceptual, que generara un producto, visto en su acepción histórico-filosófica, como un proceso, que culmina con una interpretación personal y como un eje de análisis para el resto de este proceso de investigación.

Lo anterior se representa en la **figura 2**.

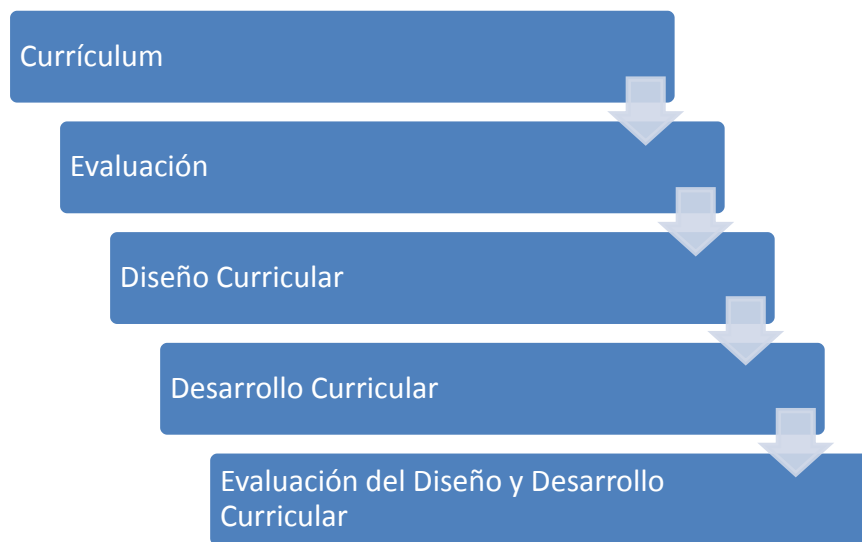


Figura 2. Hacia la definición de evaluación del diseño y desarrollo curricular.

Fuente: Elaboración propia (2016).

2.1. ¿Qué es el currículum?

Respecto al concepto de currículum, currículo o currícula, –en México usamos los dos primeros más frecuentemente, es complejo. Por tanto, hay teóricos que, a lo largo de la historia de su existencia, lo han definido de diferentes maneras.

En este trabajo recurrimos a la revisión del trabajo de Posner (2004), quien hace un esfuerzo por encontrar las diversas posturas que, acerca del concepto se tienen tanto en el plano académico como en el investigativo.

Conceptos comunes en torno al currículo

Algunos conceptos comunes de currículo según este autor (Posner, 2004) son:

Alcance y secuencia. La descripción del currículo como una matriz de objetivos asignados a los grados (ejem: la secuencia) y agrupados de acuerdo con un tema común (ejem: el alcance).

Programa de estudios. Un plan para un curso completo, el cual suele incluir fundamentos, temas, recursos y evaluación.

Esquema de contenido. Una lista de tópicos a cubrir organizados en forma de esquema.

Estándares. Una lista de conocimientos y habilidades requeridos por todos los estudiantes al terminar.

Libros de texto. Materiales educativos usados como guías para la enseñanza en el salón de clases.

Ruta de estudio. Una serie de cursos que los estudiantes deben completar.

Experiencias planeadas. Todas las experiencias académicas, atléticas, emocionales o sociales, que los estudiantes experimentan y que han sido planeadas por la escuela.

(p. 13).

Stenhouse (1984) entiende por currículum

“el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa y, que además implica no solo contenido, sino también método, y en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo” (p. 30).

La definición anterior corresponde, en gran parte a una visión práctica del currículum, que se aproxima a un enfoque crítico. Sus aportes son interesantes, pues invita a mirar en la realidad de un centro educativo antes de proceder a implementar medidas de manera arbitraria.

Todas estas maneras de entender al currículum son producto de un análisis histórico, en el cual el autor visualiza entre otras cosas, la manera en que éste se piensa en las escuelas, desde el nivel básico hasta el posgrado.

Se piensa que el concepto se ha ido tornando complejo con el paso del tiempo y la proliferación de estudios sobre el currículum que han ido evidenciando vacíos en estudios anteriores. De manera, que currículum pasó de ser solo el plan de estudios a contemplar incluso las experiencias que se planean en las escuelas para fomentar el aprendizaje de los alumnos, pasando por las relaciones que se establecen entre aquellos a quienes impactará su modificación.

2.2. ¿En qué forma opera el currículum?

Ahora bien, siguiendo la lógica de Posner (2014), tenemos que en la práctica no se tiene uno, sino cinco tipos de currículos que operan de manera simultánea:

El currículum oficial o escrito. Es el currículum descrito en los documentos formales.

Currículum operativo. Es el currículum que materializa las prácticas y los exámenes de la enseñanza reales.

Currículum Oculto. Sus normas y valores institucionales no son abiertamente reconocidos por los profesores o funcionarios escolares.

Currículum nulo. Las materias que no se enseñan.

Currículum adicional. Son las experiencias planeadas fuera del currículum formal.

(p. 15).

Después de perfilar la definición de currículum, se hace otra discusión teórica respecto a lo que debe entenderse por evaluación. Varios teóricos en el campo

recurren a revisiones más exhaustivas. Sin embargo, para los fines de este trabajo, solo se considera la parte de la historia de la cultura evaluadora donde este concepto se hace global, que históricamente se ubica entre la tercera y la cuarta década del S. XX.

Los autores que contribuyen a la discusión y perfil del concepto de evaluación se ubican geográficamente en Europa, Estados Unidos, México y Australia.

2.3. Acercamiento al concepto de evaluación

Para comenzar, el considerado concepto clásico de evaluación, es definido por Tyler como “el proceso de determinar hasta qué punto, los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza” (Tyler, 2003, pág. 6).

En el concepto está implícita la idea de medir los logros alcanzados, pues lo importante es el resultado, el proceso no es objeto de atención en el nacimiento de la evaluación en educación.

Stufflebeam (1987) propuso, desde 1966, darle un vuelco al concepto de evaluación construido por Tyler y definir a ésta como *“un proceso mediante el cual se proporcionará información útil para la toma de decisiones (p. 179).*

En la evolución, o mejor dicho, enriquecimiento del concepto se le presta atención al elemento proceso, situación que le imprime contenido histórico al concepto en cuestión.

Suchman (1967), define a la evaluación como *“el proceso de emitir juicios de valor” (p.8).*

En este sentido la palabra valor, adquiere una connotación que evidencia las cualidades del objeto que está siendo analizado.

Scriven (define la evaluación como

“una actividad metodológica que consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas, con el fin de justificar 1) los instrumentos de recopilación de datos, 2) las valoraciones y 3) la selección de metas” (p. 14).

El término que podemos rescatar de la definición de Scriven es *comparación*. La razón, el término nos invita a visualizar el proceso evaluativo en función de otros procesos, en su interrelación con ellos, que sería el caso de los factores externos, como los políticos, culturales, económicos, que pueden incidir en el currículo y que deben tomarse en cuenta para hacer más completo este proceso.

Stake (1967) define a la evaluación como *“un valor observado comparado con una norma”* (p. 12).

Le agrega el adjetivo de respondiente, lo cual es interesante en función de que invita a preguntar a los actores y sujetos implicados en el proceso cuál es su punto de vista acerca de la situación que se vive en su entorno.

Vuelve a mencionarse el término comparar, pero ahora relacionado con el contraste entre una situación de vida y su correspondencia o no con la norma que la regula, en el sentido de visualizar la vigencia u obsolescencia de la misma.

Posner (2004) comprende el término evaluación como *un análisis curricular*, definiéndolo como

“un intento por desglosar un currículo en sus componentes para examinar esas partes y el modo en que se ajustan para formar un todo, identificar las nociones y las ideas con las que se comprometen quienes lo diseñaron y quienes lo configuraron de manera explícita o implícita, además de examinar las implicaciones de esos compromisos y nociones con la calidad de la experiencia educativa” (p. 15).

Siguiendo la evolución del concepto, encontramos que, de acuerdo con Zabalza (1993), plantea a la evaluación en base a cinco tópicos esenciales, así:

“evaluar es un proceso en el que intervienen medir, comparar, valorar, elementos cuantitativos y cualitativos del currículo con el fin de mejorarlo” (pp. 236-244)

En este sentido, el término mejorar, mencionado en la definición de Zabalza cobra sentido, en el plano del currículo y le imprime un carácter autocorrectivo.

En el Plan de Desarrollo Institucional de la **UACH** 2009-2025 la evaluación es vista como un proceso, en el cual la institución somete a juicio su planeación educativa. Se le mira acompañada del proceso de acreditación de planes y programas, con lo cual se deja claro que la cultura evaluadora en la institución es incipiente (UACH, 2009, p. 47).

Por lo anterior, consideramos que el concepto que proporciona Zabalza (1993) es el que nos guiará en el proceso de investigación, debido a que condensa los elementos planteados en la discusión histórica del mismo, y comprendemos que su definición recupera las aportaciones de los otros autores.

2.4. La evaluación del diseño curricular

Ahora vamos a delinear el concepto de diseño curricular que se empleará en el proceso de investigación.

En primer término, aparece la definición de Ruiz (2000) quien interpreta el diseño curricular refiriéndose

“al proceso de planificarlo (al currículo), darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares” (p. 76).

En la definición anterior entran en juego los conceptos plan, programa, proyecto y contexto, que, en un primer acercamiento, son elementos que juegan un papel primordial dentro del ejercicio del diseño del currículo.

Zabalza (1993) recupera la definición dada en el Diseño Curricular Básico (**DCB**) contemplado dentro de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo Español, que se menciona en los siguientes términos:

“se refiere al proyecto que recoge las intenciones y el plan de acción para el currículo” (pp. V y XIII)

En la definición anterior vale la pena recuperar el término *intención*, debido a que no existe currículo neutro, por tanto, el diseñar un currículo es una empresa cargada de intencionalidad, de ideología y está soportado en una teoría del aprendizaje en particular y curricular en general.

De acuerdo con Díaz-Barriga, *et al.*, (2012) el diseño curricular se refiere

Al conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del currículo” (p. 16).

En esta definición está implícito el concepto de *sistematicidad*, que toma sentido cuando entendemos que en la perspectiva de estas autoras, el diseño del currículo debe ser una secuencia lógica, bien articulada de pasos que deben darse en los cuales lo abstracto, se concretizará en un instrumento que delineará el devenir de una institución educativa.

Para Díaz – Barriga (1984) “el diseño curricular es una respuesta no solo a los problemas de carácter educativo, sino también a los de carácter económico, político y social. Quien diseña currículos debe pensar en la posibilidad de integrar el conocimiento del sujeto, propiciar una formación teórico-técnica adecuada y vincular los contenidos a las necesidades sociales, a partir de la definición de un proyecto social” (p. 27). En esta definición se observa una complejización, que deja en evidencia lo que muchas disciplinas ya están llevando a cabo: la

tendencia a la integración de las disciplinas, los saberes y las cosmovisiones, que, en el plano del currículo, le imprimen una visión enriquecida epistemológica, ontológica y filosóficamente.

La definición de Diseño Curricular que se plantea en este trabajo es:

El Diseño Curricular es un proceso cargado de intencionalidad, en el cual un plan educativo, será ordenado lógicamente para dar respuesta a necesidades que, siendo exclusivas de este sector, obedecen a la modificación de las condiciones en un contexto más amplio.

Ahora, se incluye la construcción del concepto, la cual representa el esfuerzo analítico-sintético del investigador por dar a conocer la manera en que se abordará el objeto de estudio.

Se entiende por Evaluación del diseño curricular:

el proceso lógico, sistemático e intencionado, en el que intervienen medir, comparar, valorar, elementos cuantitativos y cualitativos del currículo, que representan necesidades planificadas que, siendo exclusivas del sector educativo, están inmersas en un contexto más amplio y, todo ello contribuye a mejorarlo.

Realizar una evaluación del diseño curricular con la mirada de la pedagogía crítica, lleva a evidenciar elementos que son característicos de la sociedad actual, que están siendo reproducidos en el ámbito educativo y que no permiten que las escuelas se desarrollen y expresen libremente la manera en que quieren vivir su curriculum.

2.5. Evaluación del desarrollo curricular

De acuerdo con Zabala (1993) “desarrollar el curriculum es <concretarlo>, avanzar en la construcción de cada uno de los puntos que contiene (por ejemplo, especificar más los objetivos señalados, completar los contenidos, incorporar

actividades, introducir o ampliar las actividades de evaluación, etc.). Quiere decir que se progresa desde el esquema básico inicial del que se parte, hasta lograr una estructura más amplia y completa, dispuesta a ser llevada a la práctica” (p. XIV)

Ruiz (2000) menciona que “el concepto de desarrollo curricular ha pasado de concebirse como algo estático, rígido, prefijado y reproducido, a ser considerado como un proceso dotado de dinamismo y flexibilidad, donde el profesor adquiere especial protagonismo, en la interrelación entre el profesor, el alumno y la comunidad educativa que se constituyen como pilar básico en dicho proceso...” (p. 32).

En la concepción de Posner (2004), el concepto de desarrollo curricular se considera dentro de lo que denomina currículo operativo, es decir, el currículo que se implementa en las escuelas. Este requiere de lo que Posner denomina encuadres, los cuales pueden ser de tiempo, físicos, políticos y legales, organizacionales, de personal, económicos y culturales (pp. 211-222).

Vale la pena destacar elementos de las definiciones anteriores. Por ejemplo, el carácter dinámico y flexible del concepto, así como la idea de la concreción del diseño curricular. Por lo anterior, la definición de *desarrollo curricular* que se perfila es:

Llevar el diseño curricular a su concretización, concibiendo este acto como dinámico y flexible, en el cual se involucran elementos como el profesor, el alumno, la comunidad educativa, la temporalidad, lo político, el marco normativo, la administración escolar, la cultura, las formas organizativas en la educación, entre otros. Es decir, el traslado del currículo a la práctica educativa.

En el camino que se ha seguido en esta discusión, que se ha caracterizado por su carácter reflexivo, se ha ido delineando la base conceptual de lo que a la postre cristalizará en una dura crítica a un modelo que, formulado como política

pública, llevará al autor de este trabajo a formular una crítica al método bajo el cual fue reestructurado el **PEP**.

En esta ocasión se construye el concepto de evaluación del desarrollo curricular sobre las bases ya establecidas en las páginas anteriores, y sobre la idea de la congruencia que debe haber, de manera progresiva, entre las dos fases de la evaluación curricular que se analizan para propósitos de esta investigación, que son diseño y desarrollo curricular.

La siguiente definición concreta los elementos abordados en torno del problema que se pretende analizar.

Se entiende por evaluación del desarrollo curricular al proceso de constatar o contrastar la manera en que la proyección del currículo logra concretarse -visto como un acto dinámico y flexible en el cual se involucran elementos como el profesor, el alumno, la comunidad educativa, la temporalidad, lo político, el marco normativo, la administración escolar, la cultura, las formas organizativas en la educación, entre otros, es decir, se expresa en su práctica educativa.

Una vez que se ha definido en un primer momento lo que se entiende en este trabajo como evaluar el diseño curricular, y en un segundo momento lo que implica evaluar el desarrollo curricular, es que se perfila a estos dos conceptos, desde la visión procesual, con miras al análisis de resultados de la investigación, sin descuidar que la mirada crítica acompaña o interpela en todo momento a la misma.

Capítulo III

Modelos de evaluación. Enfoques y utilidad en el diseño y desarrollo curricular

Desde principios del Siglo XX la cultura de la evaluación ha permeado a la sociedad. Se ha transitado de etapas en las cuales el derroche de la vanidad humana, expresado en la devastación desmedida de los recursos naturales y humanos ha encontrado sus límites y se ha hecho imperativo pensar en maneras de llevar al ser humano hacia formas más racionales de vivir.

En su evolución, la cultura de la evaluación, en la cual ubicamos como uno de los centros de origen a los Estados Unidos de América, fue experimentando una variedad de metodologías, enfoques y teorías, las cuales se traducen en la construcción de modelos para operar programas de evaluación, que van desde simples pruebas estandarizadas, para observar los aprendizajes logrados y la eficacia de la enseñanza, hasta la eficacia y eficiencia en los procesos administrativos que siguen las escuelas y, lo que nos ocupa, las maneras en que se diseñan los proyectos educativos, planes y programas de estudio, la forma como operan y la congruencia entre diseño, desarrollo y evaluación de estos currículos.

Es por lo anterior, que la cultura evaluadora transitó desde conceptos tan cuantitativos como la medición y la perspectiva del resultado hasta conceptos cualitativos como la valoración y la perspectiva del proceso.

La estructura de este capítulo se presenta en la **figura 3**.



Figura 3. Modelos de evaluación.

Fuente: elaboración propia (2016).

3.1. Los modelos evaluativos con énfasis en los resultados

La afirmación “eres tonto porque eres pobre” tiene una explicación en modelos teóricos que, desde el campo de la educación, miran en el determinismo a un elemento de vital importancia para lograr resultados deseados. Este paradigma, el conductual, se trasladó al campo de la psicología educativa, donde se convirtió en un factor de gran utilidad en la formulación de modelos de evaluación, los cuales midieran los resultados respecto a los objetivos que se habían planteado las instituciones educativas desde el inicio del ciclo escolar.

Lo anterior, trajo consigo la proliferación de técnicas y métodos, que después se convirtieron en modelos tanto operativos como explicativos. Primero para orientar a las instituciones por medio de un nuevo sujeto del ámbito educativo: el evaluador; después, para dar un panorama amplio acerca de los elementos que fueron evaluados, porqué fueron elegidos, y que recomendaciones de mejora

existen, una vez que ocurrió el contraste entre los objetivos planteados y los resultados obtenidos.

Los modelos de evaluación que se preocupan principalmente por medir si los objetivos, han sido alcanzados representan modelos basados en resultados. A continuación, se exponen dos de ellos.

El modelo evaluativo de Tyler. La evaluación orientada hacia los objetivos

La dinámica económica y social que ha venido experimentando la civilización, arroja, desde las décadas posteriores a la gran depresión en Estados Unidos, modelos para visualizar la manera en que, en el sector educativo, los proyectos de los centros escolares estaban siendo cumplidos, es decir, la pregunta que se formula Tyler acerca de ¿cuáles son los fines que desea alcanzar la escuela?

La metodología tyleriana de evaluación, que se derivó del *estudio de los ocho años*, llevado a cabo en la Universidad del Estado de Ohio, se ejemplifica en la **figura 4**.

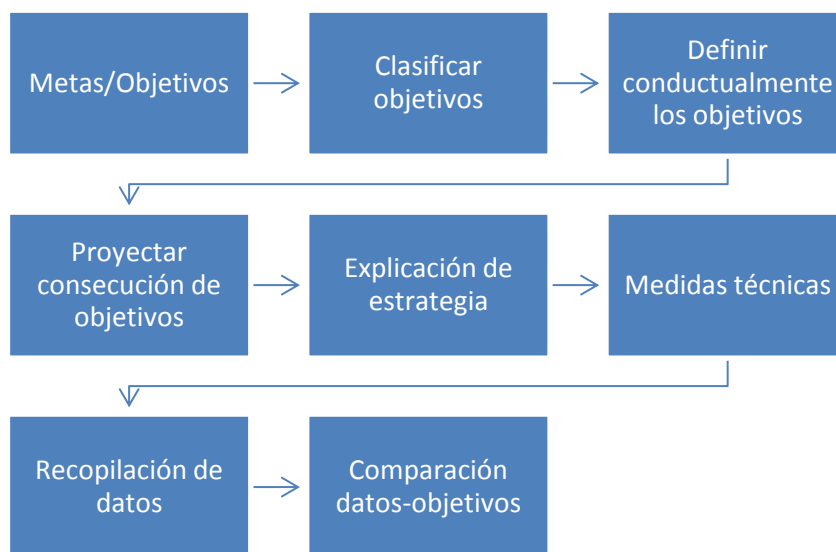


Figura 4. Modelo evaluativo de Tyler.

Fuente: elaboración propia con base en Tyler (1967).

La secuencia observada en la **figura 4** es la siguiente:

1. Establecer las metas u objetivos.
2. Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones.
3. Definir los objetivos en términos de comportamiento.
4. Establecer situaciones y condiciones según las cuales puede ser demostrada la consecución de los objetivos.
5. Explicar los propósitos de las estrategias al personal más importante en las situaciones más adecuadas.
6. Escoger o desarrollar las apropiadas medidas técnicas.
7. Recopilar los datos de trabajo (en el caso de los programas educativos, lo referente al trabajo de los estudiantes).
8. Comparar los datos con los objetivos de comportamiento

(Tyler, 1967, p. 17).

Este método se elabora en la década de los años cuarenta del Siglo XX, inmerso en el paradigma conductista, cuya contradicción está centrada en la formulación de objetivos de manera personal, los cuales difícilmente pueden agruparse para dar una visión de conjunto acerca de lo que ocurre en los centros escolares con los aprendizajes de los estudiantes. La consecución objetivos-metas no se da en automático. Es necesario considerar otros elementos que intervienen en ello.

Por lo anterior, es evidente que el legado de Tyler sigue presente en las metodologías de evaluación que se emplean hoy en día en las distintas fases o etapas en que se diferencia un currículo. La **UACH** no es la excepción. Durante gran parte de su existencia, sobre todo desde los años setenta del Siglo XX, cuando se apropia del paradigma productivo de la Revolución Verde, una expresión de la tecnología educativa en el sector agropecuario.

Metfessel y Michael. El procedimiento evaluativo de las ocho etapas: Una ampliación del modelo de Tyler

Después de que Tyler propusiera ocho pasos o etapas para realizar una evaluación orientada hacia los objetivos en las escuelas, dos personajes intentaron superar su modelo proponiendo enriquecer las etapas que contempla y agregándole elementos de índole cualitativa.

Metfessel y Michael elaboraron una lista de múltiples criterios (**Figura 5**) que, a su parecer, podían ser utilizados para la evaluación de programas. Los criterios a los que se hace referencia son esquematizados en un primer momento, para ser explicados después.

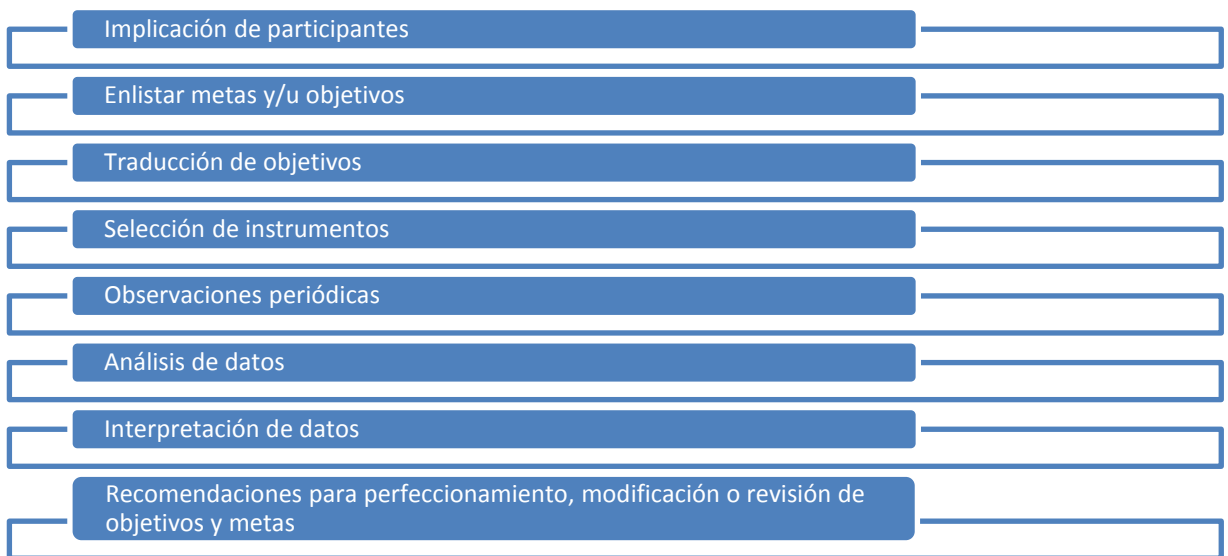


Figura 5. Procedimiento evaluativo de las ocho etapas.

Fuente: Elaboración propia con base en Stufflebeam (1987).

La figura anterior se explica de la siguiente manera:

1. Implicar a todos los miembros de la comunidad escolar como participantes o ayudantes de la evaluación.

2. Hacer una lista coherente de todas las metas u objetivos específicos, clasificados en un orden jerárquico, desde los más específicos hasta los más generales, a) poniendo primero las metas que más ampliamente abarcan las intenciones teóricas del programa, b) luego los objetivos específicos en términos operacionales, para permitir una valoración objetiva siempre que sea posible y; c) desarrollando finalmente criterios de enjuiciamiento que permitan la definición de los resultados más significativos y relevantes, el establecimiento de prioridades realistas en términos de necesidad social, de la facilidad del alumno, de la retroalimentación alumno-maestro y de la disponibilidad de personal y recursos materiales.
3. Traducir los objetivos específicos de rendimiento a una forma inteligible que pueda ponerse en práctica para facilitar el aprendizaje en el ambiente escolar.
4. Seleccionar o crear una variedad de instrumentos que suministren valores de los que se pueda comprobar la efectividad de los programas a la hora de conseguir los objetivos que se habían propuesto.
5. Llevar a cabo observaciones periódicas, a través de la utilización de instrumentos variados, para calibrar el alcance en el cambio en el rendimiento que resulta válido respecto a los objetivos seleccionados.
6. Analizar los datos proporcionados por la valoración del cambio a través de la utilización de métodos estadísticos apropiados.
7. Interpretar los datos relativos a los objetivos específicos según ciertas normas de enjuiciamiento y ciertos valores que se consideren apropiados para los niveles a los cuales se desee llegar en el trabajo; de esta manera se podrá llegar a conclusiones que proporcionen información acerca de la dirección de la evaluación, el progreso de los estudiantes y la efectividad del programa.
8. Hacer recomendaciones que proporcionen una base para futuros perfeccionamientos, modificaciones y revisiones de toda la gama de metas y objetivos específicos con el propósito de mejorar el programa,

proporcionar continua información, basada en recomendaciones a todos los individuos implicados en el programa; y prepararse para cuando vuelva a comenzar el ciclo del proceso evaluativo, una vez que los resultados ya hayan sido presentados a las audiencias correspondientes.

(Metfessel y Michael, 1967, p. 941).

El esfuerzo que realizaron Metfessel y Michael, consistió en ampliar el alcance de los juicios acerca de un programa, en relación con lo establecido en el modelo tyleriano.

Los autores prestan atención en los actores educativos. Sin embargo, los consideran en torno a su participación como un acto espontaneo. Se centran más en los problemas de aprendizaje que de enseñanza, por lo cual ni remotamente prestan atención a los que tienen relación con la estructura y organización del currículo escolar.

Además, en este enfoque, existe apertura para incorporar indicadores que no tienen un valor numérico, por lo cual la dimensión cualitativa tiene una consideración especial en las apreciaciones de los creadores del procedimiento evaluativo de las ocho etapas.

Por lo anterior, se considera que, para esta investigación, adquiere relevancia el aporte que Metfessel y Michael, puesto que incorpora a los *participantes* en el proceso de evaluación, además de los profesionales y los expertos en el tema, y se abre la posibilidad para que se planteen problemáticas dentro de la evaluación que no corresponden propiamente con la consecución entre objetivos y metas.

Aquí culmina la exposición de dos modelos de evaluación cuya atención se centra en los objetivos y a los resultados del programa del centro escolar. Ahora se exponen algunos en los cuales la atención se da en torno al proceso, es decir, al ¿cómo se ha elaborado?, ¿quiénes han intervenido? ¿Qué problemas ha habido? ¿Qué soluciones se han propuesto? Entre otras interrogantes que

denotan la necesidad de modelos o métodos de evaluación que centren su atención en la visión procesual de la evaluación.

3.2. Los modelos evaluativos centrados en el proceso

Al tiempo que los modelos evaluativos centrados en los resultados se propagaban por todo el mundo y mostraban que era más sencillo abordar el problema del currículo escolar, como una serie de conductas observables, principalmente en los alumnos, surgió una nueva corriente, la cual en voz de varios personajes de distintas profesiones, desde psicólogos hasta matemáticos, afirmaron que ya no era posible dejar la responsabilidad de evaluar algo tan complejo como un currículo escolar a profesionales que solo se dedicaban a observar conductas. Esto abrió la puerta para que varias disciplinas tanto de las ciencias formales como de las ciencias factuales comenzarán a aportar elementos de análisis a una corriente evaluativa que consideraba sumamente importante la explicación, del cómo se van generando y desarrollando los currículos a nivel del sistema escolar y en lo correspondiente a casos específicos dentro de éste.

Los modelos de evaluación que consideran al contexto, al proceso, a su observación y su explicación, afirman que también son importantes los objetivos y la conversión de estos en resultados. Sin embargo, muestran una radiografía más completa de lo que representa un currículo escolar, es decir, sacan a la luz elementos de orden cualitativo, como diferencias culturales, religiosas, políticas, entre otras, que están presentes en los actores educativos y que influyen positiva o negativamente en el desarrollo de las actividades que se realizan en las instituciones educativas.

A continuación, se presentan algunos modelos que se agrupan en esta modalidad por representar no solo una opinión contraria a los modelos basados en metas, sino por el desarrollo que muestran en sus metodologías, que incluyen

bases conceptuales distintas a las elaboradas para articular un modelo por objetivos.

El modelo de planificación evaluativa de Cronbach

Constatar si un objetivo se estaba cumpliendo a cabalidad comenzó a ser insuficiente para los investigadores dedicados a la evaluación. Este fue el caso de Lee Cronbach, quien, por cierto, fue discípulo de Ralph Tyler.

Él fue un psicólogo de origen estadounidense, profesor en la Universidad de Stanford, y realizó investigaciones sobre los métodos de *tests*, la teoría de la medida y las nociones de fidelidad y validez. Creó la *escala de Cronbach*, que permite dar fiabilidad y validez a ciertos instrumentos de recopilación de datos.

En lo referente a la investigación evaluativa, éste investigador se enfocó en la planificación de la evaluación, con especial atención en la evaluación de programas sociales y en particular educativos. Asimismo, en sus trabajos consideró fuertemente la *multidimensionalidad* del proceso evaluativo, es decir, la confluencia de varios actores y elementos (como programas, medios, profesor, contenidos, experiencias de aprendizaje, organización, etc.) así como el propio producto del proceso educativo. Esto rebasa por mucho la idea de la evaluación centrada en el estudiante (Cronbach, 1982, p. 37).

Para éste filósofo educativo la evaluación también es un acto político, y los evaluadores, como profesionales en el ramo son los actores principales y el punto de referencia para el proceso de planificar y, después, tomar decisiones.

Cronbach (1982) afirmaba que “la evaluación debe ser contemplada como una manera de iluminar complejos mecanismos, como la variación de los tratamientos, como un estudio tanto del proceso como de los resultados y como una información sobre un campo determinado que debe utilizarse en las tomas de decisiones referentes a otros distintos” (p. 5-6).

El modelo propuesto por Lee Cronbach se presenta en la siguiente figura:

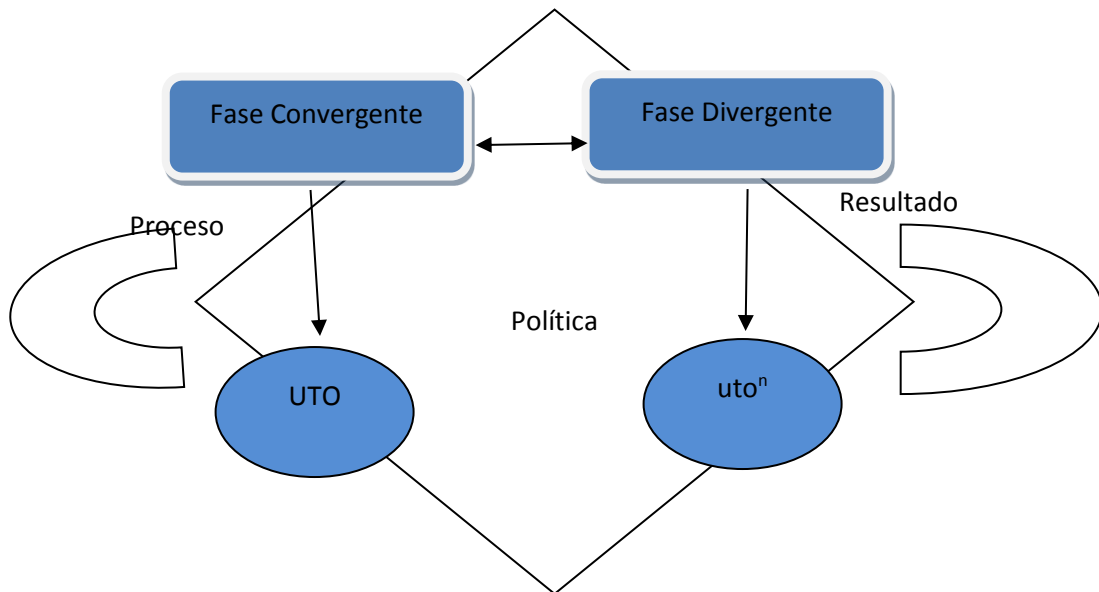


Figura 6. Modelo de planificación evaluativa de Cronbach.

Fuente: Elaboración propia con base en Cronbach (1982).

La definición que de forma desagregada se tiene de las siglas UTO es la siguiente:

1. *Unidades.* Cualquier individuo, clase o categoría.
2. *Tratamientos.* Una unidad está expuesta a la realización de un tratamiento concreto; así, la ejecución de algo puede variar, aunque esté sujeta a un tratamiento regularizado.
3. *Operaciones de observación.* El evaluador obtiene datos antes, durante y después del tratamiento, y utiliza un cierto tipo de test, o envía a alguien a la clase para que recoja algún tipo de impresiones.

(Cronbach, 1982, p. 45).

El UTO como metodología es utilizado dentro de la fase convergente, o en donde pueden existir múltiples apreciaciones acerca del fenómeno de la evaluación. Por otro lado, el uto (en minúsculas), entra en acción en la fase divergente, en donde existe una variedad de consideraciones que deben tomarse en cuenta en el proceso de evaluación.

Para Cronbach, la planificación evaluativa consta de dos fases: la *divergente* y la *convergente*. En la fase *divergente*, se infunde conciencia al evaluador y a quien paga el proceso de evaluación acerca de toda la gama de posibles cuestiones que deben ser tenidas en cuenta, por lo menos brevemente, en una investigación. En la fase *convergente* se insiste en la necesidad de que sea una amplia diversidad de individuos y grupos la que formule las cuestiones en la evaluación. La UTO es el resultado de la fase convergente; como derivados de la fase divergente, se tienen tantos uto como sea posible para el equipo evaluador (Cronbach, 1982, pp. 52-54).

El mencionar que la esfera política *interpela* a este modelo significa, en pocas palabras, que no debe pasarse por alto que la definición de estos tres elementos depende, en gran parte, de la macro y micro política, o mejor dicho, de las decisiones que se toman en los ámbitos local, regional o incluso global respecto de los elementos que se mencionan en el modelo. De esta manera, el concepto de *política* en educación es importante aún en nuestros días, además no solo se trata de la toma de decisiones respecto del sector educativo, sino de las consecuencias que éstas generan en quienes participan en las aulas de forma cotidiana.

El modelo CIPP de Stufflebeam. La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento

Daniel Stufflebeam es un investigador que, desde la década de los sesenta, cuando comienza la carrera espacial, forma parte del grupo de investigadores que, desde la Unión Americana, impulsa una revolución en la metodología de la evaluación, la cual tomaría como punto de partida el modelo evaluativo de Tyler, para superarlo y tender hacia una especie de perfeccionamiento de la evaluación, considerando que no es suficiente el constatar que se hayan cumplido los objetivos de un centro escolar.

El modelo Contexto-Insumo-Proceso-Producto (**CIPP**), que construye Stufflebeam, es el resultado de un estudio minucioso de los modelos de evaluación centrados en los objetivos, incluida la crítica que de ellos se realiza. Es por ello que forma parte de los modelos que contienen una visión procesual de la evaluación, que incluye al producto de la misma, que puede tener valor cualitativo o cuantitativo.

En la siguiente figura se representa el modelo CIPP.

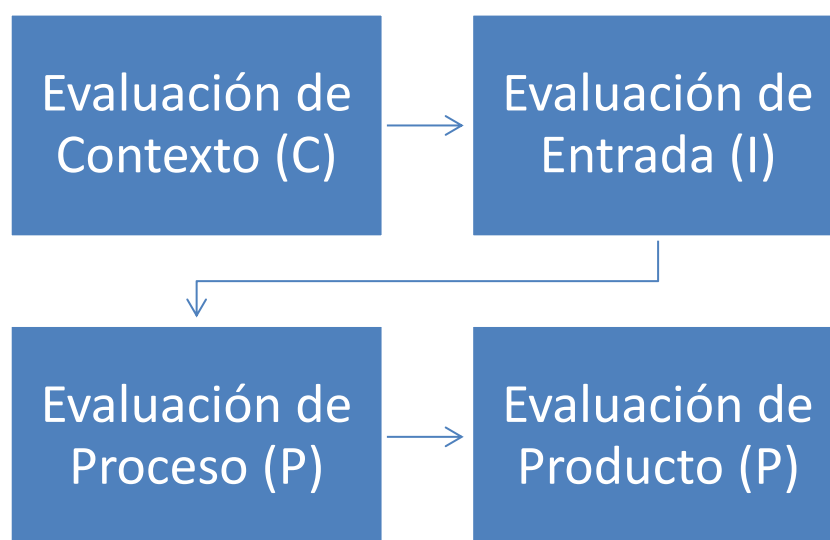


Figura 7. Modelo de evaluación orientado hacia el perfeccionamiento.
Fuente: Adaptación de Stufflebeam (1987).

A continuación, se describe brevemente el modelo CIPP:

Evaluación del Contexto (C). En esta modalidad, debe establecerse si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que deben satisfacer. Se trata de identificar las virtudes y defectos de una institución, un programa, una población escogida o una persona y proporcionar una guía para su perfeccionamiento (Stufflebeam, 1987, p. 196).

Los resultados de una evaluación de contexto deben proporcionar una base sólida para el ajuste (o establecimiento) de metas y prioridades, y para la

designación de los cambios necesarios. Es importante entender, que, para el caso de un plan de estudios, la base que proporcionará la evaluación de contexto se refiere a comprobar o contrastar los elementos del currículo que van a incorporarse y, en el proceso, anular aquellos que no sean pertinentes para el desarrollo de éste.

Una evaluación del contexto puede utilizarse para formular objetivos referentes al desarrollo del personal y/o revisión del currículo; para seleccionar escuelas concretas que necesiten ayuda prioritaria; para ayudar a decidir cómo interrumpir programas, con la esperanza de ayudar a una institución a ser más fuerte haciéndose más pequeña, entre otras cosas (Stufflebeam, 1987, p. 197).

La evaluación de contexto servirá para seleccionar, entre un universo de metas, solo aquellas que se correspondan con las necesidades y expectativas de los sujetos y actores que serán influenciados por el currículo diseñado o reestructurado.

Evaluación de Input (I) o entrada. Este tipo de evaluación se concibió principalmente para ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios. Asimismo, permite ayudar a los solicitantes en la consideración de estrategias de programa alternativas en el contexto de sus necesidades y circunstancias ambientales, así como desarrollar un plan que sirva a sus propósitos (Stufflebeam, 1987, p. 197).

La evaluación de entrada sirve también para ayudar a los solicitantes a evitar la infructuosa práctica que consiste en perseguir innovaciones propuestas, que, posiblemente, fracasarán o terminarán con los recursos de que disponen.

Se trata de asegurar que lo planeado sea aplicado en situaciones concretas. Es decir, una modalidad de control sobre las situaciones que esperamos que ocurran.

Una de las aplicaciones de este tipo de evaluación es valorar un programa ya existente, contrastándolo con otros programas y con lo que propone la literatura.

Los informes procedentes de una evaluación de entrada ayudan a los responsables a escoger un tipo de acción entre las posibilidades existentes (Stufflebeam, 1987, p. 198).

La evaluación de entrada definirá cuál de los elementos necesarios para mejorar el currículo es preponderante o indispensable para lograrlo.

Es importante realizar la evaluación de entrada, puesto que el contraste entre la teoría y los casos particulares en los que funciona o se aplica una metodología evaluativa puede llevar a nuevas metodologías para evaluar un currículo.

Evaluación de Proceso (P). La evaluación de proceso es una comprobación continua de la realización de un plan. Uno de sus objetivos es proporcionar continua información a los involucrados acerca del ritmo del cumplimiento en las actividades programadas y del uso eficiente de los recursos disponibles para ello. Aquí se debe proporcionar un extenso informe del programa que realmente se está llevando a cabo, compararlo con lo que se había planificado, establecer un recuento total de los distintos costes de su realización y saber cómo juzgan la calidad del trabajo tanto los observadores como los participantes (Stufflebeam, 1987, p. 199).

De inicio evaluar un proceso puede ser mediante un procedimiento muy general. Después podrá irse sistematizando información y realizando análisis cada vez más específicos.

Se considera que en todo proceso existen actores y sujetos cuya participación es imprescindible para garantizar la objetividad en la información que se pretende obtener.

Lo anterior es un elemento imprescindible para los informes que se deben generar sobre la evaluación de proceso, los cuales, al igual que el flujo de la información proporcionada, deberán ser continuos.

Este tipo de evaluación es fuente de información para la interpretación de los resultados del siguiente tipo de evaluación perteneciente al modelo CIPP.

Evaluación de Producto (P). El propósito inicial de este tipo de evaluación es valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa, sus efectos a largo plazo. Aquí se averigua, hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir. Debe incluir los efectos deseados y no deseados del programa, así como sus resultados positivos y negativos. Se utiliza básicamente para determinar si un programa concreto merece prolongarse, repetirse y/o ampliarse a otros ámbitos (Stufflebeam, 1987, pp. 201, 203).

Evaluar un producto es juzgar su coherencia o no respecto del plan en general. Es recomendar modificaciones o reestructuraciones en todas y cada una de las etapas o componentes de este currículo y también se convierte en un procedimiento recurrente.

La evaluación de productos puede tener implicaciones psicológicas para los implicados, y pueden preguntarse qué hicieron mal o si son aptos para permanecer involucrados en el proceso de planear en el ámbito educativo.

Este modelo, si bien es una traslación del ramo industrial de corte directivo o gerencial, aporta un elemento imprescindible para el modelo que ocupa este espacio de la investigación: va orientado a la mejora continua con tendencia al perfeccionamiento del sector educativo, focalizando su impacto en instituciones determinadas. Es decir, los programas deben ser mejores para la gente a la que deben servir (Stufflebeam, 1987, p. 190).

Además, se hace evidente que, en un ambiente gobernado por nuevos paradigmas económicos y productivos, la exigencia de manejar los recursos con que se cuenta en las instituciones con criterios de eficiencia y eficacia, también se refleja en el sector educativo, por lo que este modelo también contemplaba el manejo racional de los recursos propios de cada institución educativa. Esto forma parte del *contexto*.

Después de comprender el modelo CIPP como un proceso en el cual de inicio se localiza la institución, programa, actores y sujetos del currículo, ocurre la selección de los principales elementos a considerar dentro de la misma, prestarse atención a la forma en que se desarrolla este currículo desde el comienzo de su operación y, por último, se lleva a cabo la valoración de los resultados obtenidos, sean deseados o no, pero que tengan relación con el resto de las etapas del modelo de evaluación.

Por lo anterior, se considera que los tópicos *contexto* y *proceso* son relevantes para esta investigación como un aporte de Michael Scriven a la evaluación de planes y programas. Los aspectos de planeación educativa han sido muy abordados en otras investigaciones, por lo son relevantes las formas o métodos que se siguen para desarrollar un proyecto educativo en papel y en las aulas durante una temporalidad que permita observar la manera en que éste funciona.

La evaluación comprensiva. Robert Stake

Este modelo de evaluación, que algunos nombran como *evaluación centrada en el cliente* o *evaluación comprensiva*, por hacer énfasis en considerar la opinión de aquellos actores de la educación distintos al evaluador de programas, es uno de los modelos subjetivos o cualitativos de evaluación.

Fue creado por Robert Stake, un psicólogo educativo estadounidense especializado en evaluación institucional, evaluación cualitativa, y creador del método de estudio de casos.

Stake partió del concepto tyleriano de evaluación durante su formación como profesional en este campo del conocimiento. La base conductual de su concepción acerca de la evaluación desapareció mientras agregaba la importancia de otros elementos en el currículo, tales como la valoración de los antecedentes y las continuas operaciones, tanto las propuestas como las reales, así como la recopilación de los juicios de personas distintas al evaluador (Stake, 1975, p. 11).

La evaluación *comprensiva* comienza cuando el plan o programa ya está funcionando, es decir, se realizará para decirles a los actores del centro educativo y con base en su misma participación, cómo es que funciona ese currículo.

La observación será el principal método del evaluador, y le ayudará a dar resultados rápidos y confiables tanto a autoridades educativas, como a docentes y alumnos acerca del funcionamiento de un plan de estudios.

Stake identifica cuatro elementos clave o la estructura sustancial de la evaluación comprensiva: los *problemas*, que son áreas de desacuerdo dudas o cuestiones; el *esquema para la recopilación de datos*, en el que se analizan congruencias y contingencias; los *observadores humanos*, que califica como los mejores instrumentos de investigación para muchos problemas evaluativos, y, la *validación*, en donde el evaluador tiene la responsabilidad de proporcionar la suficiente cantidad de información, procedente de numerosas fuentes y creíbles, como para que pueda representar efectivamente, el estado ya observado del programa, de cualquier forma complejo (Stake, 1975, p. 14).

Una vez expuesta la estructura sustancial de la evaluación comprensiva, Stake entra a la definición de los elementos que implican a la estructura funcional de este método. Esto es mostrado en la **figura 8**.

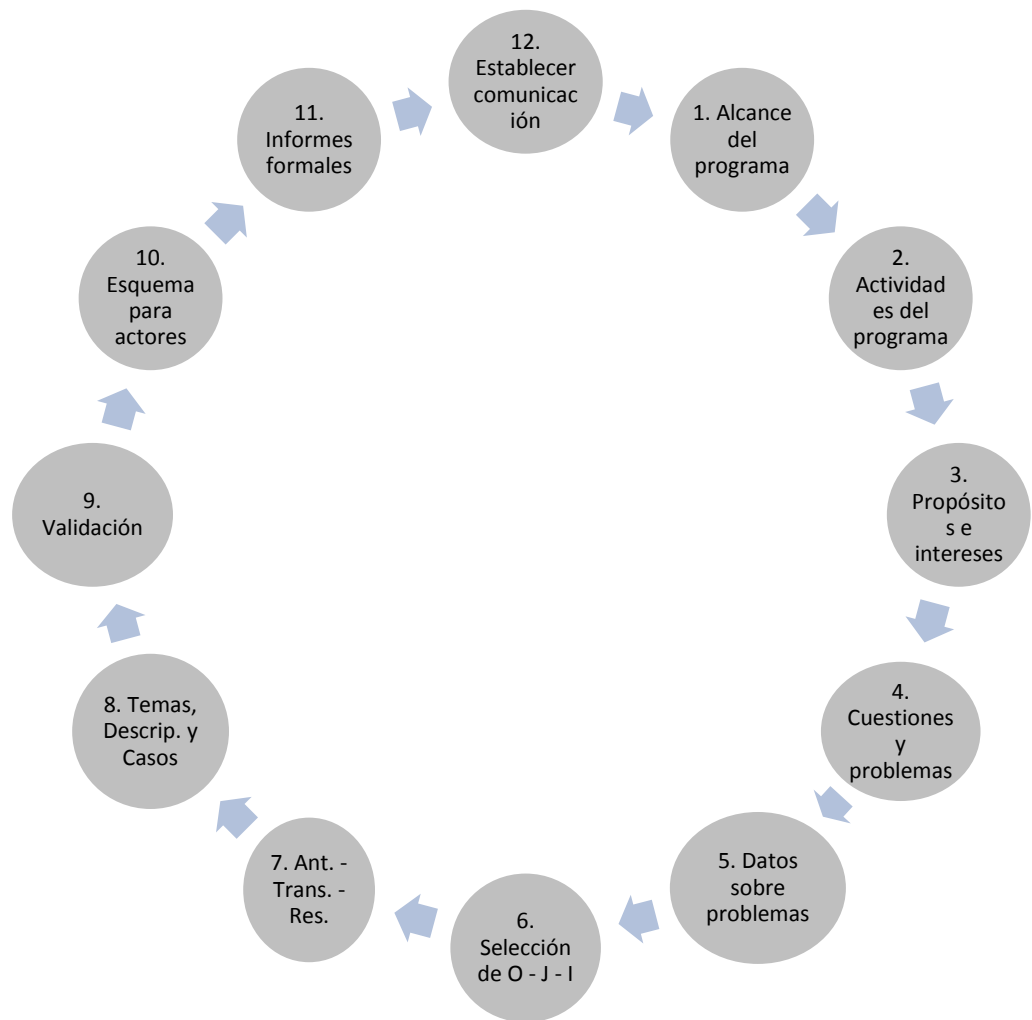


Figura 8. La estructura funcional de la evaluación comprensiva (modelo reloj).

Fuente: tomado de Stake (1975).

1. *Las doce en punto: el evaluador habla con los clientes, el personal del programa y las audiencias.* Estos intercambios ocurren a menudo durante las evaluaciones y abordan una amplia gama de temas, que pueden incluir si es necesario, una evaluación y porqué; cuales creen que son las cuestiones más importantes; que opinan respecto de las representaciones que ha hecho el evaluador sobre las cuestiones de valor, las actividades, el contenido del currículo y los resultados de los estudiantes; y cosas parecidas. Parece que esta tarea contribuirá a completar otras etapas del reloj.

2. *La una en punto: el evaluador, en colaboración con el cliente, examina el alcance del programa que va a ser evaluado.* El evaluador debe intentar, de alguna manera, apreciar y clarificar la complejidad que implica definir límites geográficos, periodos y duraciones de tiempo, características de la población, áreas de contenido, etc. Las decisiones deben ser flexibles y revisadas durante el curso del estudio.
3. *Las dos en punto: el evaluador hace un panorama de las actividades del programa.* Esta es la actividad menos estructurada, más exploratoria y caracterizadora. El principal punto aquí es examinar y empezar a conocer el programa sin imponer una estructura sustancial demasiado rápidamente.
4. *Las tres en punto: el evaluador pretende descubrir los propósitos de la evaluación y los intereses que tiene la gente acerca del programa.* Un modo de descubrir los distintos propósitos de una evaluación es hacer una lista de los intereses de los distintos grupos y luego averiguar cuales les preocupan más.
5. *Las cuatro en punto: el evaluador analiza las cuestiones y problemas y los sintetiza con el fin de proporcionar una base para determinar los datos que se necesitan.* Para realizar esta conceptualización, el evaluador puede recoger distintos puntos de vista acerca de lo que es o no es útil para el programa y lo que debe añadirse. También, puede resultar enormemente práctico estudiar las reacciones de las audiencias ante cada nueva conceptualización de los problemas.
6. *Las cinco en punto: el evaluador identifica los datos necesarios para investigar los problemas.* Se pretende asegurar que los datos ligados a los problemas más importantes para las audiencias, van a ser recopilados. Más tarde, será necesario comprobar la amplitud de estos datos, y el evaluador volverá al punto de partida.
7. *Las seis en punto: el evaluador planifica las actividades de recolección de datos.* Traza un plan de observaciones, selecciona los observadores (si los hay), identifica los informes que deben ser examinados, selecciona

muestras y organiza las observaciones y otras actividades de recopilación de datos.

8. *Las siete en punto: el evaluador observa los antecedentes, las transacciones y los resultados.* El evaluador puede examinar también la base lógica del programa y recopilar las normas y juicios relativos a los antecedentes, transacciones y los resultados del programa.
9. *Las ocho en punto: el evaluador analiza la información obtenida, desarrollando temas que haya localizado en esa información, utilizándolos para preparar descripciones del programa y quizá realizando estudios de casos concretos.* Con ayuda de los observadores, el evaluador puede realizar breves narraciones, presentaciones del producto, gráficas, sociodramas, exposiciones fotográficas, esquemas, presentaciones audiovisuales, etc.
10. *Las nueve en punto: el evaluador comprueba la validez de los resultados y los análisis.* Se realizan diversos test de la calidad de los informes. El personal del programa opina sobre la calidad de las descripciones. Asimismo, el evaluador puede hacer que diferentes personas formulen opiniones a favor y en contra respecto a los méritos del programa y, quizá someterlo a un juicio con jurado.
11. *Las diez en punto: el evaluador esquematiza la información con el fin de que resulte de máxima utilidad para sus audiencias.* Debe informarse a las audiencias acerca de los datos reunidos y preguntarles cuales tienen más valor para ellos. También, deben obtenerse las opiniones de las autoridades y otros miembros de la institución o programa académico. Luego, el evaluador debe planificar las comunicaciones, concediendo más importancia a la información más útil con el fin de satisfacer las distintas necesidades de las diferentes audiencias.
12. *Las once en punto: el evaluador prepara, si se lo piden, los informes formales.* Puede que un informe impreso no sea necesario. Puede ser un video de un juicio con jurado sobre el programa o el guion de un sociodrama que describa sus resultados. En general deben escogerse los

medios de comunicación que resulten más accesibles para los involucrados y que puedan intensificar la comunicación y asegurar la fidelidad del mensaje.

(Stake, 1975, pp. 16-18)

La evaluación reloj considera de primordial importancia los propósitos de los actores educativos.

La evaluación comprensiva considera dos elementos clave: las *normas* (que se entienden como el conjunto de disposiciones que regulan las acciones de los actores educativos, en este caso en la **UACh**) y las *intenciones* (que se entiende como aquello que se planea, dentro del currículo de propedéutico).

Del modelo de las doce etapas, se destaca la opinión de los actores en el proceso educativo, quienes realizarán su función respecto de los informes realizados sobre el funcionamiento de la institución o programa, así como de todo aquello que han logrado observar durante el desarrollo u operación del plan o programa. Los actores serán quienes nutrirán a la evaluación y darán la pauta para la realización de una investigación evaluativa exhaustiva que arroje mucha información, lo cual servirá no solo para mejorar a un programa, como lo es el propedéutico, quizá sea el referente para la mejora de otros, como el de la **PA**.

La evaluación iluminativa. Parlett y Hamilton

Otro modelo en el cual se hace evidente el desprendimiento de la tradición tyleriana, se genera como resultado de un trabajo conjunto entre teóricos de la educación de Gran Bretaña y los Estados Unidos. Ellos fueron, David Hamilton, Malcolm Parlett, Barry MacDonald y Robert Stake.

Específicamente, el término *evaluación iluminativa* se debe a una serie de trabajos de investigación que se realizaron en 1969 en el *Massachusetts Institute of Technology [MIT]*. A continuación, se presenta la figura correspondiente al modelo.



Figura 9. Modelo de evaluación iluminativa.

Fuente: elaboración propia (2016).

La discusión, producto de una conferencia que se realizó en Cambridge, Inglaterra, en 1972, llevó a los autores de este modelo, a plasmar una estrategia de investigación general, a adoptar el paradigma socio-antropológico como su punto de partida, el cual consideraron debía ir apoyado por el método holístico, una sugerencia de MacDonald, que incluía la consideración de la relevancia de todos los datos relativos al programa y sus *contextos* (Parlett y Hamilton, 1977, p. 2).

Para MacDonald, quien adaptó el método holístico a la investigación educativa, todos los elementos son importantes en un proceso evaluativo, por lo que en su pensamiento no existía la idea de descartar o priorizar unos sobre otros, como sucedía y aún sigue sucediendo con las evaluaciones de los aprendizajes. Por ejemplo, creía fuertemente que el análisis de un acto dependía de todas las condiciones que lo creaban. Asimismo, pensaba en los efectos inesperados de intervenir en un currículo y en la diferencia entre la percepción del evaluador y el usuario o actor educativo acerca de los propósitos y metas de la evaluación.

Los principales impulsores del modelo de evaluación iluminativa, Parlett y Hamilton, rescataron parte de los planteamientos del método holístico de MacDonald, y sobre su base, propusieron su método, el que, de acuerdo con los autores, tiene en cuenta el amplio contexto en el que funcionan los programas

educativos; así, su principal preocupación es la descripción y la interpretación más que la valoración y la predicción. Es decir, en la evaluación se consideran los efectos históricos, culturales y sociales.

Existen dos factores que se consideran relevantes en este análisis como son: a) el sistema de enseñanza y b) el medio de aprendizaje. A continuación, se describe cada uno.

1. El sistema de enseñanza. Se refiere a la descripción de la realización práctica de todos los elementos constituyentes de este sistema, tales como presuposiciones pedagógicas, programas de estudio, técnicas, material, inventarios, test, etc.
2. El medio de aprendizaje. Es el ambiente socio-psicológico y material en el que se trabajan conjuntamente profesores y estudiantes. Esta interacción depende de muchos elementos que expresan la diversidad y la complejidad de este factor.

(Parlett y Hamilton, 1977, p. 5),

Para Parlett y Hamilton la relación de los cambios en el medio de aprendizaje y las experiencias intelectuales de los estudiantes es una de las principales preocupaciones de la evaluación iluminativa.

Parlett y Hamilton (1977) señalan tres etapas básicas en la evaluación iluminativa, que son:

- a) La observación. Aquí se investiga toda la amplia gama de variables que afecta el resultado del programa o la innovación.
- b) La investigación o sistematización. En la cual el interés se desplaza desde el reconocimiento (o la primera etapa) hacia la selección y el planteamiento de cuestiones de una manera coherente y ecuánime, con el fin de realizar una lista sistemática y selectiva de los aspectos más importantes del programa en su contexto.

- c) La explicación. En esta etapa, los principios generales subyacentes a la organización del programa son expuestos a la luz del día y se delinean los modelos causa-efecto en sus operaciones

(pp. 12-13).

Dentro de estas etapas, se recoge información de fuentes como la observación, las entrevistas a actores educativos, cuestionarios y test y algunas fuentes documentales y sobre antecedentes de ese proceso evaluativo.

Si la evaluación iluminativa tiene algunos méritos, estos pueden estar centrados en la idea de conceder prioridad a las opiniones y apreciaciones sobre los problemas del centro escolar que poseen los actores involucrados, como autoridades, docentes, estudiantes e incluso administrativos, lo que involucra que el evaluador debe tener el tacto suficiente, para no viciar un proceso con un método de evaluar que no haya sido aprobado por ellos.

Los autores de este modelo reconocen que está orientado a la toma de decisiones, aunque se trate de un modelo muy complejo y que requiere de mucho trabajo. Además, se ocupa más del análisis del proceso que de los resultados.

Los conceptos de *enseñanza* y *aprendizaje* generan una perspectiva más completa de análisis, considerando que la educación deja de estar centrada en la enseñanza, o el docente y, paulatinamente está considerando al aprendizaje del estudiante como otro elemento fundamental, para la mejora de la calidad de la educación, entendida ésta como una confluencia de varios elementos didáctico-pedagógicos, dentro y fuera del aula.

Michael Scriven: La evaluación del valor o mérito de las cosas

Este método también surge como una crítica hacia la evaluación centrada en los objetivos, y los test como herramientas sistemáticas de aquella. Parte de la concepción que tiene Michael Scriven (1967) acerca de la evaluación, quien entiende por evaluación a *la valoración sistemática del valor o el mérito de las cosas* (p. 16).

Scriven (1967) defiende la idea de atender las necesidades del consumidor, entendiendo a la necesidad como *cualquier cosa que sea esencial para un modo satisfactorio de existencia, cualquier cosa sin la cual este modo de existencia o nivel de trabajo no puede alcanzar un grado satisfactorio* (p. 18). La interpretación expuesta va más allá de medir cosas o determinar si las metas han sido alcanzadas.

Como ha señalado Scriven en los primeros párrafos, valorar las cosas partirá de la visión o concepción de su valor que posea el consumidor o la institución que solicite la realización de la evaluación, pero deberá partir de las necesidades de esta institución, las cuales deberán ser satisfechas. Para ello, deberán identificar todos los datos del programa o plan de la institución, y con base en el contraste entre necesidades y datos del currículo, juzgar el mérito o valor de las cosas.

Para Scriven (1967) la evaluación debe cubrir básicamente dos funciones: la *formativa*, que ayuda a desarrollar programas u otros objetos; y la *sumativa*, que calcula el valor del objeto una vez que ha sido desarrollado y puesto en el mercado (p. 34).

En la elaboración de currículos, la *evaluación formativa* soluciona ciertos problemas como la validez de su contenido, el nivel del vocabulario que se emplea en su elaboración, su utilidad, la durabilidad o vigencia de los materiales educativos, la eficiencia en la elección del personal docente o los alumnos que ingresan a la institución educativa y otras cuestiones que se están desarrollando y se pueden perfeccionar.

La evaluación *sumativa* puede servir para ayudar a las autoridades educativas a decidir si todo el currículo ya finalizado, pulido durante la fase formativa, representa la mejor opción sobre las otras alternativas disponibles y se puede justificar su adopción por parte de un sistema escolar.

Scriven (1967) utiliza lo que define como *evaluación sin metas*. Aquí, el evaluador permanece a propósito ignorante de las metas fijadas para el programa e investiga todos los efectos de un programa, independientemente de los objetivos que se hayan planteado (p.16). La *evaluación sin metas* es menos intrusiva que la evaluación basada en metas; mas adaptable a los cambios repentinos de metas; más solvente a la hora de encontrar efectos secundarios; menos propensa a la tendenciosidad social, perceptiva o cognitiva; más estimulante profesionalmente; más equitativa a la hora de tomar en cuenta una amplia gama de valores.

Por lo anterior, en la **figura 10** se presenta la propuesta de evaluación de Scriven.

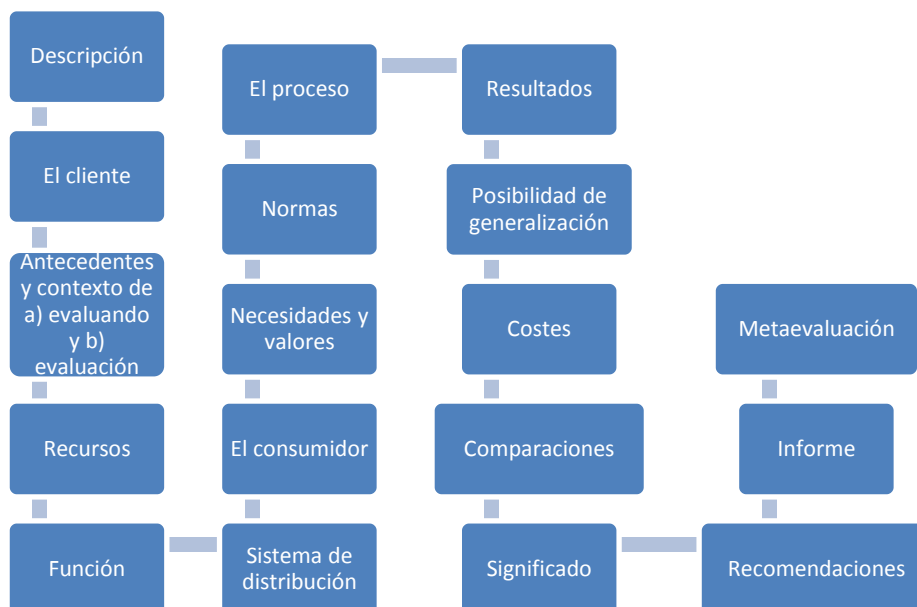


Figura 10. Lista de control de indicadores de Scriven.

Fuente: Elaboración propia con base en Scriven (1967).

1. *Descripción.* Describir al evaluado tan objetivamente como sea posible.
2. *El cliente (la institución).* Puede o no ser el iniciador de la investigación evaluativa, puede o no ser el instigador del evaluando, y puede o no ser su inventor.
3. *Antecedentes y contexto de a) evaluando y b) evaluación.* Incluye la identificación de los no clientes, como el patrocinador o los representantes de la comunidad, la presunta naturaleza del evaluando; las expectativas acerca de la evaluación; el tipo de evaluación deseada (formativa o sumativa); esquemas organizativos; esfuerzos prioritarios, etc.
4. *Recursos.* a) disponibles para la utilización del evaluando, b) disponibles para la utilización de los evaluadores. Se trata de lo que puede utilizarse, como dinero, habilidad, experiencia previa, tecnología y las consideraciones sobre la flexibilidad. Esto es lo que define la viabilidad.
5. *Función.* Distinguir entre lo que se supone que hace y lo que de hecho hace el evaluando.
6. *Sistema de distribución.* Mercado del evaluando, actualización, servicio, usuarios, así como su realización, control y perfeccionamiento.
7. *El consumidor.* Distinguir el mercado deseado de consumidores del verdadero mercado de consumidores o receptores.
8. *Las necesidades y valores de los afectados y potencialmente impactados.* Incluye tanto deseos como necesidades, valores y normas sobre el mérito y los ideales juzgados o supuestos.
9. *Normas.* Si se tienen en cuenta las metas y si pueden ser valoradas como apropiadas, *legales*, éticas y todo lo demás, debe corroborarse que han aparecido éstas y los ideales en el punto 8.
10. *El proceso.* Limitaciones legales/ ético-morales/ políticas/ administrativas/ estéticas/ hedónicas/ científicas suscitadas en el proceso.
11. *Resultados.* ¿Qué efectos deseados e indeseados ha producido el evaluando?

12. *Posibilidad de generalización a otras personas, tiempos, lugares, versiones.* Personas significa tanto personal como los receptores.
13. *Costes.* En pesos, de personal; inicial (incluyendo reparación, mantenimiento y perfeccionamiento).
14. *Comparaciones* con opciones alternativas, incluyendo las reconocidas y no reconocidas, las disponibles y las que se pueden crear.
15. *Significado.* Es una síntesis de lo anterior, que puede significar en una flexible suma ponderada.
16. *Recomendaciones.* *Esto puede o no ser requerido y puede desprenderse o no de la evaluación.*
17. *El informe.* El vocabulario, el diseño, la extensión, el medio, la localización y el personal para su presentación necesitan un cuidadoso examen, igual que la protección/ privacidad/ publicidad y la investigación previa o la circulación de los borradores finales o preliminares.
18. *La metaevaluación.* La evaluación debe ser evaluada preferiblemente antes de a) su realización, b) la difusión final del informe.

Scriven (1967) menciona que la *metaevaluación* es un acto formativo, puesto que sirve al evaluador para planificar y realizar una buena evaluación. Además es sumativa, debido que proporciona al cliente pruebas independientes acerca de quien realizó la evaluación (p. 9).

La metodología de evaluación de Michael Scriven, es muy minuciosa, por eso recomienda que sea planificada y ejecutada por un equipo de profesionales de la evaluación, quienes no deben pasar por alto que siempre deben estar en contacto con aquello que evalúan, pero a la vez a cierta distancia, para que puedan apreciar los múltiples elementos, características, problemas, retos y perspectivas que están dentro y fuera de lo que es evaluado.

Las aportaciones que ha hecho este autor a la cultura de la evaluación, hoy en día, son invaluable. De ellas, los conceptos de evaluación *formativa* y *sumativa*, así como *evaluación sin metas* y *metaevaluación*, no solo se convirtieron en la

base de su modelo evaluativo, sino que ayudaron a demostrar que superar una evaluación basada en las metas que deben ser alcanzadas, requiere de la consideración de este indicador, pero dentro de un espectro más amplio, en el cual la opinión del evaluador está en un segundo lugar, pues la opinión del cliente, solicitante o evaluando es primordial en un proceso de evaluación dinámico, flexible, autocorrectivo.

Como puede observarse, cada uno de los modelos de evaluación analizados, contribuye a la búsqueda del perfeccionamiento en la evaluación de planes y programas, por lo que hoy en día, todos los conceptos destacados en cada uno de ellos están presentes en un proceso cada vez más complejo y en el que ahora es importante la labor de un equipo dedicado al tema. El cual no debe dejar de considerar que los actores que están inmersos en el fenómeno educativo y las circunstancias propias de la institución, donde se realiza la evaluación son factores preponderantes para que el proceso de evaluar sea exitoso y sirva para prestar atención en los elementos que sea necesario mejorar.

Cabe señalar que la visión de la evaluación como proceso no se desvincula de la evaluación por productos, solo que considera importante escudriñar en los elementos subyacentes a la obtención de buenos o malos resultados. Es decir, la búsqueda de una explicación amplia de las características de un currículo, así como de su vinculación con el entorno, el contexto, y como sus interacciones con todos los elementos, tanto internos, como externos, producen inevitablemente cambios en su configuración, sean pequeños o grandes.

3.3. Modelo de Triple Concordancia. El análisis de la coherencia interna de los elementos de un plan de estudios

En este apartado se hace referencia a una metodología que fue creada en 2004 para la evaluación de los aprendizajes en la Universidad de Liege, en Bélgica, por los pedagogos Dieudonné Leclercq y Marianne Poumay, pero que, para el

caso de América Latina, trabajan en conjunto Leclercq y el chileno Álvaro Cabrera (2011) de la Universidad Pontificia.

Se aborda la configuración del Modelo de Triple Concordancia (**MTC**), muy útil para el análisis de coherencia interna que pone frente a frente a los Objetivos, Métodos y modalidades de evaluación del Proyecto Educativo reestructurado del Propedéutico de la Universidad Autónoma Chapingo. Es decir, servirá para evaluar el diseño curricular del proyecto mencionado.

El **MTC** forma parte de lo que Leclercq define como el *modelo integrador ATOMES*, en el cual confluyen tres elementos: la pirámide de objetivos con cuatro niveles de transversalidad, la triple concordancia O – M – E y los niveles de profundidad de las evaluaciones acerca de la eficacia de un programa de formación (Leclercq y Cabrera, 2011, pp. 16-18).

A continuación, se expone el modelo que es de interés para efectos de este trabajo: el **MTC**.

En opinión de Leclercq hay muchos ejemplos en donde el objetivo [declarado] es de complejidad alta, por ejemplo “que los estudiantes expresen y fundamenten juicios críticos”, pero los métodos [para el caso, transmisión de interacción] no preparan de ninguna manera para alcanzar ese resultado, y las evaluaciones [por ejemplo, restituir datos de memoria] son coherentes con los métodos [eso es una concordancia] pero no con los objetivos (Leclercq y Cabrera, 2011, p. 17).

Para Leclercq y Cabrera el esquema de triple concordancia se representa en la **figura 11**.

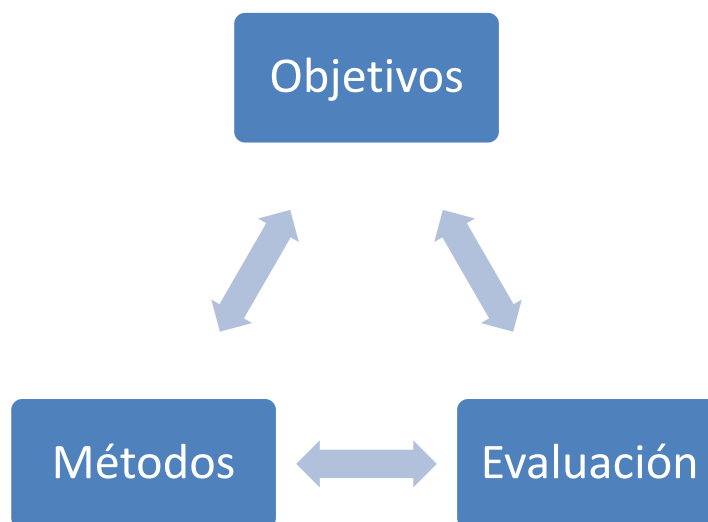


Figura 11. Modelo de triple concordancia.

Fuente: elaboración propia con base en Leclercq y cabrera (2011).

No siempre existirá lo que Leclercq llama *alineamiento* entre objetivos, métodos y evaluación en el currículo escolar. Por ejemplo, un estudiante se ha propuesto aprobar la materia de Física I, en nivel básico con un promedio mínimo de 90. El Objetivo es aprobar la materia; el o los métodos de estudio que utilizará serán: portafolio de evidencias completo, rúbricas, participación en clase, 30 minutos diarios para hacer ejercicios y operaciones en casa; la evaluación será diagnóstica, formativa y sumativa y contemplará como criterios: la asistencia, la participación, la entrega del portafolio de evidencias y el comportamiento observado en clase.

Por lo anterior, se tiene que la confrontación de los tres elementos dará información acerca del elemento que está fallando y que no permite que la triple concordancia suceda en este caso. Lo mismo aplica, atendiendo a las escalas, para analizar la coherencia interna del Plan de Estudios Reestructurado del Propedéutico de la **UACH**.

El modelo de triple concordancia (**Cuadro 1**) puede representarse de manera simplificada en una matriz como la siguiente:

Cuadro 1. Matriz de Modelo de Triple Concordancia entre Objetivos-Métodos-Evaluación.

	Objetivos	Métodos	Evaluación
Objetivos			
Métodos			
Evaluación			

Fuente: adaptación con base en Leclercq y Cabrera (2011)

En esta matriz, justo en el cruce entre Objetivos, Métodos y Evaluación se representa con un 0 (cero) cuando no existe concordancia. A su vez, se representa con un 1 (uno) cuando existe concordancia o coherencia, lo que para el caso del plan de estudios significa la coherencia interna entre los elementos del diseño curricular del **PEP**.

Sin embargo, previo a ésta, que será su representación cuantitativa, debe realizarse un análisis cualitativo, es decir, debe constatarse la articulación lógica entre elementos, de manera que el objetivo establecido sea comprendido por la metodología, y que la evaluación pueda dar cuenta de los dos anteriores.

Por ejemplo: Si el Objetivo 1, se comparará o contrastará con el Método 1 y después con la Estrategia de Evaluación 1, entonces esto puede expresarse así:

O1 – M1.

O1 – E1.

La triple concordancia, coherencia o alineamiento es la oportunidad para constatar la forma en que ha sido elaborado un proyecto educativo de centro o institución educativa, desde su concepción, es decir, desde el proceso de su diseño curricular. Por tanto, es la posibilidad de señalar las inconsistencias que se observan en el diseño de un documento tan importante como el plan de estudios. Por tanto, reflejará la articulación o desarticulación de los elementos que constituyen el diseño curricular de un plan de estudios, como el de propedéutico.

Capítulo IV

La Reestructuración del Plan de Estudios de Propedéutico de la Universidad Autónoma Chapingo

En este capítulo se hace una revisión histórica, el cual incluye elementos de análisis de los ámbitos micro y macro, relacionados con el problema de investigación.

La Universidad Autónoma Chapingo, institución agronómica por excelencia en el país, y aún en el contexto latinoamericano, no ha quedado exenta de los procesos de reforma curricular, que se han venido generando en todos los niveles educativos en el país y el mundo; estos procesos se dan de manera constante. No obstante, hay periodos en los cuales experimentan una aceleración, la cual está relacionada con cambios políticos, culturales, movimientos sociales, variaciones de la economía o incluso con fenómenos como la crisis ambiental. Posee autonomía debido a un proceso de transformación, que experimentó en la década de los años setenta del siglo pasado, que la dotó de una Ley Orgánica, publicada en el Diario Oficial de la Federación, la cual derogaba a la Ley Agrícola de 1946 y reconocía a la Universidad Autónoma Chapingo, como una institución con gobierno y patrimonio propios. Esto a partir de 1974.

Gimeno (2001), refuerza la concepción de autonomía respecto de instituciones como la **UACH**, con el concepto de *universal*, argumentando que “si la educación es un derecho universal, a nadie se le puede negar. Ello implica el supuesto de que todo ser humano puede mejorar, puede ser educado, y, por tanto, tiene que recibir educación. Por tanto, si la apropiación de la cultura incrementa la dignidad humana potenciando sus disponibilidades, nadie puede quedar excluido de tal beneficio” (pág. 54). En esta reflexión se reconoce a otro concepto ligado al de autonomía, como es el caso de la obligatoriedad. De esa manera, ambos factores

constituyen una de las garantías individuales plasmadas en el artículo 3° constitucional.

La **UACH**, dentro de su filosofía institucional practica tanto el carácter público, como la obligatoriedad de la educación, en principio por mandato constitucional, y en un segundo momento como parte de la identidad que debe tener con el sector rural.

En este caso es importante aclarar de inicio, que el proceso que se va a analizar es una reestructuración, pues una reforma curricular se caracteriza por ser un proceso complejo, que incluye aspectos filosóficos, pedagógicos, didácticos, organizacionales, económicos, sociales y políticos, que trasciende o trastoca las decisiones políticas y administrativas de la autoridad de un país. En tanto, una reestructuración curricular solo se refiere a la modificación de algunos de los componentes del currículo, como el académico o administrativo, pero sin influir en los aspectos macro del mismo, es decir, no constituye una transformación de todo el conjunto educativo nacional, solamente de una institución en particular. (Trejo, 2016, 15-17).

En el Reglamento General para la aprobación, autorización y modificación de planes y programas de estudio de la **UACH** (2009c) no se menciona el concepto reestructuración, en cambio, se define a la *actualización* como “el proceso de modificación de los contenidos de los programas de las asignaturas, con el objeto de incorporar los avances científicos y tecnológicos, o bien, que obedecen a cambios ocasionados por el entorno (socioeconómico, filosófico, humanístico, pedagógico y didáctico, entre otros). También se define a la *modificación de un plan de estudios* “cuando por necesidades del programa educativo requiere del cambio de denominación de asignatura (s) de ubicación, eliminación o creación de otras actividades de aprendizaje dentro del plan de estudios, entre otras acciones. De modo que estos cambios que se realizan no implican la diferenciación de más del 10% en relación con el mapa curricular autorizado por

el H. Consejo Universitario. Asimismo, en el mismo reglamento está definido un *nuevo plan de estudios* como “cuando en el proceso de revisión y actualización se da una diferenciación de más del 10% con respecto al autorizado por el pleno del H. Consejo Universitario y registrado ante la Dirección General de Profesiones (SEP), o bien, cuando se pretende ofertar un programa educativo por primera vez en la Universidad o bien por cambio de denominación (pp. 2, 7).

Una interpretación de los tres conceptos mencionados es que en el Reglamento mencionado la denominación de *nuevo plan* acompañada de la de *actualización* podría equivaler a aquello que se define como reestructuración, ya que ésta última implica modificar estructuras de diversa índole en torno de un plan de estudio, como es el caso.

Por lo anterior, el programa de estudios de Propedéutico de esta institución, no está aislado de los procesos ya mencionados, pues fue creado como parte de un proyecto que en principio estaba más ligado al paradigma productivista e incluso elitista. Esto aún resulta en fuente de importantes polémicas al interior de la institución, tal que el programa se encuentra inserto entre el Nivel Medio Superior (**NMS**) y el superior, pero el curso propedéutico, tal como funciona en la **UACH**, no funciona en otras universidades, pues en algunas se encuentra dentro de las licenciaturas, y, en el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, que tiene un curso propedéutico con algunas similitudes al de la **UACH**, todos los estudiantes deben cursarlo previamente a su ingreso en las licenciaturas.

Por tanto, y entendiendo que el principio de autonomía de esta institución y su filosofía institucional, le permite contar con un programa de esta índole, es que se caracteriza el proceso de reforma curricular del mismo, a través de una revisión histórica, en la cual la mirada crítica va acompañada del análisis de los momentos clave en su existencia y desarrollo.

A propósito, Moreno (2006) señala, que las reformas educativas se observan más ligadas al curriculum, dado que las crecientes presiones y demandas del cambio, tienden a centrarse tanto en las estructuras como en el contenido (pág. 4). De aquí se afirma que, en efecto, el currículum es interpretado hoy en día como los elementos internos de una institución, pero también los elementos externos que influyen en el desarrollo de ésta. Para el caso del plan de estudios del propedéutico, las modificaciones que se realizaron fueron solo en cuanto a la forma del mismo, no de los contenidos del plan y programas, como se verá en el análisis.

También, se hace evidente que las tendencias educativas globalizadas funcionan como un imán del cual no puede desprenderse de la dinámica interna de la **UACH**. Por ello, el tema de las competencias también tiene un lugar en este trabajo y obliga a reflexionar sobre elementos como el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato (**SNB**), por un lado, y por el otro, el papel que juega un curso como el de propedéutico dentro de la filosofía educativa de una institución como la **UACH**.

En la **figura 12** se muestra la estructura general de este apartado.

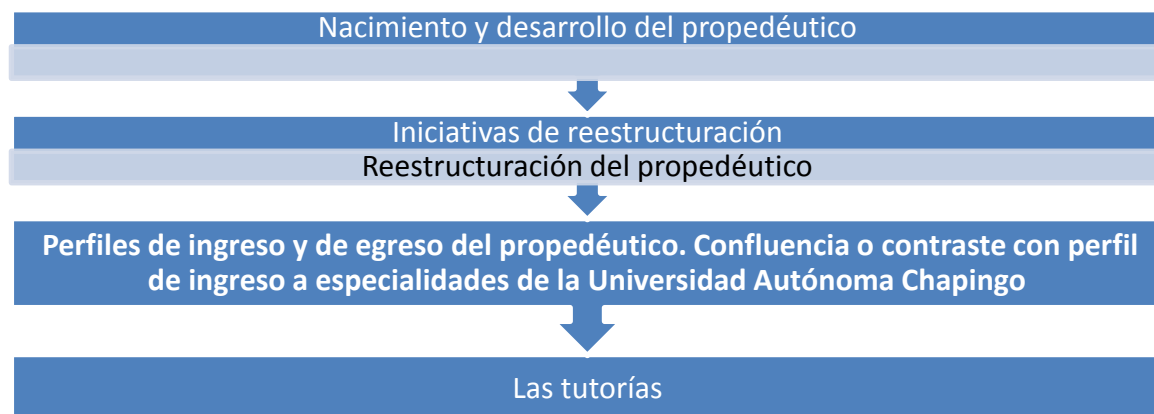


Figura 12. Estructura del capítulo cuatro.

Fuente: elaboración propia (2016).

4.1. Nacimiento y desarrollo del propedéutico

Desde 1918, cuando la Escuela Nacional de Agricultura (**ENA**) reabre sus puertas, una vez sorteada la fase revolucionaria en la cual participaron de manera activa sus estudiantes, lo hacen con un ciclo de estudios de siete años, lo cual es el antecedente directo de la **PA**.

En 1941, el Consejo Directivo de la Institución acordó el ingreso de jóvenes con secundaria terminada. Así, la carrera de “Ingeniero Agrónomo Especialista” se iniciaría mediante un ciclo preparatorio con duración de tres años, posteriormente se escogería una especialidad cuyos estudios serían de cuatro años (Jaramillo, 1954, pp. 12-23).

En octubre de 1962 el H. Consejo Directivo de la **ENA** aceptó la propuesta de la Comisión Nacional de Investigación en Educación Agrícola Superior/Colegio de Posgraduados, de eliminar el “ciclo preparatorio” para aceptar sólo alumnos con estudios de preparatoria o equivalente. Así, en 1963, el Secretario de Agricultura suprimió el ciclo de preparación de tres años, trastocando su modelo social educativo para elevar el “nivel” de quienes promovieron tal situación –no de la ENA- al pertenecer a una institución de nivel superior (con licenciatura), para formar en cinco años ingenieros agrónomos especializados. Esto representa el origen del programa de propedéutico (Jaramillo, 1954, pp. 16, 17).

Cabe hacer la precisión de que el nombre Propedéutico caracteriza a todos los bachilleratos, teniendo como antecedente, la creación en 1867 de la Escuela Nacional Preparatoria, cuya preparación previa al ingreso a las escuelas de Altos Estudios sería general o *propedéutica* (INEE, 2013, p. 22).

En el caso del curso propedéutico de la **UACH**, la explicación de origen era suprimir a la **PA** y solo dejar a este programa para atender a quienes llegaban

con preparatoria terminada y querían acceder a alguna de las especialidades que ofrecía, desde la década de los sesenta del siglo pasado, esta casa de estudios.

El 14 de julio de 1966 el Consejo Directivo de la **ENA**, hoy **UACH**, acordó la creación del Departamento de **PA**. Para llegar a lo anterior, según Chávez (1966) “fue necesaria una movilización estudiantil fuerte, lo cual se dio por la necesidad de los propios estudiantes de contar con una formación agronómica previa a su preparación profesional. Otra causa posible de la movilización estudiantil se debió a que los estudiantes provenientes de zonas rurales y de escasos recursos consideraron que la medida de cancelación (que incluía facilitar el ingreso solo a los estudiantes que contaran con preparatoria, vocacional o su equivalente) beneficiaba a aquellos estudiantes provenientes de sectores más acomodados. Por lo anterior se reinstala la preparatoria, pero con igual estatus que el resto de los Departamentos de la **UACH** existentes en esa época. De esa manera, se deja abierta la posibilidad de que ingresen a la universidad estudiantes con nivel secundaria y medio superior” (p. 43).

Derivado de lo anterior, tanto los estudiantes que han cursado la **PA** en tres años como los que han cursado el nivel Propedéutico durante un año, ingresan a las especialidades sin diferenciación.

El plan de estudios

El primer **PEP** se originó en 1976, y estuvo vigente hasta 2010. Sin embargo, no tenía un diseño curricular (proyecto educativo, plan de estudios y programas analíticos), solo un folleto con el listado de materias y el acuerdo del Consejo Directivo de la **ENA-UACH** (UACH, 2011, p. 2).

En el transcurso de los años se fueron realizando modificaciones, como lo fueron adiciones de materias, reacomodos de materias de un semestre a otro, cambios

de contenido, cambios en el carácter obligatorio u optativo de algunas asignaturas, creación de materias optativas. Lo anterior, se realizó sin discusión académica sobre la pertinencia o no de estos cambios (UACH, 2011, p. 4).

En 1992 se formula la iniciativa de crear el nivel propedéutico en la Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas (**URUZA**). En este proyecto se habla de dos conceptos que resultan de una dinámica impulsada política y económicamente: desconcentración y descentralización. El proyecto pretendía implementar el programa de propedéutico de la misma manera que funcionaba en el campus central, pero con el objetivo de brindar a los estudiantes de esa región del país y los estados aledaños, la posibilidad de contar con el programa para no tener que trasladarse al centro del país.

Se observa en el análisis que la aspiración de quienes impulsaron esta iniciativa era solo a la desconcentración, así, la sede central de la **UACH** seguiría controlando el funcionamiento de la **URUZA** en cuanto a la asignación presupuestal. De acuerdo con lo anterior, lo referente a la actualización del **PEP**, se sujetaría a lo que ocurriese en la sede central. Por lo tanto, la institución sigue estancada en este rubro e inmersa en el proyecto del Estado que impulsa cada administración pública federal en turno (UACH, 1992, pp. 81, 82).

En el **cuadro 2** se presenta el **PEP** de la **UACH**, que estuvo vigente durante 34 años, y, aplicado de la misma forma en **URUZA**, permaneció ajeno a las tendencias que se dieron a nivel internacional desde la época de los noventa del siglo pasado.

Cuadro 2. Mapa curricular del Plan de Estudios de Propedéutico 1976 – 2010.

Áreas	Semestres			
	Primero	Horas	Segundo	Horas
Básicas	Matemáticas I	5	Matemáticas II	5
	Química Orgánica	6	Botánica Sistemática	5
	Botánica General	5		
	Zoología General	5		
Agronómicas	Introducción a la Agronomía	6	Cultivos Básicos	6
	Topografía	6	Prácticas pecuarias y forestales	6
			Meteorología	4
			Agricultura Regional	1.5
Humanísticas	Introducción a la Economía	3	Introducción a la Sociología	3
Optativas		3		3
Horas/ semana total		39		33.5

Fuente: UACH (2011, p. 2).

En 1994, en la **PA** se revisan los contenidos de las asignaturas que correspondían al plan de estudios de la preparatoria. Y es evidente en el análisis realizado algunos elementos que fueron configurando parcialmente la reforma al Plan de Estudios llevada a cabo en 1995. Tales elementos eran:

- Se hacía un esfuerzo por cambiar el enfoque centrado en la enseñanza por aquel que ponía más atención en el aprendizaje.
- El cognoscitivismo, como teoría del aprendizaje, mostraba a los docentes involucrados en cada área académica de este departamento, que las técnicas didácticas innovadoras desde ese periodo ya rebasaban a la

muy tradicional exposición, y que el aprendizaje debía tender a ser significativo. La integración de las asignaturas comenzaba a verse en su coherencia interna y en su interrelación con otras materias, es decir, a lo aprendido por el estudiante, este le da un significado en función de su utilidad para un nivel inmediato superior o para la vida laboral, además de que estos conocimientos se movilizan y son útiles en otras áreas del conocimiento.

- El aprendizaje basado en problemas se menciona en el análisis de contenidos de una de las asignaturas del área de matemáticas, lo que no queda claro es el salto que se da de la resolución de problemas inventados a la de problemas reales.

(UACH, 1994, pp. 17-23, 47-91).

En el contexto descrito en los párrafos anteriores, cabe mencionar que la planta docente de la **PA** atiende el programa de propedéutico, situación que contribuyó a la generación de iniciativas para la **RPEP**.

En agosto de 1994, se celebra el Congreso Nacional para el análisis del Bachillerato Universitario, dentro del Programa Nacional de Modernización Educativa. En este encuentro de instituciones, se perfilan algunos elementos a considerar en específico para el tema del bachillerato propedéutico (Ortega y Valencia, 1994), como:

- Había un acuerdo generalizado en definir al bachillerato propedéutico como el eslabón anterior a la carrera universitaria, por tanto, se le confería un carácter formativo más que informativo y enciclopédico, para la academia, pero también para la vida cotidiana.
- Se perfilaba el ejercicio de lo que a la postre serían los cuatro pilares de la educación, promovidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (**UNESCO**). Ello, con la finalidad de combatir al modelo de enseñanza tradicional, a través de la inclusión

en el currículo de habilidades, actitudes y conocimientos en el aprendizaje del estudiante.

- El aprendizaje individual y colaborativo, así como otras teorías o corrientes pedagógicas, se impulsaban en su interacción, demostrando que se daba una lucha contra el modelo tradicional, homogéneo, enciclopédico, memorístico, etc., que era legado de la tradición positivista. Se generaliza el discurso de la formación integral del estudiante con un carácter procesual. Además, se presta atención a indicadores como la eficiencia terminal y la deserción estudiantil.
- Además, hacía énfasis en diseñar un currículo que respondiera a las necesidades sociales del momento, lo que pareciera ser la pertinencia social. De ahí se han desprendido las reformas que ha estado experimentando la Educación Media Superior, entre las que incluye el modelo orientado a la educación para el trabajo.
- Se toca el tema de la planeación institucional y la evaluación curricular sistemática.
- La formación y actualización docente como estrategia, obedece, entre otras cosas, a la obsolescencia de los conocimientos de los mismos, así como de los planes y programas de estudio.
- Por último, se aborda el tema de la movilidad estudiantil interinstitucional, lo que, en el discurso de la modernización vendría a ser el Marco Curricular Común del **SNB**.

Hay dos elementos que, de acuerdo con Beltrán *et al.*, (1998), son dignos de mencionar respecto a las áreas académicas en que estaba organizada la preparatoria para atender al programa educativo de **PA** y al curso propedéutico:

1. La organización académico-administrativa se divide en ocho áreas de trabajo, mientras el plan de estudios se estructura en tres áreas de

conocimiento. De esas ocho áreas, en realidad seis eran asignaturas (Agronomía, Biología, Física, Química, Matemáticas e Inglés). Ciencias Sociales y Disciplinas Humanísticas se agrupan por diversas asignaturas, no existiendo una fundamentación teórica del porqué se da esta separación.

2. Al no existir trabajo conjunto entre las ocho áreas académico-administrativas, para, por lo menos ordenar el contenido de sus materias con base en las tres áreas de conocimiento en que está organizado el plan de estudios, cada área ha elaborado y modificado sus programas de materia al margen de las otras; dentro de cada área, las academias han procedido de la misma manera, y en muchos casos, aún los profesores que integran cada academia, trabajan aislados de los demás.

(p. 38)

El diagnóstico (UACH, 2011) acerca de las deficiencias que experimentó este currículo, durante sus más de tres décadas de funcionamiento incluía, entre otras:

- Excesiva cantidad de horas clase para los estudiantes.
- Enseñanza enciclopédica, memorística y autoritaria.
- Escasa vinculación entre teoría y práctica, y de esta con un aprendizaje efectivo en el alumno.
- Trabajo desarticulado entre las áreas académicas.
- No incluía mecanismos de evaluación del plan de estudios, reduciendo ésta a un ejercicio de medición.
- Inducía de facto a la pre-especialización

(p. 146).

Sin embargo, algunos indicadores, como la eficiencia terminal, permanecieron sin alteraciones significativas en un periodo de ocho años, con ligeras variaciones entre el 75 y el 92%, de acuerdo con la Unidad de Planeación, Organización y Métodos (**UPOM**) de la **UACH**.

De acuerdo a lo anterior, la gran diversidad de condiciones de los bachilleratos de procedencia de los estudiantes que ingresaban a propedéutico en este tiempo, no fue considerada en la formulación del plan de estudios, a excepción del periodo de 1976 hasta 1988, en que se realizaba el proceso de revalidación previo examen de la materia correspondiente, en el cual el estudiante debía obtener una calificación mínima de ocho.

4.2. Algunas Iniciativas de reestructuración al Plan de Estudios de Propedéutico

“Hubo intentos por Reestructurar el **PEP** a partir del año 2001, para lo cual se conformó una Comisión Reestructuradora del Plan de Estudios de Propedéutico (**CRPEP**) en la **PA**. Ésta era un órgano académico colegiado conformado por profesores adscritos a las diversas áreas de este **DEIS**, que fue creada en 1994 con el propósito inicial de lograr una reforma curricular para el Programa Educativo de Preparatoria. A partir de enero del 2000, por acuerdo del Honorable Consejo Departamental (**HCD**), esta comisión se dedicó principalmente a la construcción de una propuesta para el plan de estudios del programa educativo de Propedéutico. Para este programa se habían elaborado ya algunas propuestas y algunos estudios de carácter diagnóstico. Estas propuestas fueron revisadas para enriquecer la labor de la **CRPEP**, aunque sólo presentaban un mapa curricular y, excepcionalmente, un breve documento de justificación” (UACH, 2001, p. 8).

En el proceso de investigación, recopilación de datos y sistematización de los mismos para la reestructuración del plan de estudios, se siguió el enfoque constructivista, que ya se había implementado en otras instituciones de **NMS** como los Colegios de Ciencias y Humanidades (**CCH**) de la Universidad Nacional Autónoma de México (**UNAM**).

Por lo anterior, algunos elementos observados en el análisis documental fueron los relativos a perfil de ingreso y perfil de egreso. El primero destacó que, en la

primera década del nuevo milenio, una mayoría relativa de los alumnos de nuevo ingreso a propedéutico provenían del medio rural, de zonas marginadas y con bajo ingreso económico, así como sus deficiencias en las materias de Lengua, Física y Matemáticas. El segundo se basó en las habilidades específicas que debían reunir los alumnos al egresar, tales como vincular el conocimiento adquirido con actividades en el mundo real, ejercitar el pensamiento crítico para visualizar la problemática rural en sus dimensiones productiva, social y ambiental entre otras, y, en función de lo anterior, ser capaz de formular estrategias o alternativas de solución a estos problemas. Sin embargo, la **CRPEP** observó tensiones entre estos dos, considerados factores clave para la reforma al Plan de Estudios (UACH, 2001, pp. 25-27).

En el **Cuadro 3** se muestra el currículum pensado por la comisión para las generaciones del milenio que comenzaba.

Cuadro 3. Propuesta de mapa curricular del curso propedéutico, 2001.

Línea	Área	Fase de Nivelación		Fase de Aplicación	
		Eje integrador: Ecosistema		Eje integrador: Agro ecosistema	
		Primer Semestre	Horas	Segundo Semestre	Horas
Conceptual	Ciencias formal-experimentales	Calculo I	4	Cálculo II	4
		Química I	3	Química II	3
	Ciencias Sociales			Sociología	2.5
				Economía	2.5
Práctica	Agrobiológica	Anatomía y Morfología Vegetal	5	Sistemática Vegetal	5
		Biología Animal	5		
		Agronomía	5	Cultivos Básicos	5
		Meteorología	4	Producción Animal	3
		Relieve	5	Producción Forestal	3
				Agricultura Regional	1.5
Instrumental	Comunicación y Lenguaje	Optativas			
	Optativas	Optativa I	3	Optativa II	3
		Horas/semana:	34	Horas	32.5

Fuente: UACH (2001, p. 17).

En la propuesta de modificación del plan de estudios los participantes en su construcción atendieron las necesidades observadas en la aplicación de instrumentos como el cuestionario socioeconómico del proceso de admisión, el examen de conocimientos y un examen que contenía algunas preguntas adicionales a las del socioeconómico, elementos que cristalizaron en el

diagnóstico para proponer, incluso, materias optativas, como comprensión de lectura, física, genética e inglés. Además, las etapas de nivelación y aplicación se refieren, la primera a la adquisición de elementos teórico – prácticos, básicos para el alumnado, y la segunda, al reforzamiento de lo anterior y la puesta en práctica de esos conocimientos. Sin embargo, esta iniciativa no cristalizó debido, entre otras cosas a desacuerdos entre las áreas académicas de la **PA** que atienden el curso Propedéutico (UACH, 2001, p. 34-39).

En el año 2002 surge una nueva propuesta de modificación al **PEP**, cuyos autores fueron un grupo de profesores del Área de Agronomía, quienes no contaron con asesoría especializada externa. La propuesta de modificación elaborada por los profesores de ésta Área estaba centrada en la formación agronómica de los estudiantes.

Los objetivos generales del **PEP** 2002 eran los siguientes:

1. Impartir los conocimientos agronómicos básicos que formen académicamente a los estudiantes.
2. Impartir conocimientos agronómicos que nivelen a los alumnos de Propedéutico con los de Preparatoria.
3. Hacer que los estudiantes desarrollen destrezas y habilidades que les permitan alcanzar una sólida formación en la **UACH**.

El **cuadro 4** muestra el mapa curricular de la propuesta descrita en los párrafos anteriores.

Cuadro 4. Propuesta de mapa curricular del área de Agronomía, 2002.

Líneas Curriculares	Fases Curriculares				
	Introducción			Profundización	
	Primer semestre			Segundo semestre	
	Asignatura	Horas		Asignatura	Horas
		T	P		
Ciencias agronómicas	Agronomía General	3	2	Producción de cultivos	3
	Genética	3	1.5	Consumo y uso de los recursos forestales	3
	Meteorología y climatología	3	1	Sistemas de Producción Animal	2
	Topometría y relieve	2	2.5	Análisis Regional de la Agricultura	3
				Prácticas de campo	-
Ciencias Experimentales	Biología animal	3	1.5		
	Biología Vegetal	3	1.5		
Ciencias Exactas	Matemáticas I	2.5	1.5		
Ciencias Sociales	Introducción a la Economía	1	1.5		
	*			Electiva I **	3
	*			Electiva II **	3
	*			Optativa I **	3
	*			Optativa II **	3
	Horas Teoría/práctica	20.5	13.0	Horas Teoría/Práctica	25.5
Total horas		33.5			33.0

Fuente: Comisión de profesores del Área de Agronomía (2002).

De acuerdo con el mapa curricular las ciencias agronómicas y a las experimentales predominan en la formación de los estudiantes de propedéutico. Son incluidas la fase de introducción en el primer semestre y de profundización en el segundo, con lo cual el área de agronomía justifica la participación de sus docentes dentro del programa de estudios de propedéutico.

En el año 2008, se generó una nueva propuesta de modificación al **PEP**. Respecto a sus autores, el referente más cercano es la Dirección de Preparatoria periodo 2006-2009. No hay certeza de que se consultó a especialistas externos (S/A, 2008, Págs. 2-11). La propuesta se elaboró considerando una clasificación de las carreras que ofrecía la Universidad en ese momento. Los objetivos generales del **PEP** 2008 eran los siguientes:

1. Proporcionar conocimientos básicos de matemáticas
2. Proporcionar las herramientas básicas para que los alumnos puedan elaborar documentos académicos.
3. Proporcionar los conocimientos básicos para un mejor desempeño de los alumnos en su carrera

En la propuesta curricular (**Cuadro 5**) destaca el enfoque de materias básicas a cursar en el primer y segundo semestres, mientras el resto (enfoque ingenierías, enfoque agronómico, enfoque socioeconómico y enfoque de protección al ambiente) tienen un tratamiento optativo. Predomina la tendencia a la formación agronómica, a través de las materias consideradas obligatorias y no queda claro qué materias del resto de las disciplinas que atienden propedéutico también son obligatorias para el alumnado.

Cuadro 5. Propuesta de modificación del Plan de Estudios de Propedéutico, 2008.

Enfoques	Semestres							
	Primero				Segundo			
	Materias	Hrs	T/P	Créd	Materias	Hrs	T/P	Créd
Básica	Matemáticas	4	TP	8	Matemáticas	4	TP	8
	Botánica General	4	TP	8				
	Zoología General	4		8				
	Química General	4	TP	10				
Agronomía Obligatoria	Agronomía general	4	TP	8	Agricultura Regional	4	TP	8
Enfoque de Ingenierías					Meteorología	4	TP	8
					Química O.	4	TP	10
					Topografía	4	TP	8
Enfoque Agronómico					Química O.	4	TP	10
					Botánica Sist.	4	TP	8
					Prácticas P. y F.	4	TP	10
Enfoque Socioeconómico					Intr. a la Ec.	4	T	6
					Intr. a la Soc.	4	T	6
					Prod. de Ensayos y Textos Cient.	4	T	
					Ecología Gral.	4	T	8
Enfoque De Protección Al Medioambiente					Botánica Sist.	4	TP	8
					Química O.	4	T	6
Optativas	Optativa 1	3			Optativa 1	3		
	Optativa 2	3			Optativa 2	3		
Totales		26		58		26		66

Fuente: Dirección de Preparatoria Agrícola (2008).

De acuerdo con lo anterior, y en función de un proceso de reforma curricular en puerta, la opinión de la profesora Ana Cecilia Cibrián [en Sánchez (2007)], comenta lo siguiente:

“No recuerdo el año en que se trabajó el programa de propedéutico –uno o dos años atrás- cuando se formó un equipo de maestros representativo con asesor externo y toda la intención de que cambiara. La situación de los muchachos de propedéutico no es mala, solo que el Plan de Estudios de ellos está sobrecargado en horas y contenidos. El resultado fue una propuesta que se llevó a conocer a las áreas antes de su aprobación en el **HCD** y cuando todo estaba aparentemente bien, surgió una contrapropuesta, no fundamentada según yo lo veo, y se volvió un asunto político.

La idea principal que se manejó en la contrapropuesta fue el currículo flexible, la revalidación de materias, muy válido pues estos jóvenes ya cursaron el nivel medio superior y un plan con tres orientaciones, es algo que ni el plan de estudios de preparatoria pudo incluir. Digo que no estaba fundamentado porque, en las reuniones en las que me tocó participar, se intentó utilizar el mismo marco teórico que apoyó una propuesta trabajada para la propuesta nueva, solo para cumplir el requisito y hacer un engrapado de cosas diferentes. No es que la idea fuera mala, pero hay que trabajar para fundamentarla, definir cada cosa, investigar si se ha hecho, como se hace y que implica la revalidación y otros aspectos que no voy a abordar aquí. La **CRPEP** que se formó contó con asesoría, logrando elaborar un mapa curricular fundamentado con los requisitos para su funcionamiento. Sin embargo, a la hora de implementarlo hubo oposición porque se afectaban intereses de grupo, de maestros de diferentes áreas. Fracasó el proyecto propedéutico porque *los intereses políticos prevalecieron sobre los académicos*” (p. 24).

En septiembre de 2009, un profesor de la **PA** formuló una propuesta en la cual sugería un **PEP** que fuera personalizado, es decir, que atendiera al programa de propedéutico con estructuras académico-administrativas distintas a las de la **PA**. El argumento era que este programa era distinto a este y a los otros **DEIS** que integran la **UACH**. Además, había fracasado el proyecto propedéutico en la **URUZA**, pues quedó sujeto a las decisiones y vicios de la sede central.

El autor de la propuesta le llamó además “*propedéutico personalizado*”, al conjunto de asignaturas que tendría que llevar el alumno para homologar sus conocimientos con los demás, junto con el conjunto de asignaturas que escogerá para llegar bien informado y formado académicamente a la especialidad que haya elegido (Meza, 2009, pág. 5).

En la **Figura 13**, se hace evidente que el propedéutico ha estado creciendo, y seguirá creciendo de manera constante en cuanto a su matrícula, lo cual coincide

en ese momento histórico, con la apertura del programa en algunos Centros Regionales, como Oaxaca, Zacatecas y Huatusco.

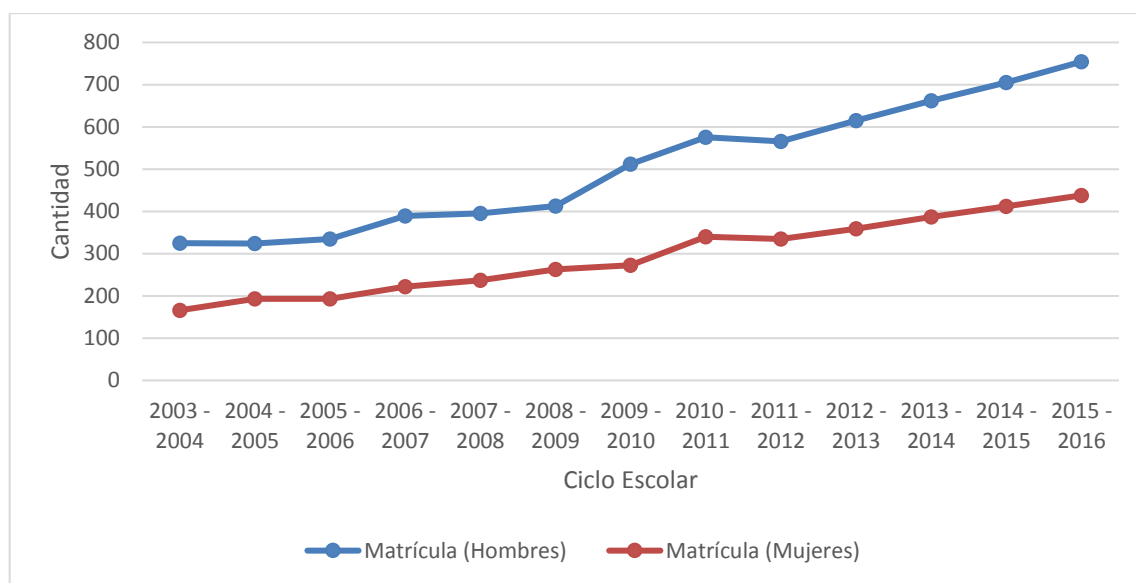


Figura 13. Comportamiento de la matrícula de propedéutico 2003 - 2015.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de UPOM (2004-2015).

En el ámbito nacional, se observa que la matrícula general de alumnos inscritos en el **NMS** al año 2013 era de 4, 443, 792 alumnos, mientras que, en los bachilleratos de las universidades autónomas, dentro de las cuales se encuentra la **UACH**, esta cifra era del 10.8% de la matrícula total, es decir, 412, 099 alumnos (INEE, 2013, pp. 25, 26).

En el año 2009, se formó en la **PA**, una Comisión, la cual puntualizó en la justificación del proyecto que nuevamente se hacía “urgente una revisión del **PEP**, con la finalidad de fundamentar un nuevo diseño, que incorporara un enfoque educativo de mayor integración de conocimientos, que puntualizara su función, sus propósitos, que actualizara sus contenidos considerando todos los cambios en la matrícula y el contexto mundial, nacional e institucional. Su propósito era realizar una evaluación diagnóstica del programa educativo de propedéutico, que sustentara su rediseño curricular, mediante el desarrollo de un proyecto sistemático y participativo” (UACH, 2009, p. 1).

En noviembre de 2009, el **HCD** de la **PA**, en sesión en pleno, mandató a la Subdirección Académica y las Áreas Académicas del Departamento llevar a cabo la **RPEP**, reconoció la labor de la **CRPEP** y ordenó a dos miembros del Consejo que vigilaran el proceso e informaran constantemente sobre los avances en los trabajos al pleno de ese órgano colegiado (UACH, 2011, p. 7).

4.3. La reestructuración del Plan de Estudios de Propedéutico se concreta

En la **figura 14** se muestra el planteamiento general de la reestructuración del **PEP**.

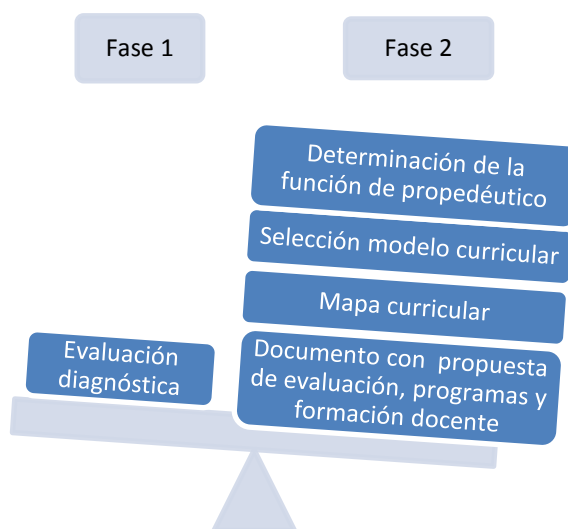


Figura 14. Fases del proyecto de reestructuración del propedéutico.

Fuente: Adaptación de UACH (2011).

El mapa curricular (**Cuadro 6**), producto de la **RPEP**, que culminó en abril del 2011, quedó integrado por tres líneas curriculares, en las cuales se incrustan asignaturas obligatorias (tronco común) y optativas de orientación y electivas (**Cuadro 7**) con la finalidad de hacerlo flexible. Además, los contenidos se basaron en competencias clave o transversales y disciplinares. También, se consideraron dos viajes de estudio con carácter integral (UACH, 2011, p.80).

Cuadro 6. Mapa curricular del plan de estudios de Propedéutico (generación 2011 -).

Línea Curricular			
Semestre	Agronómica – Biológica	Ingeniería	Socioeconómica
	Tronco Común		
Primero	Botánica de las Plantas con Semilla	Física Básica Experimental (TP)	Ciencias Sociales (T)
	Sistemas de Producción Agrícola (TP)	Matemáticas I (TP)	
	Diversidad Animal (TP)	Introducción a la Química Agrícola y Ambiental (TP)	
	Viaje de Estudio Integrador I		
	Tutorías I		
	Tronco Común		
Segundo	Sistemas de Producción Forestal (TP)	Matemáticas II (TP)	Ciencias Sociales II (T)
	Sistemas de Producción Animal (TP)		
	Viaje de Estudio Integrador II		
	Tutorías II		
	Optativas		
T: Teórico; P: Práctico Créditos Mínimos a cubrir: 104.0			

Fuente: UACH (2011).

Cuadro 7. Mapa curricular del plan de estudios de Propedéutico (gen 2011-)
Optativas.

Semestre	Línea Curricular		
	Agronómica – Biológica	Ingeniería	Socioeconómica
Segundo	Topografía (TP)	Agrofísica II (TP)	Economía Ambiental y Ecológica (T)
	Meteorología (TP)	Fundamentos de Estadística (TP)	Inglés Comunicativo I (TP)
	Biodiversidad (TP)	Introducción a la Química de las Biomoléculas (TP)	Territorio y Sustentabilidad (T)
	Introducción a la Agricultura Protegida (TP)	Bases Químicas Aplicadas a los Procesos de Ingeniería (TP)	Inglés Comunicativo II (TP)
	Introducción a la Genética (TP)	Agrofísica I (TP)	
	Clasificación de Plantas de Importancia Agronómica (TP)		
	Zoología Agronómica (TP)		
	Elaboración de Proyectos en Biología (TP)		
	ELECTIVAS***		
	Fruticultura (TP)	Física con Simulación Computacional hacia la Agronomía (TP)	Temas Selectos de Investigación Social (T)
	Las Plantas y su Funcionamiento (TP)	Física de Energías Alternativas (TP)	
	Botánica Económica (TP)	Introducción a la Física Ambiental (TP)	
	Topometría (TP)	Cómputo (TP)	
		Fitoquímica de Productos Naturales (TP)	
		Agroquímica (TP)	
		Fundamentos de Transformación y Conservación de Productos Agropecuarios (TP)	
T: Teórico P: Práctico Créditos Mínimos a cubrir: 104.0			

Fuente: UACH (2011).

En el documento se sostiene que “la reestructuración se enmarcó tanto en la normatividad interna de la **UACH**- la Ley que crea la **UACH**, el Estatuto Universitario, el Reglamento Académico de Alumnos, el Reglamento General para la Autorización, Aprobación y Registro de Planes y Programas de Estudio, el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2009 – 2025 y el Reglamento del **HCD** de la **PA**, entre otros-, como en las disposiciones que establece el **SNB**, en lo concerniente al desarrollo de competencias” (UACH, 2009, p. 7).

En el PDI 2009-2025 se menciona que la cultura de evaluación era incipiente antes de concluir los primeros diez años del nuevo milenio y que han persistido algunos lastres que no permiten contar con avances significativos en el diseño curricular, tales como el modelo centralista, el creciente individualismo y la falta de capacidad para renovarse de los académicos, así como la obsolescencia de algunos componentes del modelo académico. Todo esto, contemplando que el propedéutico adquiere cada vez mayor presencia significativa en el contexto universitario (UACH, 2009b, pp. 63-64).

Para instrumentar la **RPEP**, se partió de un enfoque curricular mixto, que contemplaba objetivos en primera instancia y el **EBC** en segunda, impulsado, en apariencia, bajo circunstancias escolares-sociales y la movilización de recursos tanto internos como externos para solucionar problemas, tomando gradualmente como eje articulador el **EBC**, fomentado con la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior [**RIEMS**]

(SEP-ANUIES, 2008).

Para el diseño del mapa curricular se establecieron las siguientes bases:

1. En el diseño del mapa curricular se consideran tres orientaciones a manera de líneas curriculares: Agronómica-Biológica, Ingeniería y Socioeconómica.

2. Las características que se desean para propedéutico: formación general básica con énfasis en lo agronómico, flexibilidad curricular, sin especialización prematura.
3. Reducción de horas de contacto directo hasta 32 horas/semana/semestre.
4. Distribución del tiempo efectivo de contacto, conforme al tipo de asignatura.

Dentro del abanico de opciones para la evaluación del plan de estudios anterior, se escogieron las modalidades interna y externa, que puede llevar a la toma de decisiones respecto a los elementos a corregir y mejorar en el currículum. También, se pensó en la realización de evaluación de aprendizajes en sus tres momentos: **diagnóstica, formativa y sumativa** (las negritas son nuestras). Estas tres últimas modalidades están contempladas en la **RIEMS**.

Según el PDI 2009 – 2025, hay dos retos que la universidad en general, y la preparatoria en particular deben enfrentar bajo este nuevo modelo en cuanto a la planta docente: el primero es la renovación de prácticas académicas tradicionales y, el segundo, formular estrategias para la renovación de la planta docente, así, se proyecta que en los próximos cinco años, un alto porcentaje de los académicos llegarán a la etapa de jubilación. El análisis que realizaron los especialistas que formularon el PDI muestra el predominio de la práctica de la evaluación cuantitativa sobre la cualitativa (UACH, 2009b, pp. 72,73).

Por último, según el documento de reestructuración, se fijaron criterios de evaluación los cuales comprenden, para el caso específico de Propedéutico:

- El programa de estudios, materiales educativos y bibliografía
- El logro de los aprendizajes propuestos como producto de la evaluación diagnóstica
- Las estrategias de enseñanza y aprendizaje

- La participación de los estudiantes, de manera individual y en equipo
- La participación del docente. Valorar el trabajo del docente con base en la revisión de:
 - a. Planificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje
 - b. Dominio de la disciplina
 - c. Calidad en la exposición, habilidad para encuadrar los marcos referenciales, dominio de las estrategias de enseñanza y de los conceptos teóricos considerados en las fuentes de consulta, para evaluar su creatividad e innovación
 - d. Validez de la metodología y los recursos didácticos empleados para propiciar el auto aprendizaje, su transferencia, la integración grupal y la actitud asumida frente al grupo en cuanto a formación y motivación
- Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo; estableciendo en forma clara, los criterios y métodos utilizados, al mismo tiempo que se da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico, comunicando sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiriendo alternativas para su superación.

(UACH, 2011, p. 107).

El Plan de Estudios de Propedéutico ha sido reestructurado desde el año 2011, un primer acercamiento nos indica que ésta se llevó a cabo siguiendo el modelo mixto, que está basado en objetivos y en competencias. El concepto competencia, que aún no queda claro para las instituciones educativas si es modelo, enfoque o simple moda, se ha convertido en una visión institucional impulsada desde el Gobierno Federal, que se proyecta como de observancia general en el **SNB**, en el cual aún no entra la **PA**, y dentro de la cual se encuentra el curso propedéutico.

Algunas de las deficiencias observadas en base al último diagnóstico realizado al currículo de Propedéutico (UACH, 2011), y que fueron tomadas en cuenta para

la reestructuración del mismo bajo el enfoque por competencias, son las siguientes:

- No fomentaba el pensamiento reflexivo, crítico e innovador en el estudiante
- La estructura del Plan no embonaba en los criterios de un Marco Curricular Común -mecanismo ideado en la **RIEMS**, basado en competencias genéricas, disciplinares y profesionales, pero sobre todo en las primeras, al cual deberán sujetarse todas las instituciones de nivel medio superior en México-, por tanto, no fomentaba las competencias genéricas o clave y disciplinares necesarias para el estudiante.
- No permitía la movilidad estudiantil entre subsistemas, a pesar de que en los siguientes niveles académicos esto es posible.
- No permitía ni estimulaba la flexibilidad curricular, a pesar de que pueden cubrirse las materias de formación agronómica durante el ciclo escolar y dar oportunidad a la formación extracurricular del alumno, que lo orientará en definitiva hacia una especialidad.

(pág. 81).

Esas deficiencias fueron consideradas para la generación del actual Plan de Estudios, y los criterios de evaluación se basaron en las competencias, con el objetivo de articular el curso propedéutico al Marco Curricular Común (**MCC**) del **SNB**. El siguiente paso sería consultar y seguir el manual para las instituciones que quisieran formar parte de este sistema (SEP, 2008).

En general, y para el caso de México, las reformas educativas ocurren en momentos que están más ligados al aspecto político que técnico. Es decir, en situaciones difíciles, como lo son las crisis en los noventas, que generaron las condiciones para instrumentar la **RIEMS** en 2008 y su **MCC**. Asimismo, con la Reforma Integral de la Educación Básica (**RIEB**) que se llevó a cabo entre 2004 y 2011 en los tres niveles en que se constituye,

En 2013 el Gobierno Federal inició otro proceso de reforma educativa, en la cual se menciona que “para que los alumnos reciban una educación que cumpla con los fines y satisfaga los principios establecidos por la norma constitucional, resulta imprescindible la calidad educativa. Ésta existe en la medida en que los educandos adquieren conocimientos, asumen actitudes y desarrollan habilidades y destrezas con respecto a los fines y principios establecidos en la constitución” (Gobierno Federal, 2013a, pág. 2).

En la iniciativa de reforma, también se habla de la elevación a rango constitucional del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (**SNEE**), que será presidido por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (**INEE**), organismo encargado de emitir las normas y procedimientos en materia de evaluación para los niveles **básico, medio y medio superior** (Gobierno Federal, 2013a, pág. 4).

Reforzando esta tendencia, sobre todo en los temas de la **calidad de la educación y evaluación** (las negritas son nuestras), el Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018, menciona que la educación debe fomentar el desarrollo de las competencias y habilidades integrales de cada persona. A la vez, menciona que durante los últimos 10 años se ha avanzado de manera importante en la atención de estas deficiencias. Destacan los esfuerzos que ha realizado para conocer los resultados del aprendizaje de los estudiantes a través de la aplicación periódica de pruebas, por ejemplo la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (**ENLACE**) en las áreas de español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, así como mediante la participación en proyectos internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (**PISA**), que evalúa lectura, matemáticas y ciencias, y, en los estudios del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (**LLECE**), que se enfocan tanto en el aprendizaje como en los indicadores de calidad educativa (Gobierno Federal 2013a, págs. 53, 59).

La tendencia a la adopción y ejercicio del enfoque por competencias en la **UACH**, en especial en la **PA**, está inmersa en las dinámicas global y nacional. Sin embargo, las condiciones particulares de la institución y el curso propedéutico en particular, reflejan que hay limitantes e inconsistencias en la asimilación que se realiza, al menos oficialmente, del **EBC** que incluye competencias para alumnos y para docentes.

Por lo anterior, se presentan en las **Figuras 15, 16 y 17** que representan: a) el comportamiento de la eficiencia terminal en alumnos de propedéutico, b) la evolución de la matrícula de estudiantes indígenas en propedéutico, y c) el comportamiento de la matrícula de estudiantes de propedéutico de acuerdo con sus categorías. Estas figuras ponen en evidencia un estancamiento en áreas como eficiencia terminal, mientras el alza en la matrícula del programa propedéutico y, por tanto, en las categorías asignadas a los alumnos, solo habla de la planeación del crecimiento nacional de la universidad.

En la **Figura 15** se observa que la eficiencia terminal del alumnado del curso propedéutico, se ha mantenido, en términos generales, entre el 70 y el 90%, situación que se define como muy positiva, pues se trata de una eficiencia terminal alta.

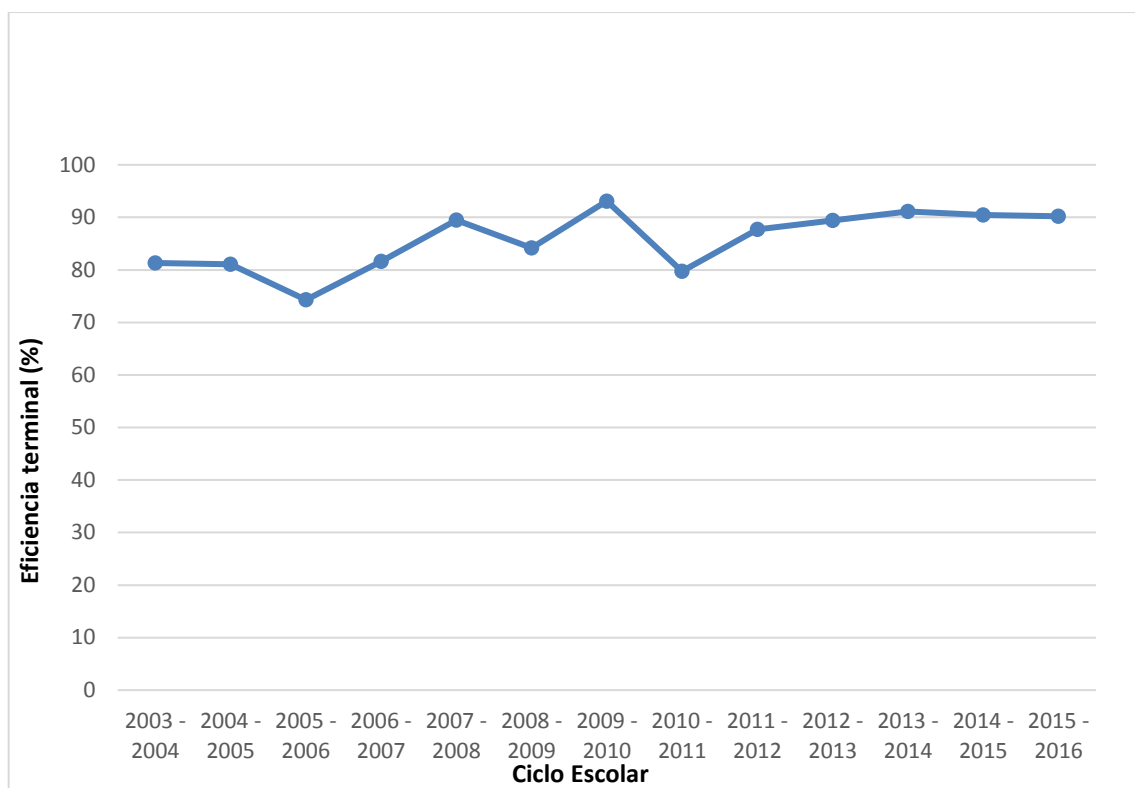


Figura 15. Comportamiento de la eficiencia terminal en propedéutico.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la UPOM (2004-2015).

La **Figura 16** muestra que el crecimiento de la matrícula de estudiantes indígenas en el curso propedéutico se ha mantenido constante. Esta situación, obedece, entre otras cosas a la creación del programa en las Unidades Regionales y algunos centros regionales, además de las políticas de admisión de la **UACH**, que tienen como base normativa la Ley que crea la **UACH**, el Estatuto Universitario y, en concreto, el Reglamento del proceso de admisión por concurso a los niveles medio superior y superior de la institución (UACH, 2006).

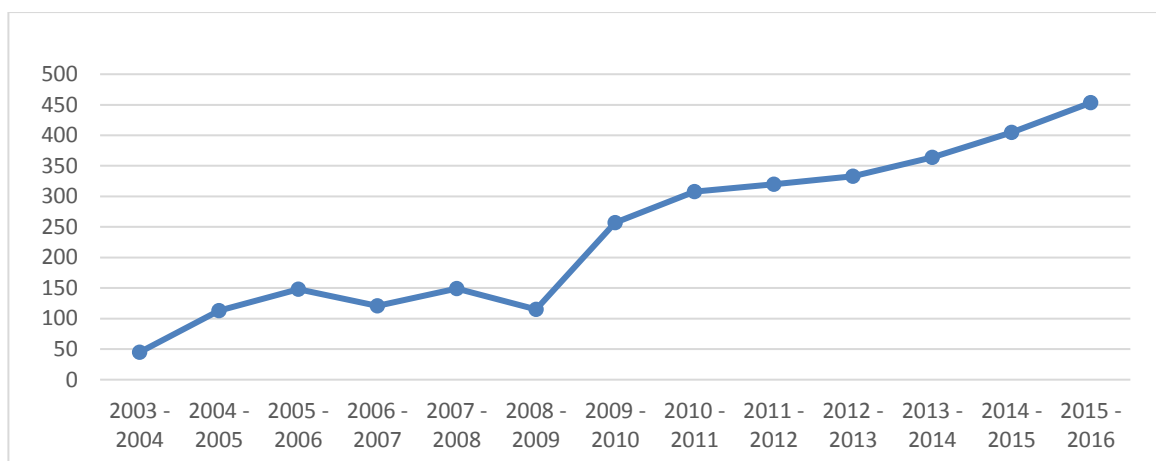


Figura 16. Evolución de la matrícula de estudiantes indígenas en propedéutico.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la UPOM (2004-2015).

Un fenómeno que ya se percibe dentro de la estructura universitaria, que es el crecimiento universitario (**Figura 17**), dentro del cual cada vez se hace más difícil preservar el modelo asistencialista que caracteriza a la **UACH**. Este mismo fenómeno ocasiona problemas de creación de infraestructura en Unidades y Centros Regionales y hace necesaria la adecuación de reglamentos como el del proceso de admisión y el reglamento académico de alumnos.

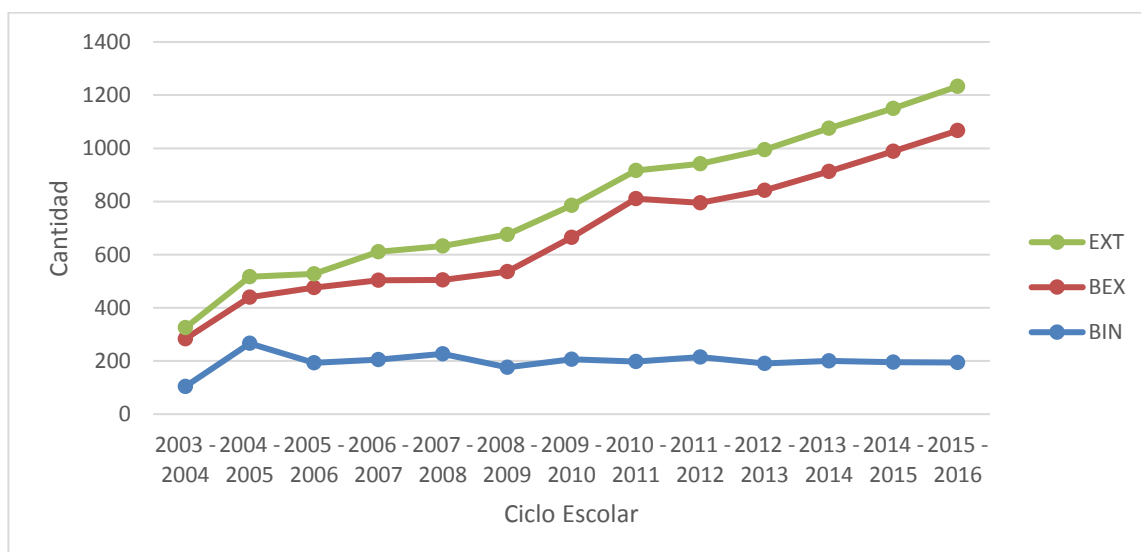


Figura 17. Composición de la matrícula de alumnos del propedéutico (categorías).

Fuente: elaboración propia con base en datos de la UPOM (2004-2015).

4.4. Perfiles de ingreso y de egreso del propedéutico. Confluencia o contraste con perfil de ingreso a especialidades de la Universidad Autónoma Chapingo.

Otra parte, considerada fundamental en la **RPEP** es la del perfil de ingreso y egreso del estudiante de este programa, que es cursado en apariencia bajo un enfoque mixto, con tendencia hacia el enfoque por competencias.

Asimismo, se exponen algunos de los perfiles de ingreso requeridos por las especialidades que oferta la **UACH**, que tienen relación directa con el perfil de egreso que se pretende lograr, así como con los procesos de acreditación y refrendo de acreditación que se están generando en la mayoría de los Departamentos de Enseñanza, Investigación y Servicio de la Universidad.

Perfil de ingreso

En pocas palabras, en otras instituciones el perfil de ingreso se entiende como los conocimientos, habilidades y actitudes que debe presentar el estudiante o que son deseables que presente al ingresar en la institución. Esto quiere decir que está incluido lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal.

En la **UACH**, el perfil de ingreso que era requerido para el estudiante de propedéutico era el siguiente:

Haber egresado del Nivel Medio Superior y cubierto de manera satisfactoria los requisitos académicos correspondientes, además ser aceptado como alumno por la **UACH**, además, tener vocación para realizar sus estudios profesionales en alguna de las carreras que ofrece la universidad.

En cuanto a los aspectos del perfil de ingreso al curso Propedéutico de la **UACH** que, de acuerdo con la reestructuración del currículo (UACH, 2011) el alumno tendría que cubrir los siguientes requerimientos:

- Autonomía y liderazgo
- Razonamiento verbal
- Gestión de la información
- Razonamiento lógico – matemático
- Responsabilidad ambiental
- Pensamiento creativo
- Sensibilidad estética y Vida sana
- Estilos de aprendizaje y vocación por el estudio
- Conocimiento en las áreas del lenguaje, biología, química y física.

(pp. 87-88).

Perfil de egreso

En términos generales un perfil de egreso es una descripción de las características que como parte de la formación adquiere un estudiante en un programa académico, le dan identidad con el programa y, a la vez, reflejan el compromiso del programa o institución con la sociedad, el cual se refleja en el respaldo y la certificación que ésta otorga al estudiante.

En cuanto al perfil de egreso que fue pensado para el estudiante de propedéutico de la **UACH**, y en el marco de la reestructuración de este currículo, que se basó en el **EBC**, éste contempló la adopción de competencias disciplinares, transversales y de desarrollo humano e integral, relacionadas con las tres líneas curriculares (Agronómica-biológica, Ingeniería y Socioeconómica) en que se forman los alumnos. El propósito principal que se planteó al respecto en la reestructuración era orientar al estudiante de propedéutico hacia las especialidades. Ello incluía la generación de competencias transversales, las cuales se debían fomentar en cualquier asignatura que cursara el estudiante.

Cabe señalar que pareciera que no existen más opciones que las competencias, además el sistema educativo nacional, y en específico el **NMS**, por disposición oficial deberá practicar las competencias, vistas éstas como un proceso y un sistema, con una filosofía que se parece a todo y a nada. Reconocemos la presencia del constructivismo dentro de ellas, pero también del positivismo, así, los aprendizajes se deberán reflejar en datos crudos, como la productividad y la eficiencia terminal de los estudiantes en el curso en mención.

A lo anterior cabe agregar que la situación del propedéutico en Unidades y Centros Regionales es especial. Esto quiere decir que la **PA** de la sede central responsabiliza académicamente a la Dirección de Centros Regionales y a las Unidades Regionales del funcionamiento de ese programa, lo que implica que las Unidades y Centros Regionales donde existe este programa educativo destinen recursos económicos, materiales y humanos para atender el curso propedéutico, con base en la asignación presupuestal que aprueba el Honorable Consejo Universitario (**HCU**) de la **UACH**.

Perfil requerido por algunos Departamentos de Enseñanza, Investigación y Servicio respecto al alumno egresado del nivel medio superior

A continuación, se exponen cuatro perfiles de ingreso requeridos por las respectivas especialidades de la **UACH**, a los cuales, en teoría, se debería de ajustar el perfil de egreso de los estudiantes del propedéutico, considerando que se trata de un perfil general, que representa la formación por competencias que posee un estudiante egresado de este programa educativo, al término de los cursos contemplados en el Plan de Estudios.

Cabe señalar que se presenta información de cuatro especialidades elegidas al azar que poseen información acerca del perfil de ingreso solicitado en la temporalidad en que se realizó la consulta en la página WEB oficial de la **UACH**. Cabe señalar que se toma esta referencia debido a que no hubo oportunidad de tener acceso a los planes de estudio en extenso que fueron aprobados por el

HCU para las respectivas especialidades, por lo cual, se tomará con cierta reserva.

Agroecología

Para ingresar en la licenciatura de Ingeniería en Agroecología (UACH, 2013a) se requiere haber cumplido los siguientes requisitos:

1. Haber acreditado satisfactoriamente el 100% de las materias correspondientes al nivel medio superior o del propedéutico de la **PA** de la **UACH**.
2. No tener ningún impedimento legal de acuerdo a la normatividad de la **UACH**.
3. En el caso de aquellos estudiantes que hayan cursado cuando menos dos años de una licenciatura o programa afín, cumplir con un Plan de Regularización según la reglamentación vigente.

Especialidad en Comercio Internacional de Productos Agropecuarios

Podrán ingresar a la Licenciatura de Comercio Internacional de Productos Agropecuarios (UACH, 2013b):

1. Los alumnos que hayan cursado satisfactoriamente la **PA** o el Propedéutico de la **UACH**.
2. Mediante Plan de Regularización, según la reglamentación vigente para estudiantes que hayan cursado cuando menos dos años de una licenciatura afín en otra institución.

Fitotecnia

Tomando en consideración la normatividad institucional y, por consecuencia académica, el ingreso al programa educativo de ingeniero agrónomo especialista

en fitotecnia (UACH, 2013c) sucede cuando el alumno acreditó las asignaturas de la PA en tres años o el propedéutico. Lo que garantiza que al ingreso a la licenciatura el alumno tiene el siguiente perfil:

1. Habilidades para el trabajo en equipo.
2. Conocimientos en matemáticas, física y química de nivel bachillerato
3. Fundamentos de agronomía y ganadería
4. Conocimientos de lógica formal
5. Fundamentos de sociología rural
6. Dos niveles de inglés técnico
7. Fundamentos de filosofía y literatura
8. Conocimiento de las disciplinas deportivas que permiten el acondicionamiento físico

Especialidad en *Sistemas Pecuarios de Zonas Áridas*

Perfil de Ingreso para la licenciatura de ingeniero agrónomo en sistemas pecuarios de zonas áridas (UACH, 2013d):

Ingresan a esta carrera, los alumnos que hayan cursado la **PA** la cual se cursa en tres años, o bien los alumnos de Propedéutico, quienes lo cursan en un periodo de un año, los cuales deberán tener los siguientes elementos de la competencia:

Conocimientos: Los conocimientos indispensables para cursar esta carrera son cultura general, conocimientos básicos de computación e inglés, lectura y redacción, matemáticas, métodos de solución de problemas, y conocimientos agronómicos básicos.

Actitudes: Son muy importantes las aptitudes intelectuales, abstractas y numéricas, así como también se consideran indispensables las emocionales, verbales, perceptuales, y actitud positiva para manejar los sistemas de producción agrícola.

Intereses: Se deben considerar un interés por las ciencias agronómicas y el desarrollo sustentable en áreas tales como la economía, política, ciencia, medio ambiente, recursos naturales, redes sociales y organizacionales.

Valores: En este programa educativo de licenciatura son muy importantes los más altos valores humanos tales como la solidaridad, equidad, justicia.

La muestra tomada de cuatro especialidades respecto de las 26 que existen en la **UACH** sirve para mostrar, a grandes rasgos, la forma en que opera una reestructuración de un plan de estudios con base en competencias. La mayoría de los **DEIS** y Divisiones que conforman el nivel superior en la **UACH**, en la unidad central y unidades y centro regionales, han llevado a cabo procesos de acreditación y re acreditación, así como las reestructuraciones de planes de estudios en los **DEIS**, que supuestamente se han llevado a cabo con el **EBC**. Sin embargo, no puede afirmarse que las especialidades de la **UACH** trabajan con el enfoque en competencias sus programas de asignatura, la enseñanza, la docencia, el aprendizaje del alumnado y sus estructuras administrativas.

Dos elementos más a considerar son los siguientes:

1. De la matrícula de estudiantes inscritos hace unos siete años en la **UACH**, aproximadamente 21% eran considerados estudiantes indígenas. Ello obliga a considerar modificaciones en el currículo para salvaguardar cuestiones elementales como la identidad étnica.
2. Un porcentaje de la población estudiantil equivalente a aproximadamente 30% eran originarios del Estado de México, lo cual habla, desde hace algunos años de una regionalización de la universidad (UACH, 2009, pp. 69, 70).

Estos datos complican el panorama, si no se piensa, en lo general, en el crecimiento nacional de la universidad a través del Sistema de Centros Regionales y Unidades Regionales u otras estrategias, para hacer frente a fenómenos que se dan en el interior de la institución y que repercuten, como es el caso, en la **RPEP**.

Las competencias ya están, en teoría, en el currículo de propedéutico, y algunos actores universitarios, como los órganos colegiados y las autoridades tanto centrales, como departamentales incentivan su aplicación sin conocer qué son y cómo se instrumentan las competencias en educación media superior y superior.

Por lo anterior, es importante señalar seis condiciones que se proponen para la implementación del Marco Curricular Común, dentro del cual deberá integrarse este nivel educativo, como parte de las disposiciones dadas a conocer por el Gobierno Federal (SEP, 2008b), los cuales son:

1. Formación y actualización de la planta docente
2. Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos (tutorías, por ejemplo)
3. Definición de estándares mínimos compartidos, aplicables a las instalaciones y el equipamiento.
4. Profesionalización de la gestión escolar
5. Flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas
6. Evaluación para la mejora continua

(p. 3).

Respecto a lo anterior, se ha generado resistencia en cierta medida en la planta docente, lo que presenta un panorama difícil para la implementación del **EBC**, debido a que otro factor mencionado en el **PDI 2009-2025**, es que una cantidad muy considerable de académicos están en el límite de edad considerado para la jubilación, situación que, sumada a una brecha generacional muy amplia respecto a los nuevos estudiantes de la **UACh**, en este caso del propedéutico, plantea retos que van desde los sistemas de enseñanza que posee el docente,

hasta las modalidades de aprendizaje que experimenta actualmente el estudiante, las cuales si se contrastan quizá tengan poca o ninguna relación entre sí.

4.5. La tutoría académica como la innovación dentro del proceso de reestructuración del Plan de Estudios de Propedéutico

Dentro del proyecto educativo del **PEP**, que fue reestructurado en el año 2011, se incluyó el tema de la tutoría como una necesidad para el combate a la deserción escolar en el curso propedéutico. Por ello es que se aborda rápidamente este tema.

Según el Diccionario de la Lengua Española (1992), la acción de la tutoría es un método de enseñanza, por medio del cual un estudiante o un grupo pequeño de estudiantes reciben educación personalizada o individualizada de parte de un profesor (p. 1448).

La tutoría se utiliza, principalmente, para proporcionar enseñanza compensatoria o complementaria a los estudiantes que tengan dificultades para aprender mediante los métodos convencionales, o que tienen necesidades especiales que les impiden participar en un programa de enseñanza regular. La tutoría se lleva a cabo comúnmente, durante o después de la jornada escolar ordinaria y por obra de alguien que no es el maestro regular del o de los estudiantes.

En las tutorías se toman en cuenta aspectos relacionados con la formación académica del estudiante, con su vida diaria, con aciertos y problemas que, siendo atendidos, le apoyen en una formación integral. Implica acompañarlo y prepararlo para la búsqueda de valores que lo lleven a una vida profesional de éxito y realización (Sarukhán, 1988, p. 7).

En el caso del propedéutico de la **UACH**, en el cual, al momento del ingreso, un estudiante está en un rango de edad entre los 18 y los 22 años, aunque se trata de una persona que ya está preparada para asimilar el cambio de ambiente físico, social, cultural, aún es necesario brindarle apoyo en aspectos como el

psicológico, el académico e incluso en el fomento y ejercicio de los valores. Además, de lo referente a la orientación vocacional para la elección de carrera, un aspecto que se supone, debe reforzar la formación que adquiere dentro del curso propedéutico.

Debido a lo anterior, fue hasta el año 2010 cuando el **HCU** de la **UACH** analizó y aprobó el reglamento institucional de tutorías, en el cual se hace oficial lo que en la práctica se venía realizando desde los tiempos de la ENA. Ahora, la tutoría podría instrumentarse dentro de los planes de estudios de los programas existentes en la **PA**, las especialidades y los posgrados existentes en la institución (UACH, 2010, p. 3).

En el reglamento mencionado se define a la tutoría como un “proceso de intervención educativa que favorece la orientación académica y acompañamiento de un alumno o grupo pequeño de alumnos a realizar por un profesor investigador de tiempo completo, contratado por tiempo indeterminado, y con al menos cinco años de antigüedad en la institución” (UACH, 2010, p.3). La definición es precisa, pues el docente que desee convertirse en tutor deberá conocer aspectos mínimos de la vida académica de la institución para poder desempeñar adecuadamente su función.

En particular, el programa institucional de tutorías no funciona regularmente en la **PA**, por lo que no se tiene información vasta para la realización de un análisis acerca de la operación de esta modalidad de acompañamiento al aprendizaje del estudiante de propedéutico; no existe el personal capacitado para formar a los tutores y existen problemas de coordinación entre las subdirecciones generales de la institución encargadas de las funciones académicas y las subdirecciones departamentales, en este caso las académicas para establecer y operar el programa de tutorías.

En el caso del curso propedéutico, las tutorías están incluidas en el mapa curricular producto de la reestructuración, como un requisito obligatorio, están normadas de acuerdo con el reglamento institucional aprobado en el **HCU** y,

específicamente, el **HCD** de la **PA** aprobó el Reglamento del programa departamental de Tutorías (2012), que contempla bases conceptuales, derechos y obligaciones de tutores, así como de alumnos respecto de las tutorías.

Por ello es que los estudiantes deben acudir 16 horas en un semestre para cubrir esta actividad. Una vez concluidas las horas que debe cubrir el alumno, el tutor emite un informe semestral, sea por grupo o por sección, que por supuesto, no deben ser alumnos a los que imparta clase, y estos informes sirven de base para la mejora de esta función de apoyo al curso propedéutico. Los contenidos de los programas de tutorías I y II están enfocados en el apoyo al estudiante en el ámbito académico, socioemocional y psicológico, así como en la orientación vocacional y profesional.

Por todo lo anterior, el proceso de **RPEP** parece haber concluido. Es decir, se cuenta con la aprobación del **HCU** y el **HCD** respecto de la reestructuración del currículo; se establecieron normas para la realización del proceso; una comisión de profesores trabajó, incluso en subcomisiones, por área académica, para que este proceso se concretara, tomando en consideración las propuestas de algunas áreas académicas y de algunos docentes, quienes las realizaron de forma individual, hasta que el proceso culminó con la aprobación, por los cuerpos colegiados, de la **RPEP**.

De acuerdo con lo anterior, un proceso de evaluación de este currículo culminó en el semestre enero-junio del año 2015 y solo fue nombrado autodiagnóstico (Rueda *et al.*, 2015). Los resultados han sido publicados, pero de acuerdo con sus autores y colaboradores, no pueden generalizarse, debido a que el elemento estadístico de la muestra no valida los resultados obtenidos en ese autodiagnóstico.

La **PA** de la **UACH**, aún no se incorpora al **SNB**, otro elemento que queda pendiente para la conversión real del enfoque por objetivos al enfoque por competencias en el Plan de Estudios de este nivel educativo.

Capítulo V

El enfoque por competencias en el Plan de Estudios de Propedéutico

En la era de la evaluación, y como algo transversal al diseño y desarrollo curricular, existe un enfoque pedagógico (al menos así se ha presentado) que está permeando en cada aspecto de la vida en las escuelas. Sin embargo, quienes apuestan por él, defienden la postura de que el enfoque contribuye a la construcción de herramientas que serán útiles al individuo y a la sociedad en su interacción dentro de nuevos paradigmas, como las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (**NTIC**), dentro de la Sociedad del Conocimiento y de la Información, y el paradigma de la complejidad, entre otros.

El tema de las competencias es un tópico que ha generado mucho interés en el ámbito educativo. Quienes se han dedicado a rastrear sus orígenes, se han encontrado en un camino muy escabroso. Sin embargo, reconocen la ambigüedad del término, por relacionarlo en varias lenguas en distintas épocas. Asimismo, reconocen que estas herramientas para la vida (como ellos las llaman) se agrupan en un enfoque, que es útil para auxiliar a los modelos educativos existentes en su perfeccionamiento.

Por otro lado, no se ponen de acuerdo en una cuestión específica: ¿El enfoque de competencias está subsumido a cualquier modelo educativo, por el hecho de representar solo simples herramientas pedagógicas, o viceversa? La pregunta tiene relación con la observancia general que, desde el gobierno federal mexicano, se promueve acerca del **EBC**, dentro del cual se contempla la articulación de las competencias profesionales con las competencias laborales, dentro de un universo de aproximadamente 46 tipos de competencias formuladas para distintos momentos y procesos del fenómeno educativo hasta hoy en día.

Por lo anterior, en este apartado se pretende un acercamiento al enfoque de las competencias, desde varios lugares disciplinares, que proporcionan elementos para comprender, y a la vez debatir la introducción de este enfoque en la **RPEP** de la **UACH**, como parte de una reforma educativa, tal como se ilustra en la **figura 18**.



Figura 18. Estructura del capítulo cinco.

Fuente: elaboración propia (2016).

5.1. Las competencias: una polémica en torno a su devenir y hegemonía en la educación

En la investigación, la función explicativa tiene, entre otras características, la de formular un argumento que situé al lector en la antigüedad, y lo conduzca al descubrimiento de las raíces históricas y etimológicas de los conceptos.

Existen numerosas fuentes para rastrear el origen y devenir del concepto competencia. En este trabajo se seleccionan algunas de ellas, con la finalidad de

cuestionar, mediante el argumento, la oficialización de este enfoque en la mayoría de los niveles educativos existentes en México, especialmente en el **NMS**, del que forma parte el propedéutico de la **UACH**.

La polémica comienza con el análisis de Tobón (2008) acerca del origen del término competencia en la filosofía clásica griega (pp. 23-26). En este sentido, se recurrió a otra fuente para, en un primer momento, constatar la cita. En un segundo momento, se realiza el análisis.

Tobón recurre al filósofo presocrático Protágoras, que acuñó la frase “el hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto son, y de las que no son en cuanto no son” (Kirk *et al.*, 1983, p. 78). El argumento de Tobón gira en torno a que al hombre se le ubica en el centro de la reflexión.

En el análisis de la frase de Protágoras, cabe señalar que este presocrático, se refería a la capacidad del hombre de razonar y, con ello, de dar un valor, una dimensión una magnitud a los objetos y animales que existían a su alrededor. Aquí se observa que la idea de medir también va acompañada de la idea de dominar.

El hombre es la medida de todas las cosas, ahora se ha convertido en *existen hombres más iguales que otros*. Ello implica que la relación entre iguales excluye su relación con los desiguales, lo que justifica la riqueza y la pobreza, la ganancia y la explotación, la buena vida y la marginación.

Tobón también hace alusión a Aristóteles, por lo cual, hacemos uso de otra fuente para el análisis de la presunta argumentación del origen de las competencias en el pensamiento griego.

En Aristóteles (2011) observamos una exposición de lo que implica pasar de la potencia al acto. Este filósofo menciona que ver algo en potencia es declarar que está en el mundo de la posibilidad. Ver algo en acto, es asumir que se concreta. El devenir es el camino de la potencia al acto. También, puede argumentarse que

no necesariamente todo lo que está en potencia debe estar en acto, pero si todo acto tuvo que ser un algo en potencia, pasar del no existir al existir (p. 63).

En el análisis contextual se tiene que la potencia es la capacidad que tienen los seres racionales e irracionales de efectuar acciones. No se refiere al acto de planear lo que se convertirá, a la postre, en un hecho.

De la potencia al acto no se pasa por el mero ejercicio de un orden. El devenir o el andamiaje de la potencia al acto es caracterizado por relaciones conflictivas entre sujetos, entre actores, entre clases. Quizá lo anterior está guiado más por la necesidad que por la razón. Es decir, en el presente, todas las manifestaciones que ocurren en la sociedad, cuyos cuestionamientos hacia sus gobiernos son cada vez más frecuentes, no obedecen a la idea de orden, sino a la opción por el conflicto que se ha debido explorar porque la opción de orden hoy en día significa represión y sumisión al gobierno o clase política, y al mercado.

Etimología de las competencias

Según Martín Mulder (2007), de la Universidad de Weningen, en Alemania, “el origen etimológico de la palabra competencia puede rastrearse en varias lenguas. Una de ellas es el latín, en el cual la acepción del término es *competens* y *competentia*, cuyo uso se ubica en el Siglo XVI en Europa Occidental. El primero quiere decir *que está autorizado legalmente*; el segundo significa *capacidad, aptitud y permiso*” (p. 2).

El mismo autor señala que la traducción del término competencia al griego actual es *ikanotis* que quiere decir *cualidad de ser*, e *ikanos* que significa *tener capacidad para hacer algo o aptitud* (Mulder, 2007, p. 2).

Los términos *autoridad* y *capacidad* aparecen indisolublemente unidos al de competencia, según el análisis de Mulder.

Chomsky (1979) en su libro *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*, el autor afirma que “una persona que ha aprendido una lengua ha adquirido un

sistema de reglas que relacionan sonidos y significados de un modo determinado. En otras palabras, ha adquirido cierta competencia que pone en uso al producir y comprender el habla, o *competencia lingüística*. (p. 25).

Se entiende que la capacidad de comunicarse que tiene el ser humano es inherente al concepto competencia, y si ese fuera el caso, ahora está dirigida hacia lo que se llama comunicación efectiva, orientada a la relación directa educación-trabajo, que está caracterizada por relaciones verticales (patrón-empleador).

A partir de ello, es que se ubican dos conceptos cuya utilización también significa un debate en torno a si se usan de manera indistinta o si uno precede al otro. Estos son *competeter* y *competir*. Según Tejada (1999), el primero se refiere a si algo le incumbe, si puede intervenir; el segundo se refiere a la forma actual del verbo, significa *pugnar, rivalizar* que ya trae consigo la transformación del vocablo y su enfoque individualista, productivista y segregacionista con las derivaciones *competencia, competitividad y competitivo* (pp. 23-24).

De acuerdo con Mulder (2007), en el idioma inglés, los vocablos *competence* y *competency* tienen las siguientes acepciones: el primero significa *la capacidad general de las personas (u organizaciones) para llevar a cabo algo en el marco de un programa en curso, y si el programa se termina a tiempo, se recibe un diploma o título*; el segundo forma parte del primero, por analogía con la relación entre el todo y sus partes (p. 8).

En 1968, en los Estados Unidos, Benjamín. S. Bloom publicó el artículo “Aprendizaje para el Dominio”, en el cual declaraba que 90 a 95 % de los alumnos tienen oportunidad de aprender todo lo que les es enseñado, siempre y cuando se les brinden las condiciones adecuadas para ello (Vossío, 1995, p. 55).

Como consecuencia de los trabajos de Bloom, surgió, en la misma década, un movimiento llamado “Enseñanza basada en competencias”, que se fundaba en cinco principios (Vossío, 1995, pp. 55-56):

1. Todo aprendizaje es individual.
2. El individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta por las metas a lograr.
3. El proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que se espera de él.
4. El conocimiento preciso de los resultados también facilita el aprendizaje.
5. Es más probable que un alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea, si tiene la responsabilidad de las tareas de aprendizaje.

“La enseñanza para la competencia concretizó el aprendizaje para el dominio, de Bloom, e introdujo la división en módulos en los procesos de instrucción. Un módulo instruccional consistía en una serie de acciones planificadas para volver más fácil el logro de uno o más objetivos de la enseñanza” (Vossío, 1995, pág. 56).

Por lo anterior, es evidente que la introducción de las competencias en la educación tenía, entre sus propósitos, la articulación del currículo educativo con las exigencias de un ambiente laboral. Un proceso que tenía su antecedente en la evolución de las teorías y métodos de la administración aplicados a la industria, con el modelo taylorista-fordista, y la evolución que de él experimentó el modelo japonés o toyotista.

Otro aspecto que cabe destacar es que las competencias reconocen que los aprendizajes se logran solo a través del sujeto individual, lo que descarta de antemano la idea de *aprender de manera colaborativa o cooperativa*.

Conceptualización de las competencias

Por lo anterior, se presenta una lista de conceptos que, sobre las competencias manejan varios autores en los últimos 30 años, atendiendo a un aspecto clave que pareciera ser definitorio en este laberinto conceptual: el contexto.

1. *Conjunto estabilizado de saberes y saber-hacer, de conductas tipo, de procedimientos estándares, de tipos de razonamiento, que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje* (Montmollin, 1984, p. 122).
2. *Posesión y el desarrollo de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas y experiencia suficientes para actuar con éxito en los papeles de la vida* (FEU, 1984, p. 4).
3. *La capacidad de actuar en papeles profesionales o en trabajos conforme al nivel requerido en el empleo* (RVQ, 1986, p.11).
4. *Conjuntos de conocimiento, de capacidades de acción y de comportamiento estructurados en función de un objetivo y en un tipo de situación dada* (Gilbert y Parlier, 1992, p. 116).
5. *Son repertorios de conocimiento que algunos dominan mejor que otros, lo que les hace eficaces en una situación determinada* (Levy-Leboyer, 1997, p. 54).
6. *La competencia de los individuos se deriva de la posesión de una serie de atributos (conocimientos, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan en diversas combinaciones para llevar a cabo tareas ocupacionales* (Gonzci, 1996, p. 2).
7. *La competencia cognitiva o intelectual, tiene relación con la génesis de nociones y conceptos –espacio, tiempo, causalidad, movimiento, azar, lógica de las clases, lógica de las relaciones, etc.- lo cual proporciona una explicación de los procesos y mecanismos que intervienen en la adquisición de conocimientos nuevos* (Coll et al. 1999, p. 132).

8. *Las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo (Beneitone et al. 2007, p. 35)*
9. *Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales [incluyendo destrezas y actitudes] en un contexto en particular (Rychen, D, Salganik, L., 2000, p. 8).*
10. *Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico (SEP, 2008a, p.2).*

De las 10 definiciones anteriores, y apoyados en el argumento de Tobón (2007, págs. 15, 19-20) acerca de la práctica de las competencias -dentro del cual señala que se han generado definiciones de tipo conductista, funcionalista y, en los últimos años, la definición compleja-, se tiene que aluden a la asociación que ocurre entre capacidades, conocimientos, saberes, habilidades, actitudes, destrezas. Estos elementos, asociados dentro de un contexto específico.

Otro elemento que se observa como factor común en las definiciones es que asocian el desarrollo de las competencias principalmente en contextos particulares y que determinan, si el individuo tiene más desarrolladas algunas capacidades, habilidades y aptitudes que otras. Esto sigue abonando al paradigma disciplinario y de fragmentación, cada vez más peligrosa, del conocimiento.

5.2. Las competencias en el ojo de la pedagogía crítica

Después de argumentar y debatir a las competencias desde su origen, etimología y definiciones actuales. En este segmento se incorporan dos conceptos, los cuales ayudarán desde su incorporación en la discusión, a evidenciar porque el enfoque de competencias, involucra al paradigma de la complejidad, haciendo a un lado el cuestionamiento del *statu quo*. Los conceptos a que se hace referencia son hegemonía e ideología, que ya habían sido considerados en el apartado de los paradigmas en la teoría curricular, específicamente en el paradigma crítico.

“La hegemonía cultural/moral de los principales enfoques del currículum, de la pedagogía y de la epistemología se está agrietando – incluso resquebrajando – por el efecto de las nuevas estrategias posmodernas deconstruccionistas desarrolladas por la cultura depredadora” (McLaren, 1997, p. 79).

McLaren se refiere a que en la posmodernidad lo que cuenta no es el mosaico de ideologías existentes, sino las prácticas hegemónicas, dentro de las cuales, las competencias como herramientas o como enfoques son utilizadas con enfoque productivista.

En estos años, se ha observado la proliferación de organismos acreditadores y certificadores en competencias. En México comenzó con el Consejo Nacional de Certificación de Competencias Laborales (**CONOCER**) en 1995, pero ahora el negocio de encontrarle a cada individuo sus competencias en cualquier ámbito genera buenos dividendos. Por ello, este enfoque, que significó de inicio en una tendencia mundial y hoy es cuestionado, para el caso de México es reciente su impulso a través de una reforma como política pública, con el objetivo de controlar el movimiento educativo de este país y articular los perfiles de egreso de los estudiantes con las nuevas exigencias laborales de las empresas.

En el análisis de la afirmación de Tobón (2007) acerca de los enfoques con que se practican las competencias, se observa que no aparece el enfoque crítico. Es decir, no se cuestiona una estructura en función de sus asimetrías, de los

conflictos que pueden existir entre sus miembros o de las relaciones históricas y culturales que ocurren tanto en el interior como en el exterior de esta estructura, comunidad, centro escolar, etc. Se está en presencia de un enfoque como ideología, en donde lo que importa es analizar las deficiencias que existen en la escuela desde un cúmulo de criterios, indicadores, variables, que son intencionados y justifican la uniformización de los modelos curriculares.

Ejemplo de lo anterior es la tipología que se estableció en la **RIEMS** para agrupar a las competencias en claves, disciplinares y específicas. Lo que lleva a alumnos, maestros, directivos y padres de familia a involucrarse en una dinámica que tiene dos momentos: el primero es de experimentación; el segundo de sujeción al enfoque, como si éste representara la única alternativa para resolver los problemas en una institución educativa.

Lo anterior contrasta en la realidad con la falta de centros educativos para la clase desfavorecida –a pesar de la política de masificación de la educación-, los índices elevados de deserción escolar en bachillerato, y las cada vez más escasas fuentes de empleo. Por ello, la práctica del concepto competencia hace de ella un concepto reducido a competitividad, cosa que no comparten sus apologistas, pero que, vista en su historicidad, muestra que el resultado final de su aplicación está en la sociedad tecno-productiva, neoliberal, capitalista de la actualidad. Con ello, no se lucha por un mundo distinto, se lucha por más de lo mismo, al grado de pensar en que la educación privada es la respuesta a una sociedad con siete años escolares en promedio y con un salario mínimo de 80 pesos diarios.

Por lo anterior, Massumi (1993) sugiere que los estudiantes –así como los profesores- necesitan entender más lo estructural y más los contextos fluidos, que producen sus vidas cotidianas y como se construyen sus identidades a partir de los vectores y los circuitos del capital, las relaciones sociales, las formas culturales y las relaciones de poder. Esto significa comprender más que simplemente la forma en que los medios de comunicación y los currículums

escolares dominantes controlan la representación de unos grupos de personas por otros y cómo ello influye en nuestras actitudes y deseos” (p. 32).

La vinculación de las competencias con la sociedad del conocimiento –en la cual enfatiza el manejo de las **NTIC** como ventaja competitiva en la tecnoproducción - el movimiento de la calidad de la educación – en el que la jerga económica contribuye con conceptos como eficiencia y eficacia, estandarización, normalización- y, la formación de capital humano –cualidades clave para el desarrollo económico-, además de su relación con la era de la evaluación – que se ha centrado en su fase diagnóstica y de ahí salta a la sumativa- evidencian la práctica de principios y valores económicos-laborales en el ejercicio de esta moda convertida en enfoque, además se antoja difícil transformar la etimología de cada concepto o categoría para suavizar el impacto que tiene articulado en un modelo que se empeña en preparar a los individuos para responder a las necesidades y exigencias de un mundo laboral y un mercado en constante cambio, a costa de su permanencia en un absurdo mundo laboral, que les quita sus derechos, les reduce el salario y les aumenta el tiempo de trabajo hasta llegar a lo que un gran pensador llamó *subsunción real del trabajo al capital*.

La idea de las competencias como enfoque holístico y complejo se desdibuja, y detrás de ella solo queda el concepto en su racionalidad práctica como un instrumento del Estado y el Mercado, para justificar su hegemonía como ideología. Solo se justifican en su afiliación al pensamiento complejo por contraposición a un pensamiento simple (positivismo lógico). Se da por hecho que una disposición oficial no debe cuestionarse, negando con ello el derecho de los actores de la educación, a formular alternativas para brindar una buena formación en los centros escolares.

El **EBC**, pretende ser un cúmulo de versátiles herramientas metodológicas para el Sistema Educativo Nacional de México. Sin embargo, la contradicción principal, con base en la cual se establece, que éste no es la solución a todos los

problemas que aquejan a aquel, se encuentra, al menos en el **NMS**, en la creación de un **MCC** dentro de lo que se conoce como el **SNB**.

Tal como lo hemos visto en este apartado, no existe ni claridad ni consenso en torno al origen epistemológico y disciplinario del término competencia. Sin embargo, su máximo desarrollo puede asociarse fácilmente a las innovaciones que se han ido generando en el sector productivo para asegurar un mercado y continuar con la idea de la expansión de los grandes emporios a nivel mundial.

También, es importante notar que la tendencia a adquirir metodologías es marcada por aportaciones externas, hechas por autores que son patrocinados por agencias internacionales, como es el caso de Pablo Beneitone y un grupo de colaboradores que desarrollaron el Proyecto Tuning en su versión para América Latina. Beneitone *et al.* (2007) publicaron en el año 2007 un documento que se tituló *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final-Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*, en el cual plantea que 12 disciplinas entre ciencias básicas, ciencias sociales y humanidades existentes en las instituciones educativas, deben fomentar en sus estudiantes, desde el nivel de licenciatura, las competencias genéricas y disciplinares o específicas, así como los enfoques de enseñanza, aprendizaje y metodología de evaluación, las cuales formarán parte del perfil de egreso deseado en los futuros egresados (pp. 23-290).

El proyecto Tuning surge en la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Educación Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (**UEALC**) en Córdoba (España) en octubre de 2002. Las acciones corresponden a un debate cuya meta es identificar e intercambiar información, y mejorar la colaboración entre las Instituciones de Educación Superior (**IES**), el cual es patrocinado por la Comisión de las comunidades europeas (UEALC, 2002, pp. 1-9). El Tuning toma como referencia las experiencias de los programas SOCRATES I y II, el Lifelong Learning Programme (LLP), ERASMUS y ALBAN.

Rychen y Salganik (2000) impulsaron, desde el año 2000, una metodología que se concretó en una publicación titulada *definición y selección de competencias clave*. Esta metodología incluye lo que se ha dado en llamar competencias lingüísticas, cognitivas, comunicativas e incluso axiológicas, pero todas ellas entendidas dentro del espectro de acción individual y grupal. Crearon la metodología como respuesta a los resultados obtenidos en los noventa en la prueba **PISA**, que fue aplicada a los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (**OCDE**) y cuyos resultados no fueron los esperados (pp. 11-13).

A pesar de que las competencias se impulsan desde el periodo presidencial de 1988 –1944 con el **ANMEB**, las competencias cobran fuerza como el modelo educativo a seguir, sobre todo en educación pública obligatoria, que ahora involucra al **NMS**, en donde se les utiliza como referente para la creación de un **MCC** hacia la integración de un **SNB**.

Las Políticas Públicas en materia educativa incluyen a las competencias en la **EMS**. Sin embargo, parece que mientras comienza la emoción por experimentar como funciona un centro escolar basado en esta metodología, las competencias están cayendo en desuso en países considerados de primer mundo, y se están generando nuevas propuestas metodológicas, así las competencias fueron creadas en esos contextos para responder a problemas particulares de la formación del alumnado en las instituciones educativas de países que tienen condiciones de desarrollo muy distintas a las del contexto mexicano. Asimismo, las competencias muestran su lado negativo al segregar y establecer diferencia entre los estudiantes, así como prepararlos solamente para lo que espera de ellos un empleador cuya oferta de trabajo excluirá a la mayoría de ellos, por lo cual, al final, tendrán que *competir* por las escasas fuentes de empleo existentes, en las cuales ahora, si el trabajador enferma, se le quitará 50% de su salario por disposición de las instituciones que controla la clase política mexicana.

Capítulo VI

Metodología

En este trabajo se recurre al auxilio de la investigación evaluativa, que es definida por Suchmann (1967) como *“un tipo especial de investigación aplicada cuya meta, a diferencia de la investigación no evaluativa, no es el descubrimiento del conocimiento, sino valorar la aplicación de este conocimiento. Aquí interviene el énfasis en la utilidad de la información para la planificación y desarrollo del programa, en este caso el currículo”* (p. 23).

Se emplea el análisis documental para la caracterización de los paradigmas teóricos más practicados en el ámbito educativo. Asimismo, se perfila el enfoque teórico que representa el ejercicio del pensamiento crítico en educación, lo cual no hubiera sido posible sin una discusión conceptual, que llevó a un enriquecimiento de ésta, a partir de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt y los aportes que genera hacia la pedagogía crítica.

Los modelos de evaluación se muestran agrupados en dos categorías: los que están orientados al cumplimiento de objetivos y los que centran su atención en los procesos, éstos últimos adquieren relevancia para el trabajo de investigación, sin olvidar que retoman a los primeros.

La exposición del modelo de triple concordancia de Leclercq y Cabrera (2011) ayuda en la visualización de la concordancia o coherencia interna entre los Objetivos, Métodos y Evaluación del Plan de Estudios Reestructurado del Propedéutico de la UACH, que implica su diseño curricular.

6.1. Técnicas de Investigación

El trabajo es un estudio de caso del tipo cuanti- cualitativo de corte transversal, tal que solo abarca un periodo de tiempo, es decir, desde la década de los

setenta, cuando comienza a operar el primer **PEP**, hasta el momento en que se obtienen los resultados de esta investigación.

Es un estudio de caso porque se llevó a cabo en un contexto específico, en el curso propedéutico de la **UACH**, tanto en la sede central como en algunas unidades y centros regionales pertenecientes a esta institución. Por tanto, los resultados obtenidos no se pueden aplicar a otros contextos universitarios (Stake, 1999, pp.15-24).

Técnicas e instrumentos de recopilación de datos. Las técnicas que se utilizaron fueron: la encuesta por muestreo aleatorio simple sin reposición, al 20% de la población estudiantil del nuevo ingreso 2014 – 2015 del curso propedéutico, y la entrevista estructurada por muestreo aleatorio simple sin reposición a profesores de cada una de las áreas de la **PA** que atienden el propedéutico.

La técnica de muestreo aleatorio simple sin reposición consiste en que una vez que un estudiante, para el caso de la encuesta, o un docente, para el caso del cuestionario, es elegido para aplicársele el instrumento correspondiente, ya no vuelve a ser considerado para un segundo momento de la aplicación del instrumento.

6.1.1. La encuesta

La técnica de encuesta se utilizó porque es una técnica rápida de recopilación de información, que no hace invertir mucho tiempo en su resolución a quien está contestándola. Además, se considera que es necesario obtener información que pueda ser analizada con el empleo de estadística básica, y su presentación en figuras y/o cuadros.

A través de la encuesta se pretendió conocer las opiniones del alumnado del propedéutico que ingresó recientemente a la **UACH**. Cabe señalar que el propedéutico tiene duración de un año y sirve para que aquellos estudiantes que no tienen el perfil agronómico por no haberlo adquirido en sus instituciones de

procedencia, tengan la oportunidad de formarse en cada una de las tres líneas curriculares que contempla el nuevo plan de estudios.

Las encuestas se realizaron a los estudiantes de la generación 2014 – 2015 de propedéutico, con la finalidad de conocer la importancia de formarse en este curso como inducción a la especialidad que elegirán, las preferencias por alguna línea curricular y elementos sobre su perfil de ingreso, como el trabajo en el aula bajo el enfoque por competencias en la **PA** de la **UACH** y de algunas Unidades y Centros Regionales.

Este instrumento, que constó de **16** reactivos, fue elaborado bajo la modalidad de *encuesta* y empleando la *escala de Likert* con los parámetros siguientes:

5= muy mal@, **6=** mal@, **7=** regular, **8=** Buen@, **9=** Muy Buen@ y **10=** Excelente

Cabe señalar que solo la primera pregunta no está formulada bajo la escala de Likert, sino como un reactivo de opción múltiple.

El instrumento fue aplicado en el periodo del 7 de marzo al 7 de junio del 2015. Una vez aplicado, se obtuvo la cifra de **144** encuestas contestadas de un total de **180** que se distribuyeron. Para efectos de declarar válido el muestreo del instrumento, se tiene que las 144 encuestas equivalen al **16.2%** del total de la matrícula de estudiantes del curso propedéutico en la Unidad Central, las Unidades y Centros Regionales que conforman a la **UACH** en el momento del levantamiento.

Se aplicaron encuestas en la **URUZA**, el Centro Regional Universitario de Oaxaca (**CRUO**) y algunas más en el Centro Regional Universitario Centro Norte (**CRUCEN**) con sede en el Estado de Zacatecas. La elección de los lugares se realizó aleatoriamente al azar.

Antes de iniciar con los reactivos, es importante mencionar que dentro de la muestra se encuestó al **56.94%** de hombres y al **43.06** de mujeres. Para consultar el formato de encuesta que fue aplicado, ver **Anexo I**.

6.1.2. La entrevista estructurada

Esta técnica de obtención de datos, de la cual se obtiene una vasta información acerca del objeto de estudio, auxilió en esta empresa porque se accedió a información específica acerca del objeto de investigación, y porque es una técnica formal de recopilación de datos para la cual existe concertación previa con quien será entrevistado. Los sujetos entrevistados fueron los profesores de cada una de las ocho áreas académicas de la PA que imparten clase en el curso propedéutico, quienes fueron seleccionados aleatoriamente.

La información que se obtuvo se refiere al ejercicio de las competencias docentes en el aula, lo que incluye el acuerdo o desacuerdo de los profesores al respecto y sus motivos. Aquí se evalúa el desarrollo curricular del plan de estudios reestructurado.

Se partió de la idea de que los docentes fueron informados plenamente acerca de la **RPEP** y actualizaron sus programas de materia bajo el **EBC** profesionales.

El análisis de las respuestas a este instrumento se realizó tomando en cuenta que tiene dos tipos de pregunta: preguntas abiertas y preguntas cerradas, que constan de tres tipos de respuesta, que son respuesta de opción múltiple, respuesta de doble opción y respuesta abierta.

Para el tratamiento de las respuestas de doble opción y de opción múltiple, éstas se reflejaron en cuadros y figuras que muestran la cantidad de docentes que respondieron y/o porcentaje. Para el caso de las respuestas a preguntas abiertas, éstas se agruparon para facilitar su exposición en cuadros, las cuales contenían los datos de grupo y respuesta. El análisis de los datos de los dos primeros tipos de respuesta llevó un tratamiento estadístico cuantitativo; en tanto, el análisis del último tipo de respuesta requirió un tratamiento de orden cuali-cuantitativo.

El cuestionario de entrevista estructurada (**Anexo II**) constó de 34 reactivos, los cuales incluyeron cinco preguntas de opción múltiple, 17 preguntas de dos opciones y 12 preguntas abiertas. Se aplicó a una muestra de siete profesores de un total ponderado de **56** que atienden al curso propedéutico tanto en la Unidad Central de la **UACH**, así como en las Unidades y Centros Regionales en el momento del levantamiento.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en la sede central, la Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas y el Centro Regional Universitario Centro Norte, con sede en Huatusco, Veracruz durante el periodo que comprende el **7 de marzo al 7 de junio** del 2015. La muestra representa al **12.5%** del total de profesores involucrados en el curso en un semestre del ciclo escolar, por lo cual es representativa.

La presentación de las preguntas de opción múltiple y de doble opción se realiza en la modalidad de cuadro o figura. En el caso de las preguntas abiertas, las respuestas se agrupan temáticamente para facilitar su interpretación.

Capítulo VII

Resultados, análisis y discusión

En este apartado la exposición de los resultados obtenidos va acompañada del análisis y discusión de los mismos, para el caso de los dos procedimientos empleados en este trabajo.

El primero pondrá en evidencia si existe o no coherencia interna entre los elementos del diseño curricular del **PEP** Reestructurado. Está basado en la aportación de Deudonne Leqclerc y Álvaro Cabrera (2011) respecto de la evaluación de planes y programas educativos que él llama Modelo de Triple Concordancia entre objetivos, métodos y evaluación. Asimismo, los resultados se interpretan respecto de los planteamientos de la pedagogía crítica, en especial de las bases conceptuales que aportó Paulo Freire.

El segundo se relaciona con la Evaluación del Desarrollo Curricular del mismo plan. Aquí es realizada la interpretación de los datos obtenidos en la aplicación de la encuesta y el cuestionario que fueron aplicados a alumnos y docentes. La encuesta representa la opinión de una muestra representativa de alumnos del curso propedéutico respecto del funcionamiento del plan de estudios reestructurado. La entrevista refleja la práctica docente en las aulas en que se imparte el curso propedéutico y el conocimiento que estos poseen acerca de la reestructuración al mismo. La interpretación y el análisis se llevaron a cabo de acuerdo con los planteamientos de la teoría curricular en su enfoque crítico, la pedagogía crítica en torno de los aportes de Freire, así como del enfoque de proceso en las teorías o modelos de evaluación.

7.1. Análisis de la Coherencia Interna entre Objetivos, Métodos y Evaluación en el Proyecto Educativo de Reestructuración del Plan de Estudios del Propedéutico

Para la realización de este apartado, fue considerado el modelo de Triple Concordancia de Leclercq y Cabrera (2011), que habla de la coherencia o concordancia entre los tres pilares de un programa de estudios: Objetivos, Métodos y Evaluaciones.

El método de análisis va de lo General a lo Particular, por lo que se define como método deductivo. La relación de los objetivos planteados en el diseño curricular del plan de estudios respecto de los métodos empleados para garantizar su cumplimiento es el elemento a considerar.

Asimismo, es indispensable considerar la relación de los métodos empleados con las modalidades de evaluación contempladas para caracterizar el funcionamiento del plan de estudios y las áreas de mejora que éstas sugieren.

Por último, cada objetivo es relacionado con las metodologías de evaluación, con la finalidad de encontrar coherencia entre ambos. De esta forma se relacionan los tres elementos principales del plan de estudios, y en su comparación, que comienza siendo textual, es evidente lo que cristaliza en la matriz de triple concordancia: la respuesta a si existe o no concordancia entre Objetivos, Métodos y Evaluación en el diseño curricular del **PEP** que fue reestructurado en 2011.

Debido a que la lógica de una matriz como la que será construida como resultado del análisis, es lograr coincidencias en los elementos o variables a relacionar entre sí, se desagregan las variables correspondientes a Objetivos, Métodos y Evaluación para analizarlas cualitativamente. Una vez realizado este procedimiento fue construida la matriz del modelo para mostrar de manera cuantitativa como se da la coherencia interna de Objetivos, Métodos y Evaluación del Proyecto Educativo Reestructurado del Propedéutico de la **UACH**.

Para simplificar el manejo de la información es importante manejar la clave siguiente

Inicial Mayúscula + Número de variable. Ejemplo: **O1** (Objetivo 1)

Para la elaboración de la matriz se procesará la información obtenida de la siguiente manera:

0 = No existe concordancia

1 = Existe concordancia

A continuación, se enlistan los objetivos educativos contemplados en el proyecto de **RPEP** que, sobre la base del método de triple concordancia o coherencia, contribuirán en la construcción de una matriz de doble entrada, la cual tiene por objetivo comparar o contrastar los elementos que se analizan en torno del plan de estudios y concluir si son o no coherentes entre sí.

Objetivo General

- O1 - Contribuir en el desarrollo de las capacidades y habilidades a través del aprendizaje de conocimientos teórico metodológicos y experiencias profesionales relacionadas con las ciencias básicas y de la agronomía, a fin de propiciar la formación, su orientación profesional y la motivación por el estudio de las ciencias básicas y agrícolas, así como apoyar a los alumnos en la adquisición de las capacidades cognitivas y en la toma de decisiones en torno a la elección profesional y de su proyecto de vida.

Objetivos Específicos:

- O2- Generar un proyecto educativo en donde sea posible la homogeneización o nivelación de los estudiantes en cuanto a la formación agronómica, en relación con la que ofrece la **PA**, tal que dicha formación deberá ser suficientemente sólida para permitir el acceso a la educación

superior en condiciones similares a los egresados de ambos programas educativos.

- O3- Analizar la integración de un mecanismo de orientación vocacional-profesional a fin de procurar la toma de decisiones hacia el ingreso de las licenciaturas que ofrece la **UACH**.

Ahora se presentan algunos métodos planteados para lograr los objetivos del **PEP**.

Métodos Generales:

M1- Enfoque sistémico. Esquema para explicar, analizar y comprender los procesos de construcción del saber.

M2- Constructivismo. Como proceso de reestructuración del conocimiento a través de la elaboración de redes conceptuales.

M3- Competencias profesionales. Generar habilidades de autoaprendizaje para formar alumnos activos, autónomos y críticos.

M4- Enfoque pedagógico centrado en el estudiante y en el aprendizaje.

Métodos Específicos:

M5- Conformación de la **CRPEP** con modalidades de trabajo sistemática, participativa y operativa.

M6- Flexibilidad curricular (electivas, optativas) y sistema de créditos académicos.

M7- Viaje de estudios integrador- interdisciplinario.

M8- Sistema de Tutorías. Para combatir reprobación y deserción escolar.

M9- Programa de Fortalecimiento de la Educación Integral (**PROFEI**)

Por último, se concentran las modalidades o formas de evaluación propuestas en el **PEP**:

Modalidades generales de evaluación:

Evaluación externa

E1- Estudio comparativo de los planes de estudio de los bachilleratos de procedencia de los estudiantes, de **PA** y del actual Propedéutico

E2- Modelo educativo de la **UACH** y las tendencias educativas actuales para el nivel medio superior y superior

E3- Conocimientos, habilidades y valores requeridos en los programas educativos de educación superior, así como las competencias demandadas en el mercado ocupacional a nivel regional, estatal, nacional e internacional.

E4- Contexto y normatividad institucionales y externos

E5- Seguimiento de egresados.

Modalidades específicas de evaluación:

Evaluación Interna

E6- Caracterización de la población estudiantil

E7- Caracterización de la planta docente

E8- Necesidades académicas de las licenciaturas de la **UACH**

E9- Infraestructura y Servicios

E10- Plan y Programas de estudio en relación con su diseño, aplicación y sus resultados

Evaluación de aprendizajes

E11- Diagnóstica. Conocimientos previos

E12- Formativa. Valoración del grado en que son alcanzados los aprendizajes

E13- Sumativa. Determinación numérica del grado en que se han alcanzado los aprendizajes esperados.

Como resultado del análisis del documento en extenso del **PEP**, se tienen:

- a) Tres objetivos: Uno central y Dos específicos.
- b) Nueve métodos: Cuatro generales y Cinco específicos.
- c) Trece modalidades de evaluación: Cinco de evaluación en modalidad general y ocho en modalidad específica.

A continuación, se realiza el análisis cualitativo de triple concordancia entre Objetivos, Métodos y Evaluación del **PEP**, haciendo la precisión de que la triple concordancia tiene más validez entre categorías que se ubican en el mismo nivel. Por tanto, se divide a las categorías entre las consideradas como generales y las que son de índole particular o específico, para que pueda constatarse la coherencia o la ausencia de ella en esta secuencia lógica de análisis.

Para lograr lo anterior, el investigador comparó de cada objetivo con el método y estrategia de evaluación correspondiente, de acuerdo con las claves ya explicadas.

7.1.1. Análisis de concordancia entre objetivos, métodos y evaluación generales

En este apartado solo se contrastan los objetivos, métodos y formas de evaluación considerados generales en el diseño curricular del **PEP** que fue reestructurado en 2011.

O1 – M1. Existe concordancia entre estos dos elementos, puesto que el enfoque sistémico puede contribuir a clasificar, de manera general los logros obtenidos en el aprendizaje de los estudiantes, así como en sus experiencias profesionales dentro del curso. Lo cual los ayudará a elegir una especialidad dentro de las existentes en la oferta de carreras de la **UACH**.

O1 – E1. La realización de un estudio comparativo de las instituciones de **NMS** de México, es un elemento importante para considerar la vocación profesional del alumno, así como su afinidad con algunas áreas del conocimiento, lo cual podría ayudar a definir la especialidad para los egresados de propedéutico. Por lo tanto, existe concordancia entre estos dos elementos

M1 – E1. Jerarquizar o sistematizar el estudio comparativo de las Instituciones de Educación Media Superior (**IEMS**) es una estrategia recomendable que contribuye a la presentación ordenada de la información, para manejarla con fines expositivos. También, existe concordancia entre estos dos elementos.

O1 – M2. El empleo del constructivismo como metodología es interesante dentro de una institución agronómica en la cual el paradigma agrícola-botánico, que es una adaptación del método de Objetivos aún sigue viendo en el logro de aprendizajes en términos de calificaciones o evaluación sumativa, el elemento principal para definir si el estudiante debe orientarse hacia las ingenierías o hacia otras especialidades, y, dentro de éstas últimas, las agronómicas o a las socioeconómicas. Parece no existir concordancia entre estos dos elementos, aspecto que se considera de orden histórico.

O1 – E2. Definir el Modelo Educativo de la **UACH** es un buen indicador, pues en él se encuentra la filosofía institucional de esta Universidad y su carácter autónomo, es decir, las características propias de la institución. En tanto, caracterizar las tendencias educativas en el **NMS** y superior es colocar a la institución en el escenario del cambio paradigmático. Si a lo anterior le agrega que los egresados de propedéutico deben definir en este escenario la especialidad en que se inscribirán, se ponen en juego los factores local y global, es decir, la apreciación que se tenga del devenir de la institución, así como las nuevas tendencias en la generación y adquisición del conocimiento. Parece no haber concordancia entre estos elementos, debido a que la **UACH** no ha asumido el compromiso de adoptar, en su modelo educativo, el **EBC**, pues ello implicaría empobrecerlo, reducirlo al mínimo en cuanto a la utilización de los enfoques de enseñanza y aprendizaje existentes.

M2 – E2. El constructivismo como metodología didáctico-pedagógica podría ser una alternativa para enriquecer el Modelo Educativo de la **UACH**. A pesar de que se han incorporado diversas modalidades de evaluación en el aula y éstas se realizan a alumnos y docentes, en el caso de estos últimos, no son procesos abiertos, sino privados y realizados por la Dirección General Académica (**DGA**). En la **UACH** el constructivismo sigue formando parte de las tendencias que en el nivel medio superior y superior son conocidas en otras instituciones del país. Es decir, solo algunos profesores y estudiantes, hacen de esta metodología una realidad. La gran mayoría siguen utilizando métodos de enseñanza tradicionales, y, en el caso de los estudiantes, no hay un consenso en torno a los nuevos métodos o estilos de aprendizaje que son capaces de experimentar. Por tanto, no existe concordancia entre estos dos elementos.

O1 – M3. La incorporación del enfoque por competencias en el **PEP** pareciera ser una consecuencia lógica de los procesos de acreditación a que han sido sometidas las especialidades que oferta la **UACH**. Sin embargo, no existe en el documento de **RPEP** una justificación plena de su introducción, lo cual se reduce a la exposición de las tendencias que se dan en otras instituciones, sobre todo

como recomendaciones de Organismos Internacionales y Secretarías de Gobierno. A lo anterior habría que agregar que, a partir de 2016, oficialmente existe un nuevo condicionamiento para la asignación presupuestal de la institución, que se ha dado en llamar Presupuesto Basado en Resultados (**PBR**) y la utilización de la Matriz de Indicadores de Resultados (**MIR**), cuyo antecedente en México, data del año 2006. Por lo anterior, formar alumnos por competencias en el curso Propedéutico es una exigencia del Sistema Educativo Nacional a la cual la **UACH** se sumará en términos de reportar los resultados de trabajar en las aulas y en los campos y laboratorios bajo el **EBC**, pero sin practicarlo en la realidad del currículo de este curso. Por tanto, no se observa concordancia entre estos dos elementos, puesto que se habla de dos ámbitos distintos, el educativo, por un lado, y el administrativo por el otro.

O1 – E3. Es complicado evaluar conocimientos, habilidades y aptitudes, con el fin de orientar al estudiante de propedéutico hacia la especialidad adecuada. Hoy en día, los estudiantes de propedéutico próximos a egresar seleccionan la carrera que cursarán durante cuatro años, tomando en consideración la línea curricular en que se les agrupa al iniciar el curso. Estos dos elementos son concordantes, tomando en consideración que el alumno elige sus materias optativas y electivas, pero que tendrá el poder de tomar la decisión más adecuada para él.

M3 – E3. Las competencias incluyen habilidades, aptitudes y conocimientos. Estos dos elementos son concordantes.

O1 – M4. Centrar un enfoque pedagógico en el estudiante y en el aprendizaje ha sido confundido, en la educación privada con un enfoque centrado en el cliente. En la **UACH** no se hace clientes a los estudiantes, pero se les considera los principales responsables de su aprovechamiento, dejando de lado el problema del aprendizaje, en el cual la enseñanza aún representa el elemento principal. Por tanto, no existe concordancia entre estos dos elementos.

O1 – E4. Identificar cuáles son las disposiciones normativas vigentes en el **NMS** dentro de la institución y fuera de ella es necesario para saber si la **UACH**, está

actualizada en su reglamentación y si ésta, además de estar sincronizada con la de otras instituciones u organismos, no lesiona su filosofía institucional. Sin embargo, esto no influye en la elección de carrera de los estudiantes de propedéutico, pues los reglamentos académico y disciplinario aplican desde el **NMS** hasta el posgrado de la **UACH**, lo que ocasiona que el estudiante no esté pendiente de los procesos de reestructuración realizados en la institución. Por tanto, no existe concordancia entre estos dos elementos.

M4 – E4. Dentro de las disposiciones normativas vigentes en el exterior de la institución se encuentra la **RIEMS**. Esto quiere decir que la Universidad debe decidir si se alinea o no con estas disposiciones, teniendo como prerrogativa su carácter de institución autónoma, a pesar de la disposición del **PBR**. Lo anterior parece tener relación con el hecho de centrar en el estudiante y el aprendizaje, de forma individual, el proceso educativo, de manera que el **EBC** en apariencia parece inducir a docentes y estudiantes a la adquisición de distintas modalidades de estas “herramientas para la escuela, el trabajo y la vida”. Parece existir concordancia entre estos dos elementos, que pugnan por la visión individualista del proceso educativo.

O1 – E5. Dar seguimiento a los egresados del propedéutico puede ser un buen indicador de los porcentajes de estudiantes que eligen tal o cual especialidad y permite trazar líneas de tendencia acerca de la presencia de estos estudiantes en las especialidades durante periodos de tiempo en años. Esto pudiera ser un orientador de opinión de los futuros egresados de propedéutico acerca de la elección de carrera, si la tutoría, que es la principal estrategia para ello funcionara a mayor escala, es decir, pudiera atender a la mayoría de los estudiantes de propedéutico. Por tanto, se observa que no existe concordancia entre estos dos elementos.

En el **Cuadro 8** se presenta la matriz de análisis para los elementos generales del Proyecto Educativo de Propedéutico de la **UACH**.

Cuadro 8. Matriz de triple concordancia de O – M – E generales.

	O1	M1	M2	M3	M4	E1	E2	E3	E4	E5
O1		1	0	0	0	1	0	1	0	0
M1	1		0	0	0	1	0	0	0	0
M2	0	0		0	0	0	0	0	0	0
M3	0	0	0		0	0	0	1	0	0
M4	0	0	0	0		0	0	0	1	0
E1	1	1	0	0	0		0	0	0	0
E2	0	0	0	0	0	0		0	0	0
E3	1	0	0	1	0	0	0		0	0
E4	0	0	0	0	1	0	0	0		0
E5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Fuente: elaboración propia (2016).

Según la matriz de análisis (**Cuadro 8**), la concordancia entre los elementos del Proyecto Educativo considerados generales es muy débil. Solo 6 elementos comparados parecen tener coherencia (O1-M1, O1-E1, O1 – E3, E1 - M1, E3 - M3, E4 - M4), mientras el resto de ellos no tiene coherencia interna.

La conformación ideal de una matriz de análisis es la simétrica, lo que quiere decir que la concordancia entre elementos debería ser muy fuerte para que se cumpliera esa condición. Es decir, deberían aparecer tantos números 1 (uno) como celdas existen en la matriz.

Cuando se planea la reestructuración de un currículo con base en la incorporación de tendencias hegemónicas o de imposiciones sobre el uso de planteamientos o metodologías, se fomenta lo que Freire (2011b) califica como reducción de la cultura educativa a una caricatura de ésta. Es lo que ocurre cuando se plantea incorporar a las competencias, como centro de gravedad del diseño y desarrollo del **PEP**.

En 2015, ocurrió un proceso de reestructuración del plan de estudios de Ingeniería Mecánica Agrícola en la UACH. El proceso se llevó a cabo

aparentemente por competencias, de esta forma “el plan de estudios de la carrera de Ingeniero Mecánico Agrícola, versión 2015, es una versión actualizada según las tendencias y requerimientos del siglo XXI para la educación superior a nivel nacional e internacional, permite la formación de profesionales integrales y de perfil amplio; con las competencias necesarias para resolver los problemas principales de su perfil de egreso, con responsabilidad, compromiso social y cuidado del medio ambiente” (Soca *et al.*, 2016, p. 64).

En la fundamentación de la reestructuración respecto de este plan de estudios es evidente que la tendencia de los procesos de reestructuración curricular en la **UACH** es la de incorporar plenamente el **EBC** en la formación de los profesionales de la agronomía. El argumento es simple: las competencias son la vanguardia en metodología, en México, para educar a niños, jóvenes y adultos. La pregunta es ¿Se adopta el enfoque por competencias o es impuesto bajo el argumento de supuestas restricciones presupuestales a nivel universitario y de cada uno de los **DEIS**? El pretexto de la tendencia internacional es un razonamiento hueco, y solo cobra sentido cuando las competencias en educación se articulan con las competencias laborales, es decir, educar al estudiante en las habilidades, actitudes y destrezas requeridas por los empleadores.

Sin embargo, la **PA** es el espacio académico en el cual el estudiante, aún tiene la posibilidad real de aprender aspectos técnicos, productivos, así como conocimientos de las ciencias sociales y las humanidades, con lo cual logra una visión más completa de la realidad en la que incursionará una vez siendo egresado de la universidad.

7.1.2. Análisis de concordancia entre objetivos, métodos y evaluación específicos

A continuación, se realiza el análisis de los elementos del diseño curricular del Plan de Estudios que fue reestructurado en 2011, que son considerados de orden específico. El tratamiento es similar al realizado para los aspectos generales.

O2 – M5. Conformar una **CRPEP** era un mecanismo participativo recomendable para el personal de la **PA** que atiende el curso en cuestión, incluso se normó su desempeño. La nivelación de los estudiantes de propedéutico respecto de los de preparatoria es un aspecto que sigue y seguirá discutiéndose, considerando las instituciones de procedencia, por un lado, y a la duración del curso, que es de un año, por lo cual ello es imposible. La conformación de la comisión no tenía dentro de sus objetivos inmediatos el de participar realizando contribuciones para la nivelación de los estudiantes de los dos programas educativos ya mencionados, por lo que estos dos elementos tienen muy poca o nula concordancia.

O2 – E6. Caracterizar a la población estudiantil del propedéutico es importante, sobre todo si se trata de sus orígenes étnicos y geográficos, así como su procedencia educativa. Esto hace difícil la nivelación de este curso respecto a la **PA**, pues la limitante no solo es el tiempo, incluye también la formación de los alumnos en cada grupo, el factor psico-emocional, la integración grupal, entre otros. Por tanto, no existe concordancia entre estos dos elementos.

M5 – E6. La conformación de una **CRPEP**, no tiene una relación directa con la caracterización que de la población estudiantil hace la institución, aunque la primera considere a la segunda en su participación en la reestructuración al currículo citado. No existe concordancia entre estos dos elementos del proyecto educativo.

O2 – M6. Implementar la flexibilidad curricular y el sistema de créditos para lograr la nivelación con la **PA**, no es algo que tenga lógica en el **PEP**, a menos que éste se aísle de la dinámica del currículo de la preparatoria. En la **PA** se intentó

reformular el plan de estudios en 1995, pero para ese entonces aún no se masificaba el enfoque por competencias en la educación, aunque existía ya desde la década de los 90's en la modalidad de capacitación en las industrias, en donde se introdujo el concepto de competencia laboral (Mertens, 1996, p. 3). Cabe señalar que en el plan de estudios de prepa no existen los elementos de flexibilidad curricular y, en cuanto al sistema de créditos, éste ya se ha adoptado por la mayoría de los programas existentes en la institución, aunque con reservas. Por lo anterior, estos dos elementos del proyecto educativo no son concordantes.

O2 – E7. Caracterizar a la planta docente para nivelar a los alumnos de propedéutico con los de preparatoria parece algo no necesario. Los mismos profesores que atienden a la preparatoria imparten asignatura en el propedéutico, por lo cual es altamente probable que los contenidos que se enseñan sean similares cuando se trata de la misma asignatura. Por ello parece existir concordancia entre estos dos elementos del **PEP**.

M6 – E7. Cuando se caracteriza a la planta docente, se tiene que un porcentaje muy considerable de profesores está llegando a la etapa de jubilación, sea por antigüedad o por edad. Sin embargo, cerca del 40% de los docentes, según datos del Departamento de Nómina de la institución, proceden de la UAM y la UNAM, instituciones en las cuales la flexibilidad curricular y el sistema de créditos funcionan desde hace más de tres décadas, de manera que se formaron bajo esa metodología. En apariencia, estos dos elementos son concordantes, pues los docentes son los principales involucrados en la **RPEP**.

O2 – M7. La idea de un viaje de estudios integrador como un mecanismo de nivelación de los estudiantes de propedéutico con los de **PA** no es coherente. Primero, porque la malla curricular del propedéutico está organizada por líneas curriculares. Segundo, porque la **PA** articula sus viajes de estudio por área académica. Por tanto, estos dos elementos no son concordantes.

O2 – E8. Exponer las necesidades académicas de las licenciaturas puede ser importante cuando se definen las líneas curriculares que orientarán a los estudiantes de propedéutico hacia estas especialidades. Sin embargo, puede no ser relevante cuando se habla de nivelación del propedéutico con la preparatoria, puesto que sigue una metodología diferente para diseñar los currículos que ambos programas poseen actualmente. Sin embargo, el **PEP** se organiza en líneas curriculares, lo que representa una especie de filtro, y, en cierta forma, garantiza que los estudiantes cubren el perfil requerido por la especialidad que cursarán. Por lo anterior, existe concordancia entre estos elementos del **PEP**.

M7 – E8. No existe una relación directa entre un viaje de estudios integrador para propedéutico y las necesidades académicas de las especialidades de la Universidad. En el viaje de estudios integrador se ponen en juego todos los conocimientos adquiridos por el estudiante durante el semestre, en tanto que las necesidades de las especialidades son específicas y asociadas a un plan de estudios orientado hacia las disciplinas que conforman la especialidad. Por tanto, estos dos elementos no tienen concordancia.

O2 – M8. La creación de un sistema de tutorías y su enfoque en propedéutico, parece interesante con miras hacia la nivelación de los estudiantes de este programa respecto a los de preparatoria en conocimientos, sobre todo agronómicos. Los tutores son docentes con experiencia, y aunque algunos están formados por el sistema tradicional de enseñanza y, que además están en la antesala de la jubilación, otros provienen de la UNAM o la UAM y poseen una formación en la cual tuvieron acceso y la flexibilidad curricular desde hace casi 40 años, además de que algunos de ellos conocen el Plan de Estudios. Parece que existe concordancia entre estos dos elementos del **PEP**, en tanto que el objetivo de las tutorías es amplio, aunque no funcionen correctamente.

O2 – E9. La identificación de la Infraestructura y Servicios con que cuenta la **PA** para atender al curso propedéutico, es relevante para visualizar las necesidades que no han sido satisfechas de cara a la mejora de las condiciones mínimas

requeridas para el desarrollo de los estudiantes. El elemento de contraste lo representan los estudiantes de los grupos de propedéutico que se encuentran en las Unidades y Centros Regionales de la **UACH**. Por tanto, no tiene sentido hablar de nivelación con las condiciones cognitivo-instrumentales de los estudiantes de la **PA**, que, por cierto, también viven condiciones distintas. Existen grupos de preparatoria en la **URUZA**. Estos dos elementos deberían tener coherencia entre sí. Sin embargo, no son concordantes, puesto que los aprendizajes de los estudiantes en contextos distintos dependen, en gran parte, de la enseñanza teórica y práctica, y no poseen las mismas condiciones en infraestructura física, así como en personal docente.

M8 – E9. Existe una relación muy débil entre el sistema de tutorías pensado para atender al propedéutico, respecto a la infraestructura y servicios con los que cuenta o debería contar este programa, además que éste no funciona normalmente, y de hacerlo, funciona con la infraestructura disponible; es decir, los cubículos de los profesores y algunas aulas que no están disponibles todo el tiempo. Por tanto, no existe coherencia entre estos dos elementos.

O2 – M9. La creación del **PROFEI** como una estrategia para la nivelación de los estudiantes de propedéutico con los de preparatoria, parece buena en un primer momento, sobre todo si fuera orientada en los alumnos que están más rezagados, lo que significaría un refuerzo a las tutorías. En apariencia estos dos elementos son concordantes.

O2 – E10. Evaluar el plan y programas de estudios en relación con su diseño, aplicación y resultados es una exigencia normativa externa e interna, pero representa la visualización del avance, estancamiento o retroceso que ha experimentado el currículo reestructurado. Parece tener relación con otro proceso del cual aún no se tienen resultados, que es el de nivelación de los estudiantes de propedéutico, con respecto a los de preparatoria en cuanto a los procesos de conocimiento mínimo necesario para ingresar a las especialidades, en cuanto a que se plasmó un perfil de egreso pensado para los estudiantes

basado en la reestructuración realizada. Por tanto, existe concordancia entre estos dos elementos, al menos en el documento.

M9 – E10. Funcionando el **PROFEI** para el curso, puede ser utilizado como uno de los elementos dentro de la aplicación o desarrollo del **PEP**. Así, una vez que comenzara la evaluación del currículo podría utilizar los resultados del **PROFEI**, para exponerlos en el informe de evaluación. Parece haber concordancia entre estos dos elementos.

O2 – E11. La evaluación diagnóstica sirvió para saber si se debía reestructurar el **PEP**, en un primer momento. En un segundo momento sirvió para realizar una caracterización de los perfiles de ingreso de los estudiantes de propedéutico. Aprovechando este segundo momento, este tipo de evaluación podría servir como indicador del nivel que presentan los estudiantes del propedéutico, respecto de los de la **PA**. Por tanto, estos dos elementos son concordantes si se considera que deben realizarse estudios sobre trayectoria escolar en las instituciones de procedencia del alumno del propedéutico.

O2 – E12. La evaluación formativa da un panorama acerca de cómo está evolucionando el sistema de enseñanza y aprendizaje en el propedéutico, durante su desarrollo. Si este proceso se conduce de manera adecuada, puede proporcionar elementos de análisis para la nivelación de los conocimientos entre estudiantes de este curso y los de la preparatoria. Como se contempla el elemento cualitativo o procesual, parece haber concordancia entre estos elementos analizados.

O2 – E13. La evaluación sumativa es un indicador del *aprovechamiento* de los estudiantes respecto de las asignaturas que cursan en el programa propedéutico, Pero no sería un indicador de los valores que muestran los alumnos de este curso respecto a los de la preparatoria, debido a que los valores no son cuantificables. Por tanto, no existe concordancia entre estos os elementos del **PEP**.

O3 – M5. La conformación de una **CRPEP** no tiene relación directa con la creación de un mecanismo de orientación vocacional – profesional, para el ingreso a las licenciaturas, la primera solo se conformó para coordinar el proceso de reestructuración del currículo, y el mecanismo de orientación es tarea de un grupo de expertos en el tema. No existe concordancia entre estos dos elementos, en tanto que la Comisión participó en una etapa del proceso y el segundo tendría que formar parte en otra etapa, que significa acompañamiento y definición del perfil de egreso del estudiante de propedéutico.

O3 – E6. La creación de un mecanismo de orientación vocacional –profesional para la elección de carrera puede ser coherente con la estrategia de caracterizar a la población estudiantil del propedéutico. Sin embargo, si las dos contribuyen a restarle posibilidades de elección de carrera al estudiante, con el argumento de *definir* su perfil de egreso del curso y de ingreso a la especialidad, están abonando a una idea clientelar, en la que la especialidad tiene asegurado un número de alumnos, pero en la que los alumnos tienen insatisfechas sus expectativas, pero así deben desarrollarse solo por la idea de que la **UACH** les da todo y ellos deben corresponder a los beneficios recibidos. En esta óptica, estos dos elementos no tienen coherencia.

M5 – E6. Conformar una Comisión Reestructuradora de un currículo puede no tener una relación con la estrategia de caracterizar a la población estudiantil. Complementar la estrategia no es competencia de la comisión, sino de un área específica de la Universidad, como lo es Administración Escolar o Servicios escolares de **PA**. Por tanto, no existe concordancia entre estos dos elementos.

O3 – M6. La creación de un mecanismo de orientación vocacional-profesional puede darse independientemente de la introducción en el currículo de propedéutico introduciendo la flexibilidad curricular y el sistema de créditos. Un estudiante puede aprovechar y no cursar algunas materias que toma tradicionalmente en la preparatoria, para tomarlas en algún **DEIS**, pero eso no significa que funciona como una especie de orientación hacia la carrera que

elegirá, pues, en teoría es función del **PROFEI** o de las tutorías. Por tanto, no existe concordancia entre estos dos elementos del **PEP**.

O3 – E7. La creación de un mecanismo de orientación vocacional-profesional podría tener una relación con la estrategia de caracterizar a la planta docente, solo en el sentido de que esta identificación sirva para definir quienes tienen las cualidades necesarias para participar dentro del mecanismo que se articulará, como apoyo a los estudiantes en su elección de carrera. Se puede decir que existe concordancia, aunque parezca que ésta es muy débil.

M6 – E7. Introducir la flexibilidad curricular y el sistema de créditos como metodología de orden particular, solo tendría relación con la estrategia de caracterizar a la planta docente que atiende el curso propedéutico, si se puede escudriñar en sus historiales y en sus perfiles para encontrar a aquellos que pueden trabajar con estas dos modalidades sin ningún problema. Pero como el elemento edad y antigüedad como una constante en las características de los docentes que atienden este curso está siendo señalado incluso en el PDI 2009-2025, se sostiene que la coherencia entre estos dos elementos es muy débil, y por ello nula.

O3 – M7. Crear un mecanismo de orientación vocacional-profesional para la elección de carrera que hacen los estudiantes de propedéutico, parece no tener relación alguna, con introducir como metodología un viaje de estudios integrador al final de cada semestre que cursan los estudiantes de este programa académico. Sobre todo, si el objetivo de un viaje de estudios integrador es lograr que en él confluyan los conocimientos aprendidos de cada materia impartida al estudiante durante el semestre, lo que contrasta con su agrupación en líneas curriculares, que concentran materias específicas las cuales definirán un perfil de egreso que debe corresponderse con perfiles de ingreso de algunas especialidades, no de la mayoría. En este caso, no existe coherencia entre estos dos elementos analizados.

O3 – E8. La instrumentación de un mecanismo de orientación vocacional-profesional puede tener relación con la estrategia de visualizar cuales son las necesidades académicas de las licenciaturas, es decir, los perfiles de ingreso requeridos. Esta información puede ser útil para reforzar algunas estrategias en la orientación respecto de la elección de carrera. Asimismo, se refuerza el paradigma disciplinario y de especialización que caracteriza a la **UACH** en sus niveles de licenciatura y posgrado. Por tanto, estos dos elementos son concordantes, aunque no convenientes para una formación integral del estudiante.

M7 – E8. Esta relación ya está definida en las correspondientes al objetivo O2.

O3 – M8. Crear un mecanismo de orientación vocacional-profesional para la elección de carrera en estudiantes de propedéutico, puede tener relación con la metodología de crear y reforzar el sistema de tutorías. Ambos podrían ser el mismo, es decir, el sistema de tutorías tendría, y de hecho tiene la función de orientación vocacional-profesional, entre otras. Existe concordancia entre estos dos elementos del **PEP**.

O3 – E9. Crear un mecanismo de orientación vocacional-profesional para la elección de carrera en estudiantes de propedéutico, no tiene una fuerte relación con la estrategia evaluativa de identificación de la infraestructura y servicios con que cuenta la institución, para atender al curso propedéutico. Si se tratara de encontrar limitantes, la infraestructura disponible sería el límite del funcionamiento del mecanismo mencionado. Por lo tanto, no hay concordancia entre estos dos elementos.

M8 – E9. Esta concordancia ya fue abordada en el Objetivo O2.

O3 – M9. Crear un mecanismo de orientación vocacional-profesional para la elección de carrera en estudiantes de propedéutico, es coherente con la metodología del **PROFEI**, porque ésta implica dar seguimiento al aprendizaje que adquiere el estudiante, ubicando las áreas en que se desempeña mejor, lo cual

es el punto de arranque del Objetivo 3. Por tanto, existe concordancia entre estos dos elementos.

O3 – E10. Crear un mecanismo de orientación vocacional-profesional para la elección de carrera en estudiantes de propedéutico, parece tener relación con la estrategia de evaluar el plan y programas de estudios en relación a su diseño, aplicación y resultados. La evaluación incluiría, entre sus resultados, a aquellos obtenidos en el mecanismo de orientación vocacional-profesional. Por tanto, existe concordancia entre estos dos elementos.

M9 – E10. Concordancia ya expuesta en las combinaciones del Objetivo O2.

O3 – E11. Crear un mecanismo de orientación vocacional-profesional para la elección de carrera en estudiantes de propedéutico, puede ser el resultado de una evaluación diagnóstica. Por tanto, se puede afirmar que existe concordancia entre estos dos elementos.

O3 – E12. Crear un mecanismo de orientación vocacional-profesional para la elección de carrera en estudiantes de propedéutico tiene relación con la estrategia de realizar una evaluación con fines formativos. Dar seguimiento a la forma en que funciona este programa y hacer sugerencias para su mejora es tarea de la evaluación formativa. Por tanto, existe concordancia entre estos dos elementos.

O3 – E13. Crear un mecanismo de orientación vocacional-profesional para la elección de carrera en estudiantes de propedéutico, no tiene relación con la estrategia de evaluación sumativa, que está enfocada principalmente en los aprendizajes y se plasma en términos numéricos, en tanto que la orientación podría incluir los factores cualitativo y cuantitativo, para beneficio del estudiante. La coherencia entre estos dos elementos es nula.

A continuación, se presenta la matriz (**Cuadro 9**) que se derivó del análisis de los elementos particulares.

Cuadro 9. Matriz de triple concordancia O-M-E específicos.

	O 2	O 3	M 5	M 6	M 7	M 8	M 9	E 6	E 7	E 8	E 9	E1 0	E1 1	E1 2	E1 3
O2		0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1
O3	0		1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0
M5	0	1		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M6	0	1	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M7	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M8	1	1	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0
M9	1	1	0	0	0	0		0	0	0	0	1	0	0	0
E6	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0
E7	1	1	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0
E8	0	1	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0
E9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0
E1 0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0		0	0	0
E1 1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0
E1 2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
E1 3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Fuente: Elaboración propia (2016).

De acuerdo con la matriz de análisis, existe una coherencia interna mayor entre el objetivo 3 con respecto a los métodos y formas o estrategias de evaluación plasmados en el Proyecto Reestructurado del Plan de Estudios de Propedéutico, que la observada al comparar el objetivo 2 con respecto de los métodos y estrategias de evaluación mencionados. Este enunciado puede interpretarse como sigue:

*La nivelación de los estudiantes de Propedéutico respecto de los de **PA**, es un objetivo que tiene la menor concordancia con los otros elementos (M y E) dentro*

de la **RPEP**, mientras la creación de un mecanismo de orientación vocacional-profesional tiene mayor concordancia con los elementos M y E dentro del Proyecto Educativo de la Reestructuración de este currículo.

Sin embargo, se puede observar que la mayoría de las intersecciones o celdas de la matriz aparece marcada con el número 0, lo que hace evidente que en esos cruces, espacios o momentos de análisis no existe concordancia.

En el análisis pudieron observarse varios conceptos que se involucran dentro de lo que Freire (2011) define como la *visión bancaria de la educación*, tales como sistema de créditos, perfil del alumno, perfil del docente, entre otros. En esta visión queda de lado el aprendizaje, y la enseñanza, como mera transmisión del conocimiento se coloca en primer plano.

Lo anterior se reconoce en el rediseño del Plan de Estudios de Mecánica Agrícola cuando se menciona que “el proceso de enseñanza y aprendizaje se fundamenta en la teoría constructivista y en el enfoque en competencias... para garantizar la formación de profesionales altamente competentes en el Siglo XXI” (Soca *et al.*, 2016, p. 64).

Un modelo tan particular como el de la UACH, tiene una larga tradición en la que se mezclan lo disciplinario y la necesidad de atender al sector más desprotegido de la zona rural del país, por lo que, en la actualidad, en su filosofía institucional están confrontándose de manera constante pensamientos socialistas y capitalistas, visiones dialécticas y pragmáticas fragmentarias. Es el choque de visiones filosóficas llevadas a la arena política, que se expresan en modelos educativos y la forma en que estos se integran en la vida de la sociedad, no solo en el ambiente laboral.

7.2 Análisis de resultados de los instrumentos de recopilación de datos acerca del desarrollo curricular del Plan de Estudios de Propedéutico

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en la aplicación de una encuesta para estudiantes de propedéutica generación 2014–2015, en la cual se presentan cuadros y figuras que son interpretadas con base en el marco teórico y metodológico que guía esta investigación.

Cabe señalar que los resultados obtenidos no representan la opinión generalizada de quienes han cursado el propedéutico, pero son la referencia para posteriores investigaciones sobre trayectoria escolar y nuevas reestructuraciones al PEP.

7.2.1. Encuesta realizada a estudiantes de nuevo ingreso al curso Propedéutico respecto al Plan de Estudios

Datos generales

En éste, el primero de dos segmentos en que se divide la encuesta, se pidió a los alumnos que colocaran datos como su institución de procedencia y área de formación. De estos dos requerimientos se obtuvo lo siguiente:

De acuerdo a los datos del **Cuadro 10**, es evidente que la procedencia del alumnado está representada mayoritariamente por estudiantes que cursaron el **NMS** en el Bachillerato General (25%), Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (17.4%), Colegio de Bachilleres (13.9%), Escuela Preparatoria Oficial (11.8%) e Instituto de Estudios de Bachillerato (10.4%).

Cuadro 10. Bachillerato de procedencia (Propedéutico generación 2004 – 2005).

Tipo de Bachillerato	Siglas	Cantidad	Porcentaje
Bachillerato General	BG	36	25
Bachillerato Integral Comunitario	BIC	1	0.69
Colegio de Bachilleres	COBA	20	13.89
Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario	CBTA	25	17.36
Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios	CBTIS	4	2.78
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos	CECyT	6	4.17
Centro de Bachillerato Tecnológico	CBT	6	4.17
Centro de Estudios de Bachillerato	CEB	2	1.39
Instituto de Estudios de Bachillerato	IEB	15	10.42
Escuela Preparatoria Oficial	EPO	17	11.81
Escuela Preparatoria Abierta	EPA	4	2.78
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	CONALEP	1	0.69
Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios	CETIS	3	2.08
Centro de Educación y Capacitación Forestal	CECFOR	2	1.39
Preparatoria Popular	PREPO	1	0.69
Preparatoria Federal por Cooperación	PREFECO	1	0.69
Totales		144	100

Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta (2015).

Es de notar que la mayoría de los alumnos encuestados procede de otras áreas distintas a la Agropecuaria y Forestal, Físico-Matemática y Administrativa (**Figura 19**). Esta información se corresponde con la relativa a las instituciones de procedencia del alumnado del curso propedéutico, lo que puede interpretarse como una consecuencia de la implementación de políticas educativas en la

UACH, que desde hace algunas decenas de años permiten participar en el examen de admisión a estudiantes de las distintas instituciones que existen en educación básica y media superior en el país. En este caso, se hace mención de los Artículos 129, 131 y 132 del Estatuto Universitario (1978), que se refieren al carácter multirracial y plural de la **UACH**, así como a los niveles educativos que forman parte de su oferta educativa y. por último, la preferencia dada a un estrato de la sociedad como parte de los mecanismos de selección de esta universidad, que es la población de bajos recursos económicos. Esto último se ha vuelto complejo, debido a la composición tan heterogénea que tiene, en general, la sociedad tanto del medio rural como del urbano en nuestros días y, en particular, aquella que muestra cada uno de los centros educativos de los cuales egresan los estudiantes que cursan el **NMS**.

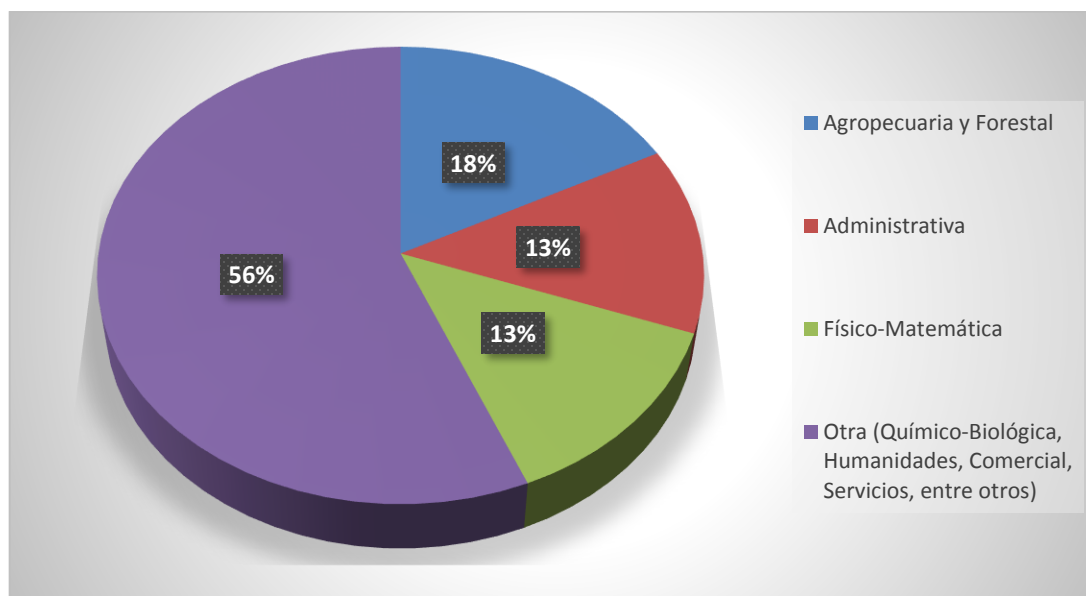


Figura 19. Área de procedencia de los alumnos de propedéutico.

Fuente: elaboración propia con base en resultados de la encuesta (2015).

El segundo segmento, que consta de reactivos cuyas respuestas están agrupadas mediante la utilización de la escala de Likert, comprende preguntas que se formularon con el objetivo de conocer la percepción de los alumnos del curso propedéutico, respecto de la forma en que opera el plan de estudios reestructurado en el aula. Toma en consideración tanto a la enseñanza como al

aprendizaje, así como las modalidades de evaluación y algunos elementos técnicos que forman parte del proceso de reestructuración.

De acuerdo con el **Cuadro 11**, casi la mitad de los encuestados consideró que su formación en propedéutico es buena, mientras una tercera parte consideró que su formación es muy buena. Por tanto, las respuestas se concentraron en las opciones Regular, Buena y Muy Buena de la escala. Lo anterior quiere decir que la percepción de la formación que tienen los estudiantes de propedéutico es buena, pero no puede ser excelente, a pesar del esfuerzo que se hizo por reestructurar el currículo y proporcionar mejores opciones de formación a quienes pasan por este curso.

Cuadro 11. Calificación del estudiante respecto de su formación en el propedéutico.

Escala	Muy Mala	Mala	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente	Totales
Alumnos	1	0	24	70	48	1	144
Porcentaje	0.69	0	16.67	48.61	33.33	0.69	100

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta (2015).

Desarrollo curricular

De acuerdo con el **Cuadro 12**, los estudiantes consideraron que la exposición de los programas de materia al inicio del curso por parte de los profesores, se realizó de buena forma. Es decir, cumplieron con exponer un programa de materia, lo cual no es equiparable a construir un programa de materia en el cual incluyeran algunas sugerencias de los alumnos. Ello implicaría hacer participativa la elaboración de tal programa.

Cuadro 12. Calificación del estudiante respecto de la exposición del programa de materia por el docente.

Escala	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente	Totales
Alumnos	0	2	32	71	31	8	144
Porcentaje	0	1.39	22.22	49.31	21.53	5.56	100

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta (2015).

La evaluación diagnóstica que de los aprendizajes realizan los maestros debería contribuir a lo anterior, para saber que conocimientos básicos respecto de la materia tienen los estudiantes. Podría ser el punto de partida para adecuar un programa de materia.

Como puede observarse en la **Figura 20**, nuevamente las respuestas se concentraron en las opciones Regular, Buena y Muy Buena de la escala de Likert establecida. Pareciera que la percepción de los estudiantes de este curso es que los docentes utilizan materiales didácticos de forma y en cantidad adecuadas.

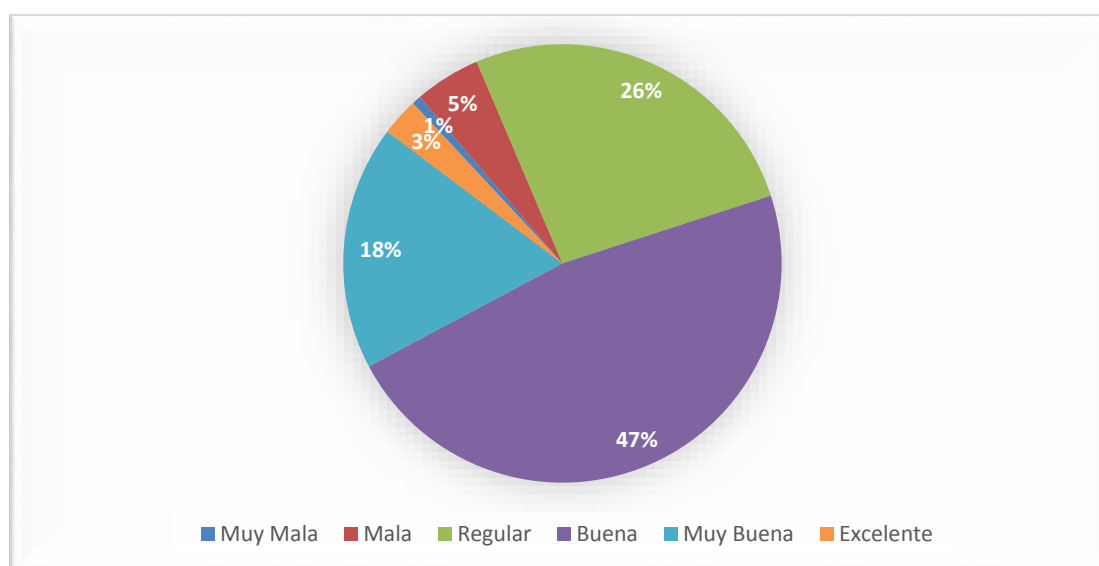


Figura 20. Utilización de materiales didácticos por el docente.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta (2015).

En torno a las respuestas de los alumnos para esta pregunta (**Cuadro 13**), es evidente que los estudiantes consideran en su mayoría, que las estrategias de enseñanza en las clases son buenas, como primera opción, y regulares como segunda opción. Es posible que no estén satisfechos con los métodos de enseñanza. Siguen reconociendo que priva la metodología tradicional, pues la mayoría de los docentes que lo atienden han tomado cursos de actualización respecto al tema, mientras una minoría lo ha hecho respecto al tema del aprendizaje.

Cuadro 13. Calificación del alumno respecto de las estrategias de enseñanza empleadas por el docente.

Escala	Muy Malas	Malas	Regulares	Buenas	Muy Buenas	Excelentes	Totales
Alumnos	0	5	35	65	33	6	144
Porcentaje	0	3.47	24.31	45.14	22.92	4.17	100

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta (2015).

En el **Cuadro 14** es evidente que los estudiantes piensan que el ejercicio de los valores en el aula, se fomenta de buena forma por el docente como primera opción. Como segunda opción, piensan que esto es realizado de forma regular. Se habla poco sobre el tema en las aulas donde imparten asignaturas al curso propedéutico, lo cual es razonable debido a la intensidad con que se llevan a cabo los programas de materia en este curso.

Cuadro 14. Calificación del alumno respecto del ejercicio de los valores realizado por el docente.

Escala	Muy Mala	Mala	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente	Totales
Alumnos	5	6	38	58	33	4	144
Porcentaje	3.47	4.17	26.39	40.28	22.92	2.78	100

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta (2015).

La **Figura 21** muestra que existe un esfuerzo por transitar del sistema tradicional de enseñanza al sistema de formación centrado en el aprendizaje del estudiante. La mayor parte de las respuestas se concentra en la respuesta Bueno. Uno de los signos que aún están presentes es la reputación que tiene la Universidad en el exterior. Es decir, los jóvenes que concursan en el examen de admisión, tienen claro que los niveles de exigencia en la **UACH** son muy altos, así que una vez dentro de la institución, se esfuerzan por memorizar para pasar, más que por reflexionar para aprender.

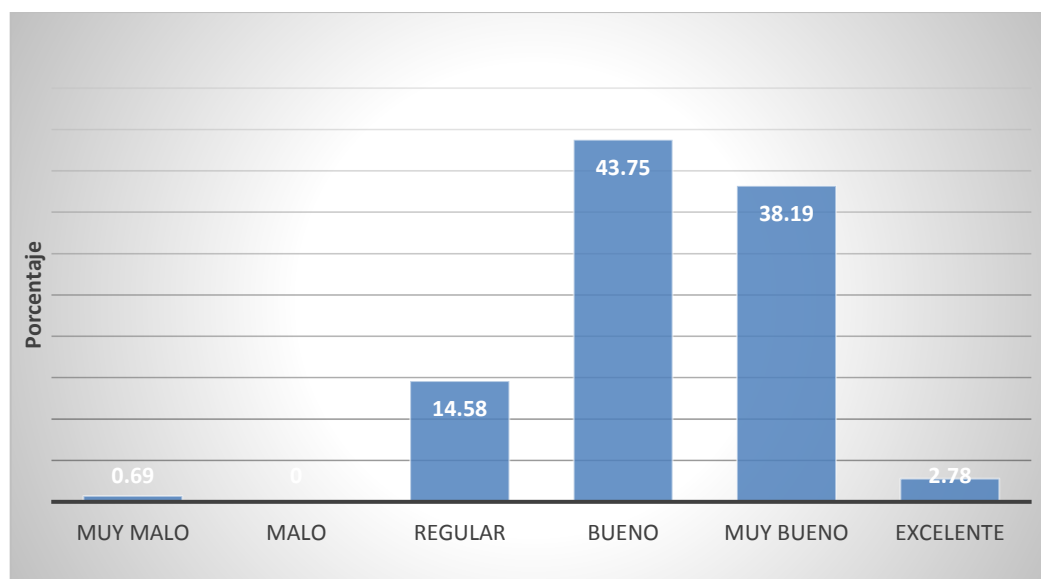


Figura 21. Calificación del estudiante respecto del aprendizaje obtenido en propedéutico.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta (2015).

Paradójicamente, los estudiantes consideran que es bueno (**Figura 22**) tener varias horas clase durante el día, agregando a ello que tienen prácticas de campo antes o después de sus clases, dependiendo de si están en el turno de la mañana o de la tarde y también de si se ubican en la Unidad Central o en las Unidades o Centros Regionales, donde estos horarios varían de acuerdo a la zona, al clima y a la disponibilidad de recursos. Ello también tiene relación con el carácter asistencialista de la institución, donde la mayoría de sus estudiantes matriculados en propedéutico tienen la condición de becados externos, tiene acceso a los comedores durante los tres servicios que éstos ofrecen en algunos casos, en otros, viven en las proximidades de la institución, lo que asegura que permanezcan en ella la mayor parte del día.

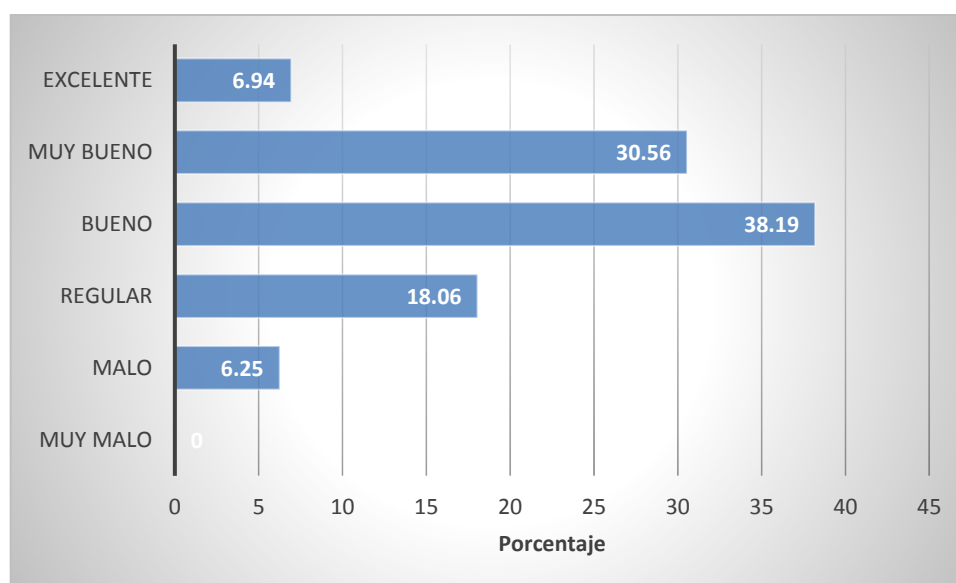


Figura 22. Calificación del estudiante respecto de tener varias horas clase.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta (2015).

De acuerdo con el **Cuadro 15**, los alumnos prefieren cursar varias materias, no solo porque esto les permita obtener más conocimiento, sino porque les reconoce permanecer más tiempo en la institución, a sabiendas que un porcentaje imponente de ellos aún proviene de la zona rural y dentro de estos, existe un grupo muy grande de estudiantes considerados indígenas, a quienes la institución tiene la responsabilidad de cuidar, así como velar porque ellos preserven su cultura.

Cuadro 15. Calificación del estudiante respecto de la cantidad de materias que cursa.

Escala	Muy Mala	Mala	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente	Totales
Alumnos	1	4	18	81	31	9	144
Porcentaje	0.69	2.78	12.50	56.25	21.53	6.25	100

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta (2015).

El **Cuadro 16** muestra que si casi la mitad de los estudiantes encuestados opina que la sugerencia que los docentes hacen de las modalidades de evaluación de

aprendizajes es un aspecto regular, lo cual significa que este elemento se ha trabajado poco en las aulas. Esto hace necesario incluir, como parte de los cursos de actualización docente, que se imparten por medio de la Subdirección de Planes y Programas de Estudio, cursos sobre evaluación de aprendizajes antes de iniciar cada ciclo escolar.

Cuadro 16. Calificación del alumno respecto de las modalidades de evaluación que promueve el docente.

Escala	Muy Mala	Mala	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente	Totales
Alumnos	6	10	60	43	23	2	144
Porcentaje	4.17	6.94	41.67	29.86	15.97	1.39	100

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta (2015).

Las respuestas concentradas en el **Cuadro 17** ponen en evidencia algo que es muy común en programas de asignatura muy cargados de contenidos: los programas de materia no son abordados en su totalidad, y si esto ocurre, es debido a que el docente encarga bastante trabajo extra clase a los estudiantes. Aquí es donde se desata la polémica acerca de la cantidad y la calidad de los contenidos en los programas mencionados.

Cuadro 17. Calificación del alumno respecto de la culminación del programa de materia por el profesor.

Escala	Muy Mala	Mala	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente	Totales
Alumnos	2	9	48	45	33	7	144
Porcentaje	1.39	6.25	33.33	31.25	22.92	4.86	100

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta (2015).

Los estudiantes piensan que es Muy Bueno y Bueno (**Cuadro 18**) que se agrupen dentro de una línea curricular, lo que no implica que ésta se convierta en un filtro, pues la libertad del alumno de seleccionar entre optativas y electivas, sigue conservando la posibilidad de que elija una especialidad que no se corresponde con la línea curricular en la cual está agrupado.

Cuadro 18. Calificación del estudiante respecto de la orientación que le proporciona la línea curricular durante el propedéutico hacia la especialidad.

Escala	Muy Mala	Mala	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente	Totales
Alumnos	0	6	22	47	53	16	144
Porcentaje	0	4.17	15.28	32.64	36.81	11.11	100

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta (2015).

La respuesta principal a la pregunta número 12 de la encuesta, que se refleja en la **Figura 23** fue la opción de Muy Buena. Los estudiantes pueden escoger optativas que no sean afines a las de su línea curricular, lo que forma parte del intento de implementar la flexibilidad curricular. Sin embargo, algunas áreas académicas de la preparatoria están bloqueando la iniciativa con el argumento de que materias como las agronómicas son indispensables para el alumno del propedéutico, anteponiendo lo laboral a lo académico con el argumento de que esto viola el contrato colectivo de trabajo de los docentes. Por ello, parece que la disputa por la impartición de materias dentro del currículo del propedéutico continúa.

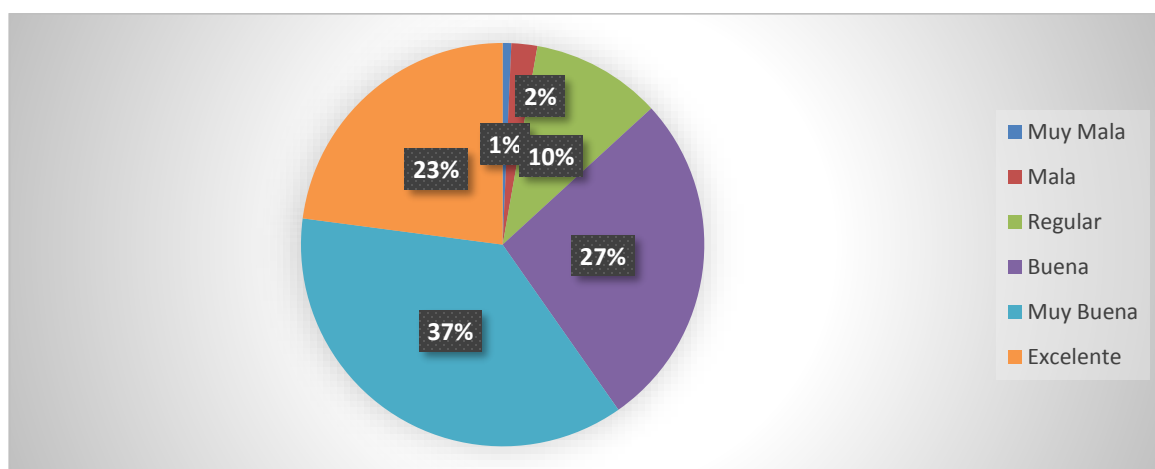


Figura 23. Calificación del estudiante respecto de la libertad para seleccionar optativas en su formación.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta (2015).

El 48.61% de los estudiantes encuestados (**Figura 24**) piensa que el viaje de estudios integrador vincula lo que aprenden en varias materias de forma muy

buena, en tanto el 28.47% piensa que lo hace de forma excelente. Quizá esta sea una fortaleza dentro de las metodologías incorporadas en la **RPEP**.

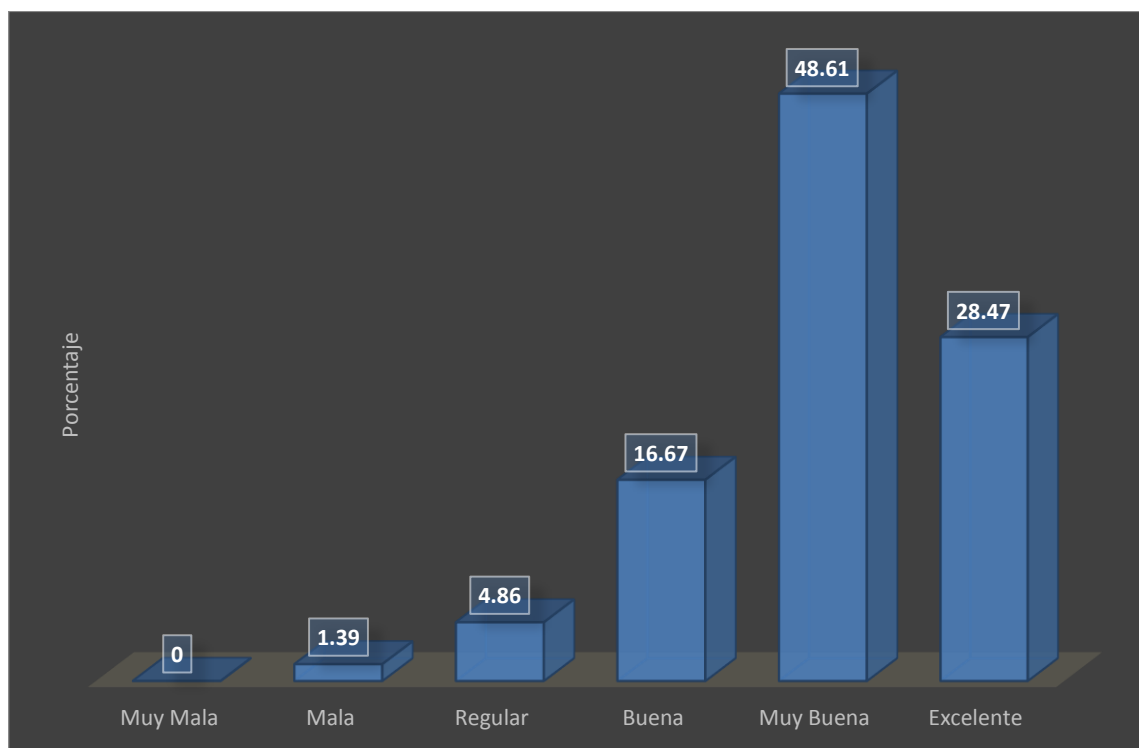


Figura 24. Calificación del estudiante respecto de la vinculación del viaje integrador con las materias que cursa.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta (2015).

Las respuestas de los estudiantes a la pregunta 14 (**Figura 25**) se concentraron entre las opciones que representan a las definiciones Buena y Muy Buena, lo que significa que piensan que a pesar de las inconsistencias que encontraron en su formación entre proceso de enseñanza y formas de aprendizaje, y asignación de optativas dentro o fuera de la línea curricular en que se desarrollan durante el curso, terminaron el mismo y pueden acceder a una especialidad, la cual puede o no corresponder a la línea curricular a que pertenecían en el curso propedéutico. Aquí cobra sentido la idea de afinar el perfil de egreso del estudiante e integrar este curso con las especialidades.

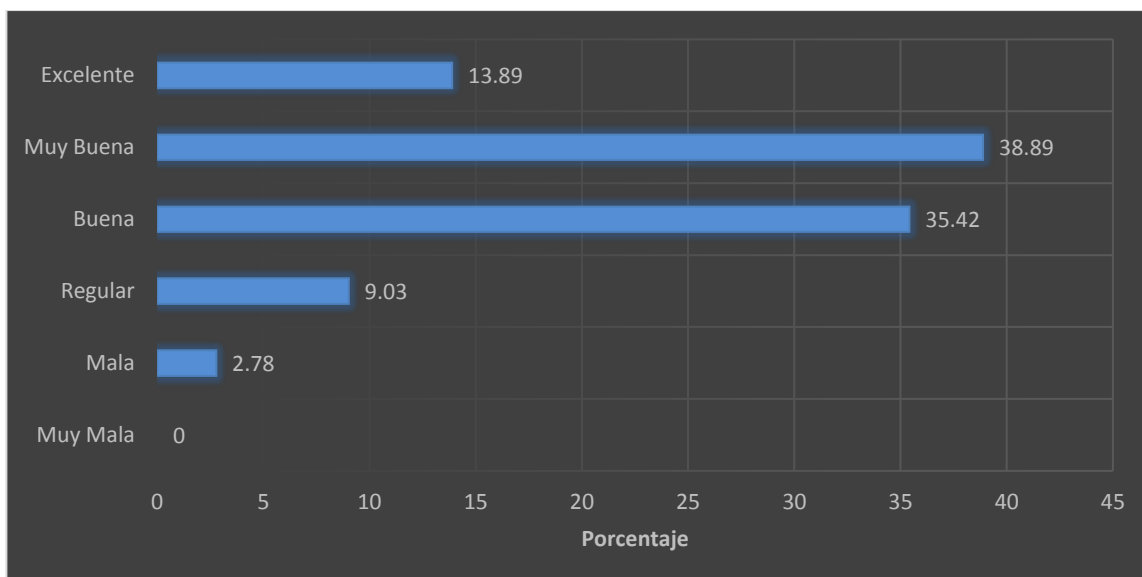


Figura 25. Calificación del alumno respecto de la orientación del propedéutico hacia la especialidad seleccionada.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta (2015).

El último reactivo, representado en el **Cuadro 19** es interesante, se trata de la pregunta inicial de la encuesta, formulada, en otros términos. La respuesta de los estudiantes es que su formación es Buena y Muy Buena. Sin embargo, esta respuesta no es consistente con las respuestas que se enfocaban en la enseñanza y en las formas de evaluar que práctica el docente en el aula.

Cuadro 19. Calificación del estudiante respecto de su formación en el curso propedéutico.

Escala	Muy Mala	Mala	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente	Totales
Alumnos	0	1	22	67	49	5	144
Porcentaje	0	0.69	15.28	46.53	34.03	3.47	100

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta (2015).

Se observa que las respuestas dadas por los estudiantes son inconsistentes con una visión uniforme sobre lo que representa el **PEP** en cuanto a métodos y estrategias de enseñanza, aprendizaje, creación de líneas curriculares y realización de un viaje de estudios integrador.

La inconsistencia o incoherencia observada en las respuestas obtenidas refleja que el currículo escolar no tiene satisfecha a la población estudiantil encuestada respecto del curso en cuestión.

La visión bancaria de la educación es consistente con el modelo de **RPEP**. Esto implica que los alumnos que se forman en curso se convierten en receptores de conocimiento, y aunque pueden elegir libremente las materias optativas y electivas que cursan, difícilmente desarrollan una conciencia crítica, pues la limitante del tiempo no les permite reflexionar profundamente y aportar a su aprendizaje (Freire, 2011, p. 52).

Los alumnos de propedéutico aún tienen un plan de estudios que difícilmente les permite participar en otros aspectos de la vida de la Universidad. Por tanto, su formación, aunque es un intento por ejercitar su conciencia, en la integración entre disciplinas técnicas y sociales – humanísticas, no lo logra, generando un alumno que solo tiene el objetivo de aprobar el curso, salvo excepciones, y solo tiene un itinerario que comienza en el comedor y termina en las tareas que deberá entregar al día siguiente. Eso implica una reducción del papel que juega un estudiante en una institución pública, autónoma y con una tradición de lucha estudiantil y académica.

Atendiendo a las escalas, lo mismo ocurre con los alumnos de Ingeniería Mecánica, que poseen un plan de estudios constituido por 61 asignaturas, que deben cursar en tres años y medios, puesto que la estancia pre profesional se incluye en el octavo semestre, así como el trabajo de titulación (Soca *et al.* 2016, p. 64). Por tanto, difícilmente participan de otros aspectos de la vida universitaria distintos al académico, y, si lo hacen, ello repercute en su aprovechamiento general en el ciclo escolar.

7.2.2. Cuestionario acerca del ejercicio de la práctica docente dentro del aula en el curso propedéutico

El cuestionario para docentes se aplicó con la intención de contrastar la información obtenida en la encuesta a los estudiantes. Asimismo, ayudó en la recopilación de información que corresponde a las diferentes etapas del proceso de formación en el curso propedéutico.

Este se dividió en cuatro etapas. La primera se refirió a los datos generales del personal académico; la segunda abordó el diseño curricular del plan de estudios reestructurado; la tercera se encargó de mostrar cómo se desarrolla el currículo mencionado por uno de sus actores principales; la cuarta y última abordó las formas de evaluación que se utilizan, y las que no, dentro del desarrollo del **PEP**.

Datos Generales

En este apartado se preguntaron tres datos básicos relacionados con la antigüedad del docente en la institución, el área de adscripción, y la experiencia en la impartición de cátedra en el curso propedéutico.

De los docentes encuestados (**Figura 26**) que atienden al curso propedéutico tres tienen más de 15 años de servicio, tres de ellos tienen de 5 a 10 años y solo uno tienen menos de cinco años de servicio. Se observa que hay apertura para que profesores jóvenes puedan incorporarse a dar clase en este curso. Sin embargo, este proceso avanza lentamente, y se observa que se está convirtiendo en la puerta de entrada de ex alumnos miembros de grupos políticos presentes en el ámbito universitario.

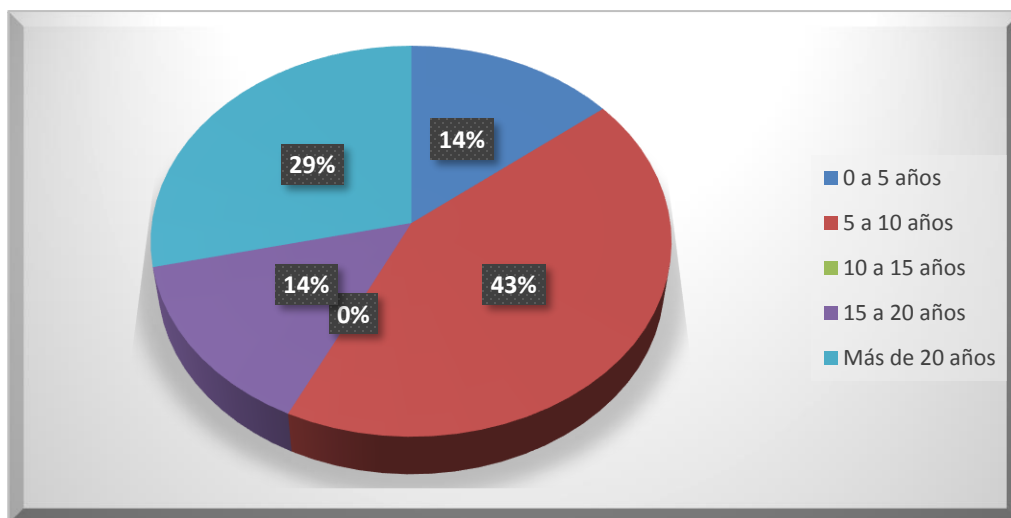


Figura 26. Años de servicio del docente en la institución.

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

A pesar de que el cuestionario les fue proporcionado a docentes de las áreas académicas (**Figura 27**) que atienden propedéutico –excepto Disciplinas Humanísticas, la cual no participa en este plan de estudios-, solo respondieron el instrumento algunos docentes de las áreas de Agronomía, Matemáticas, Biología, Ciencias Sociales y Física.

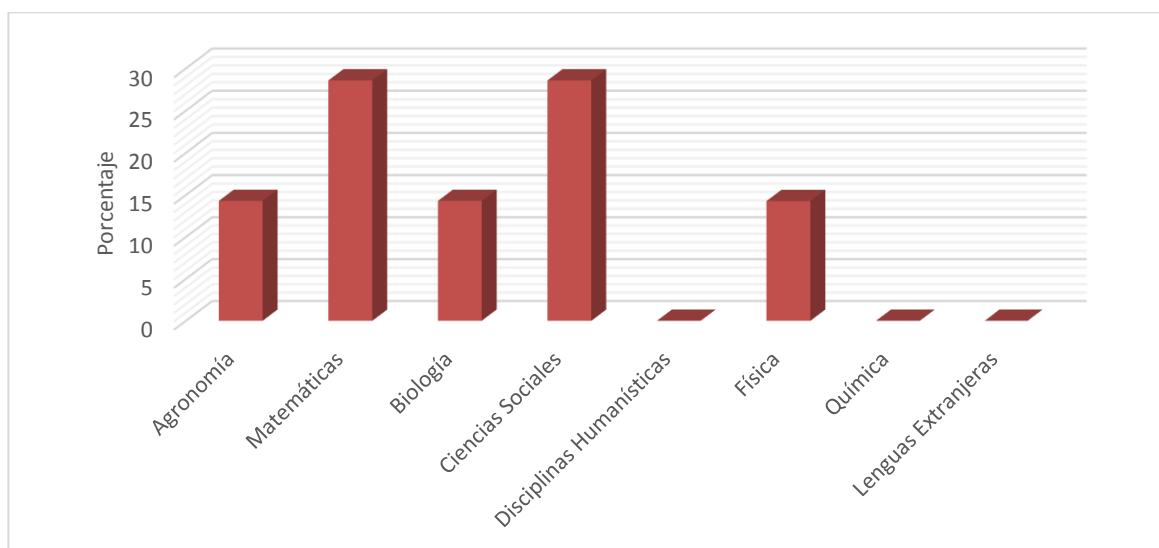


Figura 27. Área académica de pertenencia del docente.

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

De los docentes encuestados (**Figura 28**) cuatro atienden un grupo cada uno, mientras tres de ellos atienden a dos grupos cada uno.

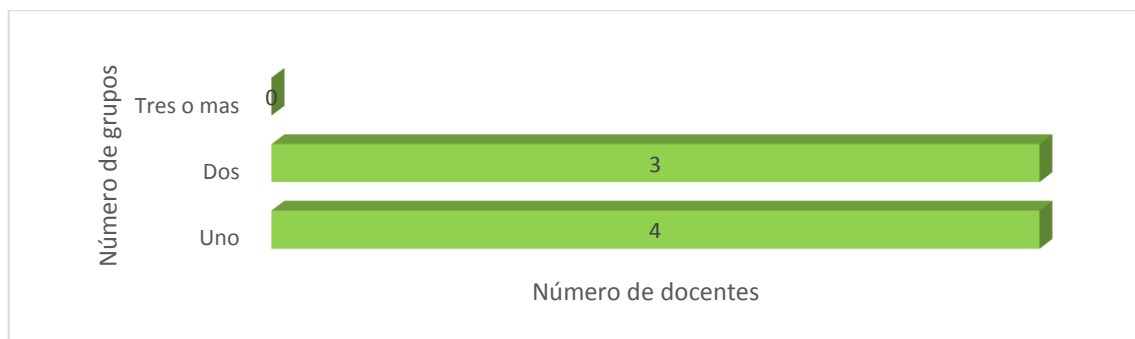


Figura 28. Grupos atendidos por docente.

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

Diseño curricular

En este apartado se cuestiona al docente respecto de la reestructuración del plan de estudios del propedéutico, acontecimiento dentro del cual se toman en cuenta elementos básicos como la participación del docente, que incluye *de facto* en su área, su asistencia a cursos, el conocimiento y manejo que éste realiza del **EBC**, así como lo relativo al curso propedéutico.

De acuerdo a la **Figura 29**, 100% de los encuestados respondieron de manera afirmativa, por lo que se supone que todo el personal docente que atiende el curso tiene una idea clara de lo que significa el curso propedéutico en la **UACH**.

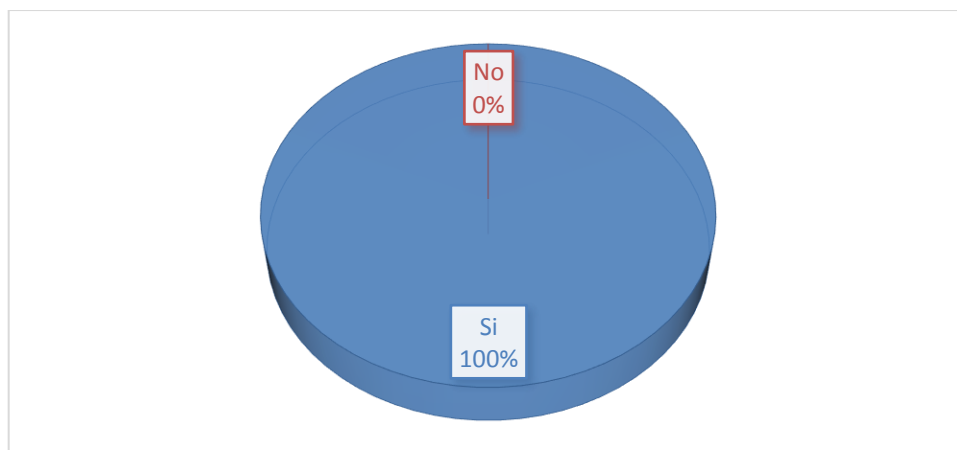


Figura 29. Porcentaje de docentes que saben que es un curso propedéutico.

Fuente: elaboración propia con base en información del cuestionario (2015).

En la siguiente, que es una pregunta abierta (**Cuadro 20**), se utilizó el criterio de agrupar las respuestas y, como resultado obtener respuestas que resulten complementarias, reconociendo que los docentes interpretan y practican el curso propedéutico de acuerdo con elementos de su experiencia docente, capital cultural, comunidad epistémica y académica a la que pertenecen. Por esta razón, se entiende que no definen el propedéutico en contraste con la concepción que de éste se tiene en otras **IES**. El mismo procedimiento se siguió con todas las preguntas abiertas contenidas en el cuestionario aplicado a los docentes.

Por lo anterior, se tiene que las respuestas lograron colocarse en tres grupos:

Cuadro 20. Definición de curso propedéutico.

Grupo	Respuesta	Docentes	Porcentaje
1	Preparar a los alumnos en conocimientos agronómicos para iniciar la especialidad	2	40
2	Para cubrir el perfil deseado en las especialidades que oferta la UACH	1	20
3	Curso de nivelación respecto a la preparatoria agrícola	2	40

Fuente: elaboración propia con base en los resultados del cuestionario (2015).

En el **Cuadro 20** se hace evidente que, con respecto a la definición del curso propedéutico que es propia de este programa en la Universidad, los docentes cuentan entre su capital cultural, con definiciones parciales. Por otro lado, si se unen los tres grupos de definiciones tenemos una definición más completa del curso propedéutico. Esto significa que todavía es un problema fragmentar el conocimiento incluso para el mismo docente. Por ello, se identifica que no hay consenso en torno a la definición de lo que es el curso propedéutico, lo que resulta en una inconsistencia respecto de la pregunta número cuatro, en la que todos los docentes responden de manera afirmativa.

Solo 29% de los docentes encuestados (**Figura 30**) participó de alguna manera en la Reestructuración del Plan de Estudios de Propedéutico de la **UACH**.

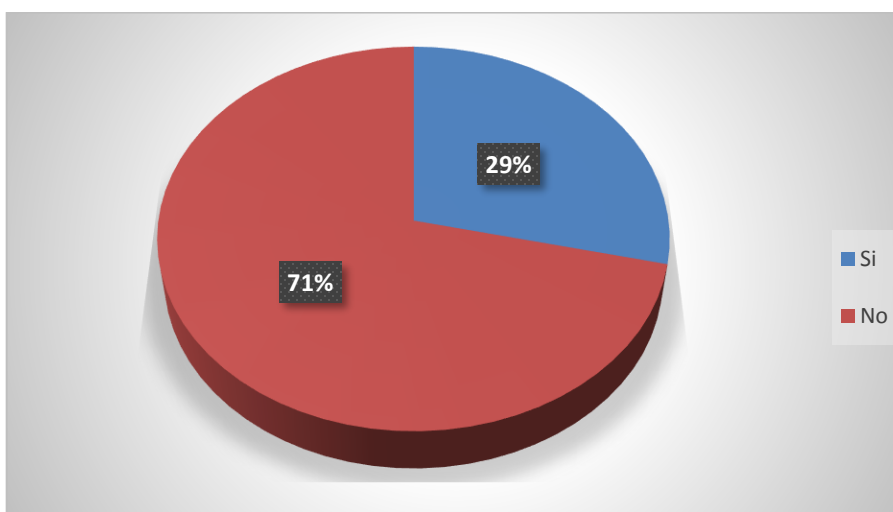


Figura 30. Porcentaje de docentes que participó en el plan de estudios.

Fuente: elaboración propia con base en información del cuestionario (2015).

Lo anterior, hace evidente que los mecanismos para la inclusión del personal docente que atiende propedéutico en el proceso de reestructuración de ese currículo resultaron insuficientes. Cabe señalar que los docentes que integraron la **CRPEP** fueron capacitados respecto del proceso de reestructuración con base en competencias, con la finalidad de que pudieran coordinarse para la realización de las actividades que formaron parte del proceso.

Respecto a la reestructuración del plan de estudios de la Ingeniería en Mecánica Agrícola de la **UACH**, para llevar a cabo el proceso de reestructuración del plan de estudios en general, se integraron profesores de distintas asignaturas; asimismo, para la reestructuración de los programas de estudio de cada asignatura se integró a los docentes que se encargan de impartirlas (Soca *et al.*, 2016, p. 62). Sin embargo, no se menciona ni cuantos, ni quienes fueron los involucrados en el proceso mencionado.

El **Cuadro 21** muestra que solo uno de los docentes encuestados participó en el diagnóstico y en el diseño curricular, mientras otro de ellos lo hizo como representante de un área académica de la **PA**. Lo anterior, de acuerdo con el procedimiento aprobado por el **HCD** de la **PA**, para el rediseño curricular del Plan de Estudios y de cada uno de los programas de asignatura que formarían parte de la malla curricular de este curso. La escasa participación tiene relación con la resistencia de algunos docentes a capacitarse en el **EBC**, lo que a la postre resultó ser un proceso impulsado y operado solo por un grupo de profesores desde su diseño hasta su instrumentación.

Cuadro 21. Forma de participación del docente en la reestructuración del plan de estudios de propedéutico.

Número	Respuesta	Docentes	Porcentaje
1	En el diagnóstico y diseño curricular	1	14.3
2	Como representante del área de Ciencias Sociales	1	14.3
3	No participó	5	71.4

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

Según los docentes encuestados, algunas de las causas principales por la que se pensó en la reestructuración del Plan de Estudios de Propedéutico (**Cuadro 22**) fueron: la homologación del propedéutico respecto de las especialidades en cuanto al enfoque pedagógico, intereses políticos y, algo que forma parte del discurso oficial en la institución, que implica que hayan pasado más de 30 años

sin reformas a este currículo. En cuanto a lo que corresponde a la carga excesiva de clases, parece no haber modificaciones sustanciales.

Cuadro 22. Causas de la reestructuración del Plan de Estudios de Propedéutico.

Grupo	Respuesta	Docentes	Porcentaje
1	Más de 30 años de no reformarse este Plan de Estudios y exceso de horas clase	2	28.6
2	Intereses políticos	2	28.6
3	Homologar propedéutico a especialidades, que estaban acreditándose por competencias	3	42.8

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

Parece que las tres respuestas son complementarias, si se considera que los intereses políticos provienen tanto del interior como del exterior de la institución y están sincronizados con los procesos de reforma educativa, que ha experimentado el Sistema Educativo Nacional a lo largo de su historia.

En el contexto universitario, el discurso de la integración entre niveles educativos ya es una constante. Por lo que parece lógico que los docentes piensen que las competencias son necesarias para acceder al siguiente nivel.

El departamento de Mecánica Agrícola de la **UACH** reestructuró su plan de estudios utilizando como fundamento la evolución y avance tecnológico en materia de mecanización agrícola en un mundo globalizado, en el que la obsolescencia del conocimiento y las permanentes innovaciones realizadas en instituciones y empresas obligan al profesional egresado a adquirir mejores herramientas para competir (Soca *et al.*, 2016, pp. 60-61). Es notorio que existen intereses, tanto políticos como económicos, para el impulso de estos procesos de reestructuración, pero no se hacen evidentes sino en el momento en que estos procesos ya están avanzando considerablemente.

A la pregunta nueve (**Cuadro 23**) no se le dio una respuesta puntual. Es decir, se esperaba que los docentes proporcionaran nombres de otros docentes, quienes se involucraron de manera activa en el proceso de reestructuración.

Cuadro 23. Docentes que participaron en la Reestructuración del Plan de Estudios de Propedéutico.

Grupo	Respuesta	Docentes	Porcentaje
1	Profesores de las distintas áreas de la Preparatoria Agrícola	5	71.4
2	No estoy seguro	1	14.3
3	Profesores multidisciplinarios conocedores del entorno universitario	1	14.3

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

La respuesta del grupo tres la dio una profesora que participó en el Rediseño curricular del Plan de Estudios, razón suficiente para que valide el proceso que se llevó a cabo, tal que, de acuerdo con la pregunta anterior, justifica que solo hayan participado profesores que además de su disciplina de formación inicial, se hubieran formado en posgrados en otras disciplinas, entre ellas las del área de ciencias de la educación.

Por ello, las respuestas obtenidas hacen evidente que los docentes no se involucraron en el proceso de reestructuración del PEP, de haber sido así, estarían familiarizados con los nombres de algunos docentes que estuvieron en la **CRPEP**.

En el Departamento de Mecánica Agrícola se conformaron dos Comisiones para llevar a cabo todo el proceso de reestructuración. Sin embargo, no se conocen los nombres de los docentes involucrados (Soca *et al*, 2016, p. 64).

De acuerdo con la **Figura 31**, mientras el 51.14% de los docentes opina y afirma que asistieron a capacitaciones respecto de los modelos que supuestamente están involucrados en la reestructuración del Plan de Estudios de Propedéutico, el 42.86 niega que esto haya ocurrido.

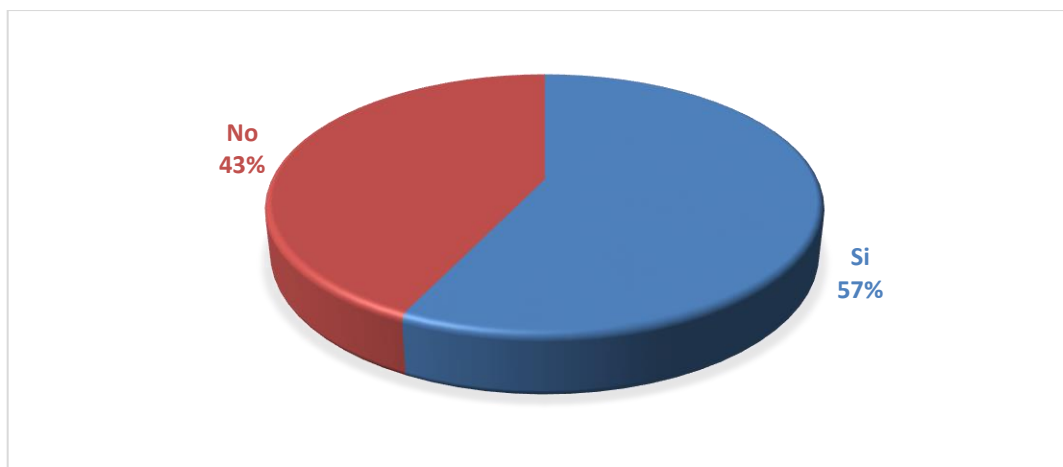


Figura 31. Porcentaje de docentes que participó en los trabajos de reestructuración.

Fuente: Elaboración propia con base en información del cuestionario (2015)

Un número considerable de profesores de la **PA**, se mantuvo al margen del proceso de reestructuración del plan de estudios, a pesar de que éste estaba siendo monitoreado por el **HCD**, la **CRPEP** estaba integrada por un promedio de 40 profesores, además de un mínimo de ocho docentes por área, quienes coordinarían la labor de reestructurar programas de materias obligatorias, optativas y electivas.

En el **Cuadro 24** se hace evidente un aspecto: los cursos acerca del enfoque por competencias, se están introduciendo recientemente en la Universidad. Por lo que hace cinco años esto era incipiente, aunque no en el ámbito nacional, donde ya tiene más de 30 años que otras instituciones trabajan sus programas con el **EBC**.

Cuadro 24. Cursos tomados por el docente.

Grupo	Respuesta	Docentes	Porcentaje
1	Cursos de ANUIES acerca del modelo por competencias	1	14.3
2	Cursos del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior	1	14.3
3	No Contestó (equivale a “no tomé cursos sobre competencias”)	5	71.4

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

Respecto del proceso de reestructuración del plan de estudios de Ingeniero Mecánico Agrícola, se afirma que los docentes involucrados eran especialistas en los temas de diagnóstico curricular, fundamentos, perfiles, mapa curricular, propuesta operativa, evaluación curricular y elaboración de programas de estudio (Soca *et al.*, 2016, p. 62). Sin embargo, no se menciona cómo fue su capacitación respecto de todos estos tópicos, y, especialmente, al tema de las competencias.

Según los resultados expresados en la **Figura 32**, las autoridades de la **PA** informaron pobremente a la comunidad académica de ese **DEIS** acerca de la reestructuración al currículo mencionado. Estrategia informativa que probablemente se realizó a través de la estructura Administrativa, el **HCD**, e incluso a través de las reuniones de Área y de Academia.

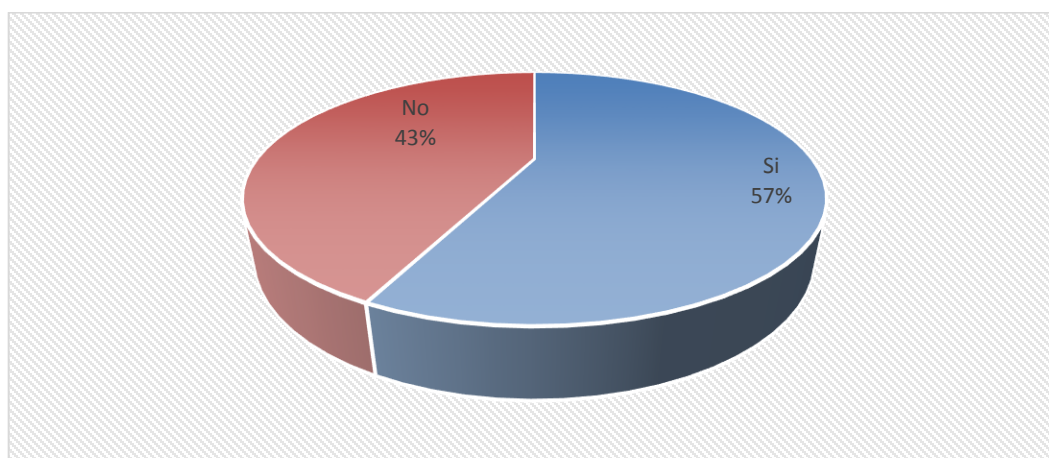


Figura 32. Porcentaje de docentes informados sobre la reestructuración.

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

La respuesta más frecuente a la pregunta 13 (**Figura 33**), que es Si, con el 71.43%, lo cual parece una disposición oficial, es decir una circular girada por la Subdirección Académica de la PA para que los docentes adecuaran sus programas de asignatura, o sea, elaboraran sus programas por competencias. Lo que se ignora es si les fue impartido un curso para elaborar programas académicos con el enfoque por competencias.

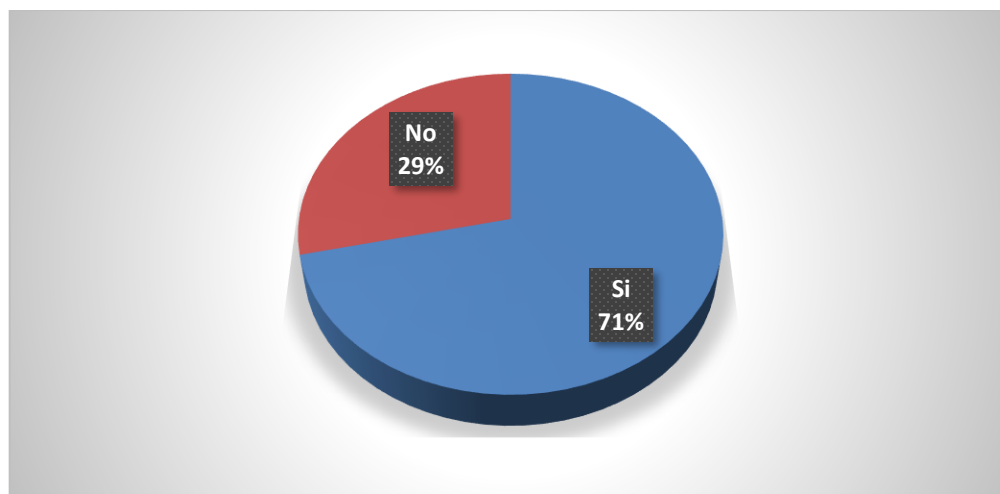


Figura 33. Porcentaje de docentes que planean su clase por competencias.

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

Respecto del concepto de planeación por competencias, las definiciones encontradas son variadas (**Cuadro 25**), parecieran complementarias, pero en este caso, lo que se debe resaltar es que no existe un consenso entre los docentes acerca de lo que implican las competencias en el aula. Otro aspecto que es importante resaltar, es que en esta definición solo entran las competencias del estudiante, no se aborda lo relativo ni a las competencias docentes, y mucho menos a las de la administración educativa. Y esto se refiere solo al momento de planeación.

Cuadro 25. Definición del docente acerca de la planeación por competencias.

Grupo	Respuesta	Docentes	Porcentaje
1	Diseñar la clase en tiempo y forma, centrada en el aprendizaje y las competencias disciplinares, básicas y genéricas	2	28.6
2	Planeación de asignaturas con secuencias didácticas, dinámicas participativas, TIC'S, herramientas para la vida y métodos de evaluación	2	28.6
3	Salir del método tradicional y explotar las habilidades creativas de los alumnos	3	42.8

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

El hecho de que la mayoría de los encuestados respondiera afirmativamente a la pregunta 15 (**Figura 34**) puede incluir como precondition a la oficialización de la reestructuración curricular del **PEP** a través del **HCD** de la **PA** y de su sanción por el H. Consejo Universitario. Sin embargo, dentro del Proyecto Educativo se menciona que la reestructuración se realizó con un enfoque mixto, lo que entra en contradicción con la respuesta que dio el 71.43 % de los docentes encuestados y también hace evidente que docentes, incluso autoridades, no conocen el documento del Plan de Estudios reestructurado.

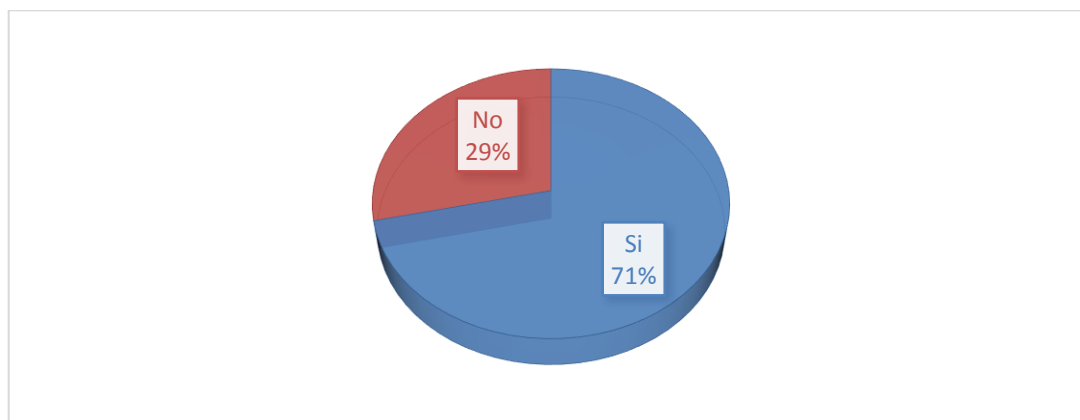


Figura 34. Porcentaje de docentes que considera que el proyecto de propedéutico fue reestructurado por competencias.

Fuente: elaboración propia con base en información del cuestionario (2015).

Según las respuestas agrupadas, ninguno de los docentes quiso hacer evidente su desconocimiento respecto del concepto de competencias (**Cuadro 26**). En este caso, se sabe que los tres grupos entran en una definición compleja de estas herramientas metodológicas. Sin embargo, nuevamente existe un elemento que resaltar: en ningún momento se refieren a las competencias docentes.

En el rediseño del plan de estudios de Ingeniería Mecánica Agrícola se mencionan las competencias genéricas, básicas y específicas profesionales que deben fomentarse en los alumnos (Soca *et al.*, 2016, p. 63). Sin embargo, no existe mención alguna acerca de las competencias docentes, que deben corresponder a las competencias practicadas por los alumnos.

Cuadro 26. Definición de competencias.

Grupo	Respuesta	Docentes	Porcentaje
1	Desarrollar la creatividad, destrezas y habilidades para que los alumnos construyan su conocimiento	4	57.1
2	Que el alumno desarrolle la capacidad de aprender a aprender y que el profesor sea facilitador	1	14.3
3	En tomar al alumno como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, fomentar el saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir no solo en el aula, sino en la vida	2	28.6

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

Respecto del diseño curricular, el análisis realizado sugiere que el proceso de reestructuración se llevó a cabo sin la participación de la mayoría del cuerpo docente que atiende el curso propedéutico a pesar del mecanismo instrumentado por la **CRPEP** y monitoreado por el **HCD**. Parece que los docentes no conocen los distintos tipos de competencias que se involucran en la reestructuración realizada al plan de estudios.

Por último, el proceso de reestructurar los programas de materia con base en competencias fue conducido oficialmente, lo que significa que los docentes conocieron a tiempo la disposición del **HCD** y de la Subdirección Académica de **PA**. Sin embargo, esto tendría que haber sido producto de la participación de la mayoría de los docentes en el proceso, así como de una campaña informativa que incluyera no solo la tendencia que representa la **RIEMS** más reciente, sino lo que significa y cuál es el origen del **EBC**.

Desarrollo curricular

En este apartado se presentan los resultados de algunos elementos que implican el ejercicio del enfoque por competencias en el aula, la actualización docente por competencias, los materiales, métodos y estrategias didácticas que se emplean en el aula, así como la reestructuración de los programas de asignatura.

En la **Figura 35** se aprecia que la mayoría de los docentes no han tomado cursos acerca de lo que implican sus competencias en el aula, mientras el 43% lo han hecho. Aquí es donde se piensa que la resistencia del docente a abandonar el paradigma en el cual se formó es evidente. Otra forma de abordar el análisis de la pregunta es que los docentes tienen claro el principio de autonomía universitaria, y es por ese factor que deciden si toman o no los cursos sobre el **EBC**.

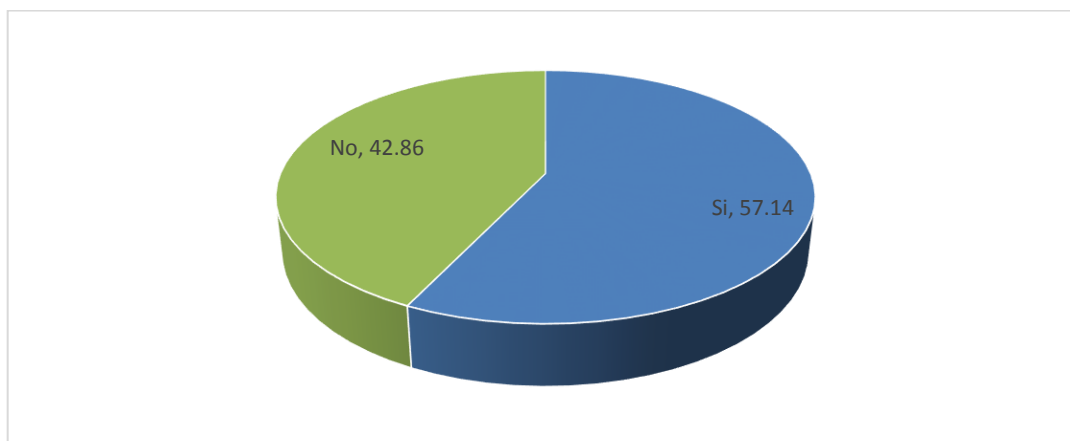


Figura 35. Porcentaje de docentes que han tomado cursos sobre competencias docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información del cuestionario (2015).

De acuerdo a los resultados de la encuesta (**Cuadro 27**) la mayoría de los docentes no han tomado cursos acerca de las competencias docentes. Parece que algunos han realizado esta actividad por cuenta propia. Es por ello que, al momento de abordar este tema, únicamente se centran en las que deben adquirir y practicar los estudiantes.

Cuadro 27. Cursos tomados en materia de competencias docentes.

Grupo	Respuesta	Docentes	Porcentaje
1	Elaboración de programas académicos por competencias, diseño curricular, creatividad para la enseñanza y el aprendizaje por competencias, trabajo en equipo, psicología del estudiante y estilos de aprendizaje	1	14.3
2	Competencias para el ejercicio de la docencia universitaria, la tutoría como estrategia viable, mejoramiento de la calidad de la educación superior	1	14.3
3	Ninguno	5	71.4

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

Respeto de los resultados presentados en la **Figura 36**, si la mayoría relativa de los encuestados ha respondido que no participa en un curso de actualización con base en la metodología de competencias, es quizá porque se ha encontrado con este enfoque en otros ámbitos, es decir, en congresos, seminarios, cursos de posgrado, entre otros, que les han fomentado el interés por conocer el **EBC**. Sin embargo, esto también puede interpretarse como que las competencias solo son vistas como un requisito que puede ser cubierto en un proceso de acreditación de programas académicos, no como un enfoque o metodología educativa para formar a los estudiantes del propedéutico.

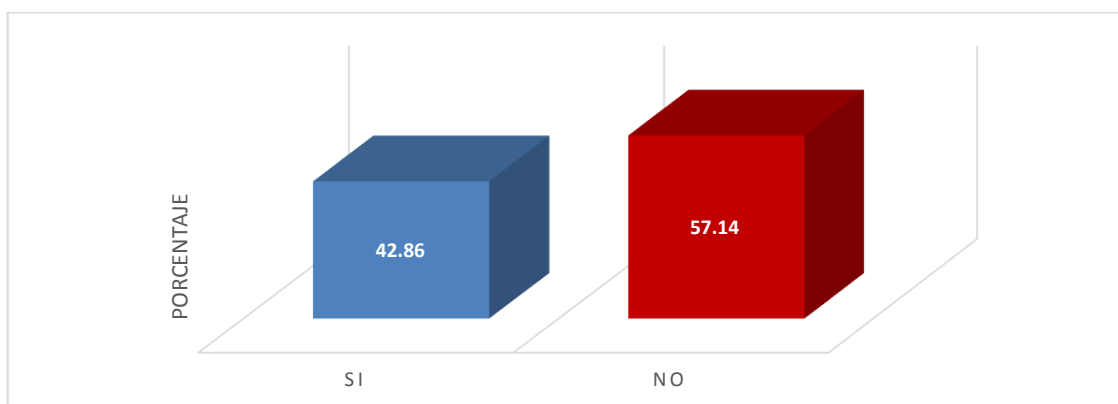


Figura 36. Porcentaje de docentes que participan en programas de actualización por competencias.

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

En la **Figura 37**, existe un contraste respecto de la información con reactivos anteriores, donde los docentes aceptan no estar participando en cursos respecto al **EBC**, así como desconocer que existen distintas modalidades de competencias, como axiológicas, cognitivas, comunicativas, lingüísticas, entre otras, que rebasan el espectro de acción de la actividad docente en el aula. Por ello es que esta respuesta también parece ser resultado de una circular girada por la Subdirección Académica de la **PA** a todas las áreas académicas de este **DEIS** que atienden propedéutico en la cual se mandata la realización de programas de curso bajo el **EBC**.

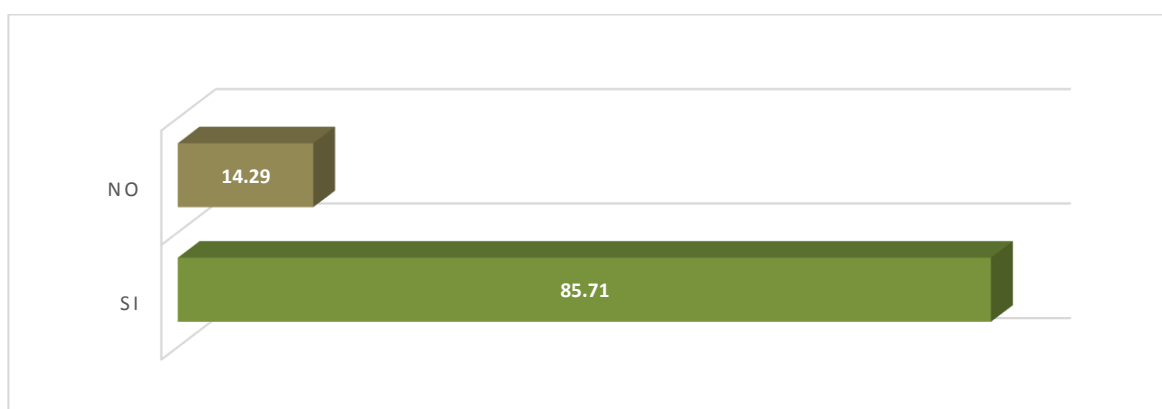


Figura 37. Porcentaje de docentes que opina que su programa de asignatura se reestructuró por competencias.

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

Con respecto a los datos observados en la **Figura 38**, parece que ningún profesor puede aceptar cuando no comienza a tiempo su programa, puesto que es su responsabilidad de acuerdo al contrato que firma para prestar sus servicios a la institución. Sin embargo, en la encuesta realizada a los alumnos se hace evidente que esto ocurre.

Cuando se inicia de manera regular, los estudiantes aceptan que el docente no comience su programa el primer día de clase, sino que se lleve a cabo una especie de ambientación en el aula, lo que también da oportunidad al docente de aplicar exámenes a estudiantes que no aprobaron la materia, y ello va más allá

del calendario programado para la realización de estos instrumentos de evaluación.

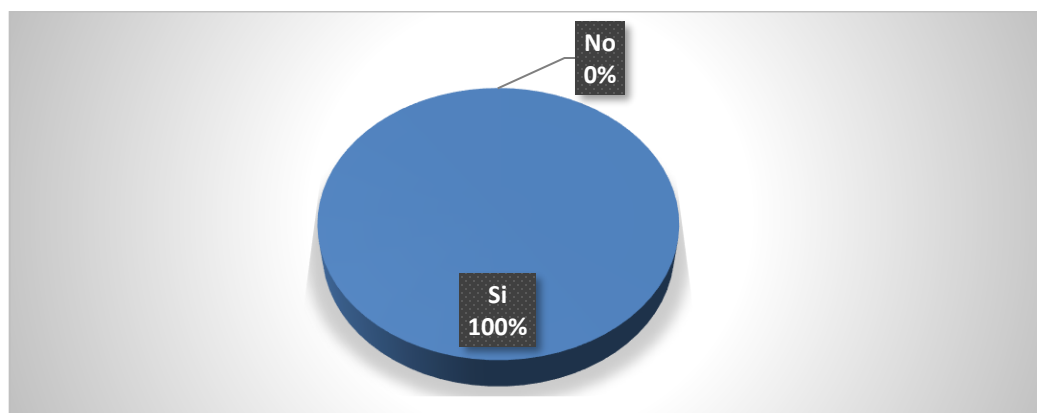


Figura 38. Porcentaje de docentes que inicia a tiempo su programa de asignatura.

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

Como puede observarse en el **Cuadro 28**, 71 % de los encuestados admite que propuso el programa de materia y éste fue aceptado por los alumnos. En un primer momento este aspecto es pedagógicamente aceptable, tal que se considera que los estudiantes no son capaces de aportar elementos al contenido de un programa de asignatura. En un segundo momento es recomendable considerar al alumno, la planeación de la clase se hace participativa y de esa forma, el docente asegura que el estudiante tenga un buen desempeño en el aula.

En el plan de estudios de Ingeniería Mecánica Agrícola no se menciona un mecanismo para considerar a los alumnos en la implementación del programa de materia por competencias (Soca *et al.*, 2016).

Cuadro 28. Opinión del docente respecto del método para implementar el programa de materia.

Respuesta	Docentes	Porcentaje
Consensuado con los alumnos	2	28.57
Solo fue propuesto por usted y aceptado por ellos	5	71.43
Total	7	100

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

El 100% de los encuestados respondió de manera afirmativa a la pregunta ¿utiliza usted distintos materiales didácticos para la impartición de sus clases? (**Figura 39**). Esto hace evidente que los docentes no poseen autocrítica, y dentro de este ejercicio, no consideran los resultados del proceso de evaluación docente que se realiza semestralmente en la Universidad.

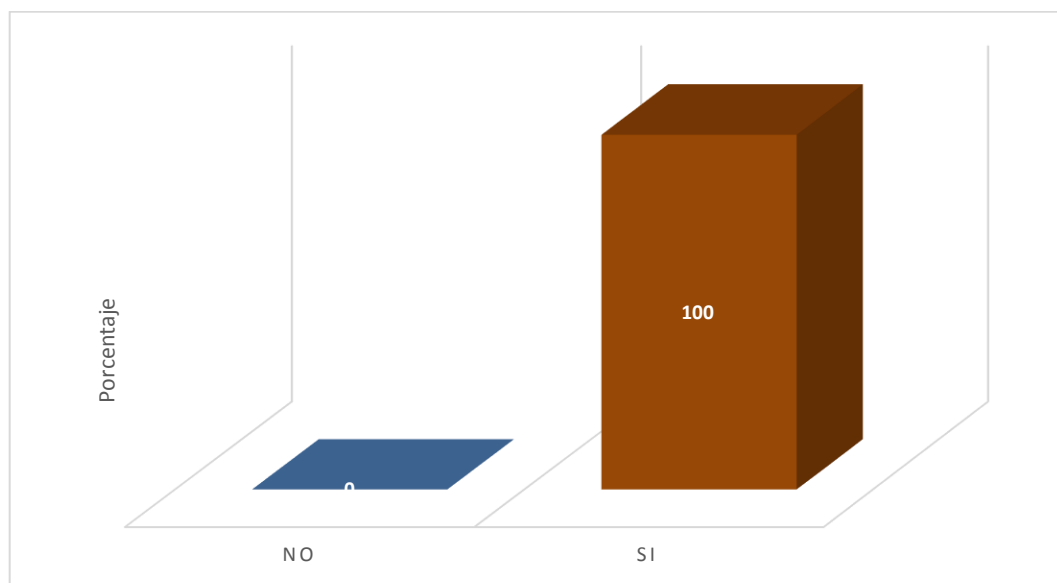


Figura 39. Porcentaje de docentes que utiliza variedad de materiales didácticos en clase.

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

En la pregunta 24 (**Cuadro 29**) algunos docentes confundieron los materiales didácticos con las técnicas de exposición y/o estrategias didácticas. Sin embargo, las respuestas que fueron agrupadas corresponden a ejemplos varios de materiales didácticos que se emplean en un aula, de manera independiente de la asignatura de que se trate (teórico-práctica, laboratorio, trabajo en campo experimental, etc.)

Es de notar que un 43% utiliza materiales muy sencillos y prácticos de elaborar, pero que a la vez pareciera que son los mismos en cuanto a contenidos que han estado utilizando durante su práctica docente en la **PA** de la **UACH**.

Cuadro 29. Materiales didácticos que utiliza el docente.

Grupo	Respuesta	Docentes	Porcentaje
1	Laptop, cañón, pizarrón, marcadores, gises, borrador, láminas, equipo de medición forestal.	2	28.6
2	Diapositivas, videos, rota folios	3	42.7
3	Maquetas, esquemas, juego de geometría	2	28.6

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

El 85.7% de los docentes (**Figura 40**) afirma que emplea estrategias de enseñanza dentro del aula.

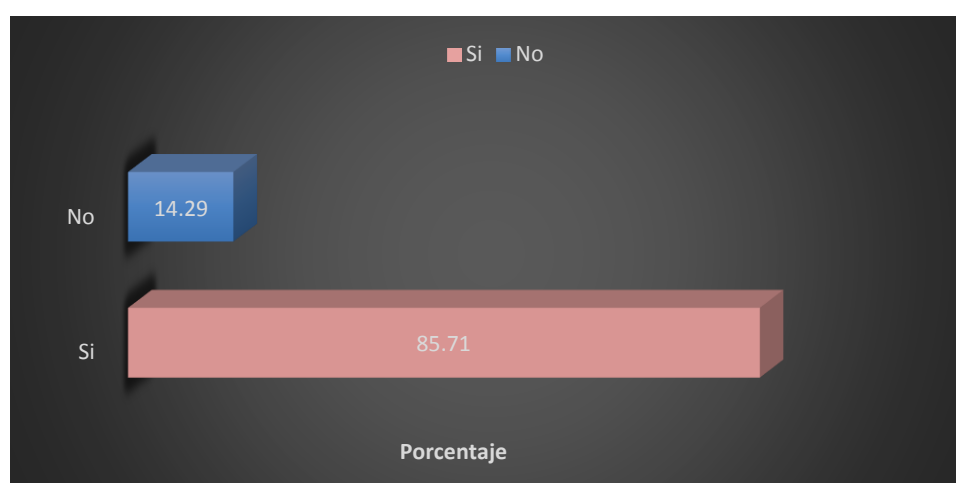


Figura 40. Porcentaje de docentes que emplean estrategias de enseñanza.

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

Aunque en las respuestas a la pregunta los docentes (**Cuadro 30**) también confundieron materiales didácticos con estrategias de enseñanza, los tres grupos de respuestas que se encuentran agrupados exponen, de manera complementaria, algunas de las innumerables estrategias de enseñanza que existen para las asignaturas que se imparten en el curso propedéutico. Cabe señalar que aún antes de la reestructuración a este programa, los docentes empleaban estrategias didácticas en el aula. Esto no es privativo del tiempo en que se realizó este proceso, ni del enfoque que se pretende incorporar en este currículo para hacerlo acorde con el **MCC del SNB**.

Cuadro 30. Estrategias de enseñanza empleadas por el docente en el aula.

Grupo	Respuesta	Cantidad	Porcentaje
1	Análisis de contenido, Estudio de caso, mesas de discusión	3	42.9
2	Trabajo en equipo, tríos y pares, phillips 66, rejillas, paneles, mesas redondas, conferencias, exposición, plenarias, lluvia de ideas	3	42.9
3	Aprendizaje basado en proyectos, demostraciones en campo	1	14.2

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

La mayoría de los docentes encuestados (**Cuadro 31**) reconoce que tanto el alumno, como el docente y el programa de materia son importantes dentro del aula. Esto representa un gran avance en la concepción sobre la enseñanza y aprendizaje, pues ya no se mira el docente como transmisor y al alumno como simple receptor de información. Ahora el riesgo estriba en que el docente comience a mirar en el alumno a un cliente y el alumno en el profesor a un simple empleado de la educación.

Cuadro 31. Factores importantes para el docente en el aula.

Respuesta	Docentes	Porcentaje
El docente	0	0
El alumno	2	28.57
El programa de materia	0	0
Los tres son importantes	5	71.43
Total	7	100

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

Todos los docentes encuestados afirmaron (**Figura 41**) abordar el tema de los valores en el aula. Ahora, si se cruza esta información con la obtenida en la encuesta, los estudiantes no contradicen la afirmación de que se aborde el tema,

solo que puntualizan que es un tema que se trata solo en ocasiones durante el desarrollo del programa de asignatura. Lo anterior a pesar de que el tema de los valores está considerado como un eje transversal en la reestructuración del **PEP**.

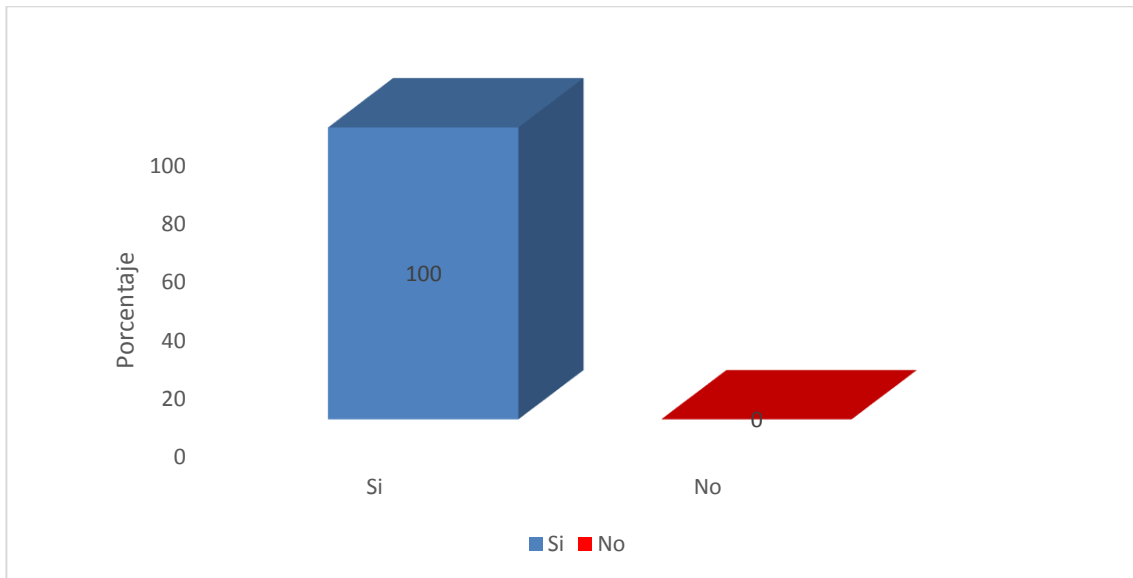


Figura 41. Porcentaje de docentes que aborda el tema de los valores en clase.

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2005).

85.7% de los docentes encuestados (**Figura 42**) afirma que la reestructuración del currículo de propedéutico, si redujo la carga horaria a que estaban sujetos en el plan de estudios que estuvo vigente casi 30 años.

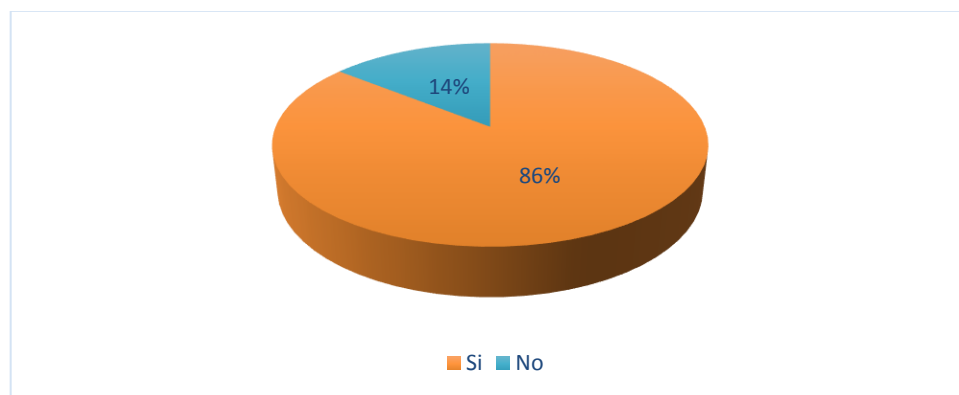


Figura 42. Porcentaje de docentes que opina que la reestructuración redujo la carga horaria a los alumnos.

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

A pesar de que los docentes reconocen que la carga horaria (**Figura 43**) se redujo con la reestructuración, también aceptan, por mayoría relativa que la carga horaria no es adecuada para los estudiantes. Los estudiantes deben realizar dos tipos de actividades, actividades académicas y prácticas de campo, lo que les obliga a permanecer en el campus universitario todo el día.

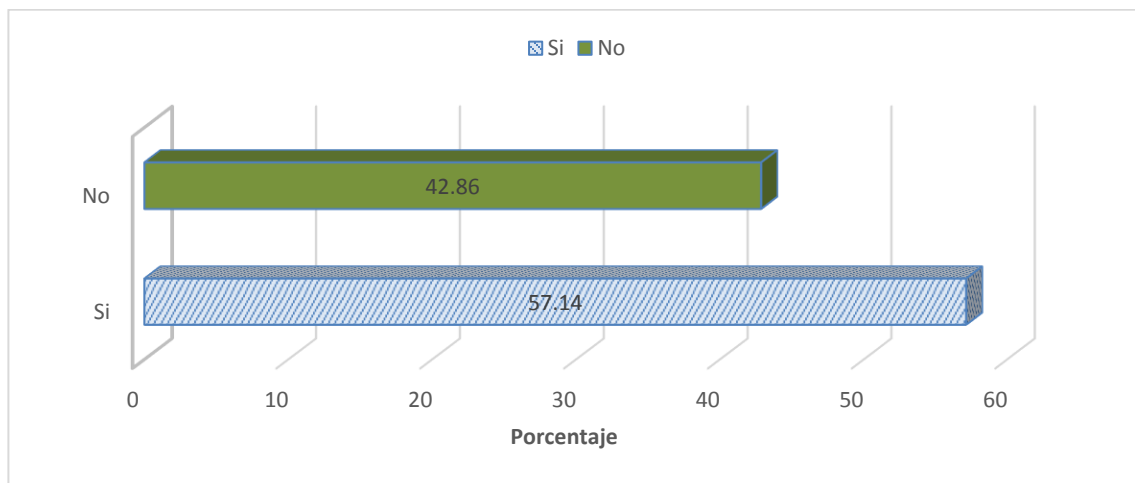


Figura 43. Porcentaje de docentes que opina que la carga horaria actual es adecuada para los alumnos.

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

Respecto al desarrollo curricular del **PEP**, que fue reestructurado en 2011, aquí es donde se encuentran algunas más de las inconsistencias respecto de las cuales puede afirmarse que el plan de estudios realmente no funciona por competencias. En los cuadros y figuras es evidente que los docentes no se capacitan de manera periódica en temas sobre competencias, por lo que no tienen una visión compartida acerca de la forma en que se ejercitan en el aula. Los docentes tienden a confundir lo que son estrategias de enseñanza y materiales didácticos. Por último, los docentes no consideran a los valores como una competencia transversal, por lo cual fomentan su ejercicio en el aula con poca frecuencia.

Lo anterior pone en evidencia que los docentes de hecho practican de forma incipiente o en algunos casos no lo hacen, el **EBC**. Por lo que, si el propósito u objetivo general del proyecto reestructurado del **PEP** era que los docentes y los

estudiantes trabajaran por competencias, se afirma que, a cinco años de ese acontecimiento, el curso propedéutico no funciona por competencias, lo que, en un escenario positivo, lo coloca en un proceso en transición dentro del cual todavía impera el modelo por objetivos.

De acuerdo con lo anterior, en el caso de Mecánica Agrícola el proceso de reestructuración se realizó como requisito para que ese DEIS se sometiera al proceso de reacreditación por un organismo privado llamado Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (**CACEI**), lo cual incluía incorporar el enfoque por competencias en el Plan de Estudios (Soca *et al.*, 2016, p. 60).

Evaluación curricular

En este, el cuarto y último apartado de este instrumento, se obtuvo información acerca de los mecanismos de evaluación en el aula, de la evaluación docente que realizan los alumnos de cada uno de sus docentes en el curso propedéutico, así como de la percepción que tiene el docente acerca del funcionamiento del propedéutico y, finaliza con las recomendaciones para la mejora de este curso visto en prospectiva.

Aunque en la pregunta 31 (**Cuadro 32**) se abordó solo el tema la evaluación de aprendizajes, los docentes aceptaron por mayoría que el tipo de evaluación que realizan está enfocado en los productos y en los resultados que obtienen los estudiantes en sus exámenes bimestrales, globales, extraordinarios y a título de suficiencia.

Cuadro 32. Tipos de evaluación que promueve el docente en clase.

Grupo	Respuesta	Docentes	Porcentaje
1	Cualitativa y cuantitativa	2	28.6
2	Por productos a entregar	3	42.9
3	Autoevaluación, co-evaluación, heteroevaluación	2	28.5

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

En general los estudiantes no califican mal a un profesor (**Figura 44**) por sus actitudes hacia los alumnos. Otro aspecto que ya se vio en preguntas anteriores es el relativo a los métodos de enseñanza, en donde los alumnos no califican objetivamente por desconocimiento del tema. Por tanto, el docente considera que ha sido evaluado de buena manera por los alumnos del curso a los que impartió asignatura.

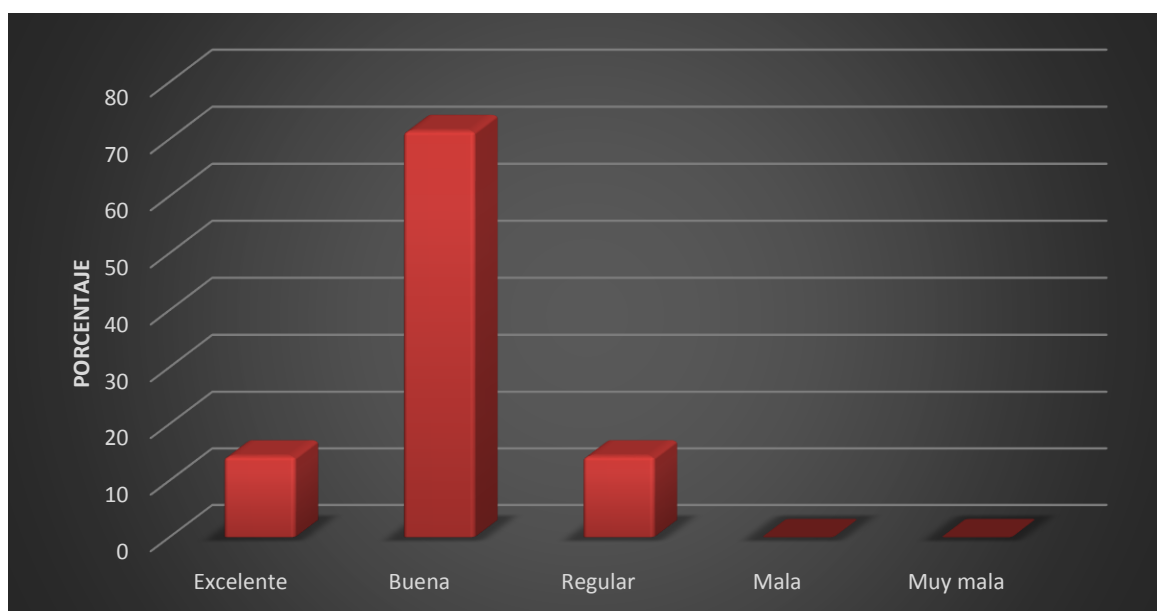


Figura 44. Calificación de los alumnos al desempeño del docente.

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

La penúltima pregunta (**Cuadro 33**) arroja indicadores interesantes. Primero, hace falta modernizar la infraestructura y servicios con que se atiende a este curso; segundo, parece no haber cambios en los contenidos de las asignaturas que se imparten, solo en la estructura que se le da al programa de asignatura para hacerlo por competencias; y tercero, el propedéutico alberga a grupos académicos muy grandes y heterogéneos, lo que dificulta la labor de enseñanza, la evaluación formativa y la visualización, entre otras cosas, de los estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes.

Cuadro 33. Deficiencias detectadas por el docente en el Plan de Estudios de Propedéutico.

Grupo	Respuesta	Docentes	Porcentaje
1	No hay cambio de contenido en programas de asignatura y falta actualización docente	2	28.6
2	Es necesario modernizar y ampliar la infraestructura y servicios para el curso	3	42.9
3	Grupos muy grandes y heterogéneos	2	28.5

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

Es importante notar que no hay conformidad con el proceso de reestructuración llevado a cabo y que incluso se recomienda volver a reestructurar. Parece que el proceso haya sido realizado por unos cuantos profesores sin involucrar de diversas maneras a la mayoría de los implicados en este curso. Si bien las recomendaciones (**Cuadro 34**) son el resultado de las deficiencias detectadas, algunas de estas existían ya en el anterior Plan de Estudios y siguen existiendo aún después de la reestructuración.

Cuadro 34. Recomendaciones para la mejora del curso propedéutico.

Grupo	Respuesta	Docentes	Porcentaje
1	Capacitación y profesionalización docente	3	42.9
2	Mejorar infraestructura	1	12.2
3	Reestructurar nuevamente (hay inconformidad de algunas áreas porque consideran básica u obligatoria su materia y se imparte como optativa o electiva)	3	42.9

Fuente: elaboración propia con base en la información del cuestionario (2015).

Este análisis muestra elementos de contraste. Sigue imperando la visión de evaluar por productos o resultados; el tema de las competencias en realidad no se aborda en el programa de cada curso, los contenidos no cambian; hace falta infraestructura para que se desarrolle el alumnado del curso, tanto en la sede central como en las Unidades y Centros Regionales. Además, el tema de la

capacitación docente y de la inconformidad con el proceso de reestructuración es una constante.

Análisis de conjunto

Al considerar el análisis de coherencia interna entre objetivos, métodos y evaluación en el diseño curricular del proyecto reestructurado, en su contraste con la información obtenida de alumnos y docentes acerca del diseño y desarrollo del plan de estudios en su operación o práctica cotidiana, se tiene lo siguiente:

La débil coherencia interna que se observa entre los tres elementos del diseño curricular del proyecto reestructurado del **PEP** ya mencionados, evidencia, entre otras cosas, que el diseño curricular en general, no está realizado con base en competencias. En cuanto al enfoque mixto, este significa en una transición, dentro de la cual el docente conoce los dos enfoques que practica en el aula, el basado en resultados y el basado en competencias.

Asimismo, en la encuesta a estudiantes, es evidente, a través de los resultados obtenidos, que siguen trabajando con el enfoque por objetivos en el curso propedéutico.

El cuestionario a docentes también arrojó resultados del análisis correspondiente, los cuales también ponen en evidencia que los docentes no conocen la forma en que operan las competencias básicas, específicas y transversales. Ello significa también que siguen privilegiando el enfoque pedagógico de enseñanza por encima del de aprendizaje, lo que lo hace más coherente con un enfoque de evaluación basado en resultados.

Por lo anterior, y con base en una postura crítica, se establecen algunas desventajas de la incorporación del **EBC** en un currículo que opera dentro de una institución pública, autónoma y con una larga tradición de lucha social por la defensa de los derechos de las clases más desfavorecidas.

1. En cuanto a la formación por competencias para articular lo profesional con lo laboral, se tiene que desgraciadamente no todos los egresados que están en posibilidad de buscar empleo lo consiguen. Solo accederán a él quienes cubran los criterios mínimos de aceptación de los empleadores ¿Acaso esto no es la Ley de la Oferta y la Demanda?
2. Cuando se menciona que las competencias son para la vida y el trabajo, se debería acotar el enunciado a que son para una vida de un individuo especializado en algo para lo cual no hay un empleo seguro. Además, se debería mencionar que las competencias no buscan una formación integral, sino solo capacitar al individuo en aquello que es capaz de hacer desde sí mismo, con una reflexión parcial a nivel individual, pero útil para el modelo tecno-productivo que caracteriza a la sociedad contemporánea.
3. Las competencias utilizan el slogan *que gane el mejor*, es decir, justifican la desigualdad social, económica, cultural, la dominación del hombre sobre la naturaleza y, por ende, no representan un enfoque que contribuya a modificar las condiciones actuales del desarrollo de la humanidad, más bien, acelera el fenómeno de división social, política y económica en el mundo actual.
4. La idea de utilizar el **EBC** obliga a modificar de raíz la filosofía educativa de la institución, y, aunque se contempla su incorporación en el **PDI**, esto se hace con reservas.
5. Lo anterior atenta contra el principio constitucional de autonomía universitaria plasmado en el Artículo 3° de nuestra Carta Magna, y dado que la **PA** y los Centros Regionales de la **UACH** donde existe el propedéutico se encuentran dentro de la institución, ésta tiene la atribución de modificar el currículo de este curso como lo considere conveniente. Esto puede realizarlo de manera independiente de la sugerencia de la Secretaría de Educación Pública de integrar el propedéutico y la **PA** al **SNB**.
6. En el proyecto de reestructuración del **PEP** se justifica la introducción de enfoque por competencias con el argumento de que éste está siendo

utilizado prácticamente en todos los niveles educativos y en muchos países de Latinoamérica y del mundo. Sin embargo, no se exponen las experiencias de la puesta en práctica de las competencias en contextos específicos, para constatar su éxito o su fracaso.

7. Es escaso el número de docentes que atienden el propedéutico formados por competencias, así la expansión de este enfoque y su inclusión en nuestro país sucedió hasta hace aproximadamente 15 años, y la planta docente de la **PA** tiene en promedio 25 años de antigüedad, lo cual quiere decir que ha sido formada con otro enfoque pedagógico.
8. La composición de la comunidad estudiantil de propedéutico es diversa, por lo cual, se antoja difícil estandarizar criterios, para formar a estos estudiantes, incluso agrupándolos en áreas de conocimiento.
9. La desarticulación del trabajo docente y discente por competencias tiene a unos resistiéndose al enfoque, y a otros practicándolo sin saber si se trata de simples herramientas pedagógicas o de la combinación de enfoques como el conductismo, constructivismo y aprendizaje significativo, entre otros.
10. La infraestructura educativa se parece mucho a la apropiada, pero no es suficiente, mientras la administración escolar de la **PA** no está certificada por competencias laborales para atender las necesidades de un currículo modificado por competencias, lo mismo ocurre, atendiendo a las diferencias estructurales, en las Unidades y Centros Regionales que atienden al propedéutico.

Capítulo VIII

Conclusiones

Esta investigación puede ser la referencia para una reestructuración adecuada del Plan de Estudios de Propedéutico, considerando que muestra un contraste entre lo que se proyectó que sería y lo que es realmente este currículo.

El proyecto educativo de propedéutico, que fue reestructurado en el año 2011 está diseñado con base en el enfoque por objetivos. El cuerpo de docentes involucrados en su diseño hizo un esfuerzo por incorporar elementos dispersos de lo que implica el desarrollo de las competencias en el aula, pero se centraron en las competencias que debe practicar el estudiante, dejando de lado las competencias docentes.

Dentro del análisis del diseño curricular de este proyecto, se concluye que los tres elementos integrantes del mismo, como lo son los objetivos, métodos y evaluación, no son coherentes entre sí; el objetivo central del proyecto mencionado es que los estudiantes adquieran las competencias necesarias que se encuentran en el **MCC** que impulsa la **SEP**, sin considerar donde se originó el enfoque, en que contextos ha tenido éxito o fracaso, así como las condiciones propias de la **UACH**, donde existe el propedéutico. Los métodos no se corresponden con lo anterior, siguen estando más enfocados en el logro de resultados numéricos y en la especialización prematura del alumno de propedéutico. Por último, la evaluación del plan se concibe en sus etapas diagnóstica, formativa y sumativa, sin embargo, predomina la evaluación por productos o del resultado. Es en esta donde se hace evidente que falta consistencia y coherencia en las dos primeras, sobre todo en su fase formativa y sumativa, lo que se prueba en la aplicación de los instrumentos de recopilación de datos.

Los resultados de la encuesta, en donde se presenta la opinión de los alumnos de propedéutico respecto de la forma como funciona su nuevo plan de estudios,

es decir, de su proceso de formación, reflejan contradicciones a destacar. Entre ellas, que el estudiante sigue teniendo presente que el propedéutico es un programa en el que la enseñanza y el aprendizaje memorístico están presentes; no hay tiempo para abordar el ejercicio de los valores universales; las optativas no funcionan realmente como apoyo al perfil de egreso del alumno; las líneas curriculares lo enfocan en las especialidades correspondientes, mientras el sistema de tutorías no funciona de manera regular, pues aún tiene limitantes, sobre todo en cuanto a personal docente dedicado a la actividad, para garantizar que este método sea consistente y el alumno vaya orientado y defina por convicción propia que especialidad quiere cursar; el alumno sigue teniendo horarios de clase entre las 7 am y las 7 pm, tomando como excusa el modelo asistencialista de la **UACH**, y su permanencia en ella la mayor parte del día; la enseñanza no se articula con los estilos de aprendizaje del alumno en el aula.

Por todo esto es evidente que el alumno se sigue formando en una tradición que difícilmente fomenta el pensamiento reflexivo, aprendizaje colaborativo y autónomo, así como la co evaluación y la evaluación por pares; todo ello considerando que los grupos de la unidad central no se desarrollan de la misma forma que los de Unidades y Centros Regionales, en los cuales elementos como la alimentación, el hospedaje e incluso los vehículos para la realización de los viajes de estudio, así como infraestructura para su desarrollo, como lo es la biblioteca, significan en diferencias muy notorias entre éstos, lo que ocasiona que en general, a los alumnos no les sea posible trabajar por competencias en el aula y, afirmar, en un primer momento, que el nuevo **PEP** no se desarrolla por competencias.

Los resultados obtenidos en la aplicación de la entrevista a los docentes que atienden el curso en unidad central, unidades y centros regionales muestreados, hacen evidente lo siguiente: a) el diseño curricular del plan de estudios reestructurado, fue realizado por un grupo de profesores, avalados y apoyados por el **HCU** y el **HCD**. Sin embargo, una mayoría relativa de los docentes no saben lo que son las competencias del estudiante en el aula, y tampoco tienen la

oportunidad de contrastarlas con las competencias docentes que ellos deben poseer; lo único que tienen claro es que deben planear y programar por competencias; b) el desarrollo curricular del plan de estudios muestra que no se trabaja por competencias, los docentes experimentan una confusión muy notable en torno de cómo se aplican, evalúan y descubren nuevas competencias en los estudiantes; c) la evaluación que se realizó acerca del desarrollo del plan de estudios reestructurado, muestra que el enfoque que predomina al pensar en evaluar aún es el de objetivos, productos o resultados; asimismo, a pesar de la reestructuración, los docentes siguen formulando sus programas basados en los mismos contenidos, es decir, no hay actualización real de programas en términos del Reglamento General para la autorización, aprobación y modificación de planes y programas de estudio de la institución, y, a pesar de que en este documento se incluye ya el mecanismo para la incorporación de las competencias en los planes y programas, en concreto no funciona de esa forma. Los docentes reconocen que no se capacitan por competencias y es evidente que una cantidad considerable no están de acuerdo con la forma en que se realizó la reestructuración, como se observa en la malla curricular, el área de disciplinas humanísticas quedó fuera de este currículo, en tanto que el área de agronomía se fortaleció.

La visión crítica con que se pretendió llevar a cabo esta investigación, plantea lo anterior en los siguientes términos:

Un plan de estudios reestructurado sobre la supuesta base de las competencias profesionales para alinear el curso propedéutico al **SNB**, es integrar a los alumnos y docentes del mismo en una dinámica de más especialización para el trabajo, es entregar, desde este curso, y gradualmente, la autonomía de que disfruta aún la **UACH**. Significa un esfuerzo por comenzar a privatizar a una institución histórica en la lucha social, con una gran tradición al servicio de los sectores más vulnerables en el país. Significa uniformizar a su alumnado, sabiendo la diversidad de razas, etnias, idiomas y culturas presentes en este mosaico llamado Universidad Autónoma Chapingo. Implica modificar la filosofía

institucional de esta casa de estudios. Implica involucrarse en la visión bancaria de la educación.

Lo anterior prefigura escenarios adversos para la formación del alumnado del curso propedéutico, entre los cuales destaca el que no sean capaces de reflexionar sobre bases y argumentos en los que confluyan las disciplinas técnicas con las humanísticas y sociales, lo que no contribuye en el mínimo a generarles una conciencia que permita practicar libremente los procesos educativos que cada estudiante desee, mucho menos a que vea con un enfoque problematizador con fines de investigación, un fenómeno que ocurre dentro de su institución, sea este académico, político, social, cultural, psicológico, entre otros.

El oprimido no puede dejar de serlo, hasta el momento en que es consciente de que es oprimido, lo que implica que la oportunidad de los alumnos del propedéutico de desarrollarse de forma sana en su proceso formativo en el curso mencionado sigue estando presente, en tanto el currículo no funciona por competencias, sea porque existe resistencia de los mismos docentes a adoptarlo, o porque esto en realidad tiene una causa estructural en un modelo de universidad que no está tan abierto a la entrada de enfoques pedagógicos cuya ideología iría minando gradualmente un modelo que está vigente desde hace más de 160 años, y que como dice el estatuto universitario, es una institución que forma a jóvenes de escasos recursos económicos, practica valores como la democracia, el juicio crítico, el nacionalismo, el humanismo y un elevado espíritu por el trabajo como capacidades para que estos jóvenes resuelvan los problemas del medio rural (UACH, 1978, p. 3).

Recomendaciones

La primera recomendación, producto del proceso de investigación que ha culminado, es dirigida a los Cuerpos Colegiados de la **PA** y de la **UACH**. Deben analizar exhaustivamente las propuestas de reestructuración de los planes de estudio, puesto que, de aprobarlas al vapor, no consideran la filosofía educativa plasmada en la Ley que crea la **UACH**, y, en consecuencia, deberán asumir que modificar planes y programas es ir modificando desde dentro la filosofía institucional. O visto de otro modo, aprobar al vapor las reestructuraciones solo con propósitos de acreditación de estos currículos por organismos externos es entrar en el terreno de la simulación. Es decir, planes por competencias que funcionan por objetivos.

La segunda es que los docentes que se involucran en los procesos de reestructuración y evaluación del **PEP** deben prestar atención especial al contexto universitario en que se desarrolla el curso, más allá de la articulación que éste deba experimentar respecto de la dinámica global en materia educativa. Es posible que otros enfoques o teorías del aprendizaje aporten más al currículo en cuestión, como el Aprendizaje Significativo o el Aprendizaje Por Proyectos, en los cuales se ponen en juego las virtudes del estudiante, en un proceso que, lejos de clasificarlo, le da libertad de desarrollar su potencial académico.

La tercera, los alumnos también tienen responsabilidad en el desarrollo del currículo, pues no son capaces de expresar su inconformidad con la forma de enseñar de sus profesores, pues ésta contrasta con las formas de aprender que tienen aquellos. Esto puede resolverse a través del diálogo cotidiano docente – alumno, que prepara a ambos para un proceso de enseñanza – aprendizaje apropiado. Para ello, el docente debe declararse dispuesto a seguir aprendiendo, en tanto, el alumno debe creer y poner en práctica su característica de compartir los nuevos conocimientos que posee. Eso no son las competencias, es transferencia bidireccional de conocimientos.

Bibliografía consultada

- Adorno, T.W. (1962). PRISMAS. *La crítica de la cultura y la sociedad*. Barcelona, España. ARIEL.
- Adorno, T.W. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Madrid, España. CATEDRA.
- Área de Agronomía (2002). *Propuesta de modificación del Plan de Estudios de Propedéutico*. Preparatoria Agrícola-UACH. Documento inédito.
- Aristóteles. (2011). *Metafísica*. Décimo Octava edición. México. Porrúa.
- Beckers, J., Leclercq, D., & Poumay, M. (2007). *Une proposition de definition des compétences*. Université de Liège, Belgique. IFRES.
- Beltrán C., Victorino L., Dircio L. (1998) *Bachillerato universitario agrícola: currículum, expectativas y orientación educativa*. Chapingo, México. UACH.
- Beneitone P., Esquetini C., González J., Marty M., Siufi G., Wagenaar R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final-Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. España. Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.
- Bowles, Gintis, (1981) *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México. S. XXI.
- Chávez, R. (1986). *Semblanza de la preparatoria agrícola de la UACH*. Chapingo, México. UACH.
- Chomsky, N. (1979). *Sintáctica y semántica de la gramática generativa*. España. S. XXI.
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. [Comps.] (1999). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Undécima reimpresión. Madrid, España. Alianza Psicología.
- Cronbach, L. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco, California. USA. Jossey-Bass
- Díaz-Barriga, A. (1984) *Ensayos sobre la problemática curricular*. México. Trillas.
- Díaz-Barriga, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, E., Rojas-Drumond S. (2012). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México. Trillas.
- FEU (1984). *Towards a competence-based system*. London. REU.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo, Brasil. Paz e Terra S.A.
- Freire, P. (2011a). *Pedagogía del oprimido*. Quinta reimpresión. México. S. XXI.
- Freire, P. (2011b). *La educación como práctica de la libertad*. Segunda edición revisada. México. S. XXI.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. España. Artrophos.
- Gilbert, P., y Parlier, M. (1992). *La competence: du mot valise au concept opératoire*. France. Actualizé de la formation permanente.
- Gimeno, J. (2001) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Segunda edición. Madrid, España. Morata.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México. Siglo XXI-UNAM.
- Gramsci, A. (1992) *La alternativa pedagógica*. México. FONTAMARA.

- Gobierno federal (2013^a). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Gobierno Federal (2013b). *Reforma educativa*. México. Recuperado de <http://pactopormexico.org/Reforma-Educativa.pdf>
- Goncz, A. (1996). *Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico*. En Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas. Seminario y perspectivas. Seminario Internacional, OIT/CINTERFOR/CONOCER, Guanajuato, 23-25 de mayo.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Argentina. S. XXI
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires, Argentina. SUR.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu Editores.
- Horkheimer, M., y Adorno, T. (1947). *Dialéctica del Iluminismo*. Los Ángeles, California. S/E.
- INEE (2013). *La educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*. México. IEPSA.
- Jaramillo, V. (1954). *Chapingo y su obra. Historia*. Chapingo, México. Año X. Núm. I, marzo-abril.
- Kemmis, S. (2008). *Teorías del currículum y reproducción social*. Cuarta edición. Madrid, España. Morata.
- Kirk, C.S., Raven, J.E., y Schofield, M. (1983). *Los filósofos presocráticos*. 2^a ed. España. Gredos.
- Leclercq, D., y Cabrera A. (2011). *Conceptos y modelos para concebir, analizar y evaluar innovaciones curriculares basadas en competencias*. En UCM-ECAD. Cuadernos Universitarios. Primera edición. Septiembre. Chile. Gutemberg
- Levi-Leboyer (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona. Gestión 2000.
- Marcuse, H. (1962). *Un ensayo sobre la liberación*. México. Joaquín Mortiz, S.A.
- Marcuse, H. (1968). *Ensayos sobre política y Cultura*. Nueva York, USA. Planeta-Agostini.
- Marcuse, H. (1983). *Eros y Civilización*. Madrid, España. SARPE.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. México. Planeta-Agostini.
- Massumi, B. (1993). *The politics of every day fear*. Minneapolis, Minnesota. University of Minnesota Press. Pp. 3-37.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. España. Paidós.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Edición revisada y aumentada. México. Siglo XXI.
- Mertens, L (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo, Uruguay. CINTERFOR/OIT.
- Metfessel N., Michael W. (1967) *A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs*. At Educational and Psychological Measurement. 27. USA.

- Meza M.J.L. (2009). *Propedéutico: estructura académica y administrativa independiente a la preparatoria y a las especialidades*. Prepa-UACH. Documento inédito.
- Montmollin (1984). *L'intelligence de la tache*. Berna, Suiza. Lang.
- Moreno, J. (2006). Capítulo II. *The dynamics of curriculum design and development*. At Benavot, A., y Braslawky, C. School knowledge incorporative and historical perspective. Comparative Education Research Centre.
- Mulder, M. (2007). *Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente*. 40. 1. Revista Europea de Formación Profesional.
- Ortega, O.T., y Valencia, U.S. [Comps.] (1994). *Memoria del Congreso Nacional para el Análisis del Bachillerato Universitario en México*. México. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Parlett, M.R., y Hamilton, D. (1977). *Evaluation and Illumination. A new approach to the study of innovative programmes*. En D. Hamilton y otros (comp.), Beyond the numbers game. Londres, Inglaterra. McMillan Education
- Posner, G. (2004). *Análisis del currículum*. México. Mc Graw Hill
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, Real Academia Española, p. 1448.
- Rodríguez, R. (2010) *La gestación del proceso planeación-evaluación como eje de la política de educación superior en México*. IIS-UNAM. En educación 2001. Enero. 7-22.
- Rueda H., Mata A., Bastida A. (2015). *Autoevaluación diagnóstica del programa educativo de propedéutico 2011*. Chapingo, México. UACH.
- Ruiz, J.M. (1996). *Teoría del currículum: Diseño, desarrollo e innovación curricular. Segunda edición*. Madrid, España. UNIVERSITAS S.A.
- RVQ. (1986). *Review of vocational qualifications. Final report, London*. HMSO.
- Rychen, D. Slaganik, L. (2000). *The definition and selection of key competencies*. Suiza. OECD recuperado de <http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2000%20deseco%20contributo.pdf>
- Sánchez, L. [Coord.] (2007). *La Preparatoria Agrícola y sus protagonistas en la construcción de la Universidad Autónoma Chapingo (Tomo 1)*. México. UACH.
- Sarukhán, J. (1988). *La tutoría en la enseñanza universitaria*. Revista OMNIA, núms. 13-14, diciembre-marzo, México. Coordinación de Estudios de Posgrado-UNAM, p. 5-9.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. At Perspectives on Curriculum evaluation. Chicago, Illinois. Rand McNally.
- SEP-ANUIES (2008). *Reforma integral de la educación media superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México. SEP-SEMS-ANUIES.
- SEP (2008^a). *Acuerdo Número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de

- http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- SEP (2008b). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf
- SEP (2013). *El papel de la evaluación en el enfoque por competencias*. México. Recuperado de <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx>.
- Sin Autor. (2008). *Propuesta de Reforma al Plan de Estudios de Propedéutico de la Universidad Autónoma Chapingo*. Documento inédito.
- Soca Cabrera, J R; López Carteñs, G d J; Lobato Silva, R; Gaytán Ruelas, J G; Romantchik Kruskova, E; Fitz Rodríguez, E; (2016). *Plan de estudio de Ingeniería Mecánica Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo*, versión 2015. *Revista Ciencias Técnicas Agropecuarias*, 25 () 60-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93242698011>
- Stake, R. (1975). *Program Evaluation: Particularly responsive evaluation*. Occasional papers series #5. Western Michigan University. Ohio, USA. Kalamazoo- Evaluation Center.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España. Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *El profesor como investigador*. España. Morata.
- Stufflebeam D. L, y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación Sistemática: Guía teórica y práctica*. España. Paidós Ibérica S.A.
- Suchman (1967) *Evaluative research: principles and practice in public service and social action programs*. New York, USA. Russell Sage Foundation.
- Taba, H. (1991). *Elaboración del currículo*. Novena edición. México. Troquel.
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España. Paidós.
- Tejada F.J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. *Revista Herramientas*. 56. 1. España. Págs. 20-30.
- Tobón, S. (2007). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos*. *Acción pedagógica*. 16. enero-diciembre. Págs. 14-28.
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Segunda edición. Bogotá, Colombia. ECOE.
- Trejo, J. (2016). *Transición democrática y reforma educativa en América Latina*. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XLIV. II. pp. 13 – 38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27046182002>
- Tyler, R., Gagne, R., y Scriven, M. (1967) *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, Illinois. Rand McNally.
- Tyler, R.W. (2003). *Principios básicos del currículo y su instrucción*. Argentina. troquel.
- UACH. (1978). *Estatuto de la Universidad Autónoma Chapingo*. México. UACH.
- UACH. (1992). *Proyecto de creación del propedéutico en la Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas*. Chapingo, México. UACH.

- UACH. (1994). *Proceso y análisis de contenidos de las asignaturas del plan de estudios del nivel bachillerato (Memoria)*. Chapingo, México. UACH.
- UACH. (2006). *Reglamento del proceso de admisión por concurso a los niveles medio superior y superior de la Universidad Autónoma Chapingo*. Chapingo, México. SAE-DGA.
- UACH. (2009a). *Proyecto: Evaluación y Rediseño del Programa Educativo de Propedéutico*. Chapingo, México. Subdirección Académica de la Preparatoria Agrícola-UACH.
- UACH. (2009b). *Plan de Desarrollo Institucional 2009 – 2025*. Chapingo, México. UPOM-UACH.
- UACH (2009c). *Reglamento General para la autorización, aprobación y registro de planes y programas de estudio*. Chapingo, México. SPPE-DGA.
- UACH (2010). *Reglamento del programa institucional de tutorías*. Chapingo, México. SPPE-DGA
- UACH. (2011). *Proyecto Educativo del Plan de Estudios de Propedéutico*. Chapingo, México. Subdirección Académica de Preparatoria Agrícola.
- UACH (2012). *Reglamento del Programa Departamental de Tutorías*. Chapingo, México. Preparatoria Agrícola.
- UACH. (2013^a). *Perfil de Ingreso del Ingeniero Agrónomo Especialista en Agroecología*. Recuperado de <http://www.chapingo.mx/agroecologia/ingreso.html>
- UACH. (2013b). *Perfil de Ingreso del Ingeniero Agrónomo Especialista en Comercio Internacional de Productos Agropecuarios*. Recuperado de http://portal.chapingo.mx/dicea/?var=lcipa&op=req_ing
- UACH. (2013c). *Perfil de Ingreso del Ingeniero Agrónomo Especialista en Fitotecnia*. Recuperado de http://www.chapingo.mx/fitotecnia/ingeniero_fitotecnia.php?m=perfil_ingreso
- UACH. (2013d). *Perfil de Ingreso del Ingeniero Agrónomo Especialista en Sistemas Pecuarios de Zonas Áridas*. Recuperado. De http://www.chapingo.urzu.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=13
- UEALC (2002). *IV Reunión del comité de seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe*. Córdoba, España. UEALC. Recuperado de https://especialbolonya.files.wordpress.com/2009/02/uealc_es_acta_iv_reunion_cs_2002_es.pdf
- UPOM. (2014). *Anuarios Estadísticos 2003-2015*. Universidad Autónoma Chapingo. UPOM-UACH.
- Vossío, R. (1995). *Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas*. Boletín No. 152. Santiago de Chile. CINTERFOR/OIT. Págs. 51-74.
- Walker (1971). *A naturalistic model for curriculum development*. At School Review. 80. London, UK. Pp. 51-65.
- Zabalza, M.A. (1993). *Diseño y desarrollo curricular*. Quinta edición. Madrid, España. Narcea S.A.

Anexos



ANEXO I

UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA RURAL



COORDINACION DE POSGRADO

DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACION AGRICOLA SUPERIOR

Encuesta realizada a estudiantes de nuevo ingreso al curso propedéutico respecto al Plan de Estudios del mismo.

De antemano, gracias por contestar, tus respuestas servirán para el proyecto de investigación titulado “Evaluación del Plan de Estudios de Propedéutico de la UACH”.

Fecha: Sexo: Hombre () Mujer ()

Bachillerato de Procedencia:

Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas marcando con una “X” en la opción de tu preferencia.

Procedencia

1. El área en la que te formaste en tu bachillerato de procedencia es:

- a) Agropecuaria () b) Administrativa () c) Físico-Matemática ()
d) Otra ()

Estancia en el curso propedéutico

Instrucciones. Contesta con una X en el espacio que consideres, las siguientes preguntas de acuerdo a la escala valorativa de 5 a 10, donde **5=** muy mal@, **6=** mal@, **7=** regular, **8=** Buen@, **9=** Muy Buen@ y **10=** Excelente

PREGUNTA	5 Muy mal@	6 mal@	7 Regular	8 Buen@	9 Muy Buen@	10 Excelente
1. Considero que mi formación en el						

curso propedéutico de la UACH es:						
2. Los profesores expusieron de forma clara los programas de materia, y al inicio del curso de manera:						
3. La utilización de materiales para las clases es:						
4. Las estrategias de enseñanza en las clases son:						
5. El fomento del ejercicio de los valores en clase es:						
6. El aprendizaje que obtengo en las materias que se me imparten es:						
7. Tener varias horas clase es:						
8. El número de materias que curso es:						
9. Las modalidades de evaluación como autoevaluación, evaluación por pares o heteroevaluación, son sugeridas por mis profesores en las clases de forma:						
10. Los profesores terminan su programa de materia en los tiempos						

establecidos de forma:						
11. La línea curricular (Agronómica-Biológica, Ingeniería o Socioeconómica) en la que estoy inscrito me orienta para definir la especialidad que quiero cursar de manera:						
12. Tener oportunidad de escoger entre varias optativas, me ayuda a reforzar mi formación de manera:						
13. El viaje de estudios integrador vincula lo que aprendo en varias materias de forma:						
14. Todo lo anterior me ayuda a definir la especialidad en la cual me quiero inscribir de manera:						
15. En términos generales, mi formación en el propedéutico es:						

- 5. Desde su punto de vista ¿Que es un curso propedéutico?**
- 6. Hace dos años que se reestructuró el plan de estudios de propedéutico. ¿Participó usted en esa reestructuración?**
- a) Sí (conteste la pregunta 7) b) No (Omita la pregunta 7)
- 7. ¿De qué manera participó?**
- 8. En su opinión, ¿Qué propició que se pensara en reestructurar el plan de estudios de propedéutico?**
- 9. ¿Quiénes fueron los profesores que trabajaron en la reestructuración del plan de estudios de propedéutico?**
- 10. Durante las etapas previas a la aprobación de esta reestructuración al plan de estudios de propedéutico ¿Asistieron los profesores a capacitaciones acerca del modelo por objetivos y del modelo por competencias?**
- a) Sí (conteste la pregunta 11) b) No (No conteste la pregunta 11)
- 11. ¿Cuáles son los cursos a los que ha asistido?**
- 12. ¿Fueron informados en tiempo y forma por las autoridades departamentales acerca de la reestructuración del plan de estudios de propedéutico?**
- a) Sí b) No
- 13. ¿Sabía usted que a partir de la implementación de la reestructuración al plan de propedéutico los docentes tenían que comenzar a planear sus clases bajo el enfoque por competencias?**
- a) Sí b) No
- 14. ¿Qué significa planear por competencias?**
- 15. El proyecto educativo de propedéutico, ¿Está reestructurado con base en competencias?**
- a) Sí b) No
- 16. ¿En qué consiste el enfoque basado en competencias?**

Desarrollo Curricular

17. Después de que ha sido reestructurado el plan de estudios de propedéutico ¿Han recibido algún curso, taller, seminario, etc., respecto al manejo de las competencias docentes?

- a) No b) Sí

18. Mencione en específico, ¿Que cursos ha tomado en cuanto al manejo de las competencias docentes?

19. ¿Participa en algún programa de actualización docente con base en competencias?

- a) Si b) No

20. ¿El programa de asignatura que usted imparte está reestructurado con base en competencias?

- a) Sí b) No

21. ¿Comenzó en tiempo y forma su programa de asignatura?

- a) Sí b) No

22. El programa fue:

- a) consensuado con los alumnos
b) solo fue propuesto por usted y aceptado por ellos

23. ¿Utiliza usted distintos materiales didácticos para la impartición de sus clases?

- a) No b) Sí

24. ¿Qué materiales didácticos utiliza?

25. ¿Emplea usted estrategias de enseñanza dentro del aula?

- a) No b) Sí

26. ¿Qué estrategias de enseñanza emplea?

27. ¿Qué elemento considera usted que tiene mayor importancia dentro del aula:

- a) el docente,
- b) el alumno,
- c) el programa de materia
- d) Los tres son importantes

28. ¿Aborda usted el tema de los valores en el aula durante sus clases?

- a) Sí
- b) No

29. ¿La reestructuración del plan de estudios de propedéutico redujo la carga horaria a que estaban sujetos los alumnos de este curso en el plan anterior?

- a) Sí
- b) No

30. ¿Considera que la carga horaria es adecuada para los estudiantes?

- a) Sí
- b) No

Evaluación curricular

31. ¿Qué tipo de evaluación promueve usted con sus alumnos?

32. En términos generales ¿Cómo considera la evaluación que han hecho los alumnos acerca de su desempeño como profesor?

- a) Excelente
- b) Buena
- c) Regular
- d) Mala
- e) Muy Mala

33. ¿Cuáles considera usted que son algunas de las deficiencias que tiene el curso propedéutico? (ejemplo: infraestructura, plan de estudios, formación docente, matrícula, etc.)

34. ¿Qué recomendaciones puede hacer para mejorar el curso propedéutico?