



COL. T
GAR.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SECRETARÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE DOCENCIA
ESPECIALIZACIÓN EN EVALUACIÓN ACADÉMICA

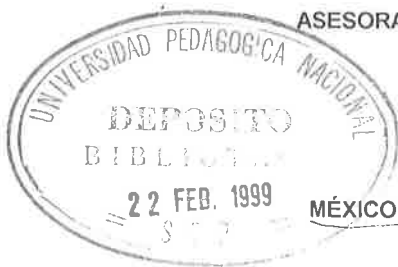
ESTUDIO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ASIGNATURA TEORÍA DEL CURRÍCULUM EN DOS GRUPOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA.
SEMESTRE 97-II

TESINA

PARA OBTENER LA ESPECIALIZACIÓN EN
EVALUACIÓN ACADÉMICA

FÉLIX AMADO DE LEÓN REYES

ASESORA: DRA. EVANGELINA RUIZ DE CHÁVEZ PITONES



MÉXICO, D.F., FEBRERO, 1999

MI TH 22-XI-99

Í N D I C E

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	I-III
I. SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN	1
1.1 Dos Visiones de la Sociedad y el Mundo Actual	2
1.2 La Educación Encierra un Tesoro. La Propuesta de la UNESCO	6
1.3 Las Ideas de Russell sobre Educación	8
1.4 La Evaluación Educativa	16
1.4.1 Paradigmas y Modelos de Evaluación	18
II. LA ASIGNATURA TEORÍA DEL CURRÍCULUM EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN LA UPN	21
2.1 La Carrera de Pedagogía	23
2.2 Un Poco de Historia	25
2.3 El Campo del Currículum en la Licenciatura en Pedagogía (Plan 90)	31
2.4 Características del Programa Desarrollado	32
III. CONSIDERACIONES EN TORNO AL RENDIMIENTO ACADÉMICO	38
3.1 Consideraciones Generales	38
3.2 Modelos Clásicos de la Investigación del Rendimiento Académico	43
IV. CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO	50
4.1 Enfoques	50
4.2 Variables consideradas	58
4.3 Hipótesis	63
4.4 Instrumentos	64
V. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	67
5.1 Descripción Unidimensional de las Variables	67
5.2 Descripción Bidimensional de las Variables	73
5.3 Modelo de Regresión Múltiple en el Estudio del Rendimiento Académico	76

5.4	Rasgos Socioacadémicos de los Alumnos de Mayor Rendimiento	79
5.5	Aproximaciones al Análisis e Interpretación de la Información	84
VI.	CONCLUSIONES	88
VII.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
VIII.	ANEXOS:	
1.	PROGRAMA DE LA ASIGNATURA TEORÍA DEL CURRÍCULUM. GRUPOS 15 Y 16. LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, SEMESTRE 97-II	
2.	CÉDULA DE DATOS ESTADÍSTICOS DE ALUMNOS DE LICENCIATURA	
3.	CÓDIGOS DE LAS VARIABLES DE LA CÉDULA DE DATOS ESTADÍSTICOS DE LOS ALUMNOS DE LA LICENCIATURA.USE-UPN	
4.	REGISTRO SOCIOACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE LOS GRUPOS 15 Y 16	
5.	MATRIZ DE VARIABLES ESTUDIADAS EN LOS DOS GRUPOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA	

INTRODUCCIÓN

Una de las actividades de formación de esta especialidad consistió en responder un cuestionario que permitía valorar el grado de avance del proceso de investigación desarrollado por cada estudiante.

Desde el momento que inició la actividad, se observó de que era un buen ejercicio para reconocer las fortalezas y debilidades del proyecto, así como para avanzar en la introducción del trabajo final. Era una ocasión propicia para articular dos funciones sustantivas -docencia e investigación-, en un mismo espacio institucional y desempeñando dos roles opuestos: como docente de los grupos de pedagogía y como alumno.

El cuestionario pretendía proporcionar elementos teórico-metodológicos para evaluar proyectos de investigación. Como en otras ocasiones, era un espacio para la reflexión, el análisis y la reconsideración de las acciones de investigación emprendidas.

Las preguntas estaban vinculadas con las características del proyecto de investigación, los objetivos, las funciones y la metodología. Frente a la disyuntiva de si el estudio se ubicaba en el área de investigación aplicada o básica, reflexionaba en el sentido de que si se aceptaban las nociones clásicas, excluyentes, de que la básica produce conocimiento, mientras que la aplicada, intenta resolver problemas. Otras intenciones personales giraban en torno a analizar conscientemente las características del estudiante de pedagogía en la UPN.

Este inciso recupera gran parte de las ideas expresadas en aquel momento.

El trabajo de investigación se hizo bajo el principio wittgensteiniano de que es 'mejor hablar de lo que se sabe' y lo que se hace en el momento. Cuando inicié la especialización me tocó coordinar dos grupos en la licenciatura en pedagogía de nuestra institución, -en la asignatura teoría del curriculum-, los cuales me sirvieron de inspiración y sustento para realizar esta investigación.

Frente a la pregunta, ¿cuáles son sus objetivos?, señalábamos cinco fines principales: identificar variables externas e internas al proceso enseñanza-aprendizaje que permitieran explicar el rendimiento entre los estudiantes; demostrar la conveniencia de involucrar a nuestra población estudiantil en procesos cotidianos de investigación, de manera que aprendieran a investigar, investigando; analizar un concepto central en educación asociado con las principales teorías del aprendizaje y la enseñanza en este campo; emplear métodos cualitativos-cuantitativos en el análisis del objeto investigado;

finalmente, identificar semejanzas y diferencias entre algunos enfoques pedagógicos que analizan el rendimiento académico.

La investigación tiene un alcance a nivel de aula o si desea extenderse un poco más a nivel de evaluación curricular, porque se pretende ver el rendimiento en función de variables dependientes como antecedentes escolares, estilos de aprendizaje, percepción del poder, cumplimiento de tareas, asistencia, participación, aspectos socioeconómicos, tales como, distancia del hogar a la UPN, situación laboral, dependencia económica, etc.

El trabajo consta de seis capítulos vinculados con el propósito central, el estudio del rendimiento académico en estudiantes del nivel superior. En el primero, se tocan algunos aspectos relacionados con la revolución digital que vive nuestro mundo de cara al siglo veintiuno y, trata de fundamentar dichos planteamientos a partir del último documento de la UNESCO sobre educación y las ideas educativas de Bertrand Russell, externadas en la primera mitad del siglo, pero conservan una extraordinaria vigencia.

El segundo capítulo, pretende dar un marco contextual de la carrera de pedagogía en el país, de los programas de formación pedagógicas en nuestra institución y de las características curriculares del programa de estudio que puse en práctica con los estudiantes. El capítulo tercero, muestra la problemática actual respecto al concepto básico del estudio, el rendimiento académico. Término polisémico, que nunca se agota y del cual podemos encontrar aspectos e implicaciones que no siempre se identifican en los cientos de estudios anteriores. Intento destacar seis de los modelos clásicos que analizan el problema. El autor se inclinó por el modelo primigenio, en este caso norteamericano, dos modelos españoles y dos propuestas mexicanas.

El cuarto capítulo resalta la metodología, un tanto ecléctica, adoptada para estudiar los factores que inciden en el rendimiento académico de los alumnos. Frente a las dicotomías cuantitativa-cualitativa, factorial-multifactorial, holístico-individual, encuesta-estudio de caso se adoptó por el tercer camino, de la integración, inclusión y multirreferencialidad.

En el quinto capítulo, se destaca tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, las tendencias, características y problemas encontrados en el estudio. En la investigación procesual, es más importante el aprendizaje logrado, los conceptos construidos, el *'insight'* adquirido, que muchas veces los resultados alcanzados. El proceso de análisis e interpretación dio nueva luz en el análisis de este punto vital en las instituciones y en la formación de los alumnos, que en última instancia, es lo más importante. En el último capítulo se plasman las conclusiones y experiencias básicas adquiridas en el proceso de investigación. Como proceso individual, asociado a un contexto institucional y social se adquirieron vivencias, esperanzas, emociones y metas, que ojalá se hayan plasmado en los capítulos

reseñados. Si algo se ha asimilado en este período es no arrastrar a otros hombres hacia nuestro estilo de vida y de trabajo, pero tampoco dejar que otros dominen nuestra vida académica. Todo lo que se hace en la vida y, más aún la evaluación educativa, posee cuatro componentes racionales esenciales: ciencia, arte, tecnología y oficio. El equilibrio de esos componentes, cual cuadrado perfecto, permitirá la creación de obras trascendentes, relevantes y útiles. El predominio de uno de los componentes sobre los demás determinan que una obra sea básicamente artesanal, científica, artística o técnica.

Todo trabajo de investigación es producto del esfuerzo de un conjunto de actores que ponen lo mejor de sí, para salir adelante. En el entendido de que no siempre los coprotagonistas son responsables de los errores que se cometen, deseo agradecer la invaluable colaboración prestada por los 78 alumnos de los grupos 15 y 16 de la Licenciatura en Pedagogía, generación 95, durante el semestre 97-II, porque sin ellos no hubiera sido posible este trabajo. Asimismo, las certeras y fundadas observaciones de la asesora, la Dra. Evangelina Ruiz de Chávez; las aportaciones teóricas y metodológicas de los docentes de la especialización - Alma Delia Acevedo, Francisco Villalpando y William Gallardo-; el apoyo prestado por el Ingeniero Septimio Pérez, responsable del Departamento de Control de la Subdirección del Servicios Escolares, quién facilitó la información solicitada en torno a los alumnos; a María Luisa Valadez Flores, por el paciente trabajo de computación, edición y composición de la tesina, así como el impulso moral y personal que siempre me ha dado para que concluya en buenos términos todo proyecto emprendido y, finalmente, a los diez compañeros de generación, por las inestimables e inconmensurables comentarios, críticas, observaciones y estímulos durante el año que compartimos conocimientos, experiencias y aspiraciones.

En el vigésimo aniversario de fundación de la UPN, los docentes que han vivido los avatares de esta 'segunda casa', tienen el deber moral de mostrar lo que se puede hacer en y con la práctica docente, sobre todo en un momento histórico en que las evaluaciones de algunos especialistas externos en torno a la investigación institucional no han resultado muy favorables. De esa manera se consolidarán los principios básicos de libertad, igualdad, diversidad, participación y solidaridad.

I. SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN

El presente trabajo se basa en las ideas y proposiciones teóricas sobre educación de dos fuentes básicas: la Comisión de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO), plasmadas en un documento reciente bajo la firma de Jacques Delors y las propuestas de Bertrand Russell, recogidas en sus obras completas, publicadas por Editorial Planeta.

Aunque en estos tiempos de globalización, neoliberalismo y desarrollo de nuevas tecnologías se observan en algunos sectores, ciertas ideas adversas a los organismos dependientes de la ONU, tales como el BM, CEPAL, FAO, UNICEF, UNESCO, etc., para el autor en dicho organismo mundial, se puede hablar de dos posiciones, una de derecha, manifestada por las instancias principalmente económicas, como Banco Mundial, la Comisión Económica para América Latina, etc. y una de izquierda, un tanto más progresista, en defensa de la soberanía y determinación de los pueblos, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la necesidad de lograr un desarrollo integral y sustentable en todas las naciones del mundo, encarnadas en las propuestas de la UNESCO.

Las aportaciones de la UNESCO han sido de gran valor para nuestros países, en todas las fases de su desarrollo, desde que el binomio Torres Bodet-Piaget orientaban los trabajos de este organismo en 1949, hasta la década de Amador Mathar Bow (1978-90) y el momento actual en manos del español Federico Mayor Zaragoza.

En lo personal, el autor ha sido un gran defensor de los planteamientos de la UNESCO, por su trascendencia, impacto, originalidad y democratización. Por estas razones se fundamentan los aspectos teóricos del trabajo. Sobre todo en los momentos actuales, en que un grupo de especialistas en diferentes áreas del conocimiento publican *La educación encierra un tesoro*, documento importante al fin del siglo y donde se reitera la originalidad, dedicación, valentía y deseo de enfrentar los graves problemas del presente y el futuro, a partir de la única llave posible: la educación.

Asimismo, la admiración por Bertrand Russell surgió desde el acercamiento al estudio de las matemáticas, la lógica y la filosofía. Un hecho cronológico circunstancial, el haber nacido en la misma fecha, un 18 de mayo, yo en 1950, él en 1872. Ese año, Russell escribe, entre otros ensayos valiosos *filosofía y política*, (1985; 391) y *las funciones de un educador*.

De acuerdo con Russell, la ciencia está alterando de tal modo nuestra técnica, que ha hecho del mundo una unidad económica. Pero las creencias e instituciones políticas marchan a la zaga de la técnica, y cada nación se

empobrece artificialmente a través del aislamiento económico. Para Russell estos males tienen un origen, a saber, que, mientras la técnica exige cooperación de toda la especie humana como única unidad productora y consumidora, las pasiones y creencias políticas persisten en competencia exigente.

Russell abogaba por una instancia como la UNESCO, por lo cual proponía "...el establecimiento de una autoridad internacional lo bastante fuerte para imponer sus decisiones a Estados recalcitrantes, representa, estoy convencido de ello, la reforma más importante desde el punto de vista educativo y desde cualquier otro punto de vista" (1932;382).

Este capítulo expresa los planteamientos que enmarcan el estudio de investigación en lo tocante a la sociedad, el mundo actual, la educación, la pedagogía y la evaluación.

1.1 Dos Visiones de la Sociedad y el Mundo Actual

De acuerdo con Julio Bolvinitk (1997;10) -experto en problemas de pobreza y profesor de El Colegio de México- en la actualidad se visualizan dos escenarios posibles: el optimista y el pesimista.

Visión Optimista

El optimista cree en la revolución científica-tecnológica, cuya importancia es difícil de exagerar, con un ser humano que maneja cada vez menos materiales en forma directa; que diseña y programa el proceso de producción -vía la robótica y la nanotecnología. Las capacidades humanas son cada vez más el factor estratégico de la competencia global.

El desarrollo económico y el desarrollo humano de las mayorías pueden, por primera vez en la historia humana, dejar de contraponerse en la medida en que el desarrollo de las capacidades se convierte en el requisito fundamental del desarrollo económico.

Otro elemento optimista se deriva de la equidad de las capacidades humanas. La tierra y el capital, por naturaleza se concentran en unos pocos. El conocimiento es un don más noble. El conocimiento, como el sol, sale para todos. El mundo ya no se divide en norte y sur; este y oeste, desarrollados y tercermundista, sino en ricos y pobres. Ya no existe la confrontación ideológica con los países del bloque socialista. El proletariado será sustituido por la robotización o su alternativa práctica.

Otra visión optimista la identificamos en una publicación de la *Revista Muy Interesante* (1997). De acuerdo con dicho medio dedicada a la difusión científica, una vez cubiertas todas sus necesidades materiales, el ser humano de finales del

siglo XXI irá en pos de la utopía. Su meta será la mente global y desarrollará un proyecto espiritual que lo integre con su planeta y con el resto del universo.

En los próximos años, se verificará que:

- la humanidad tendrá que asimilar una cantidad ingente de conocimientos, "... experimentaremos mutaciones, dejaremos de sufrir enfermedades y el deterioro de la vejez";
- el ser humano será inmaterial, porque podrá moverse dentro de la cuarta dimensión, ese lugar fantástico en que radica el secreto de la indivisibilidad y la interpretación de la materia -según algunos matemáticos y prospectivas-;
- la revolución genética que tendrá lugar a principios del próximo siglo causará graves problemas éticos pero nada frenará la carrera del hombre hacia la inmortalidad, aunque tuviera que vivir en un cuerpo de metal;
- hacia la segunda mitad del tercer milenio desaparecerá la sociedad de consumo y nos convertiremos en coleccionistas de felicidad, a través de la realidad virtual o las nuevas sustancias que eviten los trastornos psíquicos.

Asimismo, reconocen las siete maravillas del tercer milenio: 1) el puente sobre el Estrecho de Gibraltar, el puente más largo del mundo que unirá a Europa y África; 2) el geoplano, tren subterráneo que recorrerá en 50 minutos los 400 km. que separan las ciudades de Tokio y Osaka; 3) la ciudad espacial, las actuales estaciones orbitales transformadas en ciudades habitadas; 4) la autopista transpolar, construida sobre bancos de hilo comprimido (Nueva York-Oslo; París-Pekín); 5) el embalse del Himalaya, para abastecer de energía a la India; 6) las islas artificiales, construidas sobre estructuras flotantes a algunos kilómetros de las costas.

Esta visión tiene el sustento esencial en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, en los grandes avances y conocimientos que se alcanzan cada año. Los tecnoutópicos se sienten realizados a partir de estos argumentos.

Visión pesimista

Sin embargo, otras voces ven el futuro de manera distinta. Instancias y personajes como el PNUD, Castoriadis, Forrester, Labastida, Roa Bastos, etc., no comparten la visión anterior.

Según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (1997;58), unos mil 300 millones de personas en el mundo viven con menos de un dólar diario, y de ellas, 110 millones padecen esas condiciones en América Latina y el Caribe, lo que representa el 24 por ciento de la población de la región. Para dicho

organismo, se debe acelerar el avance económico en más de 100 países en desarrollo mediante los siguientes objetivos: gestionar mejor la globalización, reducir la desigualdad global y nacional, aplicar políticas "en beneficio de los pobres" y contrarrestar amenazas como el SIDA, la guerra, el deterioro ambiental, etc."

El cuadro que muestran, destaca hechos como los siguientes:

- En los últimos quince años se han reducido los ingresos de mil 600 millones de habitantes. En el 70 por ciento de nuestros países los niveles de ingreso son inferiores a los que se tenían en 1980; 40 de estas naciones tienen ingresos menores a los de 1970. El 20 por ciento de la población más pobre del mundo ha visto declinar su participación en el ingreso global del 2.3 por ciento al 1.4 por ciento durante los últimos 30 años; los más ricos, en cambio, lo han visto crecer del 20 por ciento al 70 por ciento o incluso el 85 por ciento. Los ingresos de los 360 seres humanos más ricos del mundo exceden los de países que acumulan al 45 por ciento de la población mundial.
- Los países desarrollados gastan un promedio de 638 mil millones de dólares anualmente en armamento; los países de Europa del este, 115 mil millones; los países árabes se gastan 34 mil millones y los países de América Latina y el Caribe, 18 mil millones.
- El 86 por ciento del ingreso mundial está en manos del 20 por ciento más rico de la población del mundo y sólo 1.1 por ciento en manos del 20 por ciento más pobre.
- La proporción entre los más ricos y los más pobres pasó de 30 contra uno en 1960, a 78 contra uno en 1994.
- Los países en desarrollo pierden anualmente 500 mil millones de dólares -10 veces más de lo que reciben en ayuda externa-debido a la desigualdad de acceso al comercio, al trabajo y los capitales, mientras en los países industrializados el desempleo está a niveles de que no se veían desde la depresión de los años 30.
- América Latina es la región con mayor desigualdad social en el mundo, incluso más polarizada que África. El 'círculo perverso' de la pobreza y el gigantesco problema de la exclusión social ha demostrado el fracaso del mercado como única alternativa de desarrollo, reconoció Bernardo Kliksberg, coordinador del Instituto Interamericano para el Desarrollo Social.

La pobreza en América Latina afecta a cerca del 50% de la población total, en un contexto de 'gravísima' iniquidad, desnutrición, desempleo y criminalidad.

- La teoría del derrame impuesta en América desde 1980 ha demostrado su fracaso, al suponer que con la aplicación de recetas económicas y consignas de crecimiento, productividad y competitividad se iban a distribuir los logros de la macroeconomía para sacar de la pobreza a la población.
- De 1980 a 1998, los impactos negativos del actual modelo económico y los esquemas de exclusión o marginación se han agravado. Por ejemplo, en Brasil 50% de los hogares no tienen acceso a una instalación sanitaria.
- 41% de la población latinoamericana está desnutrida y 40 millones de indígenas viven 'bajo el umbral de pobreza'. En Centroamérica, 70 % de los habitantes son pobres y 30% de los niños (que ahora tienen menos de cinco años) carecen de esperanza de vida más allá de los 10.
- La tasa de escolaridad promedio es de quinto grado, cuatro puntos menos que en los países del sudeste asiático; 50% de los niños desertan de la escuela primaria e igual porcentaje repite el primer grado.
- Existe una nueva figura, 'el nuevo pobre', es decir, el ciudadano de clase media que ha descendido en la escala social en los últimos años. En Argentina, 20% de la clase media (con acceso a educación, cultura, alimentación) pasó a la desocupación y la pobreza.
- La política de sacrificio y paciencia muestra ya sus resultados: es una política de sangre, sudor y lágrimas. Los pueblos no tienen expectativas con esa teoría del derrame; de hecho, no hay ningún país que se haya favorecido de ello, afirmó el investigador del BID.

Una voz pesimista, la encontramos en el politólogo griego Castoriadis (1996), quien señala '...la población se hunde en la privatización y cede el dominio público a las oligarquías burocráticas, administrativas y financieras. Emerge un nuevo tipo de individuo, definido por la avidez, la frustración, el conformismo generalizado. Todo esto se ha materializado en estructuras pesadas: la carrera local y potencialmente letal de la tecnociencia automatizada, el onanismo consumista, televisivo y publicitario, la atomización de la sociedad, la rápida caducidad técnica y 'moral de todos los productos', 'riquezas' que creciendo 'sin cesar, se escapan entre los dedos.

Forrester (1997;100) expresa que '...estos impulsos altruistas a su vez son encuadrados, incluso están determinados y regidos por organizaciones mundiales (Banco Mundial, OCDE, FMI, entre otras) que dominan la economía planetaria, es decir, la vida política de las naciones, y lo hacen en armonía con las potencias económicas privadas, jentre las cuales hay mucho más acuerdo que competencia!'. La extraordinaria crítica francesa de la política económica global actual afirma que "Las potencias económicas, no cargan con la necesidad de

agradar a la opinión pública, obsesión de los poderes políticos. No necesitan seducir ni echarle miradas al electorado. Nada de cháchara ni estados de ánimos; nada de maquillaje. Entre ellos juegan con las cartas sobre la mesa. Van a lo esencial. ¿Cómo administrar las ganancias? ¿Cómo obtenerlas? ¿Cómo manejar la empresa planetaria en beneficio del frente único de las 'fuerzas vivas'?

El escritor paraguayo Augusto Roa Bastos afirma que 'la globalización le suena a colonización enmascarada'.

En este mismo sentido, Horacio Labastida, dice que en la actualidad '... el globalismo no implica necesariamente el envío de tropas de ocupación; no, hoy basta con manipular los mercados con préstamos, tecnologías y una persistente propaganda del bien que hacen los emporios del dinero al dirigir sus ojos a las poblaciones débiles. Y en ese punto es donde la globalización requiere de grupos locales acaudalados y adictos, a fin de garantizar el montaje de gobiernos subordinados a los intereses de las élites nacionales e internacionales. La importancia de los sometidos no es desde luego su propio desarrollo, sino su actual o virtual capacidad de trabajo mal remunerado, y los recursos que guardan sus fronteras'.

Frente a posiciones un tanto extremas podemos escuchar voces conciliadoras, que ven las múltiples facetas de la globalización en los momentos actuales. Lourdes Arizpe (1997;19), considera que este proceso debe analizarse no sólo como un efecto de la internacionalización del comercio y las finanzas, sino que abarca muchos otros campos: las nuevas tecnologías de información, la cultura, el trabajo, la fuerza laboral, la salud y el desarrollo social.

El análisis de los factores y aspectos de la globalización, el desarrollo de la ciencia y la tecnología permitirán orientar de mejor manera el rumbo deseado.

1.2 La Educación Encierra un Tesoro. La Propuesta de la UNESCO

Frente a las dos visiones opuestas del mundo actual y futuro, los expertos ven en la educación el factor clave para hacer frente a dichas situaciones.

Para la UNESCO, a través de la propuesta de Delors (1996), ante los numerosos desafíos del porvenir, la educación:

- constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social;
- es la esperanza de un mundo mejor, capaz de respetar los derechos humanos, practicar el entendimiento mutuo y hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, no de discriminación;

- debe imponerse en su acepción de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio, es decir, recuperar la educación permanente como una reestructuración continua de la persona, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción;
- se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI y deberá sostenerse en cuatro pilares:
 1. Aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás;
 2. aprender a conocer, teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de actividad económico- social;
 3. aprender a hacer, es decir, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles y que facilite el trabajo en equipo, y,
 4. aprender a ser -tema dominante del Informe Faure- lo que implica una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo;
- debe contribuir a la utopía del siglo XXI, es decir, construir una sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos;
- deberá adaptarse a los cambios de la sociedad, sin por ello dejar de transmitir el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia.

Por lo anterior, la educación tiene un papel muy concreto que desempeñar en la realización de la tarea universal de lograr que el mundo converja hacia un mayor entendimiento mutuo, ayudar a comprender el mundo y a comprender a los demás, para comprenderse a sí mismo. Tiene la tarea de inculcar -tanto en los niños como en los adultos- las bases culturales que les permitan descifrar en la medida de lo posible el sentido de las mutaciones que se producen en la actualidad. Para ello requerirá efectuar una selección en la masa de información para interpretarlas mejor y situar los acontecimientos en una historia global.

En el marco de este proceso educativo general, los *docentes*, como espina dorsal del sistema educativo, tienen una misión importante, por lo que deberán:

- revalorar su estatuto si se quiere que la 'educación a lo largo de la vida', cumpla la misión clave que le asigna la Comisión: el progreso de nuestras sociedades y el fortalecimiento de la comprensión mutua entre los pueblos;
- actualizar los conocimientos y las competencias de la sociedad como imperativo básico;
- organizar su vida profesional de tal forma que estén en condiciones e incluso que tengan la obligación de perfeccionar su arte y aprovechar las experiencias realizadas en las distintas esferas de la vida económica, social y cultural;
- mejorar la calidad de la educación y adaptarla a las características de las clases o grupos de alumnos, a pesar de que en lo fundamental los docentes realizan su labor solitarios;
- desarrollar el intercambio de docentes y de la asociación entre instituciones de diferentes países, que aportan un valor añadido indispensable a la calidad de la educación y, al mismo tiempo a la apertura de la mente hacia otras culturas, otras civilizaciones y otras experiencias.

De acuerdo con especialistas franceses (CIEES, 1996; 6), la educación del futuro deberá basarse en nueve principios básicos: la unidad de la ciencia y la pluralidad de las culturas; la diversificación de los tipos de excelencia; la multiplicación de las posibilidades; la unidad en y por el pluralismo; la revisión periódica de los saberes enseñados; la unificación de los conocimientos transmitidos; una educación ininterrumpida y alternada; el uso de las técnicas modernas de difusión; la apertura en y por la autonomía.

1.3 Las Ideas Bertrand Russell sobre Educación*

Considero importante incorporar en este trabajo las ideas educativas de una de las mentes más lúcidas del siglo XX. Los planteamientos de Russell fueron externados en las primeras décadas del siglo y, a pesar de los años, conservan gran vigencia en los finales de este milenio.

Las citas que se exponen pueden resultar en ocasiones extensas porque es difícil cortar las ideas de un lógico-literato tan profundo y coherente como Bertrand Russell, pero el autor se inclinó por este camino a fin de no mutilar lo que considera las ideas principales del filósofo.

Según Russell (1985; 333), el poder de la educación para la formación del carácter y del criterio es muy grande y está reconocido generalmente. Las

* Las ideas expresadas en este inicio se han tomado de Bertrand Russell. **Obras completas**. t. 1 y 2. Edit. Planeta.

creencias verdaderas, de padres y profesores, aunque por lo general no los preceptos declarados, son adquiridos por la mayoría de los niños casi inconscientemente; y aunque se aparten de estas creencias en su vida posterior, algunas de ellas permanecen profundamente.

La educación es normalmente la fuerza más importante en apoyo de lo existente y en contra de cualquier cambio fundamental: las instituciones amenazadas, cuando todavía son poderosas, se apoderan de la máquina docente, para inculcar el respeto por la excelencia de aquellas instituciones en los maleables espíritus de los jóvenes.

Fines y principios de la educación

Russell considera que toda educación tiene un motivo político: tiende al fortalecimiento de algún grupo -nacional, religioso o incluso social- en competencia con otros grupos. Esta es la causa fundamental que determina los temas que se enseñan, el conocimiento que se brinda y el que se niega, y también decide qué actitudes mentales se espera que adquieran los alumnos. Apenas se hace algo para alentar el desarrollo interior de la mente y del espíritu; de hecho, quienes han tenido más educación están muy frecuentemente atrofiados en su vida mental y espiritual, faltos de impulso y poseen tan sólo ciertas aptitudes mecánicas que ocupan el lugar del pensamiento.

Para Russell la utilidad de la educación como arma política no existiría, si se respetarán los derechos de los niños. De respetarse esos derechos, se los educaría tanto para proporcionarles conocimientos como los hábitos mentales necesarios para formar opiniones independientes; pero la educación como institución política intenta formar hábitos y a circunscribir los conocimientos de tal manera que constituyan un conjunto de opiniones ineludibles.

Los niños deben estar necesariamente a merced de sus mayores, y no pueden convertirse en los guardianes de sus propios intereses. La autoridad en la educación es en cierta medida inevitable y quienes educan han de hallar el medio de ejercer la autoridad en concordancia con el espíritu de la libertad.

Donde la autoridad es inevitable, lo que se precisa es respeto. Quien eduque realmente bien y haga que los jóvenes se desarrollen hasta llegar a su más completo desenvolvimiento, debe estar totalmente imbuido de un espíritu de respeto.

Quien sienta respeto no cree que sea su deber "moldear" al niño. Percibe en todo lo que vive, pero especialmente en los seres humanos, y sobre todo en los niños, algo sagrado, indefinible, ilimitado, algo único y extrañamente precioso, el principio de desarrollo de la vida, la encarnación de una parte del mudo esfuerzo del mundo.

No es con un espíritu de respeto como se dirige la educación por parte del Estado, de las Iglesias y de las grandes instituciones que les están subordinadas. Lo que apenas se tiene en cuenta en la educación es al niño o a la niña, al joven o a la joven, sino casi siempre de una forma u otra, el mantenimiento del orden existente. La educación ha de estimular el ansia de verdad, no la convicción de que un determinado credo es el verdadero. Asimismo, la credulidad en ella conduce rápidamente a la decadencia intelectual: únicamente manteniendo vivo el espíritu de libre búsqueda es como puede llevarse a cabo un mínimo de progreso indispensable.

Para Russell (1926; 363) es la educación la que nos da malas cualidades (falta de salud, la pobreza y la vida sexual insatisfactoria), y es la que debe darnos las virtudes opuestas. La educación es la clave del mundo nuevo y debe fomentar cuatro características que, conjuntamente, forman la base de un carácter ideal: vitalidad, valor, sensibilidad e inteligencia.

La vitalidad fomenta el interés por el mundo exterior; también fomenta la potencialidad del trabajo intenso. Además, es una salvaguardia contra la envidia, porque hace agradable nuestra propia existencia. El valor reviste diversas formas y todas ellas complejas. Ausencia de miedo es una cosa, capacidad para dominar el miedo es otra. Y, a su vez, la ausencia de miedo es una cosa cuando el miedo es racional, y otra cuando es irracional. Russell afirma "... creo que es posible educar a los hombres y mujeres corrientes de tal forma que sean capaces de vivir sin temor. Hasta ahora, sólo unos cuantos héroes y santos han logrado semejante vida; pero lo que ellos han hecho, otros podrían hacerlo si se les mostrase el camino" (1926; 355). El valor ha de combinarse con cierto número de factores: salud, vitalidad, la práctica y la habilidad en situaciones peligrosas, respeto propio, concepto impersonal de la vida, el amor paternal, el conocimiento, el arte.

La sensibilidad, es en cierto sentido un correctivo del mero valor, pertenece al ámbito de las emociones. La sensibilidad se asocia con los placeres sensitivos, la aprobación social, la simpatía. Asimismo, distingue dos tipos de sensibilidades: cognoscitiva y estética.

La inteligencia, incluido tanto el conocimiento real como la receptividad para el conocimiento, significa propiamente más bien una aptitud para adquirir conocimiento más que el conocimiento ya adquirido.

El fundamento instintivo de la vida intelectual es la curiosidad, que se encuentra entre los animales en su forma elemental. Exige una curiosidad alerta, una auténtica apetencia del conocimiento. Para que la inteligencia sea fructífera, debe estar asociada con cierta técnica para la adquisición de conocimientos. Debe haber hábitos de observación, creencia en la posibilidad de conocimiento, paciencia y laboriosidad.

Para Russell, los hombres temen al pensamiento como no temen a ninguna otra cosa en la tierra; más que a la ruina, más que a la muerte. El pensamiento es subversivo y revolucionario, destructor y terrible; el pensamiento es inclemente con los privilegios, las instituciones establecidas y los hábitos cómodos; el pensamiento es anárquico y sin ley, indiferente a la autoridad y despreocupado de la bien probada sabiduría de la edad. El pensamiento contempla el abismo del infierno y no se asusta. Acompaña al hombre, una débil partícula rodeada de insondables profundidades de silencio; sin embargo, se apoya en sí mismo orgullosamente, tan impasible como si fuese el señor del universo. El pensamiento es grande, veloz y libre; la luz del mundo y la gloria principal del hombre.

Los Docentes

Russell parte de la idea de que la enseñanza, aún más que la mayoría de las otras profesiones, se ha transformado durante los últimos cien años dejando de ser una profesión de poca cuantía y de gran pericia, relacionada con una minoría de la población, para convertirse en una rama amplia e importante del servicio público. Considera que la profesión tiene una grande y honorable tradición, que se extiende desde el alborar de la historia hasta los tiempos actuales; pero todo educador que, en el mundo moderno, se permita inspirarse en los ideales de sus predecesores, se expone a que se le recuerde ásperamente que su misión no consiste en enseñar lo que piensa, sino en inculcar aquellos prejuicios y creencias que juzgan útiles sus empresarios.

Lo que hace que la obediencia parezca necesaria en las escuelas son las clases de excesiva duración y los maestros sobrecargados de trabajo, todo exigido por una falsa economía. Quienes no tengan experiencia alguna de la enseñanza serán incapaces de imaginar el desgaste de energías espirituales que ocasiona cualquier instrucción realmente viva. Piensan que se puede contar razonablemente con que los maestros trabajen tantas horas como los empleados de banca. Una intensa fatiga y una irritabilidad nerviosa son el resultado, así como una absoluta necesidad de realizar mecánicamente la tarea diaria. Pero la tarea no puede efectuarse mecánicamente, a no ser que se exija una estricta obediencia.

Un maestro debería enseñar la mayor parte de los días, sólo el tiempo que pueda hacerlo con un placer efectivo en el trabajo y dándose cuenta de las necesidades intelectuales del alumno. El resultado sería una relación de amistad y no de hostilidad entre maestro y alumno, una comprobación en la mayor parte de los alumnos de que la educación sirve para desarrollar sus propias vidas y no es simplemente una imposición ajena que interfiere su libertad de movimientos y que exige muchas horas de silenciosas sesiones. Todo lo que se necesita para este fin es un mayor gasto de dinero, con el objeto de proporcionar a los maestros más descanso y un amor natural a la enseñanza.

El docente debe:

- promover la independencia de pensamiento;
- hacer que los alumnos piensen, más que hacerles aceptar determinadas conclusiones;
- promover más la discusión y menos la rapidez de la instrucción;
- estimular a los alumnos a expresarse por sí mismos;
- despertar y estimular el amor a la aventura intelectual;
- proporcionar alegría a todos los que son capaces de ello, como fin supremo para valorar la inteligencia (1916; 343);
- tender a una actividad encaminada hacia el mundo de nuestros esfuerzos;
- inspirarse, no en un anhelo melancólico por las bellezas extintas de Grecia y del Renacimiento, sino en una visión brillante de la sociedad que ha de ser, de los triunfos que el pensamiento conseguirá en el porvenir y del anchuroso y eterno horizonte de la perspectiva humana sobre el universo;
- amar a los niños más que a su Estado o a su Iglesia; de otro modo, no es un maestro ideal (1926; 350).

El daño que los maestros pueden causar a los niños proviene de considerar a los discípulos como medios para un fin, no como fines en sí mismos.

Ni el carácter ni la inteligencia se desarrollarán tan bien ni tan libremente si el maestro carece de amor, y el amor de esta clase consiste esencialmente en *percibir* al niño como fin.

El éxito en la consecución de la disciplina mental es el principal mérito de la educación superior tradicional.

Todo hombre animado por el genuino impulso del educador, tendrá más anhelos de sobrevivir en sus libros que en la carne.

Nadie puede ser un buen educador, a menos que abrigue sentimientos de cálido afecto hacia sus alumnos y un genuino deseo de inculcarles lo que él mismo estima de valor. Para el adecuado cumplimiento de las funciones del educador, resulta esencial un sentimiento de independencia intelectual, ya que es misión suya inculcar cuantos conocimientos y facultad de razonamiento pueda en el proceso de formación de la opinión pública.

Las misiones del educador, más que cualquier otra clase de profesión, implican:

- ser los guardianes de la civilización, por lo que deben tener íntima conciencia de lo que es la civilización, y han de estar deseosos de inculcar en sus discípulos una actitud civilizada;
- abrir perspectivas ante sus alumnos, mostrándoles la posibilidad de actividades tan deliciosas como útiles, dando así rienda suelta a sus mejores impulsos e impidiendo el desarrollo de todo deseo de robar a los demás goces que ellos hayan perdido;
- formar a los adultos libres de estas desgracias psicológicas y no ansiosos por robar a otros la dicha, puesto que a ellos nadie se la ha robado;
- hacer justicia a todos, esforzándose por elevarse sobre toda controversia, hasta una esfera de desapasionada investigación científica;
- inculcar en sus discípulos, la clase de tolerancia que brota del esfuerzo para comprender a aquellos que son diferentes de nosotros;

El educador, como el artista, el filósofo y el hombre de letras, únicamente puede realizar su labor de manera adecuada si se siente dirigido por un impulso creador interno, no dominado y trabado por una autoridad exterior. (...) Es una especie de médico, cuya finalidad consiste en curar de infantilismo al paciente, pero no está autorizado para decidir por sí mismo, sobre la base de la experiencia, cuáles son los métodos más idóneos para lograr esa finalidad.

Russell (1932; 385) considera que en la profesión pedagógica, hay dos tipos muy diferentes. Hay quienes sienten entusiasmo por alguna materia y les gusta enseñarla e infundir a sus discípulos su propio entusiasmo. Por otro lado, están quienes disfrutan con su posición de poder y fácil superioridad, que gustan de gobernar a seres adultos. Unos sistemas favorecen el primer tipo; otros, al último. La eficiencia moderna tiende a favorecer cada vez más al hombre que gobierna y no al que enseña.

El educador inspirado en el amor a lo que enseña, junto con el cariño hacia los niños, puede conseguir en la mayoría de las circunstancias mucho más en cuanto a impartir conocimientos y civilización, que pueda lograr jamás el hombre que ame el orden, el método y la eficiencia, pero que carezca de conocimientos y deteste a los niños. Por desgracia, en cualquier escuela importante, hay una cantidad considerable de rutina administrativa, que generalmente desarrollan mejor los peores maestros.

En torno a la evaluación

En la esfera de la enseñanza y la evaluación, el peligro del administrador surge de su amor a la clasificación y a la estadística. Es imposible que no aliente esa pasión, ya que ha de manejar enormes masas de material, y solamente la clasificación le permitirá hacerlo.

Según Russell en las actividades administrativas, la clasificación es bastante satisfactoria, ocurre allí donde hay clases naturales perfectamente diferenciadas. (...) Con los niños, las cosas suceden de otra manera. La cuestión de si un niño determinado es mentalmente deficiente es a menudo una cuestión incierta, a la que, científicamente hablando, no puede darse una respuesta precisa. Pero, administrativamente hablando, hay que darle una respuesta precisa, porque el niño o ha de ser enviado a una escuela especial o ha de permanecer en la escuela ordinaria. Por consiguiente, el administrador busca algún medio que le permita lograr una precisión que no existe en la naturaleza; esta es una de las razones por las cuales su afición se inclina hacia los tests de inteligencia. Y lo que se aplica al caso de deficientes mentales, se aplica igualmente al caso de cualquier otra clasificación mental.

Quien ve a los niños desde lejos, a través de una niebla de informes oficiales, se muestra impaciente respecto a tales cosas. Desearía que todos los niños fuesen exactamente iguales, ya que eso facilitaría su labor, pero se ve obligado a admitir la clasificación según la edad, el sexo, la nacionalidad y la religión. (...) Los más ilustrados también admiten la clasificación a través de los tests de inteligencia. Pero incluso a los más ilustrados les gusta todo ya dispuesto para el uso, y olvidan la calidad de vida individual que hace de cada ser humano un ser distinto de los demás. Por esta razón, existe el peligro de que los funcionarios de la enseñanza estimulen una uniformidad hacia la cual, en todo caso, ya tiende el mundo.

El deseo espontáneo y desinteresado de saber no es del todo raro en el niño, y podría estimularse con facilidad en muchos en quienes permanece latente. Pero es implacablemente frenado por los maestros que sólo piensan en los exámenes, diplomas y grados. No hay tiempo para pensar en los muchachos más capaces, ni para ser indulgente con las aficiones intelectuales, desde el momento que se entra en la escuela hasta el momento de abandonar la universidad. Desde el principio hasta el fin no hay más que una continua y abrumadora sucesión de avisos de exámenes y datos de libros de texto. Los más inteligentes, al final, pierden el gusto por saber, deseando sólo olvidarlo y entrar en una vida de acción. Sin embargo, allí, como antes, la máquina económica les mantiene prisioneros y todos sus deseos espontáneos son destruidos y frustrados.

El sistema de exámenes y el hecho de que la instrucción se trata principalmente como un entrenamiento para ganarse la vida, lleva al joven a considerar el saber

desde un punto de vista puramente utilitario, como un medio para ganar dinero, no como la puerta de la sabiduría. Esto no importaría tanto si afectase únicamente a quienes no tuviesen interés genuinamente intelectual. Pero, desgraciadamente, afecta a la mayoría de quienes el interés intelectual es más fuerte, puesto que sobre ellos pesa con más severidad la opresión de los exámenes. A la mayor parte, pero a todos en cierto grado, la educación se les presenta como un medio de adquirir superioridad sobre los demás; está completamente contagiada de la crueldad y la glorificación de la desigualdad social. Cualquier consideración libre y desinteresada demuestra que, sean las que fueren las desigualdades que puedan subsistir en una sociedad utópica, las desigualdades actuales son casi todas contrarias a la justicia. Pero nuestro actual sistema educativo tiende a ocultar esto de todos, salvo de aquellos que fracasan, ya que quienes triunfan están en camino de aprovecharse de estas desigualdades, con todo género de estímulos por parte de los hombres que han dirigido su educación.

La aceptación pasiva del saber del maestro es fácil a la mayoría de los niños y niñas. Esto no entraña esfuerzo alguno de independencia intelectual y parece racional, puesto que el maestro sabe más que sus alumnos; es, además, la manera de ganarse su favor, a menos que se trate de un hombre excepcional. Sin embargo, el hábito de la aceptación pasiva es un desastre para la vida posterior. Obliga a los hombres a buscar un jefe, y a aceptar como tal a cualquiera que esté situado en semejante posición.

Para Russell (1932; 381), la política causa daño a la enseñanza debido a dos razones: primera, que los intereses de un grupo parcial se anteponen a los intereses de la humanidad; segunda, que hay excesivo gusto por la uniformidad, tanto en la grey como en el burócrata.

El amor excesivo por la uniformidad, se manifiesta cuando los niños sienten una instintiva hostilidad contra cualquier cosa 'rara' en los otros niños, especialmente durante la edad comprendida entre los diez y los quince años. Cuando esto ocurra -señala Russell- se producirá una sociedad en la cual todas las posiciones importantes serán ocupadas por aquellos cuya estupidez les permita complacer a la grey. Semejante sociedad contará con políticos corruptos, maestros de escuela ignorantes, policías incapaces de aprehender criminales y jueces que condenen a seres inocentes. Tal sociedad, aun cuando habite un país repleto de riquezas naturales, terminará por empobrecerse, a causa de su incapacidad para elegir hombres dotados para los puestos importantes. Una sociedad así, aunque charle por los codos de la libertad y hasta erija estatuas en su honor, será una sociedad perseguidora, que castigará precisamente a los hombres cuyas ideas podrían salvarla del desastre.

1.4 La Evaluación Educativa

Otro concepto clave en esta investigación es la evaluación educativa. Término polisémico que se ha convertido en una de las herramientas centrales de la administración en educación y es utilizada ampliamente por administradores, docentes, alumnos y demás agentes inmersos en este campo.

En apreciación de Giroux, Penna y Pinar (1981;2), los educadores deben considerar dos factores en el campo de la evaluación: 1) que cobra más importancia durante períodos de lento crecimiento o contracción de la educación y, 2) es un advenimiento relativo para la dualidad curriculum-instrucción.

Apreciación similar se observa en Guy Neave (1996;5) quien afirma que en la última década nos acercamos al surgimiento de un estado evaluador que motivado por la necesidad de la eficiencia, la racionalidad en el uso de los recursos y el deseo de lograr resultados tangibles ha impulsado la evaluación educativa en las universidades. La premisa que subyace a dicho estado es que una economía sana y una mayor productividad permitirán mejores términos de intercambio en esta fase de globalización.

Para Ángel Díaz-Barriga (1996;3) uno de los grandes problemas que atraviesa la evaluación 'es que nunca se ha definido teóricamente. Es por ello que usted encuentra que la palabra evaluación la utiliza cualquier persona. Se dice que hay que evaluar el sistema educativo, pero también se dice que hay que evaluar tal clase, tal maestro; también se dice que hay que evaluar hasta tal programa económico. Uno encuentra una palabra que califica muchos objetos ...'. En el amplio universo de significados del término evaluación, se puede interpretar como 'un proceso de perfeccionamiento' (Stufflebeam); 'una acción de emisión de juicio de valor' (Scriven); 'reflexión sobre educación' (Rosales); 'verificar los resultados obtenidos e indagar sus causas' (Fernández Pérez).

Este último autor-Fernández Pérez- plantea que la tarea de evaluar implica tomar seis decisiones técnicas, denominadas como 'el hexágono sistémico' y responden a las preguntas: ¿para qué evaluar?; ¿quién debe evaluar?; ¿quién debe ser evaluado?; ¿qué evaluar?; ¿cómo evaluar?; ¿cómo codificar-comunicar los resultados de la evaluación?

En términos semejantes, Víctor Guédez (1996;41) considera a la evaluación como un recurso cognoscitivo y ético que debe valorar los avances y favorecer las decisiones según direcciones intencionales que comprometan una vocación de futuro y un proyecto histórico pedagógico. Distingue ocho dimensiones de la evaluación: teleológica, ética, empírica, epistemológica, metodológica, ontológica, administrativa y procedimental.

En la actualidad, se identifican múltiples ámbitos y referentes de la evaluación: sistema, proyectos, programas, instituciones, agentes educativos, materiales didácticos, recursos, etc.

En esta ocasión, se centrará la atención en la evaluación del alumno, aunque no se deja de reconocer la importancia y trascendencia que ha tenido en otros ámbitos.

En apreciación de M.A. Verdugo (1991;125), la evaluación tradicional se ha caracterizado por:

- buscar solamente causas y etiologías;
- considerar que la causa de la dificultad está en el alumno;
- creer que las deficiencias debe buscarlas y/o evaluarlas el especialista (médico, psicólogo);
- pasar pruebas específicas para conocer las capacidades (de acuerdo a un criterio normativo) frente al resto de los alumnos de su edad;
- evaluar sólo al alumno porque es él quien tiene las dificultades;
- sacar al alumno para conocer el grado de déficit y dificultades del alumno (categorizar);
- dar respuesta educativa al alumno por medio de un programa individual que surge de sus dificultades y,
- ayudar sólo a unos pocos, que son los que las necesitan;

En cambio, plantea que la evaluación actual debe caracterizarse por:

- delimitar necesidades educativas, las cuales están en el proceso interactivo (alumno-situación de aprendizaje);
- evaluar en función de la propuesta curricular a todos los alumnos y las adaptaciones individuales que requiera;
- considerar la situación de aprendizaje y al alumno;
- conocer qué necesidades educativas tiene el alumno y determinar el tipo de ayudas;

- proporcionar respuesta educativa al alumno en un programa general, con adaptaciones en función de sus necesidades, las adaptaciones curriculares deben partir de la propuesta hecha a todos los alumnos;
- beneficiar a todos los alumnos en mayor o en menor grado;
- considerar que la responsabilidad de los progresos del alumno la tiene el tutor en coordinación con otros profesionales.

1.4.1 Paradigmas y Modelos de Evaluación X

Como en todas las disciplinas actuales, la literatura sobre evaluación contiene innumerables modelos o paradigmas en torno a esta problemática. Sobre el super concepto 'paradigma' también se ha escrito bastante. Kuhn (1985;39) lo definió como un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo. También es vista, como una 'matriz disciplinaria' que abarca generalizaciones, supuestos, valores, creencias y ejemplos corrientemente compartidos de lo que constituye el interés de una disciplina.

Un modelo de evaluación puede estar fundamentado en un paradigma, pero generalmente presenta rasgos como los siguientes: ayuda al evaluador a prever la información que necesita durante un proceso; tiende a ser intensamente lógico y completo; suficientemente claro para que pueda ser implantado por un evaluador externo sin ayuda externa; heurístico; capaz de extenderse mediante el estudio empírico y tiende a relacionar los elementos de manera eficaz.

Achinstein (1975;7) considera que un modelo teórico debe cumplir cuatro condiciones esenciales:

- ser un conjunto de supuestos acerca de algún objeto o sistema;
- describir el tipo de objeto o sistema atribuyéndole lo que podría llamarse una estructura interna, una composición o un mecanismo que explicará, al tomarlo como referencia, diversas propiedades de ese objeto o sistema;
- ser una aproximación útil para ciertos propósitos;
- formularse, desarrollarse o denominarse con base en una analogía entre objeto o sistema descrito por él y algún otro objeto o sistema.

Pastrana (1987), identifica cuatro grandes categorías de modelos de evaluación basados en:

1. el logro de objetivos (Tyler, Meffessel y Michael; Boyle y Jahns; Popham; Bloom y Morgan);
2. juicios (Stake; Scriven; Forehand; Knox);
3. toma de decisiones (Stufflebeam; Provus; Tripodi, Fellin y Epstein; Centro de Estudios de Evaluación; Newstart; Clark y Olsen);
4. aproximación por sistema (Alkin; de componentes reales; sistema total, etc.).

Otra clasificación interesante se encuentra en Pérez Gómez (1986;25), que los agrupa en:

- experimental, tecnológico, sistémico, pedagogía por objetivo, y
- alternativo.

Para dicho autor, los rasgos esenciales del primer grupo son:

1. búsqueda y creencia en la objetividad;
2. creencia en el método hipotético-deductivo como la única garantía de objetividad;
3. observación de las normas estrictas de la metodología estadística;
4. énfasis en los productos y resultados de la enseñanza;
5. estricto control de las variables involucradas en el estudio;
6. búsqueda de la permanencia y estabilidad del currículo durante un período prolongado;
7. búsqueda de información cuantitativa mediante medios e instrumentos objetivos;
8. tendencia a concentrarse en la diferencia de medias entre el grupo control y el grupo experimental e ignorar las diferencias individuales;
9. considerar la educación como un proceso tecnológico; y
10. considerar que los datos tienen una utilidad específica para un destinatario determinado.

En el enfoque alternativo se parte de premisas como las siguientes:

1. la objetividad en la ciencia y en la evaluación es siempre relativa y de ninguna manera puede considerarse su objetividad como central o prioritaria;
2. la posición del evaluador no es neutral, libre de consideraciones de valor;
3. la educación y la evaluación no pueden comprenderse como procesos tecnológicos desligados de la esfera de los valores;
4. los efectos secundarios y a largo plazo son tanto o más significativos que los inmediatos y planificados;
5. el campo de los productos del aprendizaje debe ampliarse en lugar de restringirse por exigencias metodológicas;
6. la evaluación centrada en los procesos enseñanza-aprendizaje intenta captar la singularidad de las situaciones concretas;
7. la evaluación cualitativa requiere una metodología sensible a las diferencias, a los acontecimientos imprevistos;
8. incorpora el conjunto de técnicas, orientaciones y presupuestos de la metodología etnológica;
9. el propósito es comprender la situación objeto de estudio mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan, para ofrecer la información que cada participante necesita en orden a entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado; y
por lo tanto / perfeccionar el currículum.
10. el informe que exprese el contenido de la evaluación cualitativa debe respetar también tanto la necesidad de conocer como el derecho a la intimidad de todos los que participan en la experiencia educativa.

En resumen, si respetamos el espíritu de Russell y la propuesta de la UNESCO podemos esperar que la educación sea la llave, herramienta, palanca, fuerza, motor del desarrollo sustentable de nuestros países y que los educadores asuman un mayor compromiso en los fines, principios y valores democráticos de la educación. Que la evaluación sirva para mejorar y perfeccionar ¡nunca más! para certificar, clasificar y discriminar.

Modelos

II. LA ASIGNATURA TEORÍA DEL CURRÍCULUM EN LA LICENCIATURA EN -PEDAGOGÍA

psicología

Consideraciones Generales

50
La educación superior en todos los países ha tenido un crecimiento notorio en los últimos 40 años. Las razones de este fenómeno se encuentran vinculadas con el reconocimiento de la educación como factor fundamental del desarrollo científico y tecnológico, la decadencia y hundimiento del colonialismo en países del tercer mundo, la democratización de nuestras sociedades y la mayor conciencia de clase de sectores mayoritarios de la población mundial.

La educación como capital cultural-económico y el reconocimiento a nivel del Estado de que ésta más que un gasto, constituye una inversión a mediano y largo plazo, han puesto a este fenómeno en el centro de todo proyecto de nación.

México no fue la excepción. A partir de la década del 40 pudo emprender vastos proyectos de infraestructura, de crecimiento económico acelerado y de cierto desarrollo social. Incluso este avance le permitió desempeñar un papel de liderazgo en América Latina y el tercer mundo. Pero el modelo adoptado, denominado como "sustitución de importaciones" provocó desequilibrios marcados. Según expertos de la OCDE (1996:150), mientras la expansión de la industria recurría a equipamientos y otros bienes de consumo intermedio que había que importar; por otra parte, la población quiso beneficiarse de los productos del crecimiento. La deuda pública se incrementó sin que la explotación de los recursos petroleros lograra compensar el déficit. De aquí surgió la crisis financiera de 1982.

Esta crisis obligó a revisar los cimientos de la política económica mantenida hasta entonces con cierto éxito: del proteccionismo tuvo que pasarse a la liberalización de los intercambios y a la privatización de numerosas empresas públicas. Los últimos quince años se han caracterizado por las recurrentes crisis económicas, políticas, sociales y educativas.

Sin embargo, hay aspectos importantes, como la demografía y la urbanización, que -contrario a los demás aspectos nacionales-, han crecido notoriamente. Por ejemplo, en 1970 había 50 millones de habitantes, en 1998 asciende a 96 millones. Como expresan los estudiosos del problema, estas cifras bastan para medir, por ejemplo, los alcances del esfuerzo educativo: la quinta parte de la población está en edad de escolarización obligatoria; ya que 50 millones de mexicanos tienen menos de 25 años.

El crecimiento demográfico favoreció el crecimiento de las tasas de escolarización en todos los niveles. Por ejemplo, mientras en 1970 la matrícula a nivel de licenciatura ascendía a 218 mil 637 estudiantes; diez años más tarde, la matrícula había crecido 2.5 veces, ascendiendo a 731 mil 291 estudiantes. La tasa promedio de crecimiento en esa década fue de 10.8%. Durante la denominada 'década perdida', la matrícula siguió en aumento a una tasa ligeramente menor que en la década anterior. En 1990, se registraba una matrícula de un millón 78 mil estudiantes. Desde el noventa hasta el surgimiento del movimiento armado del EZLN, 1994, la matrícula se incrementó en cien mil estudiantes. De los cuales, el 79.1 por ciento estudiaba en instituciones públicas y el 20.9 por ciento, se registraba en instituciones privadas*.

Según la OCDE, si se considera a 100 como base de la matrícula de 1950, los índices son de 182 para 1960; 346 para 1970, 635 para 1980, 700 para 1990. Cada diez años se produjo un aumento notable en la matrícula.

El crecimiento escolar rebasa el crecimiento demográfico. En palabras de Ibarrola (1995;65), '... en toda A.L. -posiblemente en el resto del mundo- una de las características distintivas del desarrollo de la educación superior en la década del sesenta fue el crecimiento acelerado de la matrícula. En México, por razones de política socioeducativa del gobierno mexicano, se canalizaron las inquietudes juveniles del 68 hacia oportunidades de acceso a la educación superior. Al mismo tiempo, a los egresados se les dio nuevas oportunidades laborales del mercado de trabajo académico que se creó de manera precipitada para atender la creciente matrícula y el creciente egreso'.

Al crecer las demandas de educación creció la demanda de maestros y educadores. Dado que muchos de los maestros universitarios carecían de la formación y las herramientas necesarias para enfrentar adecuadamente su tarea, surge la necesidad de los programas de formación, capacitación y actualización docente. Se multiplicaron los programas de formación en aspectos didácticos y pedagógicos. Esto generó un crecimiento en las carreras en ciencias de la educación y/o pedagógicas (Santoyo,1997).

El crecimiento tan precipitado de la matrícula conllevó un aumento del cuerpo docente, conforme al cual, durante años consecutivos se contrató un promedio anual de 5 mil nuevos profesores.

Manuel Gil (1998;11) en un interesante ejercicio de contabilidad muestra la realidad de la población docente en las instituciones de educación superior. Con base en ANUIES, encontró que en 1960 existían 10 mil puestos para atender a los estudiantes de licenciatura. En 1997, el mercado ocupacional estaba ocupado

* De acuerdo con Julio Boltvinik, desde hace tiempo el Banco Mundial presiona a los países pobres para que dejen de subsidiar la educación superior. Ver Julio Boltvinik '¿Privatizar la UNAM?', *La Jornada*, p. 20.

por 138 mil plazas de profesores. Es decir, en 37 años se generaron 128 mil puestos académicos, equivalentes a 9.48 plazas por día.

Según sus cálculos, en 1970 de cada cien plazas, 85 pertenecían a universidades y tecnológicos públicos y las quince restantes estaban en las instituciones privadas. En 1997, las universidades privadas han duplicado su participación, 30% de las plazas. En ésta década se han producido 33 mil puestos, de los cuales 20 mil han sido generados en instituciones privadas.

Se sabe que la profesión más numerosa es la docente. Existen más de 50 millones de educadores en todo el mundo y según cifras de la UNESCO, sólo en América Latina y el Caribe existían en 1992, 22 docentes por cada millón de personas entre 15 y 64 años. En los países desarrollados existen 24 docentes por cada millón. En Asia Meridional se calculan 9; en África Subsahariana, 10; en Asia Oriental y Oceanía, 14 y en los Estados Arabes, 19 docentes por millón de habitantes.

Al crecer la matrícula en los sistemas educativos, se genera la necesidad de nuevos maestros, la cual se ha convertido en una profesión numerosa e indispensable.

2.1 La Carrera de Pedagogía*

El debate sobre la pedagogía como ciencia, arte o técnica no puede ser disociado de las condiciones de índoles teórica, epistemológica, metodológica, política y prácticas ocurridas en los últimos años.

El campo de la pedagogía es complejo, desigual y determinado en forma múltiple. Para Bordieu, en cualquier campo existen luchas, cuyas formas específicas habrá que buscar cada vez entre el 'recién llegado' que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir al primero de la competencia. En esta disciplina como en otras se expresa la lucha entre lo instituido y lo emergente (citado por Medel Bello, 1992;56).

Para Medel Bello (1992;55), la pedagogía como disciplina se ha tratado de explicar a la luz de diversos enfoques, lo cual ha producido 'una falta de identidad'. Destaca que ha sido estudiada desde la óptica de la didáctica, lo que implicó entenderla como herramienta exclusiva de la docencia; posteriormente se analizó a luz del positivismo, lo que conllevó a explicar cuantitativamente al fenómeno educativo; después desde el contexto de la teoría social, lo que suscitó un drástico cambio de enfoque, así como de soportes teóricos a fin de determinar el nuevo rol de la disciplina; otros han analizado a la pedagogía desde el enfoque

* Las reflexiones y planteamientos de este inciso se derivan de las ponencias del Coloquio 'La Pedagogía Hoy', organizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. en (1992).

del psicoanálisis, e incluso desde la psicolingüística. Estos intentos desvirtuaron el concepto de pedagogía, pues dicha disciplina está compuesta de tres aspectos interrelacionados que generalmente no son considerados de manera integral: el técnico, el científico y el filosófico.

El primero tiene un carácter utilitario y permite solucionar la problemática educativa cotidiana, es la aplicación del saber científico en forma práctica y concreta a una realidad específica; el componente científico, hace referencia a la sistematización de los conocimientos sobre educación, en los niveles teóricos y metodológico. El componente filosófico posibilita la fundamentación del deber ser de la educación. Está vinculado con el fundamento del proyecto político del Estado; con su filosofía aplicada a la educación y con los fundamentos de la acción educativa.

Para Furlán (1995; 3) el campo educativo, particularmente el pedagógico, se instituye en la medida que se disputa por la preeminencia de la intencionalidad. Considera que 'la identidad de la disciplina vive por un proceso de hibridación' y que constituye 'un nudo importante para estudiar'. Ese nudo ha sido punto de atención entre los científicos sociales en los últimos años.

Respecto al discurso pedagógico, Gómez Sollano (1995;12) identifica las siguientes características:

- dominio de las tendencias reduccionistas y reproduccionistas que dificultan la conformación del corpus que dan cuenta de la *especificidad de lo educativo como objeto gnoseológico*;
- configuración histórica a partir de la conformación de los Estados nacionales y del papel asignado por éstos a la educación desde la instrucción pública, como espacio de legitimación e interpelación para la constitución hegemónica del proyecto liberal;
- dificultad para la construcción de una teoría de la educación que explique la relación entre los procesos educativos y las condiciones de producción histórico-sociales.

Estos rasgos han sumergido el debate del problema pedagógico en un aspecto crucial. A pesar de las críticas al status científico de la pedagogía, comparto plenamente la apreciación de Edgar Morín sobre el desarrollo de las disciplinas. Según el pensador francés "... contrariamente a una opinión común, el saber no progresa fundamentalmente en el interior de una disciplina. Las grandes ideas nacen fuera de la disciplina o en sus fronteras".

Al revisar la historia de las disciplinas de punta o duras, observamos que su desarrollo ha sido consecuencia de múltiples factores, muchos de los cuales son

externos y ajenos a las mismas. Por ello, creó que la pedagogía se ha nutrido de las aportaciones de disciplinas fronterizas como psicología, sociología, economía, filosofía, etc. Desde el surgimiento de la ciencia racional, axiomática no se puede hablar de un sólo caso de disciplina científica desarrollada exclusivamente por los profesionales del campo. Considero que la multidisciplinariedad y la extraterritorialidad son características básicas de todos los campos del saber, en especial, de la pedagogía.

2.2 Un Poco de Historia

El proyecto de Universidad Pedagógica diseñado por Fernando Solana*, segundo secretario de educación durante el sexenio de José López Portillo, mostraba las siguientes características:

- una universidad pequeña con un crecimiento planeado, es decir, con ingreso y matrícula controladas;
- una unidad académica principal en la Cd. de México y algunas unidades subsidiarias en los estados;
- una universidad para maestros diferente de las normales;
- un rector con vínculos con el SNTE, pero sin ser dirigente nacional;
- iniciar con un financiamiento de 20 mil millones de pesos;
- dar cabida a estudiantes graduados de las escuelas normales, así como de otras instituciones de nivel medio superior;
- incorporar como docentes a graduados universitarios, de preferencia con antecedentes normalistas, especialmente con niveles de maestría y doctorado;
- asegurar una orientación no tradicional y una organización innovadora como modelo de organización de muchas universidades existentes en México y en otras partes del mundo;
- integrar a la enseñanza a distancia a través de 64 unidades a lo largo del país, a los 30 mil estudiantes egresados de las Licenciaturas en Educación

* Existen múltiples estudios sobre los orígenes y desarrollo de la UPN, pero me parece más importante las siguientes: Karen Kovacs. *La planeación educativa en México. El caso de la UPN*. Tesis doctoral. El Colegio de México. José Ángel Pescador. *Poder político y educación en México*. UTEHA. México, 1985.

** El modelo de universidad pedagógica que inspiró a los dirigentes del SNTE en la década del 70 se encuentra en una institución con denominación semejante existente en Bogotá, Colombia. En una conferencia impartida por el Dr. Fernando Calderón en la DGCMPPM destacaba ese hecho.

Preescolar y en Educación Primaria (Plan 1975)*, así como a otros 30 mil estudiantes de nuevo ingreso.

El 25 de agosto de 1978, se promulgó en el Diario Oficial, la creación de la UPN, como institución con carácter desconcentrado de la SEP; con la finalidad de prestar, desarrollar, orientar los servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades de la sociedad. Asimismo se debía regir por los principios del artículo 3o. constitucional y con mira a lograr los siguientes objetivos fundamentales:

"... contribuir a fortalecer, desarrollar y transformar la educación del país, sobre todo a nivel básico; atender las necesidades del magisterio a través de programas y planes de actualización docentes en servicio para obtener el título a nivel de licenciatura y posgrado; propiciar en el estudiante y en el egresado conocimientos que le permitan, en el campo laboral solucionar problemas educativos; transformar a la sociedad a través de la calidad de la educación con propuestas pedagógicas" (Proyecto Académico, 1993;23).

Este proyecto triunfador, que denominé el proyecto Solana-Alarcón, fue la contrapropuesta al proyecto SNTE, elaborado por el entonces responsable de la Dirección de Educación Normal. La pugna SEP-SNTE fue determinante para la conformación del proyecto dominante en la institución. Esta lucha se mantendrá intensamente hasta la firma del Acuerdo de Modernización Educativa de 1992.

En los hechos, las funciones más importantes fueron nivelar a los maestros por vía académica y no sindical; impulsar la investigación en materia educativa y preparar los cuadros técnicos que pudieran hacerse cargo de la planeación y ejecución de las políticas de la SEP.

Planes de Estudio 1979

Con base en estos principios, lineamientos y objetivos rectores, la universidad diseñó las licenciaturas en administración educativa, sociología educativa, educación indígena, psicología educativa y pedagogía. Se conocen en el ambiente académico de la institución como planes de estudio de 1979. Estas carreras se ofrecerían en el Distrito Federal, en la denominada modalidad escolarizada*.

* Estas licenciaturas fueron diseñadas e iniciadas en la Dirección General de Educación Normal; transferidas a la Dirección General de Mejoramiento Profesional durante la gestión de Porfirio Muñoz Ledo como secretario de educación (Dic. 1977-mayo 1978) y reubicadas en la recién creada UPN, la cual sería responsable del proceso de regularización de los alumnos con cierto atraso curricular y de la titulación de aquellos que habían egresados.

* En abril de 1979 también iniciaron los estudios de posgrado con las especializaciones de Planeación Educativa y Administración Educativa, con una matrícula de 700 maestros en servicio.

Psicología

El plan de estudio 1979 de la licenciatura en ~~pedagogía~~ pretendía formar un egresado capaz de:

- participar como docente en todas las formas de educación intencionadas y sistemática, tanto en el sistema escolarizado como en los sistemas abiertos;
- participar en la planeación, diseño y evaluación de las acciones educativas;
- realizar investigación sociopedagógica y psicopedagógica de los procesos educativos y de las técnicas de la enseñanza;
- asesorar e intervenir directamente en la elaboración de planes y programas de estudio, en la preparación de textos escolares, programas de construcción de escuelas, etc.;
- diseñar proyectos de formación y capacitación del personal para los sectores público y privado,
- participar en equipos interdisciplinarios en programas de desarrollo de la comunidad;
- intervenir en la elaboración de programas y materiales educativos que se difundan en los medios de comunicación.

En tal sentido, el pedagogo podía desempeñarse en escuelas, universidades e institutos donde realizaran funciones de docencia, investigación, planeación, diseño y evaluación de planes, proyectos y programas educativos, así como en tareas de orientación escolar, vocacional y profesional.

El plan estaba conformado por 32 asignaturas, divididas en tres áreas^{**}: formación básica, integración vertical y concentración profesional.

El área básica pretendía proporcionar las herramientas científicas y culturales para hacer frente a las necesidades del pedagogo; comprendía cuatro materias con relación horizontal.

El área de integración vertical intentaba dar una visión global sobre el contenido histórico-social de las disciplinas educativas y el área de concentración profesional buscaba vincular métodos educativos y científicos a problemas educativos.

^{**} Las condiciones académicas, políticas y culturales, la formación académica de sus diseñadores y la experiencia institucional generaron una propuesta curricular carente de algunos elementos didácticos importantes como serían fundamentación, estudio diagnóstico, la estrategia didáctica, los criterios de evaluación, etc. elementos esenciales de cualquier propuesta curricular moderna.

Los resultados encontrados en algunos estudios de evaluación de las licenciaturas mostraban indicadores cualitativos y cuantitativos muy preocupantes, como algunos que se anuncian a continuación:

- en pedagogía, una matrícula histórica de 4391 estudiantes, de los cuales 749 desertaron definitivamente; 1018 han obtenido carta de pasante y más de 2500 alumnos se consideran alumnos irregulares. Hasta 1997 se habían titulado 108 egresados, por medio de 84 tesis y tesina (Diosdado y González ;1997,32);
- un gran número de asignaturas orientadas hacia la docencia, así como ausencia de optativas;
- altos índices de reprobación en las asignaturas matemáticas I y II, metodología de la investigación I y II y estadística I y II;
- el área de concentración profesional presentaba como rasgo común el escaso número de reprobados;
- un 74% de los profesores consideraban que el bajo nivel de conocimientos de los alumnos constituía un grave problema; mientras los estudiantes señalaban como causa de los problemas del aprendizaje el ausentismo y la impuntualidad de los docentes (60.9 y 62.7%), así como la falta de preparación y el desinterés académico (59.7%).
- cerca de 30% de los alumnos era irregulares y más de la mitad de los alumnos de las licenciaturas de administración, pedagogía y psicología alcanzaban promedio que fluctuaban entre 8 y 8.9;
- existía un notorio desequilibrio entre las áreas de formación básica e integración vertical y la de concentración profesional, ya que las primeras, siendo áreas de formación común, abarcan el cincuenta por ciento de la currícula y dejaba a la concentración profesional el otro 50 %, con sólo 16 materias;
- ausencia de congruencia y continuidad entre las áreas de formación;
- la asignación de créditos por materias responde más a criterios burocrático-administrativos que a criterios académicos lo que da por resultado la dispersión de los conocimientos que conforman el perfil de egreso;
- mayor número de profesores en el área de concentración profesional que en las áreas de concentración vertical y básica;
- la falta de acuerdo entre alumnos y maestros en torno a la forma de evaluación generaba problemas, que casi siempre se reflejaban en las calificaciones;

- la práctica evaluativa no se llevaba a cabo en el interior de las academias.

Este plan estuvo vigente hasta 1989, cuando el estado impulsa el Proyecto de Modernización Educativa (1988-1994).

Estos problemas, aunados a la tendencia histórica de que cada secretario de educación desea impulsar un programa de formación de los docentes, generaron la creación del plan 90.

Licenciatura en Pedagogía (Plan 90)

La Licenciatura en Pedagogía (plan 90) aún vigente pretende: '...formar un profesional con una ética humanista, con formación crítica, reflexiva, desde el punto de vista sociopedagógico, con capacidad de comunicación y argumentación general y específica; con capacidad para analizar e intervenir en las políticas, la legislación y organización del sistema educativo nacional; que posea creatividad teórica metodológica y técnica, que participe en investigaciones educativas' (Ruiz de Chávez y et al; 1995;74).

En tal sentido, el egresado estará en capacidad de ejercer funciones diversas en los principales campos donde el docente ejerce su profesión, como son:

- planear, administrar y evaluar proyectos y programas educativos;
- analizar la elaboración de propuestas;
- programar experiencias de aprendizaje, así como, diseñar y evaluar programas y planes de estudio;
- elaborar y desarrollar proyectos de organización y presentación de servicios, junto al desempeño de tutorías;
- colaborar en el desarrollo de estudio e investigación para explicar procedimientos educativos;
- elaborar, operar y evaluar propuestas para la aplicación de los proyectos de la comunidad;
- analizar procesos de comunicación en educación, a partir de los mensajes generados en los medios de comunicación.

De acuerdo con los diseñadores, el plan debía desarrollarse en tres fases, derivadas del proceso de aprendizaje de los alumnos, los referentes institucionales, el contexto sociohistórico y la concepción de la pedagogía, denominadas:

- *formación inicial*, donde se adquieren y utilizan conocimientos y criterios multidisciplinares que permitan comprender y analizar el sistema educativo; tiene duración de tres semestres e incluye 12 materias, con duración de 50 horas;
- *formación y trabajo profesional*, donde se proporcionan los elementos teóricos, metodológicos y técnicos que ayuden al análisis de los procesos educativos; duración de tres semestres (cuarto al sexto), 18 materias y 90 horas de formación presencial;
- *concentración y/o servicio social y trabajo profesional*, cuyo objetivo es que el estudiante fortalezca la formación profesional desde una perspectiva integradora, tanto en relación con los planteamientos teóricos actuales como con los conocimientos y habilidades orientados a resolver problemas del sistema educativo y, además, opte por un campo -docencia, currículum, comunicación, orientación y proyectos educativos.

El pedagogo -entre otras funciones- debe diseñar, desarrollar y evaluar planes de estudio que reúna las características siguientes:

- *adecuado*, a las necesidades de la colectividad nacional y a las exigencias de la comunidad internacional;
- *coherente y articulado*, que se ocupe particularmente de las relaciones entre contenidos escolares y extraescolares y del paso de un nivel al otro;
- *equilibrado*, entre todas sus partes y que considere la situación real de cada educando;
- *interdisciplinario*, que tome en cuenta la evolución de la estructura de los saberes y la velocidad de integración de éstos en la vida escolar;
- *flexible*, en cuanto a tiempo, espacio y condiciones socioeconómicas.

2.3 El Campo del Curriculum en la Licenciatura en Pedagogía (Plan 90)*

Aunque el término es muy usado, no deja de tener sus implicaciones. Alicia de Alba, en la introducción a su obra *Campo Curriculum*, señala que:

El conflicto en el campo ha llegado a un momento en el cual se perciben inercia, una marcada inconformidad ante el sentido de los discursos y de las prácticas, auténtica y fundada preocupación por las demandas -implícitas o explícitas- que desde distintos ámbitos sociales y académicos se le hacen a lo curricular, desconfianza en cuanto a las posibilidades de desarrollo del campo, (...) virtual abandono del campo'.

El campo tiene sus conflictos, fortalezas y debilidades. Para muchos se encuentra en estado agónico, para otros, apenas empieza a labrarse su gran potencial.

Díaz Barriga y de Alba, con base en un interesante artículo de Pinar, clasifican a los estudiosos del curriculum en tres grupos: clásico-traditionalistas; conceptual-empiristas y reconceptualistas. En el primer grupo están Bobbit, Dewey, Tyler, Taba, Bloom, etc., en el segundo grupo, aparecen Kilpatrick, Schwab, Bruner, Phoenix, Beauchamp, Posner, etc., en el tercero, están Jackson, Giroux, Bernstein, Morgenster, Lisner, etc.

Esta clasificación sirvió de base al autor del presente trabajo para la integración de las teorías principales de la asignatura.

El plan de estudio 90, en la fase de formación inicial, está constituido por cuatro líneas principales: sociohistórico y político; filosófico-pedagógico; psicológico y de investigación educativa.

En la fase de formación profesional, podemos hablar de siete líneas de formación, identificados como:

- teoría pedagógica incluye asignaturas como teoría pedagógica contemporánea y epistemología y pedagogía;

* La noción de campo es fundamental en las ciencias sociales y físicas. La atracción por el término posiblemente se deba a que da la idea de amor a la naturaleza, de regocijo, de tranquilidad, bienestar y paz. Recordemos que un campo es un espacio real o imaginario que ocupa una cosa o que abarca un asunto o materia. En física es el conjunto de valores que toma una magnitud física (velocidad, densidad, vector eléctrico, fuerza gravitacional, etc.). En las disciplinas cercanas a la pedagogía escuchamos las nociones de campo auditivo, campo de atención, campo de conciencia, campo de mirada, campo de memoria inmediata, campo fenoménico, campo receptor.

Incluso, en el actual Proyecto Académico de la universidad se habla de tres campos de desarrollo: 1) formación de profesionales de la educación; 2) desarrollo de la educación básica y 3) procesos educativos y cultura pedagógica.

- sociología de la educación (aspectos sociales y sociedad y procesos educativos en A.L.);
- investigación educativa;
- proyectos educativos (planeación y evaluación educativa; organización y gestión de instituciones);
- docencia (didáctica general y programación y evaluación didácticas);
- curriculum (teoría curricular y desarrollo y evaluación curricular);
- orientación educativa;
- comunicación y educación (comunicación y procesos educativos y comunicación, cultura y educación).

En la fase de concentración y servicio pedagógico se recuperan cinco de los campos anteriores: orientación educativa; docencia; curriculum; comunicación y proyectos educativos*.

2.4 Características del Programa Desarrollado

La asignatura teoría del curriculum** forma parte de la línea curricular y se ubica en la fase de formación y trabajo profesional. Se ofrece junto con las asignaturas organización y gestión de instituciones educativas, bases de la orientación educativa, comunicación, cultura y educación e investigación educativa.

Tiene relación directa con la asignatura *Desarrollo y evaluación curricular* (6o. semestre) y con el campo curriculum (7o y 8o. semestres).

El programa se desarrolló durante el semestre 97-II (ver anexo 1), y se puso énfasis sobre los cuatro pilares de la educación que deben plasmarse en todo programa de formación. Estos pilares son: *aprender a aprender*, es decir, adquirir los instrumentos de comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último, *aprender a ser*, proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

* Para una mayor descripción de los campos, ver Rosa Virginia Aguilar, *Descripción de los campos que constituyen el plan de estudios de la licenciatura en pedagogía, plan 90. UPN.*

** Administrativamente tiene como número clave el 1590.

Con base en Delors (1996;13) se destacó la necesidad de integrar teoría y práctica, con el propósito de contribuir a superar las *principales tensiones*, que estarán en el centro de la problemática del siglo XXI:

- lo mundial y lo local, para convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participar activamente en la vida de la nación y las comunidades de base;
- lo universal y lo singular, para integrarse al proceso de globalización sin olvidar el carácter único de cada persona;
- la tradición y la modernidad, para adaptarse sin negarse a sí mismo, edificar su autonomía en dialéctica con libertad y la evolución de los demás;
- el largo plazo y el corto plazo, tensión eterna pero alimentada actualmente por un predominio de lo efímero y de la instantaneidad;
- la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une;
- el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano, para lograr el conocimiento de sí mismo y los medios para mantener la salud física y psicológica, o el aprendizaje para conocer mejor el ambiente natural y preservarlo, y
- lo espiritual y lo material, para suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal.

A partir de estas premisas, el programa diseñado pretendía tres objetivos básicos:

1. Integrar los elementos teóricos fundamentales del discurso pedagógico en el campo del currículum al diseño, desarrollo y evaluación de las propuestas de formación que surjan en los tres niveles del sistema educativo nacional.
2. Analizar e incorporar a la práctica pedagógica las aportaciones de las diversas corrientes filosóficas, científicas, sociológicas y psicológicas al discurso del campo curricular
3. Evaluar las diversas propuestas de formación vinculadas con la profesionalización del docente.

Las unidades desarrolladas fueron:

1. *Contextualización* (nociones básicas sobre teoría, modelos, ciencia e investigación; impacto de las teorías científicas en el campo curricular; corrientes filosóficas; corrientes psicológicas; corrientes sociológicas y económicas).
2. Teoría de Tyler (datos biográficos; propuesta tyleriana; taxonomía de los objetivos educativos).
3. Teoría procesual (relaciones interclases; intergenéricas e intergeneracionales; códigos disciplinarios; contornos en el proceso de determinación curricular).
4. Teoría crítica (el curriculum como conocimiento socialmente organizado; economía y control en la vida escolar y escolarización y políticas del curriculum oculto).

Dado que la asignatura se denomina teoría del curriculum*, interesaba aclarar y discutir el concepto teoría. Este concepto -como la mayoría de los usados en todas las ciencias- es polisémico y en proceso de construcción permanente. Además, se puso énfasis en las semejanzas y diferencias entre teoría, modelos, enfoques y paradigmas.

Con base en los planteamientos de Achinstein (1967;4) se destacaron las cuatro características de los modelos teóricos:

1. Un modelo consiste en un conjunto de supuestos acerca de algún objeto o sistema. (...) De aquí que el autor hace dos precisiones importantes: a) hay que distinguir los modelos teóricos de los diagramas, ilustraciones o maquetas que, aunque algunas veces son útiles para representar al modelo, no deben identificarse con el modelo mismo y b) es cierto que algunas veces, aunque no siempre, lo que se llama modelo también recibe el nombre de teoría ... esta intercambiabilidad de nombres se hace posible porque, en tales casos, los términos 'modelo' y 'teoría' se refieren al mismo conjunto de supuestos.
2. Un modelo teórico describe un tipo de objeto o sistema atribuyéndole lo que podría llamarse una estructura interna, una composición o un mecanismo que explicará, al tomarlo como referencia, diversas propiedades de ese objeto o sistema.
3. Un modelo teórico se considera como una aproximación útil para ciertos propósitos. El valor de un modelo puede juzgarse desde dos puntos de vista

* Aunque ya se acepta escribir '*currículo*', el autor prefiere la denominación clásica.

diferentes aunque relacionados: cuán bien sirve a los fines para los que se emplea y cuán completa y exacta es la representación que propone.

4. Es frecuente que un modelo teórico se formule, desarrolle y hasta llegue a denominarse con base en una analogía entre el objeto o sistema descrito por él y algún otro objeto o sistema diferente.

Una analogía importante para comprender la noción de teoría se tomó de unas declaraciones del historiador García de León, durante la presentación de su obra *Resistencia y Utopía*.

De acuerdo con el investigador las comunidades indígenas de Chiapas tienen una teoría de la historia. "No es una simple acumulación de experiencias diversas, sino que es propiamente una teoría, en el sentido de que se concibe la existencia de un Gran Tiempo, que es contemporáneo al tiempo histórico inmediato; en esta concepción de los mayas o de los zoques, el tiempo es como un árbol que se va reproduciendo permanentemente. Las raíces históricas de ese árbol están inmersas en el Gran Tiempo, y la forma que los hombres tienen de acceder a él y escapar por un momento del tiempo cotidiano, es a través del ritual. Así digamos, los chamanes indígenas son un poco los que trabajan con el tiempo, los que tienen la capacidad de trasladarse del Gran Tiempo al tiempo cotidiano, indistintamente, y de cuidar que los miembros de la comunidad lo puedan hacer".

Por otro lado se destacó el campo del curriculum, entendido como el análisis sistemático de unos conceptos y una problemática interrelacionadas, con afán de clarificar su objeto de estudio. Como todo campo teórico constituye un esquema ordenador de numerosas aportaciones para extraer de ella, iniciativas de acción práctica. G. Beauchamp, un influyente teórico del curriculum, afirma que en la construcción teórica de esta disciplina se debe comenzar por definir el ámbito de referencia, clarificar los valores que acepta y las fuentes de su determinación, especificar las características del diseño, describir los procesos para elaborar esas decisiones y proveer un medio para revisar las decisiones que toma de una forma continua.

Regresando a las tres propuestas principales del campo, se destacó que la tyleriana, considerada como el paradigma dominante, ha tenido gran difusión entre los estudiosos del campo. En su clásica obra, *Principios básicos del curriculum*, Tyler (1973) establece las orientaciones esenciales de su propuesta.

El modelo se centra en los objetivos de aprendizaje y en el sujeto que aprende. Para algunos, tiene un sustento en el positivismo pragmático, la sociología funcionalista y la psicología conductual, para otros, es una equivocación ubicar la propuesta de Tyler en el ámbito de la psicología conductista. Derivado de esto, se identifican principios epistemológicos, como la racionalidad, la sistematicidad, la planificación, la claridad de metas, el control y la eficacia, etc.

El enfoque procesual ve al currículum como un objeto que genera en torno de sí campos diversos de acción, donde múltiples fuerzas y agentes se expresan en su configuración. Considera la relación de tres elementos básicos: a) el respeto a la naturaleza del conocimiento y su metodología; b) la toma de consideración del proceso de aprendizaje y c) la coherencia entre el proceso de enseñanza y los principios antes citados. Gimeno Sacristán distingue seis momentos en esta propuesta: el currículum preescrito; el currículum moldeado por los profesores; el currículum en acción; el currículum realizado y el currículum evaluado.

Finalmente, se destacó que el enfoque crítico se fundamenta en el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la hermenéutica, la filosofía lingüística y la etnometodología.

Algunos supuestos de este enfoque son:

- las teorías como instrumentos de interpretación; son esquemas de ordenación que construimos a voluntad en un marco sintéticamente vinculante. Dichos esquemas resultan útiles para un ámbito especial de objetos cuando la diversidad de lo real se ajusta efectivamente a ellos;
- la teoría que sostiene al enfoque crítico acepta realidades incontrolables, teoremas no formalizados, hallazgos no comprobables empíricamente e incluye una posición crítica y normativa;
- el mundo social debe estudiarse en su estado 'natural', sin ser contaminado por el investigador;
- los procedimientos naturales deben ser las fuentes primarias de los datos;
- el desarrollo de la investigación debe ser sensible a la naturaleza del lugar;
- el investigador debe adoptar una actitud de 'respeto' y 'aprecio' hacia el mundo social;
- el naturalismo es una perspectiva que permanece fiel a la naturaleza del fenómeno que estudia;
- hay que tener fidelidad a los fenómenos que se estudian y no a los principios metodológicos;
- el mundo social no puede ser entendido en términos de relaciones causales o el encasillamiento de los eventos sociales bajo leyes universales;
- las acciones humanas están basadas e incorporadas por significados sociales; intenciones, motivos, actitudes, creencias, etc.;

- los métodos estandarizados no aseguran de ninguna manera la commensurabilidad de la información producida;
- para comprender el comportamiento de la gente hay que aproximarnos de forma que tengamos acceso a los significados que guían ese comportamiento;
- aprender a interpretar la cultura o subcultura del grupo que se estudia; interpretar su mundo igual que los 'nativos';
- la cultura es susceptible de ser tratada como objeto de estudio;
- cualquier predicamento sobre comportamiento humano requiere que entendamos los significados sociales que nos informan sobre aquel;
- el comportamiento de las personas se entiende en contextos determinados;
- renunciar a la búsqueda de leyes universales en favor de descripciones detalladas de la experiencia concreta de la vida dentro de una cultura particular;
- la realidad no existe afuera para que cada quien la vea o la experimente de la misma manera. El mundo existe como realidad objetiva. El mundo se elabora (cada individuo lo construye socialmente). La parte más importante de nuestra realidad es construida socialmente.

En resumen, el programa de estudio desarrollado en los grupos 15 y 16 de la Licenciatura en Pedagogía destacó las características, principios, supuestos y aspectos principales de los enfoques tradicional, de proceso y crítico en el campo del curriculum.

III. CONSIDERACIONES EN TORNO AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

3.1 Consideraciones Generales

El tema del *rendimiento académico* ha constituido un asunto permanente en el campo de la educación. Ha sido motivo de convergencias y controversias entre los profesionales del área.

El término *rendimiento* -según Warren (1989)- tiene dos acepciones clásicas:

1. aprovechamiento en la ejecución, medido generalmente por una tarea o prueba estandarizada, y
2. el hecho de alcanzar un fin o de conseguir un propósito.

Según Warren se aplica más bien al resultado en pruebas pedagógicas; es decir, implica una demostración de pericia adquirida y no una capacidad congénita. La prueba de *rendimiento* tiene por objeto medir el progreso que ha hecho un sujeto en el aprendizaje de algo. Se asocia con la distribución de la prueba para medir la inteligencia, la aptitud o la capacidad de *rendimiento*.

Warren menciona un cociente de *rendimiento*, considerado como la razón entre la edad de *rendimiento* y la edad cronológica. Este cociente también se asocia con el cociente de realización, que destaca la proporción entre lo que realiza un individuo o un grupo y la realización tipo o esperada.

El término no aparece en el vocablo sociológico*.

El diccionario de Santillana lo considera también un concepto que aparece en las ciencias económicas y educativas.

En economía se acepta como la relación entre la variación de la producción y el coeficiente de variación de los factores. Entre *rendimiento* y productividad existe una diferencia en cuanto a que en ésta última lo que varía es uno de los factores, permaneciendo el resto constante, mientras que en aquél varían todos los factores en la misma proporción. En esta disciplina también se distingue el *rendimiento* lucrativo del *rendimiento* bruto de un negocio. El primero es el resultado de la ocupación de un factor productivo. El bruto es la diferencia entre los ingresos y los costos directos, es decir, lo que produce un negocio sin considerar los gastos.

* Ver Henry Pratt Fairchild (1992). *Diccionario de sociología*. Fondo de Cultura Económica. México.

En educación, el rendimiento -sobre todo de un sistema-, contempla dos tipos de operaciones:

- las que utilizan datos globales: costos totales en relación a número de alumnos atendidos o de títulos otorgados;
- operaciones que utilizan las calificaciones obtenidas por los alumnos en relación con el número de horas dedicadas a esa materia, o en relación con los métodos o tecnologías utilizados, etc.

Respecto al rendimiento académico - exclusivo del campo educativo- lo define como "nivel de conocimientos de un alumno medido en una prueba de evaluación". Destaca que en el rendimiento académico intervienen el nivel intelectual, variables de personalidad (extraversión-introversión, ansiedad, etc.), y motivacionales, cuya relación con el rendimiento no es lineal.

Para Bernaldo De Quirós, director de Marketing de Editorial Santillana, quién define dicho concepto en la enciclopedia, tanto en economía como en educación es pertinente hablar de *rendimiento decreciente*, que ocurre cuando cantidades homogéneas de factores que se aumentan en un proceso de producción se corresponden incrementos en el producto que son cada vez menores.

En tal sentido, la investigación relacionada con este concepto es extensa*. Se han investigado una gran variedad de factores para determinar su relación con el rendimiento.

Los modelos de estudio han sido diversos. Desde los univariados hasta los multivariados. Entre los últimos destacan el análisis de predicción, el análisis de los perfiles y el análisis causal. El primero de este grupo de método ha sido el preferido.

Entre los modelos de predicción, el más usado por la mayoría de los autores es conocido como 'step wise', que consiste en seleccionar las variables desde su mayor a menor contribución a la predicción del rendimiento. González Galán (1992;497). Este autor ha identificado más de cien predictores vinculados con el rendimiento académico. El problema más importante ha sido determinar cuáles son los más significativos, más usados y más estudiados.

Rodríguez Espinar (1992;498) identifica once predictores importantes, agrupados en cuatro categorías, denominadas: de tipo intelectual; de autoconcepto, inhibidores del aprendizaje y facilitadores de aprendizaje

* Según Kerlinger la literatura es muy extensa. Algunas buenas guías son: B. Bloom, *Stability and Change in Human Characteristics*, New York, 1964; H. Hyman, C. Wright and J. Reed, *The Enduring Effects of Education*, Chicago, 1975 y M. Dunkin and B. Biddle, *The Study of Teaching*, New York, 1974.

Merante (1992;448) los clasifica en culturales, sociales, personales, psicológicos, demográficos, característicos de conducta y psicográficos; Rawls, considera importantes la información biográfica de los individuos; Kotler (1980) analiza factores como edad, sexo, orden de nacimiento, ingresos, educación de los padres, status religioso (creencias) y étnicos; Tourón considera predictores como: datos personales, antecedentes académicos; tests objetivos, tests de rendimiento lector, hábitos y opiniones sobre el estudio, inteligencia y aptitudes diferenciales, personalidad, preferencias (intereses) y rendimiento en el primer año universitario; Díaz Guerrero (1986;19) estudia variables como recursos escolares (calidad del maestro, técnica instruccional, evaluación, gastos escolares, planta/aparatos, etc.); condición de la familia (clase social, ambiente dentro de la familia, estilo de vida); recursos de la comunidad (etnocencia, parentela, grupo coetáneos, relaciones de la familia con la comunidad); características del alumno (adaptación educacional, destrezas y competencias, estilo de confrontación, recursos emocionales, desarrollo social).

¿Qué han mostrado los diversos estudios sobre las variables predictoras? Veamos los resultados, en algunos casos:

- los estudiantes que llegan a la universidad directamente de la preparatoria, cuánto más jóvenes son tendrán mayor probabilidad de éxito (Patton, 1958);
- si se retrasa la entrada de ingreso, a mayor edad, mejor rendimiento (Bledsoe, 1953);
- la edad tiene un mínimo poder predictivo en estudiantes de Economía, Ingeniería y computadora (McDonald y McPherson; Wileman, Konvalina, Stephens; 1975);
- los hombres rinden mejor, estén o no los objetivos claramente definidos (Weitz y Colver, 1959); pero, las estudiantes tienen mejor rendimiento cuando no son 'formales', si proceden de grandes ciudades, si tienen alta frecuencia de liderazgo y si tienen muchos conocidos y pocos amigos íntimos (Hood, 1957);
- los hombres rinden académicamente más si se ha delimitado o diseñado un área especial de estudio, si tienen más amigos entre sus colegas y si responden a cuestiones del tipo 'no sé' (Weitz, Wilkinson, 1957);
- el sexo no tiene fuerza predictiva (May, 1977; Carney y Geis, 1977);
- el estado civil, casado pero con hijos o casado sin niños, es un factor predictivo significativo (Malstrom, 1984);
- el 'número de personas que están viviendo en la casa' tiene un valor predictivo del 6.3% en estudiantes de clase media (May, 1977);

- el rendimiento no es significativo entre estudiantes que tienen niños en casa dependiendo de la familia y que tienen muchos hermanos (Malstrom, 1975; McDonald y McPherson, 1984);
- las variables culturales tienen mayor valor predictivo que las variables económicas; los alumnos rinden más si su padre es profesional o gerente de alto nivel; rinden más si su padre ha alcanzado al menos estudios secundarios (Muhkerjee, 1958) o, si la madre ha alcanzado estudios universitarios (Carter, 1952);
- hay mayor rendimiento en alumnos que disponen en su casa de libros, no sólo obligatorios para cada asignatura sino los recomendados y los de consulta general (García Llamas, 1985);
- existe poder predictivo significativo en estudiantes con habitaciones personales en sus casas; aunque no existen diferencias de acuerdo con ingresos paternos, habitaciones con aire acondicionado ni según el número de coches;
- el tipo de institución donde se realizaron estudios de formación básica es significativo en algunos casos y en otros no; por ejemplo, no parece significativa la asistencia al kindergarden, ni los años permanecidos en la escuela;
- los estudiantes de escuelas secundarias públicas tienen mejor rendimiento que los de escuelas privadas (Shuey, 1956); los egresados de escuelas privadas tienen mejor desempeño (Coleman, 1982); la estimación subjetiva de la institución preuniversitaria, así como la modalidad de estudio no influye realmente en el rendimiento (Malstrom, 1984);
- la cantidad de trabajo ni las horas de trabajo a la semana influyen significativamente en los estudios (McDonald y McPherson, 1975);
- la satisfacción en la universidad no es significativa (Watkins, 1979);
- tienen poco impacto en el rendimiento el esperar que el profesor ayude al alumno o el tener esperanzas de que las clases sean interesantes (Carney y Geis, 1981);
- en sistemas a distancia el número de consultas a los profesores predice significativamente el rendimiento (García Llamas, 1985);
- el tiempo dedicado al proceso enseñanza-aprendizaje impacta positivamente el rendimiento académico (Fredrick y Walberg, 1980);

- en opinión de algunos estudiantes, la causa de su éxito se debía a la calidad de la instrucción (Deboer, 1983).

Del mismo modo que se han estudiado las variables predictoras, también se han identificado los modelos vinculados con el estudio del rendimiento.

Garanto, Mateo y Rodríguez (1986;127) afirman que incluso hay un problema de superposición de modelos y dan un panorama de los planteamientos empíricos en el análisis del rendimiento académico. Clasifican a los modelos en:

- aditivos vs. multiplicativos;
- input-output vs. proceso-producto.

Con base en Walberg (1974), expresan que 'los modelos aditivos han considerado el aprendizaje (rendimiento) como una función de las aptitudes, del ambiente y de las estrategias de instrucción: $R = f(\text{apt.} + \text{amb.} + \text{inst.})$, considerando a cada uno de estos factores como sumandos independientes.

Consideran que los modelos aditivos han ido pasando por un proceso expansivo consistente en ir añadiendo sumando (factores) dentro de su categoría a fin de incrementar su potencia explicativa del fenómeno.

Los modelos multiplicativos o interaccionistas, ligados a los planteamientos sociológicos de George Herbert Mead y al funcionalismo de Dewey, ponen el énfasis en el contexto donde se produce el rendimiento. De aquí que la escuela será un sistema cultural de relaciones sociales entre familia, profesores, alumnos y compañeros. La formulación de un modelo global interaccionista vendría dado por (Walberg, 1974):

$$R = f(\text{apt.} + \text{amb.} + \text{inst.} + (\text{apt., amb}) + (\text{apt., inst.}) + (\text{apt., amb, inst}))$$

A partir de este modelo general, los enfoques particulares focalizan su atención en diferentes tipos de interacción. Por ejemplo, la interacción aptitudes- ambiente queda reflejada en los trabajos de la Escuela de Chicago y la Escuela Británica (Bloom, 1964; Keeves, 1972; Marjoribanks, 1974, 1979); la interacción aptitudes-instrucción, recibió gran atención en la década del 70 en los trabajos de Cronbach y Snow (1977); en la corriente Mastery Learning (aceleración vs. enriquecimiento) de Bloom (1976); Block y Burns (1976), etc. La interacción ambiente-instrucción hace referencia a la evolución habida en la conceptualización del ambiente e introduce el término *clima* como aglutinador del proceso social que acontece en el marco escolar (normas, expectativas, evaluación y relaciones).

De acuerdo con Anderson -citado por los autores- la revisión de más de 200 estudios en 1982 puso de relieve la inconsistencia de los hallazgos en los

estudios con planteamiento a partir del modelo input-output por lo que afecta a las características ecológicas del marco escolar.

El segundo criterio de clasificación de los modelos del rendimiento ha recibido especial atención en los últimos años, una vez que se agotó el primer criterio de clasificación (entrada-salida). La diferencia fundamental entre los modelos de este bloque y el anterior radica en la *exclusiva consideración de factores estructurales 'previos' por parte de los modelos entrada-salida; mientras que en los modelos proceso-producto se toman en consideración toda una serie de variables que se generan y actúan en el contexto exclusivo del marco escolar, y específicamente en el aula de clase.*

Para Garanto y cols. la fiabilidad de las observaciones y la validez (significado y definición operativa de las categorías) constituyen obstáculos que explican la distorsión e inconsistencia de los hallazgos de este modelo de investigación.

Hay que destacar que los modelos aditivos o multiplicativos consideran variables complejas como:

- características de los alumnos: nivel socioeconómico, actitudes, aspiraciones, valores, nivel nutricional, habilidades mentales, etc.;
- insumos físicos: relacionados con las características del edificio, el aula y los recursos didácticos;
- características del docente: escolaridad, habilidades, experiencia, puntualidad, actitudes de colaboración y de relaciones con los demás;
- actividades del docente y del grupo escolar: implica planeación y organización del trabajo escolar, ejecución del currículo en el salón de clase, ejecución del currículo a través de actividades extraescolares, evaluación del trabajo del alumno, etc.

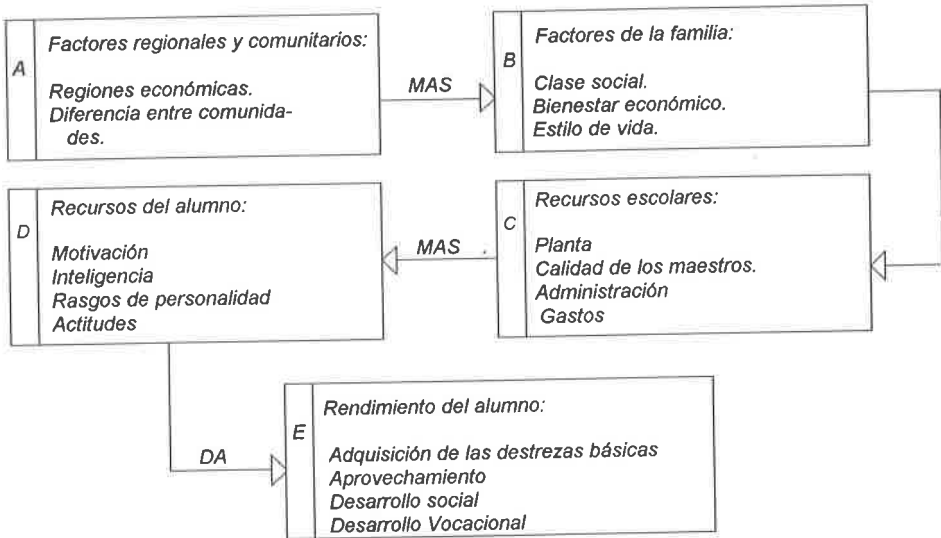
La dificultad del problema, imposibilita encontrar soluciones sencillas y unilaterales.

3.2 Modelos Clásicos de la Investigación del Rendimiento Académico

De los cientos de trabajos vinculados con este concepto central, deseo destacar seis modelos importantes, algunos dentro del modelo aditivo y otros en el multiplicativo. El pionero, es el modelo de Coleman, el cual ha servido de base para todos los posteriores. He seleccionado dos modelos de autores españoles (Centra y Potter y Escudero) y dos de autores nacionales que mayor influencia han tenido en este aspecto: Muñoz Izquierdo y Díaz Guerrero. Asimismo,

consideré importante resaltar un estudio realizado por una académica de la UPN, Valdez Coiro, en torno al rendimiento en matemáticas.

1) Modelo Coleman*



Se publicó en 1966, como un intento a gran escala de responder a la pregunta: ¿ofrecen las escuelas estadounidenses una oportunidad de educación igual a todos los niños?

Dicho estudio fue un esfuerzo masivo que permitió encontrar que las diferencias entre las escuelas sólo cuentan como una pequeña fracción de las diferencias en el desempeño escolar. La mayor parte de los resultados del rendimiento se explicaba por los antecedentes familiares y escolares. La principal variable dependiente fue el logro verbal. Se estudiaron más de 100 variables independientes. El diagrama resulta explícito por sí mismo.

2) Modelo Muñoz Izquierdo

Varios años después del surgimiento de modelo Coleman, Muñoz Izquierdo (1996;89) -autor del primer modelo sobre el estudio del rendimiento en México-, expresaba que "la investigación de las relaciones existentes entre el rendimiento escolar, por una parte, y las características individuales de los estudiantes, las

* J. Coleman, E. Campbell, C. Hobson, J. McPartland, A. Mood, F. Weinfeld and R. York, (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.

características del ambiente en que se recibe la educación, los recursos humanos y físicos de las escuelas y varios indicadores de calidad de la enseñanza que se imparte, por la otra, ha sido tema que ha ocupado esporádicamente la atención de los educadores y de los especialistas en otras ramas de las ciencias sociales durante los últimos años".

En aquel entonces, según Muñoz Izquierdo, el primer problema que enfrentaba quien intentaba realizar una investigación de este tipo era la ausencia de criterio plenamente aceptado para definir, tanto conceptual como operacionalmente, el rendimiento escolar o la variable dependiente de estas investigaciones. Bloom y colaboradores, ayudaron a resolver este problema al proponer la taxonomía de los objetivos educacionales.

El segundo problema, residía en la ausencia de una teoría que permitiera identificar las condiciones que realmente contribuyen al aprendizaje, los costos de obtener tales condiciones y las relaciones que pueden establecerse entre esos costos y el rendimiento escolar. Con base en Bruner opinaba que en esa época, 'tanto las teorías del aprendizaje como las teorías del desarrollo del niño tienden a ser descriptivas de los cambios que ocurren, pero no analíticas con respecto a la forma en que estos cambios se producen' (1964; 307).

Estos problemas generaban la dificultad de crear instrumentos que permitieran medir fidedignamente las variables que inciden en el rendimiento escolar.

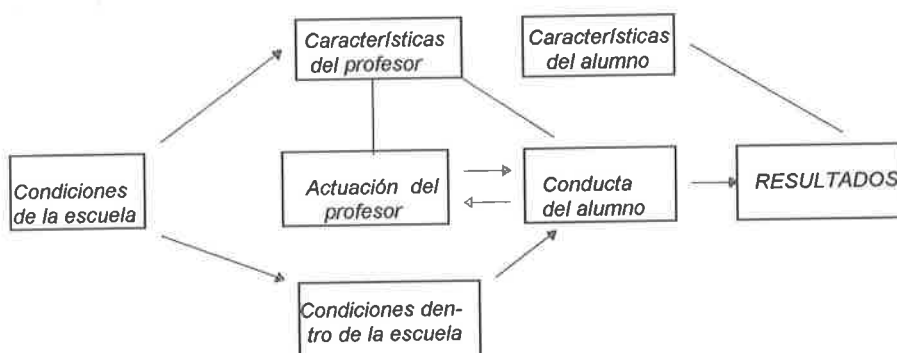
Algunos resultados destacados por Muñoz Izquierdo en su estudio fueron los siguientes:

- las escuelas con mejores edificios disponían también de recursos didácticos de mejor calidad y de maestros con mayores habilidades y experiencia;
- la escolaridad de los maestros estaba asociada con su niveles de habilidades y con su experiencia; por lo que no se podía determinar el efecto independiente que cada una de estas características del magisterio ejercía sobre el rendimiento de los alumnos;
- se observó que a medida que los maestros adquieren más experiencia, parecen tender a confiar más en su propio criterio para evaluar a sus alumnos;
- de los alumnos, el 56% de la muestra obtuvo promedios de aprovechamiento inferiores a seis puntos que, es la calificación mínima que se requiere para aprobar un curso;
- los insumos educativos endógenos al sistema escolar sólo explican por sí mismos el 10.89% de la varianza observada en el aprovechamiento escolar; y

- el rendimiento escolar de los alumnos, que correspondían al nivel socioeconómico "medio bajo", no parecía depender preponderantemente de la calidad de los insumos educativos (...) "la mayoría de estos alumnos no obtiene, al menos con la intensidad necesaria, los conocimientos que les permitirían ascender con facilidad la escalera del sistema de educación formal".

3) Modelo Centra y Potter (1980)

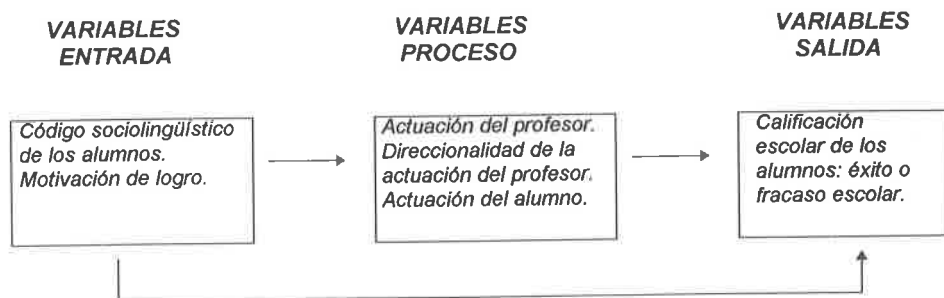
Este enfoque tiene un carácter globalizador y permite reflexionar sobre la secuencia como deben considerarse los factores del rendimiento. Garanto, Mateo y Rodríguez lo representan de la siguiente manera:



Las condiciones de la escuela influyen en las características del profesor, que en una u otra forma determinan su actuación. Estas variables, unidas a las condiciones dentro de la escuela y a las características de los alumnos provocan determinados comportamientos que se reflejan en los resultados alcanzados.

4) Modelo Escudero

Constituye el modelo pionero en España en abordar el problema del rendimiento. Según Garanto y cols. 'pese a lo discutible de las variables de entrada tiene el mérito del esfuerzo de la operativización y medida de las variables de proceso, estando a la espera de la valoración de sus hallazgos así como de las técnicas de análisis empleadas'.



Considera tres grupos de variables: 1) Entradas (código sociolingüístico y motivación de logro); 2) Proceso (actuación del profesor, la direccionalidad de la actuación del profesor y la actuación del alumno) y 3) Salida (que se reflejan en las calificaciones escolares y determinan el fracaso o el éxito escolar).

5) Modelo Díaz Guerrero

Uno de los modelos más difundidos en el país. Según Díaz Guerrero y et al (1996;41) 'nuestra síntesis se dirige al área de las habilidades y destrezas básicas. Estas habilidades y destrezas básicas son las de la lectura, la escritura y la aritmética que, hasta donde se puede saber en el presente, son fundamentales para enfrentarse a todas las otras materias del curriculum'.

El sistema que visualizaron partía de que cualquier mejoría en el nivel de desarrollo de las habilidades del estudiante afectará directamente la extensión con que podrá participar en el proceso económico y social de nuestra cultura. El impacto se dejará sentir en la esfera del empleo, la vida pública y la vida familiar. El nivel general de participación coincide con las metas nacionales, que son reguladas a través de indicadores sociales y económicos. La respuesta del gobierno a la información del secretario de educación remodelará su política de respaldo a las decisiones educativas. La Secretaría aplica su política a través del sistema educativo y de los sistemas escolares de las localidades. Todo lo que emane de la serie de interacciones recíprocas descritas en renglones anteriores afecta la calidad del desarrollo de las habilidades educativas del estudiante.

El punto básico -según los autores- es que cualquier cambio en una parte del sistema afectará a todas las demás partes. El mejorar las destrezas básicas de los estudiantes significa que las destrezas del maestro deben ser mejoradas y, forzosamente, el grado de participación de la familia en la educación de sus hijos.

Los autores encontraron que:

- a medida que se desplazaron hacia las 'clases sociales bajas', se observaba una reducción en el desarrollo de las habilidades y competencias de la lectura y del razonamiento;

- los recursos emocionales son menores y se tiende a niveles inferiores en el desarrollo de la capacidad adaptativa; y
- el desarrollo de un gran número de habilidades cognitivas e intelectuales básicas para la lectura y para las matemáticas, se encuentra sistemáticamente retrasado en los niños de las clases bajas, ya desde los cuatro años.

6) Modelo Valdez Coiro

Valdez Coiro (1998; 61) ha estudiado el rendimiento académico en matemáticas entre estudiantes de escuelas secundarias del D.F. Considera al rendimiento escolar como una expresión valorativa particular del logro alcanzado por los alumnos correspondientes a un período dado en el proceso educativo, que se da en un área del conocimiento y en el marco de una institución.

Midió el rendimiento de manera unidimensional, por medio del registro oficial de las calificaciones en las listas escolares. Asimismo, midió la actitud hacia las matemáticas a través de cuatro dimensiones: a) disponibilidad para efectuar actividades escolares propias del trabajo en matemáticas; b) posibilidades personales del trabajo académico (de alumnos y maestros) en matemáticas; c) sentimiento hacia las matemáticas; d) valoración del contenido matemático.

La autora encontró que:

- los alumnos de secundaria concluyen sus estudios con una apropiación mínima de los elementos de la cultura matemática. Tan limitado es el contenido que maneja, que dudosamente puede llegar a articularse en el propio campo de las matemáticas;
- posiblemente sea en la secundaria donde se gestó el fracaso escolar que entonces o durante el bachillerato arrojará al alumno fuera del sistema educativo;
- en el rendimiento escolar se detectó un 'modelo alternado' en los resultados. Es interesante que en cada curso, de un período a otro no hay una elevación sostenida del rendimiento escolar;
- en matemática I y III tal modelo es claro: la calificación en un período es mayor que la que tiene en el que sigue, y ésta menor que la siguiente, y así sucesivamente. En matemática II no ocurre esto. Este es el grado que marca las mayores diferencias con los otros dos. En sus registros el rendimiento escolar es bajo constantemente desde el primero hasta el último período.

En resumen, podemos considerar que el rendimiento académico es una variable dependiente clásica afectada por múltiples factores -sociales, institucionales, personales-, las cuales tienen diferente impacto dependiendo de situaciones y

momentos concretos. Asimismo, los modelos de valoración del rendimiento son diversos y cubren de los niveles macro hasta los niveles individuales más importantes.

Sigue en pie la regla de que los conceptos claves de las disciplinas científicas son polisémicos y se encuentran en proceso de construcción.

En este trabajo, el autor se declara partidario de emplear métodos y técnicas múltiples, que cubran todo el espectro de la producción intelectual, que incorporen los elementos más valiosos en la comprensión y explicación del objeto de estudio.

Sabemos los riesgos de esta postura, pero consideramos que ningún enfoque es bueno o malo per se, intrínsecamente, sino que se ve afectado por las características de los sujetos, las condiciones contextuales e históricas del proceso y la personalidad del investigador. El reto es elegir el enfoque que mejor se adapte a esos factores.

El autor coincide con Menéndez Martínez (ver página 55), de que las dicotomías metodológicas reducen la posibilidad de profundizar en el estudio de los problemas y, más aún, convierten en irreconciliables enfoques que originalmente no lo eran; con González Casanova, en torno a la necesidad de hacer ciencia inclusiva, en lugar de excluyente y con Álvarez Méndez, de que ningún método tiene patente de exclusividad.

IV. CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO

En este capítulo damos a conocer los aspectos metodológicos que orientaron el estudio. Resaltamos los enfoques en que nos apoyamos, las variables principales del estudio, algunas hipótesis teóricas y estadísticas, así como los cuatro instrumentos utilizados para obtener la información que permitirán el análisis del rendimiento en los dos grupos de estudiantes.

4.1 Enfoques

El estudio realizado respondió a los planteamientos de los siguientes enfoques metodológicos:

- Investigación evaluativa;
- investigación- acción;
- sistematización de una experiencia;
- investigación en la escuela;
- integración enfoque cualitativo-cuantitativo;
- investigación ex post-facto.

Investigación Evaluativa

En apreciación de Weiss, todo programa de evaluación debe tender a mejorar la vida y hacer que sea más satisfactoria para las personas a las que están destinados. En su apreciación, toda investigación evaluativa implica las siguientes consideraciones:

- Se pone al servicio del proceso de juzgar;
- reúne pruebas y testimonios de una muestra representativa;
- traduce estas pruebas y testimonios a expresiones cuantitativas, y
- saca conclusiones de la eficacia, el valor, el éxito del fenómeno estudiado.

Para la autora, una investigación es útil cuando "los resultados por evaluar son complejos, difíciles de observar e involucran muchos elementos interactuando; las

decisiones por tomar son caras e importantes; se necesitan pruebas para convencer a otras personas sobre la validez de las conclusiones”.

La investigación evaluativa se distingue de otras investigaciones sociales en los siguientes aspectos:

- destinada al uso, ya sea de manera inmediata o mediata;
- parte de los intereses del tomador de decisiones o del solicitante;
- la hipótesis básica es verificar si el 'programa cumple con sus metas'; por lo que existe escasa libertad para formular hipótesis según intereses personales;
- se realiza siempre en un marco de acción, donde lo más importante es qué ocurre en el programa;
- las necesidades de la evaluación no deben chocar con las necesidades del programa evaluado;
- tiene la gran oportunidad de participar activamente en la tarea de integrar los conocimientos científicos a la acción social.

Asimismo, se asemejan en los siguientes aspectos:

1. describen, comprenden las relaciones entre variables y establecen secuencia causal;
2. puede hacer inferencias directas acerca de los vínculos causales que conducen desde el programa hasta el efecto;
3. utilizan toda la gama de métodos de investigación (entrevistas, cuestionarios, tests de conocimientos y destrezas, inventarios de actitudes, observaciones, análisis de contenido de documentos, registro y expedientes, examen de evidencias físicas, etc.);
4. buscan con frecuencia maneras más convenientes de explorar los efectos del programa;
5. adoptan esquemas para reunir datos en función de la clase de información necesaria;
6. emplea el diseño clásico de evaluación (modelo experimental), más otros diseños (estudio de caso, encuestas, posprograma, análisis de serie de tiempo, estudios de correlación, etc.);

7. el diseño está en función de usos, decisiones pendientes, necesidades de información del tomador de decisiones, restricciones del ambiente, límites del estudio (tiempo, lugar, personas), dinero;
8. el 'sucio dinero' impone restricciones inevitable en materia de cuánto estudiar y en qué tiempo;
9. se consideran una transacción entre lo ideal y lo factible.

Por las características del programa de formación creemos que el estudio en cuestión es una investigación evaluativa.

Investigación-Acción

La investigación-acción es una propuesta en construcción que pretende analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de las instituciones, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

Concibe al profesor como un promotor de aprendizaje y no como un intermediario entre el alumno y el conocimiento.

Los actos de enseñar y aprender se conceptualizan como "el acto de adquirir, indagar, investigar, entendiendo a la unidad enseñanza-aprendizaje como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral, a partir de un clima de interacción, donde los implicados descubren, redescubren, aprenden y enseñan" (P. Riviére).

Para Barabtarlo (1997;16) los supuestos de esta propuesta son:

- Dentro de un sistema capitalista dependiente como lo es el de las sociedades latinoamericanas y concretamente la mexicana, es posible realizar acciones que tiendan o contribuyan a una transformación social;
- no es partiendo de la educación como se va a realizar una transformación de la sociedad, pero la educación, como parte de la superestructura de aquella, mantiene una esfera de autonomía que le permite contribuir con su propia dinámica a retrasar o acelerar los cambios sociales;
- el ámbito de la formación de profesores es un espacio que permite introducir, generar y desarrollar prácticas diferentes a las que se encuentran en vigor;
- el profesor desempeña un papel muy importante en la sociedad, como agente fundamental en el proceso de socialización.

Sistematización de una Experiencia

El estudio constituye un proceso de reflexión sistematizada sobre una experiencia -cultural, educativa, política, social, etc.- que permite al investigador registrar hechos, vivencias, sentimientos y sensibilidades con el fin de construir conocimiento y transformar la práctica.

Existen diversos modelos de sistematización de experiencias. En esta ocasión, nos apoyamos en la propuesta del CINEP, Chile (1989), que propone dos etapas en una experiencia de sistematización: descripción y análisis. Los objetivos fundamentales son: recuperar, aprender y comunicar. Parte de cuatro supuestos básicos:

- Existen métodos de conservación de la información;
- escribir a lo largo de la experiencia;
- realizar análisis grupales, y
- considerar la educación como un lugar de transformación.

Esquemáticamente el proceso cubre los siguientes momentos:

Fase de descripción

- a) identificar el tipo de actividad;
- b) definir los objetivos;
- c) definir el punto de partida;
- d) programar las actividades;
- e) determinar el tipo de relación pedagógica;
- f) determinar y describir los instrumentos didácticos;
- g) seleccionar los indicadores y métodos de evaluación;
- h) establecer la coordinación de la práctica progresiva;
- i) definir el marco teórico que inspira la práctica;
- j) determinar la problemática que afecta el proceso educativo;
- k) señalar los contenidos de sistematización; y

l) realizar el seguimiento y continuidad.

Fase de análisis

- a) análisis y caracterización de la metodología;
- b) establecer la coherencia entre la propuesta teórica y la actividad sistematizada;
- c) determinar los cambios observados;
- d) establecer la relación de poder entre estudiantes y sistematizador;
- e) definir el impacto del programa;
- f) determinar las causas de los resultados surgidos; y
- g) analizar aciertos y errores de la experiencia.

Durante los dos semestres de observación y análisis de la interacción del proceso enseñanza-aprendizaje quisimos poner en práctica esta metodología.

Investigación en la Escuela

Constituyó un ejercicio de investigación en la escuela, porque coincido con Porlán en que "...significa asumir con naturalidad, por ejemplo, qué enseñar y aprender son procesos complejos, problemáticos y difíciles de realizar. Enseñar y aprender no son sinónimos de explicar y escuchar (...). La auténtica enseñanza es una actividad profesional que ha de conjugar interactivamente unos fines, unas teorías, un programa hipotético y una dinámica real. Enseñar no se reduce a recitar. Al mismo tiempo, el verdadero aprendizaje es una actividad personal y social que implica, entre otras cosas, plantearse cuestiones y problemas, querer abordarlos, imaginar respuestas y soluciones a los mismos, discutir y contrastar dichas hipótesis, cambiar de opinión conscientemente y, a través de razones, comprobar y aplicar los nuevos puntos de vista.

Para Porlán (1991:8) investigar en la escuela, implica aumentar nuestra comprensión de toda esta complejidad, y no como un ejercicio más o menos ilustrado y académico, sino como un requisito imprescindible para establecer un programa práctico realista y riguroso (una praxis), que medie entre nuestro nivel de comprensión (nuestra teoría) y nuestro nivel de intervención (nuestro comportamiento en el aula).

También significa 'desarrollar hipótesis acerca de los contenidos escolares, que respondan a los fines específicos de la institución escolar, diferentes a los de las

disciplinas científicas y a los de la vida cotidiana, adoptando un punto de vista genuinamente didáctico al formularlas y experimentarlas'.

Porlán reafirma que investigar en la escuela es aumentar nuestro nivel de teorización acerca de la naturaleza epistemológica del conocimiento escolar y sobre nuestro modelo de desarrollo humano, entendiendo que, más que enseñar y aprender contenidos disciplinares de dificultad ascendente, se trata de mejorar los niveles de comprensión y de actuación de los alumnos, no para convertirlos en científicos que piensan como científicos, cuando trabajan como tales, sino para ayudarles a ser ciudadanos y ciudadanas con un alto nivel de desarrollo personal. Investigar en la escuela, en este caso, es investigar los contenidos y los métodos que mejor favorecen un desarrollo personal y grupal significativo y relevante, de tal manera que se generen sistemas de ideas, que, sin ser tan especializados como los sistemas disciplinares, sean potentes para resolver creativa, autónoma y solidariamente los problemas de la vida cotidiana en sus diferentes plano (personal, familiar, profesional, social, económico, político, ético e ideológico).

Investigación Cuantitativa/Investigación Cualitativa

Intentamos movernos en los dos paradigmas*. De acuerdo con Menéndez y Martínez (1992), los metodólogos educativos han convenido en reducir a dos los métodos de investigación pedagógica: el cualitativo y el cuantitativo. Derivando el primero, por lo menos en teoría, de los paradigmas interpretativo y crítico, y aislando, al segundo, como producto exclusivo del positivismo.

Afirman -con gran razón-, que tal dicotomía ha dejado de lado la posibilidad de contar con un abanico metodológico que ofrezca al investigador una opción idónea de indagación de acuerdo con el marco conceptual (...). Asimismo, han convertido a los dos métodos en esferas antagónicas e irreconciliables que han conducido, al menos en nuestro medio, a una estéril polémica en torno a cuál de ellos debe utilizar el investigador en el ámbito pedagógico.

Las principales características que se señalan en torno a la metodología cuantitativa son:

- Se mueve dentro de una concepción nomotética de la ciencia, cuyo propósito es formular leyes generales;
- proporciona un conocimiento objetivo de la realidad;

* Al respecto recomendamos el interesante ensayo 'Investigación cualitativa vs. investigación cuantitativa. Una polémica sin sentido en la formación del pedagogo' de Libertad Menéndez Menéndez y Ana María del Pilar Martínez. *La pedagogía hoy*, pp. 69-78.



- utiliza el razonamiento hipotético-deductivo, es decir, plantea un problema a partir de la observación de una muestra de la población, problema que remite a una teoría y a partir de ese marco teórico formula una hipótesis que se valida empíricamente;
- realiza estudios sobre muestras grandes de sujetos seleccionados generalmente mediante un muestreo probabilístico;
- aplica pruebas y medidas objetivas del comportamiento;
- aplica técnicas estadísticas en el análisis de datos;
- pretende generalizar los resultados a otras poblaciones y situaciones.

De la metodología cualitativa, resaltan las siguientes cualidades:

- Responde a una concepción ideográfica de la ciencia, es decir, un estudio específico de los fenómenos basándose en su unicidad e irrepetibilidad sin aspirar al establecimiento de leyes o generalizaciones;
- utiliza el razonamiento inductivo para arribar a una comprensión holística de casos concretos;
- considera al investigador como instrumento básico, lo que da a los resultados una fuerte carga subjetiva;
- realiza estudios en pequeña escala que sólo se representan a sí mismos;
- no pretende probar hipótesis estadísticas sino que debe ser un generador de ellas.

Asimismo, el autor acepta la afirmación de Alvarez Méndez, en la introducción de la edición española del libro de Cook y Reichardt (1989;9), donde expresa con certeza que:

Hacer ciencia, descubrir 'verdades científicas' de las que se puedan derivar principios para la interpretación, comprensión e intervención científicamente fundamentadas sobre los fenómenos estudiados, deja de ser exclusividad del paradigma estadístico-experimental.

Más adelante agrega:

... ningún método tiene patente de exclusividad de hacer investigación científica o de hacer ciencia. O entender por tal lo que se hace al adoptar una perspectiva. Hay distintas formas de hacer ciencia que llevan a la

explicación comprensiva y a la comprensión explicativa de los fenómenos que son objeto de estudio

Como bien expresa Alvarez Méndez 'no se pueden cerrar los ojos a las grandes diferencias que separan cada enfoque'. El problema de investigación, los objetivos, el contexto y las condiciones de la investigación definen y determinan el método ad hoc. El autor pone dos ejemplos que permiten ilustrar la situación de esta investigación.

'Si queremos estudiar las relaciones personales que se establecen en el aula entre el profesor y los alumnos, y el estudio se orienta según las directrices de los diseños cuantitativos, se tendrán en cuenta las conductas manifiestas tanto de los alumnos como del profesor y de los alumnos entre sí, asignando valores numéricos a cada una de las partes observadas (número de preguntas, número de respuestas; tiempos de intervención de cada parte, pausas, silencios, distribución, etc.). Lo más indicado en este caso será una investigación de carácter cuantitativo (por ejemplo, el análisis de interacción verbal de Flanders); sí, por el contrario, lo que se pretende investigar es el por qué de cada una de las situaciones analizadas que se producen en el aula y la significación contextual y su incidencia en las relaciones intersubjetivas que se establecen (por ejemplo, ¿por qué suele preguntar este alumno?; ¿qué busca con sus preguntas: aprender realmente, perder el tiempo, ampliar conocimientos, hacerse simpático ante los demás o por incordiar al profesor y evitar que este avance en sus explicaciones de contenidos?; ¿qué significado puede tener un gran silencio en el aula: hastío, interés, aburrimiento...?; ¿por qué habla tanto y sin parar el profesor?; ¿por qué hace preguntas?; ¿por qué en lugar de exponer contenidos, hace preguntas?), lo más apropiado es plantear la investigación desde un enfoque cualitativo.' (1993; 14).

En un mundo de interdependencia, integración y globalización, es necesario desarrollar una 'ciencia incluyente', que recupere lo valioso de todas las propuestas metodológicas.

Investigación Expost-Facto

Kerlinger (1988;423) considera dicha investigación como una 'comparación del pasado de grupos que difieren respecto a alguna variable dependiente cuando se supone que las diferencias observadas resultan de los factores que obraron en el pasado pero que no fueron manipulados por el investigador'.

Es una investigación con referente empírico, donde el investigador observa primero una situación social o institucional y luego estudia las relaciones entre las actitudes, los valores, las percepciones y los comportamientos de los individuos y de los grupos en dicha situación. Estos estudios son sólidos en

cuanto a realismo, significancia, fuerza de las variables, orientación de la teoría y calidad heurística.

Para Kerlinger, algunas desventajas de estas investigaciones son: constituye una 'débil' prima científica de los experimentos de laboratorio y de campo; la falta de precisión en la medición de variables y los problemas prácticos que enfrentan: factibilidad, costo, muestreo y tiempo. El autor aconseja que las preguntas más obvias que se pueden hacer en estos casos: ¿es posible realizar el estudio con las facilidades a disposición del investigador?; ¿pueden medirse las variables?; ¿costará mucho?; ¿se necesitará mucho tiempo y esfuerzo?; ¿serán cooperativos los sujetos?; ¿es posible el muestreo aleatorio?, etc.

Padua (1997;11), destaca que los pasos que deben desarrollarse en investigaciones de este tipo son:

- Orientación en el campo de investigación y formulación de un sistema de hipótesis;
- construcción, evaluación y manejo del instrumento de recolección de datos y muestreo;
- recolección de datos;
- procesamiento de los datos;
- análisis, y
- presentación.

4.2 Variables consideradas

Las variables, conceptos o categorías más importantes consideradas en el estudio fueron: rendimiento académico, situación económica, antecedentes escolares, promedio de la carrera, actividades de aprendizaje, estilos de aprendizaje y percepción del poder. Hay que destacar que algunas variables pueden considerarse variables complejas o múltiples, dado que su valoración implica tomar en cuenta otras variables que se encuentran subsumidas en ellas.

A continuación se describen como se concibieron y midieron estas variables en el estudio.

Rendimiento académico*

Medido a través de un conjunto de indicadores cualitativos y cuantitativos durante el semestre 97-2. Los indicadores cuantitativos fueron:

- Asistencia a las 25 sesiones de clase del semestre;
- el cumplimiento de las quince actividades de aprendizaje asignadas; y
- el desempeño en la prueba final de la asignatura o la entrega de un ensayo** relacionado con una de los temas del programa.

Se consideró tres niveles de rendimiento: alto, medio y bajo. El rendimiento alto se verificó en alumnos con calificación de 10, derivado del cumplimiento cabal de las actividades de aprendizaje, de una constante participación a lo largo del semestre y de un buen desempeño en la prueba final. El rendimiento medio, expresado en la calificación de 9, debe considerarse como resultado del no cumplimiento cabal de las tareas, el examen final o de una participación no siempre relevante. El rendimiento bajo se puede traducir como calificación de 8 o menos.

Situación socioeconómica.

Detectada por medio de una cédula de datos personales entregada a los alumnos.

Se consideró a través de variables como: situación laboral, dependencia económica.

Esta variable se ubicó de naturaleza ordinal y permitió clasificar a los estudiantes en medio medio y medio bajo. En el primer caso, cuando se marcaban ingresos superiores a cinco salarios mínimos y dos o más fuentes de ingresos en el hogar. Así como, cuando los padres poseían niveles de licenciatura en su formación académica.

Antecedentes escolares.

Con esta variable se pretendió determinar rasgos vocacionales de los alumnos, así como el centro donde realizó sus estudios de bachillerato. Se esperaba que los egresados de escuelas vinculadas con la formación de docentes tuvieran un desempeño superior a los alumnos con otros antecedentes.

* La conceptualización de esta variable se realizó en el capítulo anterior.

** Un artículo de Susan Sontag titulado 'El hijo pródigo', refleja la noción de ensayo que siempre he procurado en los grupos que he tenido bajo mi responsabilidad. Ver **La Jornada Semanal**, domingo 5 de abril de 1998, p. 5.

Un antecedente valioso para comprender el rendimiento de los estudiantes era el *promedio académico* alcanzado a lo largo de los dos años de estudio en la universidad. El promedio se obtuvo de la historia académica, expediente que sistematiza el desempeño de los alumnos en cada asignatura.

Estilos de aprendizaje

Honey y Mumford identifican cuatro estilos, que a su vez son las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Los autores conciben los estilos del modo siguiente (1994, 70):

Activos. Las personas de este grupo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Tienen mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las nuevas tareas. Son gentes de aquí y ahora y les encantan vivir nuevas experiencias. Sus días están llenos de actividad. Piensan que por lo menos hay que intentarlo todo. Tan pronto como desciende la excitación de una actividad, comienzan a buscar la próxima. Se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias, y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

Reflexivos. Consideran las experiencias y las observan desde diferentes perspectivas. Recogen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente, no dejar piedra sin mover, mirar bien antes de pasar. Son personas que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.

Teóricos. Adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienen a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Si algo es lógico, es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad. Huyen de lo subjetivo y de lo ambiguo.

Pragmáticos. Buscan la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienen a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Pisan la tierra cuando hay que tomar

una decisión o resolver un problema. Su filosofía es siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno.

Los estilos de aprendizaje fue determinado por medio del Cuestionario Horney-Alonso, el cual por medio de ochenta preguntas donde el encuestado debe contestar el nivel de acuerdo o desacuerdo con el enunciado.

Percepción de poder

Determinado por medio de un cuestionario con igual denominación.

Susana Sternbach (1994) formula las siguientes preguntas en este sentido: ¿qué efectos tiene sobre un sujeto la posibilidad concreta de ejercer poder?; ¿estos efectos actúan per se o varían según la estructura psíquica de quien se encuentra en la posición de poder?; si el poder implica siempre un vínculo con otros, ¿qué ocurre del lado de aquellos que lo otorgan?; ¿por qué el poder es gozoso?; ¿de qué características personales depende el modo en que un individuo utilice el poder?; ¿qué ocurre del lado de un sujeto que concreta la posibilidad de ejercicio del poder?

Interrogantes de esta naturaleza llegaron a mí cuando decidí realizar el estudio y cuando me incliné por aplicarles el cuestionario sobre *Percepción del poder*, al grupo de alumnos que eran objeto de investigación en el estudio.

El poder es una relación, ya sea entre unidades o elementos y un conjunto de circunstancias. Según Sternbach, el poder en su variante abusiva, puede llegar a ser, a menudo, profundamente seductor para quienes lo delegan y a veces hasta se someten a él. Por ello, se pregunta de manera retórica ¿no son acaso, a veces, pueblos enteros los que erigen a alguien como fùhrer, guía o conductor, otorgándole masivamente un poder absoluto?

Para Hochhuth (1994:8), el poder tiene que ser una tarea elevada y sólo entonces hay que respetarlo. De lo contrario, el deber de todo ciudadano es combatirlo. El poder reconocido debe estar ligado por el espíritu y/o la belleza.

Moguel Cámara (1992:64), señala que desde la óptica psicoanalítica es posible una lectura entrelazada de la relación entre saber e inconsciente, saber y poder o inconsciente y poder. Por ello Freud, hablaba de tres misiones imposibles: gobernar, educar y psicoanalizar.

Destaca González Cosío (1992:1), que en las sociedades primitivas cercanas al mundo del instinto, el poder funciona a través de los símbolos de todo aquello que salvaguarda la identidad que presentan los límites; por ello, las relaciones de poder funcionan a través de los factores o núcleos de aglutinación que son formas concretas de consentimiento previo, es decir, un consenso ya establecido. En

todas las sociedades y sistemas políticos (...) 'el poder aparece como fuerza, elemento difícil de racionalizar a largo plazo, factor irreductible que nos regresa de manera inexorable al horizonte del mundo animal, tanto en las comunidades pequeñas como en los núcleos continentales, en los mínimos o en los grandes agrupamientos'.

Para Alvin Toffler, el conocimiento siempre ha estado íntimamente ligado al poder. Para el autor del *shock del futuro y la tercera ola*, actualmente, en las sociedades más desarrolladas, el conocimiento es un nuevo factor de producción. Si se dispone de los conocimientos y la información deseados, pueden reducirse todos los demás factores: el tiempo de trabajo, la superficie de explotación, la energía, las materias primas, el capital, etc. Para Toffler, estamos pasando de una economía basada en la fuerza bruta a una que se fundamenta en la fuerza del cerebro. Tradicionalmente, el poder dentro de la sociedad ha estado basado en la violencia, la riqueza y el conocimiento. El poder es la capacidad de controlar los acontecimientos, de realizar algo. Señala que las grandes instituciones no son simplemente organizaciones de personal, sino también organizaciones de conocimiento.

En cambio, Edgar Morín no se muestra tan optimista e ingenuo en este sentido. Expresa que en la actualidad existe un tipo de inteligencia ciega que repercute sobre el propio poder de los conocimientos. En su apreciación, el poder no lo tiene el que produce el conocimiento, sino el que controla al productor de conocimiento. Por ejemplo, el saber científico sobre la energía nuclear o los genes de los seres vivos suponen un poder inmenso, pero los estados y las empresas arrebatan ese poder a los científicos. Este poder puede ser personal, en el caso de un jefe o dictador, pero también anónimo y ciego, sobre todo en las grandes organizaciones tecnoburocráticas.

Destaca Morín, que los futuros conflictos serán consecuencia de nuestra incapacidad para encontrar las formas de asociación que nos permitirían civilizar la era planetaria. De la incapacidad para controlar el desarrollo acelerado y ciego de la tecnociencia y para remontar las crisis de nuestra civilización; del subdesarrollo mental y moral de nuestra visión económica, mercantil y técnica de la idea de desarrollo. Sin embargo, Morín reconoce que la reforma del conocimiento y de la conciencia son esenciales. Tenemos que pasar del conocimiento mutilado al pensamiento complejo. Hay que crear una conciencia de nuestra ciudadanía mundial, de nuestra situación en el planeta. En el siglo diecinueve, el ciudadano del mundo era el hombre sin raíces. Hoy, las raíces son la propia Tierra de donde hemos salido. Y, más allá de su comunidad de origen, los diferentes habitantes del mundo tienen una comunidad de destierro. A. Toffler E. Morín, (1994;4).

4.3 Hipótesis

Del conjunto de variables que se consideraron en el estudio pueden formularse múltiples hipótesis. En este estudio serán objeto de atención las siguientes:

- El rendimiento académico de los estudiantes del 5o. semestre de la asignatura teoría del curriculum se puede explicar adecuadamente por medio de las variables: situación socioeconómico; antecedentes escolares; promedio de la carrera, estilo de aprendizaje y percepción del poder.
- Los alumnos provenientes de escuelas públicas tienen un mayor rendimiento que los alumnos provenientes de escuelas privadas.
- Los alumnos con promedio general superior a nueve en la carrera tienen un mejor rendimiento académico que los alumnos con promedio inferior a dicho límite.
- Los alumnos que trabajan tienen menor rendimiento que los alumnos que no trabajan.
- Los alumnos provenientes de escuelas normales o del bachillerato pedagógico tienen un mejor desempeño que los alumnos provenientes de otras escuelas.
- Los alumnos de ingresos familiares superiores a cinco salarios mínimos tienen un mejor desempeño que los alumnos con ingresos menores.
- Los alumnos con tiempo de traslado inferior a una hora tienen mejor desempeño que los alumnos con tiempo de traslado superior a dicho tiempo.
- De los alumnos que trabajan, aquellos que laboran como docentes tienen un mejor desempeño que los alumnos que realizan otras actividades.
- Los alumnos cuyos padres tienen estudios de licenciatura tienen un mejor desempeño que los alumnos cuyos padres tienen estudios que no llegan a la licenciatura.
- Los alumnos con un estilo de aprendizaje reflexivo tienen mejor desempeño que los alumnos con un estilo de aprendizaje pragmático.
- Los alumnos con una percepción de poder *legítimo* tienen mejor rendimiento que los alumnos con una percepción de poder *de experto*.

Cada enunciado formal de éstas hipótesis se pueden plantear en términos estadísticos de la siguiente manera:

Hipótesis nula:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

Hipótesis alternativa:

$$H_1: \mu_1 > \mu_2; \quad \mu_1 < \mu_2 \quad \mu_1 \neq \mu_2$$

Existe relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico en la asignatura teoría del curriculum y la situación socioeconómica, los antecedentes académicos, los estilos de aprendizaje, la percepción del poder y la experiencia laboral de los alumnos de los grupos 15 y 16 de la Licenciatura en Pedagogía, durante el semestre 97-II.

4.4 Instrumentos

La información sobre los estudiantes, se obtuvo de cuatro instrumentos básicos: cédula de datos estadísticos de la Unidad de Servicios Escolares, el cuestionario sobre estilo de aprendizaje de Alonso-Horney, el cuestionario sobre percepción del poder y el examen final de la asignatura.

Cédula de datos estadísticos

La cédula de datos estadísticos estaba conformada por 28 cuestiones, agrupadas en cinco categorías: datos generales, estudios de bachillerato o equivalentes, datos de ocupación, datos familiares y estudios de licenciatura. Todas las preguntas eran cerradas con dos y hasta once opciones.

La primera categoría, contemplaba variables como sexo, carrera, turno y estado civil. La segunda categoría, indaga sobre el tipo de escuela, tipo de bachillerato, sostenimiento de la escuela, ubicación, entidad federativa. La tercera categoría - datos de ocupación- pide información sobre situación laboral, sector laboral, actitud laboral, ingreso mensual del estudiante, dependencia económica. La categoría datos familiares, solicita información a los alumnos sobre las personas que aportan al ingreso familiar, monto de los ingresos familiares, dependencia económica, ocupación y nivel de estudio de los padres. Finalmente, la categoría, estudios de licenciatura desea saber el tiempo transcurrido entre los estudios de bachillerato y el ingreso a la UPN, las razones del ingreso a la institución, si ha realizado estudios en otras instituciones.

Como es natural, dieciocho de las variables se encuentran en un nivel de medición nominal, seis a nivel ordinal y dos a nivel de intervalo o de razón.

Cuestionario sobre estilo de aprendizaje (Alonso-Horney)

El cuestionario está integrado por 80 afirmaciones que deben ser contestadas con el signo positivo o negativo.

Los autores advierten y recomiendan al entrevistado o encuestado que:

- el cuestionario no es un test de inteligencia, ni de personalidad;
- no hay límite de tiempo para contestarlo, aunque no ocupa más de 15 minutos;
- no hay respuestas correctas o erróneas;
- si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem ponga un signo más (+), si por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, ponga un signo menos (-);
- contestar todos los ítems;
- el cuestionario debía ser contestado con las preguntas iniciales de índole socioacadémica.

El alumno podía determinar inmediatamente después de contestar el cuestionario, su estilo de aprendizaje, que se lograba al efectuar la suma de los números positivos que marcó a la izquierda de cada afirmación.

Cuestionario sobre percepción del poder

El cuestionario desarrollado por Paul Hersey y Walter E. Nate Meyer tiene el propósito de identificar la utilización de varios tipos de poder como base en las conductas del liderazgo. Los tipos de poder son: coercitivo, conexión, experto, de información, legítimo, de referencia y de premiación.

Se integra con 21 pares de afirmaciones dadas por las personas cuando se les pregunta por qué hacen las cosas que el líder sugiere -en este caso el docente- o quiere que ellos hagan.

El alumno debía asignar tres puntos entre las dos razones que enunciaban. La asignación debía basarse en su juicio de cada alternativa según la importancia relativa como una razón para que otros estén de acuerdo con el encuestado.

La suma de las puntuaciones en las siete categorías de poder debía ser 63 y al mismo tiempo, le permitía al estudiante reconocer su perfil de poder.

Examen final de la asignatura

En vista de que el rendimiento académico tradicionalmente se valora por medio de pruebas sumativas, el autor siguió esa costumbre y elaboró una prueba final que intentaba determinar el aprendizaje de los alumnos.

El examen fue tipo ensayo, conformado por 17 preguntas donde el alumno debía elegir 10. Podía contestarlo individual o por pareja. Se intentaba recuperar las nociones más importantes del programa. El alumno disponía de dos horas para responder la prueba. No se establecieron límites de páginas ni de tiempo.

Los temas incluidos fueron: corrientes principales de la teoría del currículum; currículum formal, vivido y oculto, noción de teoría; teorías filosóficas y psicológicas vinculadas con el currículum; etapas básicas en la elaboración de un plan de estudio; retos de la educación para el siglo XXI; análisis del plan de estudio de la licenciatura en pedagogía, con base en la técnica FODA.

V. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

5.1 Descripción Unidimensional de las Variables

La población objeto de estudio presenta las siguientes características sociodemográficas*:

Año de Ingreso a la Institución

La mayoría pertenece a la generación 95, salvo once casos, que provenían de las generaciones 88 ; 89; 91; 92; 93; 94 (5 casos) y 96.

El grupo 15 tenía una estructura más heterogénea que el grupo 16, principalmente en cuanto a la antigüedad en la institución y el número de asignaturas pendientes. De acuerdo con la información que aparece en la historia académica de cada alumno, registrada por la Unidad de Servicios Escolares, 16 de los 39 estudiantes del grupo 15 había aprobado el 62% de las asignaturas del plan de estudio. El resto tenía más créditos cursados que los demás compañeros de su generación o estaban por debajo de éste porcentaje.

Género

Un total de 73 de los 78 alumnos inscritos eran mujeres. Del grupo 15, treinta y seis eran del género femenino y tres del masculino. Uno de los hombres registrado nunca se presentó a clase durante el semestre. Asimismo, cinco mujeres tampoco asistieron a clase.

Del grupo 16, se registraron dos hombres y 37 mujeres. En este grupo no se presentaron deserciones. La asistencia fue regular, por encima de 35 alumnos por sesión durante el semestre.

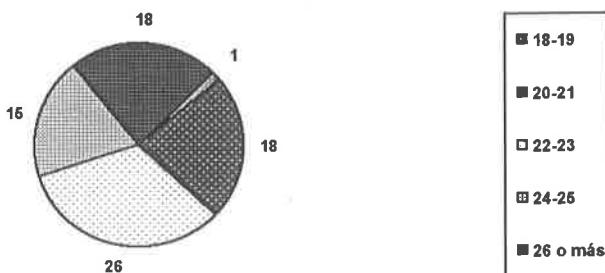
Edad y estado civil

La edad promedio de toda la población fue de 23.766 años. La mediana fue de 23. La moda correspondió a 22 años. El rango de edad estuvo en 18, derivado de alumnos que al momento del estudio tenían esa edad, mientras que la mayor edad correspondió a 36 años.

Como se puede apreciar era un grupo de estudiantes muy jóvenes.

* En vista de que las fuentes de información fueron diversas, para algunas variables se considera al total de alumnos y en otras se considera las respuestas de los alumnos.

Gráf. 5.1 Edades de los alumnos



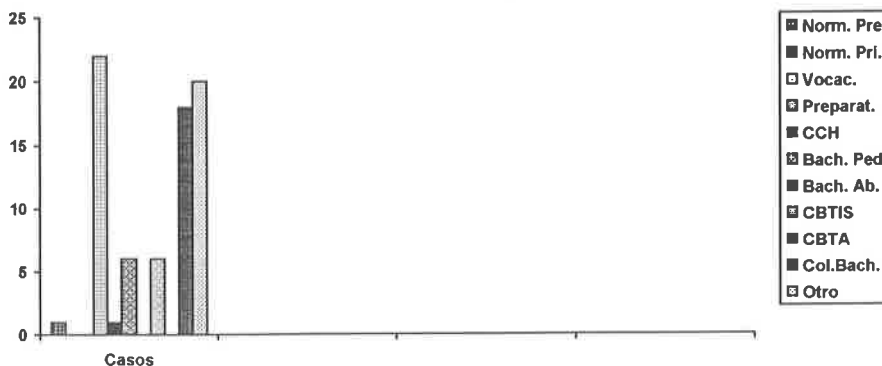
FUENTE: Datos proporcionados por la Subdirección de Servicios Escolares

De los 66 estudiantes que manifestaron su estado civil, sesenta y una se declararon solteras; cuatro casadas. Una estudiante eligió la opción otro. Los cinco hombres que cursaron la materia se declararon solteros.

Institución donde realizaron estudios de bachillerato o licenciatura

Respecto al tipo de escuela donde realizaron estudios de bachillerato o licenciatura se encontró que:

Gráf. 5.2 Institución de procedencia



FUENTE: Datos proporcionados por la Subdirección de Servicios Escolares.

Del grupo que contestó esta pregunta (58), un 70% de los estudiantes realizó estudios en escuelas públicas y el 30% en instituciones privadas. En 17 casos no se pudo determinar la escuela de procedencia; en unos por omisión y en otros por abandono del grupo. Las escuelas públicas de donde provenían eran del Colegio de Bachilleres, Bachillerato Pedagógico, Preparatorias del Estado de

México, etc. Asimismo, las escuelas particulares de donde procedían eran Colegio Universitario Marc Champagnat.; Preparatoria Manuel Acosta; Colegio Isaac Ochoterena; Instituto Latino de México; Colegio Villanueva Montaña, etc.

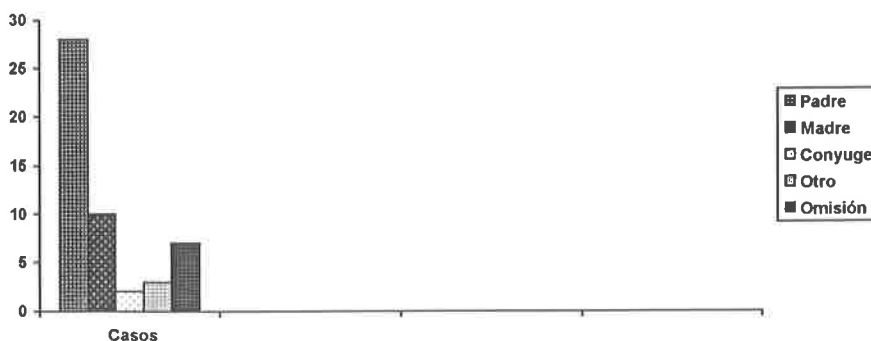
Una estudiante tenía estudios de Ingeniería en una Universidad Norteamericana, otra era egresada de la Facultad de Odontología de la UNAM, dos procedían del Estado de Tabasco y ocho del Estado de México.

Situación laboral y sostenimiento económico

De los 62 alumnos que respondieron esta pregunta se observa que 44 no trabajaban al momento de la encuesta; 13 manifestaron que sí realizaban alguna actividad y 5 omitieron la información. Entre los que desempeñan algún puesto laboral, cuatro dedican menos de diez horas a la semana; dos trabajan hasta 20 horas; tres estudiantes le dedican más de 20 horas semanales a dicha actividad y otros dos, tienen jornada de tiempo completo en sus centros de trabajo.

Respecto a la pregunta ¿de quién depende económicamente?, las respuestas obtenidas fueron:

Graf. 5.3 Sostenimiento económico



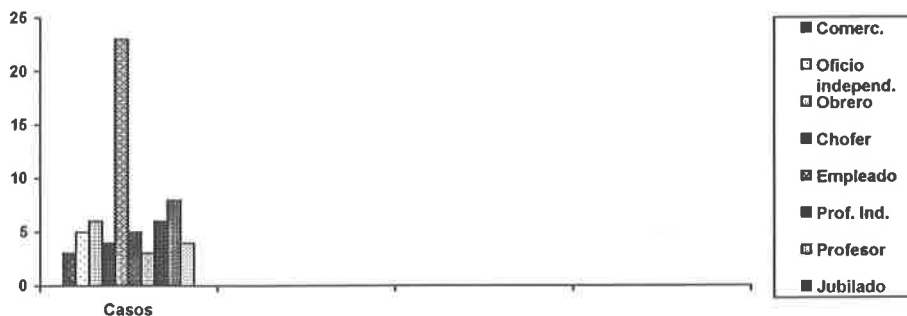
FUENTE: Datos proporcionados por la Subdirección de Servicios Escolares.

Alrededor del cincuenta por ciento de los que contestaron declararon que dependían económicamente del padre, un 30% únicamente de su madre y el resto de su esposo.

Ocupación y nivel de estudios de los padres

De acuerdo con la información proporcionada por los encuestados, la ocupación del progenitor es como sigue:

Gráf. 5.4 Ocupación de los padres



FUENTE: Datos proporcionados por la Subdirección de Servicios Escolares.

Predominan los padres con ocupación de 'empleados'. Lamentablemente, el cuestionario no especifica si pertenecen al sector público o al privado. Llama la atención la presencia de estudiantes cuyos padres son profesores (4 casos), así como de padres jubilados (8 casos).

TABLA 5.1 NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES

NIVEL DE ESCOLARIDAD	PADRE	MADRE
Licenciatura	13	5
Bachillerato o equivalente	14	12
Secundaria	10	12
Primaria Completa	10	20
Primaria Incompleta	10	11
Sin Estudios	2	4

Un 8% de los alumnos no dieron a conocer el nivel de escolaridad de sus padres; algunos porque habían fallecidos y otros porque, al parecer, son hijas de madres solteras. En un caso, se reporta una alumna huérfana de madre.

En todos los casos en que la madre reportó estudios de licenciatura, el padre también poseía dicho nivel de estudios. Asimismo, la mayoría de los alumnos cuyos papás tienen estudios universitarios, las mamás tienen estudios de bachillerato o superiores.

Motivo de ingreso a la UPN

Las respuestas 'me interesa la educación' y 'aquí se ofrece mi carrera', fueron contestadas por 25 alumnos en cada caso. Sólo tres alumnos expresaron abiertamente que estudiaban en nuestra institución porque 'fui rechazado en otra

universidad'. Dos alumnos expresaron conocer la UPN y otro ingresó porque 'aquí estudian mis amigos'.

Hay que resaltar que 10 alumnos habían realizado estudios universitarios en otras instituciones de educación superior.

Tiempo de traslado

En vista de que esta variable pudo considerarse a un nivel de medición de intervalo fue posible determinar los estadísticos descriptivos más importantes.

Se encontró que el tiempo promedio de traslado es 1 hora con 15 minutos; con una moda de 1 hora con 30 minutos. Se observa que doce estudiantes requieren más de dos horas para llegar a la institución. Tres estudiantes tardaban menos de media hora en incorporarse a las actividades académicas cada día.

Promedio académico

De la historia académica en poder de la Unidad de Servicios Escolares, se observa que el promedio de calificación de los 78 estudiantes inscritos en los dos grupos era de 8.31. La moda se ubicaba en 8.24. El promedio más bajo era de 6.7, que corresponde a un estudiante de la generación 88 y que según los registros oficiales tan sólo ha aprobado 10 asignaturas. El promedio más alto del grupo estaba en 9.76, correspondiente a una alumna de 20 años, soltera, con estudios de preparatoria, cuyo padre es profesor con estudios de licenciatura.

Al determinar el promedio académico por grupo, se encontró que el grupo 16 tenía una media ligeramente mayor y una varianza más pequeña, lo que reflejaba una mayor homogeneidad en aptitudes e intereses.

Materias aprobadas

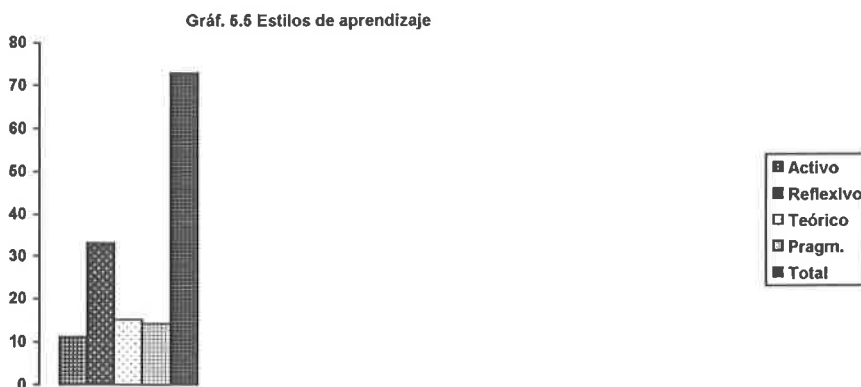
Según la información obtenida en la Unidad de Servicios Escolares, los estadísticos descriptivos para esta variable, de naturaleza de intervalo, en los grupos 15 y 16 del semestre 97-2, fueron los siguientes:

Media poblacional	24
Mediana	25
Modo	25
Rango	26
Varianza	18.70
Desviación Estándar	4.32
Error de medida	.541
Valor mínimo (Vm)	10
Valor máximo (Vmax)	36

Algunos alumnos consideran que no tienen asignaturas reprobadas, aunque la Unidad de Servicios Escolares las registre como tales. Para esta unidad administrativa, la bajas temporales y las calificaciones inferiores a seis implican considerar al alumno como reprobado.

Estilos de aprendizaje

Predomina el estilo de aprendizaje reflexivo, básicamente en estudiantes con promedios de inferior a ocho, aunque se observan estudiantes con promedios muy altos que también prefieren este estilo de aprender. Recordemos que un estilo *reflexivo* implica considerar las experiencias cognoscitivas desde distintos puntos de vista, además de ser prudente, disfrutar al observar la actuación de otros, saber escuchar y no intervenir hasta sentirse dueño de la situación.



FUENTE: Cuestionario aplicado por el autor.

Nivel de participación

La participación en clase, entendida como la actividad crítica, reflexiva y creativa durante las 30 sesiones del semestre, impulsada por las actividades de aprendizaje, las lecturas, los temas de discusión, mostró que 20 estudiantes tuvieron una participación activa, constante y de integración; la mayoría -30 alumnas- pueden considerarse con una participación media, donde las aportaciones fueron menores que en el primer grupo. En 25 casos, la participación en clase no era la esperada por el docente. Hay que destacar, que algunos estudiantes cumplían cabalmente con las tareas de aprendizaje aunque por timidez al docente o al grupo no mostraban una participación crítica, reflexiva o creativa. La participación se ve afectada por el grado de comprensión de las lecturas y los objetivos de la sesión enmarcados por el docente.

Percepción de poder

La tendencia observada fue:

Coercitivo	8
Conexión	7
Experto	12
Información	7
Legítimo	14
Referencia	15
Premiación	7

Los estilos de poder preferidos por los alumnos fueron el legítimo y el de referencia. Recordemos que el primero se produce cuando el sujeto cree que la persona tiene el derecho, por la posición que ocupa en la organización, de esperar que sus sugerencias sean seguidas. El poder de referencia está basado en la habilidad del profesor para mantener un adecuado trato personal.

TABLA 5.2 ESTADÍSTICOS BÁSICOS EN LOS GRUPOS 15 Y 16

ESTADÍSTICAS BÁSICAS	MATERIAS APROBADAS (GLOBAL)	PROMEDIO ACADÉMICO (GLOBAL)	CALIFICACIÓN FINAL G15	CALIFICACIÓN FINAL G16	EDAD (GLOBAL)	TIEMPO DE TRASLADO (GLOBAL)
Media	23.516	8.31	9.03	9.15	23.766	1.39
Mediana	25	8.26	9.00	9.00	23	1.5
Modo	25	8.24	9.00	9.00	22-23	1.5
Rango	26	3.06	3.00	2.00	18	2.25
Varianza	18.70	0.29	0.718	0.344	12.366	0.442
Desv. Es.	4.32	0.537	0.847	0.587	3.516	0.665
Error Med	.541	0.07	N/A	N/A	N/A	N/A
Valor Min.	10	6.7	7	8	18	0.25
Valor Max	36	9.76	10	10	36	2.5

5.2 Descripción Bidimensional de las Variables del Estudio

Al cruzar pares de variables se pueden observar aspectos más interesantes en el estudio.

La tabla 2, muestra el grado de relación entre algunas variables del estudio, en especial, aquellas vinculadas con las hipótesis formuladas en el capítulo de metodología. Los valores de dicha tabla fueron calculados por medio de Excel 5.0 de Windows.

En el grupo 15, las relaciones más importantes ocurrieron entre el rendimiento y el tiempo de traslado ($r=0.51$) y estilo de aprendizaje ($r=0.31$). Los estudiantes que residen retirado de la universidad, muestran un rendimiento tan alto como aquellos que al parecer viven cerca de la misma.

En el grupo 16, las relaciones más importantes se presentaron entre el rendimiento y el promedio académico ($r = 0.50$); el rendimiento y la edad ($r = 0.45$) y el rendimiento y el nivel de participación ($r = 0.45$). Los alumnos con buena trayectoria académica tuvieron buen rendimiento en la asignatura; los de mayor edad rindieron más que los jóvenes y aquellos alumnos que tuvieron una participación constante manifestaron un mejor rendimiento que aquellos compañeros cuya participación era menos frecuente.

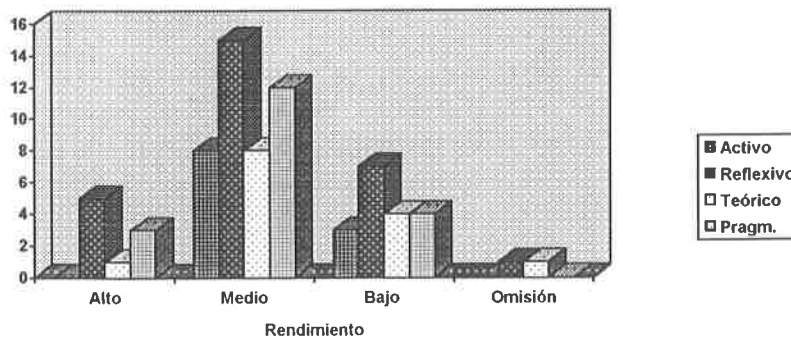
En la búsqueda de relación de manera global no se observaron valores significativos entre las variables seleccionadas, salvo entre el rendimiento y el estilo de aprendizaje.

TABLA 5.3. ASOCIACIÓN ENTRE VARIABLES EN LOS DOS GRUPOS OBJETOS DE ESTUDIO

VARIABLES	GRUPO 15	GRUPO 16	GLOBAL
Rendimiento-edad	-0.27	0.45	-0.27
Rendimiento-estilo de aprendizaje	0.31	0.12	0.31
Rendimiento- percepción de poder	-0.10	0.15	-0.10
Rendimiento-tiempo de traslado	0.51	0.14	-0.27
Rendimiento-promedio académico	-0.27	0.50	-0.07
Edad-nivel de participación	-0.27	0.45	-0.27

Relación entre Rendimiento Académico y Estilo de Aprendizaje

Gráf. 5.6 Relación entre Rend. y Estilo de Aprendizaje



FUENTE: Datos obtenidos por el autor con base en los cuestionarios aplicados.

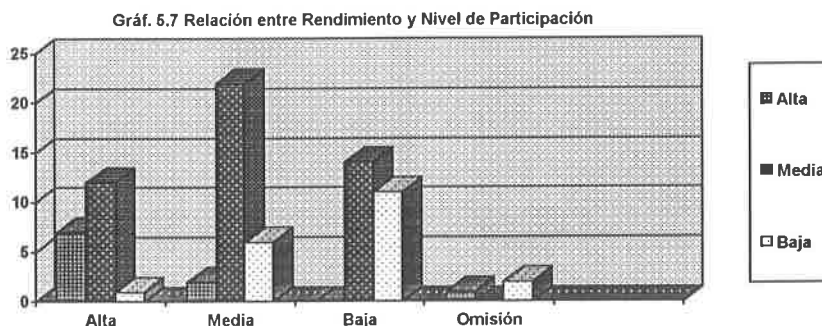
Entre los alumnos de alto rendimiento, el estilo preferido es el reflexivo; lo mismo entre los estudiantes que alcanzaron un rendimiento medio. En este grupo, el más numeroso, se aprecia una cierta tendencia hacia el estilo pragmático.

Los estudiantes de bajo rendimiento muestran una cierta tendencia hacia el estilo teórico.

Relación Rendimiento Académico-Nivel de Participación

La relación tiende a ser alta. En realidad, se puede decir que uno de los factores principales que generalmente toma el docente para determinar el rendimiento es a través del grado de participación.

La gráfica muestra la asociación encontrada:



FUENTE: Datos obtenidos por el autor con base en los cuestionarios.

De los 10 estudiantes con alto rendimiento, 7 mostraron una alta participación durante el semestre; 22 de los 44 de rendimiento medio, tuvieron una participación media y once de los 20 de bajo rendimiento tuvieron una participación baja.

A nivel global, el promedio académico sigue una distribución con tendencia normal clásica, pues se observan pocos estudiantes con gran participación, una mayor frecuencia hacia la categoría intermedia y un decremento en el grupo de baja participación.

Ingresos y nivel de estudios de los padres

De los 72 alumnos que respondieron éstas preguntas, se observa que, en 23 casos, el nivel de estudio más alto de los padres es la primaria completa; en el 50% de los casos, los padres poseen estudios comprendidos entre la secundaria y preparatoria completas; y, en 12 casos, los padres tienen estudios superiores.

Entre los padres que sólo alcanzaron estudios de primaria, se observa que el 50% tienen ingresos de mil 587 pesos; en ocho casos, los ingresos alcanzan los dos mil 380 pesos. En tres casos, los ingresos llegan a 3 mil 174 pesos y en uno, superan los 3 mil 174 pesos.

En los casos de padres con estudios de secundaria o bachillerato completos, se observa que la mayor parte de los integrantes de este grupo ganan menos de 2 mil 380 pesos; en once casos los ingresos superan los 3 mil 174 pesos mensuales.

Entre los padres con estudios de licenciatura, predominan aquellos cuyos ingresos se ubican en el nivel cuatro, es decir, reciben ingresos de más de 3 mil pesos.

TABLA 5.4 INGRESO Y NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES

INGRESOS/NIVEL DE ESTUDIOS	HASTA PRIMARIA COMPLETA	SECUNDARIA-BACHILLERATO	LICENCIATURA-POSGRADO
Hasta \$ 1, 587	11	10	2
\$ 1,588-2,380	8	16	2
\$2,380-3,174	3	4	2
≥ \$ 3,174	1	7	6

Al observar la distribución nivel de estudios-ingresos en los grupos 15 y 16, se aprecia que en el primer grupo se concentraron los alumnos cuyos padres tienen mayores ingresos y escolaridad, mientras que en el grupo 16, se detectaron más casos de padres con características inversas (baja escolaridad e ingresos menores).

5.3 Modelo de Regresión Múltiple en el Estudio del Rendimiento Académico

Una de las preocupaciones centrales del estudio era determinar el peso de las variables edad ($X_{1(11)}$), estilo de aprendizaje (X_2), nivel de participación (X_3), percepción del poder (X_4), rendimiento académico histórico (X_5) y situación socioeconómica (X_6) en el rendimiento académico. ¿Cómo influyen o influyeron éstas en el desempeño de los alumnos en la asignatura teoría del curriculum? La respuesta a dicha interrogante se determinó por medio de una ecuación como la siguiente:

$$Y' = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + b_6X_6 \quad (1)$$

Ecuación básica de regresión, donde:

a y b_j deben calcularse a partir del conocimiento de los valores de las X y la Y .*

Las b_j de la ecuación 1, representan aquellos valores que minimizan la suma de los cuadrados de los residuos, denominado *principio de mínimos cuadrados*.

En una ecuación de regresión, los pesos b son obtenidos a partir de la expresión:

$$b_j = \beta_j (S_Y/S_j) \quad (2)$$

Con base en un sistema de ecuaciones lineales simultáneas se determinaron los valores beta, β_j que permiten determinar los valores b_j .

Las ecuaciones normales para la presente investigación son:

$$\begin{aligned} r_{11}\beta_1 + r_{12}\beta_2 + r_{13}\beta_3 + r_{14}\beta_4 + r_{15}\beta_5 + r_{16}\beta_6 &= r_{y1} \\ r_{21}\beta_1 + r_{22}\beta_2 + r_{23}\beta_3 + r_{24}\beta_4 + r_{25}\beta_5 + r_{26}\beta_6 &= r_{y2} \\ r_{31}\beta_1 + r_{32}\beta_2 + r_{33}\beta_3 + r_{34}\beta_4 + r_{35}\beta_5 + r_{36}\beta_6 &= r_{y3} \\ r_{41}\beta_1 + r_{42}\beta_2 + r_{43}\beta_3 + r_{44}\beta_4 + r_{45}\beta_5 + r_{46}\beta_6 &= r_{y4} \\ r_{51}\beta_1 + r_{52}\beta_2 + r_{53}\beta_3 + r_{54}\beta_4 + r_{55}\beta_5 + r_{56}\beta_6 &= r_{y5} \\ r_{61}\beta_1 + r_{62}\beta_2 + r_{63}\beta_3 + r_{64}\beta_4 + r_{65}\beta_5 + r_{66}\beta_6 &= r_{y6} \end{aligned} \quad (3)$$

Las desviaciones estándar y los coeficientes beta de las seis variables fueron:

TABLA 5.5 VALORES OBTENIDOS PARA LA DESVIACIÓN ESTÁNDAR (S) DE LAS VARIABLES PRINCIPALES DEL ESTUDIO

Variable	S_j
Edad	3.47
Estilo de Aprendizaje	1.09
Nivel de Participación	0.85
Percepción de poder	1.90
Promedio Académico	0.53
Situación socioeconómica	0.60
Rendimiento Académico	1.67

* De acuerdo con Kerlinger, el cálculo de a , una vez que se han encontrado las b , es sencillo. El problema es el cálculo de las b cuando existen más de dos variables independientes. Ver Fred Kerlinger, *Ibíd*, p. 608.

En la tabla 5.6 aparecen las correlaciones encontradas entre las variables principales de estudio.

Donde r_{11} representa el coeficiente de correlación de la variable edad consigo misma, en este caso igual a la unidad; r_{12} , el coeficiente de correlación entre la edad y el estilo de aprendizaje; r_{13} , la correlación entre la edad y el nivel de participación, etc. El valor derecho de cada ecuación, constituye la correlación entre la variable rendimiento académico y la variable en cuestión, es decir, edad, estilo de aprendizaje, etc.

TABLA 5.6 CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO

	r_1	r_2	r_3	r_4	r_5	r_6	r_7
r_1	(1.0)						
r_2	0.31	(1.0)					
r_3	-0.27	(0.12)	(1.0)				
r_4	-0.06	0.09	-0.22	(1.0)			
r_5	-0.10	-0.01	0.02	-0.05	(1.0)		
r_6	0.53	0.13	-0.07	-0.31	-0.07	(1.0)	
r_7	0.98	0.31	-0.28	0.00	-0.09	0.37	(1.0)

Los valores de la segunda columna expresan la relación entre la variable edad y las restantes (estilo de aprendizaje, nivel de participación, percepción de poder, promedio académico, situación socioeconómica y rendimiento académico, respectivamente). Idéntico razonamiento se aplica a las columnas siguientes. En una matriz de correlación, los valores de la parte superior derecha a la diagonal con valores de 1, se omiten porque resultan semejantes a los valores de parte inferior derecha.

Obsérvese que las mayores correlaciones se producen entre las variables edad y rendimiento académico; edad y situación económica; edad y estilo de aprendizaje. Asimismo, se observan altas correlaciones entre nivel de participación y el rendimiento académico.

5.4 Rasgos Socioacadémicos de los Alumnos de Mayor Rendimiento

A continuación se describen algunos rasgos socioacadémicos de los alumnos con los promedios más altos en la asignatura teoría del curriculum durante el semestre 97-II.

Caso 1. Casada de 35 años. Realizó estudios de preparatoria general en una institución privada. Es dentista de profesión egresada de la UNAM. Tiene promedio de 9.52. No adeuda materias del plan de estudio.

Muestra un estilo de aprendizaje reflexivo.

Percepción del poder es coercitivo. Que puede entenderse como la posibilidad de aplicar sanciones y castigos a las personas que no cooperan con ella.

Caso 2. Soltera de 22 años. Egresada del Colegio de Bachilleres. Depende económicamente de su padre quien se desempeña como empleado. Su madre con estudios de primaria se dedica a labores del hogar. Ingresó a UPN porque le 'interesa la educación'.

Tiene promedio de 9.60 y no adeuda asignaturas.

Estilo de aprendizaje: reflexivo.

Percepción del poder: De conexión. Espera que las demás personas respeten su entendimiento, conocimiento, juicios y experiencias por encima de la aplicación de sanciones y castigos.

Caso 3. Soltera de 23 años. Estudiante de la generación 94. Realizó estudios en una preparatoria en el área humanística en el Estado de México. Depende económicamente de su padre, quien es empleado con estudios de secundaria. Su madre se dedica al hogar y tiene la primaria incompleta. Ingresó a UPN porque 'aquí se ofrece mi carrera'.

Tiene promedio de 9.06 y adeuda dos asignaturas, principalmente del quinto semestre.

Estilo de aprendizaje: Teórico.

Percepción del poder: Coercitivo

Caso 4. Soltera de 20 años. Realizó estudios de bachillerato en una Preparatoria de la UNAM.. Depende económicamente de su padre quien es profesor con estudios de licenciatura. Su madre se dedica a labores del hogar aunque tiene estudios de bachillerato. Ingresó a UPN porque 'aquí se ofrece mi carrera'.

Tiene promedio de 9.76. Sólo tiene una calificación de ocho en la asignatura Bases de la Orientación Educativa.

Estilo de aprendizaje: de conexión.

Percepción de poder: de referencia. Basado en la habilidad del líder para proveer reconocimiento a otras personas, por lo que siente que las personas a su alrededor gustan de su personalidad y hacen las cosas para complacerla.

Caso 5. Soltera de 27 años. Realizó estudios en un CBTAS. Trabaja como vendedora ambulante. Dedicada a esta actividad diez horas semanales. Depende económicamente de los dos padres; uno jubilado y el otro se dedica a actividades no especificadas.

Tiene promedio de 8.04 y adeuda dos asignaturas del plan de estudio.

Estilo de aprendizaje: pragmático. Percepción del poder: Coercitivo.

Caso 6. Soltero de 23 años. Egresado del Colegio de Bachilleres. Depende económicamente de un familiar. Huérfano de los dos padres. Ingresó a UPN al terminar los estudios de bachillerato motivado porque 'aquí se ofrece mi carrera'.

Tiene promedio de 8.56 y no adeuda materias. Realizó estudios de licenciatura en el IPN, la cual no pudo concluir por problemas económicos.

Estilo de aprendizaje: Experto. Percepción del poder: De referencia.

Caso 7. Soltero de 22 años. Estudió en el área físico-matemática en una preparatoria del Estado de México. Depende económicamente de su padre quien ejerce el oficio de chofer, con estudios de secundaria.

Realizó otros estudios en la UAEM, los cuales abandonó por problemas familiares.

Tiene promedio de 8.76 y adeuda una asignatura.

Estilo de aprendizaje: pragmático.

Percepción del poder: de experto. Lo que implica que está basado en la experiencia, la habilidad y el conocimiento del líder.

Caso 8. Soltera de 23 años. Realizó estudios en bachillerato pedagógico.

Tiene promedio de 8.68. Adeuda una asignatura.

Estilo de aprendizaje: de experto. Percepción del poder: de referencia.

Caso 9. Soltera de 20 años. Realizó estudios de bachillerato general en un centro privado. Depende económicamente de su madre quien se dedica a labores del hogar. Ingresó a UPN porque 'le interesa la educación'. Tiene promedio de 9.20. No adeuda asignaturas.

Estilo de aprendizaje: teórico. Percepción del poder: de experto.

Caso 10. Soltera de 22 años. Estudió en la Escuela Maestro Manuel Acosta. Depende económicamente de su padre, quien se dedica al comercio en pequeño. Su madre se dedica a labores del hogar. Ingresó a la institución al concluir el bachillerato, motivada por su interés en la educación. No tiene asignaturas pendientes y su promedio académico es de 8.96.

Estilo de aprendizaje es el teórico-activo. Percepción del poder: coercitivo

Caso 11. Estudiante casada de 25 años, con una hija. Estudió en la Preparatoria Ignacio Manuel Altamirano (Particular) en Cd. Nezahualtcoyotl, en el bachillerato económico-administrativo. No trabaja y depende económicamente de su esposo. Su padre se dedica al comercio en pequeño y su madre a las labores del hogar. Los dos no concluyeron la educación primaria.

Tarda una hora 40 minutos en llegar a la institución. No tiene asignaturas pendientes. Su promedio académico es de 8.24.

Estilo de aprendizaje: pragmático. Percepción del poder: legítimo.

Caso 12. Soltera de 23 años. Estudió en el Colegio de Bachilleres no. 11 (D.F.). Depende económicamente de su padre, quien se dedica a actividades no especificadas. No proporciona información respecto a su madre. Ingresó a la institución dos años después de concluir el bachillerato.

Estudió otra licenciatura en el Instituto Politécnico Nacional, pero desertó en el segundo semestre por razones no especificadas.

Tiene un promedio de 8.48.

Estilo de aprendizaje es reflexivo-pragmático. Percepción del poder: de premiación.

Caso 13. Soltera de 22 años. Realizó estudios de bachillerato en el Instituto Latino de México, en el área económico-administrativa. Depende económicamente de su padre, quien ejerce su trabajo como profesional

independiente. Su madre tiene estudios de bachillerato completos pero se dedica a actividades del hogar.

No tiene asignaturas pendientes y tarda cerca de 40 minutos en llegar a la UPN. Su promedio académico es de 8.13.

Estilo de aprendizaje: reflexivo-teórico. Percepción del poder: de referencia.

Caso 14. Soltera de 32 años. Realizó estudios de bachillerato en el CCH Naucalpan. Trabaja como profesora de regularización en su casa en horario de 3:00 a 8:00 P.M. Depende económicamente de sus ingresos. Su padre es jubilado con estudios de preparatoria; su madre tiene estudios de primaria completa pero se dedica a labores del hogar. Realizó estudio de licenciatura en la UNAM, aprobó entre 2 y 4 semestres. Desertó de los estudios de licenciatura por motivos económicos.

Tiene promedio de 9.44 aunque reprobó Estadística Descriptiva en Educación.

Estilo de aprendizaje: teórico. Percepción del poder: de premiación.

Caso 15. Soltera de 25 años. Estudió en el Colegio de Bachilleres en el área químico-biológica. Depende económicamente de su madre quien se desempeña como empleada. De su padre no da referencia. Su madre concluyó los estudios de secundaria.

Ingresó a UPN después de dos años de concluir el bachillerato, motivada porque 'aquí se ofrece mi carrera'. Tiene un promedio de 9.08 aunque adeuda una asignatura: Teoría pedagógica: génesis y desarrollo. Tarda noventa minutos en llegar al Ajusco.

Estilo de aprendizaje: reflexivo-pragmático. Percepción del poder: de información.

Caso 16. Soltera de 27 años. Estudió en el Colegio de Bachilleres no. 4, 'Culhuacán'. Trabaja en una Comercializadora Integrada (GCI). Junto con su padre aporta dinero para el gasto familiar. Su padre es profesor y su madre se dedica a labores del hogar.

Ingresó a UPN dos años después de concluir el bachillerato, al parecer porque 'aquí se ofrece mi carrera'. Realizó estudios universitarios en la UAM, pero desertó por falta de vocación a la carrera elegida. Tiene un promedio de 8.39. Tiene aprobada 23 materias de la carrera.

Estilo de aprendizaje: activo. Percepción del poder: de premiación.

Caso 17. Soltera de 22 años. Estudió en el Colegio de Bachilleres, plantel 14 (Milpa Alta). Depende económicamente de sus padres, quienes trabajan como comerciante en pequeño (madre) y artesano independiente (padre). Los progenitores tienen la primaria completa. Ingresó a UPN porque le interesa la educación. Tiene promedio académico de 8.2 y no tiene asignaturas pendientes. Tarda 2 horas, 45 minutos para llegar a la institución.

El estilo de aprendizaje es reflexivo-teórico. Percepción del poder: de información.

Caso 18. Soltero de 25 años. Ingresó en 1994. Estudió en un CBTIS en el Estado de Hidalgo. Trabaja en un estacionamiento. Sufraga sus estudios y gastos personales. Su madre concluyó la primaria y 'ejerce oficio por su cuenta'. Su padre está fallecido.

Ingresó a la UPN por la cercanía de la misma. Tarda quince minutos en llegar a la institución. Según el estudiante adeuda dos asignaturas; en cambio Servicios Escolares le registra trece asignaturas no acreditadas, esto porque se inscribió durante un semestre y abandonó los estudios.

Estilo de aprendizaje: teórico. Percepción del poder: legítimo.

Caso 19. Soltera de 23 años. Estudió el Bachillerato Pedagógico en el área de Orientación y Servicios Educativos. Depende económicamente de su padre, quién tiene primaria incompleta y es jubilado. Es huérfana de madre.

Requiere de una hora cuarenta y cinco minutos para llegar a UPN. Tiene un promedio académico de 9.08 y no adeuda ninguna asignatura, aunque reprobó Estadística Descriptiva Aplicada a la Educación. Ingresó a UPN al concluir su bachillerato y se identifica con el estilo pragmático de aprendizaje.

5.5 Aproximaciones al Análisis e Interpretación de la Información

Variables sociodemográficas: género, edad, estado civil

Esta aproximación debe iniciar con la más investigadas de las variables, el género. La carrera de pedagogía se ha considerado una carrera femenina, porque es estudiada principalmente por las mujeres. Las causas de esta situación han sido analizadas ampliamente. Sin embargo, cada día se observan más detalles en este sentido. Quizás por un fenómeno de regresión, me llamó la atención ésta variable porque cuando estudié la carrera de educación era uno de los pocos hombres que la cursaban. La generación del 68, en la cual inicié mi estudios, quería ser de economistas, sociólogos, ingenieros, administradores, psicólogos, filósofos, etc. Me sentía un poco extraño en el salón de clase. Con temor y atracción. Temor por los comentarios de los compañeros de generación del Colegio Universitario y atracción por la cordialidad, camaradería con las compañeras, muchas de ellas en ejercicio de la profesión, al mismo tiempo que complementaban los estudios de pedagogía.

Cuando inicié el estudio llegaron a mí esos pensamientos. ¿Cómo se han de sentir los cuatro varones que asistieron regularmente al curso entre más de sesenta muchachas?, ¿cómo es su rendimiento?, ¿de qué manera el ambiente femenino les impulsa o los motiva a estudiar? o ¿de qué manera les impide estudiar?

Estudios recientes destacan las diferencias entre géneros. En las diferencias físicas, intelectuales, emocionales, etc. se encuentra el valor de cada grupo. De acuerdo con la *Revista Muy Interesante*, la mujeres ganan en que administran mejor el trabajo neuronal, consumen menos tejido cerebral a lo largo de la vida, muestran mayor capacidad verbal, tienen más dotes de mando, mayor memoria visual, oído más fino, vista más potente, mejor paladar y mayor cantidad de matices olfativos.

Aboites (1998;19) destaca que los exámenes de opción múltiple que se aplican en las universidades para determinar ingreso o calidad profesional, favorecen más a los hombres que a las mujeres. Las mujeres tienen un mejor desempeño en pruebas de ensayo que en otros tipos de pruebas. Otros estudios destacan que por cada estudiante de alto rendimiento en la UNAM existen dos mujeres en la misma situación. Las mujeres tienen mejor desempeño que los hombres.

Aunque no se puede establecer una comparación confiable entre uno y otro grupo, debido al tamaño de las poblaciones, tres de los cuatro hombres que cursaron la asignatura tuvieron un rendimiento destacado, que yo consideraría muy bueno. Se sentían motivados, con gran influencia sobre sus compañeras. Me llamó la atención, que de acuerdo con la Cédula de datos estadísticos, tres de ellos son huérfanos de un progenitor y, en un caso, huérfano de los dos padres.

Asimismo, tres habían realizado estudios en otra universidad y abandonaron la primera carrera por motivos económicos.

Los cuatro alumnos ingresaron a la universidad porque 'les interesa la educación', pero ¿cuál de los hechos anteriores fue el decisivo para que estudiaran pedagogía?, ¿qué aspecto de su mundo interior los acercó a la educación?

Trece alumnas son casadas o mantienen una relación de pareja que las hace independientes de sus hogares de origen. Los lugares de trabajo son diversos, en los sectores públicos y privados, en horarios y condiciones variados. El promedio de edad de este grupo es 26 años y presentan un rendimiento académico global de 9.1. La atención a los hijos o el marido no fue obstáculo para que cumplieran con las obligaciones del curso. Aunque tenían más dificultades para entregar las múltiples tareas del semestre, en general, mostraron interés, disposición y sacrificio. El grupo de mayor rendimiento se observó entre las casadas. Posiblemente, por el triple rol que desempeñaban en ese momento se sentían muy deseosas de aprender más, de aprovechar cabalmente el tiempo y de recuperar el 'aparente espacio' perdido por el compromiso materno.

No se obtuvo información sobre el nivel de escolaridad de los cónyuges de las alumnas. Desconocemos si tienen una escolaridad mayor o menor que las estudiantes investigadas.

Algunas invariantes interesantes en este grupo es que la mayoría ingresó a UPN después de realizar estudios en otra institución de nivel superior. Es decir, han tenido formación universitaria. Alumnos que desertaron de sus estudios universitarios primarios por problemas familiares o económicos.

Asimismo, tienen edades por encima de la edad promedio. Sus antecedentes escolares no están vinculados con las ciencias de la educación.

Escolaridad de los padres

Como han mostrado numerosos estudios, el nivel de escolaridad de los padres va asociado con el desempeño de los alumnos. El capital cultural, obtenido a partir de las condiciones socioeconómicas de la familia, muestra una relación directamente proporcional con el rendimiento académico. Sin embargo, también se observa que éstos alumnos ya han adquirido un nivel de escolaridad superior a sus padres, principalmente, al nivel de las madres.

Sería interesante determinar la proporción de alumnos que abrazaron la carrera de pedagogía estimulados por los estudios de los padres. En el país, en la década del 50 era común que los hijos estudiaran lo mismo que sus padres. En la actualidad, al parecer existe poca información respecto a cómo influye este hecho en la elección de la carrera, principalmente en la pedagógica.

Cumplimiento de las tareas

Los comportamientos de los alumnos en este aspecto fue diverso. Desde la alumna que puntualmente entregaba las tareas asignadas, aunque nunca tuvo la decisión de hablar frente a todo el grupo, hasta el alumno que participaba en todas las discusiones, motivaba al grupo para organizarse y colaborar en todas las actividades, pero que sentía que ya no había necesidad de entregar los trabajos porque su desempeño había sido muy evidente.

Entre dichos extremos, fueron evidentes casos de un par de estudiantes que al final de semestre, una trabajó y la otra no, la primera entregó inconscientemente el trabajo sin el nombre de la segunda, pero fueron a solicitarle al docente que incluyera a su compañero porque el trabajo lo habían realizado palmo a palmo entre las dos.

Las reflexiones que llegan a mí durante los trabajos grupales e individuales en el salón de clase, giraban en torno a ¿cómo se integran?, ¿qué los une?, ¿qué los identifica?, ¿qué esperan del docente?, ¿cómo ser justo y objetivo en la valoración del aprendizaje de los alumnos?, ¿qué sentimientos genera en los alumnos una mala valoración por parte del docente?

Creo que las tareas en el salón fueron ocasiones para observar actitudes, aptitudes, sentimientos y virtudes de los alumnos. Las tareas individuales, realizadas en el hogar, eran espacios para reconocer el esfuerzo, condiciones socioeconómicas y comunicación bidireccional entre docente y alumnos. Pensaba en situaciones como las siguientes: ¿qué tanto influyen en mi valoración la extensión y la presentación de los trabajos?, ¿se deben evaluar por igual las tareas fáciles y las difíciles?, ¿cómo evaluar una tarea novedosa, que no requiere de investigación documental, de una tarea 'ya hecha', que ofrece todas las condiciones para su realización?, ¿rinden más los estudiantes que disponen de computadora, recursos diversos, etc., frente a aquellos que carecen de éstos elementos?, ¿dónde ser más riguroso con los trabajos individuales o los grupales? Muchas tareas ayudan a descubrir la honestidad de los alumnos.

Algo importante del proceso de calificación de las tareas era que al regresar las observaciones, en una u otra forma se retroalimentaba al estudiante y se ayudaba a resolver los problemas comunes: faltas ortográficas, concordancia entre género y número y el uso del pasado participio.

Estilos de aprendizaje y percepción de poder

Las expectativas en torno a éstas variables eran muy amplias, principalmente porque los estudios realizados respecto a las mismas eran muy alentadores. Lamentablemente, en una investigación no siempre se obtienen los resultados en la dirección deseada. La mayor enseñanza consiste en que conviene persistir en

estos aspectos y que al mismo tiempo hay que ser más cuidadoso en el empleo y uso de instrumentos no estandarizados en el medio. Posiblemente, en pequeño estudio piloto hubiera ayuda a visualizar tendencias, pero esto no se hizo porque la población objeto de estudio era en principio muy pequeña.

VI. CONCLUSIONES

Algunas conclusiones que se derivan de la investigación son las siguientes:

- El presente estudio tuvo un carácter diagnóstico, centrado en la recolección de información sobre el rendimiento escolar de un grupo de estudiantes, con un sustento teórico humanista y una metodología de investigación incluyente y ecléctica.
- El trabajo constituyó un momento para reflexionar sobre la pedagogía, el quehacer del pedagogo y el futuro de nuestros egresados. ¿Cuál es la situación socioprofesional del pedagogo en el momento actual?; ¿serán capaces nuestros egresados de enfrentarse a los retos del siglo XXI?; ¿cómo deberá ser la formación teórico-práctico de los futuros profesionistas?; ¿qué etapa vive la evaluación educativa en la actualidad (pretyler, tyler, realismo, inocencia, profesionalismo)?
- El concepto dominante de evaluación fue considerarla como un proceso-producto que tiende a mejorar el aprendizaje, a perfeccionar la actividad docente, a comprender la educación.
- La evaluación es un concepto transdisciplinar, por lo cual no se puede hablar de una teoría de la evaluación sino de teorías de la evaluación. Conclusión semejante puede establecerse para el rendimiento académico. El estudio cabal de estos conceptos debe hacerse desde enfoques filogenético y diacrónico.
- La evaluación tendrá un cuerpo teórico integral cuando sus conceptos lleguen a ser autocohérentes, exhaustivos y simples.
- El rendimiento académico se concibió como 'el logro obtenido en la comprensión, análisis y valoración de los supuestos, principios y métodos de los tres enfoques básicos de la teoría del curriculum: el tradicional, el procesual y el crítico'. El rendimiento se valoró a través del esfuerzo individual (asistencia, cumplimiento de las tareas individuales), la participación en el salón, la entrega de un trabajo final o la contestación a una prueba final presentada en dos versiones: opción múltiple u ensayo.
- Las variables estilo de aprendizaje y percepción de poder tuvieron escasa importancia en la explicación del rendimiento académico de los alumnos en esta asignatura. Las razones pueden ser múltiples: baja confiabilidad del instrumento; incertidumbre de los alumnos frente a instrumentos de ésta naturaleza; poca claridad del investigador sobre el uso de los resultados, al momento de aplicar dichos cuestionarios, características socioculturales de la población objeto de estudio, etc.

- La historia académica de los alumnos tuvo una alta incidencia en el comportamiento de la población. La correlación entre dichas variables fue muy alta. Hay que reconocer que los efectos del aprendizaje se manifiestan a largo plazo.

Dado que en muchos casos son hijos de padres que alcanzaron estudios de bachillerato, se puede considerar que una proporción importante de los alumnos posee el apoyo familiar necesario para enfrentar las labores académicas que la institución demanda en razón de que sus progenitores, tienen el capital cultural básico para auxiliarlos en las tareas y compromisos académicos.

- La actitud de los alumnos hacia el proceso de acreditación, por parte del docente, osciló entre la conformidad, la mayoría, y la inconformidad, algunos casos. En el primer caso, un número considerable de estudiantes volvió a cursar la asignatura Desarrollo y Evaluación Curricular con el autor, durante el semestre 98-1. En el segundo caso, hubo desde manifestaciones de enojo y reclamaciones al docente hasta reproches del tipo 'no volver a cursar una materia contigo'.
- ¿Por qué causa tanta ansiedad, preocupación y conflicto la calificación, certificación externa de nuestro trabajo?, ¿será porque no nos gusta que otros descubran quién soy, cómo me veo, qué opinan de mí? Uno de los artículos semanales de Eduardo Galeana (1998;25), me permitió comprender mejor el fenómeno. De acuerdo con el escritor uruguayo:

"Según la emperatriz María Teresa de Habsburgo, Wolfgang Amadeus Mozart era un inútil. 'Serás una desgracia para ti y para tu familia', anunció el padre de Charles Darwin. El maestro de Thomas Alva Edison lo echó de la escuela, a los ocho años de edad, por 'esterilidad total'. Tiempo después, la Academia Francesa de Ciencias sentenció que el fonógrafo de Edison era 'un ridículo truco de ventrílocuos'. La Academia de Amberes rechazó a Vincent Van Gogh, que quería estudiar pintura, porque no tenía condiciones. Por falta de condiciones, una biblioteca de Lisboa rechazó a Fernando Pessoa, que aspiraba a un empleo de archivista. Cuando Albert Einstein empezó la universidad, los profesores coincidieron: 'Este muchacho nunca llegará a nada'.

Creo que el temor a ser mal evaluado, genera esa desconfianza y angustia durante el proceso. ✓

SUGERENCIAS:

Permitir a los académicos que lo deseen, el empleo de una escala numérica de acreditación que implique números decimales, con el propósito de ampliar el espectro de discriminación académica-profesional en los alumnos. Algunas ventajas de la adopción de calificación con decimales serán: lograr mayor poder de discriminación entre conocimientos, habilidades y destrezas en los alumnos; tener un mayor ancho de banda de manera que el docente reflexione conscientemente al momento de asignar la acreditación; ser más justo en la valoración de estimación del esfuerzo de los alumnos y reducir los altos promedios en la historia académica que al parecer existen entre los estudiantes de pedagogía.

- Profundizar y continuar los estudios en torno al sujeto principal del proceso enseñanza-aprendizaje, la razón de ser de las instituciones educativas. Existen las universidades por la necesidad natural de los pueblos de conocer, satisfacer la curiosidad, resolver problemas, etc., por la presencia permanente de los alumnos. La solución de los problemas universitarios deben comenzar por la solución de los problemas de los alumnos.
- Dar el mayor apoyo académico a los alumnos objetos de ésta investigación, porque el desempeño que lograron así como la historia académica permite augurar buenos profesionales de la educación.
- Integrar equipos semestrales de docentes que contribuyan a una evaluación interdisciplinaria, que determinen con mayores elementos de causa cómo ha sido el rendimiento real de los alumnos. La confrontación, el intercambio de información y el diálogo interpersonal permite hacer mejores evaluaciones. Recordemos que la comunicación académica y discusión respecto a los enfoques paradigmáticos facilita el trabajo científico.
- Hacer el proceso de evaluación cada vez más sencillo y natural. Decía Einstein 'haga las cosas lo más sencillo posible; pero no más'. Asimismo, Kant proponía que un gran modelo debía cumplir tres requisitos esenciales: sencillez, funcionalidad y elegancia.
- Impulsar entre docentes y alumnos una mayor cultura de la evaluación académica y personal con base en principios como: flexibilidad y adaptabilidad (Cook y Reichardt); síntesis multimetodológica (Cronbach); colaboración interspectivas; compatibilidad de métodos y enfoques (González Casanova); relevancia y búsqueda de la verdad.
- Asimismo, de ser posible impulsar un proceso de evaluación con base en los principios de Kemmis: racionalidad o sensatez; autonomía y responsabilidad; comunidad e intereses; pluralidad de perspectivas de valor; pluralidad de

criterios de evaluación y oportunidad en la elaboración y distribución de información.

- Continuar los estudios de rendimiento académico como estrategia para identificar los logros obtenidos por los alumnos y valorar el acercamiento al perfil de egreso.
- Investigar el impacto, relevancia y utilidad de las tareas académicas entre los estudiantes de Pedagogía, en razón de que este mecanismo contribuyó a una mayor motivación en los grupos de la Asignatura Teoría del Currículum (Semestre 97-II).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achinstein, Peter (1967). **Los modelos teóricos**. UNAM. Problemas científicos y filosóficos. México. 27 p.

Blanco, Javier y et al (1993). **"Condiciones de operación de las LEPEP '85"**. UPN. México. 50 p.

Barbosa, Farías Regina M. (1975). 'El rendimiento escolar y sus causas'. En: **Illich, I. Crisis de la didáctica**. 1a. parte. Axis, Argentina. pp.49-87.

Barabtarlo, Anita (1998). **Investigación-acción**. CESU-UNAM. México. p.

Barbier, Jean Marie (1993). **La evaluación de los profesores de formación**. Paidós. Temas de Educación. Barcelona. 291 p.

Beerkmán, George (1995). **Computación e informática hoy. Una mirada a la tecnología del mañana**. Addison-Wesley. Wilwington, Delawere, EUA. 372 p.

Beltrán Llavador, Francisco (1995). **Investigación y evaluación curricular en el posgrado**. UNAM-Aragón. México.

Bloom, Benjamín S. y et. al (1975). **Evaluación del aprendizaje**. Tomos 1, 2 y 3. Editorial Troquel, Bs. As. 309 p.

Borja, Roberto (1991). 'Contradicciones del programa de estímulos'. En **Foro Universitario**. México.

Caballero Pérez, Roberto (1992). **La evaluación docente**. UNAM-FFYL. México. 107 p.

Camarena, C. Rosa María, Chávez G., Ana Ma. y Gómez, U. José (1985). '**Reflexiones teórico-metodológicas sobre el rendimiento escolar**'. Ponencia presentada en el **Primer Foro de Investigación Educativa**. Memorias ANUIES. México. Enero. pp. 97-117.

Casassuc, Juan (1995). **Acerca de la calidad de la educación**. Teleseminario Iberoamericano sobre Calidad de la Educación. UNESCO/OREALC. 25 p.

CIEES (1992). **Guía metodológica para la evaluación de los currícula de licenciatura**. Serie Materiales de apoyo a la evaluación educativa. No. 5.

----- (1996). **Materiales de apoyo a la evaluación educativa**. Tomos 1 y 2. CONAEVA- SEP-ANUIES. México.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (1996). **Resúmenes analíticos**. III Congreso Nacional de Investigación Educativa. 25-27 de octubre, Sede UPN. México. 148 p.

Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. (). **Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa**. Paidós, México.

Coulom, A. (1995). **Etnometodología y educación**. Paidós, Barcelona. 230 p.

De León, Félix (1997). **Influencia de T.S. Kuhn en el discurso evaluativo**. Mecanograma. México. 20 p.

Delors, Jacques (1996). **La educación encierra un futuro**. UNESCO, París.

Díaz Barriga, Ángel y Pacheco Méndez, Teresa (1997) (Coords.). **Universitarios: institucionalización académica y evaluación**. CESU-UNAM. Pensamiento Universitario. 3a. época, 86, México. 210 p. ✓

Díaz Guerrero, R. y Emmite, P. (1986). **Innovaciones de educación. Un análisis de sistemas de habilidades básicas en la educación**. UNAM. México. 153 p.

----- (1988) (Coord.). **Un caso de evaluación curricular. Análisis de las opiniones de maestros y alumnos de un programa de posgrado en educación**. Cuadernos del CESU-UNAM. México. 73 p.

Diosdado Cerino, Cynthia y González L., Elvira (1998). **"Análisis de las tesis y tesinas de los egresados de la Licenciatura en Pedagogía correspondientes a los planes de estudio 79 y 90"**. Tesis para obtener el título de Licenciado en Pedagogía. UPN. México. 175 p.

Edwards R., Verónica (1991). **El concepto de calidad de la educación**. UNESCO/OREALC, Chile. 67 p.

Fernández Pérez, Miguel (1994). **Las tareas de la profesión de enseñar: Práctica de la racionalidad curricular**. Didáctica aplicada. Siglo XXI. Madrid. 825 p.

Forrester, Vivian (1997). **El horror económico**. Fondo de Cultura Económica. México.

Furlan, M. Alfredo (1995). **La enseñanza de la pedagogía en las universidades**. CIEES. México. 29 p.

Glass, Gene y Stanley, Julian (1974). **Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales**. Edit. Prentice/Hall Internacional. México. 596 p.

Gronlund, Norman (1973). **Medición y evaluación en la enseñanza**. Edit. Pax-México. México. 630 p.

Hernández, Reginaldo (1995). 'Causas del rendimiento escolar'. Ponencia presentada en el **Primer Foro de Investigación Educativa**. Memorias AMIE, Enero. pp. 319-386.

ILPES (1973). **Guía para la presentación de proyectos**. Siglo XXI, México. 230 p.

Jackson, Terence (1992). **Evaluación del desempeño. Cómo medir resultados**. Legis. Serie empresarial, Bogotá. 192 p.

Kuhn, Tomás S. (1975). **Las estructuras de las revoluciones científicas**. Fondo de Cultura Económica, México.

Kerlinger, Fred (1988). **Investigación del comportamiento métodos y técnicas**. Mc Graw-Hill. México. 747 p.

Lamadrid P., Blanca Estela y Velázquez Suárez, E. (1996). **El estado actual de las publicaciones sobre investigación curricular realizadas en el D.F.** Tesis para obtener el título de Licenciado en Pedagogía. UPN. México. 151 p.

Martínez Rizo, Felipe (1992). **La calidad de las instituciones de educación superior. Su evaluación y su promoción**. Cuaderno de Planeación Universitaria, 3a. época, año 6, No. 1.

Medina, Sara Rosa (1989). **Análisis de la Maestría en Enseñanza Superior con base en las categorías de Basil Bernstein**. Notas de investigación. Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. México. 15 p.

Mejía, Francisco (1992). **Manual de identificación, preparación y evaluación de proyectos**. ILPES BID BM. México. 182p.

Myers, David E. et al (1987). 'Student discipline and high school performance'. En **Sociology of Education**. Jan. Estados Unidos. pp. 18-33.

OCDE (1996). **Exámenes de las políticas nacionales de educación. México. Educación Superior**. México.

Padilla G., Ramón (1986). **Evaluación, acreditación, retroalimentación**. ESCA-IPN, México. 452 p.

Pastrana, Norma (1987). **Clasificación de los modelos de evaluación.** Mecanograma. México. 35 p.

Pratt Fairchild, Henry (1992). **Diccionario de sociología.** Fondo de Cultura Económica. México. 317 p.

Pérez Gómez, Ángel (1989) (Comp.). **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Madrid, Akal.

Porlan, R. y Martín, J. (1991). **El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula.** Diada, Sevilla.

Quesada Castillo, Rocío (1991). **Guía para evaluar el aprendizaje teórico-práctico.** Limusa, México. 125 p.

Reza Trosino, Jesús Carlos (1975). **Cómo desarrollar y evaluar programas de capacitación en las organizaciones.** Panorama. Serie Administración de la Capacitación. México. 224 p.

Rosario Muñoz, Víctor M. y Aguirre Thomas, Ma. del Pilar (1993) (Coords). **Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de educación superior.** Universidad de Guadalajara, Guadalajara. 213 p.

Rueda Beltrán, Mario y Javier Nieto Gutiérrez (1996) (Comps.) **La evaluación de la docencia universitaria.** UNAM. Facultad de Psicología. México. 177p.

Ruiz de Chávez P., Evangelina y et al (1996). **Informe final del seguimiento de egresados de la generación 1991-1995.** México. 155 p.

----- (1997). **Métodos cualitativos aplicados a la evaluación (Antología).** Universidad Pedagógica Nacional. México. 250 p.

Russell, Bertrand (1991). **Obras completas.** Editorial Planeta. México. ✓

Stufflebeam, Daniel y Anthony J. Shinkfield (1989). **Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.** Temas de educación. Paidós/MEC, Barcelona. 381p.

Tyler, R. (1973). **Principios básicos del currículum.** Troquel, Buenos Aires. 131 p. ✓

UNAM (1989). **Antología de evaluación curricular.** Cuadernos de Planeación Universitaria, 3a. época, año 3, No. 2. diciembre. 557 p.

----- (1989). **Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología de la ENEP-Iztacala.** Escuela Nacional de Estudios Profesionales. México. 211 p.

----- (1992). **La pedagogía hoy**. Facultad de Filosofía y Letras. México.

UPN Ajusco. **Educación a Distancia. Taller Ciencia y Tecnología en las IES, formadoras de docentes**. Diplomado a Distancia: Prospectiva Universitaria de la Ciencia y la Tecnología.

----- (1994). **El docente y su práctica docente**. Antología LE '94. México. p.

----- (1994). **Elementos para el modelo de evaluación y seguimiento del proceso de reformulación de las licenciaturas**. Documento de trabajo. México. 5 p.

----- (1997). **Evaluación y seguimiento en la escuela**. Antología. LE '94, México.

----- (1993). **Proyecto Académico**. México.

Valdez Coiro, E. (1998). **Rendimiento escolar y actitudes hacia las matemáticas. Una experiencia en la escuela secundaria**. CINVESTAV-IPN. Programa Editorial. Serie: Investigaciones en Matemáticas Educativas. México. 125 p.

Verdugo Alonso, Miguel A. (Dir.) (1994). **Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica**. Siglo XXI. Madrid. 762 p.

Warren, Howard (1989). **Diccionario de psicología**. Fondo de Cultura Económica. México. 383 p.

Weiss, Carol H. (1978). **Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción**. Trillas. México. 183 p.

ARTÍCULOS DE REVISTA

Abengochea Medrano, Santiago et al (1987). 'Contribuciones a la ponencia "La informática educativa". En **Bordon: Revista de Orientación Pedagógica**. Septiembre-octubre. España. pp. 553-610.

Almuiyas, José Luis (1991). 'Una aproximación en la evaluación de algunos problemas de la enseñanza dirigida en los centros de educación superior en Cuba'. En **Revista Cubana de Educación Superior**. Cuba. pp. 87-94.

Aneiros-Riba, R. (1981). 'Índice académico y éxito docente en primer año de medicina'. En **Revista Cubana de Educación Superior**. Noviembre. Cuba. pp. 16-31.

ANUIES (1993). "Consideraciones generales sobre el proceso de acreditación de las instituciones de educación superior en México". En **Revista de la Educación Superior**, Vol. XXII (4), No. 88, octubre-diciembre. pp.147-168.

----- (1993). "Examen nacional indicativo a la licenciatura". En **Revista de la Educación Superior**, Vol. XXII (2), No. 86, abril-junio. pp.81-99.

Arnal, Justo (1990). 'Evaluación del rendimiento en matemáticas a través del test de instrucción matemáticas-58/5o. E.G.B. '. En **Educación**. España. pp. 183-204.

Astin, Alexander W. (1991). "¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad?" En **Revista de la Educación Superior**, Vol. XX, No. 2 (78), abril-junio.

Backhoff, E., Tirado, Felipe (1993). "Habilidades y conocimientos básicos del estudiante universitario: hacia los estándares nacionales". En **Revista de la Educación Superior**, Vol. XXII (4), No. 88, octubre-diciembre. pp.45-68.

Bacallao Gallestey, Jorge (1985). 'Diversos enfoques estadísticos del pronóstico del rendimiento académico'. En **Revista Cubana de Educación Superior**. Cuba. pp. 27-34.

Braggerman, W. (1983). 'El principio del rendimiento'. En: **Revista Educación**. Colección Semestral de aportaciones alemanas recientes en ciencias pedagógicas. Vol. 27, Instituto de Colaboración Científica. Rubingen, República Federal Alemana. pp.43-54.

Bustos B., Ángel (1990). 'La presencia de los padres y el éxito académico de los hijos'. En **Revista de Orientación Educativa**. Chile. pp. 11-15.

Carabaya, Julio (1988). 'En primero de enseñanzas medias el nivel sociocultural no explica el rendimiento académico'. En **Revista de Educación**. Septiembre-diciembre. España. pp. 71-95.

Castellanos Ribot, Margarita (1988). 'Rendimiento académico, origen socioeconómico e inserción al mercado de trabajo de las primeras siete generaciones de egresados de las carreras de economía y de sociología de la U.A.M. (Avances de investigación)'. En **Anales: Publicación de Análisis Sociológico**. México. pp. 367-452.

Castillejo Brull, José L. y Gargallo López, Bernardo (1989). 'Un programa de intervención para mejorar la reflexividad en preadolescentes (8o. EGB-primaria)'. En **Revista Española de Pedagogía**. Septiembre-diciembre. España. pp. 539-555.

Corvison, R. et al (1981). 'Correlación entre el índice académico de preuniversitario con los resultados docentes alcanzados en matemática, física y química'. En **Revista Cubana de Educación Superior**. Noviembre. Cuba. pp. 45-59.

Chávez Campos, Blanca M. y Ramos Plascencia, Lilia (1987). 'La reprobación escolar'. En **Revista Cero en Conducta**. Enero-febrero. México. pp. 47-52.

De Saint Surin, Judit (1981). 'Rendimiento escolar. Una metodología para el cálculo de sus variables componentes y su aplicación a la escuela primaria del Estado de Laia y Venezuela'. Año 1975-76. En **Investigaciones Educativas Venezolanas**. Año 1, No. 3, Fudeco, Venezuela. Julio. pp. 34-41.

Dembo, Miriam (1984). 'El uso de variables moderadoras en la predicción del rendimiento académico a nivel universitario'. En **Investigaciones Educativas Venezolanas**. Abril. Venezuela. pp. 9-11.

Díaz Barriga, Ángel (1993). "La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal". En **Revista de la Educación Superior**, Vol. XXII (4), No. 88, octubre-diciembre. pp. 81-102.

Fernández Ucha, Manuel et al (1987). 'La lectura en el ciclo medio: Análisis discriminante entre 38 y 58 de E.G.B'. En **Aula Abierta: Revista del Instituto de Ciencias de la Educación**. Septiembre. España.

Galeano, Eduardo (1998). 'Ventanas: puntos de vista'. En **La Jornada**. p. 25.

Garanto, J. et al (1985). 'Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico'. En **Revista de Educación**. Mayo, agosto. España. pp. 127-169.

García Aretio, Lorenzo (1989). 'Los primeros licenciados extremeños de la UNED'. En Bordón: **Revista de Orientación Pedagógica**. España. pp. 533-537.

García Higón, M. y Pérez Sánchez, J. (1986). 'Importancia de edad cronológica sobre el rendimiento académico en edades tempranas'. En **Comunidad Educativa**. Marzo-abril. España. pp. 20-1.

García Llamas, José Luis (1986). 'El análisis discriminante y su utilización en la predicción del rendimiento académico'. En **Revista de Educación**. Mayo-agosto. España. pp. 229-52.

-----, y Martínez Mediano, Catalina (1989). 'El apoyo tutorial en la educación superior a distancia'. En **Bordón: Revista de Orientación Pedagógica**. España. pp. 501-509.

Gidi Villarreal, Emilio (1993). " La importancia de la evaluación para la transformación del sistema de educación superior". En **Revista de la Educación Superior**, Vol. XXII (2), No. 86, abril-junio. pp.13-16.

González Cosío, Arturo. (1994). 'Disquisición sobre el poder'. En Los Poderes Planetarios. **La Jornada**. 13 de junio.

González De Marroquín, Elisa (1984). 'Estudio de los reglamentos de evaluación y promoción del rendimiento académico de la Universidad de San Carlos, Guatemala'. En **Investigación y Educación**. Guatemala. pp. 37-45.

González Galán, Ma. Ángeles (1989). 'Los métodos de estudio en los alumnos de la UNED'. En **Bordón: Revista de Orientación Pedagógica**. España. pp. 481-489.

----- y López López, Eduardo (1985). 'Factores de rendimiento universitario'. En **Revista Española de Pedagogía**. Julio-diciembre. España. pp. 169-170.

González García, F. (1981). 'Un método de análisis del rendimiento académico de los alumnos en la asignatura de ciencias naturales del curso primero de bachillerato'. En **Bordón: Revista de Orientación Pedagógica**. Enero-febrero. España. pp.1981.

González Rosas, José Luis(1987). 'Rendimiento académico y rendimiento ortográfico al finalizar la EGB'. En **Bordón: Revista de Orientación Pedagógica**. Mayo-junio. España. pp. 433-450.

Giroux, Penna y Pinar (1981). 'Tres perspectivas en evaluación en curriculum e instrucción'. En **Alternatives in Education**. McCutthen Publishing Corporation. p. 1-2.

Guillen, Diana (1990). 'Algunas reflexiones en torno a los programas de maestría en el área de ciencias sociales'. En **Omnia**. Marzo. México. pp. 75-78.

Guinot Martín, F. y Millán Ventura, M. (1986). 'La percepción de la escuela y el rendimiento académico: Un estudio exploratorio'. En **Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas**. España. pp. 27-36.

Guédez, Víctor (1997). 'El significado de la educación a distancia como referencia para su evaluación y planeación'. En **Boletín Informativo**. Asociación Iberoamericana de Educación a Distancia, año 2, no. 8.

Heyneman, S.P. et al (1983). 'Los textos escolares y el rendimiento académico: lo que sabemos'. En **Educación Hoy**. Marzo-abril. Colombia. pp. 5-47.

Hochhuth, Rolf (1994). 'El poder es avidez'. En **Los poderes planetarios. La Jornada**. p. 9.

Horst/Bleasig, Schlotfeldt y Arriola Juárez, Raúl (1991). "Experiencias con un tabulador para evaluar y premiar la labor en educación superior". En **Revista de la Educación Superior**, Vol. XX, No. 2 (78), abril-junio. pp.89-96.

Jiménez Fernández, Carmen (1987). 'Rendimiento académico en la Universidad a Distancia. Un estudio empírico sobre su evolución y predicción (II)'. En **Revista de Educación**. Septiembre-diciembre. España. pp. 317-347.

León Sandi, Ricardo (1985). 'La tutoría presencial y su relación con el rendimiento académico: El caso de matemática básica -UNED-. En **Enlace**. Enero-diciembre. Costa Rica. pp. 31-35.

López Flores, Silvia (1985). 'Hacia los cambios trascendentales en la educación bioquímica'. En **Boletín de Educación Bioquímica (BEB)**. Junio. México. pp. 49-52.

Mata S. De, Salvador (1985). 'Aspectos de la personalidad adolescente y rendimiento académico'. En **Educadores**. Septiembre-octubre. España. pp. 539-52.

Martínez Sánchez, A. (1980). 'Estudio analítico del rendimiento académico de los grupos'. En **Revista Española de Pedagogía**. Abril-junio. España. pp. 29-41.

Mora Ruiz, José-Gines (1989). 'La demanda de educación superior: Una revisión de estudios empíricos'. En **Revista de Educación**. Enero-abril. España. pp. 351-375.

Muñoz Izquierdo, Carlos. 'Factores determinantes de las desigualdades del rendimiento escolar en la educación primaria'. En **Revista de Educación Superior**. México. pp. 64-89.

----- (1973). 'Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la escuela primaria'. En **Revista del CEE**. Vol. III, No. 3. México. pp. 11-46.

Neave, Guy (1994). 'El estado evaluador'. En **Universidad Futura**. Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. p. 5.

Pardo De Vélez, Graciela et al (1985). 'Modelo evaluativo del programa a distancia en enfermería: II ciclo, Colombia'. En **Educación Médica y Salud**. Estados Unidos. pp. 403-425.

Pérez Serrano, Gloria (1989). 'La investigación sobre el rendimiento académico y la calidad de la educación'. En **Revista de Ciencias de la Educación**. Abril-junio. España. pp. 97-104.

Peya Díaz, Edita A. et al (1986). 'Necesidades físicas, personales y sociales del adolescente y su relación con el rendimiento académico'. En **Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana**. Noviembre. Chile. pp. 505-13.

Porto Riobo, Ana Ma. et al (1991). 'Análisis diferencias de las habilidades psicolingüísticas en los alumnos/as de rendimiento alto y bajo'. En **Revista de Educación**. Mayo-agosto. España. pp. 411-427.

Repetto, Elvira (1984). 'Inteligencia, personalidad y rendimiento académico: Un análisis de correlación canónica'. En **Revista Española de Pedagogía**. Octubre-diciembre. España. pp. 501-39.

Rivero Carrio, José Ramón (1986). 'El programa de seguimiento y autocontrol de conductas de estudio: Un modelo de intervención en orientación'. En **Studia Pedagógica**. Enero-diciembre. España. pp. 231-53.

Rojas Mendoza, Javier (1993). "Contexto de la evaluación de la educación superior en América Latina". En **Revista de la Educación Superior**, Vol. XXII (4), No. 88, octubre-diciembre. pp.7-16.

Rojas Porras, M. (1986). 'Rendimiento académico en gramática (Costa Rica) '. En **Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica**. Costa Rica. pp. 53-88.

Romero García, O. (1984). 'Locus de control, inteligencia, estatus socioeconómico y rendimiento académico'. En **Investigaciones Educativas Venezolanas**. Abril. Venezuela. pp.1984.

Rueda Beltrán, Mario (1990). 'La carrera académica en la UNAM'. En **Perfiles Educativos**. Enero-junio. México. pp. 84-85.

Schiefelbein, E. y Simmons, John (1982). 'Los determinantes del rendimiento escolar. Reseña de Investigación para los países en desarrollo'. En: **Investigaciones Educativas Venezolanas**. Año 2, No. 2. Venezuela. Abril. pp. 71-77.

Schiefelbein, E. y Fariel, J. (1973). 'Evolución de las relaciones entre los factores del proceso educacional y el rendimiento escolar'. En **Revista del CEE**. Vol. 3, No. México.

Schröder, Hartwing (1978) . 'Exigencias y problemas de rendimiento escolar'. En **Revista Educación**. Vol. 18. República Federal Alemana. pp. 97-109.

Sopeña Alcorlo, A. (1984). 'Inteligencia, personalidad y adaptación según diferencias de rendimiento académico (España) '. En **Bordón: Revista de Orientación Pedagógica**. Septiembre-octubre. España. pp. 901-13.

Sternbach, Susana (1994). 'Narciso el rey'. En Los Poderes Planetarios. **La Jornada**. p. 8.

Tejedor Tejedor, Francisco J. y Caride Gómez, José Antonio (1988). 'Influencias de las variables contextuales en el rendimiento académico'. En **Revista de Educación**. Septiembre-diciembre. España. pp. 113-146.

Toffler, A. y Morín, E. (1994). 'Poder y conocimiento: de la revancha del pasado a la crisis del futuro'. En Los Poderes Planetarios. **La Jornada**. pp. 4-6.

Torrealba, Argenis (1985). 'Variables que influyen en el rendimiento académico de los alumnos que ingresan al Instituto Politécnico de Barquisimeto... '. En **Investigaciones Educativas Venezolanas**. Enero. Venezuela. pp. 28-31.

Torrellas, Ma. Adela (1985). 'La relación existente entre ciertas variables seleccionadas y el rendimiento académico de los estudiantes venezolanos... '. En **Investigaciones Educativas Venezolanas**. Abril. Venezuela. pp. 14-8.

Touron, Javier (1985). 'La predicción del rendimiento académico: Procedimiento, resultados e implicaciones. En **Revista Española de Pedagogía**'. Julio-diciembre. España. pp. 473-95.

Vázquez Alonso, Ángel (1990). 'Estudio longitudinal del rendimiento académico en bachillerato'. En **Revista Española de Pedagogía**. Septiembre-diciembre. España. pp. 481-504.

_____ (1991). 'Análisis predictivo del rendimiento académico en bachillerato y COU'. En **Revista de Educación**. Mayo-agosto. España. pp. 429-462.

Villalpando, José de J. et al (1986). 'Correlación entre el nivel de cultura de los estudiantes de medicina y su rendimiento académico'. En **Gaceta Médica de México**. Marzo-abril. México. pp. 105-10.

Villegas G., Grisalida V. (1989). 'Influencia de dos modelos de aprendizaje en el rendimiento académico y comprensión de la química del noveno grado de educación básica'. En **Investigaciones Educativas Venezolanas**. Julio-septiembre. Venezuela. pp. 12-16.

Venegas Jiménez, Pedro et al (1989). 'Implicaciones económicas del fracaso escolar en estudiantes de educación'. En **Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica**. Costa Rica. pp. 77-82.

Vera Tejeiro, Ana (1990). 'Determinantes sociológicos del rendimiento y de la aptitud musical'. En **Revista de Educación**. Mayo-agosto. España. pp. 325-333.

Yaber, Guillermo y Alvarado Noemí (1984). 'Repitencia como variable predictora del rendimiento académico en estudiantes universitarios'. En **Investigaciones Educativas Venezolanas**. Abril. Venezuela. pp. 19-21.

ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS

Aboites, Hugo. "Género, discriminación y exámenes". En **Crónica**. p. 19.

Bartra, Roger y Trabulse, Elías. El salvaje en su paraíso. En **La Jornada Semanal**, No. 126, agosto 1997.

Blanco, Alberto. "El SNCA: una reflexión". En **Jornada Semanal**, febrero 1997, p.8.

Boltvinik, Julio. "La pobreza y el PNUD". En **La Jornada**, 1997.

Cabral, Antonio R. "Más sobre el SIN y la evaluación de los investigadores". En **La Jornada**, 17 de marzo 1997, p. 30.

Cerejido, Marcelino. "¿Un crédito para hacer más eficiente la labor científica? En **La Jornada**, lunes 10 de abril de 1995, p. 25.

Costa, Horacio. "Seis propuestas para el informe del SIN". En **La Jornada Semanal**, No. 60, 28 de abril 1996, p.3.

Dreyfus, George. "A propósito de la evaluación". En **La Jornada**, junio 30, 1997, p.38.

Didriksson, Axel. "Siete tesis sobre la evaluación". En **La Jornada**, 21 de julio de 1997, p. 32.

Flores, Javier. "Evaluación, ¿para qué sirve?" En **Simposio Evaluación de la evaluación**, realizado el 13 de mayo de 1997 en la Facultad de Medicina de la UNAM.

Larralde, Carlos. "La evaluación como un instrumento de dirección de la ciencia". En **Simposio Evaluación de la evaluación**, realizado el 13 de mayo de 1997 en la Facultad de Medicina de la UNAM.

Mora, Jaime. "Sobre la evaluación científica". En **La Jornada**, Presentado en el Simposio **Evaluación de la Evaluación**, 13 de mayo de 1997, Fac. de Medicina UNAM, p.29.

Peimbert, Manuel. La astronomía en México. En **La Jornada Semanal**, No. 126, agosto 1997.

----- "La cultura de la evaluación". En **Simposio Evaluación de la Evaluación**, Facultad de Medicina UNAM, 13 de mayo de 1997.

Pérez Tamayo, Ruy. "¿Es el informe final de un proyecto de investigación un fraude?". En **La Jornada**, 9 de diciembre de 1996, p.29.

Ponce de León, Samuel. "Cienciometría y burocracia: el caso de los funcionarios inútiles". En **La Jornada**, lunes 14 de abril 1997, p.32.

Provencio, Enrique. "Ultimo informe: una evaluación en curso". En **La Jornada**.

Rodríguez, Susana. Carrera magisterial. Examen de docentes. En **Mira**, Vol. 4., Num. 188, 11 de octubre de 1993, p.23.

SEP-CONACYT. **Sistema Nacional de Investigadores. Evaluación Integral**. La Jornada, 24 de septiembre de 1997, p.48.

Sheridan, Guillermo. "Ganando puntos". En **La Jornada Semanal**, p.3.

----- "El SIN debe desaparecer". En **La Jornada Semanal**, p.8-9.

Yacamán, Miguel José. "Evaluación" en **Simposio Evaluación de la evaluación**, Facultad de Medicina UNAM, mayo 1997.

ANEXO 1

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DIRECCIÓN DE DOCENCIA
ACADEMIA DE PEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**PROGRAMA DE LA ASIGNATURA TEORÍA DEL CURRÍCULUM
(QUINTO SEMESTRE. SEMESTRE 97-II)**

FÉLIX AMADO DE LEÓN REYES

MÉXICO, D.F., SEPTIEMBRE DE 1997

PRESENTACIÓN

Este programa se ha elaborado pensando en las necesidades, expectativas e intereses del futuro pedagogo, egresado de nuestra institución.

Se ha tratado de vincular la teoría con la práctica. Es una verdad empírica incontrovertible que 'no hay nada más práctico que una buena teoría' (K. Lewin) y que 'la teoría sin la práctica es ciega'. La práctica es el criterio de la verdad. A este nivel, en que los estudiantes van encontrando los caminos, las herramientas y los elementos básicos para construir la 'identidad pedagógica', es indispensable la vinculación entre teoría y práctica.

El discurso pedagógico en torno al curriculum se ha desarrollado ampliamente en los últimos años. La práctica pedagógica en torno a la formulación, desarrollo y evaluación de planes de estudio, ha seguido cauces semejantes. Existe mucha tela de donde cortar, hay bastante documentación, información y vivencias que nos pueden permitir vincular estos dos aspectos del quehacer docente.

Desde el Informe Faure en 1972, se insiste en que los cuatro pilares de la educación y el conocimiento deben plasmarse en todo programa de formación, más aún si va dedicado a futuros maestros. Estos pilares son: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Integrar teoría y práctica, a partir de los cuatro pilares, permitirá que el docente contribuya a superar las principales tensiones que sin ser nuevas están en el centro de la problemática del siglo XXI:

- La tensión entre lo mundial y lo local, para convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base;
- la tensión entre lo universal y lo singular, para integrarse al proceso de globalización sin olvidar el carácter único de cada persona;
- la tensión entre la tradición y la modernidad, para adaptarse sin negarse a sí mismo, edificar su autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución de los demás;
- la tensión entre el largo y el corto plazo, tensión eterna pero alimentada actualmente por un predominio de lo efímero y de la instantaneidad;

- la tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une;
- la tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano, para lograr el conocimiento de sí mismo y los medios para mantener la salud física y psicológica, o el aprendizaje para conocer mejor el ambiente natural y preservarlo; y
- la tensión entre lo espiritual y lo material, para suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal.

OBJETIVOS

1. Integrar los elementos teóricos fundamentales del discurso pedagógico en el campo del curricular al diseño, desarrollo y evaluación de las propuestas de formación que surjan en cualesquiera de los tres niveles del sistema educativo nacional.
2. Analizar e incorporar a la práctica pedagógica las aportaciones de las diversas corrientes filosóficas, científicas, sociológicas y psicológicas al discurso del campo curricular.
3. Evaluar diversas propuestas de formación vinculadas con la profesionalización del docente.

UNIDADES TEMÁTICAS

I. Contextualización:

- 1.1 Nociones básicas: teoría, modelos teóricos, ciencia e investigación.
 - 1.1.1 El curriculum educativo en el renacimiento (Rabelais).
 - 1.1.2 Requisitos del buen maestro (Montaigne).
 - 1.1.3 Evolución del discurso curricular en México.

1.2 Impacto de diversas teorías científicas en el campo curricular:

- 1.2.1 La tradición antigua: Platón y Aristóteles; la edad media.
- 1.2.2 Científicos de la revolución científica: Vesalio, Galileo, Harvey, Newton, Hooke y Leibnitz.
- 1.2.3 Científicos filósofos: Bacon, Descartes, Locke, Berkeley, Hume y Kant.
- 1.2.4 Empiristas victorianos: J. Herschel, J. S. Mill, W. Whewell.
- 1.2.5 Positivistas decimonónicos: Comte, Mach, Peirce, Poincaré.
- 1.2.6 Científicos contemporáneos: Bridgman, Eddington, Popper, Lakatos, Feyerabend, Lakatos

1.3 Corrientes filosóficas:

- 1.3.1 Neorrealistas ingleses (G.E. Moore; B. Russell; Ch. D. Broad).
- 1.3.2 Neopositivistas (L. Wittgenstein; M. Schlick; O. Neurath; R. Carnap; H. Reichenbach).
- 1.3.3 Materialistas dialécticos (K. Marx; F. Engels; V. Lenin).
- 1.3.4 Neohegelianos (F. H. Bradley; B. Bosanquet; J. Royce; J.E. McTaggart; B. Croce; G. Gentile).
- 1.3.5 Idealistas franceses (Ch. Renouvier; O. Hamelin; L. Brunschvicg); Escuela de Marburgo (H. Cohen; P. Natorp; E. Cassirer).
- 1.3.6 Escuela de Baden (W. Windelband; H. Münsterberg; E. Lask; B. Bauch).
- 1.3.7 Bergsonismo (J. Lachelier; E. Boutroux; H. Bergson; J. de Gaultier; E. Le Roy; M. Blondel).
- 1.3.8 Pragmatismo (Ch. S. Peirce; W. James; H. Vaihinger; F. C.S. Schiller; J. Dewey).
- 1.3.9 Historicismo (W. Dilthey; E. Spranger; T. Litt; A. J. Toynbee).
- 1.3.10 Filosofía alemana de la vida (F. Nietzsche; H. G. Keyserling).
- 1.3.11 Fenomenología (F. Brentano; E. Husserl; M. Sheler; A. Pfänder; O. Becker; E. Stein).

- 1.3.12 Filosofía de la existencia (S. Kierkegaard; K. Jaspers, G. Marcel; M. Heidegger; J. P. Sartre).
- 1.3.13 Metafísicos ingleses (C. L. Morgan; S. Alexander; A. N. Whitehead; J. Laird).
- 1.3.14 Filosofía francesa del espíritu (L. Lavelle; René Le Senne).
- 1.3.15 Metafísicos y ontólogos alemanes (H. Driesch; H. Maier; O. Spann; N. Hartmann).
- 1.3.16 Tomistas (D. Mercier; A. D. Sertillanges, J. Gredt; J. Maritain; E. Gilson).

1.4 En torno al método científico:

- 1.4.1 Enfoque inductivo-deductivo: Aristóteles; Francis Bacon; Galileo, Newton, Locke, Herschel, Mill, los empiristas, los positivistas lógicos, los operacionalistas y algunos científicos contemporáneos.
- 1.4.2 Enfoque a priori-deductivo: Pitágoras, Platón, Arquímedes, Descartes, Leibniz, Berkeley, Kant, Eddington, los racionalistas.
- 1.4.3 Enfoque hipotético-deductivo: Hume, Whewell, Kant, Popper, Medawar, Eccles.
- 1.4.4 Anarquismo epistemológico: Ayala, Dobshansky, Mayr, Feyerabend.

1.5 Corrientes psicológicas:

- 1.5.1 Conductismo (estímulo respuesta: Watson, Hull, Dollard, Miller, teoría del reforzamiento de Skinner).
- 1.5.2 Constitucional: Sheldon.
- 1.5.3 Teoría de campo: Lewin.
- 1.5.4 Psicoanalítica: Freud, Analítica, Jung.
- 1.5.5 Orgánica: Golstein, Angyal, Maslow.
- 1.5.6 Gestalt: Wertheimer, Koffka, Kohler, Tolman.
- 1.5.7 Psicología del yo: involucración (Sheriff); sistemas conceptuales (Harvey); individual (Allport); del yo (Rogers).

1.5.8 Estructuralista: Piaget.

1.5.9 Social: Adler, Fromm, Horney, Sullivan.

1.5.10 Teorías del aprendizaje: asociativas; cognitivas; funcionalistas; estructuralistas; psicoanalíticas; no directivas; matemáticas y centradas en fenómenos particulares.

1.6 Corrientes sociológicas:

1.6.1 Enfoques adaptivos (Funcionalismo de Parsons; teoría del ajuste cultural de Ogburn; teoría ecológica de Park y Mckenzie).

1.6.2 Enfoques evolutivos (Determinados: modernización (Levy, Moore, Smerlser); unilineales (Comte, Maine, Morgan, Toennies).

1.6.3 Enfoques dialécticos (Materialista-Marx; indeterminado-idealista Hegel).

1.7 Corrientes económicas.

1.7.1 Enfoques dinámicos:

Eficientistas: Jevons, Menger, Wieser, Böhm, Bawerk, Mises; Pareto; Pigou; Robbins.

No eficientistas: Samuelson, Arrow, Sraffa, Chamberlain, Keynesianismo, Harrod-Domar.

1.7.2 Enfoques del cambio estructural:

Estructuras productivas: Leontief; Estructuralismo.

Estructuras macroeconómicas: Marshall; Keynes.

1.7.3 Enfoques sobre cambio socio-económico: Smith; Marx; Schumpeter; Veblen; Boulding.

II. Teoría de Tyler

2.1 Datos bibliográficos.

2.1.2 Cincuenta años de vida en el campo del curriculum.

2.1.3 Aportaciones.

- 2.2 **Propuesta Tyleriana:** Objetivos de aprendizaje (filtros y fuentes); actividades de aprendizaje; Evaluación del aprendizaje.
- 2.3 **Taxonomía de los objetivos educativos: Bloom.**
 - 2.3.1 Definición de objetivos educativos.
 - 2.3.2 Aprendizaje para el dominio.
 - 2.3.3 Empleo de la evaluación en la toma de decisiones.
 - 2.3.4 Técnicas de evaluación para objetivos cognoscitivos y afectivos.

III. Teoría procesual.

- 3.1 Relaciones interclase, intergenéricas, intergeneraciones e interculturales.
- 3.2 Códigos disciplinarios.
- 3.3 Jerarquizaciones inter e intralingüísticas.
- 3.4 Contornos en el proceso de la determinación curricular: enfoques paradigmáticos y campos de conformación de la estructura curricular.
 - CCEC epistemológico-teórico.
 - CCEC crítico-social.
 - CCEC científicos-tecnológicos.

4. Teoría crítica.

- 4.1 El curriculum como conocimiento socialmente organizado (M. Young).
- 4.2 Economía política y control en la vida cotidiana escolar (M. Apple y N. King).
- 4.3 Escolarización y las políticas del curriculum oculto (H. Giroux).
 - 4.3.1 Perspectivas acerca del curriculum oculto.
 - 4.3.2 Una redefinición del curriculum oculto.
 - 4.3.3 Implicaciones para la práctica en el aula: diseño de un modelo teórico.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El proceso de evaluación se realizará a partir de los siguientes criterios:

- Asistencia.
- Participación.
- Reportes de lecturas y tareas semanales.
- Pruebas mensuales.
- Trabajo final.

La ponderación de cada criterio se realizará con el consenso de los integrantes de cada grupo.

BIBLIOGRAFÍA

Díaz Barriga, Ángel. Didáctica y curriculum. Nuevomar, México, 1988, 150p.

Delors, Jacques. La educación encierra un tesoro. Correo de la UNESCO/Ediciones UNESCO. México, 1996, 302 p.

Savater, Fernando. El valor de educar. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 1997, 244p.

Alba, Alicia y et. al. El campo del curriculum. Antología, vols. 1 y 2. Centro de Estudios sobre la Universidad, México, 1991, 520 p.

Alba, Alicia de; Díaz Barriga, Ángel y González Gaudiano, Edgar. El campo del curriculum. Antología, Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM, México, 1991, 520p

Kotesky, Arturo. Manuales de diseño, desarrollo, evaluación e implementación curricular. Programa de Cooperación Técnica BID-FUNDAPEC, Santo Domingo, R.D., 1992.

SEP-SEIT. Propuesta curricular para la educación tecnológica en la educación secundaria técnica. Modelo curricular. Dirección General de Educación Secundaria Técnica, México, 1995, 65p.

---. La educación tecnológica en la Educación Secundaria Técnica. Educación Tecnológica. Dirección General de Educación Secundaria Técnica, México, 1995, 87p.

Rodríguez Fuenzalida, Eugenio. *Perspectivas curriculares en la educación de adultos*. Cuadernos del CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1979, 56p.

OCDE. *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. México Educación Superior. OCDE, México, 1997, 244p.

Tyler, R. *Principios básicos del currículo*. Troquel, Bs. As. 1975, 127p.

UPN. *Formación Docente. Programa para abatir el rezago educativo. Actualización de maestros formadores y actualizadores de docentes*. Antología, México, 1995, 372 p.

---- *Antología del curso: Evaluación Curricular*. Academia de Psicología Educativa. México, 1993, 170 p.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL CEDULA DE DATOS ESTADISTICOS DE ALUMNOS DE LICENCIATURA

1. DATOS GENERALES

MATRICULA										FECHA DE NACIMIENTO			
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	DIA	MES	AÑO
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SEXO		F	M	CARRERA		151	153	154	155	163			
TURNO		MATUTINO	VESPERTINO			MIXTO							
ESTADO CIVIL		SOLTERO	CASADO			OTRO							

2. ESTUDIOS DE BACHILLERATO O EQUIVALENTE, REALIZADOS

TIPO DE ESCUELA		<input type="checkbox"/> NORMAL PREESCOLAR	<input type="checkbox"/> BACHILLERATO ABIERTO
<input type="checkbox"/> NORMAL PRIMARIA	<input type="checkbox"/> CBTIS	<input type="checkbox"/> VOCACIONAL	<input type="checkbox"/> CBTA
<input type="checkbox"/> PREPARATORIA	<input type="checkbox"/> COLEGIO DE BACHILLERES	<input type="checkbox"/> CCH	<input type="checkbox"/> OTRO
<input type="checkbox"/> BACHILLERATO PEDAGOGICO			
TIPO DE BACHILLERATO O EQUIVALENTE			
<input type="checkbox"/> GENERAL	<input type="checkbox"/> FISICO-MATEMATICO	<input type="checkbox"/> PEDAGOGICO	<input type="checkbox"/> TECNOLOGICO
<input type="checkbox"/> HUMANISTICO	<input type="checkbox"/> QUIMICO-BIOLÓGICO	<input type="checkbox"/> ARTISTICO	<input type="checkbox"/> NORMAL BASICA
<input type="checkbox"/> ECONOMICO-ADVO.	<input type="checkbox"/> OTRO		
SOSTENIMIENTO DE LA ESCUELA			
<input type="checkbox"/> PUBLICA	<input type="checkbox"/> PRIVADA		
UBICACION DE LA ESCUELA			
<input type="checkbox"/> URBANA	<input type="checkbox"/> RURAL		
ENTIDAD FEDERATIVA DONDE ESTUDIO EL BACHILLERATO O EQUIVALENTE			
<input type="checkbox"/> AGS	<input type="checkbox"/> D.F.	<input type="checkbox"/> MOR	<input type="checkbox"/> SIN
<input type="checkbox"/> BC	<input type="checkbox"/> BGO	<input type="checkbox"/> NAY	<input type="checkbox"/> SON
<input type="checkbox"/> DCS	<input type="checkbox"/> GTO	<input type="checkbox"/> N.L.	<input type="checkbox"/> TAB
<input type="checkbox"/> CAM	<input type="checkbox"/> GRO	<input type="checkbox"/> OAX	<input type="checkbox"/> TAM
<input type="checkbox"/> COAH	<input type="checkbox"/> HGO	<input type="checkbox"/> PUE	<input type="checkbox"/> TLAX
<input type="checkbox"/> COL	<input type="checkbox"/> JAL	<input type="checkbox"/> QRO	<input type="checkbox"/> VER
<input type="checkbox"/> CHIS	<input type="checkbox"/> MEX	<input type="checkbox"/> Q.ROD	<input type="checkbox"/> YUC
<input type="checkbox"/> CHIH	<input type="checkbox"/> MICH	<input type="checkbox"/> S.L.P.	<input type="checkbox"/> ZAC

3. DATOS DE OCUPACION

SITUACION LABORAL	<input type="checkbox"/> TRABAJA	<input type="checkbox"/> NO TRABAJA
SECTOR EN EL CUAL TRABAJA	<input type="checkbox"/> PUBLICO	<input type="checkbox"/> PRIVADO
INDIQUE SU ACTIVIDAD		
<input type="checkbox"/> VENDEDOR AMBULANTE	<input type="checkbox"/> PROFESIONAL POR SU CUENTA	
<input type="checkbox"/> COMERCIANTE EN PEQUE O	<input type="checkbox"/> PROFESOR	
<input type="checkbox"/> EJERCE OFICIO POR SU CUENTA	<input type="checkbox"/> LABORES DEL HOGAR	
<input type="checkbox"/> OBRERO	<input type="checkbox"/> JUBILADO	
<input type="checkbox"/> CHOFER	<input type="checkbox"/> OTRO	
<input type="checkbox"/> EMPLEADO		
HORAS/SEMANA QUE LE DEDICA A SU TRABAJO		
<input type="checkbox"/> 5 A 10 HRS.	<input type="checkbox"/> 21 A 30 HRS.	
<input type="checkbox"/> 11 A 20 HRS.	<input type="checkbox"/> MAS DE 30 HRS.	
INGRESO MENSUAL DE USTED		
<input type="checkbox"/> MENOS DE \$794	<input type="checkbox"/> DE \$1,588 A \$2,380	
<input type="checkbox"/> DE \$795 A \$1,587	<input type="checkbox"/> MAS \$2,380	
EN CASO DE NO TRABAJAR		
¿DE QUIEN DEPENDE ECONOMICAMENTE?		
<input type="checkbox"/> PADRE	<input type="checkbox"/> CONYUGE	
<input type="checkbox"/> MADRE	<input type="checkbox"/> OTRO FAMILIAR	

4. DATOS FAMILIARES

No. DE PERSONAS QUE APORTAN AL INGRESO FAMILIAR					
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5			
<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> MAS DE 5			
LOS INGRESOS MENSUALES FAMILIARES TOTALES ASCIENDEN A					
<input type="checkbox"/> HASTA \$1,587	<input type="checkbox"/> DE \$2,580 A \$3,174				
<input type="checkbox"/> DE \$1,588 A \$2,380	<input type="checkbox"/> MAS DE \$3,174				
No. DE PERSONAS QUE DEPENDEN DEL INGRESO FAMILIAR					
<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> MAS DE 5			
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5				
OCUPACION DE LOS PADRES					
PADRE	MADRE	<input type="checkbox"/> VENDEDOR AMBULANTE	PADRE	MADRE	<input type="checkbox"/> PROFESIONAL POR SU CUENTA
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> COMERCIANTE EN PEQUE O	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> PROFESOR
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> EJERCE OFICIO POR SU CUENTA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> LABORES DEL HOGAR
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> OBRERO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> JUBILADO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> CHOFER	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> OTRO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> EMPLEADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> FALLECIDO
NIVEL MAXIMO DE ESTUDIOS DE LOS PADRES					
PADRE	MADRE	<input type="checkbox"/> SIN ESTUDIOS	PADRE	MADRE	<input type="checkbox"/> BACHILLERATO O EQUIVALENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> PRIMARIA INCOMPLETA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> LICENCIATURA
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> PRIMARIA COMPLETA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> POSGRADO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> SECUNDARIA			

5. ESTUDIOS DE LICENCIATURA

INTERVALO ENTRE BACHILLERATO E INGRESO A UPN
 MENOS DE 1 A 0
 DE 1 A 2 A 05
 DE 2 A 3 A 05
 MAS DE 3 A 05

¿PORQUE INGRESO A LA UPN?

AQUÍ ESTUDIABAN MIS AMIGOS
 AQUÍ SE OFRECIE MI CARRERA
 CONOZCO LA UPN
 ME INTERESA LA EDUCACION
 CERCANIA DE CASA O TRABAJO
 POR CARRERA MAGISTERIAL
 FUI RECHAZADO EN OTRA UNIV.

¿CURSA OTROS ESTUDIOS? SI NO
 ¿ESTUDIO OTRA LIC.? SI NO

¿QUE TIEMPO LE DEDICA A OTROS ESTUDIOS POR SEMANA?

HASTA 5 HORAS
 DE 5 A 10 HRS.
 DE 10 A 15 HRS.
 DE 11 A 20 HRS.
 MAS DE 20 HRS.

SI ESTUDIO OTRA LIC. ¿DONDE LO HIZO?

UNAM
 UNAM
 UNAM
 UNAM
 UNAM
 NORMAL SUPERIOR
 UNIVERSIDAD PRIVADA
 UNIVERSIDAD ESTATAL

¿CUANTOS SEMESTRES ACREDITO?

MENOS DE 2
 DE 2 A 4
 DE 5 A 6
 MAS DE 6
 EGRESADO
 TITULADO

SI DESERTO ¿CUAL FUE LA RAZON?

ECONOMICA
 LABORAL
 FAMILIAR
 SALUD
 FALTA DE ORIENTACION
 FALTA DE VOCACION
 OTRA

ANEXO 3

CÓDIGOS DE LAS VARIABLES DE LA CÉDULA DE DATOS ESTADÍSTICOS DE LOS ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA. USE.UPN

ASPECTO	No.	DENOMINACIÓN	NIVEL DE MEDICIÓN	VALORES	CÓDIGO
I. DATOS GENERALES	1	Matrículas	Razón	0-80	88491575
	2	Sexo	Nominal	3	95210000 0) Omisión 1) F 2) M
	3	Carrera	Nominal	6	0) Omisión 1) 151 2) 153 3) 154 4) 155 5) 163
	4	Turno	Nominal	4	0) Omisión 1) Matutino 2) Vespertino 3) Mixto
	5	Estado civil	Nominal	4	0) Omisión 1) Soltero 2) Casado 3) Otro
II. ESTUDIOS DE BACHILLERATO O EQUIVALENTES	6	Tipo de escuela	Nominal	12	0) Omisión 1) Normal preescolar 2) Normal primaria 3) Vocacional 4) Preparatoria 5) CCH 6) Bachillerato pedagógico 7) Físico-matemático 8) Tecnológico 9) Químico-biólogo 10) Normal-Básica 11) Otros

ASPECTO	No.	DENOMINACIÓN	NIVEL DE MEDICIÓN	VALORES	CÓDIGO
	7	Tipo de bachillerato	Nominal	11	0) Omisión 1) General 2) Pedagógico 3) Humanístico 4) Artístico 5) Económico-administrativo 6) Físico-matemático 7) Tecnológico 8) Químico-biólogo 9) Normal básica 10) Otro
	8	Sostenimiento de la escuela	Nominal	3	0) Omisión 1) Pública 2) Privada
	9	Ubicación de la escuela	Nominal	3	0) Omisión 1) Urbana 2) Rural
	10	Entidad federativa del bachillerato	Nominal	33	0) Omisión 1) Ags. 2) BC. 9) D.F. 32) Zacatecas
III. DATOS DE OCUPACIÓN	11	Situación laboral	Nominal	3	0) Omisión 1) Trabaja 2) No trabaja
	12	Sector laboral	Nominal	3	0) Omisión 1) Pública 2) Privada
	13	Actitud laboral	Nominal	12	0) Omisión 1) Vendedor ambulante 2) Comercio en pequeño 3) Oficial independiente 4) Obrero 5) Chofer 6) Empleado. 7) Profesional independiente

ASPECTO	No.	DENOMINACIÓN	NIVEL DE MEDICIÓN	VALORES	CÓDIGO
					8) Profesor 9) Hogar 10) Jubilado 11) Otro
	14	Horas/semanas /laborales	Ordinal	5	0) Omisión 1) 5-10 2) 11-20 3) 21-30 4) + 30
	15	Ingreso mensual del estudiante	Ordinal	5	0) Omisión 1) - \$ 794 2) \$ 795-\$1587 3) \$ 1588-2380 4)+ \$ 2,380
	16	Dependencia económica	Nominal	6	0) Omisión 2) Padre 2) Madre 3) Cónyuge 4) Otro 5) + de 1
IV. DATOS FAMILIARES	17	Personas que aportan al Ingreso familiar.	Ordinal	6	0) Omisión 1) 1 2) 2 3) 3 4) 4 5) 5
	18	Ingresos familiares mensuales.	Intervalo	5	0) Omisión 1) \$ 1587 2) \$1588-2380 3) \$2380-3174 4) + \$3174
	19	Dependientes del ingreso familiar.	Ordinal	6	0) Omisión 1) 2 2) 3 3) 4 4) 5 5) + 5

ASPECTO	No.	DENOMINACIÓN	NIVEL DE MEDICIÓN	VALORES	CÓDIGO
	20	Ocupación de los padres	Nominal	25	0) Omisión 1.1) Vendedor ambulante 1.2) Comerciante en pequeño 1.3) Oficio por su cuenta 1.4) Obrero. 1.5) Chofer 1.6) Empleado 1.7) Profesional independiente 1.8) Profesor 1.9) Labores del hogar 1.10) Jubilado 1.11) Otro 1.12) Fallecido El código para la madre sería 2.1 hasta 2.12
	21	Nivel máximo de estudios	Ordinal	8	0) Omisión 1) Sin estudios 2) Primaria incompleta 3) Primaria completa 4) Secundaria 5) Bachillerato o equivalente 6) Licenciatura 7) Posgrado
V. ESTUDIOS DE LICENCIATURA	22	Tiempo entre bachilleres y UPN	Ordinal	5	0) Omisión 1) - 1 2) 1-2 3) 2-3 4) + 3
	23	Razones ingreso UPN	Nominal	8	0) Omisión 1) Amigos 2) Imagen UPN 3) Cercanía lugar 4) Rechazo en otra universidad

ASPECTO	No.	DENOMINACIÓN	NIVEL DE MEDICIÓN	VALORES	CÓDIGO
					5) Carrera deseada 6) Interés por la educación 7) Carrera magisterial
	24	Otros estudios	Nominal	3	0) Omisión 1) Sí 2) No
	25	Tiempo a otros estudios	Nominal	6	0) Omisión 1) - 5 horas 2) 5-10 horas 3) 10-15 horas 4) 11-20 horas 5) + 20 horas
	26	Otra licenciatura	Nominal	8	0) Omisión 1) UNAM 2) UAM 3) IPN 4) UPN 5) Normal Superior 6) Universidad Privada 7) Universidad Estatal
	27	Semestres acreditados	Ordinal	7	0) Omisión 1) -2 2) 2-4 3) 5-6 4) + 6 5) Egresado 6) Titulado
	28	Causas de deserción en otros estudios		8	0) Omisión 1) Económicas 2) Laboral 3) Familiar 4) Salud 5) Desorientación 6) Vocación 7) Otra

ANEXO 4

REGISTRO SOCIOACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE LOS GRUPOS 15 Y 16 EN LA ASIGNATURA TEORÍA DEL CURRÍCULUM¹

BVNC. Soltera de 37 años. Realizó estudios en el Colegio de Bachilleres. Depende económicamente de su madre, quién se dedica a labores del hogar. Su padre está fallecido. Ingresó a UPN en 1993 'porque le interesa la educación'. Tiene promedio de 7.47 y adeuda Seminario de Técnicas y Estadística Aplicada a la Investigación; Taller y Redacción de Trabajo Recepcional.

Muestra un estilo de aprendizaje reflexivo pragmático.

CZR. Tiene 31 años e ingresó a UPN en 1988. No contestó la cédula de datos ni entregó el guión de 10 preguntas formuladas por el docente al principio del curso. Era el más antiguo del grupo, pero no acreditó la asignatura por no cubrir el requisito de asistencia. Tiene promedio de 6.70 y según USE sólo ha aprobado 10 asignaturas del plan 90.

CMJ. Casada de 30 años. Ingreso a UPN en 1991. Tiene estudios de físico-matemática en una institución privada. Trabaja como docente en una institución pública. Su padre es empleado con estudios de licenciatura, mientras su madre se dedica al hogar, alcanzó estudios de primaria. Ingresó a UPN porque tenía conocimiento de ella.

Ha aprobado 24 asignaturas del plan de estudio, equivalente al 59.04% de la propuesta curricular de pedagogía. Tiene un promedio académico de 8.67. Al parecer adeuda las asignaturas Ciencia y Sociedad; Comunicación, Cultura y Educación. Ha sido irregular en los estudios en razón de que en algunos semestres se inscribe en algunas materias y luego las abandona.

DLBR. Casada de 35 años. Realizó estudios de preparatoria general en una institución privada. Es dentista de profesión egresada de la UNAM. Tiene promedio de 9.52. No adeuda materias del plan de estudio. Estudiante ejemplar con gran apoyo hacia los docentes.

¹ La información que se presenta se obtuvo de tres fuentes primarias y una secundaria. Las primarias son el **historial académico** de los alumnos; la cédula de datos estadísticos de alumnos de licenciatura y el acta de evaluación. Las tres fueron proporcionadas por la Unidad de Servicios Escolares. La fuente secundaria, fue un guión de diez preguntas que entregué a los alumnos al principio del semestre. En un 90% de los casos, la información del guión y de las fuentes primarias son semejantes, por lo que se puede hablar de cierta confiabilidad en la información recibida.

DSE. Casada de 31 años. Egresada de un Colegio de Bachilleres en Tabasco. Trabaja en una institución privada como docente de medio tiempo. Su madre realizó estudios de secundaria, se dedica al hogar. Su padre con primaria incompleta actualmente es jubilado.

Tiene una licenciatura en filosofía. Ha aprobado 20 asignaturas del plan de estudio, equivalente al 49.40% del plan de estudios. Al parecer perdió un semestre por problemas familiares.

FRE. Soltera de 22 años. Egresada del Colegio de Bachilleres. Depende económicamente de su padres quien se desempeña como empleado. Su madre con estudios de primaria se dedica a labores del hogar. Ingresó a UPN porque le 'interesa la educación'.

Tiene promedio de 9.60 y no adeuda asignaturas. Es una estudiante con gran empatía hacia los docentes.

GBI. Soltera de 20 años. Realizó estudios en el bachillerato pedagógico (D.F.). Depende económicamente de su padre, quien es empleado con estudios de primaria concluidos. Su madre se dedica a labores del hogar. Ingresó a UPN porque 'aquí se ofrece mi carrera'. Tiene promedio de 8.72 y no adeuda materias del plan de estudios.

GCVS. Soltera de 24 años. Realizó estudios de bachillerato humanístico en una institución privada. Depende económicamente de su padre quien se dedica al comercio en pequeño. Los dos progenitores tienen estudios de licenciatura. Ingresó a UPN porque le 'interesa la educación'.

Tiene promedio de 7.86 y adeuda tres asignaturas.

GNR. Soltera de 25 años. Pertenece a la generación 94. Tiene un promedio de 9.06. La única asignatura que adeuda es Teoría Curricular, a la cual no se presentó a lo largo del semestre.

GFR. Soltera de 23 años. Realizó estudios en una preparatoria en el área humanística en el Estado de México. Depende económicamente de su padre. Este es empleado con estudios de secundaria. Su madre se dedica al hogar y tiene la primaria incompleta. Ingresó a UPN porque 'aquí se ofrece mi carrera'.

Tiene promedio de 9.06 y adeuda dos asignaturas, principalmente del quinto semestre.

GGMV. Soltera de 23 años. Tiene promedio de 8.39. Adeuda cinco asignaturas. Estudiante que al parecer no se siente a gusto en la UPN. Cuando se dispone es muy buena alumna.

GPP. Soltera de 20 años. Realizó estudios de bachillerato en la Preparatoria no. 3. Depende económicamente de su padre quien es profesor con estudios de licenciatura. Su madre se dedica a labores del hogar aunque tiene estudios de bachillerato. Ingresó a UPN porque 'aquí se ofrece mi carrera'. Tiene promedio de 9.76. Sólo tiene una calificación de ocho en la asignatura Bases de la Orientación Educativa.

GCM. Soltera de 27 años. Realizó estudios en un CBTAS. Trabaja como vendedor ambulante. Dedicar a esta actividad diez horas semanales. Depende económicamente de los dos padres; uno jubilado y el otro se dedica a actividades no especificadas.

Tiene promedio de 8.04 y adeuda dos asignaturas del plan de estudio. Estudiante con gran empatía hacia el docente.

HLO. Casada de 28 años. Realizó estudios de preparatoria en el área físico-matemática en una institución privada. También es ingeniero egresada de una institución norteamericana. Depende económicamente de su esposo y su madre. Su madre es profesional independiente. Tiene promedio de 8.68 y no adeuda asignaturas. Ingresó a UPN porque le 'interesa la educación'.

HCJM. Soltero de 23 años. Egresado del Colegio de Bachilleres. Depende económicamente de un familiar. Huérfano de los dos padres. Ingresó a UPN al terminar los estudios de bachillerato motivado porque 'aquí se ofrece mi carrera'.

Tiene promedio de 8.56 y no adeuda materias. Realizó estudios de licenciatura en el IPN, la cual no pudo concluir por problemas económicos.

IHDM. Soltera de 29 años. Egresada del Colegio de Bachilleres. Se dedica al comercio en pequeño al que dedica cerca de 25 horas semanales. Su padre es empleado y tiene estudios de bachillerato. Su madre tiene bachillerato incompleto y se dedica a labores del hogar.

Tiene promedio de 8.54. Adeuda dos asignaturas.

IPGS. Soltera de 22 años. Tiene promedio de 7.88 y adeuda una asignatura.

JMAM. Casada de 30 años. Egresada del Colegio de Bachilleres en el área económico-administrativa. Depende económicamente de su esposo. Su padre es empleado, con estudios de preparatoria y su madre se dedica al comercio en pequeño, con estudios de secundaria. Ingresó a UPN porque le 'interesa la educación'. Ha realizado estudios en otras instituciones.

Tiene promedio de 7.90. Adeuda dos asignaturas.

LCC. Soltera de 24 años. Realizó estudios de bachillerato en el área químico-biológica en una institución privada (D.F.). Depende económicamente de su padre quien se desempeña como chófer. Su madre con estudios de secundaria se dedica a 'labores del hogar'. Ingresó a UPN porque 'aquí se ofrece mi carrera'. Ingresó previamente en la Escuela Normal Superior donde desertó por problemas de salud.

Tiene promedio de 8.24 y adeuda ocho asignaturas. Sólo ha cubierto el 42% de los créditos de la carrera. Muestra un estilo de aprendizaje pragmático-teórico.

LIP. Soltera de 24 años. Tiene promedio de 7.61. En los dos últimos semestres ha reprobado cinco asignaturas, posiblemente porque trabaja en un centro privado.

LPVC. Casada de 23 años. Egresada de un centro vocacional en el área económico-administrativa (D.F.). Depende económicamente de su esposo. Tanto su padre como su madre tienen estudios de licenciatura y trabajan como profesionistas independientes. Tiene promedio de 8.80 e ingresó a la UPN porque 'le interesa la educación'.

MRM. Soltera de 23 años. Egresada del Colegio de Bachilleres en el área general, en el Estado de México. Depende económicamente de su padre quien es empleado. Sus progenitores alcanzaron estudios de bachillerato. Ingresó a UPN porque le interesa la educación.

Tiene promedio de 8.00. No adeuda materias.

MTRI. Soltera de 24 años. Egresada del Colegio de Bachilleres. Depende económicamente de su madre. Su padre tiene estudios de licenciatura y ejerce como profesionista independiente. Su madre se dedica a actividades del hogar.

Ingreso a UPN porque 'aquí se ofrece mi carrera'. Tiene promedio de 7.76. El semestre anterior al estudio que realizamos abandonó los estudios en UPN por razones desconocidas.

MPZD. Soltera de 21 años. Estudió en el Bachillerato Pedagógico. Depende económicamente de su padre quien es empleado. Sus padres tienen estudios de bachillerato. Ingresó a UPN porque 'aquí se ofrece mi carrera'. Tiene promedio de 7.88. Adeuda una asignatura.

MSME. Soltera de 27 años. Realizó estudios de bachillerato en el área artística. Trabaja en jornada de medio tiempo. Su padre es empleado con estudios de bachillerato. Su madre se dedica al hogar. Ingresó a UPN porque le 'interesa la

educación'. Realizó estudios en una universidad privada y abandonó la primera carrera por razones económicas.

Tiene promedio de 7.92. Los dos últimos semestres ha sido muy irregular en sus estudios posiblemente por problemas de compatibilidad entre el trabajo y la asistencia a la universidad.

OMY. Soltera de 21 años. Realizó estudios en un CBTIS en el área tecnológica. Trabaja en un centro privado en jornada de tiempo parcial. Colabora con su padre en el gasto familiar. Ingresó a UPN porque 'le interesa la educación'.

Tiene promedio de 7.80. Adeuda cinco asignaturas.

ODM. Casada de 21 años. Estudió preparatoria en el área humanística, en Quintana Roo. Se desempeña como empleada de tiempo parcial. Su padre es chófer con un nivel de estudio hasta secundaria. Su madre se dedica a labores del hogar.

Ingresó a UPN porque le 'interesa la educación'. Tiene promedio de 8.00. Adeuda una asignatura y otras cinco le fueron revalidadas.

OPM. Soltero de 22 años. Estudió en el área físico-matemática en una preparatoria del Estado de México. Depende económicamente de su padre quien ejerce el oficio de chofer. Su padre realizó estudios de secundaria. Realizó otros estudios en la UAEM. Abandono dichos estudios por problemas familiares.

Tiene promedio de 8.76 y adeuda una asignatura.

RVBD. Soltera de 24 años. Hizo la preparatoria en el área humanística (D.F.). Trabaja medio tiempo como profesora. Vive con sus padres quienes tienen estudios de licenciatura. Los dos trabajan como empleados. Ingresó a UPN porque fue rechazada en otra universidad.

Tiene promedio de 8.24. Ha cursado más del 80% de la carrera de pedagogía.

RDG. Soltera de 23 años. Estudió bachillerato en el Estado de Michoacán. Tiene promedio de 8.68. No adeuda ninguna asignatura.

RPA. Casada de 23 años. Realizó estudios de preparatoria en el área humanística en el Estado de Hidalgo. Depende económicamente de su esposo. Su padre tiene estudios de licenciatura. Ingresó a UPN porque le interesa la educación. Había estudiado en una universidad privada donde abandonó los estudios por causas desconocidas.

Tiene promedio 8.28. No adeuda asignaturas.

SCC. Soltera de 20 años. Realizó estudios de bachillerato general en un centro privado. Depende económicamente de su madre quien se dedica a labores del hogar. Ingresó a UPN porque 'le interesa la educación'. Tiene promedio de 9.20. No adeuda asignaturas.

SCAG. Soltera de 24 años. Estudió preparatoria general en un centro privado. Depende económicamente de su madre. No proporciona información sobre el padre. Ingresó a UPN porque fue 'rechazada en otra universidad'. Tiene promedio de 8.48. No adeuda asignaturas.

TTCI. Soltera de 24 años. Estudió el bachillerato general en un centro privado. Depende económicamente de su padre quien tiene estudios de licenciatura, al igual que su madre.

Tiene promedio de 7.80. No adeuda asignaturas.

VRMT. Soltera de 21 años. Tiene promedio de 8.36. No adeuda asignaturas. Tuvo un nivel bajo de participación durante el curso.

ALM. Soltera de 24 años. Estudió en el Colegio de Bachilleres (D.F.). No trabaja actualmente. Depende de su padre, principal sustento económico de la familia. Hija de un señor de ocupación chofer que concluyó los estudios de primaria. Su madre se dedica a labores del hogar. También concluyó la educación primaria. Tarda 1 hora 40 minutos en llegar a la UPN.

Ingresó a la institución al concluir los estudios de bachillerato motivada por la carrera magisterial. Tiene aprobada 24 asignaturas y un promedio académico de 8.42. Adeuda dos asignaturas: Institución, Desarrollo Económico y Educación 1920-1968 y Aspectos Sociales de la Educación.

BSP. Soltera con 21 años. Realizó el bachillerato general en el Colegio de Bachilleres (D.F.). Trabaja entre 5 y 10 Hrs. semanales con ingresos menores a mil pesos mensuales. Tiene varios hermanos que al parecer, igual que ella, trabajan para el sostenimiento de su hogar. De padre fallecido y mamá dedicada a las labores del hogar. Ambos tuvieron estudios de primaria concluidos.

Ingresó a la UPN inmediatamente después de concluido el bachillerato, motivada porque la institución ofrecía la carrera que le interesaba. Tiene un promedio académico de 8.26 en su historia estudiantil. Adeuda la asignatura Teoría Pedagógica Contemporánea.

Al parecer abandonó los estudios en UPN al concluir el quinto semestre debido a problemas personales. Aprecia el perfil del poder por premiación y su estilo de aprendizaje predominante es el reflexivo.

BSJ. Soltera de 23 años. Realizó estudios de preparatoria en el Colegio Montaignac (Particular) en el D.F. Depende económicamente de su padre. Al parecer es hija única. Padre y madre tienen estudios de bachillerato concluidos y se dedican a actividades no especificada por la estudiante.

Ingresó a la institución al terminar su bachillerato, aunque no especificó los motivos que la indujeron a estudiar la carrera de pedagogía.

Tiene promedio académico de 8.56 y manifiesta un estilo de aprendizaje activo-reflexivo.

Fue una de las alumnas con mayor motivación e interés por los contenidos de la asignatura.

CAA. Estudiante soltera de 21 años. Estudió en el Colegio de Bachilleres no. 15. Trabaja en un Blockbuster de San Jerónimo, al parecer más de 40 horas semanales. Entre ella y su padre contribuyen al gasto familiar. Su madre no tiene estudio y se dedica a las labores de hogar. Su padre concluyó la secundaria. Ingresó a UPN al terminar los estudios de bachillerato y argumenta que lo hizo por su interés hacia la educación.

Tiene un promedio académico de 8.24. Adeuda una asignatura: Ciencia y Sociedad.

CGAE. Soltera de 22 años. Estudió en la Escuela Maestro Manuel Acosta. Depende económicamente de su padre, quien se dedica al comercio en pequeño. Su madre se dedica a labores del hogar. Ingresó a la institución al concluir el bachillerato, motivada por su interés en la educación. No tiene asignaturas pendientes y su promedio académico es de 8.96. Su estilo de aprendizaje es el teórico-activo.

CLA. Soltera de 20 años. Realizó estudios en la Preparatoria anexa a la Normal No. 4, del Estado de México. Trabaja en un pequeño comercio, al parecer de su padre. Dedicar menos de 10 horas a esta actividad. Tiene varios hermanos quienes aportan al ingreso familiar. Sus padres tienen estudios de primaria incompleta. Ingresó a la institución interesada en los problemas de la educación.

Tarda dos horas en llegar a la UPN. Su promedio académico es de 8.04. Tiene un estilo de aprendizaje predominantemente teórico-reflexivo.

EGC. Estudiante casada de 25 años, con una hija. Estudió en la Preparatoria Ignacio Manuel Altamirano (Particular) en Cd. Nezahualcóyotl, en el bachillerato económico-administrativo. No trabaja y depende económicamente de su esposo. Su padre se dedica al comercio en pequeño y su madre a las labores del hogar. Los dos no concluyeron la educación primaria.

Tarda una hora 40 minutos en llegar a la institución. No tiene asignaturas pendientes. Su promedio académico es de 8.24.

FHB. Soltera de 25 años. Estudió la Preparatoria Abierta en la Dirección General de Bachillerato de Sistemas Abiertos en el área humanística. No trabaja y depende económicamente de su padre y un hermano. Su padre es empleado y su madre se dedica a labores del hogar. Los padres concluyeron la educación primaria.

Tiene un promedio académico de 8.64. No tiene asignaturas pendientes y tarda 2 horas en llegar a la institución. Ingresó a UPN interesada por la educación nacional. Su estilo de aprendizaje es pragmático-reflexivo.

FEM. Soltera de 22 años. Realizó estudios en el bachillerato pedagógico no. 2, en el D.F. Depende económicamente de su padre y un hermano. Su padre es jubilado y su madre se dedica a las actividades del hogar. Los padres tienen estudios de primaria completa.

Tiene un promedio de 7.88 e ingresó a la institución porque 'aquí se ofrece mi carrera'. Adeuda una asignatura: 'Teoría Pedagógica: génesis y desarrollo'. Reprobó la asignatura Aspectos sociales de la educación.

FLMC. Soltera de 21 años. Estudió en el Bachillerato Pedagógico no. Lic. Jesús Reyes Heróles. Depende económicamente de su padre quien se desempeña como empleado. Su madre se dedica al hogar. Ingresó a UPN porque 'aquí se ofrece mi carrera'.

Tiene un promedio académico de 8.20 y tarda cerca de 23 minutos para llegar a la UPN.

FVR. Soltera de 23 años. Estudió en el Colegio de Bachilleres no. 11 (D.F.). Depende económicamente de su padre, quien se dedica a actividades no especificadas. No proporciona información respecto a su madre. Ingresó a la institución dos años después de concluir el bachillerato.

Estudió otra licenciatura en el Instituto Politécnico Nacional, pero desertó en el segundo semestre por razones no especificada.

Tiene un promedio de 8.48 y su estilo de aprendizaje es reflexivo-pragmático.

GAD. Soltera de 22 años. Realizó estudios en la Escuela Preparatoria Texcoco, incorporada a la UAEM, en el área humanística. Depende económicamente de su padre, quien se desempeña como profesor. Su madre se dedica al hogar, concluyó sólo la primaria. Su padre tiene nivel de licenciatura.

Ingresó a UPN dos años después de concluir los estudios de bachillerato, debido a que le 'interesa la educación'. Inició estudios universitarios en otra institución y desertó por razones no especificadas.

Es la única estudiante con matrícula 96, que logró revalidar estudios de licenciatura en UPN. Tiene promedio de 8.52. Su nivel de participación fue bajo.

GMAL. Soltera de 22 años. Estudio el bachillerato humanístico en una institución privada. Depende económicamente de su padre, quien está jubilado. Su madre se dedica a labores del hogar aunque tiene estudios de bachillerato, mientras que su padre tiene estudios de primaria incompleta.

No tiene asignaturas pendientes y un promedio académico de 8.24. El estilo de aprendizaje que posee es el pragmático-reflexivo. Su nivel de participación fue bajo.

GAA. Soltera de 22 años. Estudió el bachillerato general en el Colegio de Bachilleres (D.F.). Depende económicamente de su padre quien se dedica a actividades comerciales independiente. Al igual que su madre, el padre, tiene primaria completa.

No tiene asignaturas pendientes y su promedio académico es de 7.80. Tarda una hora 30 minutos para llegar a la UPN.

GGM. Soltera de 22 años. Realizó estudios de bachillerato en el Instituto Latino de México, en el área económico-administrativa. Depende económicamente de su padre, quien ejerce su trabajo como profesional independiente. Su madre tiene estudios de bachillerato completos pero se dedica a actividades del hogar.

No tiene asignaturas pendientes y tarda cerca de 40 minutos en llegar a la UPN. Su promedio académico es de 8.13 y su estilo de aprendizaje es reflexivo-teórico. Al parecer adeuda una asignatura.

GGMI. Soltera de 21 años. Estudió en un bachillerato pedagógico (D.F.). Depende económicamente de su madre, quien tiene ingresos superiores a mil quinientos pesos. Su madre concluyó estudios de primaria, aunque labora como obrera, en una industria. Ingresó a UPN porque 'aquí se ofrece mi carrera'.

Tiene promedio de 8.56. Su estilo de aprendizaje es pragmático-reflexivo-teórico.

GFMJ. Soltera de 22 años. Realizó estudios en el Instituto Latino de México. Trabaja en un despacho psicopedagógico Mejor Inteligencia y Nuevo Desarrollo, S.C. Junto a su padre contribuye al sustento del hogar. El padre es profesionista independiente y su madre se dedica al hogar, aunque se dedica a labores del hogar. Ingresó a UPN porque 'aquí se ofrece mi carrera'.

No adeuda asignaturas y tiene un promedio de 9.08. Su estilo de aprendizaje es reflexivo-pragmático-activo.

GJBI. Soltera de 22 años. Realizó estudios en el CETIS no. 10 (D.F.), en el área químico-biológica. Los ingresos familiares se deben a los dos padres, quienes se dedican al comercio en pequeño. El padre concluyó la secundaria y su madre la primaria. Ingresó a UPN al salir del CETIS debido a su interés por la educación. Adeuda Filosofía de la Educación y tiene un promedio académico de 8.29. Reprobó Introducción a la Pedagogía. Muestra un estilo de aprendizaje orientado hacia el eje reflexivo-activo.

MPEY. Casada de 25 años. Realizó estudios de bachillerato en la Escuela Preparatoria Villanueva Montaña. Trabaja en un telemarketing en el Palacio de los Deportes. El sustento familiar depende de ella y el esposo.

Tiene un promedio de 8.54 y adeuda la asignatura Estadística II. Ingresó a UPN porque le 'interesa la educación'.

MHI. Soltera de 32 años. Realizó estudios de bachillerato en el CCH Naucalpan. Trabaja como profesora de regularización en su casa en horario de 3:00 a 8:00 p.m. Depende económicamente de sus ingresos. Su padre es jubilado con estudios de preparatoria; su madre tiene estudios de primaria completa pero se dedica a labores del hogar. Realizó estudio de licenciatura en la UNAM, aprobó entre 2 y 4 semestres. Desertó de los estudios de licenciatura por motivos económicos.

Tiene promedio de 9.44 aunque reprobó Estadística Descriptiva en Educación.

MPBL. Soltera de 24 años. Estudió en el Colegio de Bachilleres no. 12, plantel Nezahualcóyotl. Depende económicamente de un familiar no especificado. También trabaja en la Escuela Ignacio Manuel Altamirano en el turno vespertino, como profesora de secundaria y preparatoria abierta. Su padre concluyó estudios de primaria y se dedica a un oficio independiente. Su madre concluyó estudios de bachillerato pero se dedica a labores del hogar. Ingresó a UPN al concluir los estudios de bachillerato, motivada porque conocía a la institución.

No debe asignaturas aunque reprobó la materia Ciencia y Sociedad. Su promedio académico es de 8.96. Su estilo de aprendizaje es teórico-pragmático. Prefiere el estilo de poder por premiación, complementado con el poder de referencia.

MCM. Soltera de 21 años. Realizó estudios en el CCH, en un centro privado. Depende del ingreso de sus padres, quienes trabajan como comerciante en pequeño (madres) y empleado (padre). Los dos tienen estudios de bachillerato o equivalente. Ingresó a la UPN al concluir el bachillerato motivada 'porque aquí se ofrece mi carrera'.

Tiene un promedio académico de 7.96 y adeuda dos asignaturas: Instituto., desarrollo económico y educación (1857-1920) y Seminario de Técnica y Estadística Aplicada a la Investigación Educativa.

NLAR. Soltera de 25 años. Estudió en el Colegio de Bachilleres en el área químico-biológica. Depende económicamente de su madre quien se desempeña como empleada. De su padre no da referencia. Su madre concluyó los estudios de secundaria.

Ingresó a UPN después de dos años de concluir el bachillerato, motivada porque 'aquí se ofrece mi carrera'. Tiene un promedio de 9.08 aunque adeuda una asignatura: Teoría pedagógica: génesis y desarrollo. Tarda noventa minutos en llegar a UPN. Su estilo de aprendizaje es reflexivo-pragmático.

NGL. Soltera de 25 años. Estudió su bachillerato en la Escuela Preparatoria Texcoco (UAEM), Estado de México. Depende económicamente de su padre, quien se desempeña como obrero. Su madre concluyó estudios de bachillerato pero se dedica a actividades del hogar. Su padre es obrero con primaria incompleta.

Requiere de dos horas quince minutos para llegar a la UPN.

Estudió en una universidad privada que le sirvió para revalidar ocho asignaturas del plan de estudio. No adeuda materias. Su promedio académico es de 8.05.

OVML. Soltera de años. Estudió en el Colegio de Bachilleres, plantel no. 5, el bachillerato humanístico. Depende económicamente de su madre, quien es jubilada. Al parecer su madre no tiene estudios realizados y no da cuenta de su padre. Ingresó a UPN dos años después de concluidos los estudios de bachillerato, debido a que fue rechazada en otra universidad.

No tiene asignaturas pendientes y su promedio académico asciende a 8.9. Tarda 90 minutos en llegar a la institución.

Su estilo de aprendizaje es el reflexivo-teórico-pragmático.

PBV. Soltera con años de edad. Realizó estudios en el Colegio de Bachilleres, plantel no. 17, en el área académico-administrativo. Depende económicamente de un hermano. Sus padres no realizaron estudios. Su madre se dedica a labores del hogar y su padre ya falleció. Tarda cuarenta y cinco minutos en llegar a UPN.

Ingresó a UPN porque le interesa la educación. Tiene promedio de 8.4 y muestra un estilo de aprendizaje reflexivo-activo.

PVR. Soltera de 27 años. Estudió en el Colegio de Bachilleres no. 4, 'Culhuacán'. Trabaja en una Comercializadora Integrada (GCI). Junto con su padre aporta dinero para el gasto familiar. Su padre es profesor y su madre se dedica a labores del hogar.

Ingresó a UPN dos años después de concluir el bachillerato, al parecer porque 'aquí se ofrece mi carrera'. Realizó estudios universitarios en la UAM, pero desertó por falta de vocación a la carrera elegida. Tiene un promedio de 8.39. Tiene aprobada 23 materias de la carrera.

QGMJ. Soltera de 22 años. Estudió el bachillerato pedagógico (D.F.) Depende de su padre, quién es empleado. Su madre se dedica a labores del hogar. Los dos tienen primaria incompleta. Ingresó a UPN al concluir el bachillerato porque 'le interesa la educación'.

No adeuda materias y tiene un promedio de 8.88. Muestra un estilo de aprendizaje reflexivo. Seguida de una tendencia hacia lo teórico-pragmático.

RMME. Soltera de 21 años. Estudió el bachillerato en la Preparatoria no. 30, Chalco, Edo. de México, en el área humanística. Depende económicamente de su hermano. Su padre es fallecido. Su madre concluyó la secundaria.

Ingresó a UPN al terminar el bachillerato motivada porque le 'interesa la educación'. Requiere entre dos treinta y 3 horas de traslado. Adeuda Estadística Descriptiva y reprobó Ciencia y Sociedad. Se inclina por un estilo de aprendizaje teórico-reflexivo. Asimismo, aprecia el poder de 'experto', complementado con el de información.

RMMC. Soltera de 21 años. Estudió en el Bachillerato Pedagógico Mtro. Moisés Sáenz Garza. Depende económicamente de su madre, quien se desempeña como obrera. Sus padres son obreros con ingresos menores a mil quinientos pesos. El padre realizó estudios de secundaria y la madre, primaria completa.

Tarda una hora treinta minutos en llegar a la institución. Adeuda una asignatura (Estadística II). Se inclina por un estilo reflexivo-activo. Tiene promedio de 8.38.

SCC. Soltero de 24 años. Estudió en el Colegio de Bachilleres, en el Estado de Hidalgo. Actualmente no trabaja por lo que depende económicamente de su madre. Su padre no vive y su madre se dedica a una actividad no especificada. Varios miembros de la familia aportan al gasto familiar.

Posee un promedio de 8.09, por interés 'hacia la educación'. No especificó su estilo de aprendizaje y su percepción del poder.

SZMR. Soltera de 22 años. Estudió en el Colegio de Bachilleres, plantel 14 (Milpa Alta). Depende económicamente de sus padres, quienes trabajan como comerciante en pequeño (madre) y artesano independiente (padre). Los progenitores tienen la primaria completa. Ingresó a UPN porque le interesa la educación. Tiene promedio académico de 8.2 y no tiene asignaturas pendientes. Tarda 2 horas, 45 minutos para llegar a la institución.

Su estilo de aprendizaje es reflexivo-teórico.

UVF. Soltera de 21 años. Realizó estudios en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, preparatoria anexa. Depende económicamente de su madre y hermanos. Su padre es chófer. Ingresó a UPN inmediatamente después de concluir el período de preescripción.

Ingresó a UPN al concluir la carrera, pero se ha percatado de que la institución no apoya cabalmente a profesores y alumnos.

Tiene promedio de 7.91. Adeuda dos materias: Teoría Pedagógica : génesis y desarrollo , y, Comunicación, cultura y educación. Muestra un estilo de aprendizaje pragmático-reflexivo.

VSMM. Soltera de 20 años. Estudió en la Escuela Preparatoria de Texcoco, Estado de México. Depende económicamente de su padre, quien es comerciante en pequeña escala. Tiene tres hermanos. Su madre se dedica a las labores del hogar. Terminó la secundaria. El padre concluyó estudios de bachillerato.

Tiene un promedio de ocho. Adeuda dos materias: Ciencia y Sociedad y Teoría Pedagógica Contemporánea. Muestra un estilo de aprendizaje marcadamente reflexivo.

VBCE. Soltera de 24 años. Estudió el bachillerato en la Escuela Villanueva Montaña (Particular, D.F.). Trabaja en Profuturo, compañía de seguros. Vive con su madre y una hermana. Su padre falleció. Al igual que su madre concluyó estudios de preparatoria.

Tiene un promedio de 8.48 e ingresó a UPN dos años después de concluir el bachillerato, luego de realizar estudios en una Universidad estatal, de donde

desertó por razones económicas y familiares. Prefiere un estilo de aprendizaje basada en la reflexión. Adeuda una asignatura.

VGA. Soltero de 25 años. Estudió en un CBTIS en el Estado de Hidalgo. Trabaja en el estacionamiento Profesionales de Estacionamiento de México, S.A. de C.V., al que dedica más de 30 horas semanales. Ingresó a la institución un año antes que la mayoría de su grupo. Sufraga sus estudios y gastos personales. Su madre concluyó la primaria y 'ejerce oficio por su cuenta'. Su padre es fallecido.

Ingresó a la UPN por la cercanía de la misma. Tarda quince minutos en llegar a la institución. Según el estudiante adeuda dos asignaturas; en cambio Servicios Escolares le registra trece asignaturas no acreditadas, esto porque se inscribió durante un semestre y abandonó los estudios.

VCEG. Soltera de 23 años. Estudió el Bachillerato Pedagógico en el área de Orientación y Servicios Educativos. Depende económicamente de su padre, quién tiene primaria incompleta y es jubilado. Es huérfana de madre.

Requiere de una hora cuarenta y cinco minutos para llegar a UPN. Tiene un promedio académico de 9.08 y no adeuda ninguna asignatura, aunque reprobó Estadística Descriptiva Aplicada a la Educación. Ingresó a UPN al concluir su bachillerato y se identifica con el estilo pragmático de aprendizaje.

VTA. Soltera de 20 años. Cursa sus materias en los dos turnos que se ofrecen en la universidad. Estudio en la Preparatoria Oficial no. 47, Papalotla, Edo. de México, en el área económico-administrativo. Trabaja los sábados y domingos como comerciante. Depende económicamente de su padre, quién se dedica al servicio de taxi. Su madre se dedica al hogar. El padre completo estudios de secundaria.

Tarda dos horas veinte minutos en llegar a UPN. Tiene promedio académico de 7.79. Adeuda Estadística Descriptiva y Teoría Pedagógica Contemporánea. Ingresó a UPN porque 'aquí se ofrece mi carrera'. Muestra un estilo de aprendizaje reflexivo-pragmático.

ZME. Soltera de 20 años. Realizó estudios en el Colegio Universitario Marcelino Champagnat (Particular, D.F.). Depende de económicamente de su padre y un hermano. Su padre es comerciante y su madre se dedica a labores del hogar. El padre tiene estudios de licenciatura y la madre de bachillerato.

No adeuda materias y tiene un promedio de 8.44. Muestra un estilo de aprendizaje reflexivo-teórico.

MATRIZ DE VARIABLES ESTUDIADAS EN LOS GRUPOS DE TEORÍA DEL CURRÍCULUM

Matrícula	Max. Aprob.	Mat. Pendi.	Promedio	% Correctos	Grupo	Tipo Instruc.	Estilo Aprendiz.	Edad	Calif. Rend.	Nivel Paric.	Ti. traslado	Poder	Genero	Est. Civil	Sachiteriano (Ingreso UPN)	Rematin.
95202828	24	1	8,38	59,04	10	1	2	21	9	3	2,5	9	2	1	0	8,09
95203114	23	3	8,09	57,23	16	2	2	24	8	3	0,33	3	2	1	0	8,04
95203168	25	0	8,36	62,05	16	0	2	22	10	1	1,75	7	1	1	0	9,18
95200738	23	5	7,91	57,82	16	1	1	21	9	2	1,75	4	1	1	0	8,455
95202920	23	4	8,02	62,05	16	1	2	20	9	2	2,01	3	1	1	0	8,5
95202921	23	2	8,08	62,05	16	2	2	24	9	2	1,25	4	1	1	0	8,74
9404985	24	13	8,13	58,45	18	0	1	25	10	1	0,25	3	2	1	0	9,065
95203167	25	1	9,08	62,05	16	1	4	23	10	1	1,75	2	1	1	0	8,524
95201071	24	7	7,78	59,04	16	1	2	20	9	2	2,25	5	1	1	0	8,256
95198893	25	0	8,44	62,05	16	2	2	20	9	2	0,25	9	1	1	0	8,72
Promedio	23,7072987	4,00690901	8,365714266	59,88116883	15,5	1,051948052	2,36661036	23,888421051	8,402597403	1,974025974	1,04883117	4,32487532	1,05483306	0,85687438	5,43598744	8,27669867
Mediana	25	2	8,56	62,05	15,5	1	2	23	9	2	0,99	5	1	1	4	8,685
Moda	25	0	8,24	62,05	15	1	2	21	9	2	0	5	1	1	5	8,685
Dev. Est.	3,831441476	6,838978687	0,530026778	9,732359267	0,5	0,73671972	1,094621502	3,476725481	2,53425162	0,652407225	0,83922347	1,90863002	0,24641125	0,61443308	3,80482064	1,67168803

Fuentes: Subdirección de Servicios Escolares e Instrumentos Aplicados por el Autor.