



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO



DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL

**DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN
AGRÍCOLA SUPERIOR**

**“EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL DOCTORADO EN
CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR” DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO**

TESIS

**QUE COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRICOLA
SUPERIOR**

PRESENTA:

CLAUDIA ANGÉLICA SÁNCHEZ ROMERO



**DIRECCION GENERAL ACADÉMICA
DEPTO. DE SERVICIOS ESCOLARES
OFICINA DE EXAMENES PROFESIONALES**

CHAPINGO, ESTADO DE MÉXICO, ENERO DEL 2013.

UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL

TESIS

**“EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL DOCTORADO EN
CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR” DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO**

QUE COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRICOLA
SUPERIOR

PRESENTA:

CLAUDIA ANGÉLICA SÁNCHEZ ROMERO

DIRECTORA DE TESIS

DRA. GLADYS MARTÍNEZ GÓMEZ

CHAPINGO MÉXICO, ENERO DEL 2013

DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

Tesis realizada por **CLAUDIA ANGÉLICA SÁNCHEZ ROMERO** 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

DIRECTOR (A):



DRA. GLADYS MARTÍNEZ GÓMEZ

ASESOR:



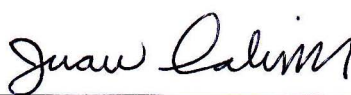
DR. LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ

ASESOR:



DR. JOSÉ ALFREDO CASTELLANOS SUÁREZ

LECTOR EXTERNO:



DR. JUAN CALIVÁ ESQUIVEL

DEDICATORIA

A Dios.

Por concederme el privilegio de la vida y ofrecerme lo necesario para lograr las metas propuestas, por permitirme estar en este momento y haber superado las pruebas que me han hecho crecer como persona y me permiten ser cada día mejor: Por estar Jehova presente en cada paso que doy, en fortalecer mi corazón, brindarme sabiduría y por poner en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo el periodo de estudio.

*A mi Abuelita **Agripina Alvarado Bobadilla**, por su amor, bendiciones constantes, su dedicación y cuidado cuando era niña, lo cual me permitió llegar a ser una mujer de bien, gracias por siempre.*

*A mi madre, **Arcelia Romero Alvarado** por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que nada, por su amor.*

*A mi padre, **Filiberto Sánchez Solano** por los ejemplos de perseverancia y constancia que lo caracterizan y que me ha infundado siempre, por el valor mostrado para salir adelante y por su sabiduría.*

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), que ha sido el pilar fundamental en mi formación profesional. Y en particular al Departamento de Sociología y a su cuerpo académico por la oportunidad de vivir y compartir sus saberes y conocimientos.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el financiamiento otorgado a mis estudios de Doctorado a través de la beca nacional y beca mixta para estancia en el extranjero.

Al Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), San José Costa Rica por el apoyo académico y profesional que brindaron durante la estancia Pre doctoral. Y aquellas personas que me ofrecieron ánimo y sobre todo cariño y amistad.

Mi profundo agradecimiento y reconocimiento a la Directora de Tesis Dra. Gladys Martínez Gómez por sus valiosos conocimientos, experiencia y disposición que siempre tuvo para la construcción y culminación de esta investigación.

Al Dr. Liberio Victorino Ramírez y al Dr. José Alfredo Castellanos Suárez por sus comentarios y sugerencias que enriquecieron este trabajo.

A Ph. D. Juan Calivá Esquivel Especialista en Educación y Extensión Agrícola del Centro de Liderazgo en Agricultura del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) San José Costa Rica. Por la tutoría, acompañamiento, oportunidades y experiencias en la estancia pre doctoral además de sus valiosas aportaciones en cuanto al tema, diseño y desarrollo del contenido para esta Investigación.

A M. C. José Ramón Soca Cabrera y Dr. Enrique Gómez Lozoya Subdirectores de Planes y Programas de Estudio de la Universidad Autónoma Chapingo y

colaboradores que de una u otra forma, me apoyaron para mi formación profesional.

A la Escuela Preparatoria Oficial 143 por la confianza y facilidades de estudio.

A mis hermanos Lizzett y Filiberto por las muestras de cariño y apoyo en todo momento.

A mis sobrinos Emiliano, Sebastián, Yaretzi Maratt, Jimena Mariana, mis angelitos quienes son la luz de mi vida por las alegrías brindadas cada día y la bendición de verlos crecer.

A mi tía Celia Sánchez Solano por sus consejos y ejemplo de vida perseverante de una mujer triunfadora y capaz.

DATOS BIOGRÁFICOS

Claudia Angélica Sánchez Romero nació el 22 de diciembre de 1968 en Huauchinango Puebla. Cursó la educación primaria, secundaria y preparatoria en Texcoco. Realizó estudios de Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional de (1996- 2000), presentó su servicio social en la misma institución en Difusión Universitaria y cursó dos diplomados: el primero en Programación Neurolingüística en la Universidad del Valle de México y el segundo en Educación Agrícola Superior en la Universidad Autónoma Chapingo. Realizó estudios de Maestría en Procesos Educativos en el periodo (2004 – 2005) con el tema “Seguimiento de Egresados como instrumento de Evaluación para el Plan de Estudios de la Especialidad de Fitotecnia”. Posteriormente, en enero de 2009 a diciembre de 2011 cursó los estudios de doctorado en Sociología Rural -UACH. Realizó una estancia de investigación de abril a octubre del 2011 en el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), San José Costa Rica. Ha publicado diversos artículos científicos en las revistas Textual análisis del medio Rural Latinoamericano titulados: “Seguimiento de egresados como instrumento de evaluación para el plan de estudios. Caso fitotecnia de la UACH” y “Cualidades de los líderes en las zonas rurales de América Latina y el Caribe”. Ha contribuido en la consolidación de procesos relacionados con: Educación y Capacitación de actores claves de los territorios rurales de América Central en el marco del Proyecto de Estrategia Centro Americana de Desarrollo Rural Territorial (ECADERT); Organización y capacitación relacionadas con orientaciones estratégicas para la Asociación Agencia para el Desarrollo Integral y Sostenible en la Región de Nicoya, Guanacaste, Costa Rica para lograr mayor productividad y competitividad así como para incentivar el desarrollo del agroecoturismo de esa Región; Organización de actividades de capacitación y de visualización de orientaciones estratégicas dirigido a productores de la zona norte de Costa Rica Upala en cómo prepararse mejor para la venta de frijol desde la “Asociación de Frijol en Guanacaste”; Participó en conjunto con docentes de Costa

Rica en actividades de fortalecimiento de las capacidades de liderazgo entre docentes y estudiantes; Desarrolló un estudio de caso del Programa de Liderazgo en la Universidad de Costa Rica (UCR); Coordinó y aplicó la investigación para la identificación de atributos y características para ejercer el liderazgo en las zonas rurales de América Latina y el Caribe; Diseñó un curso en línea sobre sanidad agropecuaria, en coordinación con el programa de Sanidad Agropecuaria e Inocuidad de los alimentos IICA – FAO; Apoyó a la Dirección General del IICA en la formulación del “Programa de Becas para Fomentar las capacidades Técnicas de Alto Nivel e Impulsar el Desarrollo de la Agricultura en las Américas con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (CONACYT – IICA).

En cuanto a su experiencia profesional desde el 2002 a la fecha labora en la Universidad Autónoma Chapingo en la Subdirección de Planes y Programas de Estudio como Asesor Técnico en el área de administración de Planes y Programas de Estudio. Colabora en actividades relacionadas a Diseño y evaluación de Planes y Programas de Estudio en la División de Ciencias Económicas Administrativas; además de haber participado en la logística de eventos institucionales en los procesos de acreditación de algunas especialidades como: Ingeniería Agroindustrial, Fitotecnia, Parasitología, Suelos, Recursos Naturales Renovables entre otros. Además profesora horas clase desde el (2004) en la Escuela Preparatoria Oficial No. 143 en San Vicente Chicoloapan, Estado de México, en la Academia de Comunicación y Lenguaje, impartiendo cátedra y asesorías en las asignaturas de Métodos y Pensamiento Crítico I y II y Taller de Lectura y Redacción I y II. Además de coordinar eventos institucionales.

RESUMEN ABSTRACT

“EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR” DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO "EVALUATION OF CURRICULUM DOCTORATE IN SCIENCES IN HIGHER AGRICULTURAL EDUCATION" OF CHAPINGO

CLAUDIA ANGÉLICA SÁNCHEZ ROMERO¹ DRA. GLADYS MARTÍNEZ GÓMEZ²

Resumen

La presente investigación se planteó ante la necesidad de evaluar la calidad del Programa del doctorado en Educación Agrícola Superior (DCEAS). El objetivo principal fue identificar fortalezas que permitan transformar las oportunidades de mejora en fortalezas y así superar las debilidades identificadas y de esta manera contribuir para que las nuevas generaciones de estudiantes puedan salir con un mejor grado de pertinencia profesional que les permita influir en la transformación educativa de su entorno. Utilizando el estudio de caso, bajo las condiciones particulares del Departamento de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Chapingo, esta investigación parte del análisis del contexto de la educación superior centradas en modelos curriculares, evaluación curricular, así como los antecedentes y características generales del Plan de Estudios, las circunstancias que dieron origen a la evaluación y la normatividad preestablecida para su evaluación. El modelo de evaluación seleccionado para revisar el Plan de Estudios del DCEAS emplea un enfoque heurístico en cual se toman en cuenta a los individuos que forman parte de la comunidad educativa, para que participen en el proceso evaluativo. Una vez realizado el análisis de contexto se desarrollaron una serie de instrumentos para identificar los elementos adecuados y deficientes del Plan de Estudios para lo cual se realizaron entrevistas estructuradas con profesores, alumnos y egresados, observación de grupos de la población, cohortes generacionales, salas de clase y la misma unidad académica de Sociología Rural que permitió identificar los fenómenos más relevantes del Plan de Estudios del DCEAS. El análisis de los datos obtenidos con los instrumentos de investigación permitió comprobar la hipótesis e identificar deficiencias y problemas de coherencia interna; se determinaron las fortalezas y debilidades que deben ser el punto de partida para mejorar la calidad y pertinencia del programa. Los resultados obtenidos permitieron realizar una serie de recomendaciones que se basan en: (i) generar en los planes y programas de estudio un carácter científico que combine por un lado conocimiento y la aplicación de este conocimiento en la solución concreta de problemas, (ii) fomentar aprendizajes con un enfoque holístico que propicie un estudiante autónomo, creativo, autocrítico, práctico y proactivo, (iii) Flexibilidad académica, que permita incorporar en el plan pedagógico los procesos de mejora continua de la calidad basada en una mejor gestión de los procesos escolares y en la actualización de la normatividad institucional., (iv) establecer espacios de discusión, colectiva para definir el rumbo para orientar el Programa del DCEAS a través de foros abiertos, así como (v) ,implementar un programa de seguimiento de egresados que permita valorar la pertinencia del Plan de Estudios.

Palabras claves: Educación, Plan de Estudios, evaluación, curriculum.

Summary

The present research work arose from the need to evaluate the quality of the PhD program in Agricultural Education (DCEAS). The main objective was to identify the strength that allows to change the opportunities for improvement in strength itself, and thus contribute to the new generations of students to leave with a better degree of professional relevance that allows them to influence the educational transformation of their area of interest. Using the study case under the conditions of the Department of Rural Sociology at the Autonomous University Chapingo. This research on the analysis of the context of higher education focusing on curriculum models, curriculum evaluation and the history and characteristics of the Plan Studies, the circumstances that gave rise to the assessment and preset norms for evaluation. The evaluation model selected for review DCEAS Curriculum uses a heuristic approach which takes into account the individuals who are part of the educational community, to participate in the evaluation process. Once the context analysis were developed a number of tools to identify the right elements and Curriculum deficiencies for which structured interviews were conducted with teachers, students and alumni, watching groups of the, generational cohorts population, groups of the same scholar level and Rural Sociology academic unit that identified the most significant phenomena of Curriculum DCEAS. The analysis of data obtained from research tools allow to test and prove the hypothesis and to identify deficiencies and problems of internal consistency, were determined the strengths and weaknesses that should be the starting point for improving the quality and relevance of the program. The results led to a series of recommendations that are based on: (i) to generate in the plans and programs of study a techno-scientific character - combining scientific knowledge on the one hand and the application of this knowledge in solving specific problems, (ii) to promote a holistic learning environment that form an autonomous student, creative, self-critical, practical and proactive, (iii) academic flexibility that enable the incorporation in the educational plan the quality continuous improvement processes based on better management school processes and upgrading of the institutional regulations, (iv) to establish collective discussion spaces in order to define the direction and guides for the DCEAS graduated program through open forums, and (v) to implement a monitoring program for post graduated students which allows to assess the relevance of the curriculum.

Keywords: Education, Curriculum, evaluation.

¹ Doctorando DCEAS-Universidad Autónoma Chapingo. km 38.5 carretera México - Texcoco. CP 56230, Chapingo, Estado de México. c.angelica@correo.chapingo.mx

² Directora de Tesis.- Profesora Investigadora y Coordinadora de la Maestría en Procesos Educativos - UACH

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	II
AGRADECIMIENTOS.....	III
DATOS BIOGRÁFICOS	V
RESUMEN.....	VII
ABSTRACT	VII
TABLA DE CONTENIDO.....	VIII
ÍNDICE DE CUADROS	XI
ÍNDICE DE FIGURAS	XII
INTRODUCCIÓN.....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	3
OBJETIVO GENERAL.....	3
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	3
HIPÓTESIS.....	4
ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO	5
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	7
1.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	7
1.2. SOBRE EL CONCEPTO DE CURRÍCULUM	15
1.3. EL CURRÍCULUM Y LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA	27
1.4 TIPOS DE MODELOS CURRICULARES	37
1.4.1. <i>Modelo Academicista</i>	38
1.4.2. <i>Modelo Tecnológico</i>	41
1.4.3. <i>Modelo interpretativo-cultural</i>	44
1.4.4. <i>Modelo Sociocrítico</i>	49
1.4.5. <i>Curriculum integral</i>	50
1.4.6. <i>Modelo Pedagógico</i>	59
1.4.7. <i>Modelo Pedagógico Constructivista</i>	64
1.5. CONCEPTO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA	70
1.6 LA EVALUACIÓN CON UN ENFOQUE HEURÍSTICO	72
1.7 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN HEURÍSTICA.....	74
1.8. FORMAS DE ORGANIZACIÓN EN LA EVALUACIÓN HEURÍSTICA	77
1.9 TIPOS DE EVALUACIÓN CURRICULAR.....	78
1.9.1. <i>Evaluación de Contexto</i>	78
1.9.2. <i>Evaluación de entrada o evaluación de insumos (Input)</i>	79
1.9.3. <i>Evaluación del proceso</i>	79
1.9.4. <i>La Evaluación de Producto</i>	81
1.9.5. <i>Evaluación de un Plan de Estudios</i>	81
CAPÍTULO 2. DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR.....	83
2.1. ANTECEDENTES	83
2.2. VISIÓN.....	86

2.3. MISIÓN	86
2.4. OBJETIVOS	86
2.5. PERFIL DE INGRESO	87
2.6. PERFIL DE EGRESO	88
2.7. OBJETIVOS EDUCATIVOS	88
2.8. OBJETIVOS INSTRUCTIVOS.....	89
2.9. CAMPOS DE DESARROLLO PROFESIONAL.....	90
2.10. MODALIDAD DE ESTUDIO	92
2.11. REQUISITOS DE INGRESO Y MATRICULA	92
2.12. NOMBRE Y GRADO DEL PROGRAMA DE DOCTORADO.....	94
2.13. PLAN DE ESTUDIOS ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN:.....	94
2.14. ESTRUCTURA CURRICULAR	97
2.14.1. Línea curricular Educación agrícola superior y desarrollo sustentable.....	97
2.14.2. Línea curricular Diseño, desarrollo y evaluación curricular Plan de estudios.....	98
2.14.3. Línea curricular Metodología e investigación en educación agrícola superior Plan de estudios	98
2.15 VINCULACIÓN DE LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN CON EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	100
2.16 REQUISITOS PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO	103
2.17 DESCRIPCIÓN DE LAS ASIGNATURAS OBLIGATORIAS Y OPTATIVAS	104
CAPITULO 3. MÉTODOS.....	116
3.1. DEFINICIÓN DEL TIPO DE INVESTIGACIÓN	116
3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA	117
3.2.1 La población	117
3.2.2 Determinación del tamaño de muestra	117
3.3. TÉCNICAS.....	118
3.4. INSTRUMENTOS UTILIZADOS	122
3.4.1. Aplicación de los cuestionarios	122
3.5. MÉTODO PARA LA EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR (DCEAS)	125
3.5.1. Nombre del proceso de evaluación.....	126
3.5.2. Exposición de Motivos.....	126
3.5.3. Breve historia del objeto de evaluación	127
3.5.4. Objetivos de la Evaluación	128
3.5.5. La selección de los participantes en la evaluación	128
3.6. ACOPIO DE DOCUMENTOS.....	129
3.7. DISEÑO Y APLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS	130
3.7.1. Revisión documental.....	130
3.7.2. Levantamiento de información de campo	130
CAPITULO 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	131
4.1. ELEMENTOS DE ANÁLISIS EN EL PLAN DE ESTUDIOS	132
4.2 EL TIPO DE MÉTODO QUE SE UTILIZÓ PARA LA EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA DE ALUMNOS QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO.....	135
4.3 ELEMENTOS DE ANÁLISIS PARA DETERMINAR SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS DE APLICACIÓN CURRICULAR:.....	137
4.4 RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS APLICADOS A PROFESORES	143
4.5 RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS APLICADO A LOS ALUMNOS.....	160
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	183

SOBRE LA EXPERIENCIA DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL.....	183
FORTALEZAS DEL PLAN DE ESTUDIOS	184
DEBILIDADES:	185
RECOMENDACIONES:	187
OPORTUNIDADES:.....	189
BIBLIOGRAFÍA.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
ANEXO A. GUION DE ENTREVISTA DE TIPO ESTRUCTURADA A PROFESORES DEL DCEAS	204
ANEXO B. GUION DE ENTREVISTA DE TIPO ESTRUCTURADA PARA ALUMNOS DEL DCEAS	205
ANEXO C. GUION DE LA ENTREVISTA PARA EGRESADOS DE TIPO ESTRUCTURADA ...	206
ANEXO D. CUESTIONARIO PARA ALUMNOS.....	207
ANEXO E. CUESTIONARIO PARA PROFESORES DEL DCEAS	208
ANEXO F. CUESTIONARIO PARA EGRESADOS DEL DCEAS	211

Índice de Cuadros

Cuadro 1. Distribución de asignaturas y créditos, mínimos acumulados.....	95
Cuadro 2. Mapa curricular del actual plan de estudios (2006 -): Doctorado en ciencias en educación agrícola superior.....	96
Cuadro 3. Relación entre elementos de análisis del plan de estudios y participantes	133
Cuadro 4. Selección y organización de participantes	142

Índice de Figuras

Figura 1. Virtudes y logros del plan de estudios del DCEAS	143
Figura 2. Deficiencias del plan de estudios del DCEAS	145
Figura 3. Organización y secuencia del plan de estudios del DCEAS	149
Figura 4. Líneas de investigación que se requiere reforzar	151
Figura 5. Organización y secuencia interna del programa de su asignatura.....	154
Figura 6. Secuencia del contenido de su asignatura	156
Figura 7. Congruencia de los objetivos de su programa con los objetivos de formación del plan de estudios del dceas.....	158
Figura 8. Principales virtudes y logros del plan de estudios del dceas	160
Figura 9. Los objetivos tanto del plan de estudios como de las asignaturas han sido definidos ...	162
Figura 10. Líneas de investigación que requiere reforzar.....	164
Figura 11. Principales virtudes y logros del plan de estudios del DCEAS.....	166
Figura 12. Deficiencias del plan de estudios.....	168
Figura 13. Conocimientos y habilidades adquiridos en su campo laboral	170
Figura 14. Concordancia del perfil de egreso con el perfil que le solicitan en su desempeño laboral.	173
Figura 15. Organización y secuencia del plan de estudios.....	175
Figura 16. Áreas de desarrollo que debe prepararse al doctor en ciencias en educación agrícola superior con mayor énfasis	178
Figura 17. Formación reciba para enfrentar el campo laboral	180

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del Problema

En América Latina y el Caribe la educación superior ha experimentado logros significativos, sin embargo, el acceso a estos programas y su calidad continúan mostrando retos relacionados con el establecimiento de mecanismos que garanticen el acceso, la permanencia de los estudiantes en el sistema, oferta de programas de calidad que sean pertinentes para ellos y la sociedad. Evaluar la calidad de los programas de educación superior conlleva el imperativo de ser, ella misma, cada vez de mejor calidad. La educación agrícola superior en México debe desempeñar un papel vital para fomentar el progreso económico, el cambio social y el desarrollo sostenible. El siguiente trabajo de Investigación presenta una evaluación formativa del Plan de Estudios del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior impartido en el Departamento de Posgrado de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Chapingo.

La propuesta de evaluación surge como una necesidad como estudiante y luego como egresada también por parte del Posgrado de Sociología Rural y en Particular del Programa del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior (DCEAS) en razón a las nuevas necesidades de formación de recursos humanos, el impulso de convenios de cooperación entre Instituciones de Educación Superior y Centros de investigación; fortalecer redes del conocimiento; fomentar evaluaciones permanentes en los programas, promover el programa a través de medios digitales; además de brindar en los procesos de planificación y evaluación. De la misma forma es necesario que exista una participación, amplia,

abierta y eficaz por parte de las autoridades, académicos, alumnos, egresados y todos los sectores legítimamente interesados en favorecer la calidad y pertinencia de los programas educativos de posgrado (CONACYT, 2008). Por otro lado es importante señalar la necesidad de revisión del Plan de Estudios del DCEAS porque no ha revidado desde hace más de siete años.

La realización de la evaluación es de carácter formativa del Plan de Estudios del DCEAS, es un trabajo multidisciplinario, en donde las personas que integran e intervengan en el proceso serán los responsables del éxito de la evaluación y de la validez de las conclusiones. Como sabemos, la evaluación educativa ya no se aplica solamente para estimar en proceso de aprendizaje de los alumnos, sino que ahora se evalúa al profesor, los recursos con los que cuenta la unidad académica y hasta la propia institución.

Este trabajo pretende informar las fortalezas y debilidades del Plan de Estudios del DCEAS a través del proceso de evaluación y de ser pertinente realizar las reformas correspondientes al mismo.

El proceso de evaluación, es de vital importancia ya que se implementa, a través de un proceso cíclico de mejoramiento continuo integrado por cuatro fases: evaluación de conformidad con el modelo; identificación de áreas de mejora; ejecución del plan; y evaluación. Tomando en cuenta esta diversidad de situaciones se tendrá que definir a qué tipo de educación se aspira con visión hacia el futuro y cuáles son los criterios de calidad que corresponden a los sistemas educativos. La percepción de que una educación de calidad debe aspirar a la formación integral, total del sujeto educativo, en todas su dimensiones:

cognoscitivas, afectivas, actitudinales y valores o éticos; de ahí que tienen que ser dimensionadas pedagógica y metodológicamente con un enfoque “holístico”, interdisciplinario y en algunos casos transdisciplinario. La calidad de los sistemas educativos, por otro lado, requiere ser visualizada en todo el contexto institucional. Una de las grandes preocupaciones del Posgrado es el cumplimiento de los objetivos sociales que le impone el entorno institucional.

Preguntas de investigación

Como parte esencial del contexto donde se ubica el problema de investigación conviene plantearse la siguiente interrogante:

¿Qué debilidades y fortalezas muestra actualmente el Plan de Estudios con respecto al currículum, objetivos, perfil de egreso, contenidos programáticos, secuencia de los programas y líneas de investigación?

Objetivo General

Evaluar el Plan de Estudios del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior (DCEAS) para su necesaria reforma curricular.

Objetivos específicos

- ✓ Identificar fortalezas y debilidades del plan de estudios del DCEAS para tal efecto se revisarán aquellos elementos de su estructura como objetivos, perfil de egreso, contenidos programáticos, secuencia de los programas, líneas de investigación.

- ✓ Determinar los elementos del Plan que deben ser modificados para reformarlo y mejorarlo.
- ✓ Determinar el grado de cumplimiento establecido en el Reglamento General de estudios de Posgrado para la Autorización, Aprobación y Registro de Planes y Programas de Estudio de la UACH. (UACH, 2009)

Hipótesis

El plan de estudios tiene deficiencias, incongruencias, problemas de coherencia interna por lo tanto la evaluación permitirá identificar analizar su situación actual y determinar las fortalezas y debilidades que deben ser modificados para contribuir a la calidad y pertinencia educativa del programa de posgrado del Doctorado en Ciencias en educación Agrícola Superior.

Estructura del documento

El primer capítulo se desarrolla un contexto de la educación superior en cuanto al marco teórico se exponen algunas definiciones de curriculum así cómo su intervención educativa, modelos curriculares, evaluación curricular y el modelo que se utiliza en este estudio; el sustento teórico de la evaluación, parte de un enfoque *heurístico* cuyos modelos situacionales toman en cuenta a los individuos que forman parte de la comunidad educativa para que participen en el proceso evaluativo.

En el segundo capítulo se describen los antecedentes del DCEAS; características generales del Plan de Estudios actual y se explican las circunstancias que dieron origen a la evaluación; también se expone la problemática y la normatividad preestablecida para la evaluación del Plan de estudios.

En el tercer capítulo se presenta la propuesta de evaluación que contiene además la método, tipo de investigación los procedimientos y los instrumentos de evaluación diseñados con el propósito de identificar los elementos adecuados y deficientes del Plan de Estudios DCEAS. De igual forma se pretende, determinar los elementos del plan que deben ser modificados para ser un programa pertinente y conjuntamente, dar cumplimiento al estatuto que crea a la Universidad de Chapingo (UACH). Cabe mencionar que se emplearon metodologías tanto cualitativas analíticas con un referente empírico de corte descriptivo, estudio de caso.

Este proceso de evaluación se percibe “...Comprender cómo las personas experimentan, comprenden y reconstruyen los significados intersubjetivos de su cultura directamente de la realidad social” (Del Rincón 1989 pág. 77). La información que se obtiene en este tipo de investigación proviene de la experiencia y forma de ver la realidad desde la perspectiva de los participantes o fuentes primarias de información. En síntesis, la finalidad de esta metodología consiste en como las entrevistas que se aplicaron a informantes de calidad y cuestionarios se aplicaron a los docentes, alumnos, egresados que son la comunidad del Programa, quienes argumentan las transformaciones con respecto al currículum, objetivos, perfil de egreso, contenidos programáticos, secuencia de los programas y líneas de investigación.

En el cuarto capítulo expone el análisis descriptivo y porcentual de los resultados obtenidos con el cuestionario, que proporcionaron una generalización de los datos ya consignados en los procedimientos. Finalmente, en las conclusiones, fue un ejercicio de metaevaluación. La revisión de rigor técnico en el diseño de instrumentos, la efectividad de los procedimientos y de los instrumentos brindó el cumplimiento con los objetivos de la evaluación.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1.1. La Educación Superior

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1998 plantea, la necesidad de que las Instituciones de Educación Superior (IES) trasladen el centro del proceso enseñanza y aprendizaje hacia el estudiante, al hacerlo protagonista de su propio desarrollo personal y profesional y articular la renovación del curriculum con las reformas y el desarrollo de la sociedad. Por lo cual, propone hacer énfasis en tres aspectos:

- Aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre para transformarse y provocar el cambio, atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad.
- Preservar y ejercer el rigor y la originalidad científica con espíritu de imparcialidad, requisito previo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad.
- Empezar a preocuparse por los estudiantes e impartir una educación que les ayude durante toda la vida a integrarse en la sociedad mundial del conocimiento.

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. Esto aunado al debate curricular caracterizado por discordias, ideologías, conflictos de interés y un difícil

proceso de acercamiento de posiciones. Sin embargo, es preciso buscar el análisis de las orientaciones curriculares para contribuir a bosquejar el futuro, el bienestar y el desarrollo social. Por otro lado, Operti (2006) menciona, cuatro temas que son resultado del debate regional en torno a las transformaciones educativas y curriculares y estas son:

- i. Cómo fomentar la visión de la educación común como un derecho, al propiciar una educación cívica amplia y profunda, que cubra desde la educación de la primera infancia hasta la educación terciaria y abarque aspectos culturales, políticos, económicos y sociales.
- ii. Cómo incorporar a la educación un desarrollo personal equilibrado capaz de contribuir a una vida saludable, dichosa y gratificante.
- iii. Cómo hacer de la educación una política económica y social esencial que promuevan el desarrollo nacional y el fortalecimiento de la competitividad económica en términos reales.
- iv. Cómo reconocer y promover el concepto de educación como un factor insustituible en el mejoramiento del bienestar de las poblaciones más desfavorecidas, en el combate de la exclusión y en la eliminación de las brechas de desigualdad evidentes en la distribución del ingreso familiar.

Para ello, es preciso generar una visión de la educación integral que justifique qué es relevante y pertinente, para los estudiantes de acuerdo a sus expectativas de vida, demandas generales que la sociedad plantea y por qué es preciso hacerlo, ante los cambios en el proceso de globalización. Es importante

impulsar el desarrollo de los aprendizajes entre las dimensiones (Martínez, 2001) que encontramos: contenido de aprendizaje para la vida: cotidianeidad del trabajo, creación de redes, leer simbología, técnicas, asimilar lo aprendido, lenguas internacionales, entre otros. O bien ante la pérdida de competitividad, o ante la obsolescencia de nuestros programas educativos, pero hay que buscar las causas. Es decir, es preciso resolver los problemas y retos que enfrenta la educación superior en México como son: el acceso, la equidad y cobertura; integración, coordinación y gestión desde el ámbito institucional, nacional e inclusive internacional.

En particular, Opertti (2006) manifiesta, que en todo proceso de reforma La transformación de la Universidad se puede ejecutar según Didrikson (2007) bajo dos escenarios: Atender el mercado por motivos de cambio por previsión, favorecer la vinculación y servicio con las organizaciones, el mejoramiento de la calidad de los programas educativos a través de la autoevaluación y acreditación y en consecuencia la relevancia y pertinencia o bien; producción y transferencia del valor social del conocimiento, mejorar la pertinencia de las tareas académicas, transformación de su estructura y participar en redes y favorecer la cooperación horizontal para generar proyectos interinstitucionales, facilitar la homologación de los estudios y cooperar de los recursos, así como integrar los aspectos de educación social y solidaria, transformación, cambio, innovación curricular es posible identificar distintos problemas como son:

- La interpretación siempre es conflictiva y está sujeta a debate, sobre todo en comunidades educativas con arraigadas inquietudes y argumentos históricos de tipo tradicional, ideológicos y políticos.
- Debate sobre los contenidos y objetivos al interior de los programas educativos.
- En la selección y delimitación de la profundidad de los temas que conforman parte esencial del curriculum, tal que se manifiesta este con una sobrecarga.
- Preservar las identidades históricas de las disciplinas, las formas y los contenidos dentro de la organización del conocimiento y la poderosa influencia de los intereses corporativos.
- Problemas ante la cambiante naturaleza epistemológica de la construcción, validación y puesta en práctica del conocimiento. En donde es preciso el implementar cambios en el curriculum y la formación docente basados en enfoques, objetivos y estrategias comunes.
- Integrar la diversidad, contextualizar el conocimiento y poner énfasis en las circunstancias y culturas locales, así como interpretar la diversidad como una herramienta de trabajo sociopedagógico.

Por ello, es importante estar consciente que adquirir o importar modelos no favorece al desarrollo educativo. Ante esto, es necesario hacer la tarea, encontrar un equilibrio. La educación superior, es un proyecto social que no termina en la educación y la formación profesional, en donde ésta interactúa entre demandantes

y ofertantes de empleo profesional, tal que ello obliga a las Instituciones de Educación Superior a generar un esfuerzo permanente para vincularse con su entorno productivo y permitir una mayor flexibilidad y capacidad de innovación (Mungaray, 2001). Entre las necesidades de la sociedad global y las percibidas en lo local. Es preciso encontrar el equilibrio, de lo contrario existe el riesgo de incorporar los contenidos desprovistos de contexto y de la realidad socioeconómica del país. Sobre todo cuando debido a la acelerada producción del conocimiento en algunos campos científicos, tecnológicos y humanísticos, son sin precedente, que el conocimiento se crea, acumula y se deprecia en términos de su relevancia y valor socioeconómico. Esto lleva a que se provoquen distintas ramificaciones y se propicien retos, aunque la discontinuidad no se marca de la misma forma en todos los sectores, de aquí la importancia de crear una sociedad del conocimiento, cuya construcción dependerá de la intensidad del empleo, creación, transferencia, cooperación y renovación del conocimiento en las organizaciones (David y Foray, 2002).

Otro aspecto a considerar en el contexto universitario es lo que ha manifestado la UNESCO (1998) dentro del marco de acción prioritaria para el cambio, en especial la integración de los siguientes elementos dentro de planes y programas de la educación superior, en donde deberán:

- i. Tener en cuenta el respeto de la ética, del rigor científico e intelectual y el enfoque multidisciplinario y transdisciplinario.

- ii. Establecer los sistemas de acceso en beneficio de personas que tengan las capacidades y motivaciones necesarias.
- iii. Hacer uso de su autonomía y competencia para contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad. Así como, de su capacidad de predecir mediante el análisis de las tendencias sociales, económicas y políticas que vayan surgiendo, abordadas con un enfoque multidisciplinario y/o trasdisciplinario prestando atención a:
 - La pertinencia social de los estudios y de su función de anticipación sobre bases científicas.
 - Integrar las cuestiones sociales, en particular las que guardan relación con la eliminación de la pobreza, el desarrollo sostenible, el diálogo intelectual y la construcción de una cultura de paz.
 - Incorporar los principios de la ética humana aplicada a cada profesional y a todos los ámbitos del quehacer humano.
- Que los miembros del cuerpo docente participen en actividades de enseñanza, investigación, orientación-asesoría-tutoría de los alumnos y en la organización y dirección de los asuntos institucionales.
- Propiciar las relaciones con el mundo de trabajo, sobre una nueva base que implique la asociación efectiva con todos los agentes sociales, con el objeto de generar acciones conjuntas para la búsqueda de los problemas de la humanidad.

- Tener la obligación de rendir cuentas y de efectuar evaluaciones, tanto internas como externas, respetando la autonomía y la libertad académica.
- Ofrecer la capacitación y actualización permanente del personal docente, con el objeto de mejorar las capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza y ofrecer programas de formación docente.
- Promover y desarrollar la investigación que es un elemento necesario en todos los sistemas de educación superior.
- Ofrecer la orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los alumnos, considerando medidas para mejorar sus condiciones de vida.

En esta declaración existen otros diez elementos pero, se puede considerar que el segundo es el fundamental para incorporarse dentro de los sistemas educativos, con el objeto de propiciar procesos de mejora y de cambios dentro en los programas educativos a nivel institucional, otros en lo general plantean los siguientes aspectos: Plan de desarrollo; crear las condiciones para la vinculación; uso de nuevas tecnologías; abrir espacios para la educación de adultos; cooperación interinstitucional; movilidad universitaria internacional; marcos de cooperación con los organismos internacionales; alianzas y concertación con la comunidad internacional y; coordinación de la UNESCO con las organizaciones intergubernamentales en apoyo a la educación superior. Por otro lado, Martínez (2001) manifiesta, que es necesario propiciar la flexibilidad académica como un proceso de movilidad de los actores universitarios y la socialización del

conocimiento, es decir, buscar una educación que atienda la intolerancia, exclusión, atraso, dependencia, segregación, pobreza, democracia y desigualdad y no sólo comprometerse con las determinaciones del mercado.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) surgen de las convenciones que las personas adoptan con el objeto de coordinar actividades académicas y cumplir funciones específicas (depositaria del conocimiento y la garantía de su transmisión) al brindar acciones cognitivas, bajo una reglamentación con el objeto de hacer funcional la organización para la vida social y su interrelación con el mercado laboral. Así Perinat (2004) señala, que la institución frente a la fragilidad inherente a las acciones concertadas de sus miembros tiene dos dimensiones que la distinguen de otras organizaciones, el esfuerzo intelectual de legitimación y la decantación de un estilo de pensamiento colectivo. En tanto que Bruner (1997) expone, que las instituciones son remisas a reconocer que no siempre funcionan como se espera de ellas, que se desvían de los objetivos que las justifican, que hacen de la supervivencia un fin en sí, sobre todo cuando sus miembros son resistentes a los cambios y reformas, al legitimar sus modos de actuar, envuelven sus problemas organizacionales en una nube de retórica disuasoria. Es así que las IES deben aprender a cambiar y renovarse y esto es una tarea sociocultural ineludible.

1.2. Sobre el concepto de Curriculum

En el ámbito universitario es importante el reconocer como se instrumenta, planea e interpreta un cierto curriculum o las dimensiones que cada actor propicia. Es decir, que el diseño y el desarrollo curricular se conformen en instrumentos y en una práctica de trabajo para reinterpretar los contextos. Así en primer lugar, el currículo podría ser definido "...como estructura de objetivos de aprendizaje que definen los resultados o productos como comportamientos específicos; concibiendo al currículo como sistema tecnológico o tecnología educativa, en donde un educador crea planes de estudio determinando los objetivos del sistema educacional. En esencia debe tomar dos clases de decisiones; en primer lugar, determinar los objetivos (es decir, fines) y por otra parte debe escoger los métodos (o sea los medios) para cumplir esos objetivos por tanto, la diferencia entre plan de estudios y enseñanza es, en esencia una distancia entre fines y medios" (Popham y Baker & Torres, 1998 pág. 71). Este paradigma enfatiza los objetivos, los cuales tienen coherencia con los métodos o formas de trabajo, obteniendo como producto una conducta sistemática en el educando a partir de una tecnología educativa previa.

En segundo lugar, el currículo es considerado como estructura organizada de conocimientos, es decir, se concibe como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmite sistemáticamente en la institución; existen tres tendencias de este paradigma:

- a. El esencialismo.

- b. La estructura de las disciplinas o arquitectura del conocimiento.
- c. El desarrollo de los modos de pensamiento.

El esencialismo considera al currículo como una organización de conocimientos verdaderos y válidos, es decir, esenciales para desarrollar la inteligencia; teniendo como piedra angular el conocimiento perenne que da como resultado un programa estable de contenidos.

El término “currículo básico” sugiere que sean cuales fuesen las experiencias de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos, debe haber ciertas materias esenciales como núcleo de un programa de estudios. El currículo básico lo formarán aquellas actividades o estudios que todos los alumnos deben llevar a cabo. El término implica también que dicho núcleo constituirá sólo una parte del programa completo de los alumnos la noción de currículo básico que se desarrolla a nivel nacional implica cierto grado de acuerdo nacional sobre la naturaleza y composición de tal núcleo.

La estructura de disciplinas o arquitectura del conocimiento permite identificar las materias y los recursos de la educación, para ello es importante saber qué estructuras sustanciales subyacen a un cuerpo determinado e identificar los problemas que se pueden afrontar al impartir ese conocimiento.

El desarrollo de modos de pensamiento relacionada estrechamente con postulados de John Dewey, ésta línea, entiende al currículum como un proyecto complejo que conduce a desarrollar el pensamiento reflexivo. El pensamiento reflexivo, fin último del currículo, tiene como función transformar...“una situación

en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa” (Torres, 1998 pág. 79).

Se puede decir, que los esencialistas incorporan todos los conocimientos que se han generado en un campo; así la arquitectura del conocimiento se construye a partir de determinados conceptos y su relación entre sí, extrayendo contenidos en la construcción de las disciplinas; y por último el desarrollo de modos hace una reflexión sobre lo que se aprende.

En tercer lugar, autores como “Tyler y Taba presentan una visión lineal del currículo, su cara más ingenua, donde todo está previsto: los pasos a seguir, dónde empieza y acaba la intervención y el propio proceso con todas sus características.” (Mateo, 2000 pág. 126)

Tyler (1974) busca que el lector reflexione sobre el currículo como instrumento funcional de la educación; el currículo debe atender las necesidades de los alumnos, a los cuales se determinan en base al ideal que se pretenda formar. Para formular satisfactoriamente los objetivos del currículo hay que considerar qué tipo de hombre se pretende formar; señalando tanto los aspectos de la conducta como los del contenido, lo que permite obtener especificaciones claras para indicar cuál es precisamente la tarea del educador. Al definir claramente los resultados a que se aspira, el autor del currículo dispondrá de un conjunto más útil de criterios para seleccionar el contenido, sugerir actividades de aprendizaje, decidir el tipo de procedimientos didácticos aplicables y en síntesis, cumplir con los demás requisitos propios de la preparación del currículo.

Hilda Taba, colaboradora de Ralph Tyler, considera que el currículo es “...un plan para el aprendizaje, por consiguiente todo lo que se conozca sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo del individuo tiene aplicación al elaborarlo” (Torres, 1998 Op. Cit. pág. 74).

Taba, (1970) pretende que en el currículo se organice el contenido y el aprendizaje, con base en criterios como de alcance (hasta donde se va a llegar en ese nivel educativo), de secuencia (relación de los contenidos en el mismo nivel de enseñanza), de continuidad (la relación de contenidos en los distintos niveles educativos), e integración (la relación de contenidos con todos los contenidos).

En la organización curricular se debe considerar una organización lógica y psicológica, la primera abordará el contenido y la segunda la relación existente entre el alumno y las experiencias de aprendizaje que surjan en el proceso de aprendizaje. Se puede decir que este paradigma considera de suma importancia el aprendizaje del individuo, por lo tanto, el currículo establece guías y líneas de intervención, mientras que la instrucción concreta en cada caso singular, las formas convenientes de la intervención.

En cuarto lugar el currículo es considerado como un conjunto de experiencias de aprendizaje. Saylor y William M. Alexander (1970) representantes e impulsores del paradigma que nos ocupa a partir de la década de los sesenta plantean que el currículo “...abarca todas las oportunidades del aprendizaje provistas por la escuela”. Por lo tanto, se puede decir que Saylor define al

currículo como un plan para proveer de un conjunto de oportunidades de aprendizaje a los alumnos para ser educados.

Este paradigma permitió el surgimiento, de la teoría del currículo oculto. Para Dreeben, (1990) el currículo oculto implica dos elementos: el primero, los estudiantes aprenden con la experiencia social de la escuela, además del contenido, ciertas disposiciones. El segundo elemento, del currículo no escrito, es el aprendizaje de lo no pretendido o previsto.

A este planteamiento se le ha denominado “currículo oculto”, entendiéndose como los valores, las prácticas sociales, las situaciones de denominación y los procesos de relación social que corresponden a las estructuras sociales, las cuales forman parte de las propias instituciones de educación superior y que convierten al estudiante en un miembro de una “elite” social ilustrada”, independientemente de la procedencia social de los sujetos. Implica con ello, un proceso de aprendizaje en su contexto, para diseñar experiencias donde la valoración esta bajo una visión de cultura escolarizada, implicando con ello una forma de pensar.

Por último, el currículo es considerado como configuración de la práctica o praxología. Este paradigma nace en los años setenta; la renovación del campo del currículo se logrará acercándose a los objetivos teóricos como la preocupación principal para buscar otros modos de acción; Schwab, (2004) sugiere que esos modos pueden ser la modalidad práctica, la casi práctica y la ecléctica.

El método de la modalidad práctica o deliberativa no es lineal, sino más bien es fluido, completo y transaccional, y su objetivo es identificar lo deseable o modificar los deseos.

La modalidad casi práctica es una extensión de los métodos y propósitos prácticos; no obstante, su acción, orientada para ser guía en agrupaciones heterogéneas bajo la consideración de que no existen “reglas” porque todo proceso de deliberación no asegura que se concluyó el proceso de decisión; las decisiones tienen un carácter relativo y es necesario que se entienda que no son directivas. La modalidad ecléctica reconoce la utilidad de la teoría, esta es “una taquigrafía” para la deliberación y algunos términos pueden usarse con propósitos prácticos. Las operaciones eclécticas tratan de superar las debilidades de la teoría: “primeramente ponen en evidencia el carácter fragmentario particular de una teoría determinada y hacen resaltar la parcialidad de sus puntos de vista. En segundo lugar las operaciones eclécticas permiten la utilización consecutiva o incluso conjunta de dos o más teorías para resolver problemas prácticos” (Torres, 1998 pág. 80).

En suma se puede decir, que en la modalidad práctica no se basa en teorías sino en el momento de las cosas; por otro lado, la modalidad casi práctica no tiene una dirección determinada u orientada y la modalidad ecléctica se basa en varias teorías para su aplicación.

La aportación de este paradigma es el reconocimiento de que el currículo es un ámbito de confrontación y polémica que no responde a soluciones

mecánicas y que es proclive a la influencia de la estructura social, de aquí que se requiera de análisis situacionales que resisten a las declaraciones abstractas y generales.

Se puede ratificar que el currículo ofrece una perspectiva mucho más holística respecto de la intervención educativa y proporciona mayores posibilidades de dotar a la información evaluativa recogida de sentido y significado; facilitando su uso intensivo y extensivo que, en definitiva, es la vía que permite racionalizar la toma de decisiones para la mejora.

Sin embargo, el currículo puede ser definido de una manera mucho más amplia, relacionándolo con las experiencias del alumno. Desde esta perspectiva se considera cualquier elemento de la escuela, e incluso fuera de ella, como parte integrante del currículo.

Los orígenes de este planteamiento se pueden situar en la definición de experiencia y educación de Dewey o en la visión de los años 30 de Caswell y Campbell, según la cual forman parte del currículo todas las experiencias que pueden tener los alumnos bajo la guía de sus profesores.

Con esta línea coinciden muchas de las interpretaciones de los teóricos del curriculum humanistas; así Shepherd y Ragan (citado en Torres, 1998) señalan que el currículum consiste en todas las experiencias que vive el alumno y que funcionan bajo la guía de la escuela, que conforman el entorno específico y especial que le rodea a través de su participación activa en la escuela.

Al hablar de una visión lineal del currículo se supone el establecimiento de una visión del mismo, estructurada alrededor de una elemental relación que va de manera directa, predeterminada y sin posibilidad de variar su sentido desde los medios a los fines. Por su lado, un sistema no lineal es aquel que permite que el currículo opere con flexibilidad, que el especialista entre en él desde cualquier punto, puedan saltarse componentes, revestir su orden y trabajar con más de uno a la vez.

En la conformación del campo del currículo en este siglo también fue importante la elaboración del concepto de "...currículum como conjunto de experiencias educativas que producen o que promueven planes y programas de estudios, es decir, el currículum es como un proceso escolar, en el cual es necesario reconocer la importancia de esta perspectiva, de hecho, no basta con que exista un diseño innovador de un nuevo plan de estudios, puesto que éste puede ser un fracaso total en la práctica" (Díaz, 1994 pág. 5).

Por ello la existencia de distintas funciones de currículo provoca que existan paralelamente numerosas claves interpretativas para su evaluación, por tanto la naturaleza de la evaluación dependerá en gran parte del concepto de currículo que se mantenga. Sin embargo, en algo hay plena coincidencia: en la aceptación de la necesidad e importancia de proceder a implementar procesos de evaluación del currículo.

La sociedad en general está cada vez más interesada en que los resultados producidos por las actividades curriculares puedan ser identificados y

comunicados; además se desea evaluar los contenidos, materiales y los métodos de enseñanza usados, conocer qué es lo que los alumnos están aprendiendo, qué habilidades y actitudes son capaces de demostrar. Así la evaluación curricular focaliza fundamentalmente su atención en determinar si el currículo, tal como ha sido diseñado, desarrollado e implementado, está produciendo o podrá producir los resultados deseados. Por lo tanto, este aspecto se tratará con mayor profundidad más adelante.

Así Stenhouse (2003) manifiesta, lo deseable es la innovación educativa al tratar que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica. Al tener presente este punto será posible comprender el desempeño de cada actor y los resultados del proceso formativo. En particular Posner, (2000) identifica cinco tipos de curriculum ejecutados simultáneamente en ejercicio: el oficial, el operacional, el oculto, el nulo y el extracurricular, los cuales se describen a continuación.

1. Oficial. Es el curriculum planeado y aprobado por los organismos colegiados y registrados ante el sistema educativo nacional. En donde el plan de estudios, los programas de asignatura y manuales de prácticas (laboratorio, campo, viaje de estudio) cumplen con las normas institucionales y las posibles teorías pedagógicas y didácticas del momento. Inclusive cuenta con los marcos de evaluación y seguimiento del programa educativo, así como los referentes de la evaluación, supervisión y lo relativo a la administración escolar de cada alumno,

aún más la valoración del desempeño de los docentes por sus prácticas y resultados.

2. Operacional (formal). Este corresponde a la cadena curricular que la academia propicia por la interpretación y desarrollo de una propuesta de formación para reconfigurar la práctica docente a partir del programa de cada asignatura. Es decir, es lo que realmente cada profesor enseña a los estudiantes, dentro de los ámbitos: a partir de los contenidos incluidos y enfatizados por el profesor en clase (teoría y práctica) y; como reflejo de los resultados del aprendizaje sobre los cuales son responsables de demostrar a los alumnos en la continuidad de sus estudios.

De esta manera, el curriculum formal es resultado de la interpretación ante la carencia o imposibilidad de interpretar al curriculum en su justa dimensión o bien tener a nivel institucional una regulación total, Gimeno y Pérez (2005) señalan que el proceso de enseñanza, tiene una dimensión artística, en donde el docente debe aplicar ciertos principios orientadores para ejercer su práctica, observar ciertas regularidades, acumular experiencias y aprovechar los modelos que parecen dar buenos resultados en otros casos.

Esto último nos lleva a reflexionar sobre el curriculum asimilado, (Zabalza, 2007) indica, lo que realmente los alumnos han aprendido o conseguido efectivamente. Por ello, es importante reinterpretar como docentes el proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde estas dos acciones son responsabilidad del

profesor, al configurar un compromiso formativo y favorecer la condición de la asimilación efectiva de la oferta educativa en la cual se participa.

3. Oculto. En particular este no se reconoce por las autoridades de las IES y la academia, sobre todo por el impacto que puede tener con los alumnos, competidores y organismos externos. Estos aspectos se relacionan con temas del orden socioeconómico, culturales, humanísticos y personales, como son el sexo, clase, raza, los derechos, el concepto de autoridad, entre otros. Es decir, es un conjunto de influencias formativas que la institución ejerce sistemáticamente pero que no están explicitados ni los actores los reconocen como tales.

Así Guirtz y Palamidessi (2004) señalan, que se manifiestan distintos resultados como lo pueden ser: los no previstos y de aquellos que los profesores consideran como negativos; buscados pero no explicados; ambiguos y genéricos. Sin embargo, que el alumno aprenda del aprendizaje y como medio para sobrevivir con éxito en la institución: modos de satisfacer las exigencias y los gustos del profesor; como simular ciertos conocimientos; hacer transcurrir el tiempo; y formas y modos para actuar y agradar a los compañeros y al profesor, entre otros. Es decir, en muchos casos el manipular ciertos símbolos es más importante que otras características, en todo caso, el curriculum oculto crea o refuerzan mitos que son difíciles de olvidar.

4. Nulo. Está configurado por temas de estudio que no están presentes en el curriculum pero sí en otros programas educativos similares o afines y, que por ciertas razones (ideología, características de la institución, recursos humanos o

económicos, entre otros) son ignorados. Es decir, la IES dentro del marco de su autonomía selecciona ciertos contenidos formativos o los prioriza, pero otros ámbitos culturales los desecha, crean vacíos curriculares (nuevas tecnologías, la formación lingüística, matemática y humanística, entre otros).

Es así que el curriculum tiene funciones importantes en la orientación y la formación del futuro profesional, aunque está impregnado de ideologías y problemas complejos, que para quienes ostentan el poder influencia y control pueden servir para fomentar una función conservadora, o bien el diferenciar a los programas educativos y no considerar aspectos formativos básicos de la vida social.

5. Complementario. Este comprende todas aquellas experiencias planeadas por fuera de las asignaturas delimitadas en el plan de estudios, en donde los alumnos se incorporan de manera voluntaria y en respuesta a sus intereses. Entre ellas encontramos los talleres de actividades deportivas, juegos de mesa, culturales (música, artes, danza, de tipo social-comunitario entre otros), todas estas actividades son importantes al ofrecerlas en la institución a los alumnos y que a su vez sean una oportunidad de desarrollo personal y adquisición de nuevas competencias. Posner (2000) explica, que las actividades deportivas y de campo son una vía para mostrar las cualidades en estos ámbitos de los alumnos pero son también un poder e influencia que ejercen los actores que controlen estas actividades. Tal que sólo es un ejemplo de los asuntos significativos que dimensionan al curriculum complementario, sobre todo cuando existe una mayor interacción sociocultural. Por ello, es preciso buscar el equilibrio a fin de no hacer

vulnerable al curriculum, en donde es necesario instrumentar el aspecto operacional lo más cercano de oficial.

1.3. El curriculum y la intervención educativa

El curriculum universitario frente a los retos del siglo XXI, y ante la necesidad de formar profesionales con una visión crítica, social y humanista y con un desempeño cultural autónomo, en donde les permita reconocer y comprender el contexto social y los procesos productivos o de servicios, además de poseer una formación intelectual, teórica y epistemológica que los habilite para crear respuestas oportunas y viables acorde a las demandas productivas de cada sector, bajo un enfoque interdisciplinario que los capacite para generar un conocimiento nuevo. Así Ángulo y Orozco (2007) señalan, que en el proceso de reforma o innovación curricular la intervención se convierte en una estrategia de lucha por el conocimiento social basado en los requerimientos emanados de la revisión del vínculo curriculum y sociedad dentro de un ambiente Institucional de crisis estructural generalizada. En los ambientes políticos y académicos es evidente la existencia de una resistencia al cambio, como esencial y necesaria de aquellos a quienes se dirige el cambio, de aquellos que lo tuvieron que aceptar, bajo conflictos internos, con aquellos que participan en un proceso de conflictos internos, con aquellos que participan en un proceso de reforma universitaria o de transformación curricular, en donde es preciso tener claro la relación contexto social-proyecto-transformación-reforma (De Alba, 2007). Ante esto, es preciso que los actores universitarios interpreten la intervención, como una actividad académica, en un proceso dinámico, cambiante y sujeto a evaluación continua,

esto permitirá identificar las oportunidades e incorporar la innovación necesaria del espacio temporal socioeducativo, en busca de su transformación permanente bajo objetivos y políticas académicas previamente acordadas. La función de entidades productoras del conocimiento con el más alto valor económico agregado, se ha convertido en el paradigma, tal que propicia la modificación del perfil de los egresados universitarios, para impulsar o consolidar su organización y fortalecer al sector productivo, así como ofrecer de forma complementaria una formación prototipo e inclusive en investigación experimental y aplicada, todo en vista a la construcción de una sociedad del conocimiento (Didriksson, 2002). Esto significa que las IES ya no tienen la exclusividad de los procesos formativos en el orden de la educación superior.

La sociedad contemporánea se enfrenta al reto de proyectarse, adaptarse a los procesos de cambio estructural y de desarrollo sustentable; es decir, configurar espacios de construcción de un nuevo paradigma, hacia nuevas formas de vida y de quehacer humano. Todo ello promovido por la alta complejidad del entorno y el alcance de los mismos como lo son la globalización, los avances científicos y tecnológicos y, las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Con lo cual, se configura la sociedad del conocimiento (también denominada sociedad del aprendizaje y de la información); en donde se pueden identificar dos características: conversión del conocimiento para el desarrollo productivo y social y, fortalecer los procesos de aprendizaje individual y social.

Ante esta complejidad se crea la necesidad de conformar un curriculum que sustente a un plan de estudios, en los paradigmas que prevalecen en las ciencias

y disciplinas, los cambios tecnológicos, la educación superior y el contexto socioeconómico, entre otros. Sthenhouse (2003) define, curriculum como la tentativa de comunicar los principios, rasgos esenciales de ese propósito educativo, en donde se delimite 'qué' es lo que se deberá enseñar y aprender, 'cómo' debe enseñarse y aprender, bajo una responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje. Y que todos ellos inciden sobre las prácticas del proceso docente educativo y las acciones que pretenden propiciar las actualizaciones, revisiones, innovaciones, transformaciones o reformas curriculares. Es decir, es preciso generar objetivos, políticas y formas que orienten su evaluación, con el objeto que estos procesos no provoquen desgastes y confrontaciones, sino por el contrario, buscar la relevancia y pertinencia de nuestros programas educativos. Por otro lado, Díaz (2007) plantea, que la complejidad de la integración del curriculum se manifiesta en dos ámbitos que delimitan las reformas del curriculum y son:

- i. Entre la institución, los sectores y organizaciones Valades (2000) señala, que en las universidades existe una situación paradójica, porque al tiempo que reivindica sus derechos y obligaciones para el ejercicio de la autonomía, se envían mensajes a la sociedad y a las autoridades del Estado que, en una supuesta actitud de respeto, los ha llevado a desatenderse de los problemas universitarios. Pero por otro, las IES están entrampadas en contradicciones, sus responsabilidades no están del todo normadas, carecen de los instrumentos reales para salir de distintos problemas y también es necesario generar las voluntades para

cambiar. El cambio en los criterios y mecanismos de financiamiento y asignación de recursos públicos, no ha llevado a una disminución de la injerencia externa en la vida universitaria sino que se ha generado un mayor control y supervisión indirecta de un creciente número de agentes como contraloría interna, Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), Secretaría de Educación Pública (SEP), Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), entre otros y nuevos agentes (organismos internacionales, agencias de acreditación, evaluación externa), es decir, se busca un rendimiento de cuentas (Grediaga, 2000). Aunque el discurso académico declara una eminente pérdida de autonomía de la organización universitaria y libertad en los procesos de investigación y en la dirección de la academia productivas (financieros económicos, de mercado y culturales) que inciden sobre la selección, circulación y consumo del conocimiento. Aunado al discurso oficial del Estado en lo relativo a educación superior, en donde este incide en mayor o menor grado en dependencia de la naturaleza de cada institución y su nivel de autonomía.

- ii. La interna, la cual es producto de la forma en que los distintos agentes académicos, autoridades, alumnos, entre otros, encaran de manera distinta las demandas, los cambios, la legislación. Celada (2002) explica que, la universidad debe salir de ese enfoque dual y obstaculizador de su quehacer, y redefinir su papel en una sociedad en transformación,

con realidades y aspiraciones concertadas con sus actores. Sobre todo cuando las IES han tenido que ir adaptándose a los cambios, ser pertinentes con las necesidades, y responder a las demandas de la sociedad y al sector productivo al que se deben, con el objeto de adecuarse al mundo de la producción y el mercado de trabajo. Las prácticas pedagógicas, todo ello a partir de sus representaciones enfoques, comprensión, compromisos y ritmos de trabajo académico. Es así que esta se constituye como fundamental para propiciar la innovación/reforma. Es decir, en la medida en que se activen los campos de fuerzas proactivas y reactivas de una institución, y se definen las posiciones y estrategias, entonces se podrá coadyuvar a responder por demandas permanentes y brindar respuesta a los cambios propuestos en los distintos ámbitos del proceso educativo.

Bajo la concepción de que existe una visión normativa-prescriptiva dentro de los procesos de cambios que se desean promover, en dependencia de la posición que puede asumir una institución en un momento sociohistórico y en un contexto específico. Si esto es posible, entonces se podrán generar cambios planeados, deliberados y de forma voluntaria, en donde existe la posibilidad de alterar la estructura general apoyadas por una normatividad complementaria y recrear el sistema educativo. Así Díaz (2007) manifiesta, que es importante trazar una filiación, así como identificar el tipo de cambio, las posibles dificultades, modificaciones de conductas, planteamientos sobre los procesos académicos-administrativos, valores y modelos de organización (currículum, pedagógicos,

académicos, de gestión, entre otros), que por lo general son ajenos a las posiciones del cambio, concepciones y modalidades de las prácticas comunes. Con lo cual se precisa unificar criterios que delimiten a las nuevas estructuras jerárquicas y la dinámica de los procesos institucionales.

Pedroza (2006) señala, que en particular en México las universidades públicas existen distintos ejemplos, en donde las convergencias del discurso y las divergencias en las acciones y prácticas, se genera el cambio académico, la innovación o bien reformas de largo alcance (flexibilidad, apertura, movilidad, acreditación, cambio de modelo educativo o académico, marco jurídico, vinculación, gestión y planeación universitaria, entre otros). Sin embargo, en la mayoría de los casos las transformaciones y reformas van en camino y muchas de ellas requieren consolidarse, pero sobre todo comprender su significado en el ámbito pedagógico y académico, así los administradores y órganos colegiados deben ofrecer un mismo apoyo real en lo económico y de infraestructura. *Hargreaves et al* (2001) señalan, los profesores deben trabajar con dedicación, imaginación y pasión para establecer conexiones entre el curriculum y las prioridades de los alumnos, cuando éstos provienen de tantas culturas y ambientes diferentes. Así como, aprender a cambiar para poder intervenir en los procesos formativos de nuestro complejo mundo, incluyendo el delimitar los mecanismos y las normas que permitan alcanzar nuevos objetivos, integrar nuevos enfoques de la enseñanza y aprendizaje, es decir aprender a cambiar, requiere un enorme esfuerzo intelectual y reflexión colectiva. Es decir los cambios en las IES, no se podrán concluir o fincar, si no se atienden las aspiraciones y la

vocación de las generaciones que demandan un espacio de formación. Pero por otro lado, también es preciso brindar atención a las políticas relativas a la educación superior como las propuestas por la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES 2000 y 2003) todas ellas orientadas a fortalecer la educación superior y en particular, la innovación educativa y la revisión de los planes de estudio, al incorporar acciones como son:

- Formación integral, favorecer el desarrollo de todas las facultades de los alumnos: Cognitivo, socio afectivo, razón, valores, aptitudes y actitudes y, cultura. Gimeno (2002) señala, que dentro de la cultura encontramos orientaciones dominantes y contravalores o tendencias enfrentadas, es decir la cultura se configura de elementos tácticos, plurales y de componentes contradictorios, pero además, muestran determinadas tendencias en su evolución que es necesario planear en los procesos de revisión curricular, ello permitirá configurar el nuevo conocimiento y propiciar proyectos de vida personal.
- Aprendizaje integral, propiciar el desarrollo holístico, significativo, autónomo, creativo, autocrítico, práctico, proactivo y participativo.
- Flexibilidad académica, incorporar en el plan pedagógico los procesos de mejora de la calidad, la organización, gestión, administración y procesos escolares, actualización de la normatividad institucional.
- Flexibilidad curricular el paradigma flexible está aún lejos de generalizarse ya que sólo suceden acercamientos en esa dirección (formación generalista vs especializada; mentalidad creativa vs burocrática), en particular surge con la

necesidad de formar profesionales a quienes se les exige en el mercado, otra mentalidad diferente a la tradicional, con capacidad de innovar, crear, improvisar con conocimiento de causa, buscar alternativas, gestionar el conocimiento, así como identificar cualidades profesionales y éticas, aunado a una inseguridad del empleo al no ser competente (Perinat, 2004). Favorecer la configuración de planes de estudio que permitan la individualización del proceso de formación, en donde se contemple la apertura en la estructura y modalidad, tiempo y secuencia y espacios de movilidad.

- Asistencia personalizada (Ander-Egg, 2005) se apoya en la Educación personalizada concepción antropológica del ser humano, según la cual la persona en formación no es un ser abstracto, universal, ajeno a las circunstancias sociales, culturales y económicas en las cuales desarrolla su vida. Es una persona concreta, singular, situada y ubicada, con una historia de vida única incanjeable que, desde su peculiar identidad y cultura, expresa sus posibilidades y sus limitaciones. Es por ello, que precisa de apoyo y acompañamiento y reconocer al alumno como un ser humano que requiere generar un desarrollo global y en donde la institución de educación y sus actores deben contribuir. Es así que la práctica educativa debe valorar autonomía, libertad, originalidad, capacidad de innovación y el talento emprendedor de cada alumno, con el objeto de ofrecer una educación personalizada, tal que sólo así es posible construir una escuela o institución para todos. Generar acciones de atención (asesoría y tutoría) así como de servicios diversos de apoyo académico y personal a los alumnos.

Lo anterior se complementa con la interacción que los docentes deben procurar el inducir en los jóvenes a continuar su educación de manera permanente, aspecto que desde la UNESCO a través de Faure (1972) propone como idea rectora de la política educativa de años futuros. Según Pérez y Pérez (2006) el concepto incluye tres dimensiones: Expansión de los procesos de aprendizaje a través del tiempo, la innovación para identificar alternativas a las estructuras existentes e integración entre educación general y profesional. De esta manera, la educación permanente Dave (1979) propone, un conjunto (18) de rangos que deban ser considerados dentro de la formación permanente, en particular se retoman cuatro:

1. Buscar por sí mismo, la integración en las diferentes etapas de la vida.
2. Perseguir la educación integral desde una vertiente general y profesional.
3. Las funciones de adaptación e innovación de la persona y la sociedad reciben plena satisfacción en el marco de la educación permanente.
4. Los principales prerequisites para que pueda darse esta educación son: Oportunidad, motivación y educabilidad. Los profesionales universitarios deben egresar bajo las siguientes capacidades: aprender por cuenta propia; desarrollar un pensamiento crítico; identificar y resolver problemas; trabajo en equipo; mostrar una buena comunicación oral y escrita y; tomar decisiones (Marcelo, 2001). Pero lo central como universitario, tener habilidades: académicas, ver, oír, tomar notas, realizar Figuras, interpretar documentos, discutir; investigar, observar, formular hipótesis, analizar, buscar información, valorar, utilizar instrumentos y; sociales,

cooperar, saber discutir, defender, las propias ideas, trabajar en equipo, resolver conflictos, entre otros aspectos. Es un concepto amplio, genérico y totalizador, el cual se extiende a todos los aspectos relativos al sistema educativo, en donde su conceptualización parte de lo siguiente:

- El ser humano es el agente de su propia educación al interactuar con su medio de forma continua con sus acciones y reflexiones.
- Debe abarcar todas las dimensiones de la vida, los campos del saber y los conocimientos prácticos, los cuales se podrán adquirir a través de los diferentes medios, con el fin de contribuir a través de los diferentes medios y coadyuvar al desarrollo de la personalidad de los alumnos.
- Los procesos educativos que se continúan a lo largo de la vida, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo.

De esta manera, las IES requieren adecuar sus objetivos, metas y medios para realmente propiciar la formación de nuevos profesionales, así como interpretar los espacios, sobre todo cuando el conocimiento que se ofrece en comparación con el que se produce es ínfimo. Es decir, el conocimiento puede tener una fecha de caducidad temprana y existe desasosiego por los nuevos conocimientos que se producen y no están al alcance. Del Puy *et al* (2003) manifiestan, que la principal función de la universidad es la formación de alumnos capaces de construir su propio conocimiento y no sólo reproducir de manera ciega los conocimientos que su profesor les transmite. Por eso, Monereo y Pozo (2003) subrayan, la trascendencia de fomentar algunas competencias delimitadas en seis

bloques: Enseñar/aprender a aprender a pensar; enseñar/aprender a cooperar; enseñar/aprender a comunicarse; enseñar/aprender a empezar; enseñar/aprender a ser crítico y; enseñar/aprender a automotivarse.

1.4 Tipos de modelos curriculares

Zabalza (2007) señala, que el diseño de un nuevo plan de estudios o su modificación se convierte en una operación compleja, sobre todo la formación constituye un cruce de lógicas y posicionamientos muy diversos tanto políticos, ideológicos, disciplinares, como del campo en donde cada profesor busca su proyección profesional. Sin embargo, hoy en día es preciso tener una visión curricular de la formación en conjunto, es decir, buscar la integración como una condición básica del desarrollo de una propuesta y no sólo pensar en nuestra materia, en nuestro horario, en nuestra parcela de actuación y sin aceptar que los otros y yo dependemos de lo que hacen los demás. Sin embargo, lo que hace común a un plan de estudios, con otros es que en su propuesta considera los elementos básicos de un curriculum: cultura-social-científica y tecnológica; habilidades, destrezas, valores y aspectos cognitivos; métodos y técnicas propios de las disciplinas, del ejercicio profesional y de formación humanista en general. Es decir, en cualquier modelo están presentes estos elementos en donde en algunos casos forman parte del curriculum formal de manera explícita o bien del oculto.

Zabalza (2007) señala que dentro de los modelos empleados en el diseño curricular, sin pretender ser exhaustivos, se retoman los elementos propuestos por diversos actores como *Stenhouse (2003)*, *Posner (2000)*, *Flores (1994)*, *Tyler*

(1998), Grundy (1998), Gimeno y Pérez (2005), Zabalza (2004), Román y Díez (2003), entre otros. A continuación se exponen los siete diferentes modelos:

1.4.1. Modelo Academicista

Este modelo hoy en día es vigente y está centrado en la estructura de los contenidos, como forma del saber, éstos son organizados en asignaturas cuya interiorización es el objetivo nuclear del aprendizaje. Su origen es medieval referido a las artes liberales estudiadas en la edad media (retórica, dialéctica, y gramática) y *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). Con el *trivium* y el *quadrivium* dentro de un marco normativo de carácter administrativo, sin embargo, existen diversas formas de organizar y secuenciar los contenidos y en función de ello han surgido distintos modelos: disciplinar, interdisciplinar, integrados y multidisciplinar.

El aspecto nuclear o básico del modelo es el aprendizaje de contenidos: conceptos, hipótesis, teorías, leyes, sistemas conceptuales, principios, innovaciones, entre otros, las cuales se promueven por medio de métodos y actividades delimitadas en el currículum oficial. En tanto que las habilidades, destrezas y valores se dejan a la elección de los docentes y las prácticas educativas imperantes aunque se pueden completar con la acción tutorial o bien las actividades extracurriculares. Es decir, bajo esta concepción de currículum y apoyado en la tradición académica circunscrita a los contenidos bajo un cuerpo organizado de conocimientos disciplinarios, científicos, filosóficos, morales, artísticos y técnicos, sin embargo esta versión de modelo academicista posee dos

versiones la escuela clásica y la escuela activa, así como en los elementos siguientes:

- Escuela clásica. Está centrada en el aprendizaje de los contenidos como formas del saber, su origen data de la corte de Carlo Magno (Siglo VIII) y continúa en la Edad Media en el Renacimiento, sufrió algunas modificaciones y se continuó aplicando hasta el Siglo XIX.

De esta manera, el curriculum se hace explícito centrando su desarrollo en la secuencia de los contenidos de cada disciplina y realizando una diferenciación con respecto a la edad de los alumnos. También se integran los aspectos metodológicos a partir de actividades diseñadas en el aula con el objeto de orientar el aprendizaje, el cual se proyecta a partir de la cátedra del profesor, así como las habilidades y actitudes, en donde éstas no adquieren la dimensión para ser valoradas, conformando en el mejor de los casos una práctica del curriculum oculto. El aprender a aprender se circunscribe a la instrumentación de algunas técnicas de estudio para que el estudiante pueda apropiarse de los contenidos, lo cual se logra con la interacción de los métodos y las actividades, tal que los exámenes solo son la forma de valorar el nivel del dominio de los contenidos.

- Escuela activa. Se basa en los métodos como forma de hacer, sus impulsores fueron Ovide Decroly (1940), María Montessori y Manjon, (1968), Claparade (1969), John Dewey (1952), Roger Cousinet (1979), Célestin Freinet (1966), Michael Lobrot (1964) y A. S. Makarenko (1939), que en todo caso retoman los planteamientos epistemológicos empiristas

propuestos por Galileo, Comenio, Locke, Pestalozzi, Froebel, Rousseau, entre otros. De esta manera, incorporan de nuevo los aspectos racionalistas del curriculum y en donde el método inductivo prevalece sobre lo deductivo, así como delimitar aspectos prioritarios del saber hacer sobre el saber conceptual. Bajo este contexto la educación se plantea como un camino de observación, experimentación e inducción que propicia una mayor eficacia en la enseñanza más allá de las causas formal y final del aprendizaje (Flores, 1994).

Para ello el curriculum se configura a partir de habilidades, destrezas, actitudes, valores, contenidos, métodos, actividades y en donde muchos aspectos no son declarados, sino que conforman el curriculum oculto. Pero lo explícito son los métodos como formas de hacer y las actividades se incorporan para orientar el aprendizaje hacia el dominio del método y el aprender a aprender se generaliza como el saber hacer.

Por otro lado, se propicia el desarrollo de una filosofía pragmática y del movimiento educacional progresivo lo cual ocurrió alrededor del cambio de mediados del siglo pasado (Posner, 2000). Sin embargo, el debate se centró al como propiciar las experiencias de más alta calidad, en particular aplicar aquellas teorías que ayudan a las personas a convertirse en alumnos autónomos e inteligentes en forma progresiva (generar habilidades y actitudes), para guiar sus propias experiencias educativas futuras. Neave (2001) indica, que las IES deben realizar el mayor esfuerzo para atender procesos y tendencias, que permitan la diferenciación y estratificación interna entre aquellas causas que conducen al

empleo y la movilidad (nacional e internacional), el uso de las ciencias y la técnicas a nivel global y, de aquellas que conducen a sus estudiantes a un mejor desempeño en el mercado laboral nacional o regional.

1.4.2. Modelo Tecnológico

En particular, este modelo recibe diversos nombres entre otros: conductual, tecnológico, racional, positivista. Para conformar una visión de la enseñanza como una actividad regulable, planeada y evaluable, en torno a un conjunto de actividades controladas y en un marco de realización científico-tecnológica. Es decir, la educación se conceptualiza como un sistema de producción en donde la eficiencia y calidad de los resultados, visibles en el comportamiento de los alumnos (Cassarini, 1997). Sus fundamentos psicológicos están asociados al conductismo y al neoconductismo y los modelos de aprendizaje basados en el condicionamiento clásico, instrumental y operante. Dentro de sus principales representantes de esa corriente son: Bobbit, Callaham, Gagné, Jhonson, Phopan, Baker, Mager y Estarellas, entre otros encontramos las siguientes.

- Sistema tecnológico de producción. El curriculum se deriva de manifestar los resultados, a partir de la formulación estructurada de los objetivos de aprendizaje. Las actividades son medios para conseguir los objetivos operativos en los cuales se explicitan las conductas observables, medibles y cuantificables; en donde los contenidos se estructuran en unidades con una secuencia jerárquica. Esta concepción eficientista se ha desarrollado para responder a un perfil burocrático-administrativo de la educación, así como a favorecer la división del trabajo. Por otro lado, los maestros se convierten en

meros ejecutores de los programas y aplicar las normas, entre otras tareas, en tanto que las actividades y valores son menos imprecisos dentro de la dimensión formal y oculta del curriculum. Y en el ámbito cognitivo sólo lo importante es asimilar la información al buscar la eficacia y eficiencia de los productos del aprendizaje.

- Plan de instrucción. Su formalización se conforma a partir de un plan de aprendizaje en donde se incluye con precisión y detalle los objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Es decir, es una planeación racional para propiciar una intervención didáctica. Así los contenidos son seleccionados, ordenados, se eligen las experiencias de aprendizaje y las condiciones para su ejecución. Dentro de esta corriente encontramos a Hilda Taba, Amengual, Leonard, Utz, Mc Donald y Beauchamp.
- Experiencias de aprendizaje Los autores más representativos son, Caswell, Campbell, Tyler, Fosay, Mc Kenzic, Oliver, Taylor, Alexander, Wheelor, Doll, Jonson, Skinner, Bloom, entre otros. Dicha corriente predomina actualmente en muchos países incluyendo algunos de Latinoamérica. Esta concepción lleva implícita una evolución del conductismo e integra un conjunto de experiencias escolares planificadas, en donde se delimitan ciertos marcos como son: fines, modelos de conducta para brindar respuesta a problemas personales; metas, categorías de experiencias de aprendizaje como un resultado esperado; y objetivos con experiencias concretas de aprendizaje. En tanto los contenidos a partir de la selección son una vía para configurar las experiencias de aprendizaje para conseguir las metas, en general sus componentes son los siguientes:

- La racionalidad que emplea este modelo corresponde al tipo empirista, positivista, instrumental, burocrática y cientifista.
- Las actitudes y valores son los prescritos e imperantes por el orden administrativo y los diversos actores de la institución, aunque no es de su interés el ser observables, mediables o cuantificable.
- Se concibe a la teoría y la práctica como entidades diferentes, pero en todo caso son los profesores quienes administran y aplican los programas oficiales.
- Los medios didácticos son los textos aprobados por la administración y centrados en los contenidos, con el objeto de favorecer el estímulo-respuesta.
- El profesor es un técnico y su modelo profesional es valorado por el tipo de competencias, es decir, enseñar como una forma de transmitir la información planificada con el objeto que ésta sea aprendida e interiorizada por los alumnos.
- La evaluación ésta centrada en los contenidos y para ello se emplean los métodos eficientistas y cuantitativos.
- El diseño curricular Guirtz y Palamidessi (2004) manifiestan, que a partir de las contradicciones de los procesos docentes educativos y la conformación de una perspectiva heterogénea del análisis del curriculum, los cambios en la organización social y la realidad institucional se moldean las acciones de los alumnos y profesores, con lo cual se generan nuevos movimientos hacia la construcción de modelos que permitan explicar e instrumentar las acciones formativas. Centra su programación en delimitar

los distintos tipos de objetivos (operativos, observables, medibles y cuantificables), todos ellos sujetos a evaluación como garantía de eficacia. Como se puede observar los planteamientos no pueden ser del orden técnico y de acordar experiencias, debido a que los actores que toman las decisiones no están libres de considerar ciertos aspectos morales. Es decir, estas decisiones sobre el curriculum no están limitadas a preguntas acerca de cómo hacer algo, por qué hacerlo y quién debe hacerlo o quiénes. En todo caso como lo indica Posner (2000), las decisiones sobre lo deseable de un curriculum, la equidad o legitimidad del curriculum o bien el cómo tratar a los alumnos, todo ello tiene implicaciones históricas, sociales, políticas, morales, culturales y económicas.

1.4.3. Modelo interpretativo-cultural

Las aproximaciones teóricas que se integran en los modelos de diseño curricular cada vez son más complejas en donde predominan las cognitivas, las prácticas y aquellas que pretenden la reconceptualización. De esta manera, las tendencias predominantes están en dependencia del autor, las cuales se puede identificar como: práctico, reconceptualista, interpretativo-simbólico o interpretativo cultural y cognitivo. Esta corriente surge a mediados del siglo pasado como un medio para confrontarse con el modelo tecnológico y en la búsqueda de nuevas alternativas. Un aspecto interesante a considerar son las ideas de Platón (Posner, 2000), quien señalaba que el conocimiento y las ideas de las personas eran innatas, tal que todo lo que un profesor necesita hacer es ayudar a la persona a recordarlas, tal que el aprendizaje es recolección, búsqueda y descubrimiento de ideas innatas seguidas por la construcción de conceptos nuevos a partir de tales

ideas. Esto se puede complementar con lo manifestado por Kant, la mente tiene categorías que estructuran las percepciones, tal que la experiencia no consta de sensaciones en bruto, sino de sensaciones estructuradas.

Posner (2000), señala en general, que todas ellas tienen elementos comunes, pero siempre existen diferencias las cuales se pueden identificar en las obras de los autores más representativos de cada una de las corrientes. Corriente reconceptualista: *Lawrence Stenhouse (1975), William Eliot (1926), Elliot Eisner (1994), Mc Donald, H. Huebner (1983), William Pinar (1970), Maxine Greene (2004), Graham Denyer Willis (2007), Max Van Manen (2010), Guba (1981), Horace Mann (2004), William Henry Schubert (1986); Corriente Práctica, Josep Schwab (1983), William A. Reid (2006), Decker F. Walker (2004), J. Gimeno Sacristán (1988); Corriente cognitiva, Piaget (1975), Noam Chowsky (2003), Philip H. Winne (2001), March (1934), R.J. Shavelson (1975), Barbara Slater Stern (2008), Yinger (1987) Yinger, Calderhead (2001), David Berlinger (2004), Franklin Snow (1907), Ann Clark (1998), Shelley S. Peterson Peterson (2008), Withrock (2010), Dolores Olaya Villar (1983), Marcelo M. Suarez (2002), César Coll (1991), Fernández, Rubén Pérez (2004), Miguel Ángel Zabalza (1985), Carmen Rosales (1985), Juana Anadón Benedicto (1979), Samuel Antonio Medina (1965), entre otros. Para los fines del presente documento sólo se especifican las generalidades, de dicho modelo y son las siguientes:*

- Racionalidad. Se instrumenta desde un modelo práctico, a partir de corrientes de tipo interpretativo, hermenéutico, humanístico, liberal, existencialista e interactiva.

- Valores. Son prescriptivos en cuanto que forma parte de una cultura social, pero en un marco de un curriculum abierto y flexible. Estos se instrumentan para ser interpretables y explícitos al estar presentes en la construcción de los objetivos a conseguir en la práctica educativa.
- Relación teoría-práctica. El cual se plantea como una parte esencial del modelo y como un proceso de realimentación.
- Enseñanza. Esta se promueve para reconceptualizar la cultura y en una reconstrucción de la misma. Para ello, el profesor a partir de sus capacidades profesionales y morales, para esto se plantea promover algunos valores e ideales sociales, pero el proceso docente educativo, se torna complejo y cambiante, por lo que resulta difícil su control y predecir los resultados.
- Curriculum abierto, flexible y contextualizado. Esta centrado en el proceso más que en los contenidos, esto con el objeto de favorecer el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes.
- Diseño curricular. Implica la construcción de objetivos y favorecer el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes, es procesual sobre todo cualitativa, formativa, deliberativa e iluminativa, tal que está dirigida hacia los procesos, es decir, su fin es valorar las habilidades y actitudes a mostrar en el proceso formativo.
- Profesor, es un actor reflexivo, técnico, crítico y mediador del aprendizaje, para mostrarse como un investigador en la acción.

En particular, un modelo interpretativo simbólico que ha destacado es la corriente cognitiva, en donde distintos organismos impulsan la necesidad de centrarse en

los aspectos que desarrollan el docente y los alumnos. Así, se puede destacar los siguientes aspectos:

- Incorpora lo denominado teorías del procesamiento de la información, en donde los profesores y alumnos son actores activos cuyos pensamientos, planes, percepciones, influyen y determinan su conducta. Algunos actores lo denominan cualitativo, etnográfico, reflexivo, fenomenológico, naturalista, interpretativo, ciencia simbólica, y todos ellos se apoyan en el paradigma cognitivo.
- Aplica el concepto de las inteligencias como proceso y que son factibles de modificaciones, o bien la zona de desarrollo potencial, el interaccionismo social, el conductismo social. Con el objeto de explicar cómo aprende un alumno y las actuaciones del profesor como mediador.
- Los cognoscitivistas impulsan nuevos modelos de aprendizaje desde una perspectiva constructiva e inductiva-deductiva. Dentro de autores que han propiciado el desarrollo de este modelo encontramos a Hunmt (1973), Carrall (1993), Rose (1990), Pellegrino J. (1992), Khalil Gibrán (2006), Sternbery (2003), Sternberg y Detterman (1992), Lev Vigotsky (1964), Reuven Feuerstein (2002), W. Staats (1970), Bursns (1980), Jean Piaget (1970), Jerome Bruner (1960), David Paul Ausubel (1960), Clark y Yinger, (1979), Tshavelson (1993), Stern (1999), F. Elbaz (2002), J. Lowyck (1993), Zeichner (1993), Peterson (1980), Berelster (1975), Scardamalia y Bereiter (1992), , Cazden (1984), Villar (2008), Marcelo (1986), Pérez Gómez A. (1992), Calderhead (1991), Larson (1991), B. Simmons (1987), McCombs y Marzano, 1990, Wittrock, Marks y

Docrow, 1975, J. Novak (1967), Román y Díez (1999). A partir de la conceptualización de estas teorías se estructura una enseñanza centrada en procesos con la mediación del profesor en donde la cultura integra a la mediación del aprendizaje.

- El diseño curricular se orienta al desarrollo de habilidades valores explicitados en los objetivos, así como su descomposición en habilidades, destrezas y actitudes en cada una de las partes del curriculum. En el aula se precisan los procedimientos y estrategias para conseguir las habilidades, destrezas y actitudes por medio de la interacción con los contenidos y los métodos.
- La planificación de tareas y actividades son fundamentales, porque son estas las que orientan el desarrollo de las habilidades y actitudes, de manera que cada actividad configura una estrategia de aprendizaje.
- Amplia el concepto de aprender a aprender, a partir de un enseñar a pensar y facilitar el uso adecuado de las estrategias cognitivas y metacognitivas y de los modelos conceptuales.
- Focaliza la enseñanza en el aprendizaje, al identificar cómo aprende un alumno, cómo enseña el profesor e integra el proceso, como enseñanza y aprendizaje.
- Se plantea la trilogía didáctica como marco del modelo de aprendizaje y enseñanza en tres ámbitos: Cómo aprende un alumno, cómo enseñar, cómo programar y diseñar el curriculum.

Posner (2000) manifiesta, que bajo este modelo las instituciones deben permitir a los alumnos construir su propio conocimiento, con base en lo que ya saben y

utilizar su conocimiento en actividades cuyo objetivo sea el propiciar la toma de decisiones, la solución de problemas y formular juicios.

1.4.4. Modelo Sociocrítico

También se le denomina modelo de la pedagogía crítica la cual surge de la recontextualización sociocrítica en donde sus impulsores son Giroux, H. (2003), Michael Apple (1973), Popkewitz (1988), Pinar (1979), Carr y Kemmis (1988), R. Young (1993), Grundy (1998), Bates, Klafki, Schaller, Rotke, Groothoff, Barros, Gutiérrez, Ander-Egg, Arroyo (1992), S. Barco (1998), Freinet Freire (1974), Martínez (2004), F. Sabiron (1993), M. Sierra (1992), Ruiz de Azúa, B. (1997), M. Hernández (2009), Contreras (1994), Rodríguez Rojo (2009), Gimeno Sacristán (2004), Lorente (1993), Santos Guerra (1994), Pérez Gómez (1993), entre otros. Como se puede observar a lo largo de 30 años evolucionó la primera conceptualización dentro de una modernidad y posmodernidad del desarrollo del curriculum, en donde es posible reconocer los siguientes aspectos:

- La racionalidad es un medio para facilitar el interés emancipador en la cual se define una dialéctica, problematiza, contextualiza, asimismo existe el discurso y la negociación.
- Los valores se configuran al reconocer las actividades en un ámbito en el cual comparan, cooperan, existe solidaridad y libertad, a partir de una crítica básica a las ideologías.
- Los objetivos se planean en un proceso de concertación con los actores.
- La relación teoría y práctica se define dentro de una relación dialéctica.

- Los contenidos deben ser socialmente significativos y las actividades a ejecutar son constructivas a fin de propiciar un aprendizaje compartido.
- Los medios didácticos son actuales y son producto de la negociación y el consenso, así como los métodos y técnicas de enseñanza bajo la dinámica de grupos.
- El profesor participa como investigador del aula, reflexivo, crítico, comprometido con las situaciones socioculturales, políticas y educativas.
- Evaluación, predominan las técnicas dialécticas y emplea el método de casos y la triangulación de los resultados.
- Currículum formal, es un instrumento de reproducción cuyo papel es ideológico y necesario para regular los procesos, pero además acepta el currículum oculto. De esta manera, se genera un currículum contextualizado, negociado y pactado cuya función principal es contribuir a la liberación y a la emancipación.

1.4.5. Currículum integral

Su conceptualización surge como necesidad de formar personas con capacidad crítica y solidaría, con el objeto de que una vez concluida su formación no queden excluidos o indefensos, en particular los más desprotegidos. Estos planteamientos surgen hacia los años setenta del siglo pasado, esto ante la creación de los procesos de libre mercado, la liberación de la economía, y para atender la globalización, dentro de un ámbito plurinacional, pluricultural y plurilingüístico que sustenta a los pueblos y culturas del mundo. Pero como lo menciona Torres (2006), también discursos teóricos de pedagogos, educadores y sociólogos de la educación quienes incorporan los conceptos de flexibilidad,

interdisciplinariedad, autonomía, formación y actualización del docente, trabajo en equipo, comprensividad, democratizar la educación, entre otros. Sin embargo, el problema de incorporar este nuevo lenguaje es que se conviertan en un simple conjunto de frases vacías de contenidos o bien de la falta de voluntad, para instrumentar acciones específicas, así como el favorecer su adaptación.

De esta manera, el curriculum se concibe como la integración de distintos campos de conocimientos y experiencias que favorezcan la comprensión más reflexivas y críticas de la realidad (contenidos, procesos, gestión del conocimiento, dimensiones éticas, formación humanística) dentro de un proceso de aprender a aprender. Una conceptualización simple pero compleja a la vez es el mundo en el cual la humanidad hoy vive, en donde las dimensiones financieras, culturales, políticas, económicas, ambientales, científicas, de producción alimenticia, intercambio de mercancías, de fuentes de energía, entre otros, son interdependientes, y donde ninguno de tales aspectos puede ser adecuadamente comprendido al margen de los demás. Es por ello que Castells (2001) manifiesta, la educación es un proceso mediante el cual las personas adquieren la capacidad de redefinir constantemente su cualificación necesaria, para afrontar sus tareas y renovar éstas, al buscar oportunidades y acceder a las fuentes y métodos para adquirir dicha formación permanente. La construcción de un curriculum integrado se manifiesta cuando las disciplinas que la configuran se relacionan y el conocimiento incorporado sirve para atender a las necesidades del alumno, así como para comprender la sociedad en la cual le toca vivir. Es decir, en él se promueven el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes que le ayudan a

formarse dentro de la comunidad como persona autónoma, crítica, democrática y solidaria (Torres, 2006). Otro aspecto a considerar en este tipo de curriculum, es respetar los conocimientos previos, necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje, entre otros, para cada alumno. Además, lleva implícito la participación de los actores universitarios en la delimitación del conocimiento, habilidades, valores y actitudes a promover, a fin de configurar el conocimiento de una sociedad-cultura, creencias, moralidad, lucha por el poder interpretativo, ideologías predominantes y, experiencias relevantes, entre otros aspectos. Esto significa que formarse es aprender a movilizar, o emplear los recursos (conocimientos, habilidades y actitudes), para resolver los problemas, abordar situaciones imprevistas y cooperar, esto a través de un proceso de desarrollo individual en donde la persona perfecciona sus capacidades y busca la construcción del sentido de lo que aprende.

La construcción de un curriculum integrado se manifiesta cuando las disciplinas que la configuran se relacionan y el conocimiento incorporado sirve para atender a las necesidades del alumno, así como para comprender la sociedad en la cual le toca vivir. Es decir, en él se promueven el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes que le ayudan a formarse dentro de la comunidad como persona autónoma, crítica, democrática y solidaria (Torres, 2006). Otro aspecto a considerar en este tipo de curriculum, es respetar los conocimientos previos, necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje, entre otros, para cada alumno. Además, lleva implícito la participación de los actores universitarios en la delimitación del conocimiento, habilidades, valores y actitudes

a promover, a fin de configurar el conocimiento de una sociedad-cultura, creencias, moralidad, lucha por el poder interpretativo, ideologías predominantes y, experiencias relevantes, entre otros aspectos. Esto significa que formarse es aprender a movilizar, o emplear los recursos (conocimientos, habilidades y actitudes), para resolver los problemas, abordar situaciones imprevistas y cooperar, esto a través de un proceso de desarrollo individual en donde la persona perfecciona sus capacidades y busca la construcción del sentido de lo que aprende.

También, es importante señalar, que el curriculum integrador es una respuesta a la alineación (objetivos-contenidos-evaluación) y los bajos resultados de los adolescentes en el nivel medio superior y en los primeros años de las licenciaturas, en donde lo relevante es tratar los temas centrales de una disciplina y su asociación con el mundo real. Esto significa desarrollar en el estudiante una visión más amplia de las disciplinas sin fisuras del conocimiento y la redundancia de contenidos, con el objeto de propiciar un aprendizaje más relevante en relación con sus vidas (Hargreaves, *et al.* 2001). Sin embargo, los principios de organización más poderosa y consistente para integrar las unidades de aprendizaje son la relevancia del conocimiento, la planeación por el grupo de docentes responsables de la disciplina y el diseño de actividades asociadas a la comunidad, al mundo profesional y al sector productivo.

Es importante considerar este rubro en la Educación Superior lo cual se manifestó en las Conferencia Regional (CRES, 2008) celebrada en Ecuador, con el objeto de acortar las distancias entre los campos científico, técnico, humanístico, social y

cultural, con el objeto de comprender la complejidad multidimensional de los problemas, con ello estaremos favoreciendo la transversalidad de los enfoques y, ante esto es necesario que los docentes trabajen de forma interdisciplinaria a fin de favorecer la formación integral. En tanto que Estévez (2005) señala, la importancia de los enfoques interdisciplinarios, en los contextos más complejos en los cuales las personas viven, de manera tal que los procesos de formación en diferentes áreas y del ejercicio profesional, requieren la preparación científico-técnica, cultural-humanística. Por lo que es preciso atender los siguientes aspectos:

- Crear habilidades, actitudes y profundizar en las disciplinas que son necesarias para el desempeño profesional, así como comprender como acceder a la información y analizarla a fin de poder usarla.
- El desarrollo científico y tecnológico es dinámico, de manera que conduce siempre a nuevos conocimientos en los cuales intervienen distintas disciplinas y, en donde esto, acelera el ritmo de obsolescencia de lo aprendido en la universidad.
- Existen cambios en el ejercicio de las profesiones, de tal modo que lo aprendido, resulta poco útil en la práctica profesional, si no se plantea la necesidad de actualización. En algunos casos las profesiones configuradas por una disciplina tienden a desaparecer, pero se precisa de perfiles profesionales polifacéticos basados en la interdisciplinariedad.

- Los problemas sociales y productivos cada vez son más complejos y requieren soluciones oportunas, por lo que los profesionales deben aprender a retornar a las IES para actualizarse.

Sin embargo, para conseguir la integración del curriculum (trabajo, persona y contexto) los profesores y autoridades deben encontrar el justo punto de equilibrio entre los polos opuestos del diseño de un curriculum (tradicional y uno muy personalizado). Es decir, buscar acciones de concertación que permitan brindar claridad al concepto, sustentado en principios filosóficos y opciones estratégicas que favorezcan el desarrollo de nuevos planes de estudio. Otro elemento dentro del proceso educativo es la transversalidad y la educación en valores, en donde se busca la integración de los valores como resultado del proceso formativo de los alumnos. Su incorporación resulta valiosa para el equilibrio y madurez personal, al orientar la toma de decisiones, el desarrollo personal y la adquisición del sistema de valores (Alonso, 2004). Otros ejemplos son: la formación cívico-política, formación en torno a la cultura, diversidad e identidad del territorio, formación ecológico-ambiental, formación para la atención de contingencias y desastres, entre otros. También, es importante que el docente sea humilde en este escenario y comparta sus experiencias y participe en una formación previa para superar los vacíos en torno a otras disciplinas, así como superar la falta de confianza y competencia. Además, propiciar la colaboración con otros profesores y lograr interconectar las distintas disciplinas que configuran un plan de estudios. Esto conlleva a comprender que un curriculum integrado es complejo y riguroso, en donde el profesor tiene que hacer un gran esfuerzo intelectual, aprender a planificar, ejecutar adaptaciones oportunas y buscar el tiempo para compartir los

conocimientos con los docentes de la misma o de diferente disciplina. En consecuencia, generar un curriculum es un proceso constante y que en la medida que se elaboran materiales y procedimientos (Tyler, 1998) se deben ensayar y evaluar los resultados, así como identificar los errores e indicar sus posibles mejoras. Es decir, dentro de un ámbito comprensivo el cual pretende ser abierto, flexible y equilibrado, Román y Diez (2003) lo plantean, el curriculum integrado bajo los siguientes elementos:

- Abierto. Con el objeto de incorporar nuevos aprendizajes, así como responder a las realidades del contexto o bien a los aspectos emergentes de la sociedad. Dentro de su desarrollo se promueve la creatividad del profesor, pero en algunos casos el diseño curricular se plantea a nivel básico.
- Flexible. Acorde a las exigencias del saber y la técnica, con el objeto de incorporar las distintas realidades ambientales, personales y sociales.
- Equilibrado. Al tratar de incorporar todos los aspectos de la educación de manera equitativa. Esto con el objeto de propiciar el desarrollo armónico de la personalidad y adecuar el proceso educativo integral. Para promover el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes, a partir de los objetivos, contenidos, métodos y actividades. Muñoz y Castro, (2006) indican, que las IES muestran una debilidad al no contar con una visión fundamentada en la complejidad y la naturaleza de las exigencias que la sociedad, la globalización y los avances científicos y tecnológicos demandan a las instituciones, esto deviene del impedimento teórico/práctico que obstaculiza la definición de una adecuada organización de los planteamientos y estrategias, sobre los cuales la

autonomía podría hacer valer. Pero además, esto pone en riesgo poderse articular y dar sentido a las asociaciones al no dar respuestas por medio de la crítica, con proyectos oportunos y de incidencia prospectiva.

- Integrador. El currículum se desarrolla a partir de la planificación de diversas áreas del conocimiento y del aprendizaje para favorecer la vida a partir de núcleos conceptuales y redes semánticas, en una dimensión multidisciplinar. Muñoz y Castro, (2006) indican, que las IES muestran una debilidad al no contar con una visión fundamentada en la complejidad y la naturaleza de las exigencias que la sociedad, la globalización y los avances científicos y tecnológicos demandan a las instituciones, esto deviene del impedimento teórico/práctico que obstaculiza la definición de una adecuada organización de los planteamientos y estrategias, sobre los cuales la autonomía podría hacer valer. Pero además, esto pone en riesgo poderse articular y dar sentido a las asociaciones al no dar respuestas por medio de la crítica, con proyectos oportunos y de incidencia prospectiva.
- Aprendizaje significativo, parte de los conocimientos y esquemas previos del alumno, con el fin de que estos encuentren sentido a los nuevos aprendizajes, así como potenciar la construcción de redes semánticas y conceptuales.
- Alumnos. Se les motiva a analizar su visión del aprendizaje para reconocer el cómo aprenden, en la lógica de que sean selectivos en sus contenidos, el favorecer el aprendizaje funcional y preparatorio para la vida y la experiencia profesional.
- Motivación. Favorece el impulso cognitivo y de la curiosidad, así como que el alumno acepte la existencia de la motivación intrínseca como una mejora del

propio yo, además de buscar el desarrollo de un ambiente cooperativo y participativo.

- Aprendizaje constructivo. Propicia en los alumnos su comprensión hacia ellos como los principales constructores de su propio aprendizaje a partir de los conceptos previos de un tema específico, así como potenciar los aspectos cognitivos y por descubrimiento, en donde el docente actúa como mediador de la cultura.

También, la ANUIES (2004) en un esfuerzo conjunto con distintas IES, plantean que los proyectos educativos con un enfoque integral, deben partir para su desarrollo al considerar los siguientes aspectos:

- Promover la adquisición de habilidades de aprendizaje autónomo.
- Favorecer el aprendizaje significativo a través de la relación teoría-práctica, la vinculación de los conocimientos académicos con las situaciones del entorno, los problemas, las interrogantes y las prácticas profesionales.
- Generar ambientes de aprendizaje que promuevan la creatividad con el apoyo de aulas interactivas, virtuales y los distintos medios educativos externos.
- Apoyarse en esquemas de evaluación en donde la autoevaluación, la autocrítica, la evaluación por pares favorece los procesos de mejora de la calidad.
- Reconocer en el curriculum y promover las actitudes artísticas, culturales y deportivas al interior de cada plan de estudios.

- Integrar a los alumnos al proceso de investigación, como eje de desarrollo de la comprensión de la metodología y de formación científica, tecnológica y humanística.

1.4.6. Modelo Pedagógico

En un contexto ambicioso desde la pedagogía, se puede identificar su objeto de estudio, dentro de una indeterminación entre lo institucional y lo didáctico, con sus posibles líneas de investigación pedagógico institucional como lo formal, o lo pedagógico no institucional, como lo no formal, hasta lo didáctico, incluyendo otros saberes. El modelo pedagógico lo configuran las siguientes dimensiones: Orientación teórica, fines de la educación (cualidades de tipo moral, valoral, teórico instrumental y actitudinal), contenidos académicos, estrategias metodológicas, periodicidad de la labor docente y autonomía del alumno, direccionalidad del proceso y, evaluación en su contexto más amplio. Es decir, transitar de lo concreto a la abstracción, en donde es necesario afrontar las siguientes interrogantes (Florez, 1994):

- ¿Qué tipo de hombre interesa formar?
- ¿Qué contenidos, experiencias, prácticas se van a instrumentar?
- ¿Cuál será el ritmo que propicia el proceso de formación?
- ¿Quién orientará o dirigirá al proceso docente educativo?
- ¿Cuál es la orientación técnica que sustenta la propuesta de intención educativa?
- ¿Cuáles serán los criterios de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje? Es decir, cómo, cuándo, quién y con qué criterios se

determinarán el nivel de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y competencias, bajo que instrumento será medido este desempeño a fin de proceder a promover a los alumnos.

En particular un modelo pedagógico, se configura como un proceso de intervención que permite clarificar la educación, empleando técnicas, métodos de estudio, de investigación, experimentación, interpretación de la dinámica de los fenómenos y del proceso educativo, con planteamientos que puedan resultar descriptivos y/o propositivos, desde una determinada postura epistemológica, teórica, metodológica e incluso instrumental.

En el proceso de delimitación del modelo pedagógico es importante el retomar tres bases teóricas que permitan reflexionar sobre la formación y estas son: experiencia y práctica en el aula, asimismo como el docente investiga su práctica socioeducativa con el objeto de fortalecer su desarrollo profesional como docente dentro de un contexto de formación permanente. De aquí la importancia, de identificar estos a partir del interaccionismo simbólico, el pensamiento complejo y el constructivismo, de los cuales se pueden precisar los siguientes aspectos sin profundizar en las teorías que los sustentan:

- a) Interaccionismo simbólico. En el proceso educativo impera una naturaleza social tal que su producto es el resultado de la interacción de los distintos actores (Coulun, 1995), en donde es posible identificar los siguientes principios:

- Cada persona vive inmersa en un entorno simbólico y físico en tiempo y espacio, él es quien construye los significados del conocimiento y del mundo y de las acciones que él propicia para transformar el mundo.
- A partir de símbolos significantes la persona es capaz de ponerse en el lugar del otro, al compartir los mismos símbolos en un espacio temporal.
- Las personas comparten una cultura, a partir de elaborados símbolos con significado y valor que guíe la mayoría de sus acciones y permita predecir el comportamiento de otras personas.
- Los símbolos y por extensión, el sentido y valor que se les configura, no están aislados, sino que forman parte de elementos complejos frente a los cuales la persona define su rol y papel creativo.
- El pensamiento es el proceso mediante el cual se examinan potenciales, soluciones (ventajas y desventajas) que la persona tendría con respecto a sus valores, para determinar una acción o una selección de conocimientos, a partir de las experiencias inmediatas, las interacciones cotidianas y los acontecimientos externos. Para propiciar el desarrollo del pensamiento a partir de la enseñanza, es preciso enseñar a comprender, ello implica el diferenciar el aprender, el saber y el comprender. Tal que cuando el alumno comprende, hace cosas diferentes con dicho conocimiento: recrear, construye, reconstruye, explica, ejemplifica, aplica (Perkins, 2000).

b) Pensamiento complejo. Ante las múltiples transformaciones del conocimiento el cual ésta influida por el avance científico, tecnológico, humanístico y de globalización, actualmente es imposible que una persona conozca todo

acerca del mundo o una disciplina, así como aprender sus múltiples manifestaciones e interacciones. Sin embargo, la tarea del docente es articular y organizar contenido-objetivos, relevantes y pertinentes, es decir la complejidad deberá ser llevada a un sistema interpretativo cercano a la comprensión de la mayoría de las personas, como primera aproximación tal que el pensamiento disyuntivo y reductor debe ser reemplazado por uno complejo (Morin, 1999). El cambio que requiere la educación superior es a dos niveles con el objeto de dar respuesta a los nuevos retos planteados por la sociedad global o la sociedad del conocimiento: pugnar por delimitar un modelo pedagógico (conocimiento y formación integral, el desarrollo de habilidades metodológicas, saber leer, saber escribir, saber pensar, aprender con autonomía, aprender a relacionarse y entender el mundo del mercado de trabajo y de la aplicabilidad del conocimiento) y generar un modelo de organización (flexibilidad, movilidad, estancia preprofesional, reconocimiento de los estudios) acorde a los tiempos. Así como, generar una actitud de servicio a la sociedad y a cada uno de sus miembros (Mora 2004).

- c) De tal manera, que la propia dinámica de la actuación docente contribuya a elaborar el saber, como expresión de cultura y en contextos cada vez más complejos o complementarios al ámbito social. Según Morín (1999) existen tres principios que distinguen el pensamiento complejo los cuales a continuación se presentan:
- Diálogo. Une dos principios o nociones antagónicas y a la vez complementarias, los cuales son necesarios para interpretar los problemas, a

pensar los procesos organizadores y creadores. En particular para el proceso docente educativo es fundamental considerar la teoría y la práctica, como elementos complementarios.

- Recursión organizacional. Implica generar acciones de autoproducción y autoorganización, en donde es posible analizar los productos y las causas de lo que se produce en la sociedad. Para ello, en un contexto dado se producen mediaciones, interacciones e intercambio de símbolos y significados y el saber, como expresión de un resultado pasa a formar parte del contexto sociocultural.
- Holográfico. Reconoce que el todo está en la parte y no sólo la parte está en el todo, en particular la persona se integra en la sociedad, cuando a través del lenguaje, la cultura, las normas conforman parte de él y en consecuencia de la sociedad.
- Constructivismo. Corresponde a un enfoque epistémico en donde es posible emplear esta teoría del aprendizaje para explicar el proceso de construcción del conocimiento por las personas, así como configurar esquemas orientados a analizar, explicar y comprender los procesos de construcción del saber (Díaz, 2001). De esta manera, el constructivismo es un proceso de reestructuración permanente del conocimiento ya construido, tal que por analogía es posible la construcción de redes conceptuales para tratar de definir la acumulación y renovación del conocimiento. Así, el constructivismo puede considerar tres problemas fundamentales:
 - Cómo se produce el conocimiento y cómo cambia
 - Cómo se produce de acuerdo al contexto

- Cómo se produce de acuerdo entre la persona - lo inter – subjetivo – y cómo es posible la comunicación.

1.4.7. Modelo Pedagógico Constructivista

Distintas organizaciones educativas han adoptado el modelo constructivista, en donde el docente emplea estrategias innovadoras para instrumentar el proceso docente educativo y orientar el trabajo de las instituciones. El constructivismo es una propuesta pedagógica emergente desarrollada a lo largo de tres décadas, la cual incorpora aspectos de la corriente crítica, psicológica humanista, cognoscitivista y sociohistórica, entre otras. Además, de considerar al sistema de conocimientos como abierto y no acabado y recupera el concepto de persona, como aquel con posibilidades de desarrollar la autonomía personal, moral, intelectual y social.

Montero (2007) señala, que en torno al constructivismo en las IES han surgido reacciones, mitos, creencias y resistencias, entre las cuales se encuentran: Suponer que el constructivismo, es una novedad, moda o una teoría acabada; creer que este paradigma es un modelo técnico cuya aplicación requiere condiciones específicas o bien emplear estas técnicas para todas las disciplinas y por todos los docentes y; pretender suspender tareas o reducir contenidos, entre otras conjeturas y vicios del proceso docente. En particular, su intención es formar alumnos activos, autónomos y críticos, en donde es preciso generar habilidades de aprendizaje independiente o aprendizaje autónomo, emplear principios y estrategias para favorecer los aprendizajes. Sin embargo, su integración no resulta viable si no existe una articulación con los marcos del pensamiento crítico de los

universitarios, su incorporación al proceso de formación y el desafío de valorar los marcos externos en torno al impacto multidimensional de lo que significa modificar el concepto de educación tradicional.

Varios de los elementos a desarrollar están relacionados con los conceptos delimitados por Delors (1997) al buscar la educación para toda la vida, al aprender a aprender, aprender a hacer y a resolver problemas, así como aprender a ser con una personalidad con autonomía, espíritu de iniciativa, creatividad y de innovación. Además, de habilidades fundamentales para el profesional como son la capacidad de comunicarse y, la gestión de procesos y de su propia formación. Es decir, la enseñanza y aprendizaje generado a partir del modelo constructivista. El constructivismo como una corriente pedagógica puede considerarse como una alternativa para lograr superar los problemas de la educación superior. Pero como lo señala Coll (2004), sí una propuesta pedagógica y didáctica permite explicar lo concerniente a lo educativo como una más de las teorías del desarrollo y el aprendizaje. Es decir, su finalidad es configurar un esquema centrado en el análisis la explicación y generar una mayor comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Está encausada a centrar el proceso educativo en el alumno y el docente como mediador, esto demanda de este último una participación activa y creativa (Silva, 2007). Para ello, es necesario generar diseños curriculares congruentes entre teoría y práctica, así como favorecer el enfoque integral de la educación, en una coexistencia academia-administración que se preocupa por tener lo indispensable para la instrumentación de las actividades planeadas; formular programas de asignatura con contenidos-objetivos

relevantes y pertinentes con el objeto de convertir a los alumnos en personas críticas y constructoras de su aprendizaje. De esta manera, se pueden identificar cuatro elementos que configuran las características de un modelo pedagógico centrado en el constructivismo.

Filosóficos. El conocimiento surge de la realidad a partir de una construcción o reinterpretación por parte de la persona, por medio de una interacción.

Sociológico. La construcción del conocimiento es social, de tal manera que el aprendizaje se manifiesta por el contraste con el otro o bien en la acción de lo social. Así, el conocimiento se entenderá como la certeza de que los fenómenos son reales y con características propias, en tanto que la realidad es una cualidad de los fenómenos los cuales identificamos con independencia de nuestra cognición y volición.

Epistemológico. La persona interactúa con la realidad, lo cual favorece la construcción de su conocimiento y al mismo tiempo lo estructura, tal que un objeto puede transformarlo y en el proceso de transformar dicho conocimiento se convierte en previo.

Psicopedagógico. La interacción del alumno dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, el aprendizaje está centrado en el alumno, el contexto social y la planeación de dichas acciones propician el desarrollo cognoscitivo (asimilación, acomodación y adaptación); el pensamiento dialéctico (tesis, antítesis y síntesis); evaluación del proceso docente educativo (interacción, construcción, mediación,

problematización, información, procedimiento, aplicación y valoración); y evaluación del aprendizaje (formativa, sumativa y autoevaluación).

Por otro lado, existe un conjunto de fases que definen el aprendizaje que caracteriza a este modelo, como:

Fase 1. Plantear el problema, identificar la experiencia previa, reconocer el conflicto intelectual-afectivo, conflicto cognoscitivo y/o sociocognitivo.

Fase 2. Generar la integración del conocimiento para favorecer la construcción de la nueva formación. El modelo educativo con un enfoque constructivista implica que los alumnos y los profesores sean corresponsables de construir el conocimiento, así como que el docente oriente a sus alumnos en el desarrollo de su autonomía, autosuficiencia, además generar en ellos un criterio analítico y reflexivo de cada situación problemática.

Fase 3. Realizar una acción de realimentación, intercambio de ideas, formular una síntesis integradora y reinterpretar el problema.

Fase 4. Analizar los resultados de aprendizaje.

Fase 5. Ejecutar de forma planeada la evaluación del aprendizaje.

Tunnermann (1997) señala, la necesidad de generar sistemas educativos de calidad, cuyos métodos didácticos activos estimulen la innovación, la creatividad y el espíritu de indagación de los alumnos, de manera que ellos sean capaces de aprender a aprender y también de emprender; sin embargo las IES tiene la responsabilidad de contribuir a integrar estos aspectos en forma autónoma y no

sólo como un decreto, para ello es necesario interpretar los cuatro pilares de la educación e incorporar estos elementos como ejes transversales dentro de los planes de estudio, a partir de considerar los siguientes elementos:

- a) Aprender a conocer. Propiciar el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes en los ámbitos de lenguaje, la comunicación y la aplicación de la matemática, el conocimiento científico y social. Así como, desarrollar las capacidades básicas para seleccionar, analizar, evaluar y compartir información. Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico e integrador (análisis, síntesis, evaluación y de toma de decisiones). Propiciar que los alumnos aprendan a partir de su propia experiencia de aprendizaje (meta cognición y meta aprendizaje).
- b) Aprender a hacer. Generar programas educativos que permitan formar personas comprometidas con el medio ambiente y el desarrollo sustentable, así como aplicar la tecnología de la información y comunicación en su ejercicio profesional. Integrar el trabajo en equipo y colaborativo, así como fortalecer el desarrollo de capacidades de emprendimiento y liderazgo, innovación y creatividad, incluyendo elementos del área artística.
- c) Aprender a convivir. Integrar elementos de socialización a partir de proyectos comunitarios y de la sociedad civil, así como de formación ciudadana, al desarrollar actitudes de cooperación y solidaridad, conocimiento y ejercicio de los derechos humanos. Además, del aprendizaje orientado a la tolerancia, respeto a la diversidad y al pluralismo

y la capacidad de la resolución de conflictos; también en los relativos a ética profesional, el valor social y la justicia, honestidad, entre otros.

- d) Aprender a ser. Promover el desarrollo de la identidad y la autonomía, el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol y el manejo de las emociones. Con el objeto de propiciar el desarrollo personal y profesional, al contar con el apoyo de la orientación vocacional, profesional y psicopedagógica y laboral, para ello es preciso incorporar la interacción profesor-alumno, alumno-alumno, entre otros, con el fin de generar procesos de reflexión y diálogo sobre temas de interés para los estudiantes.

1.5. Concepto de evaluación educativa

Existen diferentes concepciones del término evaluación educativa los primeros datos que se tienen del término evaluación, este se ubica en el ámbito psicológico y aplicaba para medir y cuantificar las conductas y la inteligencia de los alumnos; posteriormente, Tyler (1982) constituyó el concepto al campo educativo en los primeros años de la década de los treinta, y lo definía como el logro de objetivos o metas de aprendizaje prescritos y planificados en los programas educativos, definidos en términos de conducta.

Para Mateo, (2000) la evaluación se centraba antes solo en formular juicios acerca de los alumnos y se realizaba a partir de pruebas de grupo para obtener la valoración de cada uno.

En la actualidad, ya no se evalúa únicamente al alumno, sino también a los Académicos, Planes y Programas de Estudio e Institución; por ello estamos viviendo lo que llama "...el periodo donde la lógica del modelo educativo es evaluar". Así es como en el sistema educativo, la evaluación se convierte en eje que mueve y determina la calidad de la educación (Pacheco, 2000 pág. 35).

Mendoza (2002) señala que en México al igual que en otros países, las orientaciones de la política educativa sufrieron un desplazamiento del vértice planificador al vértice evaluador. La evaluación en estos momentos, es parte de la política educativa en México y la que podemos ver claramente en el Programa de la Modernización Educativa.

Stufflebeam y Shinkfield, (1995) indican que la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Además es un estudio sistemático planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o el mérito de algún objeto.

Para Cerda (2000) es la acción de juzgar o inferir juicios sobre cierta información recogida directa o indirectamente de la realidad evaluada, atribuir o negar calidades y cualidades del objeto evaluado o simplemente medir la eficacia de un método o los resultados de una actividad.

Es un proceso de reflexión sistemática, orientado sobre todo a la mejora de la calidad de las acciones de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional o de las aplicaciones a la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa (Joan, 2000). Otra definición la refiere como un proceso continuo integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Como resultado, proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones. Con la evaluación se busca el mejoramiento de lo que se evalúa y se tiende a la acción; tiene como eje sus propios objetivos y metas, así como las políticas y estrategias para conseguirlos (Mendoza, 2002).

Existen diversas definiciones sobre el concepto de evaluación sin embargo en este estudio y de acuerdo con Carrión, (2001) proceso de comunicación de una comunidad educativa cuyo objeto es la identificación de los atributos del sistema de educación institucional, que constituyen la esencia, la naturaleza y la estructura de la institución respectiva, para calificarlos y determinar sus virtudes y defectos; su fin último es el mejoramiento de la formación de individuos.

Con estas definiciones, podemos decir que la evaluación educativa ha dejado de considerarse como una simple medición, asignación de calificaciones o un medio de poder y represión para convertirse en un proceso más sistemático, donde la comunicación juega un papel muy importante ya que a través de ésta y de los procedimientos aplicados se obtienen información confiable de la situación o problemática, lo cual permitirá emitir un juicio de valor y más tarde servirá en la toma de decisiones pertinentes para mejorar el objeto evaluado.

1.6 La evaluación con un enfoque heurístico

Así como existen distintas acepciones del término evaluación educativa, también prevalece una variedad de posturas y paradigmas que conducen y determinan el trabajo evaluativo.

Carrión (2001) señala que paradigma es un conjunto de creencias, valores, técnicas, finalidades etc. que comparten los miembros de una comunidad profesional o científica. Un paradigma va a proporcionar los mecanismos y artefactos que facilitan la comprensión. Si consideramos el caso del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior (DCEAS), el paradigma aplicado concibe

la evaluación educativa como una actividad transdisciplinaria (Carrión, 2001). Bajo este supuesto, es válido recurrir a la aplicación de métodos y procedimientos de otras posturas o disciplinas, siempre y cuando den significado a la realidad que se quiere interpretar. En la evaluación del Plan de estudios del (DCEAS), se aplica el enfoque heurístico (Carrión 2001). El término heurística es una palabra moderna del verbo griego que significar hallar, encontrar, por lo que la heurística significa: "...búsqueda o arte de la búsqueda" (Abbagnano, 1974 pág. 50).

Por lo tanto el enfoque heurístico de la evaluación propone buscar, seleccionar y construir los procedimientos e instrumentos conforme al contexto educativo, (Carrión, 2001 pág. 61) son modelos "*ad hoc*" a las circunstancias de las instituciones y de las relaciones educativas desarrolladas en su espacio social.

El modelo se construye de acuerdo con el conjunto de relaciones posibles de configuración. Consecuentemente, la evaluación dará una organización lógica y específica a esas relaciones con el fin de analizar el estado en que se encuentra el objeto educativo. La evaluación, en este sentido, es un heurístico para conocer cómo se dan esas relaciones y cómo se vinculan un estado determinado de esas relaciones y cómo se vincula un estado terminante de esas relaciones con la realidad educativa.

1.7 Características de la Evaluación heurística

Carrión (2001) plantea aun cuando no hay un modelo de corte heurístico general el que se genere según las circunstancias de la realidad educativa, debe presentar ciertos rasgos, que una evaluación heurística con las siguientes características:

- a) Conforme a las circunstancias, se eligen los procedimientos y una vez probados se pueden sustituir por otros que se consideren más adecuados como procedimientos e instrumentos de acuerdo con las circunstancias (como: infraestructura, disponibilidad, de los participantes, etc.)
- b) Se basa en la configuración de sistemas, subsistemas o microsistemas operativos como objeto de análisis. A partir de esta idea se construye una representación de la estructura y funcionamiento de la institución objeto de evaluación o de una parte. La determinación del objeto de evaluación representará un microsistema de toda la actividad escolar.
- c) Objeto de evaluación a partir de la idea de sistema, éste contiene un subsistema y un microsistema.
- d) No se trata de establecer la eficacia de las innovaciones educativas o de cualquier situación educativa en sí misma y de manera general, sino su pertinencia de acuerdo con las situaciones concretas de su aplicación y la calidad de sus resultados.
- e) Es una evaluación circunstancial o de situación, no totalizadora, es aquella que en gran medida se percibe una problemática, una necesidad o una obligación legal o política en el sistema y se requiere de un análisis o una

eventual corrección, para lo cual se crean y se adaptan todo tipo de técnicas y procedimientos pertinentes. Por esta característica, llamaremos resultantes y situacionales.

- f) La evaluación del Plan de Estudios constituye una evaluación situacional, que responde a una política interna de la institución. Además de que la comunidad misma había identificado alguna problemática. Con respecto a las técnicas y los procedimientos utilizados, éstos se diseñaron y se aplicaron de acuerdo con las características que presentaba el propio programa. Al ser una evaluación situacional, la evaluación está centrada en los sujetos, en su capacidad de análisis, reflexión y de autocrítica, que se basa en su experiencia previa y en una disposición para proponer mejoras en el ámbito de su actividad. En este paradigma, la diferencia entre los técnicos y el resto de los participantes se diluye, pero no del todo. Los evaluadores profesionales fungen como orientadores, o como expertos, en la aplicación de procedimientos, en la organización de los grupos en los que se realizaron los análisis para la valoración de los resultados y lo más problemático para mantener el equilibrio en los juicios. Por todo ello se hace fundamental la opinión externa sobre el objeto de análisis.
- g) La participación fundamental de los sujetos puso de relieve la naturaleza política de la evaluación en su sentido más amplio. Esto es la confrontación de los análisis, la búsqueda de acuerdos acerca del mejoramiento de la institución y de la base del juicio evaluativo, etc. constituyen las actividades que dan base a las decisiones sobre el tipo de procedimientos técnicos que deben ser aplicados.

- h) La política es inherente a la evaluación; en el momento en que se inicia un trabajo de evaluación en una institución, se percibe un ambiente de resistencia e incluso de rechazo que puede ocasionar la renuncia a participar en los procedimientos de evaluación; pero esto se puede resolver si de antemano se establece la comunicación entre las autoridades de la institución, la comunidad escolar y el evaluador externo.
- i) Asimismo en todo el proceso, se tomó en cuenta a los sujetos, pues su participación fue de vital importancia para la realización de la evaluación; sin embargo a veces no es tan sencillo como parece, el intercambio de ideas y el consenso de opiniones, originó conflictos; no obstante del consenso dependerá el éxito o el fracaso de la evaluación, pero la diferencia estriba en quien está a cargo de lograr el establecimiento del orden y del equilibrio de la situación, que generalmente es el evaluador. Es así que "...Todo modelo que establezca entre sus procedimientos una organización adecuada para la discusión de los valores educativos y el ejercicio de la autocrítica, el intercambio de propuestas y el acuerdo sobre una situación problemática determinada es un modelo de evaluación heurístico" (Carrión, 2001, pág. 81). Esto significa que el proceso de discusión guiado por el evaluador, tiene como propósito poner de manifiesto las situaciones que establezcan la buena o mala calidad de un proceso educativo.

1.8. Formas de organización en la evaluación heurística

Un aspecto necesario en la evaluación de corte heurístico, es la especificación de la forma de organización, de acuerdo con este enfoque, se considera a los sujetos como "...elementos activos que deben ser considerados proveedores de información de análisis y juicios, pero de manera organizada y con propósito claramente definidos, atendiendo a necesidades específicas de mejoramiento de la institución" (Carrión, 2001 pág. 78). En la mayoría de las evaluaciones que se realizan, se concibe a los sujetos como meras fuentes de información; y dicha información es analizada fuera del espacio escolar y por expertos totalmente ajenos a la realidad educativa, ocasionando que los resultados obtenidos carezcan de confiabilidad o de legitimidad. Los sujetos que viven diariamente lo que sucede en su ámbito, son quienes, en principio conocen la problemática; de alguna forma deducen las causas y debido a su experiencia y las relaciones que mantienen diariamente pueden analizar la situación para plantear soluciones y mejorar las circunstancias educativas.

Carrión (2001) plantea que la participación debe planificarse y acotarse de acuerdo con los siguientes requisitos:

- a) La evaluación debe tener algún valor o utilidad para la comunidad institucional.
- b) Dar cumplimiento al Reglamento General para la autorización, aprobación y registro de planes y programas de estudio (2009)

1.9 Tipos de evaluación curricular

Dentro de la evaluación educativa, se han utilizado diversos modelos para realizar evaluaciones curriculares; entre ellos están los modelos propuestos por D. Stufflebeam y M. Scriven, (1995) de los que se toman dos conceptos: evaluación de proceso y evaluación formativa. La función de la evaluación formativa es la de proporcionar información a través de todo el proceso con el propósito de sugerir ajustes y cambios en el transcurso de la evaluación.

El modelo, según lo indican sus siglas, una evaluación de Contexto, de Insumo, Proceso y Producto (CIPP), de (Stufflebeam) 1995 aplica principios de evaluación en cuatro momentos del desarrollo de los programas, que responden muy adecuadamente, a las necesidades de una evaluación de tipo curricular, sin embargo, aun cuando se realice una división de los momentos en que puede intervenir la evaluación dentro del currículo, ésta no es del todo perfecta dado que comparten algunas características y todas se relacionan entre sí; además se concibe el currículum como un sistema compuesto por subsistemas y microsistemas, conectados entre sí por lo que el funcionamiento de cada uno de ellos afecta al otro, al tiempo que hacen funcionar a todo el sistema y por eso es muy común evaluar una de sus partes tomando en cuenta el sistema completo como son:

1.9.1. Evaluación de Contexto

En la evaluación de contexto "...ofrece por una parte el soporte o el medio donde tiene el proceso educativo y por otro lado, recibe el impacto directo de este proceso" (Cerdeña, 2000, pág. 42). Se dice que evalúa las características que

rodean al objeto de evaluación: espacios, infraestructura, recursos materiales y humanos, virtudes y necesidades que se puedan satisfacer, etc. Su propósito es definir y analizar el escenario donde se sitúan los elementos relevantes del contexto. Su resultado servirá para la toma de decisiones, en cuanto al ajuste que se tendría que hacer para la implementación del proyecto educativo. Dentro del contexto curricular, éste es el tipo de evaluación utilizado durante la etapa de fundamentación de la carrera.

1.9.2. Evaluación de entrada o evaluación de insumos (Input)

Está orientada al acopio de información para establecer las estrategias más adecuadas y así llevar más acabo el programa educativo, además de utilizar correctamente los recursos existentes, a fin de alcanzar las metas propuestas. Para (Mateo 2000), la evaluación de insumos, constituye una evaluación de la capacidad del sistema para determinar si está en condiciones de aportar los recursos materiales y humanos necesarios para llevar adelante el programa tal como está planificado. De esta forma se hace viable la aplicación del programa, lo más eficaz y eficientemente, a partir del uso realista y optimizado de los recursos de que se disponen.

1.9.3. Evaluación del proceso

Esta fase se orienta "...al análisis de la implantación del currículum y a la toma de decisiones respecto del control y de la gestión del mismo" (Joan, 2000, pág. 144); por tanto, suministra datos para identificar virtudes y defectos en la planificación o la realización de un programa; durante su aplicación, incluso

detecta situaciones no previstas, como aquellas que van surgiendo y que pueden afectar o beneficiar dicho programa.

Su objeto esencial es establecer la congruencia entre lo planificado y lo aplicado.

Según Mateo (2000), incluye dos estrategias:

1. Detectar o predecir defectos del diseño del procedimiento del proceso de implantación.
2. Proveer continuamente de información para la toma de decisiones a medida que se va implementando y ejecutando el proceso.

La primera estrategia se refiere a la logística del proceso en la cual es muy importante mantener la comunicación entre las partes afectadas, de forma que se vayan corrigiendo o reorientando los defectos presentados durante las fases previstas o iniciales de la implantación del currículum o de cada uno de los programas.

La segunda, establece procedimientos de acopio de información a fin de facilitar la realización continua del currículum y mejorar permanentemente la implantación del mismo, asegurando el desarrollo eficaz del programa.

Como dice Stufflebeam (1995), lo principal de esta evaluación es obtener información continua para comprobar que el programa se lleve a cabo tal como fue planeado a si se considera inadecuado corregirlo o modificarlo según se requiera.

Como se mencionó los momentos de evaluación contexto, insumo, proceso y productos no están divididos todos se relacionan y tienen que verse entre sí; de

ahí que objetivos, metodologías y finalidades sean parecidos; por lo cual la evaluación del DCEAS responde por un lado a las características de una evaluación de proceso, puesto que se analizaron los procesos de enseñanza y de aprendizaje para identificar los elementos adecuados y deficientes de dicho plan, y así verificar que lo planificado se esté aplicando apropiadamente; la información proporcionada servirá para la toma de decisiones, y estará encauzada a mejorar la calidad de la información de los alumnos del DCEAS.

1.9.4. La Evaluación de Producto

A partir de la información obtenida por medio de la evaluación de producto, se toman decisiones para determinar si el programa o currículo se reestructura. En esta evaluación, tiene lugar el levantamiento de información acerca de los resultados del programa; a fin de comprobar si el producto de la implantación de dicho programa, responde o no a las expectativas esperadas.

1.9.5. Evaluación de un Plan de Estudios

La evaluación del Plan de Estudios “...Es el conjunto de contenidos seleccionados para el logro de los objetivos curriculares, así como la organización y secuencia en que deben ser abordados dichos contenido” (Arnaz, 2000, pág. 74). Es evidente, que el Plan de Estudios forma parte del currículo “...La unidad funcional de la intervención educativa, que permite comprender la acción, asignar valores a sus elementos y gestionar de forma eficaz la mejora y el cambio, se sitúa en el currículum” (Mateo, 2000, pág.126). El Plan de Estudios considerado polisémico; sin embargo, cada institución educativa adopta un punto de vista al respecto.

De acuerdo con Mateo (2000) los elementos y factores de carácter instrumental y metodológico que deben tenerse en cuenta para una evaluación, se puede identificar los distintos objetivos de la tarea educativa, sistemas, métodos y técnicas de la administración educativa; organización académica; planeación y programación de la enseñanza; evaluación institucional y curricular, así como los últimos tipos de recursos físicos materiales que forman parte del proceso. La expresión formal y escrita de este proceso se concreta en los diversos planes y programación de estudio de los diferentes niveles y áreas de conocimiento que se imparten dentro de la universidad. En aquellos se define la responsabilidad social, personal y académica del estudiante, así como las necesidades a las que el egresado debe responder.

CAPÍTULO 2. DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

2.1. Antecedentes

El Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior (DCEAS) se crea en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) como un programa conjunto con el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) por cinco años (vigencia 1999-2004) al ser aprobado el proyecto respectivo en la sesión 558 del H. Consejo Universitario, el 11 de octubre de 1999. Durante el periodo de enero de 1998 a marzo de 1999 se elaboró el Proyecto y el Plan de Estudios por una comisión conjunta de profesores de la UACH e investigadores del IICA. La primera generación de alumnos inició sus actividades académicas en marzo del 2000.

Dentro del proceso de evolución del doctorado, en los años del 2003 al 2005, el IICA propone ampliar la cobertura hacia los países de América Latina y el Caribe, bajo la modalidad de Educación Abierta, semi presencial y a distancia. Sin embargo, al evaluar internamente la operación del programa en abril del 2006 se considera que aun no existen condiciones de infraestructura para ofrecerla bajo estas modalidades.

El 28 de junio del 2004, se obtuvo el registro del DCEAS ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública (DGP-SEP). En el mismo año, el DCEAS fue aceptado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en el Programa Integral para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PIFOP 2). Lo anterior lo convierte en candidato para ingresar al Padrón Nacional de Posgrados (PNP) en el 2006. Así, el doctorado accedió al

sistema de becas CONACYT para sus alumnos. Además de tener una continuidad en la colaboración con el IICA, a partir del convenio respectivo vigencia (2005-2007).

Es así, que el Programa de Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, (DCEAS) se propuso para ser desarrollado de manera conjunta entre la UACH y el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), mediante su aplicación se pretendió recuperar la experiencia nacional e internacional, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que permitió a los docentes de la Universidad de Chapingo que se integraran al programa doctoral, bajo una posición realista, para identificar las diferencias existentes entre sistemas educativos y con ello retomar nuestras fortalezas institucionales, a fin de establecer las estrategias, acciones pertinentes que impriman nuestro sello propio, pero sin desechar las experiencias de otros países creando mecanismos para ser más eficaces y eficientes, y así lograr el mejoramiento de cada programa educativo institucional mediante la conformación de grupos de trabajo con ciertos conocimientos en pedagogía, psicología y metodología de la enseñanza y aprendizaje. Esto con el fin de conducir los procesos de revisión, actualización de los programas educativos, como un medio para elevar la calidad de la educación agrícola superior.

Ante tareas tan complejas como lo son la planeación y evaluación de los programas educativos y reformas de cambio institucional, es eminente la necesidad de contar con recursos humanos suficientes para abordar éstos dentro del contexto de la realidad social, satisfacer a los demandantes del servicio educativo, a los sectores que precisan de los profesionales en las ciencias agrícolas, servicios

diversos que la universidad debe ofrecer acordes a sus funciones básicas (docencia, investigación, servicio y difusión de la cultura).

En la construcción de los planes de estudio para formar profesionales en ciencias agrícolas, participa una gran diversidad de disciplinas, entre ellas, las económicas y sociales, básicas, exactas, naturales, sobre todo bajo un enfoque holístico y transdisciplinario, así como sistemático y sintético en la resolución de problemas y en los procesos de investigación. De allí, la importancia que tuvo de formar recursos humanos capaces de afrontar con una nueva visión el Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, intento con base a su planteamiento y estructura curricular, dar respuesta a las demandas y necesidades actuales de ese momento. Con base a su enfoque agrícola en el cual como disciplina, pudiera apoyarse de forma interdisciplinaria, tanto en las ciencias naturales, como con las sociales, bajo un esquema flexible en estrecha interrelación, con la finalidad de producir nuevos conocimientos en el campo de la educación agrícola en universidades. Por otro lado, dentro del marco cultural de identidad y autonomía se desarrollo el programa doctoral, con el fin de generar conocimiento en torno a un sistema educativo universitario y estar en condiciones para mejorar cada programa educativo y responder a las interrogantes en cada caso, ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Qué se quiere?, y ¿Para qué enseñar? entre otros. Asimismo, para responder a las necesidades de nuestro país y a nivel latinoamericano, y determinar en cada momento las amenazas y oportunidades que ofrece el escenario mundial, en donde se requiere ser competitivos en la función docencia e investigación principalmente, sin que esto signifique descartar las otras funciones sustantivas que

se desarrollan en las Instituciones de Educación Agrícola Superior. A continuación se presenta el Plan de estudios vigente del año 2006, Subdirección de Planes y Programas de Estudio (2012).

2.2. Visión

El programa de doctorado es de excelencia y reconocido por sus aportes en docencia, investigación científica, tecnológica y social de acuerdo a las necesidades de la agricultura y la sociedad mexicana y latinoamericana bajo un enfoque sustentable.

2.3. Misión

Promover la formación de académicos e investigadores, altamente calificados para contribuir al desarrollo de la educación superior y el medio rural del país y del continente latinoamericano, mediante la pertinencia del programa de doctorado y sus proyectos de docencia e investigación científica, tecnológica y social.

2.4. Objetivos

- Formar recursos humanos a través de proyectos de investigación en educación agrícola superior para generar nuevos conocimientos y atender el área de la educación agrícola superior.
- Contribuir a la adquisición de conocimientos y habilidades en el estudio de la pedagogía, planeación, evaluación, métodos de enseñanza y aprendizaje, para dirigir los procesos de planificación, diseño de programas educativos y de evaluación curricular.

- Proporcionar las teorías básicas y las técnicas propias de las áreas de estudio, con el fin de formular las mejores soluciones a problemas relacionados con la educación agrícola superior.
- Relacionar los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la educación agrícola en general para organizar, dirigir y realizar proyectos de investigación educativa, que permitan el perfeccionamiento de los programas en ciencias agrícolas.
- Analizar el contexto social y las demandas de los diversos organismos para elaborar proyectos interinstitucionales de desarrollo sustentable en el marco de la educación agrícola superior.
- Identificar la vinculación social y con los diversos organismos entorno a sus necesidades del ámbito agrícola rural, a fin de desarrollar proyectos productivos con los diferentes sectores privados, públicos, instituciones agrícolas y organismos gubernamentales.

2.5. Perfil de ingreso

1. Tener experiencia en investigación y docencia en el nivel medio superior y/o superior.
2. Ser propositivo, tener juicio crítico, ser imaginativo, reflexivo, proactivo, competitivo, poseer liderazgo.
3. Poseer experiencia en la formación de recursos humanos a través de la investigación.
4. Tener la capacidad de trabajar en equipo.

2.6. Perfil de egreso

- Determinar las necesidades de los programas educativos e institucionales, de acuerdo al diagnóstico de su entorno, analizando e identificando las variables críticas para elaborar políticas y/o proyectos a fin de satisfacer los procesos educativos.
- Implementar y colaborar en programas integrales de formación, capacitación y servicios para el desarrollo agropecuario y forestal.
- Participar en los procesos de investigación y divulgación de los proyectos educativos, tendientes a incrementar la experiencia del proceso enseñanza y aprendizaje y, el mejoramiento de los planes y programas de estudio.
- Aplicar los conocimientos, técnicas y métodos para organizar, planificar y apoyar la administración de los recursos que permitan el desarrollo de los programas educativos.

2.7. Objetivos educativos

- Aplicar de forma creativa y con un enfoque integral los conocimientos teóricos y técnicas de la pedagogía, la didáctica y de dirección del proceso docente educativo a fin de favorecer el desarrollo de los programas educativos y la comprensión e investigación de los fenómenos propios de este campo.
- Identificar la misión histórica y el interés para el desarrollo de la educación superior y en particular, de ciencias agropecuarias y forestales. Para formar recursos humanos que participen en los diferentes niveles de las estructuras que prestan sus servicios profesionales a fin de satisfacer las necesidades

alimentarias de nuestro país, producción, conservación y restauración de recursos naturales, industrialización y exportación.

- Adquirir un sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y la consecuente capacidad para la aplicación de éstos, de manera interdisciplinaria, independiente y creadora y en particular, los principios de la pedagogía y didáctica que propicien la evolución de los procesos de planificación, evaluación y acreditación de los programas educativos en ciencias agrícolas.
- Participar en la organización, desarrollo y dirección de los procesos educativos, promoviendo el empleo de métodos activos de enseñanza creativos y de evaluación, mostrando capacidad de observación y una actitud crítica para lograr mejorar la calidad de la educación superior.
- Mantener una constante preparación científico-técnica, pedagógica, cultural, y de valores, manejando métodos y técnicas de investigación educativa que permitan incrementar la vocación por las ciencias de la educación.

2.8. Objetivos instructivos

- Participar en la dirección y asesoría de las unidades académicas con base en sus recursos humanos y materiales, así como, en el análisis de la efectividad de los procesos educativos.
- Utilizar el diagnóstico como un medio para caracterizar a los programas educativos, proyectando y dirigiendo la realización de los planes y programas para su mejoramiento.

- Proyectar y dirigir la planeación y la evaluación curricular e institucional, como un medio para favorecer la calidad de la educación agrícola superior.
- Realizar la determinación y utilización de la investigación educativa como un medio para el suministro de conocimiento del sistema educativo y a la solución de los problemas del proceso enseñanza y aprendizaje, al considerar lo docente educativo y a la educación en general.
- Determinar y dirigir la realización de proyectos de asesoría, capacitación y servicio correspondiente al establecimiento de nuevas necesidades del sector agropecuario y forestal.
- Demostrar la capacidad para la resolución de problemas de la educación agrícola superior, mediante el desarrollo de investigación dentro de una unidad académica o de la institución de procedencia.

2.9. Campos de desarrollo profesional

La educación agrícola en sus niveles medio superior y superior requiere docentes que consagren sus esfuerzos cada vez mayores a las condiciones que pueden mejorar el ejercicio de su profesión, el perfeccionamiento de los programas educativos y el currículum en general. Así mismo, contribuir al logro de cada una de las funciones universitarias.

En esta forma, el Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, está organizado para que el alumno una vez egresado, brinde sus servicios a instituciones de educación superior pública, privadas, centros de investigación, en buffetes de consultoría y capacitación, y centros de extensión. Dentro de las posibles tareas a desarrollar se encuentran:

- Participar en grupos del trabajo de investigación educativa, e interdisciplinar encaminados a resolver problemas prioritarios del proceso enseñanza y aprendizaje, planeación educativa y desarrollo e innovación curricular, orientados al campo agronómico.
- Dirigir y participar en los procesos de planeación, evaluación y desarrollo curricular de programas educativos agrícolas a nivel institucional.
- Coordinar los procesos de formación, capacitación y actualización de recursos humanos y en especial de formación de directivos y académicos, así como, en organizaciones y comunidades rurales.
- Participar en los procesos nacionales e internacionales de evaluación, acreditación y programas educativos, y de certificación de profesores y alumnos.
- Participar en proyectos educativos de asesoría, capacitación y servicio de acuerdo a las necesidades del sector agropecuario y forestal.
- Asesorar o integrarse a la gestión universitaria para promover el desarrollo institucional a través de la definición de estrategias de: vinculación, financiamiento, inversión, administración universitaria, planeación, entre otros, tanto del sector público como privado.

El papel fundamental de un doctorado, es la formación de investigadores. Sin embargo, la investigación es cada vez más un proceso interdisciplinario, por lo que es un reto para el egresado el afrontar esta nueva exigencia, así como atender las demandas que la sociedad impone a las Universidades, para lo cual deberá recurrir al entorno en busca de información y colaboración de círculos, redes formales e informales de académicos o expertos. Es decir, reconocer los centros de excelencia, de competencia y acciones de complementación, a fin de lograr definir

estrategias y adecuar la experiencia acorde a las necesidades de la institución, sin olvidar el contexto regional, nacional e internacional.

2.10. Modalidad de estudio

El aspirante seleccionado podrá cursar el doctorado bajo la modalidad de tiempo completo, dicho candidato estará dedicado por entero al estudio del programa doctoral durante tres años como máximo. En los primeros dos años combinarán los estudios académicos con el desarrollo del trabajo de investigación y en el tercero, se concluirá el proyecto de investigación, realizará la predefensa y la tesis de grado aceptada, con el fin de lograr su defensa en replica oral.

2.11. Requisitos de ingreso y matricula

El período de ingreso se definirá cada dos años para matricular alumnos de tiempo completo. La Dirección General Académica, será la responsable de realizar dicha convocatoria, previo visto bueno del IICA, en donde los requisitos de ingreso son los siguientes:

1. Presentar el diploma o grado que lo acredite como Maestro en Ciencias relacionado con la pedagogía o la educación superior, o bien, en áreas afines al estudio del campo agropecuario, las ciencias básicas o humanísticas.
2. Presentar el anteproyecto de investigación relacionado con el área educativa agronómica.
3. Acreditar conocimientos de un idioma extranjero con 450 puntos del TOEFL, suficientes para leer y escribir artículos científicos y literatura relacionada con la educación superior.

4. Acreditar conocimientos básicos de informática, que incluya al menos: un procesador de textos, hoja de cálculo y manejo del INTERNET.
5. Presentar el original y tres copias de la documentación que avale el *Currículum Vitae*, el cual garantice su actualidad y nivel de formación y capacitación en el campo de su desarrollo profesional.

Extranjeros

6. A parte de cubrir los puntos anteriores, los alumnos extranjeros deberán legalizar su diploma de grado y el certificado de estudios ante la Secretaría de Relaciones Exteriores del país de origen, así como presentar los documentos que acrediten su nacionalidad y calidad migratoria emitidos por la Secretaría de Gobernación, y el comprobante de la organización o institución que cubre la beca de estudios (inscripción, colegiatura, manutención y seguro médico).
7. Presentar la solicitud de admisión y llenar las formas correspondientes en la Coordinación de Estudios de Posgrado, así mismo deberá presentar:
 - Acta de nacimiento y/o naturalización.
 - Título profesional y diploma de estudios de posgrado debidamente legalizados.
 - Historial académico con calificaciones obtenidas incluyendo promedio general de cada nivel educativo profesional y de grado.
 - Constancia de experiencia profesional y de investigación.
 - Tres fotografías tamaño infantil.

El Comité Académico será el encargado de seleccionar a los aspirantes y se reserva el derecho de rechazar los expedientes que no acrediten los puntos anteriores.

2.12. Nombre y grado del programa de doctorado

El programa tiene como denominación Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, se imparte y lo ofrece la Universidad Autónoma Chapingo, con el apoyo de recursos humanos y financieros del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura; el grado que otorga la Universidad Autónoma Chapingo es el de Doctor(a) en Ciencias en Educación Agrícola Superior.

2.13. Plan de estudios estructura y organización:

El plan de estudios del DCEAS ha tenido dos versiones una en el año 2000 y la otra en el año (2006-) el cual es vigente. Se han hecho algunas reestructuraciones como en El Consejo de Posgrado del Departamento de Sociología Rural, en su sesión del 17 de septiembre de 2007, acordó cambiar el curso de “Estadística” por el de “Educación Agrícola Superior: Problemática y Perspectiva”, para tener un curso que le dé identidad al Programa de Doctorado.

Actualmente el Plan de Estudios está conformado por dos ciclos denominados: Tronco Común y Especialización. Ambas integran tres líneas curriculares en las cuales se promueve el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo y la investigación en lo general, y en el segundo ciclo una de las líneas deberá ser definida por interés del estudiante a fin de cursar asignaturas optativas. Bajo este contexto también, encontramos a la estancia de investigación y al proceso del

trabajo de tesis.

Las actividades, deberán ser cubiertas por los alumnos cuando ingresen y tendrá una duración máxima de 3 años, además de acumular un mínimo total de 65 créditos; así el participante debe cubrir seis asignaturas obligatorias dentro del Tronco Común y tres materias optativas dentro de la línea curricular elegida en la especialización. Así mismo, deberá cubrir tres seminarios de investigación y una estancia de investigación y tesis durante 6 meses. Posteriormente, concluir su trabajo de investigación, Predefensa y finalmente la defensa del trabajo de tesis y defensa en replica oral. Véase la estructura del plan de estudios conformada en asignaturas por ciclo y línea las cuales se encuentran resumidas en el Mapa Curricular respectivo (Cuadro 1).

Cuadro 1. Distribución de asignaturas y créditos, mínimos acumulados.

CICLO	LINEA CURRICULAR	NÚMERO DE ASIGNATURAS	CRÉDITOS
TRONCO COMUN (ASIGNATURAS OBLIGATORIAS)	Educación Agrícola Superior y Desarrollo Sustentable	3	9
	Diseño, Desarrollo y Evaluación Curricular	3	9
	Metodología e investigación en Educación Agrícola Superior	3	9
ESPECIALIZACION	Asignaturas Electivas ¹	3	9
	Estancia (investigación)	1	10
	Predefensa y Examen de Conocimientos		9
	Trabajo de Grado y Defensa		10
TOTAL DE CREDITOS ACUMULADOS			65

Fuente: Plan de Estudios DCEAS, 2006.

A continuación se muestra en el cuadro: 3 el Mapa curricular del actual Plan de estudios (2006 -) el cual está dividido por dos ciclos denominados: Tronco Común y Especialización. Ambas integran tres líneas curriculares y en el segundo ciclo una de las líneas deberá ser definida por interés del estudiante a fin de cursar asignaturas optativas.

Cuadro 2. Mapa curricular del actual Plan de Estudios (2006 -): Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior.

CICLO	SEMESTRE	LÍNEAS CURRICULARES			CREDITOS
		EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR Y DESARROLLO SUSTENTABLE	DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN CURRICULAR	METODOLOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR	
TRONCO COMÚN	1º.	ESTADÍSTICA* (DC-731)	DISEÑO CURRICULAR Y ANÁLISIS DEL PERFIL AGRÍCOLA (DC-702)	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN Y TESIS I (DC-713)	9
	2º.	TEORÍA DEL APRENDIZAJE (DC-773)	PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO Y DESARROLLO CURRICULAR (DC-721).	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN Y TESIS II (DC-732)	9
	3º.	SEMINARIO CAMBIOS TECNOLÓGICOS Y AGRICULTURA SUSTENTABLE (DC-722)	EL CURRÍCULO Y LA SOCIEDAD (DC-763)	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN Y TESIS III (DC-733)	9
ESPECIALIZACIÓN	4º.	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	9
	5º.	ESTANCIA (NACIONAL O INTERNACIONAL, 6 MESES) (DC-743)			10
	6º.	PREDEFENSA Y EXAMEN DE CONOCIMIENTOS (DC-790)			9
		TRABAJO DE GRADO Y DEFENSA (DC-791)			10
	TOTAL DE CRÉDITOS: CURSOS: (27,), INVESTIGACIÓN 38				65

Fuente: UACH Subdirección de Planes y Programas, (2006)

Líneas Curriculares:

- a) Educación Agrícola Superior y Desarrollo Sustentable.
- b) Diseño, Desarrollo y Evaluación Curricular

- c) Metodología e Investigación en Educación Agrícola Superior

2.14. Estructura Curricular

El programa de doctorado ofrece una formación actualizada y de alto nivel, a través de tres líneas curriculares, a fin de ofrecer conocimientos teóricos y prácticos que permiten iniciar durante los primeros semestres el desarrollo del proyecto de investigación, así como ampliar las bases teóricas y reforzarlas con las materias optativas, hasta en un número de tres (Cuadro 3), lo que permite al alumno llegar a un conocimiento profundo de la educación agrícola superior. Asimismo, podrá cursar materias de los programas del doctorado que se imparten en la UACH y en otras universidades, hasta un 30%, previa autorización del Consejo de Posgrado de Sociología Rural.

Así los objetivos de las líneas curriculares del programa de doctorado, son las siguientes:

2.14.1. Línea curricular Educación agrícola superior y desarrollo sustentable

Plan de estudios (2006 - 2012)

- Analizar con un enfoque integral los conocimientos teóricos y metodológicos del proceso enseñanza y aprendizaje, para proponer programas y proyectos que permitan resolver problemas del proceso docente y de la educación agrícola superior.
- Identificar e investigar las limitantes del desarrollo rural y de los sistemas de producción agrícola sostenible para formular procesos de construcción de

soluciones viables por medio de la investigación y vinculación con los sectores.

- Responder con capacidad, habilidades, actitudes y conocimientos en la investigación de los procesos de desarrollo rural y regional para definir programas con una visión que apunten a mejorar las condiciones de vida y ambiente, así como reconocer su propio ámbito de gestión.

2.14.2. Línea curricular Diseño, desarrollo y evaluación curricular Plan de estudios

Identificar los elementos teóricos y pedagógicos del desarrollo curricular, así como los de planeación para generar en coordinación con un colectivo de actores procesos de autoevaluación, reestructuración, y diseño de planes y programas de estudio, acorde a los requerimientos de la sociedad a nivel nacional e internacional.

- Analizar en forma autónoma y rigurosa una amplia gama de problemas concretos de la educación agrícola superior, para proponer alternativas de mejoramiento de los programas educativos y de gestión en el desarrollo del curriculum.

2.14.3. Línea curricular Metodología e investigación en educación agrícola superior Plan de estudios

- Determinar los elementos teóricos y metodológicos de la investigación social y en particular de la educativa para desarrollar la capacidad de investigación, así como elaborar explicaciones que permitan el avance de la educación agrícola superior.
- Contrastar e intercambiar experiencias con expertos del mundo académico,

científico y profesional de la educación agrícola superior, para formular proyectos de investigación educativa, así como complementar su formación en metodología de trabajo en el contexto de la cooperación.

Gran parte del trabajo académico se realiza en la interrelación con los conocimientos, la enseñanza y la investigación, desempeñando un papel activo por parte de los alumnos. Asimismo, se instrumentan programas específicos, acordes a las necesidades de superación de los estudiantes en las áreas de conocimiento seleccionados. Desde esta lógica, resulta evidente que la mejor ruta para optimizar los beneficios de esta apertura académica, se logra con la intensificación del flujo de los docentes, las ideas y de la información proveniente del entorno nacional e internacional. Estos propósitos se integran cuando se incorporen los procesos de mejora interna de la institución, además, se complementan con las iniciativas, recursos y aprovechamiento de las oportunidades y ventajas comparativas para un mejor desarrollo de las capacidades académicas.

Otro aspecto a considerar es la experiencia de las estancias de investigación a fin de lograr una interacción con IES afines en el país o extranjero. Esto permitirá al estudiante fortalecer la capacidad de producir conocimientos, intercambiar ideas y adquirir una formación competitiva, además, a nivel institucional contribuir a fortalecer los programas de posgrado a nivel internacional. Dicha movilidad, dependerá de los recursos económicos con los que cuente en forma individual el alumno, tal que la estancia se programará por un período de seis meses, bajo un programa específico que será supervisado por el director del

trabajo de investigación y la institución receptora, a fin de trabajar en forma conjunta dentro del área en la que el estudiante pretenda desarrollarse.

2.15 Vinculación de las líneas de investigación con el trabajo de investigación

El trabajo de investigación se formaliza a través de las presentes líneas de investigación con el objeto de que el alumno desarrolle su tesis de grado en aquella que considere más adecuada a sus intereses, conocimientos y habilidades, para abordar un proyecto en forma específica. El contenido del trabajo deberá ser autorizado por el director de tesis de grado y con el visto bueno del Consejo de Posgrado de Sociología Rural. El proyecto de investigación brindará explicación o solución en algún problema de los que ocurren en el sistema educativo agrícola o sus interacciones, con las comunidades rurales o sociedad en general. La tesis de grado tendrá un valor de 10 créditos. Dentro de los resultados que se espera con la tesis doctoral, en que el participante atiende alguno de los siguientes aspectos:

1. Haber resuelto un problema social o contribuir en su solución.
2. Hacer un aporte a la teoría de alguna disciplina en estudio dentro del programa de doctorado.
3. Haber contribuido al mejoramiento de la práctica de la educación agrícola superior.
4. Haber creado o innovado algún método, técnica o procedimiento en el campo de la educación agrícola superior.

5. Haber contribuido en la formación de recursos humanos con su investigación a nivel licenciatura y/o maestría.

Las líneas de investigación a promover dentro del programa del doctorado son: Metodología e Investigación en Educación Agrícola Superior; Educación Agrícola Superior y Desarrollo Sustentable; y Diseño, Desarrollo y Evaluación Curricular, cuyos objetivos son los siguientes:

A. Metodología e Investigación en Educación Agrícola Superior

- Analizar la problemática de la educación agrícola superior a fin de generar conocimiento y propuestas de solución que permita su adecuación a los nuevos requerimientos sociales a nivel nacional e internacional.
- Identificar los conocimientos teóricos y empíricos sobre el funcionamiento de la institución y sus procesos para formular programas con el afán de responder a una demanda más efectiva en la conducción democrática y la solución de los problemas y desafíos dentro de un desarrollo integral.

B. Educación Agrícola Superior y Desarrollo Sustentable

- Plantear lo rural desde la posición y preparación de los actores en su ámbito local-comunal, para generar elementos teórico-metodológicos que permitan resolver de forma integral, inter e multidisciplinar los problemas sociales, así como fortalecer sus capacidades.
- Identificar e investigar las limitantes del desarrollo rural y las alternativas de superación de los mismos, a fin de promover en las instituciones de

educación superior la generación de programas de desarrollo rural, ecodesarrollo, ambiental, alternativos y sustentables, entre otros.

C. Diseño, Desarrollo y Evaluación Curricular

- Analizar los aspectos teóricos y pedagógicos de la educación agrícola superior, su operatividad y formas de toma de decisiones para proponer alternativas de diseño curricular que tengan mayor congruencia y viabilidad.
- Valorar los procesos de planificación, discusión y de política educativa, mediante el análisis y la reflexión del contexto de las instituciones de educación agrícola superior, a fin de recomendar estrategias de mejoramiento cualitativo y de eficiencia en la organización, en la corrección de deficiencias, así como impulsar los procesos de rediseño y evaluación curricular.
- Aplicar instrumentos y técnicas de diseño, ejecución y evaluación de procesos de formación y capacitación para planear la estructura de programas y proyectos de formación de recursos, dentro de las organizaciones socioeconómicas, educativas y de los grupos comunitarios.
- Emplear los conceptos y el manejo teórico y práctico de las diversas formas y técnicas de la enseñanza y el aprendizaje para facilitar la organización, orientación y apropiación de los contenidos y el desarrollo de habilidades de los profesionales en ciencias agropecuarias.
- Investigar el uso de los recursos tecnológicos y los procesos de

innovación educativa para proyectar esta como una alternativa de la extensión de la educación agrícola superior, así como propiciar la producción de material audiovisual y de multimedia.

2.16 Requisitos para la obtención del grado

- Haber acreditado el idioma inglés en 500 puntos de TOEFL, validado por el Centro de Idiomas de la UACH.
- Haber acreditado el 100% de las asignaturas del programa doctoral y cumplir un mínimo de 65 créditos.
- Aprobar el examen predoctoral.
- Presentar el trabajo de tesis de grado, la defensa del mismo y obtener la aprobación respectiva.

En todos los casos la defensa del trabajo de tesis será un acto público, y en ella el aspirante al grado doctoral, tendrá que hacer la exposición oral del resumen de los resultados de su investigación. El sustentante escuchará las preguntas del comité de tesis y en su momento de organismos interesados y público, se le brindará la oportunidad para responder preguntas y defender sus puntos de vista, así como el realizar tantas preguntas como se juzgue pertinente. Finalmente, el comité se reúne en privado para deliberar y tomar por mayoría mediante voto directo si se aprueba o no la defensa y los resultados del trabajo de tesis de grado.

Desaprobar significa no acreditar el estudio. Excepcionalmente, el comité podrá realizar una revaloración con base al desempeño académico obtenido por el

candidato a doctor, recomendar al comité de tesis que autorice al aspirante volver a defender el trabajo de investigación en un plazo no mayor a tres meses.

Aprobar el trabajo de tesis y defensa otorgará al candidato 10 créditos y la expedición de los documentos de conclusión de estudios de doctorado con un total de 65 créditos.

2.17 Descripción de las asignaturas obligatorias y optativas

En este apartado se realiza la presentación de las asignaturas del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, tanto obligatorias como optativas, en las cuales se incluyen su(s) objetivo(s) y contenido(s) básicos, número de créditos, ubicación y prerrequisitos. Asimismo, en el Cuadro 2, se especificó su ubicación por Línea Curricular, incluyendo las que corresponden a otros programas de Doctorado que ofrece la Universidad y que los alumnos podrán seleccionar como materias optativas.

A. Obligatorias

DC-702. Diseño Curricular y Análisis del perfil agrícola

Objetivo: Proporcionar a los participantes los fundamentos teóricos y las herramientas metodológicas para ejecutar procesos de planeación, evaluación, dirección del proceso educativo y del diseño curricular en las carreras con perfil agrícola.

Contenido: Introducción al diseño curricular y metodología de la evaluación.

DC-713. Seminario de Investigación y Tesis I

Objetivos.

Servir de marco en el análisis y discusión de los anteproyectos de investigación para formular propuestas que constituirán la base del trabajo de investigación doctoral.

Contenido: Estudiar las herramientas y la metodología para analizar los proyectos de investigación. Reelaborar y presentar el proyecto del trabajo de investigación, a fin de definir la calendarización de las actividades inmediatas.

Contenido. Análisis de los proyectos del trabajo de investigación que contenga el marco teórico con una reflexión o síntesis teórica personal, el marco metodológico (estado del arte, el problema, la hipótesis, el método (s), la técnica (s) y los objetivos).

DC-773. Teorías del Aprendizaje

Objetivos.

Analizar las diferentes teorías del aprendizaje que consideran la práctica docente para explicar la comprensión del conocimiento dentro del proceso del aprendizaje.

Estudiar los elementos teóricos que subyacen en las personas para explicar el proceso del aprendizaje

Promover e incorporar nuevas ideas para representar el complejo proceso del pensamiento y las posibles formas de estimular el aprendizaje del estudiante.

Contenido. Teorías del aprendizaje tradicional y actual, proceso de enseñanza y aprendizaje, modelos y métodos de aprendizaje.

DC-721. Planeamiento Estratégico y Desarrollo Curricular

Objetivo.

Contribuir mediante el aporte instrumental del planeamiento estratégico y del modelo de desarrollo curricular a los esfuerzos que llevan a cabo las facultades de ciencias agrícolas para adecuar su quehacer a las grandes exigencias y condiciones cambiantes del entorno y de los demandantes.

Contenido: Conceptualización sobre planeación, planeación estratégica, enfoque estratégico, tipos y productos de la planeación, la dimensión política de la planeación, la organización, el análisis prospectivo, definición del análisis FODA, análisis organizacional, análisis de brechas, formulación de elementos, elaboración del proyecto, estrategias operativas y el modelo de transformación curricular.

DC.732. Seminario de Investigación y Tesis II.

Objetivos.

Promover la discusión grupal y el análisis de los elementos tanto teóricos como metodológicos de los proyectos que conforman la base de los trabajos de grado a fin de propiciar el estricto cumplimiento de las actividades de investigación.

Determinar la metodología y las técnicas de recolección de información para favorecer la instrumentación del trabajo de campo.

Contenido. Elaboración de los elementos teórico y/o metodológico de los proyectos de investigación, la fase de campo que comprende la aplicación de los instrumentos de acopio de información en su fase piloto.

DC-722. Seminario Cambios Tecnológicos y Agricultura Sustentable

Objetivos.

Relacionar los diversos conceptos que surgen del contexto de la globalización sobre la educación agrícola superior, para explicar sus repercusiones sobre las instituciones.

Analizar en el contexto nacional los procesos de internacionalización, a fin de describir la incorporación de la ciencia y la tecnología dentro de los planes de estudio.

Proyectar la incorporación del desarrollo sostenible en los programas educativos, a fin de innovar y crear nuevas técnicas en recuperar y preservar los recursos naturales.

Contenido. La educación agrícola superior en el contexto de la internacionalización, los cambios científicos y tecnológicos, la educación agrícola en el contexto del desarrollo sostenible y la transformación de las ciencias agrícolas en el desarrollo sustentable.

DC-763. El Currículum y la Sociedad

Objetivos.

Revisar el marco social y político en el cual se desarrolla la educación superior y la agrícola en lo particular, para explicar su desarrollo y discutir sus alternativas.

Identificar los elementos que promuevan la transformación de la educación a fin de promover la formación de recursos humanos.

Debatir sobre el empleo de los elementos estratégicos para propiciar el desarrollo del currículum, en el marco de una sociedad globalizada, a nivel nacional, regional y local.

Contenido. Debate sobre la educación agrícola y la formación de recursos humanos, elementos estratégicos del currículum, demandas de la sociedad y el estado y reflexiones para la selección de un modelo de diseño curricular.

DC-733. Seminario de Investigación y Tesis III

Objetivo. Reflejar los avances de los trabajos de investigación y de divulgación para generar un espacio y ser un medio de práctica comunicativa e intercambio de experiencias que conduzcan a mejorar los proyectos de grado.

Contenido. Presentar un ensayo y/o artículo científico sobre marco teórico o metodológico susceptible de publicación en revista indexada, presentación de la tesis en su versión preliminar y entregar material de divulgación.

B. Asignaturas Optativas

DC-731. Estadística

Objetivos.

Establecer los elementos fundamentales de la estadística para plantear las inferencias dentro de los problemas de investigación.

Relacionar la probabilidad y la estadística para planear el desarrollo de la investigación educativa.

Contenido. Estadística descriptiva y estadística inferencial.

Línea curricular: Educación Agrícola Superior Y Desarrollo Sustentable.

DC-701. Elaboración de programas de estudio.

Objetivo. Establecer los principios metodológicos y técnicos para planear la elaboración de programas analíticos.

Contenido. La didáctica como ciencia, objeto de estudio de la didáctica, los objetivos como categoría rectora del proceso docente educativo, la planificación y organización del proceso docente-educativo, el sistema de evaluación y control del aprendizaje, el trabajo metodológico para el perfeccionamiento de los programas.

DC-715. Ciencia en la historia y su filosofía

Objetivos.

Analizar y criticar diversas lecturas a fin de obtener una perspectiva histórica del tipo de conocimiento que llamamos ciencia.

Adquirir la perspectiva histórica para investigar las relaciones de la tradición con otros elementos de la cultura como la filosofía, la religión, el arte y la educación, que forman parte de una visión general del mundo en constante evolución.

Contenido. Origen de la difusión de la ciencia, diversos enfoques de la historia de la ciencia, historia de la difusión de la ciencia en países periféricos, historia de la ciencia en la enseñanza, el aprendizaje de la ciencia visto desde diferentes enfoques filosóficos, interdisciplinariedad de las ciencias contemporáneas.

DC-764. Filosofía de la educación superior

Objetivos.

Analizar los aspectos históricos y filosóficos de la educación superior, para discutir sus perspectivas y evolución.

Contribuir a orientar el proceso de aprendizaje a fin de explicar a través de los propios cambios epistemológicos de la educación.

Contenido. Perspectiva de la filosofía de la educación superior, la epistemología como teoría de la ciencia, valores en la organización educativa, la educación superior y de posgrado, aprendizaje de las ciencias y las disciplinas.

DC-782. Seminario calidad en la educación superior

Objetivos.

Analizar el fenómeno de la calidad en la educación superior, para proponer mecanismos en mejorar la calidad de los programas de educación superior.

Identificar los paradigmas sobre los cuales se rige la calidad de la educación superior, a fin de construir propuestas de innovación y mejora a nivel institucional.

Contenido. El proceso de globalización y los tratados de libre comercio sobre América Latina, perspectivas de cambio de la educación superior agropecuaria, organización del conocimiento y los contenidos en los programas de educación superior agropecuaria, paradigmas que subyacen en el desarrollo de los programas educativos, calidad en la educación agrícola superior.

DC-784. Seminario vinculación universidad-empresa

Objetivos.

Definir los conceptos del aprendizaje que se logran en los procesos de vinculación, para proponer alternativas de integración en los planes de estudio.

Analizar las experiencias de otras organizaciones y transferir los elementos fundamentales para desarrollar proyectos específicos.

Promover proyectos de vinculación con base a la capacidad institucional, para propiciar el fortalecimiento de los procesos educativos.

Contenido. La educación y el trabajo empresarial, la experiencia y la vinculación, estrategias del proceso de vinculación, las organizaciones o empresas y las instituciones de educaciones tanto públicas como privadas.

Prerrequisitos: DC-722.

DC-785. Seminario planificación prospectiva y políticas en educación agrícola

Objetivos.

Discutir las principales corrientes teóricas que se ocupan de la planeación de la vida nacional, para explicar el desarrollo de la educación agrícola superior.

Identificar los tipos y formas de planeación que se instrumentan en las tendencias de la educación agrícola superior, para favorecer su integración en los planes de desarrollo institucional.

Profundizar en las relaciones que se dan entre la planeación prospectiva y las políticas en la educación agrícola superior, para discutir los procesos de evaluación y cambio en la educación.

Contenido. Corrientes teóricas de la planeación, dimensiones de la planeación, la diferenciación entre planeación estratégica y planeación prospectiva en educación agrícola superior, planeación prospectiva, teoría de los escenarios y tendencias de la educación agrícola superior, la planeación prospectiva como apoyo en el diseño e instrumentación de las políticas en la educación agrícola superior en el contexto global.

Línea curricular: Diseño, Desarrollo y Evaluación Curricular

DC-704. Evaluación curricular

Objetivos.

Estudiar los elementos teórico-metodológicos del diseño curricular para construir estrategias en los procesos de evaluación.

Profundizar en las implicaciones de la evaluación curricular para valorar las posibilidades de cambio o perfeccionamiento de los planes y programas de estudio.

Propiciar la construcción de propuestas empleando la teoría y la metodología para promover la evaluación curricular e institucional.

Generar un espacio de reflexión y análisis que estimule la comunicación y la participación a través de la elaboración de planes de evaluación para los programas de estudio institucionales, aplicando los fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación educativa.

Contenido. Introducción al diseño curricular, la evaluación curricular, aspectos metodológicos de la evaluación curricular, metodología para la revisión y actualización de los planes y programas de estudio, calidad de la formación profesional.

DC-762. Seminario de planificación, evaluación y acreditación de programas de educación superior

Objetivos.

Conformar grupos de asesores que estimulen el perfeccionamiento de los planes y programas de estudio, para impulsar el mejoramiento de la calidad en la educación agrícola superior.

Promover la incorporación de los procesos de evaluación, el uso de métodos de aprendizaje y contenidos innovadores a fin de fortalecer el currículo de los profesionales de la agronomía.

Contenido. Planeación en la educación superior, evaluación curricular, mecanismos de perfeccionamiento de los planes y programas de estudio, temas de análisis, integración, planificación, evaluación-acreditación.

DC-771. Producción de material didáctico y audiovisual

Objetivos.

Generar material didáctico y audiovisual en donde la transformación de los contenidos se manifieste en una secuencia de imágenes, sonido y animación para alcanzar los objetivos de una disciplina.

Emplear la fotografía y encontrar su verdadera identidad al desarrollar un propio lenguaje a fin de emplear esta como un recurso más en el proceso de elaboración de material didáctico.

Disponer de herramientas de producción de textos y gráficos para facilitar la producción de material didáctico, así como integrar los diversos elementos estudiados.

Contenido. Material audiovisual, fotografía, diapositivas, filminas, sonido, interfases y Pág. Web.

DC-772. Diseño de estrategias de multimedia

Objetivos.

Aprender cómo se analizan los elementos de imagen, gráficos y textos para exponer los contenidos de una disciplina.

Desarrollar proyectos de multimedia con el objeto de integrar los resultados como un medio de apoyo al proceso de aprendizaje.

Contenido. Teorías y métodos de análisis de los mensajes audiovisuales, elaboración de material didáctico empleando estrategias de multimedia, desarrollo de multimedia.

DC-723. Diseño y evaluación de proyectos educativos

Objetivos

Mostrar el uso de métodos de planeación, ejecución y evaluación de proyectos, para formular propuestas en beneficio del sector rural y educativo.

Evaluar propuestas de proyectos para favorecer su mejoramiento o rediseño.

Identificar las políticas nacionales e internacionales de financiamiento del sector rural y educativo para presentar propuestas de financiamiento ante los diversos organismos.

Contenido. Marco teórico para el análisis de una organización: diagnóstico de la infraestructura; elementos para generar proyectos; fundamentos para generar proyectos; evaluación.

CAPITULO 3. MÉTODOS

En este capítulo se presentan de manera detallada los métodos que se utilizaron para cumplir los objetivos de la presente investigación. En principio se define el tipo de estudio y el enfoque del mismo, y luego se incluye el procedimiento que se siguió para la determinación del tamaño de la muestra y la selección de los principales informantes de calidad; además, se relata el procedimiento que se llevó a cabo para la aplicación de los instrumentos utilizados para la recolección de datos en cuestionarios y entrevistas estructuradas y se presenta una descripción de los mismos. Finalmente, se describen los métodos utilizados para el análisis de los resultados.

3.1. Definición del tipo de investigación

Esta investigación es de tipo exploratoria, después descriptiva, correlacionar y explicativa (Hernández-Sampieri et al., 2008) porque tiene como objetivo ir más allá de la descripción; busca explicar las razones de los diferentes aspectos, investiga el por qué y el cómo se tomó una decisión, se basa en la toma de muestras pequeñas, en la observación de grupos de población reducidos, como cohortes generacionales, salas de clase, y la misma unidad académica de Sociología Rural; pretende identificar los fenómenos más relevantes y analizar las variables que los determinan el Plan de Estudios del DCEAS. Expone e interpreta lo que es; esta investigación rebasa la simple recolección de datos; supone la interpretación del significado de los datos obtenidos; combina la comparación con el análisis y la interpretación.

También es un estudio de caso (Hernández-Sampieri *et al.*, 2008) porque enuncia los objetivos de la investigación; indica la unidad de estudio enuncia el caso y qué características, relaciones y procesos se observaron; cómo se relaciona y qué técnicas de campo van a ser utilizadas para su recolección de datos; organiza los datos en alguna forma coherente que reconstruya la unidad que se estudia; informa los resultados y discusión dan significación en función de los objetivos propuestos al iniciar el estudio.

3.2 Población y Muestra

3.2.1 La población

Constituye los actores del Plan de estudios de DCEAS vigente del 2006 – 2012 que son los Profesores, alumnos y egresados con la finalidad de seguir las recomendaciones de (Sacristán, 2002) obtener información precisa del programa educativo planificado, impartido y aprendido.

3.2.2 Determinación del tamaño de muestra

Se seleccionó una muestra de 10 profesores, 15 alumnos y 20 egresados. Los profesores corresponden al núcleo básico y de tiempo parcial adscrito al programa del DCEAS al aplicar el cuestionario y la entrevista se obtuvo el 90% de respuesta. En cuanto a indagación a los alumnos corresponde a los cohortes generacionales de la Séptima (2008 – 2010); Octava (2009 – 2011); Novena (2010 -2012). Y la participación fue del 100% lo que es considerado una muestra representativa. Los egresados correspondieron a las siguientes generaciones: Cuarta generación: (2003 – 2005) obtuvo 8 egresados; Quinta generación (2004 – 2006) 8 egresados; Sexta generación (2006 – 2008) 4 egresados de los 20

considerados. Con el objetivo de comparar el plan de estudio que sólo ha tenido modificaciones en cuanto a materias.

Esta selección se realizó por medio de un muestreo probabilístico Sistemático (Hernández-Sampieri *et al.*, 2008) que garantiza la representatividad de una muestra, lo cual se consigue en la práctica mediante la selección de las unidades de muestreo de acuerdo a un número fijo establecido en una lista. De esta manera, de acuerdo con la base de datos de alumnos, inscritos y egresados del DCEAS fue proporcionada por el Departamento de Servicios Escolares (2009). Obteniendo un resultado porcentual, elaboración de Figuras en Excel para su análisis y discusión.

Cabe señalar además que, con el conocimiento previo de que era probable que no todos los alumnos, profesores y egresados seleccionados aceptasen participar para contestar los cuestionarios o bien que no se encontraran en el momento de buscarlos, siguiendo la recomendación de Becerra (2007), en la presente investigación se consideró un 10% adicional de la muestra de profesores, alumnos y egresados a los cuales también se les solicitó llenar los cuestionarios. Con esta estrategia, si al final del proceso sobraron cuestionarios contestados, fueron incluidos también para tener un mayor tamaño de muestreo.

3.3. Técnicas

Se utilizó la encuesta y la entrevista.

La encuesta es un conjunto de técnicas destinadas a recoger, procesar y analizar la información que se da en unidades de personas de un colectivo

determinado. Carrión, (2001) señala que este procedimiento tiene propósito conocer la forma como se devuelven diferentes factores del objeto de análisis. La encuesta nos proporciona información respecto a las percepciones de la realidad del Plan de estudios del DCEAS. Esta técnica tiene como objetivo obtener información relativa a características predominantes de una población mediante procesos de interrogación y registro, se apoya en el cuestionario y en la entrevista. Su principal característica es que consiste en una actividad planeada para indagar y obtener datos sobre hechos, conocimientos, opiniones juicios y motivaciones. Esta se logra a través de las respuestas orales o escritas dadas a un conjunto de preguntas previamente diseñadas que son aplicadas en forma masiva. La encuesta es importante porque sigue siendo uno de los instrumentos de investigación más usados en el campo de las ciencias sociales. Como se ha señalado, en la encuesta existen dos instrumentos fundamentales: La entrevista y el cuestionario.

Las diferencias entre ambos son el grado de estructuración de las preguntas y la presencia o no del investigador; es decir a mayor estructuración y menor necesidad de la presencia del encuestador se estará aplicando un cuestionario; a menor estructuración y mayor necesidad de la participación del investigador se estará aplicando la entrevista. Por lo que respecta al cuestionario requiere de comunicación escrita (Hernández-Sampieri *et al.*, 2008) y el objetivo es recabar información de muestras y poblaciones también identifica de un grupo amplio de personas, respuestas consideradas como equiparables o uniformes es

decir su información posee el mismo peso; a partir de ello los datos se agrupan y comparan.

Se utilizó la entrevista estructurada que es una técnica de investigación de campo (Hernández-Sampieri *et al.*, 2008) es una conversación cuyo propósito consiste en obtener información de las personas directamente implicadas al objeto de estudio o que tienen conocimiento sobre el mismo (especialistas). Permite obtener la debida interpretación de cada uno de los indicadores de las variables analizar. Para poderse llevar a cabo se utilizó un formato previamente elaborado por el investigador cuya estructura está en estrecha relación con la hipótesis fue individual con cada informante de calidad. El cuestionario es un sistema de preguntas coherentes, ordenadas expresadas en un lenguaje sencillo y comprensible que generalmente responde por escrito, ofreció uniformidad en la aplicación permite ser interpretada con facilidad, favoreció el anonimato y la privacidad. Las entrevistas se centraron en las categorías de identificar las principales virtudes y deficiencias, secuencia de contenidos, pertinencia de las líneas de investigación del Plan de estudios del DCEAS. En cuanto al número de preguntas fueron 10 para cada población profesores, alumnos y egresados.

La entrevista fue un procedimiento de recopilación de datos de tipo cualitativo; se aplicó a grupos pequeños porque se hizo de manera individual, cara a cara entre el entrevistador y entrevistado. La entrevista es la forma más inmediata de obtener información de los expertos y de los protagonistas de las actividades en relación con el ámbito institucional que se analiza (Carrión, 2001).

Para realizarla, se definió el objetivo de la entrevista que fue establecer los temas y las directrices generales, explorar las percepciones que el entrevistado tenía en relación con el Plan de Estudios del DCEAS explicar e identificar con base a su experiencia desde la perspectiva de profesor, alumno y egresado la eficiencia sobre el currículum planificado, impartido y aprendido. A partir del cual se construyó un guión; las preguntas se elaboraron de tal modo que se evitaron respuestas cerradas dicotómicas; posteriormente, se determinó la ocasión por medio de una cita o un acuerdo para llevarla a cabo. En el trabajo de campo se obtuvieron veinte entrevistas, de las cuales fueron 8 a profesores, 6 a alumnos y 6 egresados de las distintas generaciones antes mencionadas.

Finalmente, para el análisis cualitativo e interpretación de la evaluación del Plan de estudios del DCEAS, se realizó una discusión teórica a partir de las relaciones significativas encontradas entre las variables estudiadas, tomando como base para el análisis los fundamentos establecidos en el marco teórico (capítulo II) de esta investigación.

De esta manera, con base en toda la información empírica recabada y su análisis teórico correspondiente, se estuvo en posibilidades de responder cada una de las preguntas de investigación planteadas en el presente trabajo, así como lograr cada uno de los objetivos definidos y contrastar las hipótesis correspondientes.

3.4. Instrumentos Utilizados

3.4.1. Aplicación de los cuestionarios

Los profesores, alumnos y egresados seleccionados mediante el procedimiento indicado anteriormente fueron localizados, de acuerdo con el grado y grupo académico al que pertenecen. Para ello, se investigaron los horarios de clase y se les explicó sobre el objetivo de la investigación y el procedimiento para el llenado de los cuestionarios. Posteriormente, se les invitó a participar de manera voluntaria. Cuando los profesores alumnos o egresados seleccionados no estuvieron dispuestos a participar o no se encontraron en el grupo, se seleccionaron otros que aceptaron participar voluntariamente, de tal manera que se cumpliera el tamaño mínimo de la muestra.

Los cuestionarios les fueron entregados a los informantes de calidad para que los contestaran en ese momento, si disponían de tiempo suficiente; o bien, se les indicó que podían contestarlos posteriormente para ser devueltos en tiempo y forma. Los datos obtenidos fueron analizados por tipo de población; profesores, alumnos y egresados, y en cada caso se analizó pregunta por pregunta.

En el cuestionario, se identificó la experiencia de la población que ha tenido desde la puesta en marcha de su actual Plan de Estudios. Para lograrlo se utilizaron distintos procedimientos e instrumentos; con el propósito de establecer una generalización de los datos ya consignados acerca de los otros procedimientos como la entrevista.

En la construcción de cada cuestionario fue necesario establecer aquello que en específico se requería averiguar; por ello, el cuestionario de profesores, alumnos y egresados se diseñó para obtener datos sobre el currículum impartido y planificado.

A. Planificación del contenido del cuestionario:

- a) Especificación del tipo de preguntas: fueron cerradas, pero hubo una o dos preguntas, abiertas que se refieren a comentarios o especificaciones de ciertos datos.
- b) Las categorías: De acuerdo con (Bravo, 1999) las principales fueron; principales virtudes y problemas del Plan de Estudios, secuencia de los programas, experiencia laboral y perfil de egreso, líneas de investigación.

B. Reglas para la formulación de preguntas elaboradas por (Bravo, 1999):

- 1. Las preguntas fueron relativamente pocas. Para profesores se realizaron siete preguntas con escalas de medición ordinal (Hernández-Sampieri *et al.*, 2008) que clasifica las categorías en orden de mayor a menor; indica jerarquía, en la selección se tuvo presente la variable que se deseó medir en cuanto al Plan de estudio Planificado. Para los alumnos se aplicaron tres preguntas utilizando la misma escala rescatando la variable del Plan de estudios impartido. Y por último a los egresados se les aplicó ocho preguntas utilizando la misma escala de medición pero con la variable de identificar aspectos del Plan de estudios aprendido. Los cuestionarios tiene

el número adecuado de preguntas, tal vez en el caso del cuestionario de profesores tienen más cantidad de preguntas pero aun así no es cansado.

2. Las preguntas han de estar hechas del tal forma que requieran una respuesta numérica, una afirmación o negación o bien elección de una categoría. Las opciones de respuestas fueron de elección de categoría y afirmación o negación.
3. Las preguntas fueron sencillas y redactadas del tal forma que puedan comprenderse con facilidad. En general, las preguntas cumplieron con esta característica, a excepción de las instituciones que no fueron lo suficientemente claras y que provocaron confusión en la elección de las opciones, dado que en donde pedíamos discriminación y elección de solamente una respuesta, hubo quienes escogieron más de una opción.
4. Las preguntas fueron hechas de forma que no levanten prejuicios. Este aspecto también fue muy cuidado y se logró evitar en los cuestionarios.
5. Las preguntas no fueron indiscretas sin necesidad. No se dio el caso preguntas de este tipo, todas fueron pertinentes.
6. La información obtenida de la encuesta generaliza los datos obtenidos en otros procedimientos e instrumentos, además, se repitieron algunas de las preguntas entre las distintas poblaciones para corroborar datos.
7. Las preguntas fueron hechas de forma que contestaron de forma directa o inequívocamente al punto de información. Las preguntas en forma general cumplieron con este requisito.

8. Por otra parte, se debe tomar en cuenta las palabras empleadas en las preguntas, por lo que Payne Citado por (Bravo, 1999) aconseja cuestionarse:

- Si las palabras significan exactamente lo que se quiere decir.
- Si no tiene otro sentido, si el contexto lo precisa suficientemente.
- Si no se presta a confusiones con otras palabras.
- Si no puede encontrarse otra palabra o giro más sencillo y claro. Todo lo anterior fue cuidado y revisado.

3. 5. Método para la evaluación del plan de estudios del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior (DCEAS)

A continuación se describe el método que se utilizó para la evaluación del Plan de Estudios del (DCEAS) para cumplir los objetivos de la presente investigación. En principio se define el concepto de evaluación los pasos que se llevaron a cabo y el enfoque del mismo, y luego se incluye los procedimientos que se utilizaron, la exposición de motivos, los objetivos de la evaluación, la selección de los participantes; el acopio de documentos; el trabajo de campo.

De acuerdo con Carrión (2001) un proyecto de evaluación consta de los siguientes procedimientos:

3.5.1. Nombre del proceso de evaluación

El nombre de evaluación... “Es el enunciado con el cual se identificarán las actividades de recopilación de información y análisis evaluativos dentro de la comunidad institucional”. Carrión (2001) informa que sirve para comunicar lo que se pretende hacer. En cuanto a la normatividad institucional, el Marco Institucional de docencia establece que se debe hacer un diagnóstico del plan de estudios, por tanto el nombre de este estudio es “Evaluación del Plan de Estudios del Doctorado en Ciencias En educación Agrícola Superior de la Universidad Autónoma Chapingo.

3.5.2. Exposición de Motivos

Se establece el “por qué” de la evaluación, quién la solicita y para qué se va a efectuar. El evaluador tiene la función de propiciar las condiciones para que se expresen, lo mejor posible, los motivos y las expectativas de la evaluación ya que constituyen una base fundamental cuyo fin es contextualizar a los participantes en el proceso y fundamentar la forma de organización de éste así como la selección de procedimientos para el acopio de información. En relación a los motivos (Carrión, 2001) plantea dos, que corresponden a la evaluación del Plan de Estudios del DCEAS son los siguientes:

- Determinar los elementos del Plan de Estudios que deben ser modificados para un mejor rendimiento de los alumnos.
- Dar un cumplimiento a lo establecido en el marco Institucional de Docencia, que percibe la realización de evaluaciones de los Planes de estudio cada de dos a cinco años. Los motivos responden a una prescripción de

reglamento: verifican qué elementos han funcionado bien y cuáles han sido deficientes en el transcurso de la puesta en marcha del mismo.

Los motivos de la evaluación se planteó ante la necesidad como estudiante y posteriormente como egresada del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior (DCEAS) llevar a cabo una evaluación en ese deseo de investigar y de contribuir para que las nuevas generaciones de estudiantes puedan salir con mejor grado de pertinencia social e influir en la transformación social, educativa y ambiental de su entorno. Esta experiencia permitió poner en práctica conocimientos, aptitudes, habilidades adquiridas durante el posgrado.

3.5.3. Breve historia del objeto de evaluación

En este apartado se describen los antecedentes del programa, proyecto, institución, etc., que se evaluarán. Se pretende fundamentar e indagar acerca de su creación modificación, actualización y en caso de haber evaluaciones anteriores, informar sobre los resultados.

La historia del Plan de Estudios del DCEAS se describieron en el capítulo dos de este trabajo; para su elaboración fue necesario hacer una recopilación de documentos y el análisis de los mismos, éstos fueron:

- Proyecto Educativo
- Plan de Estudios
- Programas de analíticos
- Evaluaciones anteriores en los años 2004 y 2005

3.5.4. Objetivos de la Evaluación

Se dirigió el proceso evaluativo, que especifico los resultados obtenidos por medio de procedimientos que indujeron a juicios. Obviamente, los objetivos concuerdan con los motivos que originan la evaluación e incluso nos indican metódicamente lo que debe hacerse para dar respuesta a lo expresado en dicho motivos.

Los objetivos de la evaluación de proceso del Plan de Estudios del DCEAS:

- Evaluar el Plan de Estudios del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior (DCEAS) para su necesaria reforma curricular.
- Identificar elementos adecuados y deficientes del plan de estudios del DCEAS para tal efecto se revisaron aquellos elementos que constituyeron fundamentales: en el currículum, objetivos, perfil de egreso, contenidos programáticos, secuencia de los programas, líneas de investigación. Se revisará datos obtenidos en cuanto a la eficiencia terminal y laboral.
- Determinar los elementos del plan que deben ser modificados para un mejor rendimiento de los alumnos del DCEAS.
- Dar cumplimiento a lo establecido en el Reglamento General para la Autorización, Aprobación y Registro de Planes y Programas de Estudio de la UACH.

3.5.5. La selección de los participantes en la evaluación

La selección de los participantes en la evaluación una vez que se determinaron los objetivos de la evaluación se continuó con la selección de los sujetos que

participaron en el proceso de la evaluación. Saber quiénes participaban y qué funciones les correspondían dentro del proceso evaluativo, para que dentro de lo posible se controlara los intereses y conflictos que pudieran surgir y guiará la correcta aplicación de los procedimientos técnicos durante la evaluación.

A partir de la definición del marco de referencia, se diseñaron y organizaron los procedimientos e instrumentos a utilizar en la evaluación y se planificó su aplicación. Una de las primeras actividades en este apartado, es el describir las etapas o fases del proyecto de evaluación.

Las siguientes fases de la evaluación del Plan de Estudios del DCEAS:

3.6. Acopio de documentos

Los documentos utilizados para hacer la evaluación de Plan de Estudios del DCEAS se presentan a continuación:

- a) Proyecto Educativo
- b) Plan de Estudios
- c) Programas de las materias
- d) Evaluaciones anteriores (documentos acerca de la modificación realizadas antes del 2006 al Plan de Estudios)
- e) Reglamentos sobre Planes y Programas de Estudio y Marco Institucional
- f) Requisitos académicos para ingresar y requisitos y modalidades de titulación.

3.7. Diseño y aplicación de procedimientos e instrumentos

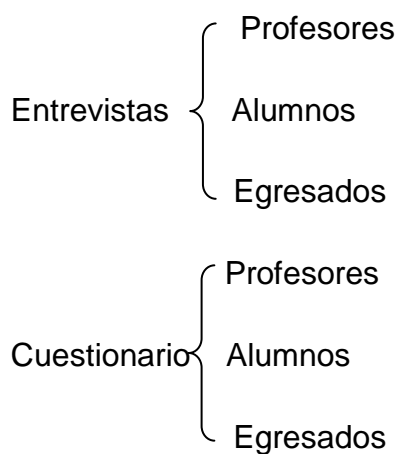
3.7.1. Revisión documental

Se realizó una primera revisión de orden técnico sobre el Plan de Estudios del DCEAS y los programas, con el fin de verificar la congruencia de los objetivos con la exposición de motivos del Plan de Estudios de 2006 y analizar el perfil Profesional de acuerdo con la estructura programática.

3.7.2. Levantamiento de información de campo

En segundo lugar se aplicaron procedimientos e instrumentos cuyo propósito fue recuperar la experiencia que ha tenido la comunidad del DCEAS de 2006 al 2012, para dar un orden a dicha experiencia y analizarla a la luz de categorías señaladas.

Estos procedimientos e instrumentos son los siguientes:



La elaboración y revisión de los instrumentos fue de carácter colectivo representado por los profesores, alumnos y egresados para su validación quienes aprobaron los instrumentos aplicados.

CAPITULO 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se incluye el análisis de los resultados obtenidos en esta investigación así como la discusión teórica de los mismos. Para ello, en cada apartado se ilustra de manera detallada la sistematización de la información recabada a través de la aplicación de los cuestionarios y las entrevistas su interpretación respectiva, para lo cual se tienen como fundamento y puntos de referencia los lineamientos establecidos en el marco teórico (capítulo 2) y los métodos (capítulo 3).

El capítulo está estructurado de tal manera que se abordan en orden consecutivo cada uno de los objetivos particulares de la investigación y al mismo tiempo se contrastan las hipótesis correspondientes, de tal suerte que al final del mismo se cubren en su totalidad los rubros generales del estudio planteados en la introducción de este documento. De este modo, la estructura del presente capítulo es la siguiente:

- En primer lugar se incluye un análisis general de los elementos de Análisis en el Plan de Estudios.
- Contexto normativo institucional
- El tipo de Método que se utilizó para la evaluación del Plan de Estudios características de la muestra de alumnos que participaron en el estudio;
- Luego se presentan las diversas causas o factores que dieron origen a la evaluación y normatividad institucional.
- Luego se considera los elementos de análisis para determinar semejanzas y diferencias de aplicación curricular.
- Se presenta la estrategia de organización de los participantes

- Posteriormente se aborda el análisis de resultados con los cuestionarios y entrevistas realizados a profesores, alumnos y egresados.
- Finalmente se presenta las conclusiones y los resultados.

4.1. Elementos de Análisis en el Plan de Estudios

La evaluación de un Plan de Estudios, primero se especificaron los niveles de análisis puesto que sirvieron para determinar los objetivos y ejes que guiaron la evaluación estos ejes fueron: el plan de estudios prescrito o planificado, el plan de estudios impartido y el plan de estudios aprendido, conocidos también lógica de construcción, lógica de consumo (Posner, 1988).

- De acuerdo con Sacristán (2002) el Plan de Estudios Planificado consiste en el proyecto estructurado y conformado que se ha hecho precisamente para determinar el trabajo educativo. Menciona que son prescripciones u orientaciones mínimas que sirven de referencia para la elaboración de materiales, control de sistemas, etc.
- El Plan de Estudios impartido es el que trabaja directamente los profesores con los alumnos. Los maestros tienen un plan de estudios preestablecido que especifica los conocimientos esenciales del programa educativo, considerados los más idóneos para formar a sus alumnos; es aquí donde ellos cumplen una importante labor, ya que... “el profesor es un medidor decisivo entre el currículo establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular”; es quien hace posible la realización del proyecto. (Sacristán, 2002, pág. 197)

En la Universidad, uno de los valores y características por excelencia, es la libertad de cátedra (Bremauntz, 1969), mediante la cual los profesores tienen el derecho de enseñar los contenidos programados sin sujeción a doctrinas ideológicas o filosóficas impuestas, y de la forma que consideren más adecuada, siempre y cuando sigan la línea del plan de estudios planificada; no obstante; si puede propiciarse una brecha entre el deber ser y lo que sucede en realidad, por

lo cual el plan de estudios impartido debe evaluarse para identificar como se está manifestando dentro del contexto educativo.

- El Plan de Estudios Aprendido es el que los alumnos adquieren de la enseñanza tanto del aprendizaje; es el que traduce y hacen propio, y con el cual van estructurando su conocimiento.

Podemos ver que lo planificado tiene que llevarse a la práctica, es decir... “se contrastan en la realidad en la que se realizan y donde cobra verdadero significado” (Sacristán 2002, pág. 240); en la evaluación se buscan conocer cómo se imparte el plan de estudios, cómo se concreta en situaciones reales y de ahí qué es lo que adquieren los alumnos; se puede encontrar diferencias, lo ideal es que se enseñe lo planificado y por ende se aprenda. En la evaluación vamos a poder hacer el contraste entre estos tres niveles de análisis y así poder emitir un juicio entre lo ideal y lo real.

En el siguiente cuadro 3 se muestra la relación entre el elemento de análisis del plan de estudios y la población que se determinó como fuente de información para cada elemento de análisis.

Cuadro 3. Relación entre elementos de análisis del Plan de Estudios y participantes

Tipo de Plan	Profesores	Alumnos	Egresados
Plan de estudio Planificado.			
Plan de estudio impartido			
Plan de estudio aprendido			

Fuente: Elaboración Propia

La evaluación del Plan de Estudios del DCEAS trata de determinar la pertinencia coherencia del mismo según su aplicación, para conocer tanto los aspectos eficientes como los deficientes. La evaluación fue participativa e integral.

En el trabajo de evaluación del Plan de Estudios, en todo momento se consideró la opinión de la comunidad de (DCEAS): los profesores y alumnos del Programa, dirigieron el proceso de evaluación. En la elaboración de los instrumentos y en la construcción de los procedimientos, se trabajó exhaustivamente los instrumentos diseñados procedimiento.

Es importante señalar que los procesos de evaluación de los Planes y Programas de Estudio deberán apearse a la normatividad institucional.

También es importante considerar Reglamento General de Estudios de Posgrado (Aprobado por el HCU en marzo de 1999).

En el marco departamental Reglamento del Consejo del Departamento de Sociología Rural (*Aprobado por el CODESOR en junio de 2008*).

Reglamento Interno del Departamento de Sociología Rural (Aprobado por el CODESOR en octubre de 2008).

Reglamento Interno del Posgrado del Departamento de Sociología Rural (Aprobado por el Consejo Departamental de Posgrado del DSR en Septiembre de 2004).

Estos reglamentos, según las convenciones jurídicas aceptadas para la institución de este tipo de disposiciones, deben imperar claras relaciones de supeditación y jerarquía normativa. Estos enlaces describen las relaciones de dependencia que deben prevalecer entre reglamentos de mayor jerarquía con los derivados como, por ejemplo, el caso de los lineamientos de aplicación institucional y los de aplicación departamental. También dan cuenta de las relaciones de correspondencia entre reglamentos de un mismo nivel jerárquico pero con ámbitos distintos de aplicación, como en el caso del Reglamento Interno del Departamento de Sociología Rural y el Reglamento Interno del Posgrado del Departamento de Sociología Rural. Tal como se detalla a continuación, varias de las relaciones presenta contradicciones y vacíos. Las insuficiencias normativas se manifiestan en tres importantes escalas:

- a) en las relaciones entre los ordenamientos universitarios de aplicación general;
- b) en las relaciones entre los ordenamientos universitarios con los departamentales;
- c) en las relaciones entre los propios ordenamientos vigentes del Departamento de Sociología Rural.

Es importante señalar con respecto de dar cumplimiento a las disposiciones del reglamento General para la Autorización, Aprobación y Registro de Planes y Programas de Estudio (2009) en el capítulo I, artículo 3° que a letra dice:

Fracción III: Actualización. Corresponde al proceso de modificación de los contenidos de los programas de las asignaturas, con el objeto de incorporar avances científicos y tecnológicos o bien que obedezcan a cambios ocasionados por el entorno socioeconómico, filosófico, humanístico, pedagógico y didáctico entre otros.

Podemos observar, el Plan de Estudios es una expresión del currículo; y va a establecer el qué, cómo, cuándo, con qué y para qué en el proyecto educativo de la institución; es la expresión concreta en que se manifiestan finalidades perseguidas: contenidos, secuencia, procesos y estrategias educativas así como procedimientos de evaluación y su propósito es formar profesionales. En consecuencia, la evaluación del Plan de Estudios es una manera de valorar la idoneidad y pertinencia de éste.

Esta situación describe un marco normativo institucional con algunas insuficiencias, por lo que resulta importante caracterizar estas debilidades normativas dentro de la evaluación del Plan de Estudios.

4.2 El tipo de Método que se utilizó para la evaluación del Plan de Estudios características de la muestra de alumnos que participaron en el estudio

Se utilizó el método hermenéutico como metodología aplicada a las ciencias sociales el término proviene de las raíces griegas que significa el arte de

interpretar es decir es la sustentación de una ciencia cuya finalidad es la interpretación y comprensión de los fenómenos o hechos que permite inicialmente la interpretación del entorno de lo que rodea el fenómeno por estudiar para que posteriormente se pueda comprender ampliamente dicho fenómeno de investigación (Carrión, 2001). Se seleccionó una muestra de 10 profesores, 15 alumnos y 20 egresados. Las autoridades, del Departamento de Sociología Rural los profesores, alumnos y egresados del programa del DCEAS mostraron interés por saber cómo está funcionando el actual Plan de Estudios (2006 - 2012), no implica que éste sea el motivo principal para hacer una evaluación del plan, la causa o los motivos subyacentes tienen que ver particularmente con políticas o con la normatividad prescrita, lo que obliga a las instituciones a efectuar dicha evaluación. Carrión, (2001) menciona que las evaluaciones se generan por:

- ✓ Un origen externo a la institución, como la ordenanza de una política nacional, ley o reglamento; por un acuerdo gubernamental con las instituciones o entre las organizaciones que agrupan a las instituciones; o por imperativo de entidades de financiamiento de la educación.
- ✓ Un origen interno, por norma o reglamento de la propia institución, (por ejemplo, las leyes orgánicas de las universidades que en ocasiones incluyen algún articulado al respecto), o por una política de la administración o de los órganos de gobierno institucionales.
- ✓ Un consenso de la comunidad escolar o de algunos grupos de ella a quienes convive una mejor identificación de sus espacios de acción o han percibido un mal funcionamiento de alguna área de su competencia o de una entidad con la que tienen relaciones funcionales y desean definir con precisión, sus características, sus causas y las posibles vías de solución.

La evaluación del Plan de Estudios del DCEAS está regulada por una normatividad prescrita por la misma institución, en este caso la UACH; en el reglamento vigente general para la Autorización, Aprobación y Registro de Planes y Programas de Estudio, (2009) para la autorización, aprobación y registro de

planes y programas de estudio, cuyo apartado en el capítulo quinto sobre Evaluación Curricular a la letra dice:

Artículo 36º. La evaluación general otorgada a un alumno al término de cada actividad de aprendizaje estará planeada y especificada en el plan de estudios a través de cada programa de asignatura, en donde su valoración se expresará en el sistema decimal en la escala de cero a diez, y en el caso de no obtener una calificación mínima aprobatoria para el caso de Posgrado mínima de 8.0 (ocho punto cero) de acuerdo al Reglamento Académico de Alumnos vigente, no se otorgarán los créditos correspondientes.

Artículo 37º. Los programas de asignatura deberán ser evaluados al final de cada semestre escolar y actualizado cada dos años. Toda modificación a los programas de asignatura deberán contar con la aprobación del H. Consejo de la Unidad Académica respectiva y la autorización de la Subdirección de Planes y Programas de Estudio.

Artículo 38º. Los criterios para la evaluación de cada plan y programas de estudios deberán considerar el avance y la dinámica en los aspectos científicos y tecnológicos, la consistencia interna del plan, su pertinencia, su seguimiento y operación, el seguimiento de egresados, las recomendaciones de los organismos de evaluación interna y externa, y los que se derivan del proceso docente educativo. Dicha actividad deberá ejecutarse cada dos años y el informe escrito será presentado por el Director de la Unidad Académica a la Dirección General Académica.

Artículo 39º. La evaluación de planes y programas de estudio, podrá determinar la actualización, modificación, suspensión, o creación de un nuevo programa educativo a partir de uno previo y con dictamen del H. Consejo Universitario.

4.3 Elementos de análisis para determinar semejanzas y diferencias de aplicación curricular:

- a) El plan de estudios planificado vs el impartido

- b) El plan de estudio impartido vs el aprendido
- c) El Plan de estudio planificado vs las demandas reales de la formación profesional en el ámbito laboral

Para realizar las comparaciones anteriores se establecieron cuatro categorías de análisis con sus respectivos elementos:

Curricular:

- a. Objetivos
- b. Perfil de Egreso
- c. Contenido del Plan
- d. Secuencia (Mapa curricular)
- e. Programas analíticos

Profesional:

- a. Sistematización de los egresados con la formación recibida en el Plan de Estudios
- b. Perfil laboral.

La selección de los participantes en la evaluación

La selección de los participantes en la evaluación una vez que se determinaron los objetivos de la evaluación se continuó con la selección de los sujetos que participaron en el proceso de la evaluación. Saber quiénes participaban y qué funciones les correspondían dentro del proceso evaluativo, para que dentro de lo posible se controlara los intereses y conflictos que pudieran surgir y guiará la correcta aplicación de los procedimientos técnicos durante la evaluación.

Carrión, (2001) identifica cuando menos cinco tipos de sujetos que pueden participar en una evaluación, ya sea individualmente o como grupo:

1. Directivos

2. Especialistas o profesionales en evaluación
3. Expertos o grupos que dan orientación sobre diferentes aspectos del programa.
4. Quienes realizan los procesos académicos o administrativos del programa.
5. Aquellos que se benefician con el servicio educativo.

De los cuales podemos considerar los siguientes:

1. Directivos o Entidades políticas. Son quienes legitiman la evaluación en la medida en que representan la autoridad necesaria para la credibilidad, toma de decisiones y la conciliación en caso de conflicto. Este punto es muy importante, ya que el éxito de la evaluación depende, en gran parte del poder político que los directivos posean ante la comunidad evaluada, pues como dice Pacheco (2000) la incorporación de lo político en el estudio de la evaluación permitirá definirla como una propuesta que pone en relieve las tensiones, contradicciones y ambigüedades que subyacen en la producción y en los procesos de la vida institucional de los sistemas sociales involucrados en el mundo académico y científico por lo tanto el componente político es la base de toda acción social. En el caso del DCEAS el Coordinador de Posgrado de Sociología Rural, cuyas funciones legitimó la evaluación facilitando los procesos.

2. Especialistas o Profesionales de la Evaluación. En este grupo entran los evaluadores, especialistas cuyos conocimientos tanto teóricos como técnicos, estructuran, organizan y dirigen las estrategias de evaluación, además, hacen análisis y juicios de valor que sirven para la toma de decisiones acerca del objeto evaluado y sus acciones le otorgan objetividad a la evaluación.

3. Expertos o grupos que dan orientación sobre diferentes aspectos del programa. Son los miembros de la Comunidad (Profesores y Alumnos). Integrarán el equipo de los evaluadores; dentro de varias funciones, las más

significativas serán: informar acerca del Plan de estudios, organizar y aplicar estrategias y procedimientos de evaluación y elaborar informes de los resultados.

- **Expertos.** Son quienes poseen conocimientos concretos y/o experiencia acerca de determinada especialidad; por tales motivos, se les consulta sobre temas que son relevantes para la evaluación. Existen tipos de expertos, los externos a la institución y los internos, que forman parte de la comunidad evaluada; sus funciones son: calificar, analizar, proponer conclusiones y aportar sus apreciaciones referentes al objeto de evaluación.
- **Académicos y Administrativos.** Evidentemente, pertenecen a la institución y se encargan de los procesos académicos y administrativos de ésta, así mismo, tienen la obligación de analizar los procesos, funciones y mejorar ambos. Alumnos del DCEAS serán quienes participarán como analistas de su propia situación académica y como informantes calificados.
- **Beneficiarios del Servicio Educativo.** Son los que obtienen provecho directa o indirectamente de los servicios educativos de una Institución; su grado de satisfacción proporciona información adicional para evaluar el servicio.

El Plan de Estudios tiene el propósito de satisfacer la necesidad educativa de alumnos y egresados como beneficiarios directos; por lo tal motivo, su función fue principal proveer información sobre la puesta en práctica del Plan de Estudios.

La Estrategia de Organización de los Participantes

Una vez que se seleccionaron los participantes, se estableció la estrategia del proceso; la estrategia que propone Carrión (2001, pág. 134)... “reside en considerar a dos grupos de individuos: los que están presentes durante la evaluación y los que se integran conforme se requieran; es decir grupos permanentes y grupos no permanentes”.

a) Los grupos permanentes son los que van a gestionar todo el proceso de evaluación; se pueden formar tres tipos de grupos y son:

1. **Grupo Coordinador.** Integrado por el coordinador de posgrado del departamento; sus funciones son: establecer, desarrollar y controlar la dinámica política del proceso de evaluación y cuando es necesario apoya a los evaluadores en todo lo posible.

El grupo coordinador de esta evaluación lo integrarán el comité Académico del programa del DCEAS y el Coordinador de Posgrado de Sociología.

2. **Grupo Técnico.** Lo conformarán los evaluadores y un grupo de expertos de evaluación. Carrión, (2001) recomienda que el grupo debe estar conformado por expertos en la aplicación de instrumentos y procedimientos de recogida de datos (psicólogo, pedagogo, sociólogo), persona versada en técnicas de encuesta (Actuario, Matemático, Estadístico) y un contador para administrar los gastos de la evaluación. Las Funciones que desempeñarán: Planear la estrategia técnica de evaluación, diseñar y aplicar los procedimientos de evaluación y redactar el informe final.
3. **Grupo Asesor.** Son expertos del objeto que se quiere evaluar y a quienes se les consulta al respecto en caso de requerir un análisis especial, por ejemplo: verifican los contenidos de los instrumentos de evaluación y revisan el informe para determinar qué es relevante o no; proporcionando así un control de calidad del proceso.

Este grupo se integra por una comisión representada por profesores y alumnos del DCEAS y designada por el comité Académico del DCEAS. Dentro de la evaluación heurística, el experto puede ser interno. Retomando lo visto sobre las características de la evaluación heurística, el experto puede ser interno. Retomando lo visto sobre las características de la evaluación heurística, ésta pone especial énfasis en los sujetos, pues son ellos quienes diariamente viven la realidad educativa, saben perfectamente cuáles son los principios valiosos de su materia, se enfrentan a las necesidades y a los problemas de su actividad; por eso es muy importante tener expertos que sean de la misma comunidad educativa; porque... “el requisito fundamental que debe tener un experto es que posea un

conocimiento amplio y profundo del objeto a evaluar y experiencia sobre el mismo”. (Bellido 1997, pág. 28)

b) Los grupos no permanentes. Son aquellos grupos organizados para hacer análisis específicos de procesos institucionales ya sean académicos o administrativos. Representan a los individuos que participan directamente en el proceso o son afectados por éste; se les pide un criterio de análisis y una vez terminada su participación, se desintegrarán; por eso se les conoce como grupos no permanentes.

En el levantamiento de información se formarán grupos permanentes de profesores, alumnos y egresados para el procedimiento de grupo focal (entrevista colectiva) que más adelante se explicará el procedimiento.

En el siguiente cuadro 4: se resume los dos grupos anteriores en cuanto a la selección y organización de los participantes:

Cuadro 4. Selección y Organización de participantes

Participantes	Grupos Permanentes	Grupos no permanentes
Directivos	Coordinador: Comité Académico y Coordinadora del grupo de Evaluadores.	
Especialistas y profesionales de la Evaluación	Técnico: Evaluadores	
Expertos	Asesor. Profesores del DCEAS	
Académicos y Administrativos		Académicos: profesores y Alumnos
Beneficiarios del Servicio		Alumnos y Egresados

Fuente: Elaboración Propia (2012)

A continuación se presenta los resultados obtenidos en los cuestionarios y entrevistas realizados a profesores, alumnos y egresados.

4.4 Resultados de los cuestionarios y entrevistas aplicados a Profesores

Estas respuestas obtenidas corresponden al Plan de estudios Planificado obteniendo lo siguiente respecto a:

a) Principales virtudes y logros del Plan de estudios del DCEAS.

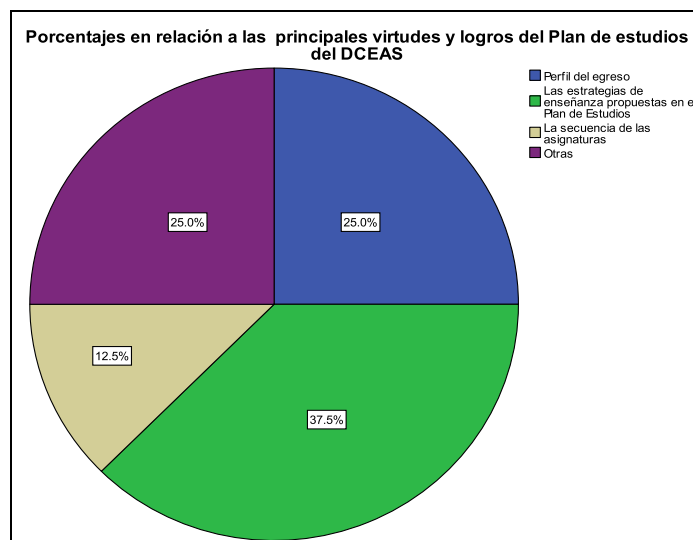


Figura 1. Virtudes y logros del plan de estudios del DCEAS

Fuente: Elaboración Propia (2011)

En la Figura 1, señala que del total de los profesores encuestados correspondiente al 90% del DCEAS, el 37.5% mencionó que las principales virtudes y logros del plan de estudios del DCEAS son: a) las estrategias de enseñanza propuestas en el plan de estudios, otro expresó b) 25% el perfil del egreso, y c) con un 12.5% señaló la secuencia de las asignaturas. De esta manera, los profesores consideran al Plan de estudios planificado como principal virtud las estrategias de enseñanza esto como resultado de las prácticas educativas sociales. Gimeno y Pérez (2005) consideran las estrategias de enseñanza como una práctica social y personalmente construida en las instituciones educativas como una organización con una cultura propia provocando metodológicamente percepciones de esta índole. Sin embargo el plan de estudios debería ser percibido como algo holístico

entre las estrategias de enseñanza, perfil de egreso y la secuencia de asignaturas entre otros aspectos.

En cuanto a las entrevistas realizadas a los Profesores con respecto a las principales virtudes y logros del plan de Estudios del DCEAS contestaron lo siguiente:

- ✓ “Las principales virtudes hasta el 2008, fue su eficiencia terminal al 90%. La formación de los estudiantes como investigadores incidiendo en el cambio en sus diferentes Instituciones de Educación Superior”.
- ✓ “La creación misma de un Doctorado en Educación en la UACH”.
- ✓ “Desarrollar inquietudes para volverse profesionales en la educación y no visualizarse en una disciplina”.
- ✓ “Orientaciones en sus actividades hacia la disciplina educativa”.
- ✓ “Fomentar el interés institucional en desarrollar políticas educativas de planeación y desarrollo de los planes y programas de estudio”.
- ✓ “Extensión de la universidad hacia otras instituciones de educación superior creando una vinculación más completa”.
- ✓ “Fortalecer competencias de profesionales en programas agrícolas vinculados con la pedagogía”.
- ✓ “La extensión Universitaria ofertando el Programa del DCEAS a nivel nacional e internacional favoreciendo el intercambio académico”.

Los comentarios obtenidos en las entrevistas permiten distinguir que el claustro manifiesta que existe atributos al Plan de estudios del DCEAS sin embargo se requiere la necesaria reforma curricular por un Programa Educativo más integral y coherente.

b) Deficiencias del Plan de Estudios del DCEAS.

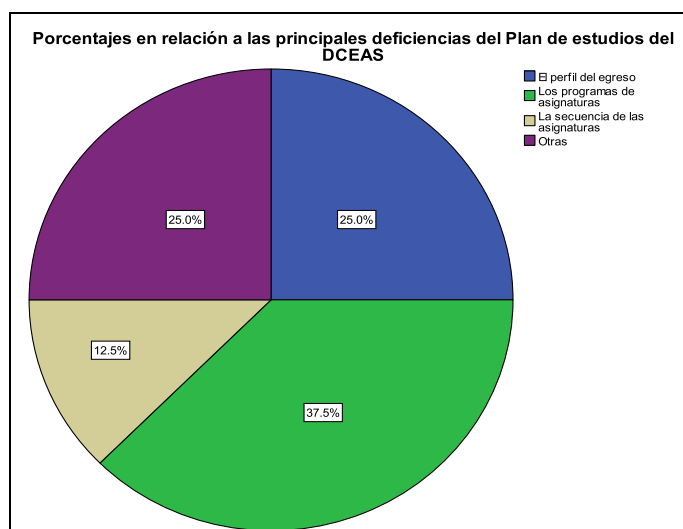


Figura 2. Deficiencias del plan de estudios del DCEAS

Fuente: Elaboración Propia (2011)

La Figura 2 señala que del total de los profesores del DCEAS encuestados, el 37.5% consideran que las principales deficiencias del plan de estudios son los programas de asignaturas, un 25% expresó el perfil del egreso, el 12.5% la secuencia de las asignaturas, y el resto, otras. Esta respuesta se debe a que la actualización de los programas analíticos no son actualizados como lo establece normativamente la UACH en el establece que para la autorización, aprobación y registro de planes y programas de estudio (2009) en capítulo V de la Evaluación curricular en el artículo 37° los programas de asignatura deberán ser evaluados al final de cada semestre escolar y actualizados cada dos años aprobados por H. Consejo departamental y la autorización del Subdirección de Planes y Programas de Estudio lo cual no se ha realizado desde su creación del Plan de estudios en el año (2000). Las actualizaciones no se han presentado a la Subdirección de Planes y Programas de Estudio para su autorización y actualización del DCEAS.

En cuanto a las Entrevistas a Profesores respecto a la pregunta ¿cuáles son las principales deficiencias del plan de Estudios del DCEAS contestaron lo siguiente:

- ✓ “El Plan de estudios es escolarizado tiene demasiadas asignaturas lo que impide al estudiante del DCEAS hacer investigación generar conocimiento, innovar y ser creativo”.
- ✓ “No cuenta con un enfoque y un modelo educativo se deben discutir las líneas de investigación reestructurar los programas de asignatura así como actualizarlas”.
- ✓ “No existe una administración académica”.
- ✓ “No cuenta con una planta docente propia para este programa. Es insuficiente todos los demás son facilitados por otros programas”.
- ✓ “El origen del DCEAS no surgió de una Unidad de Enseñanza se creó en la Dirección General Académica no existía un solo investigador que trabajará los contenidos del proyecto del DCEAS. Y es adoptado por Sociología Rural”.
- ✓ “También dentro de esta fase de elaboración, un problema serio, es la falta de especificidad de sus objetos de estudio, es decir, no se diferenciaba entre educación agrícola superior y educación superior de cualquier otra índole, era muy general, y al nivel doctorado uno tiende a buscar mayor especificidad, entonces poca concreción de los objetos de estudio, diferenciándolos en otros tipos de problemáticas educativos”.
- ✓ “En cuanto a la elaboración tenía que ver con la formación docente requerida para resolver estos otros dos problemas, entonces no basta el diseño por bueno que sea el programa de los planes de estudios, sino se cuenta con plantel docente formado específicamente en esa área, entonces eso es común en todos los programas que inician, retos a resolver durante su implementación tenía que ser resolver eso problemas de diseño original

pero no se dedicó suficientes recursos en la formación docente, para volver al diseño, valoración y re implementación y rediseño de planes y programas como un proceso continuo, no como un proceso continuo, como un deber ser de la planta docente, y comparando las actividades continuas del alumnado y sobre todo, involucrando a las autoridades departamentales e institucionales en el mejoramiento continuo, entonces tuvimos diferentes momentos de reforma educativa en el programa pero esos diversos momentos de reforma desafortunadamente quedaron muchas veces en el deber ser y no en acciones concretas con apoyo institucional para realizarse y mejorar constantemente el programa”.

- ✓ “Contar un Plan de Estudios con mayor flexibilidad, mayor diversidad dentro del programa, es decir, la selección entre ciertas materias selectivas, sobre todo a este nivel doctoral debe ir entorno a la solución de problemas concretos entorno a la educación agrícola superior y no entorno a la educación general, el problema es que si tenemos alumnos y profesorado formado en otras áreas tendiendo a tener una formación educativa general tiende a reproducir esos esquemas generales de la educación, no se crea una identidad específica del programa, una identidad específica que parte de objetos específicos de estudio en programas de vinculación interinstitucional específicos con proyectos de investigación continuos en los docentes en donde los alumnos se incorporarían en esos proyectos y la flexibilidad sería en qué formación se requiere entorno a la solución de una problemática que está abordando desde un inicio, entonces, en la implementación, un reto fuerte ha sido rebasar este concepto tradicional de flexibilidad como número de cursos electivos o tener opciones de vinculación con otras instituciones, es decir, tener intercambio de docentes y alumnos y basar la flexibilidad en sólo esos dos aspectos”.
- ✓ “Quizá otro reto para la implementación de los planes y programas del doctorado, ha sido la falta de cohesión de la planta docente, es decir, cuando un programa no tiene con plantel docente de tiempo completo dedicado al programa, los docentes siempre son prestados de otros

departamentos, principalmente de sociología para invitar a ese programa, pero no hay una identidad de que, yo pertenezco a tal programa y trabajo en ese programa, investigo en este programa, formo a personas en ese tipo de programa, etc.; entonces no hay una identidad concreta, están imbricados en el sentido de que por falta de un diseño concreto de objetos específicos de estudio, por falta de planta docente específica, por falta de recursos que permite a los docentes realmente a participar en proyectos institucionales de investigación en educación agrícola superior, da como resultado, la falta de una identidad en el programa, una identidad por parte de los docentes, por parte de las autoridades, que pueden considerar esa misma ambigüedad como una desvaloración del programa, cuando el problema no es la necesidad o no institucional de este índole sino de la manera en que se está implementando, fomentando, promoviendo el desarrollo del programa”.

La información obtenida en las entrevistas de las deficiencias del Plan de Estudios muestra percepciones en dónde existen inquietudes por realizar cambios que pueden generar modificaciones de carácter tecno - científica en donde no es suficiente el sólo acumular saberes, sino que los egresados deberían estar más encaminados hacia el concepto de una tecnología completa que combine por un lado conocimiento, por otro lado, la aplicación de este conocimiento en la solución concreta de problemas para mejorar a su objeto de estudio, entonces en unos inicios el diseño fue hacia conocer la problemática, aprender de la problemática, más no que hacer frente a esa problemática, en la elaboración faltó más enfoque hacia una formación tecnológica amplia, que incluya, el conocimiento de disciplinas de diversas índoles en cuanto a educación superior, pero también en cuanto a conocer las causas y posibles soluciones de la problemática que se va hacer.

c) Organización y secuencia del Plan de Estudios del DCEAS

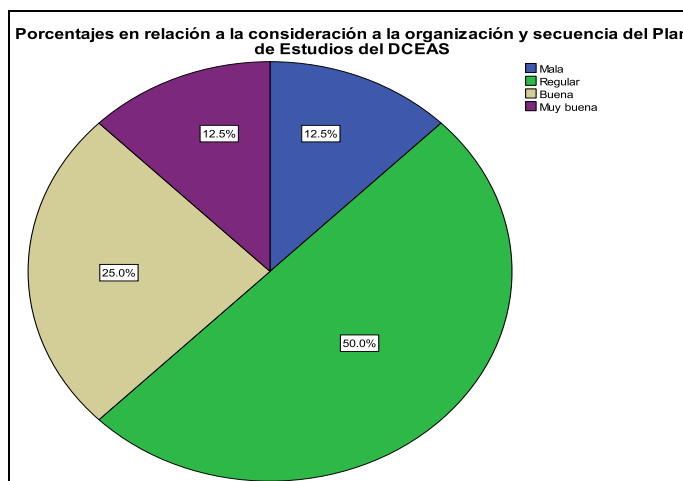


Figura 3. Organización y secuencia del Plan de Estudios del DCEAS

Fuente: Elaboración Propia (2011)

De total de profesores encuestados, 50% considera que la organización y secuencia del Plan de Estudios es regular; el 25% cree que es buena y 12.5 % que es mala, Figura 3. Como podemos observar, este resultado concuerda con el de la pregunta dos, donde la mayoría opina que las deficiencias del Plan de Estudios son los programas de asignaturas por tanto, el mayor porcentaje de respuesta se dio en el punto medio con la elección de la opción “Regular”. Sin embargo, lo esperado sería que hubieran elegido la opción “muy buena”. Conrnblet (1990) señala que los que la organización, secuencia del Plan de estudios debe incluir puntos de vista y conceptos organizados por los profesores y estudiantes que reflejen las interrelaciones que los unen con el conocimiento y las experiencias personales dando la oportunidad de construir, criticar y reconstruir. Esto muestra que el plan de estudios no es percibido como algo holístico entre las estrategias de enseñanza, perfil de egreso y la secuencia de asignaturas entre otros aspectos. Sthenhouse (2003) define, curriculum como la tentativa de comunicar los principios, rasgos esenciales de ese propósito educativo, en donde se delimite ‘qué’ es lo que se deberá enseñar y aprender, ‘cómo’ debe enseñarse y aprender, bajo una responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje.

En relación a las entrevistas a Profesores respecto a la pregunta a la organización y secuencia del Plan de Estudios del DCEAS contestaron lo siguiente:

- ✓ “Determinar cuál es el enfoque de este programa, cual es el objetivo prioritario, que eso tiene que ver con el perfil de egreso, que perfil de egreso necesitamos, además que necesidades de la sociedad estamos atendiendo para que mi egresado salga con un serie de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes que puedan atender cierta problemática de la sociedad”.
- ✓ “En el caso de Seminario de Investigación de Tesis I, II y III si hay mucha concordancia con el objetivo del Doctorado, es formar investigadores de buen nivel o alta calidad para que regresen a sus instituciones y puedan ser promotores del cambio, en ese sentido los talleres, los distintos métodos de investigación, técnicas e instrumentos para recabar información, análisis, tanto cualitativo como cuantitativo, entonces es su eje principal en donde a partir de ahí deben de juntarse todas las demás materias deben estar muy relacionadas con este tipo de cuestiones”.

Estas respuestas obtenidas en las entrevistas muestran la falta de trabajo colegiado y comunicación, entre pares, hacia dónde va el programa. Es indispensable rescatar el propósito educativo, en donde se delimite qué enseñar y aprender, bajo una responsabilidad de planificar y organizar la secuencia del Plan de Estudios del DCEAS.

d) Líneas de investigación que se requiere reforzar

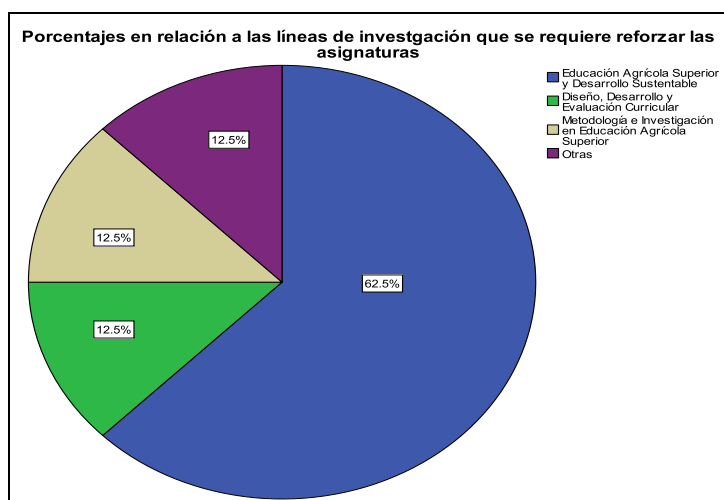


Figura 4. Líneas de Investigación que se requiere reforzar

Fuente: Elaboración Propia (2011)

Del total de los profesores del doctorado encuestados, más del 62.5% fundamentan que las líneas de investigación se requiere reforzar las asignaturas en relación a la Educación Agrícola Superior y Desarrollo Sustentable, así mismo, el resto equitativamente la línea de investigación de Diseño, Desarrollo y Evaluación Curricular, Metodología e Investigación en Educación Agrícola Superior y otras, Figura 4. Estos resultados muestran que se requiere la actualización al Plan de estudios vigente 2006 – 2012 para favorecer una formación integral, que propicie el desarrollo de todas las facultades de los alumnos: cognitivo, socio afectivo, razón, valores, aptitudes y actitudes y, cultura. Esta respuesta muestra incluir programas educativos por el cual se preserve, conserve y se proteja los Recursos Naturales para el beneficio de las generaciones presentes y futuras tomando en cuenta las necesidades sociales, políticas y culturales del ser humano al cual trata de llegar al desarrollo sostenible que es el proceso mediante el cual se satisfacen las necesidades económicas, sociales, de diversidad cultural y de un medio ambiente sano de la actual generación, sin poner en riesgo la satisfacción de las mismas a las generaciones futuras. Gimeno (2002) señala, que dentro de la cultura encontramos orientaciones dominantes y contravalores o tendencias enfrentadas, es decir la

cultura se configura de elementos tácticos, plurales y de componentes contradictorios, pero además, muestran determinadas tendencias en su evolución que es necesario planear en los procesos de revisión curricular, ello permitirá configurar el nuevo conocimiento y propiciar proyectos de vida personal. Propiciar aprendizajes integrales, propiciar el desarrollo holístico, significativo, autónomo, creativo, autocrítico, práctico, proactivo y participativo. Flexibilidad académica, incorporar en el plan pedagógico los procesos de mejora de la calidad, la organización, gestión, administración y procesos escolares, actualización de la normatividad institucional. Flexibilidad curricular el paradigma flexible está aún lejos de generalizarse ya que sólo suceden acercamientos en esa dirección (formación generalista vs especializada; mentalidad creativa vs burocrática), en particular surge con la necesidad de formar profesionales a quienes se les exige en el mercado, otra mentalidad diferente a la tradicional, con capacidad de innovar, crear, improvisar con conocimiento de causa, buscar alternativas, gestionar el conocimiento, así como identificar cualidades profesionales y éticas, aunado a una inseguridad del empleo al no ser competente (Perinat, 2004). Favorecer las líneas de investigación en el Plan de Estudio permite la apertura en la estructura y modalidad, tiempo y secuencia y espacios de movilidad.

En las Entrevistas a Profesores del DCEAS respecto a la pregunta a las líneas de investigación que requiere reforzar opinaron lo siguiente:

- ✓ “En relación a las líneas de investigación modificaría en el sentido de que volverlo más práctico y menos teórico, través de la síntesis y análisis del ciertos contenidos no de todos, ciertos contenidos requeridos para ofertar una solución a un problema que cada quién escogería, modificaría volviendo más práctico, en este caso partir más bien de actividades concretas de diseño curricular y pasar menos tiempo en entender todas las posibles opciones, porque es demasiado complejo”.
- ✓ “Incorporando materias transdisciplinarias”.
- ✓ “Las líneas de investigación deben crearse de acuerdo al perfil profesional con fundamento en la consulta externa a la institución y principalmente para

ir al sector productivo habría que hacer una consulta básicamente a las instituciones del sistema educativo a las mismas universidades de programas agrícolas y porque no un estudio como de demanda ocupacional es decir los directores de facultades y de departamentos y a ellos para verificar si hay intereses en un programa de este tipo se hace un estudio como necesidades en la formación de los profesionales administradores o directores de las Instituciones de Educación Agrícola Superior”.

Las opiniones obtenidas en las entrevistas muestran el interés de reestructurar las líneas de investigación direccionándolas hacia un carácter más práctico y menos teórico, con la finalidad de ofertar una solución a un problema específico.

e) Se preguntó en una pregunta abierta:

¿Qué asignaturas se requiere actualizar?

- Se solicitó a los profesores encuestados enlistar títulos de asignaturas que se requiere actualizar para el Plan de estudios del DCEAS y proponen lo siguiente :
- Tecnologías educativas y la TIC´s
- Modelos de pedagogía crítica
- Sistemas de Educación Agrícola Superior
- Los temas estratégicos para una agricultura sostenible
- Corrientes de aprendizaje sin embargo existe teorías del aprendizaje
- Evaluación curricular
- Las optativas se requieren actualizar ya que todas las asignaturas del programa original fue diseñado hace más de 12 años.
- Rediseñar todo el Mapa Curricular del DCEAS
- Cambios tecnológicos y agricultura sustentable.

Zabalza (2007) señala, que el diseño de un nuevo plan de estudios o su modificación se convierte en una operación compleja, sobre todo la formación constituye un cruce de lógicas y posicionamientos muy diversos tanto políticos, ideológicos, disciplinares, como del campo en donde cada profesor busca su

proyección profesional. Sin embargo, hoy en día es preciso tener una visión curricular de la formación en conjunto, es decir, buscar la integración como una condición básica del desarrollo de una propuesta y no sólo pensar en nuestra materia, en nuestro horario, en nuestra parcela de actuación y sin aceptar que los otros y yo dependemos de lo que hacen los demás. Sin embargo, lo que hace común a un plan de estudios, con otros es que en su propuesta considera los elementos básicos de un curriculum: cultura-social-científica y tecnológica; habilidades, destrezas, valores y aspectos cognitivos; métodos y técnicas propios de las disciplinas, del ejercicio profesional y de formación humanista en general. Es decir, en cualquier modelo están presentes estos elementos en donde en algunos casos forman parte del curriculum formal.

f) Organización y secuencia interna del programa de su asignatura

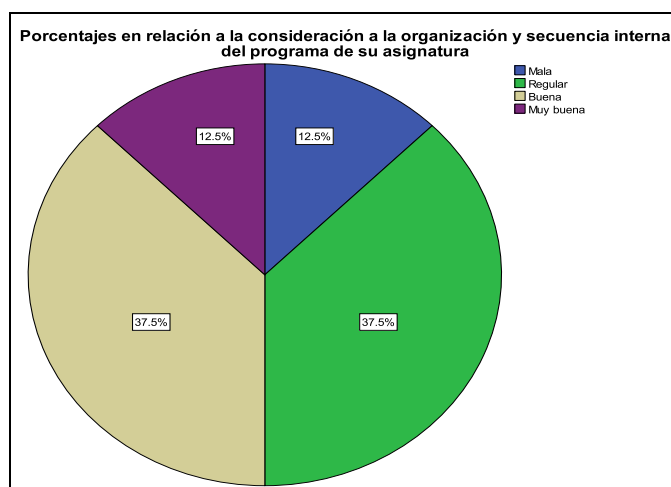


Figura 5. Organización y secuencia interna del programa de su asignatura

Fuente: Elaboración Propia (2011)

En la Figura 5 muestra que los profesores del doctorado del DCEAS encuestados, paritariamente el 37.5% consideran que es de regular a buena la organización y secuencia interna del programa de su asignatura, así mismo, con el 12.5 % piensa que va de muy buena a mala. Y esto se debe a la orientación que cada uno de los Profesores le da a su secuencia interna del programa de su asignatura.

Román y Díez (2003) plantean, que la organización y secuencia interna del programa de asignatura debe ser abierto con el objeto de incorporar nuevos aprendizajes, así como responder a las realidades del contexto o bien a los aspectos emergentes de la sociedad. Dentro de su desarrollo se promueve la creatividad del profesor, pero en algunos casos el diseño curricular se plantea a nivel básico. También se pretende sea flexible acorde a las exigencias del saber y la técnica, con el objeto de incorporar las distintas realidades ambientales, personales y sociales. Equilibrado al tratar de incorporar todos los aspectos de la educación de manera equitativa. Esto con el objeto de propiciar el desarrollo armónico de la personalidad y adecuar el proceso educativo integral. Para promover el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes, a partir de los objetivos, contenidos, métodos y actividades. Muñoz y Castro, (2006) indican, que las IES muestran una debilidad al no contar con una visión fundamentada en la complejidad y la naturaleza de las exigencias que la sociedad, la globalización y los avances científicos y tecnológicos demandan a las instituciones, esto deviene del impedimento teórico/práctico que obstaculiza la definición de una adecuada organización de los planteamientos y estrategias, sobre los cuales la autonomía podría hacer valer. Pero además, esto pone en riesgo poderse articular y dar sentido a las asociaciones al no dar respuestas por medio de la crítica, con proyectos oportunos y de incidencia prospectiva. Además la organización y secuencia de un programa debe ser integrador a partir de la planificación de diversas áreas del conocimiento y del aprendizaje para favorecer la vida a partir de núcleos conceptuales y redes semánticas, en una dimensión multidisciplinar.

En las Entrevistas a Profesores del DCEAS respecto a la Organización y secuencia interna del Programa de su asignatura opinaron lo siguiente:

- ✓ “Establecer espacios de discusión, colectiva para definir el rumbo, para orientarnos, y no para orientar el programa democráticamente, por votación, donde haya una participación de alumnos, de egresados, que sea un foro abierto de discusión libre e ir con fundamentos, con propuestas sólidas para fortalecer el programa, cuando yo decía que no por votación, no puede ser

mejorar un programa donde se les pida al auditorio que voten hacia donde debe ir el enfoque del doctorado, hacia donde vamos, que materia metemos, que materias quitamos, cual es el perfil de egreso”.

- ✓ “La reestructuración de planes y programas con pares académicos y definen la secuencia de los contenidos por votación, que sea un trabajo serio y donde los directamente interesados en este programa, estemos aportando, nos va a llevar un rato pero yo creo que es posible y empezar esta discusión, hacer como una agenda, precisamente de discusión, y proyectarlo a partir de las fortalezas que tiene, mejorarlas y ver las debilidades y con base en ello seguir trabajando, si nos lleva, uno o dos años, el tiempo que sea necesario, además nunca va hacer inacabado, un programa no se acaba, siempre hay algo que mejorar, que reestructurar y es hora de empezar porque si no puede desaparecer este programa”.
- ✓ Implementar en la organización y secuencian interna del programa de la asignatura aspectos de problemáticas ambientales que es la de cambios tecnológicos y la sociedad de desarrollo sustentable.

Estas respuestas en las entrevistas indican que el resultado de una participación participativa de pares genera una planeación estratégica para un Plan de mejora continua en organización y secuencia interna del Programa de su asignatura coherente con el Plan de estudios.

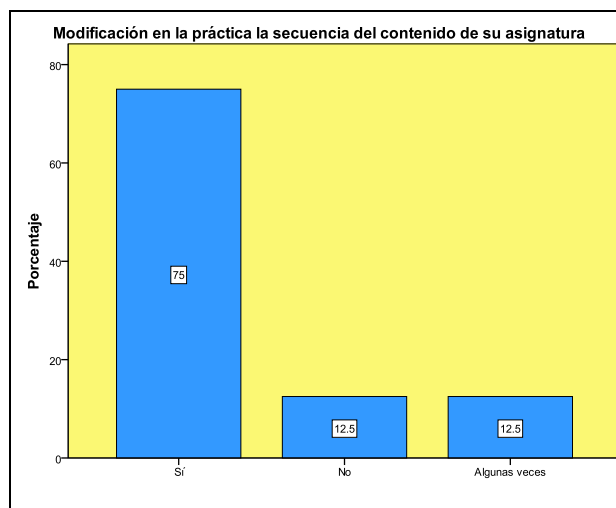


Figura 6. Secuencia del contenido de su asignatura

Fuente: Elaboración Propia (2011)

En la Figura 6, se muestra que del total de los profesores del doctorado encuestados, el 75% consideran que sí, ha modificado en la práctica, la secuencia del contenido, de su asignatura debido a que no están correctamente estructurados los programas analíticos no son claros. (Información obtenida de los cuestionarios). Sthenhouse (2003) define, que la secuencia de los contenidos debe ser claros en el propósito educativo, en donde se delimite lo que se deberá enseñar y aprender, de su asignatura contribuyendo al diseño curricular como un eje transversal.

En las Entrevistas a Profesores del DCEAS respecto a la secuencia interna en sus asignaturas opinaron lo siguiente:

- ✓ “Vinculación al plan de estudios con el objetivo del programa y traer el debate y la discusión del momento tanto de la educación como de la sociedad y que bueno estemos hablando de ello, procuramos por lo menos desde la selección de los materiales, empezamos hacer la revisión, a sacar materiales que estén en la mesa de la discusión, los temas y que podamos tener información reciente y también información de los clásicos”.
- ✓ “Propiciar un proceso de transformación, en cuanto a la investigación es decir, que modifiquen su actitud frente a algunos métodos de investigación que son obsoletos o no sirven mucho para la generación de conocimientos”.
- ✓ “Implementar estrategias comparativas de transversalidad”.
- ✓ “Diseñar la asignatura a partir de sus inquietudes dentro del marco que nos deja en la materia pues tratar de trabajar sobre eso pero es una propuesta sin embargo el estudiante en el semestre lleva tres o cuatro materias y realmente no hay un esquema de trabajo más o menos homogéneo de por si hay ciertos desfases, ciertos desequilibrios en nuestro trabajo y se está a expensas del tiempo que el estudiante tenga que dedicarle a la materia en al que está trabajando”.

Las respuestas obtenidas muestran que la secuencia interna en su asignatura , no debería ser un curso más que acreditar, sino la intención amplia de concepto primero de diseño de abrir el panorama de cada estudiante hacia las posibilidades

abiertas profesionales en el postgrado de educación agrícola superior en donde el alumno podría una vez conociendo la complejidad de la problemática curricular pudiera escoger en que campo específico de esa problemática curricular desearía desarrollarse y comparar esa formación en parte de su proyecto de vida profesional.

- g) Congruencia de los objetivos de su programa con los objetivos de formación del Plan de estudios

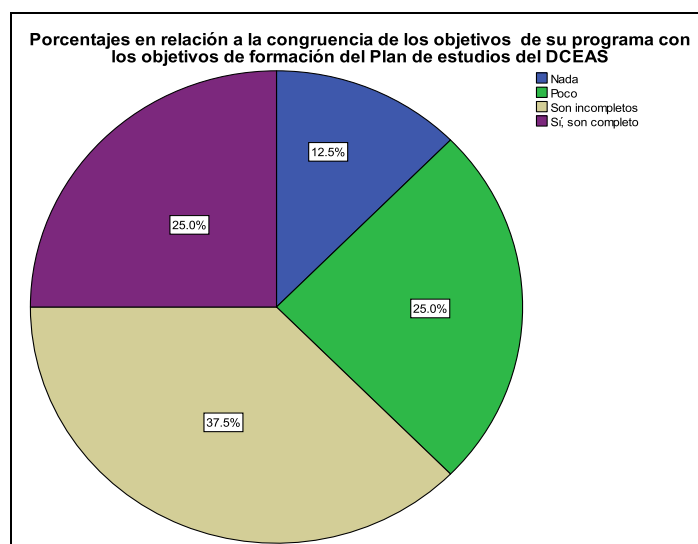


Figura 7. Congruencia de los objetivos de su programa con los objetivos de formación del Plan de estudios del DCEAS

Fuente: Elaboración Propia (2011)

La Figura 7, señala que del total de los profesores del doctorado encuestados, 37.5% valoran que la congruencia de los objetivos de su programa con los objetivos de formación del plan de estudios del DCEAS son incompletos, el 25% paritariamente poco y completa congruencia, y el resto nada congruente porque refieren que los programas analíticos son entregados los programas de las materias y están mal estructurados, incoherentes, incompletos, en realidad no son programas sólo presentan listados de contenidos que incluso ni corresponden con la asignatura ni con los objetivos del Plan de Estudios. Observaciones obtenidas de los cuestionarios aplicados a profesores del DECAS. Sin embargo de acuerdo con Zabalza (2007), la discusión colectiva para definir el rumbo, orientar el

programa democráticamente, donde haya una participación de alumnos, de egresados, que sea un foro abierto de discusión libre e ir con fundamentos, con propuestas sólidas para fortalecer el programa.

En cuanto a las Entrevistas a Profesores del DCEAS respecto a la congruencia de los objetivos de su programa con los objetivos de formación del Plan de estudios del DCEAS opinaron lo siguiente:

- ✓ “Vínculo que los objetivos al plan de estudios del DCEAS y traer el debate y la discusión del momento tanto de la educación como de la sociedad y, procuramos por lo menos desde la selección de los materiales, que estén en la mesa de la discusión, los temas y que podamos tener información reciente y también información de los clásicos”.
- ✓ “Implementación de los objetivos del programa con los objetivos de formación del Plan de estudios del DCEAS las prácticas didácticas permiten a los estudiantes docentes formar conocimientos, actitudes y valores que usualmente se basan en determinación de comprender los problemas que en el curso de abordan, el docente fomenta la acumulación de saberes, pero la solución de problemas reales no parten de ese saber acumulado, parten de capacidades de manejar la información, saber dónde está la información, adquirir y aplicar información a soluciones aceptables a las condiciones socio-político-económico y culturales, entonces sí no se hace esto, como eje general del diseño transversal curricular, como resultado se obtiene alumnos que egresan con muchos conocimientos sin saber qué hacer con esos conocimientos (fragmentados), a veces fracasan”. Por ello requiere una reforma curricular pertinente al contexto actual.

4.5 Resultados de los cuestionarios y entrevistas aplicado a los Alumnos

a) Principales virtudes y logros del Plan de Estudios del DCEAS

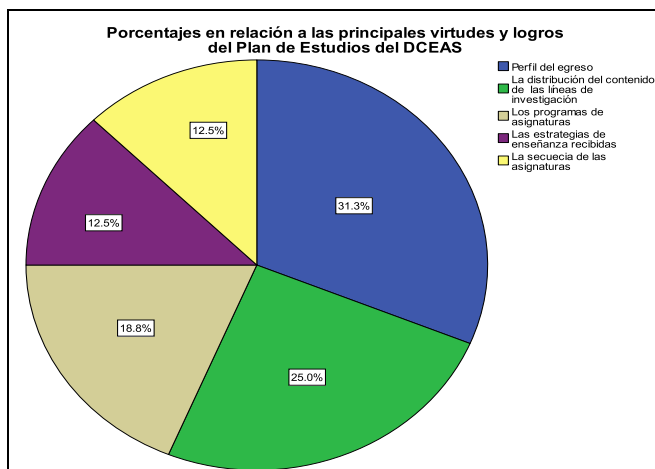


Figura 8. Principales virtudes y logros del Plan de Estudios del DCEAS

Fuente: Elaboración Propia (2011)

En la Figura 8, da a conocer que del total de los alumnos del doctorado encuestados, opinan que el 31.3% se debe al perfil del egreso es la principal virtud y logro del plan de estudios del DCEAS, y en segunda posición, la distribución del contenido de las líneas de investigación con el 25%. En menor proporción con el 18.8% los programas de asignaturas y paritariamente con el 12.5% las estrategias de enseñanza recibidas y las secuencias de asignaturas. Estévez (2005) señala, la importancia del perfil de egreso con enfoques interdisciplinarios, en los contextos más complejos en los cuales las personas viven, de manera tal que los procesos de formación en diferentes áreas y del ejercicio profesional, requieren la preparación científico-técnica, cultural-humanística. Por lo que es preciso crear habilidades, actitudes y profundizar en las disciplinas que son necesarias para el desempeño profesional, así como comprender como acceder a la información y analizarla a fin de poder usarla. El desarrollo científico y tecnológico es dinámico, de manera que conduce siempre a nuevos conocimientos en los cuales intervienen distintas disciplinas y, en donde esto, acelera el ritmo de obsolescencia de lo aprendido en la universidad. Existen

cambios en el ejercicio de las profesiones, de tal modo que lo aprendido, resulta poco útil en la práctica profesional, si no se plantea la necesidad de actualización. En algunos casos las profesiones configuradas por una disciplina tienden a desaparecer, pero se precisa de perfiles profesionales polifacéticos basados en la interdisciplinariedad. Los problemas sociales y productivos cada vez son más complejos y requieren soluciones oportunas, por lo que los profesionales deben aprender a retornar a las IES para actualizarse.

En las entrevistas los alumnos identificaron las Principales virtudes y logros del Plan de Estudios del DCEAS contestando lo siguiente:

- ✓ “Algunas asignaturas como la materia de estadística al menos para mí este resultado interesante como una alternativa más para ser investigaciones en ciencias sociales, una herramienta que nos brinda un fundamento para analizar los resultados en nuestra investigación; los logros básicamente son eso aprovechar y adquirir los conocimientos que haya considerado pertinentes para mi desarrollo profesional”.
- ✓ “Aspectos pedagógicos en general y de diseño curricular y medio ambiente parece muy importante dentro del plan de estudios”.

Estas respuestas señalan que el conocimiento es fragmentado y poco interdisciplinario, en contextos se requiere que el Plan de Estudio propicie procesos de formación en diferentes áreas y preparación científico-técnica, y cultural-humanística.

b) Como definen los objetivos del Plan de estudios y de las asignaturas

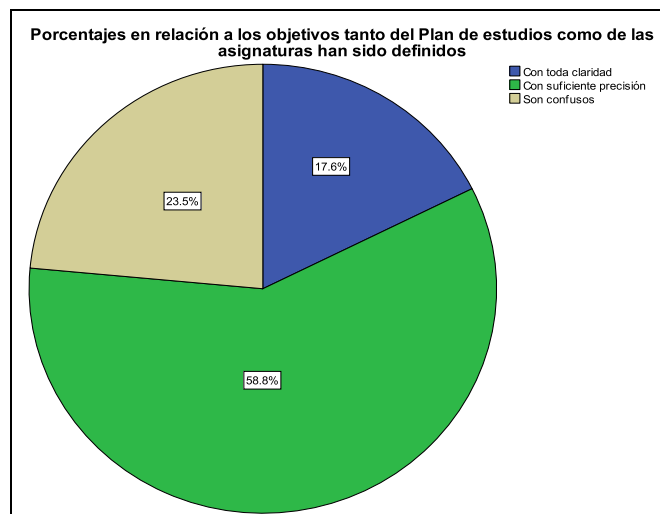


Figura 9. Los objetivos tanto del Plan de estudios como de las asignaturas han sido definidos

Fuente: Elaboración Propia (2011)

En la Figura 9, sobre la definición de los objetivos de la DCEAS muestra que del total de los alumnos encuestados, el 58.8% consideran que los objetivos tanto del plan de estudios como de las asignaturas han sido definidos con suficiente precisión, el 23.5% enuncia que son confusos y el 17.6% mencionan que han sido definidos con toda claridad. Respecto a esta respuesta Florez, (1994) señala que los objetivos tanto del plan de estudios como de las asignaturas deben ser definidos como un proceso de intervención que permita clarificar el proceso educativo, empleando técnicas, métodos de estudio, de investigación, experimentación, interpretación de la dinámica de los fenómenos que se presentan en la praxis, con planteamientos que puedan resultar descriptivos y/o propositivos, desde una determinada postura epistemológica, teórica, metodológica e incluso instrumental. Sin embargo debido a la respuesta en el cuestionario deberán ser analizados y precisarlos de acuerdo al contexto actual. Los alcances obtenidos permitirán crear un plan de estudios equilibrado, en vista de la participación de sus actores.

En las entrevistas los alumnos identificaron los objetivos tanto del Plan de estudios como de las asignaturas han sido definidos:

- ✓ “En primer lugar los objetivos tanto del Plan de estudios como de las asignaturas falta una mayor congruencia, mayor corresponsabilidad de manera gradual, hay mucha inconsistencia entorno a la secuencia que debe seguir cada uno de los cursos”.
- ✓ “La falta de vinculación de materias cada una se maneja de acuerdo al planteamiento del Profesor y no hay trasnversalidad con otras materias”.
- ✓ “La falta de actualización de los objetivos con respecto al contexto actual”.
- ✓ “No hay mecanismos de retroalimentación de devolución del trabajo solamente se emite una calificación final, hace falta propiciar el desempeño profesional monitorear si se está adquiriendo nuevas herramientas teóricas meteorológicas didácticas en concordancia a un Plan de estudios en Educación”.

Los objetivos tanto del Plan de estudios como de las asignaturas serán el resultado que se propone alcanzar es decir qué tipo de estudiante deberá graduarse en este plan de estudios. Por lo tanto tendrá que establecer:

- lo que los estudiantes deben saber cuando termine el curso (conocimiento)
- lo que deben saber hacer (aptitudes); y
- qué clase de personas deberán ser (actitudes).

c) Líneas de investigación que se requiere reforzar



Figura 10. Líneas de Investigación que requiere reforzar

Fuente: Elaboración Propia (2011)

En la Figura 10, muestra que del total de los alumnos del DCEAS encuestados, el 41.18% consideran que se requiere reforzar la línea de investigación en relación a Diseño, Desarrollo y Evaluación Curricular; así mismo, paritariamente el 29.41% las líneas de investigación en relación a Educación Agrícola Superior y Desarrollo Sustentable, y Metodología e Investigación en Educación Agrícola Superior. En cuanto a estos resultados Celada (2002) explica que las líneas de investigación la universidad debe salir de ese enfoque dual y obstaculizador de su quehacer, redefinir su papel en una sociedad en transformación, con realidades aspiraciones concertadas con sus actores. Sobre todo cuando las IES han tenido que ir adaptándose a los cambios, ser pertinentes con las necesidades, y responder a las demandas de la sociedad y al sector productivo al que se deben, con el objeto de adecuarse al mundo de la producción y el mercado de trabajo. Las prácticas pedagógicas, todo ello a partir de sus representaciones enfoques, comprensión, compromisos y ritmos de trabajo académico. Es así que esta se constituye como fundamental para propiciar la innovación/reforma. Es decir, en la medida en que se activen los campos de fuerzas proactivas y reactivas de una institución, y se

definen las posiciones y estrategias, entonces se podrá coadyuvar a que las líneas de investigación respondan a las demandas permanentes y brindar respuesta a los cambios propuestos en los distintos ámbitos del proceso educativo.

En cuanto a las entrevistas los alumnos del DCEAS opinaron respecto a las Líneas de Investigación que requiere reforzar lo siguiente:

- ✓ “En primer lugar al diseño y evaluación curricular para tener elementos de lo que es el “diseño” de lo que compone la parte de la evaluación de los diferentes cursos o programas y el tener capacidad de desarrollar determinadas propuestas de planes o programas de estudio y esto se ve reflejado en un ejercicio práctico al elaborar un programa formativo”.
- ✓ “Las líneas de investigación deben proporcionar en sus contenidos más actividades prácticas”.
- ✓ “Incluir en un 60% manejo de las tecnologías en el Plan de estudios del DCEAS además crear una materia de informática para estar a la vanguardia en un contexto globalizado ya que el futuro está tomando un papel muy importante sin el manejo de herramientas como la computadora o el internet para la búsqueda de cibergrafía o la propuesta de un programa en línea”.
- ✓ “Incluir programas referentes a temas de sostenibilidad, liderazgo, seguridad alimentaria entre otros”.

4.6 Resultados de los cuestionarios y entrevistas a egresados

a) Principales virtudes y logros del Plan de estudios del DCEAS

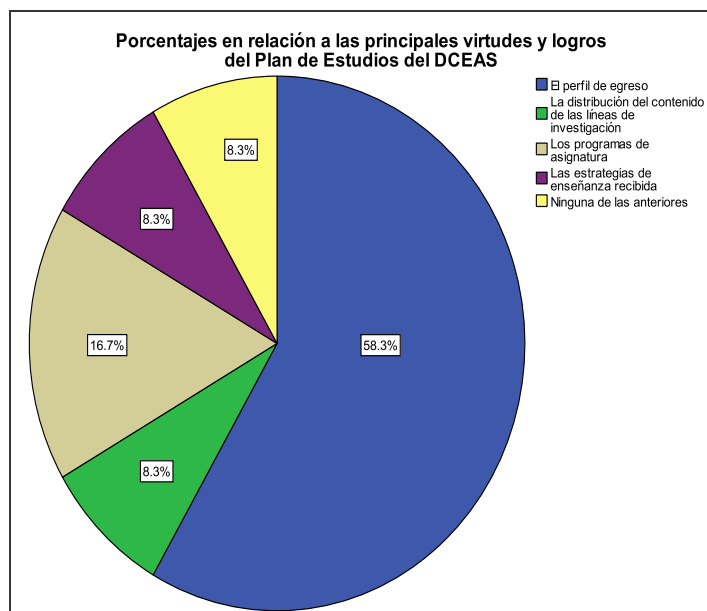


Figura 11. Principales virtudes y logros del Plan de estudios del DCEAS

Fuente: Elaboración propia (2011)

En relación a las principales virtudes y logros del Plan de estudios del DCEAS, del total de los egresados del doctorado encuestados, el 58.3% señalan el perfil del egreso, el 16.7% los programas de asignaturas, y el resto, equitativamente con el 8.3% la distribución del contenido de las líneas de investigación, las estrategias de enseñanza recibida y ninguna de las anteriores, Figura 11. Esta respuesta concuerda con Castells (2001) en donde expresa que la educación es un proceso mediante el cual las personas adquieren la capacidad de redefinir constantemente su cualificación necesaria, para afrontar sus tareas y renovar éstas, al buscar oportunidades y acceder a las fuentes y métodos para adquirir dicha formación permanente. En virtud de un curriculum en relación al conocimiento para comprender la sociedad en la cual le toca vivir. Es decir, un Plan de estudios aprendido en él se promueve el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes

que le ayudan a formarse dentro de la comunidad como persona autónoma, crítica, democrática y solidaria.

Las entrevistas a los egresados del DCEAS opinaron respecto a las Principales virtudes y logros del Plan de estudios lo siguiente:

- ✓ “Una de las principales virtudes y logros del Plan de Estudios es que es de carácter pedagógico y coadyuva a la docencia, ya que los profesores son más técnicos y esto generalmente es un problema ya que no tienen una formación en las áreas sosioeducativas. Y la docencia implica preparar material, elaborar un curso, o diseñar algunos instrumentos, donde ser docente carece de las habilidades y de ahí la importancia y virtud de Programa del DCEAS. Anteriormente existían materias de diseño y elaboración de Planes y Programas de Estudio desafortunadamente con algunas reestructuraciones en el Plan de Estudios las quitan no entienden lo que significa porque pareciera que nada más la intención es ser investigadores pero hay que recordar que son investigadores de la docencia y mientras no sepan hacer docencia pues no son investigadores”.
- ✓ “Otra virtud en el Plan de Estudios es la estancia doctoral, en particular, el hacer un buen proyecto permite muchas actividades, y por otro lado, pues enfrentarse a los problemas reales que tienen las instituciones a las organizaciones por resolver aspectos didácticos pedagógicos”.
- ✓ Intercambio de personal docente de otras instituciones y no estar amarrado nada más a los profesores de la institución.

Estas respuestas fortalecen a que la reestructuración debe tener un carácter más práctico en un contexto significativo.

b) Deficiencias del Plan de estudios

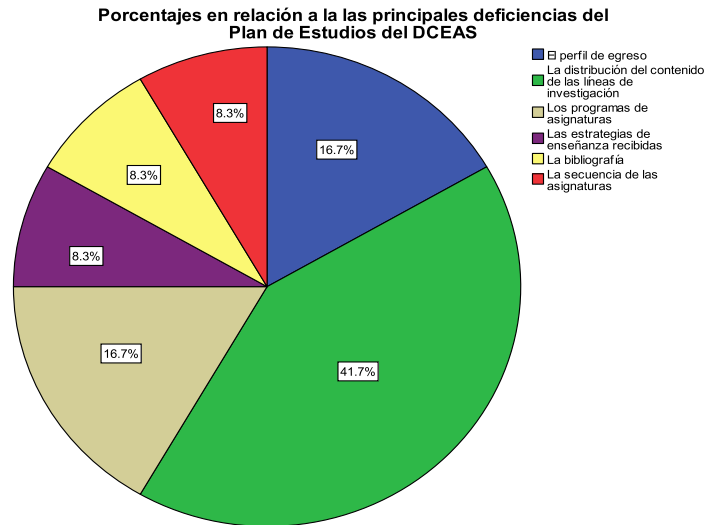


Figura 12. Deficiencias del Plan de Estudios

Fuente: Elaboración Propia (2011)

En la Figura 12, se señala que del total de los egresados del doctorado encuestados, el 41.7% enuncian que la principal deficiencia del plan de estudios del DCEAS es la distribución del contenido de las líneas de investigación, paritariamente con el 16.7% el perfil del egreso y los programas de asignatura, el resto, las estrategias de enseñanza recibidas, la bibliografía y la secuencia de asignaturas. Muñoz y Castro, (2006) indican, que las deficiencias de un Plan de estudios es no contar con una visión fundamentada en la complejidad y la naturaleza de las exigencias que la sociedad, la globalización y los avances científicos y tecnológicos demandan a las instituciones, esto deviene del impedimento teórico/práctico que obstaculiza la definición de una adecuada organización de los planteamientos y estrategias, sobre los cuales la autonomía podría hacer valer. Pero además, esto pone en riesgo poderse articular y dar sentido a las asociaciones al no dar respuestas por medio de la crítica, con proyectos oportunos y de incidencia prospectiva.

Las entrevistas a los egresados del DCEAS opinaron respecto a las deficiencias del Plan de estudios lo siguiente:

- ✓ “No contar con una Planta docente con formación en las ciencias de la educación porque muchos de ellos son sociólogos, agrónomos, ciencias exactas, administración pública etc”.
- ✓ “Para profesores, una de las principales es han egresado del doctorado y carecen de conocimientos y habilidades de diseño curricular, no saben hacer una elaboración de programas de una asignatura, entonces diseño curricular lo han visto con un enfoque muy teórico no les han dado la posibilidad de aterrizarlo y donde lo podrían aterrizar es en la docencia porque ahí van a tener la obligación de hacer un programa de asignatura, de revisar como se hace un plan de estudio, porque eso es el pan de cada día de cualquier investigador esas dos funciones son: hacer programas y hacer diseño de planes y programas, de lo contrario, salen como investigador pero eso realmente no es muy útil digamos para las instituciones y sobre todo para las instituciones como nosotros que los cambios son rápidos y que necesitamos manejar diseño curricular, los enfoques curriculares, las partes metodológicas, entonces ha sido un error quitar asignaturas porque pretenden de que el doctorante que ingrese sea un especialista en pedagogía, y eso no es cierto”.
- ✓ “Sobre las líneas de investigación lo único que se hizo fue atender una recomendación de CONACYT, y no les quedaba más, pero a la mejor no fueron bien estructuradas, ahora pues ya no hay que darle vuelta al asunto, habría que analizarlas y ver si esas líneas este puedo integrar otros tipos de proyectos que me permitan realmente reforzar cada una línea, y la otra es, que dudo que el doctorado por la forma en que se dio y los vicios que tenemos al interior de la propia universidad de no aprender a escuchar, cada quien ha estado haciendo pues a su entender, y no hay una dirección en cuanto a las líneas y eso también está asociado con el personal docente, si ustedes hicieran una revisión de los profesores de los que están

ahí en el doctorado, se debería de hacer una indagación qué Profesores se actualizan con cursos o cuestiones de pedagogía y que estén actualizados, en cuanto a diseño, evaluación estrategias y métodos de aprendizaje”.

Estas respuestas muestran que mientras no haya claridad en el Plan de estudios finalmente no es congruente con los objetivos, perfil de egreso y las líneas de investigación y que requiere una reestructuración con sus actores implicados que son los egresados, profesores y alumnos.

c) Conocimientos y habilidades adquiridos en su campo laboral

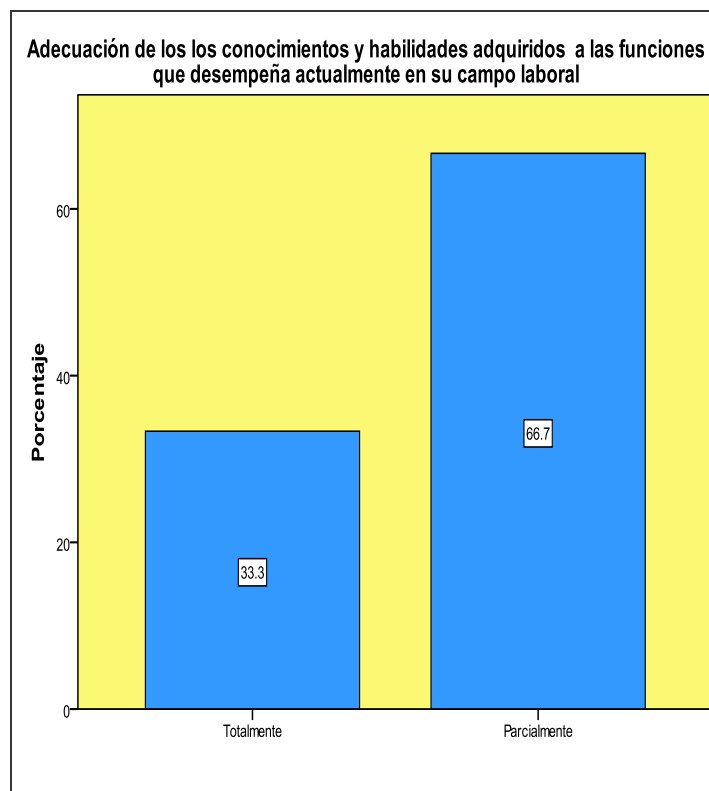


Figura 13. Conocimientos y habilidades adquiridos en su campo laboral

Fuente: Elaboración Propia (2011)

La Figura 13 muestra que del total de los egresados del DCEAS encuestados, el 66.7% coinciden parcialmente en relación a la adecuación de los conocimientos y habilidades adquiridos a las funciones que desempeña actualmente en su campo laboral, el resto, está totalmente de acuerdo. Zabalza,

(2007) indica, lo que realmente los egresados han aprendido o conseguido efectivamente. Por ello, es importante reinterpretar el proceso de enseñanza y aprendizaje, que adquirieron en el Plan de Estudios formal en donde estas dos acciones son responsabilidad del profesor, e instancia educativa al configurar un compromiso formativo y favorecer la condición de la asimilación efectiva de la oferta educativa en la cual participa. Esta respuesta habla de un Plan de estudios aprendido que favorece la aplicación de procesos de planificación, evaluación de programas educativos y de consultorías.

Sin embargo en las entrevistas los egresados del DCEAS opinaron respecto a los conocimientos y habilidades adquiridos en su campo laboral lo siguiente:

- ✓ “Refieren que el personal docente que está en el doctorado tuviera que regresar a formarse, tomar cursos que refuercen sus enfoques, sus metodologías de enseñanza”.
- ✓ “La última revisión del plan de estudios fue en 2003, que hasta la fecha no se ha cambiado y en consecuencia el país necesita profesionales; otra cosa que se perdió en el programa es la recuperación de recursos humanos, que en particular que los ingresos de los estudiantes eran haber concluidos los créditos académicos para poder continuar un doctorado en lugar de tres años cuatro años con un número mayor de créditos, y eso tiene ciertas bondades a nivel nacional, si se hiciera una evaluación nacional o internacional existe una gran cantidad de personas que no concluyeron un grado por x o y razón entonces si se valorara a nivel nacional cuantas maestrías en educación hay y se hiciera un balance, se va a observar o en general cualquier maestría que cuando al menos hay un tercio de deserción y no concluyen el grado, entonces tendríamos que pensar por ese lado, como también recuperar esos recursos humanos, pero a su vez, extender la formación del personal docente tanto los que están en activo en un programa de doctorado como en cualquier programa de licenciatura o maestría, una cuestión que también ahí, yo creo que también ayudó mucho pero no se entendió, a la mejor por falta de coordinación fue

el que el grupo de profesores del doctorado, pudieran tomar cursos con otro grupo de profesores que no están no están en el doctorado, que solamente tenían un interés por asumir el curso, y por qué es necesaria esta cuestión, porque un principio de la educación son los aspectos sociales, considerar al otro de sus necesidades profesionales, porque cuando ellos necesiten que bajen a un diseño o un proceso de evaluación, o un diagnóstico, entienda las necesidades que ellos tengan, de lo contrario seguimos en un marco teórico que eso no nos van ayudar a nada, entonces necesitamos combinar las dos estrategias, entonces es una estrategia, que en mucho ayudó, pero eso es también que hay que entenderla para que, hacer la diferenciación, entre el estudiante de doctorado con conocimientos habilidades en su campo laboral y las del diplomado en educación que se impartía en la Dirección General Académica”.

Esta respuesta nos indica que el Plan de estudios debe vincular actividades sociales promoviendo espacios educativos mostrando capacidad de observación en una actitud crítica para lograr mejorar la calidad de la educación aplicando conocimientos, habilidades actitudes y la consecuente capacidad para la aplicación de estos de manera interdisciplinaria independiente y creadora.

- d) Concordancia del perfil de egreso con el perfil que le solicitan en su desempeño laboral

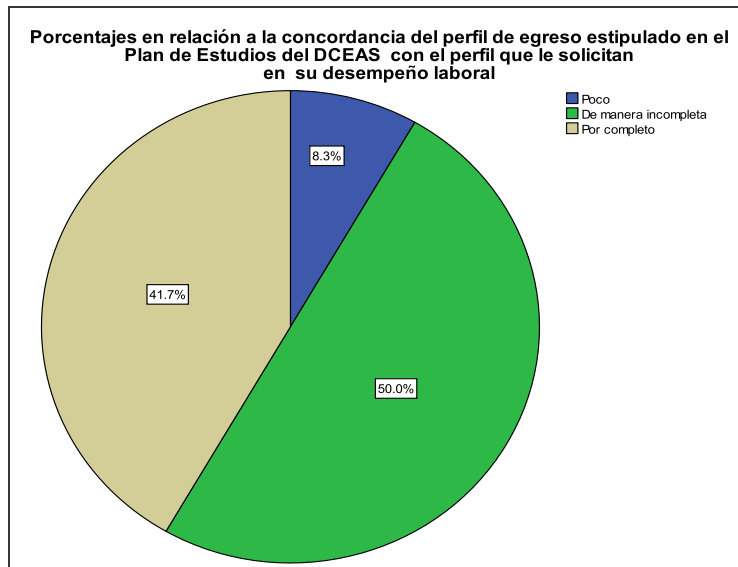


Figura 14. Concordancia del Perfil de Egreso con el perfil que le solicitan en su desempeño laboral.

Fuente: Elaboración Propia (2011)

En la Figura anterior muestra que del total de los egresados del doctorado encuestados, el 50% considera de manera incompleta la concordancia del perfil del egreso estipulado en el plan de estudios del DCEAS con el perfil que le solicitan en su desempeño laboral, el 41.7% concuerda por completo y el 8.35 poco. Al respecto De Alba (2007) explica que la Concordancia del Perfil de Egreso con el perfil que le solicitan en su desempeño laboral. Esto se debe a que el perfil de egreso propuesto en el Plan de estudios se queda corto a las necesidades actuales del contexto en cuanto a las necesidades de su practica de enseñanza aprendizaje, el mejoramiento de Planes y programas de estudio, la aplicación de conocimientos, técnicas, métodos, para organizar y planificar y apoyar la administración docente de los recursos que permitan el desarrollo de los programas educativos. La sociedad contemporánea se enfrenta al reto de proyectarse, adaptarse a los procesos de cambio estructural y de desarrollo sustentable; es decir, configurar espacios de construcción de un nuevo paradigma, hacia nuevas formas de vida y de quehacer humano. Todo ello promovido por la alta complejidad del entorno y el alcance de los mismos como lo son la

globalización, los avances científicos y tecnológicos y, las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Con lo cual, se configura la sociedad del conocimiento (también denominada sociedad del aprendizaje y de la información); en donde se pueden identificar dos características: conversión del conocimiento para el desarrollo productivo y social y, fortalecer los procesos de aprendizaje individual y social.

Las entrevistas a los egresados del DCEAS opinaron respecto a la Concordancia del Perfil de Egreso con el perfil que le solicitan en su desempeño laboral refieren lo siguiente:

- ✓ “Hay muchos cambios, que por ejemplo más metodologías de enseñanza, de evaluación, enfoques para hacer diseño curricular, apoyos de recursos de multimedia, a lo largo de diez años obviamente cambian muchas cosas porque ese diseño de plan de estudios se hizo en el 99, y en el 2000 se implemento entonces hay cosas que son vigentes pero por ejemplo el curso de Planeamiento Estratégico ya tendría que sufrir algunas modificaciones a cuestiones de marco lógico, implementando un taller de marco lógico, eso estaba fuera del programa, porque básicamente se observaba elementos de cómo se hace un diseño de un proyecto, cómo se fórmula, cuáles variables había que considerar, en qué condiciones debería cumplirlo, etc., pero para la cuestión de financiamiento y para poder algunas cuestiones más inmediatas, pues marco lógico ayudaba mucho, entonces planeamiento estratégico tendría que sufrir una pequeña modificación, de tal forma que si no se da actualmente, pudiera dar algunas cuestiones y diseño curricular se tendría que modificar algunas cuestiones del diseño y usar no tanto los aspectos conductistas o funcionales sino ver ya la parte de constructivismo y los enfoques por competencias y los mixtos entre los tradicionales y competencias en independencia de los diagnósticos que se arrojen en los niveles de formación de los docentes, porque meter competencias sin realmente tener una base de que realmente los profesores tienen el manejo de las competencias pues es engañarnos, entonces si se necesita que en el doctorado hagan algunas adecuaciones a

algunas asignaturas y hacerlo en cuanto más flexible de tal forma que si hay personas que traen un super curriculum en el área pedagógica pues ellas pueden incursionar un poco más hacia otras cuestiones, y aquellos que están más abajo pues realmente les den la capacidad de poder dar y sustentarse con ciertas bases que son fundamentales en las ciencias de la educación, de lo contrario, eso no va a funcionar, tener un doctorado no sirve de nada , si no sabe hacer nada aún”.

Estas respuestas refuerzan la reestructuración del Plan de Estudios Holístico integral que mantenga una constante preparación científico – técnica pedagógica cultural y de valores manejando métodos y técnicas de investigación educativa que permita incrementar la vocación por las ciencias de la educación.

e) Organización y secuencia del plan de estudios



Figura 15. Organización y secuencia del Plan de Estudios

Fuente: Elaboración Propia (2011)

La Figura 15 muestra que del total de los egresados del DCEAS encuestados, el 41.7% consideran buena la organización y secuencia del plan de estudios del DCEAS. El resto refirió con el 33.3% regular, y con el 25%, mala. Popham y

Baker & Torres, (1998) explican que la organización y secuencia del Plan de Estudios como estructura de objetivos de aprendizaje que definen los resultados o productos como comportamientos específicos; concibiendo al currículo como sistema, en donde un educador crea planes de estudio determinando los objetivos del sistema educacional. En esencia debe tomar dos clases de decisiones; en primer lugar, determinar los objetivos (es decir, fines) y por otra parte debe escoger los métodos (o sea los medios) para cumplir esos objetivos por tanto, la diferencia entre plan de estudios y enseñanza es, en esencia una distancia entre fines y medios. Este paradigma enfatiza los objetivos, los cuales tienen coherencia con los métodos o formas de trabajo, obteniendo como producto una conducta sistemática en el educando a partir de una organización y secuencia previa en el Plan de estudios.

En las entrevistas los egresados en cuanto a la organización y secuencia del Plan de estudios refieren:

- ✓ “En términos ideales todos los programas son obviamente conectados, es decir, todos los programas de estudio deben dar una direccionalidad del programa en general, es necesario el diseño, implementación y valoración de planes y programas, sería uno de los ejes curriculares centrales, y si vemos cuáles son sus ejes de investigación, pero este eje no se nota más allá de dos o tres cursos, no se nota un eje que es transversal, de hecho los cuatro ejes del programa debe ser transversal, es decir, tanto el curso como otros cursos deben oportunidad de una colegialidad de diseño donde lo que se hacía en uno se reforzaba en lo que se hacía en el otro, eso se lograría si el diseño realmente fuera el del programa de los planes de estudio, fuera entorno a ese carácter, lógico, amplio, si el diseño fuera menos académico, más tecnológico entorno a resolver problemas prácticos, teóricos de la educación agrícola superior todo el mundo estaría investigando, compartiendo, trabajando, para profundizar en este campo de estudio, dado que un concepto usual de la educación agrícola superior, es un concepto de formación disciplinario y metodológica para abordar los

objetos de esta disciplina que se incorporan en las distintas prácticas profesionales en el campo agrícola, pero aquí es tan variado, diverso, que no hay un programa que podría abarcar todo, no es posible, entonces que se hace cuando no es posible, el diseño tendría que ir más hacia capacidades y conocimientos útiles que se puede aplicar en distintos campos específicos no sería formar a los alumnos en las disciplinas que abordan la educación agrícola superior sino mas bien, en las practicas tecno-científicas de los egresados, si hacemos esto, la manera de incorporar un curso con los demás cursos no sería en cuanto a contenidos específicos de cada curso, sin o en cuanto ha como abordar los conocimientos y prácticas en finalidades a esos cursos, por ejemplo, si el diseño curricular es entorno a formar científicos en el campo tecnológico agrícola, entonces lo que aportaría ha ese perfil, una manera de vincular, es a través del diseño mismo, colegiado, buscando similitudes en cómo abordar conocimientos, como aplicar esos conocimientos en la creatividad y solución y finalidad de resolver problemas educativos a nivel superior y entorno a las formar de valorar y evaluar al éxito fracaso constante del programa, pues no sería una integración de contenidos, no sería una secuencia de contenidos, porque los contenidos, la idea de secuenciar contenidos es artificial, realmente no son secuenciados, son secuenciados por los diseñadores de los programas pero porque el conocimiento es secuenciado; realmente la adquisición de conocimientos nuevo es la comprensión y aplicación del conocimiento previo del alumno con nuevo, hablamos de cómo abordar el conocimiento, para qué usar el conocimiento, como valorar la adquisición de esos conocimientos y cómo valorar los resultados de los planes y programas. Más que conjuntar, secuencias contenidos, estamos hablando de mucho menos énfasis en contenidos esto va de acuerdo a este perfil tecnológico complejo, más que los conocimientos y las prácticas posibles de acuerdo a las disciplinas que se está estudiando la manera de conjugar la materia con materia no es la acumulación ni la secuenciación sino dónde vas a priorizar en el diseño,

que vas a retomar la valoración de quien avanza quien no avanza en el programa y en buscar, aportar afines comunes, en este caso, profesionales en educación agrícola superior”.

En las entrevistas referidas a la organización y secuencia del Plan de estudios se busca más un proceso interdisciplinario en concordancia a las necesidades al contexto regional, local, nacional e internacional.

f) Áreas de desarrollo que debe prepararse al Doctor en Ciencias en Educación Agrícola Superior con mayor énfasis

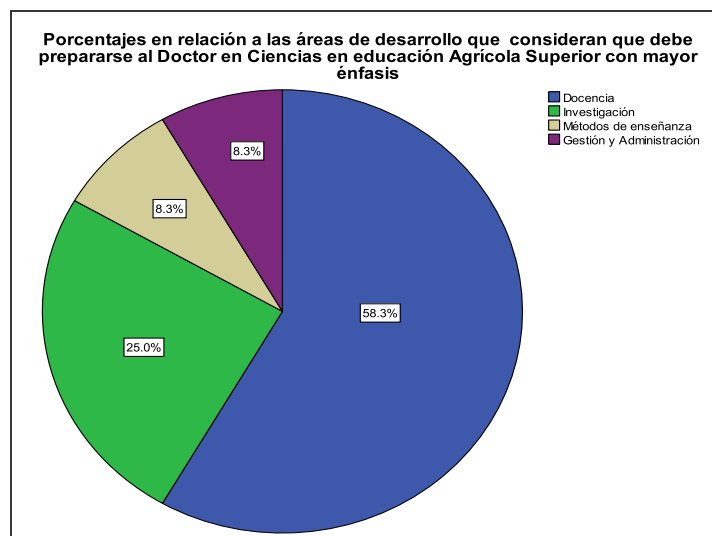


Figura 16. Áreas de desarrollo que debe prepararse al Doctor en Ciencias en Educación Agrícola Superior con mayor énfasis

Fuente: Elaboración propia (2011)

En la Figura 16 se observa, que del total de egresados del DCEAS encuestados, el 58.3% consideran que el área de desarrollo que debe prepararse al DCEAS con mayor énfasis es la docencia, el 25% la investigación, y paritariamente con el 8.3% los métodos de enseñanza y, la gestión y administración. Morin, (1999) señala las múltiples transformaciones del conocimiento el cual está influida por el avance científico, tecnológico, humanístico y de globalización, actualmente es imposible que una persona conozca todo acerca del mundo o una disciplina, así como aprender sus múltiples manifestaciones e interacciones. Sin embargo, la

tarea del docente es articular y organizar contenido-objetivos, relevantes y pertinentes, es decir la complejidad deberá ser llevada a un sistema interpretativo cercano a la comprensión de la mayoría de las personas, como primera aproximación tal que el pensamiento disyuntivo y reductor debe ser reemplazado por uno complejo. El cambio que requiere la educación superior es a dos niveles con el objeto de dar respuesta a los nuevos retos planteados por la sociedad global o la sociedad del conocimiento: pugnar por delimitar un modelo pedagógico (conocimiento y formación integral, el desarrollo de habilidades metodológicas, saber leer, saber escribir, saber pensar, aprender con autonomía, aprender a relacionarse y entender el mundo del mercado de trabajo y de la aplicabilidad del conocimiento) y generar un modelo de organización (flexibilidad, movilidad, estancia preprofesional, reconocimiento de los estudios) acorde a los tiempos. Así como, generar una actitud de servicio a la sociedad y a cada uno de sus miembros.

En las entrevistas los egresados consideraron que las áreas de desarrollo que debe prepararse al Doctor en Ciencias en Educación Agrícola Superior con mayor énfasis es:

- ✓ “Es en la docencia fortalecer la parte del diseño y valoración de los planes y programas de estudio, dedicados específicamente a programas institucionales, ya que la Universidad de Chapingo requiere especialistas en el tema. Con diez generaciones debemos haber tenido mayor desarrollo, mayor flexibilidad, mayor diversidad dentro del programa, es decir, el diseño tenía que ser mucho más flexible, sin ser flexible los alumnos su flexibilidad era más bien seleccionar entre ciertas materias selectivas, ese es el concepto en mi opinión erróneo de flexibilidad, cuando la flexibilidad sobre todo a este nivel doctoral debe ir entorno a la solución de problemas concretos entorno a la educación agrícola superior y no entorno a la educación general, el problemas es que si tenemos alumnos y profesorado formado en otras áreas tendiendo a tener una formación educativa general

tiende a reproducir esos esquemas generales de la educación, no se crea una identidad específica del programa, una identidad específica que parte de objetos específicos de estudio en programas de vinculación interinstitucional específicos con proyectos de investigación continuos en los docentes en donde los alumnos se incorporarían en esos proyectos y la flexibilidad sería ¿qué formación se requiere entorno a la solución de una problemática que está abordando desde un inicio?, entonces, en la implementación, un reto fuerte ha sido rebasar este concepto tradicional de flexibilidad como número de cursos electivos o tener opciones de vinculación con otras instituciones, es decir, tener intercambio de docentes y alumnos y basar la flexibilidad en sólo esos dos aspectos”.

Estas respuestas en las entrevistas a los egresados refuerzan que se requiere formar recursos humanos a través de proyectos educativos que generen nuevos conocimientos atendiendo el área de la educación agrícola superior. Promoviendo la formación de académicos en investigadores a las necesidades de la agricultura y la sociedad.

g) Formación recibida para enfrentar el campo laboral

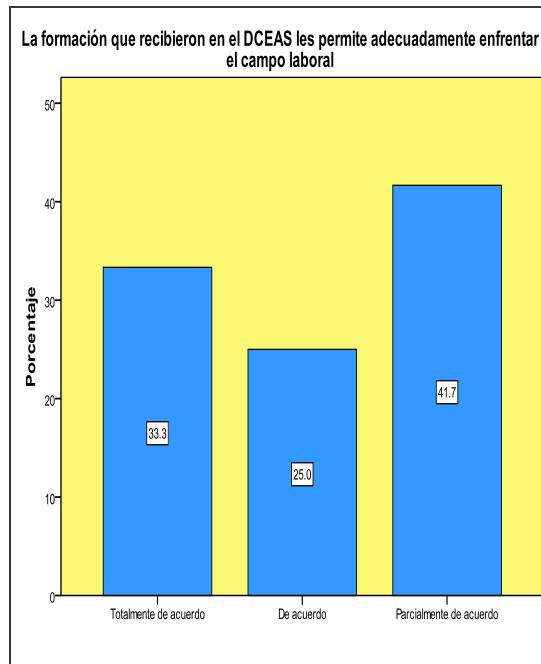


Figura 17. Formación recibida para enfrentar el campo laboral

Fuente: Elaboración propia (2011)

En la Figura 71, se muestra que del total de los egresados del DCEAS encuestados, el 41.7% están parcialmente de acuerdo que la formación que DCEAS les permite adecuadamente enfrentar el campo laboral, el 33.3% totalmente de acuerdo y el 25% de acuerdo. Díaz (2000) menciona que cada vez más los egresados les interesa que los resultados producidos por las actividades curriculares además que puedan ser identificados y comunicados; también se desea evaluar los contenidos, materiales y los métodos de enseñanza usados, conocer qué es lo que los alumnos están aprendiendo, qué habilidades y actitudes son capaces de demostrar. Así su opinión curricular focaliza fundamentalmente su atención en determinar si el currículo planificado, ha sido diseñado y desarrollado en resultados deseados.

En las entrevistas los egresados expresaron en cuanto a la formación recibida en el DCEAS lo siguiente:

- ✓ “Es de vital importancia crear un programa de seguimiento de egresados en dónde cada generación aporte elementos de evaluación para el Plan de Estudios del DCEAS sistemas constantes de generación de información útil para la necesidad de mejoramiento continuo, ahora se hace en aras de evaluación de CONACYT, se busca generar conocimiento, generar datos de información, manejar información sin tener bases de datos que el programa debe tener y no los tiene, es decir, se requiere sistemas de manejar información base de datos que dan imágenes reales del programa, de la institución, y alejarnos de este concepto de comparar de un perfil deseado y un perfil real y buscar que hacer para buscarle al deseado en los procesos de valoración, pasemos más tiempo en el deseado y menos tiempo en lo que se tiene y generar más información continua que nos den imágenes reales en lo que somos, nuestro trabajo de evaluación y mejoramiento continuo, se mejoraría, se facilitaría muchísimo más, sino esperaríamos cada tres o cinco años de valoración del CONACYT y tuviéramos procesos constantes de generación de información, pero esos procesos de generación de información continua implica mayor compromiso de docentes, de autoridades para implementar mecanismos de valoración

continua, que es casi insistente en Chapingo, eso implica que los procesos de valoración no sea con base en premios o castigos, se tiende a premios o castigos, y por ende la gente no quiere decir la verdad, no quieren comprometerse o auto castigarse cuando la idea de valorar no es esa, por lo menos no debería de ser eso.

Esta información comprueba que el programa es evaluado y que debe implementar programas integrales de formación, capacitación que permitan el desarrollo de programas educativos.

Conclusiones y Recomendaciones

Sobre la experiencia de la actividad profesional

La evaluación del Plan de Estudios del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola, se adaptó el modelo heurístico, en la que cualquier técnica o método es válido, siempre y cuando sea viable, útil y se adapte correctamente a las circunstancias y características de la población y objeto a evaluar y, sobre todo, que permita obtener lo que se está buscando.

Se puede decir que la experiencia obtenida proporcionó un amplio panorama acerca de la evaluación educativa, pues es un campo de trabajo muy extenso y rico en el cual se requieren de todas las capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y valores.

También advertir que la evaluación educativa es un proceso que implica sistematización y establecimiento de una estrategia de intervención lógica concreta, clara y operativa de la actividad a realizar para el logro de los objetivos de la evaluación. Por otro lado la emisión de un juicio de valor determina deficiencias y virtudes de un objeto evaluado, y esto únicamente se puede lograr por medio de la comunicación que se entabla entre el evaluador y la comunidad evaluada, y entre los miembros de la misma comunidad, con el exclusivo propósito de mejorar y perfeccionar la calidad educativa.

Al considerar la educación como educación como materia primordial de estudio y de acción, la evaluación, es un elemento indisociable del proceso educativo, y también objeto de estudio. No cabe duda de que, mediante la investigación de corte evaluativo, podemos determinar lo que realmente sucede con los procesos educativos; si se está funcionando como se esperaba, si se están cumpliendo los objetivos o si se están obteniendo los resultados deseados.

Sin embargo, es importante tener presente que la evaluación conlleva un trabajo exhaustivo, que implica organización, planificación, conformación del equipo de trabajo, distribución de tareas específicas, diseño de procedimientos e

instrumentos de acopio de datos, así como la coordinación, la supervisión tanto del proyecto como de la integración de los resultados, y el análisis de éstos.

Se comprobó el plan de estudios tiene ya que tiene deficiencias, incongruencias, problemas de coherencia interna por lo tanto la evaluación permitió identificar analizar su situación actual y determinar las fortalezas y debilidades que deben ser modificados para contribuir a la calidad y pertinencia educativa del programa de posgrado del Doctorado en Ciencias en educación Agrícola Superior.

De acuerdo con los resultados de los informantes de calidad se encontraron las siguientes fortalezas:

Fortalezas del Plan de Estudios

- Programa de posgrado único en el país ubicado en el padrón de excelencia de Programa Nacional de Posgrado de Calidad del CONACYT.
- Una de las principales virtudes y logros del Plan de Estudios es que es de carácter pedagógico y coadyuva a la docencia, ya que los profesores no tienen una formación en las áreas socioeducativas.
- Fomenta el interés institucional en desarrollar políticas educativas de planeación y desarrollo de los planes y programas de estudio.
- Extensión de la universidad hacia otras instituciones de educación superior creando una vinculación más completa.
- Fortalece competencias de profesionales en programas agrícolas vinculados con la pedagogía.
- La extensión Universitaria oferta al Programa del DCEAS a nivel nacional e internacional favoreciendo el intercambio académico.

- Favorece el intercambio de personal docente de otras instituciones y no estar amarrado nada más a los profesores de la institución.

Debilidades

- El Plan de estudios es poco flexible tiene demasiadas asignaturas lo que impide al estudiante del DCEAS hacer investigación generar conocimiento, innovar y ser creativo.
- No cuenta con un enfoque y un modelo educativo se deben discutir las líneas de investigación reestructurar los programas de asignatura así como actualizarlas.
- Se requiere fortalecer la gestión y administración del programa.
- El Plan de estudios no alcanza un óptimo grado de congruencia.
- Se requiere integrar en mayor grado una planta docente específica para las materias obligatorias.
- Es necesario fortalecer la planificación en conjunto con los profesores correlacionar más las materias con un enfoque interdisciplinario.
- No hay líneas de investigación determinadas que genere conocimientos acordes a ciertos problemas específicos en función de las necesidades de la Educación Agrícola Superior que atienda situaciones específicas a nivel local, regional y hemisférico.
- No cuenta con una planta docente para las materias obligatorias y no con convenios interinstitucionales a nivel nacional e internacional promoviendo un claustro externo.

- No cuenta con una plataforma digital en donde el alumno y egresado interactúe en foros, chat con sus profesores, consulte investigaciones de egresados, revistas de pedagogía con temas actuales, tesis entre otros.
- El origen del DCEAS no surgió de Sociología y falta trabajar la identidad y arraigo de sus actores como los son en los docentes y alumnos.
- También dentro de esta fase de elaboración, un problema serio, es la falta de especificidad de sus objetos de estudio, es decir, entre educación agrícola superior y educación superior se conceptualiza de manera general, y al nivel doctorado se busca mayor especificidad de acuerdo al tema de investigación que realiza los doctorantes.
- Carece de procesos de mejora continua que permitan realizar cambios en el curriculum de manera objetiva y continúa.
- Falta fortalecer y consolidar el trabajo colegiado entre los profesores
- Los objetivos del Plan de estudios como de las asignaturas falta una mayor congruencia, mayor corresponsabilidad de manera gradual, hay mucha inconsistencia entorno a la secuencia que debe seguir cada uno de los cursos.
- La falta de actualización de los objetivos con respecto al contexto actual.
- No hay mecanismos de retroalimentación de devolución del trabajo solamente se emite una calificación final, hace falta propiciar el desempeño profesional monitorear si se está adquiriendo nuevas herramientas teóricas metodológicas didácticas en concordancia a un Plan de estudios en Educación.

- En las líneas de investigación sus contenidos son teóricos.

Recomendaciones:

La Educación Agrícola Superior tiene grandes desafíos y responsabilidades frente al desarrollo del campo Mexicano y es necesario evaluar los procesos y reorientar los procesos curriculares. La Universidad Autónoma Chapingo a través del Posgrado de Sociología Rural tiene una gran responsabilidad de contribuir a los problemas que actualmente presenta complejos desafíos en un contexto globalizado en donde su precio y proceso está repercutiendo en los diferentes contextos de la realidad, y es el desmoronamiento en las relaciones humanas que se ha convertido en grandes retos y desafíos para la convivencia, además del equilibrio ambiental, seguridad alimentaria, energética entre otros. Se sugiere que el Plan de Estudios del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola se promueva y formalice las actualizaciones pertinentes en el marco normativo vigente Reglamento General para la Autorización, Aprobación y Registro de Planes y Programas de Estudio que entró en vigencia en noviembre de 2009. Este Reglamento establece en el Inciso I del Artículo 9º que corresponde al Presidente del Consejo de la Unidad Académica y a la propia Unidad Académica que a letra dice: "...conducir la planeación y la aprobación de los procesos de revisión, actualización y creación de los planes y programas de estudio."

Se ha requerido realizar una evaluación de la situación existente en el

Plan de Estudios del DCEAS de la Universidad Autónoma Chapingo, tomando en consideración el empleo de varios métodos y técnicas, como la encuesta, la entrevista, el análisis de documentos, etc.

La evaluación se realizó en un período de tiempo determinado que posibilitó el análisis de los resultados que se fueron obteniendo con los métodos y técnicas señalados. La evaluación arrojó las fortalezas, debilidades y oportunidades del programa de DCEAS.

Los elementos que se deben perfeccionar en el DCEAS están enfocados fundamentalmente a Identificar fortalezas y debilidades del plan de estudios del DCEAS como: objetivos, perfil de egreso, contenidos programáticos, secuencia de los programas, métodos de enseñanza, procedimientos didácticos, líneas de investigación.

Dar cumplimiento a lo establecido en el Reglamento General de estudios de Posgrado para la Autorización, Aprobación y Registro de Planes y Programas de Estudio de la UACH del Plan de Estudios, es decir, debe realizarse una actualización conforme al avance del estado del arte del programa.

Debe utilizarse mecanismos o programas para mejorar la eficiencia terminal del Programa del DCEAS.

Homologar el término agrícola, agropecuario, agropecuario forestal ya que en documento aparece indistintivamente con diferentes nomenclaturas y confunde en cuanto sus objetivos, líneas de investigación, perfil de egreso, campo laboral etc.

Otro de los elementos a perfeccionar está enfocado al personal académico que conforma la planta del programa DCEAS. El núcleo de académicos no cuenta con

el liderazgo en los campos del conocimiento del mismo. Para perfeccionar el programa del DCEAS de la Universidad Autónoma Chapingo se debe tener en cuenta un cuerpo de lineamientos y orientaciones metodológicas encaminadas a diversos elementos del programa, que planee a una actualización, de manera inmediata.

Esta actualización debe considerarse en lo siguiente:

Oportunidades:

Actualizar los Planes y Programas de Estudio de asignatura de forma colegiada con todo el claustro académico.

Propiciar más la investigación en un marco innovador creativo, con temas relacionados al diseño, evaluación, métodos de enseñanza que brinden a los Programas educativos reformas pertinentes en consecuencia a una investigación formal.

Generar en los planes y programas de estudio lo tecno – científico estar más encaminados hacia el concepto de una tecnología completa que combine por un lado conocimiento, por otro lado, la aplicación de este conocimiento en la solución concreta de problemas para mejorar a su objeto de estudio, en cuanto a conocer las causas y posibles soluciones de la problemática que se va hacer.

Propiciar aprendizajes integrales, propiciar el desarrollo holístico, significativo, autónomo, creativo, autocrítico, práctico, proactivo y participativo. Flexibilidad académica, incorporar en el plan pedagógico los procesos de mejora de la calidad,

la organización, gestión, administración y procesos escolares, actualización de la normatividad institucional.

Flexibilidad curricular el paradigma flexible está aún lejos de generalizarse ya que sólo suceden acercamientos en esa dirección (formación generalista vs especializada; mentalidad creativa vs burocrática), en particular surge con la necesidad de formar profesionales a quienes se les exige en el mercado, otra mentalidad diferente a la tradicional, con capacidad de innovar, crear, improvisar con conocimiento de causa, buscar alternativas, gestionar el conocimiento, así como identificar cualidades profesionales y éticas, aunado a una inseguridad del empleo al no ser competente.

Favorecer la configuración de planes de estudio que permitan la individualización del proceso de formación, en donde se contemple la apertura en la estructura y modalidad, tiempo y secuencia y espacios de movilidad.

Crear nuevas materias selectivas acordes a las problemáticas socioeducativas.

Establecer espacios de discusión, colectiva para definir el rumbo, para orientar el Programa del DCEAS a través de foros abiertos donde se discuta el enfoque del doctorado, hacia donde vamos, que materia metemos, que materias se incorporan, se eliminan o se modifican en función siempre del perfil de egreso.

Manejar el uso de las tecnologías en el Plan de estudios del DCEAS como diseñar una materia para elaborar programas educativos en línea.

Crear un programa de tutorías de acompañamiento al tesista.

Personal académico debe actualizarse y convertirse en tutor para los alumnos en el cual lleve un seguimiento puntual desde su inicio al término del programa

Deber diseñarse, ejecutarse y evaluarse un plan de mejora continua del DCEAS, entre los que sobresalen:

Implementar líneas de investigación que genere conocimientos acordes a ciertas necesidades educativas que generen investigación y permitan brindar al programa oportunidades de conocimiento, crecimiento y de organización que muestren las evidencias necesarias de pertinencia acerca de su perfil profesional resolviendo problemáticas del contexto.

Implementar un programa de seguimiento de egresados que permita valorar la pertinencia del Plan de estudios del DCEAS.

Crear una red digital con el propósito de interactuar en dónde cuente con toda la información digital del programa además informe de cursos que se impartan en otras IES.

Contar con una plataforma virtual del Programa del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior en donde haya foros, consulta con los profesores, se suba los programas analíticos actualizados de cada materia obligatoria y optativa en dónde se pueda consultar los contenidos, bibliografía, formas de evaluación, además de contener un banco de investigaciones que se han generado en el Programa como parte de la difusión y extensión.

Es necesario fortalecer la planificación en conjunto con los profesores correlacionar más las materias con un enfoque interdisciplinario.

Es necesaria la reestructuración Curricular a corto plazo.

Incrementar la matrícula de estudiantes que permita la diversidad disciplinaria y genere conocimientos diversos.

Implementar un programa de tutorías que acompañe al estudiante en su proceso socioeducativo.

Literatura Citada

ANUIES. 2003. Propuesta de lineamientos para una política de Estado en el financiamiento de la educación superior. Aprobada en la XX. Sesión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas o Instituciones Afiliadas de la ANUIES. Ed. ANUIES.

ANUIES. 2004. Documento estratégico para: La innovación en la educación superior. Ed. ANUIES.

Arnaz José, A. (2000). La Planeación Curricular, México. Trillas

Abbagnano, Nicola. (1974). Diccionario de Filosofía. Fondo de Cultura Económica segunda Edición revisada ya aumentada

Andrés, M.J. (2002). Los nuevos retos de la educación superior. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesores. 5;1;40.

Barnett, R. 2002. Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad. Ed. Pomares.

Barreto, G. H. 2007. Formación profesional en el diálogo social. Ed. CINTERFOR-OIT.

Bremauntz, Alberto. (1969). Autonomía Universitaria y Planeación Educativa en México, Ediciones Jurídicas Sociales.

Bruner, J. 1997. La educación puerta de la cultura. Ed. Visor.

Bruner, J. J. 2006. Conferencia la educación superior en la universidad. Ceremonia del Análisis del Modelo Educativo UDLA. Santiago de Chile.

Brunner, J. J. 2000. Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos y estrategias. Ed. UNESCO.

Brunner, J. J. 2002. Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina. Ed. CINDA E IESALC/UNESCO.

Brunner, J. J. 2006. Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional. <http://mt.edeucarchile.cl>

Carrión Carranza C. (2001). Valores y Principios para evaluar la Educación. México, Editorial Paidós.

Cerda Gutiérrez, Hugo. (2000). La Evaluación como Experiencia Total. Logros Objetivos Procesos Competencias y Desempeño. Bogotá, Colombia, Editorial Magisterio, Colección mesa redonda.

Casarini, R. M. 1997. Teoría y diseño curricular. Ed. Trillas.

Castellanos, C., Castellanos, R. B., y Rodríguez, E. (Coords). 2008. México ante el reto de la economía del conocimiento. Ed. Fundación. Este País, A. C.

Castellanos, C., R. B., y Rodríguez, E. (Coords). 2008. México ante el reto de la economía del conocimiento. Ed. Fundación Este País, A. C.

Castells, M. 2001. La era de la información Vol. III. Fin de milenio. Ed. FCE.

Castells, M. 2003. Más allá de la caridad: Responsabilidad social en interés de la empresa y la nueva economía. En Cortina A. Construir confianza. Ed. Trotta.

Coll, C. 2004. Redefinir lo básico en la educación básica. Cuadernos de Pedagogía. 339:80.

Coll. 1997. El constructivismo en el aula. Ed. GRAÓ.

Colom, C. A. J. 2000. Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo. Ed. Octaedro.

Contreras, M. 2005. Aprender a desaprender en la búsqueda de un aprendizaje transformativo. Ed. IIDS-BID.

De Alba, A. 2002. Curriculum. Crisis, mitos y perspectiva. Ed. CESU.UNAM.

De Alba, A. 2007. Curriculum complejo. Reconstruyendo la crisis: La complejidad de pensar y actuar en su contexto. En, Ángulo, R., y Orozco, B. Alternativas

metodológicas de intervención curricular en la educación superior. Ed. CONACYT-Plaza y Valdés, y otros.

De Alba, Alicia. (1991). Evaluación Curricular. Conformación conceptual del campo. México. CESU- UNAM. p. 182

De la Garza, E. (2004). "La evaluación educativa", Revista Mexicana de Investigación educativa, 9 núm 23, pp. 807 - 816

Delgado, J. M.; Gutiérrez, J. (1995). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid, España, Síntesis.

Diario Oficial de la Federación. 1977. Ley que Crea la Universidad Autónoma Chapingo. 30 de diciembre.

Díaz Barriga, Frida. (2000) Metodología de Diseño curricular para Educación México, Superior, Trillas.

Díaz Barriga, Ángel. (1994). Los estudios para fundamentar la elaboración o rediseño de un plan de estudios. México CESU. (Versión preliminar) pág. 5.

Díaz Barriga, Ángel. (1995). La evaluación curricular. Una aproximación a elementos centrales de esta disciplina y su ubicación en México. En cuadernos pedagógicos universitarios No. 8 Mes Octubre. México. pp. 1- 37.

Díaz, V. M. 2007. Reforma curricular: Elementos para el estudio de sus tensiones. En, Ángulo, R., y Orozco, B. Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior. Ed. CONACYT-Plaza y Valdés, y otros.

Dreben, R. (1990). La Contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especificidad en Enguita, M.: Sociología de la Educación en Marcha Valencia.

Didrikson, A. 2007. La universidad pública Latinoamericana desde su autonomía. Universidades. 33: Marzo-Abril:17.

Didriksson, T. A. 2002. El cambio como tendencia dominante en la educación superior: Presente y futuro. En Didrikson, T. A., y Herrera, M. A. La transformación de la Universidad Mexicana. Ed. Universidad Autónoma de Zacatecas y Miguel Ángel Porrúa.

Doget, C.J M. (1995). Medidas para asegurar la calidad de la educación superior: Calidad social. Revista de la Educación Superior. 24:96: Octubre-Diciembre.103.

Faure, E. 1972. Aprender a ser. Ed. Alianza.

Fernández, B. J. M. 2003. La transversalidad del curriculum en el contexto universitario: Un puente entre el aprendizaje académico y natural. Revista Fuentes. 5:10.

Fermin, M. E. (1994). Calidad y evaluación universitaria: Marco Teórico. En puiggros, A., y Krotsch, C.P. Universidad y evaluación. Estado del Debate.- Ed Rei – Aique. Grupo Editor.

Fernández, Z. J. L. 1999. La importancia de la ingeniería en el desarrollo del país. Memoria. Ingeniera y sociedad. Academia Mexicana de Ingeniería. 8 Jul. México. D. F.

Fgetri, C., y O. J. I. s/f. Se necesitan actores y actrices.

<http://www.escenariozorg.uy/numero1/tagetic.htm>

Flores Ochoa, Rafael, (2000). Evaluación Pedagógica y Cognición, Colombia, Mc Graw – Hill.

Florez, O. R. 1994. Hacia una pedagogía del conocimiento. Ed. Mc Graw Hill.

Garduño, D. (2004). La formación del profesorado desde una perspectiva de las organizaciones que aprenden. Comunicación y Pedagogía. 195:45

Gimeno Sacristán, José. (2002). El Currículum: Una Reflexión educativa sobre la Práctica. Morata, España Octava edición reimpresión.

Gimeno, S. J. 2002. Educar y convivir en la cultura global. Ed. Morata.

Gimeno, S. J., y Pérez, G. A. L. 2005. Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata.

Grundy, S. 1998. Producto o praxis del curriculum. Ed. Morata.

Guirtz, S., y Palamidessi, M. 2004. El ABC de la tarea: Curriculum y enseñanza. Ed. Aique.

Guédez V. (1992). La calidad y la educación en el marco de los nuevos paradigmas. Tablero. 45: Dic. 48

Hernández Sampieri R. y Fernández Collado Carlos (2001). Metodología de la Investigación. Ed. Mc Graw Hill. Primera edición.

J. Cruz (2009): Investigación cualitativa, México.

Joan Mateo, Andrés. (2000). La Evaluación Educativa, su práctica y otras metáforas. ICE Universidad de Barcelona, Horsori, Barcelona, Cuadernos de Educación 33.

Litwin E. (1994). La evaluación de programa y proyectos: Un viejo tema en un debate nuevo. En Puigros A., y Krotzsch, P.C. (Compilador). Universidad y evaluación. Estado y debate. Argentina Ed. – Aique Grupo Editor.

López, S. F. 2002. Educación permanente, calidad, evaluación y pertinencia. Ed. UNESCO-Universidad de San Buenaventura, Cali Colombia.

Malo, S. (1997). La experiencia mexicana de evaluación de la calidad. Curso IGLU- OUI. Universidad de Guanajuato México. Ed. IGLU.

Mateo, Joan. (2000). La evaluación educativa, práctica y otras metáforas. España. p. 126.

Mendoza Rojas, Javier. (2002). Transición de la Educación Superior Contemporánea en México: De la Planeación al Estado evaluador. CESU. UNAM, México, Colección: Problemas Educativos de México.

Mora J. G. 2004. La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. Ed. Revista Iberoamerica de Educación. 35:13.

Moreno, B. G. M. 2005. Potenciar la educación: un curriculum transversal de formación para la investigación. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 3:1:520.

Moreno, M. P. 2004. Transformaciones de la educación superior en el contexto de la globalización económica, revolución tecnológica y empleo. Revista la Facultad de Economía –BUAP.7:20.121.

Morgan, R. 2006. Desafíos en la Educación Superior. El saber pedagógico en la formación docente. Ed. U. Temuco.

OCDE. (1999). Restricciones financieras a la educación superior.

Palos, J. 2000. Educar para el futuro. Ed. Desclée de Brouwe.

Pacheco Méndez, Teresa. (2000). Evaluación Académica. CESU. México Fondo del Cultura Económica.

Pedroza, F. R. 2006. El proceso de reforma universitaria en México: Convergencia y divergencias en las universidades públicas estatales. En, Pedroza, F. R. (Compilador). Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas. Ed. Pomares y UAEM.

Posner, G. J. 2000. Análisis del currículo. Ed. Mc Graw Hill.

Rendon, P. S. 2007. Significados de la transversalidad en el curriculum: un estudio de caso. Revista Iberoamericana de Educación. 43:2:Junio.

Ridings; J. (1981) "An interview with Ralph Tyler" *Occasional papers No. 13 November*, disponible <http://www.wrnich.edu/evalctr/prubs/ops/>

Román, P. M., y Diez, L. E. 1999. Curriculum y programación. Ed. EOS-Universitaria.

Román, P. M., y Diez, L. E. 2003. Aprendizaje y curriculum. Ed. Novedades Educativas.

Rovira, G. M. 2000. Valores y temas transversales en el curriculum. Ed. Graó.

Ruiz Larraguivel, Estela. (1998). Propuesta de un Modelo de Evaluación Curricular para el nivel Superior. Una Orientación Cualitativa, UNAM, México, Cuadernos del CESU.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa (2ª Ed) Bilbao: Universidad de Deusto.

Sandín Esteban, M. Paz. (2003) Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. España, Mc Graw Hill, primera edición.

Schwab, J. (2004). Talmud, el currículo y la práctica. Series de educación y psicología. *United States*.

SEP. 2007. Programa sectorial de educación. Secretaria de Educación Pública 2007-2012. Ed. SEP.

Silva, M. C. 2007. El constructivismo como modelo de enseñanza en la educación superior: Su perspectiva económica-social. En Montero, M. M. T. (Coord). Dialogando con el constructivismo: Visiones y versiones. Ed. UACJ.

Silvio, J. 2003. Tendencias de la educación virtual en América Latina y el Caribe. Ed. UNESCO-IESALC.

Sierra Bravo, R. (1999) Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios. España Ed. Paraninfo.

Stenhouse, L. 1984. Investigación y desarrollo del curriculum. Ed. Morata.

- Stenhouse, L. 2003. Investigación y desarrollo del curriculum. Ed. Morata.
- Simons, H. (1995). La Autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado. España .Ed. Morata.
- Stake Robert, E. (1999) Investigación con Estudio de Casos, Madrid Morata.
- Stufflebeam , D y Shinkfield, A. (1987) Evaluación Sistemática, Barcelona Paidós
- Stufflebeam, Daniel y Anthony J. Shinkfield, (1995).Evaluación Sistemática.Guía Teórica y Práctica, Paidós, Madrid, Tercera reimpresión.
- Tyler Ralph, W. (1982) Principios Básicos del Currículum,Troquel, Buenos Aires Argentina, cuarta edición.
- Torres, B. A., Ruiz, M. J., y Alvarez, M. J. 2007. La transformación del estudiante
- Tunnerman, B. C. 2001. Pertinencia, desarrollo regional y globalización: el Rol de las universidades XII Conferencia Bienal de la OUI, Mar del Plata Argentina.
- Tunnerman, B. C. 2003. Educación Superior y desafíos del tercer milenio. Ed. Instituto Latino Americano de Educación para el Desarrollo.
- Tunnermann, B. C. 1996. Situación y perspectiva de la educación en América Latina. Ed. ANUIES.
- Tunnermann, B. C. 1997. Hacia una nueva educación superior. Ed. CRESAL/UNESCO.
- Tunnermann, B. C. 1997. La educación superior de América Latina y el Caribe en su contexto económico, político y social. En hacia una nueva educación superior. Ed. UNESCO-CRESALC.
- Tyler, R. W. 1998. Principios básicos del currículo. Ed. Troquel.

Torres, B. A., y R. M. J. C., 2007. La autotransformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral. Revista Iberoamericana de Educación 43, 4.

Torres, J. 2006. Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado. Ed. Morata.

UACH. 2001. Estatuto de la Universidad Autónoma Chapingo. Ed. UACH-DGA.

UNESCO. 1998. Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Ed. UNESCO.

UNESCO. 1998. La educación superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Ed. UNESCO.

Valadés, D. 2000. Universidad y legislación: Tareas pendientes. En, Cazés, M. D., Ibarra C. E., y Porter, G. L. (Compiladores). Tomo II. Evaluación, financiamiento de la universidad: El papel de las políticas. Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Reconociendo a la Universidad, sus transformaciones y su Por-Venir. Ed. CIICH-UNAM.

Zabalza, M. A. 2003. Competencias docentes del profesor universitario. Ed. Narcea.

Zabalza, M. A. 2007. Competencias docentes del profesorado universitario. Ed. Narcea.

Bibliografía Documental

Estatuto de la Universidad Autónoma Chapingo. (2005). Creado el 12 de Mayo de 1978.

Ley que crea a la Universidad Autónoma Chapingo. 30 de Diciembre de (1974). Copia fiel de la publicación en el Diario Oficial página 59 al 61.

Modificada por Decreto presidencial y publicada el 30 de Diciembre de 1977, en el Diario Oficial.

UACH, Reglamento General para la Autorización, Aprobación y Registro de Planes y Programas de Estudio Noviembre del (2009).

Plan de Estudios del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior. México UACH. Posgrado de Sociología Rural 1999 -2007.

Páginas Electrónicas

Programa Nacional de Educación (2001 – 2006)

Recuperado en http://www.sep.gob.mx/wb2/sep_2734_programa_nacional

[20/04/2012/]

OCE. (2008). Participación social en la educación: Del análisis a las propuestas

Recuperado en

http://www.observatorio.org/publicaciones/participacion_social.html.

[10/04/2012]

Meza, C. L (s.f.). Metodología de la investigación educativa: posibilidades de integración extraído el 22 de octubre de 2005 y recuperado en:

http://www.itcr.ac.cr/revistacomunicacion/Vol_12_num1/metodologia_de_la_investigacion.htm

[11/09/2012]

ANEXOS

ANEXO A. GUIÓN DE ENTREVISTA DE TIPO ESTRUCTURADA A PROFESORES DEL DCEAS

Objetivo de la entrevista: Explicar, con base en la experiencia docente, el proceso de aplicación del Plan de Estudios del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior (DCEAS).

Nombre del Profesor: _____.

Asignatura (s): _____ **Semestre:** _____

Fecha: _____ **Hora Inicial:** _____ **Hora del Cierre:** _____.

1. ¿Cuáles cree Usted, que son las principales virtudes y logros del Plan de Estudios del DCEAS?
2. ¿Cuáles cree Usted que son las principales deficiencias del Plan de Estudios?
3. ¿Qué propuestas haría para mejorar el Plan de Estudios?
4. ¿Qué conocimientos de otras materias del Plan de Estudios son necesarios para su asignatura?, ¿Cuál de las materias del Plan de Estudios se relaciona con el contenido de la materia que imparte?
5. ¿Considera que los objetivos de su Programa concuerda con lo del Plan de Estudios?, ¿Qué modificaciones haría?
6. ¿Cómo programa usted, la impartición de su curso?
7. ¿Los contenidos estipulados en su programa son los adecuados?
¿Modificaría algo?
8. ¿Cómo cumple el Plan de Estudios con el Perfil de Egreso?
9. ¿Cuál es su visión a futuro del Programa del DCEAS?
10. ¿Qué propuestas de mejora Propone para el Programa del DCEAS?

ANEXO B. GUION DE ENTREVISTA DE TIPO ESTRUCTURADA PARA ALUMNOS DEL DCEAS

Objetivo de la Entrevista: Explicar, desde la perspectiva de Alumno del DCEAS, la eficiencia del Plan de Estudios para su formación.

Nombre del Alumno: _____.

Semestre: _____ **Edad:** _____ **Sexo:** _____

Fecha: _____ **Hora de inicio:** _____ **Hora del cierre:** _____

1. ¿Cuáles crees que son las principales virtudes y logros del Plan de estudios del DCEAS?
2. ¿Cuáles crees que son las principales deficiencias del Plan de Estudios?
3. ¿Qué propuestas harías para mejorar el Plan de Estudios del DCEAS?
4. ¿Qué materias consideras con mayor dificultad y por qué?
5. ¿Qué proyecto tienes al concluir el Programa?
6. ¿Conoces tu campo laboral al terminar el programa del DCEAS?
7. ¿Qué proyecto tienes al concluir el programa?
8. ¿Qué Seminarios y/o Asignaturas te capacitan para lograr ese proyecto laboral y por qué?
9. ¿Cuáles son tus procedimientos de investigación?, ¿Los consideras adecuados?
10. ¿Tienes observaciones adicionales?

ANEXO C. GUION DE LA ENTREVISTA PARA EGRESADOS DE TIPO ESTRUCTURADA

Objetivo de la Entrevista: Identificar la opinión que tiene sobre el Plan de Estudios del DCEAS y sobre su experiencia en el campo laboral.

Nombre:_____.

Edad:_____ **Estado Civil:** _____ **Generación:**_____

Fecha:_____ **Hora inicial:**_____ **Hora del cierre:**_____

1. ¿Cuáles cree que son las principales virtudes y logros del plan de Estudios del DCEAS?
2. ¿Cuáles cree que son las principales deficiencias del Plan de Estudios?
3. De acuerdo con su experiencia laboral, ¿qué propuestas haría para mejorar el Plan de Estudios del DCEAS?
4. ¿Qué materias cree usted, que le han sido de mayor utilidad para el campo laboral y por qué?
5. En qué materias considera que necesitó una mejor formación y por qué?
6. ¿Dónde considera que ha adquirido los conocimientos y habilidades que le permiten realizar mejor su desempeño laboral?
7. ¿Qué nuevos conocimientos adquirió en el campo laboral y que no aprendió en el transcurso del programa del DCEAS?
8. ¿Cuáles son las posibilidades de desarrollo como Doctor en Ciencias en Educación Agrícola Superior?
9. Tal y cómo está diseñado su Plan de Estudios ¿considera que es adecuada a las exigencias actuales del contexto Agrícola (Económico, Político, Social, Ambiental)?, ¿Por qué?
10. ¿El Doctorado que estudió cumplió con sus expectativas? ¿Por qué?
11. ¿Cumple con el perfil de egreso?
12. ¿Cuáles son las líneas de investigación acorde con el perfil de Egreso?

ANEXO D. CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

Objetivo: Identificar la opinión de los estudiantes sobre el Plan de Estudios del DCEAS.

Instrucciones: Solicito su colaboración para contestar el presente cuestionario que contiene una serie de preguntas, en donde se presenta varias opciones, seleccione, aquella que considere más afines a su experiencia, en el programa del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, por favor tómese el tiempo necesario para contestar. La información que usted brinde será de carácter confidencial, para uso interno de la misma.

- 1. ¿Cuáles considera que son las principales virtudes y logros del Plan de estudios del DCEAS?**
 - a. El perfil de egreso
 - b. La distribución del contenido de las líneas de investigación
 - c. Los programas de asignaturas
 - d. Las estrategias de enseñanza recibidas
 - e. La secuencia de las asignaturas
- 2. Los objetivos tanto del Plan de estudios como de las asignaturas han sido definidos:**
 - a. Con toda claridad
 - b. Con bastante precisión
 - c. Con suficiente precisión
 - d. Son confusos
- 3. ¿En cuál de las líneas de investigación se requiere reforzar?**
 - a. Educación Agrícola Superior y Desarrollo Sustentable
 - b. Diseño, Desarrollo y Evaluación Curricular
 - c. Metodología e Investigación en Educación Agrícola Superior

ANEXO E. CUESTIONARIO PARA PROFESORES DEL DCEAS

Objetivo: Identificar con base en la experiencia docente, los problemas y los aspectos virtuosos del proceso de aplicación del Plan de Estudios del DCEAS.

Asignatura que imparte: _____

Semestre en que la imparte: _____

Área de conocimiento de su asignatura: _____

Instrucciones: Solicito su colaboración para contestar el presente cuestionario que contiene una serie de preguntas, en donde se presenta varias opciones, seleccione, aquella que considere más afines a su experiencia, en el programa del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, por favor tómese el tiempo necesario para contestar. La información que usted brinde será de carácter confidencial, para uso interno de la misma.

- 1. ¿Cuáles considera que son las principales virtudes y logros del Plan de estudios del DCEAS?**
 - a. El Perfil de Egreso
 - b. La distribución del contenido por áreas de conocimiento
 - c. Los Programas de las asignaturas
 - d. Las estrategias de enseñanza propuestas en el Plan de Estudios
 - e. La secuencia de las signaturas
- 2. ¿Cuáles serían, según su opinión, las principales deficiencias del Plan de estudios?**
 - a. El perfil de Egreso
 - b. La distribución del contenido por líneas de investigación
 - c. Los Programas de asignatura
 - d. Las estrategias de enseñanza propuestas en el Plan de Estudios
 - e. La bibliografía
 - f. La dificultad de actualizar la bibliografía
 - g. La secuencia de las asignaturas.
- 3. ¿Cómo considera la organización y secuencia del Plan de Estudios del DCEAS?**

- a. Mala
- b. Regular
- c. Buena
- d. Muy buena

4. ¿En cuál de las líneas de investigación se requiere reforzar las asignaturas?

- a. Educación Agrícola Superior y Desarrollo Sustentable
- b. Diseño, Desarrollo y Evaluación Curricular
- c. Metodología e Investigación en Educación Agrícola Superior

5. ¿Qué asignaturas se requiere actualizar?

- a. _____.
- b. _____.
- c. _____.
- d. _____.
- e. Todas las anteriores

6. ¿Cómo considera la organización y secuencia interna del programa de su asignatura?

- a. Mala
- b. Regula
- c. Buena
- d. Muy buena

7. ¿Son congruentes los objetivos de su programa con los objetivos de formación del Plan de Estudios del DCEAS?

- a. Nada
- b. Poco
- c. Son incompletos
- d. Sí, por completo

8. Valore el nivel de actualización del programa de su materia establecido en el Plan de Estudios del DCEAS:

- a. Malo

- b. Regular
- c. Bueno
- d. Muy bueno

ANEXO F. CUESTIONARIO PARA EGRESADOS DEL DCEAS

Objetivo: identificar la opinión de los Egresados del DCEAS sobre la formación recibida con el Plan de Estudios y su experiencia laboral.

Instrucciones: Solicito su colaboración para contestar el presente cuestionario que contiene una serie de preguntas, en donde se presenta varias opciones, seleccione, aquella que considere más afines a su experiencia, en el programa del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, por favor tómese el tiempo necesario para contestar. La información que usted, brinde será de carácter confidencial, para uso interno de la misma.

1. ¿Cuáles considera que son las principales virtudes y logros del Plan de Estudios del DCEAS?

- a. El perfil de egreso
- b. La distribución del contenido de las líneas de investigación
- c. Los Programas de asignatura
- d. Las estrategias de enseñanza recibida
- e. La secuencia de las asignaturas

2. ¿Cuáles serían en su opinión, las principales deficiencias del Plan de Estudios del DCEAS?

- a. El perfil de egreso
- b. La distribución del contenido de las líneas de investigación
- c. Los programas de las asignaturas
- d. Las estrategias de enseñanza recibidas
- e. La bibliografía
- f. La dificultad de conseguir bibliografía
- g. La secuencia de las asignaturas

3. En general, los conocimientos y habilidades adquiridos se adecuan a las funciones que desempeña actualmente en su campo laboral:

- a. Totalmente
- b. Parcialmente
- c. En nada

- D. El perfil de Egreso estipulado en el Plan de Estudios del DCEAS concuerda con el perfil que le solicitan en su desempeño laboral:**
- a. Nada
 - b. Poco
 - c. De manera incompleta
 - d. Por completo
- E. ¿Cómo considera la organización y secuencia del Plan de Estudios del DCEAS?**
- a. Muy buena
 - b. Buena
 - c. Regular
 - d. Mala
- F. ¿Cómo considera el contenido de los programas de las Asignaturas?**
- a. Mala
 - b. Regular
 - c. Buena
 - d. Muy Buena
- G. En cuál de las siguientes áreas de desarrollo considera que debe prepararse al Doctor en Ciencias en educación Agrícola Superior con mayor énfasis:**
- a. Docencia
 - b. Investigación
 - c. Métodos de Enseñanza
 - d. Gestión y Administración
- H. La formación que recibió en el DCEAS le permite adecuadamente enfrentar el campo laboral.**
- a. Totalmente de acuerdo
 - b. De acuerdo
 - c. Parcialmente de acuerdo
 - d. En desacuerdo