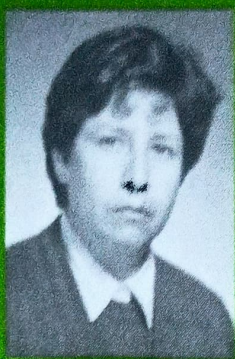


# El diseño curricular

Análisis de la licenciatura en turismo de la UAEM

Lourdes Medina Cuevas





Lourdes Medina Cuevas realizó estudios de licenciatura en turismo, la maestría en enseñanza superior y el doctorado en educación. Nacida en Toluca, capital del Estado de México, se ha desarrollado como profesora de la licenciatura en turismo de la UAEM, y actualmente en el campo de la investigación en el Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa de esta universidad, además de desempeñarse como profesora de posgrado en instituciones del país y del extranjero. Ha participado en cursos de carácter disciplinario en los campos del turismo y la educación tanto nacionales como internacionales, así como en los de carácter didáctico. Líder en seis investigaciones, de las cuales cuatro han sido financiadas, e investigadora asociada en dos más; las áreas en que se ubican estos trabajos son: *curriculum* (diseño y evaluación), mercado de trabajo y práctica profesional, formación de profesores e innovación educativa. Ha dictado conferencias y ponencias relacionadas con estos temas y participado en la elaboración, asesoría y evaluación de planes de estudio de licenciatura y posgrado. De lo anterior, se ha derivado la publicación de artículos y libros como autora y coautora.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DEL  
ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE TURISMO

EL DISEÑO CURRICULAR

---

Análisis de la licenciatura en turismo de la UAEM

LOURDES MEDINA CUEVAS

Universidad Autónoma del Estado de México  
1999

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DEL ESTADO DE MÉXICO**

**M. en A. Uriel Galicia Hernández**

Rector

**M. en S. P. Ezequiel Jaimes Figueroa**

Secretario Académico

**M. en A. E. Pedro E. Lizola Margolis**

Secretario Administrativo

**Ing. Roberto Mercado Dorantes**

Secretario de Rectoría

**C.P. Blanca Álamo Neidhart**

Contralora

**Dr. en Q. Rafael López Castañares**

Coordinador General de investigación y Estudios Avanzados

**M. en Pl. Gustavo A. Segura Lazcano**

Coordinador General de Difusión Cultural

**Ing. Jesús Hernández Ávila**

Director General de Extensión y Vinculación Universitaria

**M. en E. Gerardo del Rivero Maldonado**

Director General de Planeación y Desarrollo Institucional

**M. en D. Alfonso Chávez López**

Abogado General

**Sr. Carlos Millán Benítez**

Vocero Universitario

**FACULTAD DE TURISMO**

**L.T. Maricruz Moreno Zagal**

Directora

**M. en S. Lilia Zizumbo Villarreal**

Subdirectora Académica

1a. edición 1999

© Derechos reservados

Universidad Autónoma del Estado de México

Av. Instituto Literario No. 100 Ote.

Toluca, Estado de México

50000, México

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

ISBN 968-835-427-9

*Nunca he aprendido a acostumbrarme a las innovaciones,  
y las temo por encima de todo lo demás, pues sé a ciencia  
cierta que haciendo innovaciones es imposible conservar la  
seguridad.*

Proclo, al emperador romano Anastasio

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	7
PRÓLOGO.....	11
INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO I	
ANTECEDENTES DEL ESTUDIO Y PROBLEMÁTICA: EL DISEÑO CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN TURISMO DE LA UAEM.....	19
CAPÍTULO II	
BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA EL ANÁLISIS DEL DISEÑO CURRICULAR .....	31
La perspectiva técnico-científica del <i>curriculum</i> .....	35
Dimensiones del <i>curriculum</i> y sus implicaciones en el diseño.....	43
El modelo tipo de diseño curricular.....	54
Metodología general para el análisis del diseño curricular de la licenciatura.....	67
CAPÍTULO III	
EL CURRICULUM DE LA LICENCIATURA EN TURISMO: SU DISEÑO COMO PLAN GLOBAL.....	71
Metodología empleada en el diseño curricular del plan de estudios 03/93 de la licenciatura en turismo.....	73
Análisis de las características y configuración de la metodología empleada en relación con el modelo tipo.....	84
Potencialidad prescriptiva del plan curricular.....	91

CAPITULO IV	
EL DISEÑO DEL PLAN CURRICULAR DESDE EL	
ÁMBITO DEL PROFESOR: SU EXPERIENCIA EN	
LA PLANEACIÓN DE SU PRÁCTICA A PARTIR	
DE UN MODELO DE PENSAMIENTO.....	97

Antecedentes de investigación en la línea del pensa-	
miento del profesor.....	100
Procedimiento para la entrevista.....	105
Análisis de resultados.....	110

CAPÍTULO V	
PROPUESTA DE UN MODELO DE INNOVACIÓN	
CURRICULAR: UNA ESTRATEGIA DE TRABAJO	
PARA EL DESARROLLO DEL CURRICULUM DE	
LA LICENCIATURA EN TURISMO.....	125

Fundamentación del modelo.....	127
Bases conceptuales del modelo.....	135
Fases y estrategias para la innovación.....	141

BIBLIOHEMEROGRAFÍA.....	149
-------------------------	-----

DOCUMENTOS DE CONSULTA.....	153
-----------------------------	-----

## PRESENTACIÓN

En este quinto número de la Colección Sol y Ciencia presentamos el trabajo de investigación que la maestra Lourdes Medina Cuevas llevara a cabo sobre el *curriculum* de la licenciatura en turismo de la UAEM.

Son varias las razones que nos condujeron a decidir su publicación. La primera de ellas, como es natural por tratarse de una colección dedicada a dar cuenta de investigaciones científicas, consiste en su excelente calidad, producto del cuidado tanto teórico como metodológico que la maestra llevó a cabo.

La segunda está ligada al hecho de que, en cierta manera, el trabajo de la maestra Lourdes contiene una parte de la historia de la facultad. En este sentido, nos guió el deseo de contribuir con esta publicación a la recuperación de la memoria histórico-institucional.

Otra de las razones radica en que nos pareció conveniente publicar un trabajo en el cual la Facultad de Turismo fuera el objeto de estudio. Esto le da, a partir de ahora, otra tónica a nuestras publicaciones: haremos énfasis tanto en los métodos de análisis y de trabajo empleados por los investigadores, como en la forma que éstos “construyen” sus objetos de estudio.

La investigación que se hace con fines de tesis, así como la que se desarrolla como parte del programa de investigación de la facultad, nos ha permitido observar que la determinación metodológica y la construcción del objeto, constituyen las dos principales dificultades con las que tropiezan nuestros investigadores.

Si bien en los trabajos que publicamos en los cuatro números anteriores, los investigadores cuidaron con singular detalle, tanto lo relativo a la construcción del objeto de estudio como su metodología, la decisión de publicarlos se basó en la claridad y rigor con la que se aplicaron los métodos de análisis y de trabajo seleccionados por ellos. Estamos convencidos de que el objetivo de dar a conocer las formas clásicas de construcción del conocimiento social se cumplió con esas publicaciones y que, por eso, debemos atender también lo relativo a la construcción del objeto de estudio. Por esa razón, a partir de este número, la decisión de publicar se fundamentará en ambos elementos, con lo cual esperamos cumplir de mejor manera el propósito docente que nos anima desde nuestra primera publicación.

La maestra Lourdes inicia la construcción de su objeto de estudio enmarcándolo históricamente, lo cual le permite mostrar cómo se ha ido “construyendo” la problemática que posteriormente estudia. En el capítulo uno ofrece una visión retrospectiva sobre el proceso de creación y modificación de planes de estudio que se vienen dando desde 1959, identificando con claridad meridiana la evolución que ha tenido la licenciatura en turismo de la UAEM, a partir de esos planes de estudio.

Luego lo enmarca teóricamente “construyendo” el andamiaje conceptual de comprensión desde el cual aborda el análisis del diseño curricular de la licenciatura. Desarrolla, en este sentido, dos grandes acciones. La primera consiste en una somera revisión de literatura sobre la forma en que desde las grandes corrientes de pensamiento social, sobre todo la analítica y la crítica, se ha abordado la construcción teórica del *curriculum*.

La segunda acción que realiza para configurar la perspectiva teórica del estudio, consiste, al contrario de la prime-

ra, en una exhaustiva revisión de los paradigmas y tendencias desarrolladas por la escuela norteamericana, ofreciendo como justificación principal, que ésta ha permeado todo el desarrollo curricular en México, desde que se aplicó el enfoque tradicional basado en elementos extraídos de la ciencia administrativa, hasta la perspectiva técnico-científica tomada para realizar la investigación.

Las dos acciones llevadas a cabo corresponden a la construcción del estado del arte sobre el desarrollo curricular, el que, por la forma en que fue realizado, permite caracterizar plenamente el trabajo de la maestra Lourdes. Evidentemente, se trata de una forma moderna de sostener y trabajar con una postura positivista.

Como se trata de una investigación de carácter normativo, su ubicación dentro de la corriente analítica resulta obvia. Empero, al revisar someramente la forma en qué se trata la construcción del *curriculum* en las grandes corrientes, la maestra Lourdes fortalece la idea de que la única forma válida de estudiar aquél, es la que ha sido desarrollada por la escuela norteamericana. Al hacer acopio de los materiales en los que han quedado registrados los movimientos teóricos y metodológicos que se han presentado en esa escuela, parece confirmar que es ahí, y sólo ahí, en donde se han producido tales desarrollos teóricos y metodológicos.

En este sentido, la maestra Lourdes ofrece un ejemplo muy claro y convincente sobre la forma en que debe ser desarrollado un estado del arte sobre una problemática particular, cuando previamente se ha asumido una postura analítica. Además, enseña de qué manera se construye el "puente" entre el objeto de estudio y la herramienta metodológica que será utilizada para trabajarlo; dicho de otra manera: enseña cómo del objeto se va en busca del planteamiento metodológico, lo que sólo es posible si se construye el marco

teórico que, en este caso, tiene como parte fundamental, el estado del arte sobre la cuestión.

Otro detalle metodológico del trabajo de la maestra Lourdes radica en lo que dentro de la corriente seleccionada por ella, se denomina “manipulación del objeto de estudio”. Resulta de suyo interesante observar como el *currículum* de la licenciatura en turismo, así como los principales actores que intervienen en su diseño, son “manipulados” con las técnicas e instrumentos que corresponden a la metodología seleccionada para que “digan” lo que saben o contienen. Es un claro ejemplo de cómo la metodología, cuando ha sido seleccionada con rigor, se convierte en la herramienta que permite trabajar y pensar el objeto para alcanzar resultados o hallazgos significativos.

Por lo expuesto, estamos seguros que el trabajo de investigación de la maestra Lourdes será un gran apoyo para quienes están interesados y/o trabajando sobre el fenómeno turístico. También estamos seguros que los resultados a los que llegó, ayudarán a definir una estrategia para el desarrollo del *currículum* en la Facultad de Turismo de la UAEM, y serán, junto con la propuesta que al final se presenta, material básico de apoyo para el logro de ese desarrollo. Adicionalmente, a aquellos que estén interesados en conocer un poco más sobre el desarrollo histórico de este centro de estudios, les permitirá alcanzar un conocimiento objetivo, claro y honesto.

Serán bienvenidas las sugerencias que se hagan al trabajo de la maestra Lourdes, a nuestro esfuerzo editorial y a la Facultad de Turismo.

Neptalí Monterroso Salvatierra  
Coordinador de la Colección

## PRÓLOGO

A partir de la publicación de los primeros trabajos que tomaron al *curriculum* como el centro de las reflexiones del quehacer educativo, con diferentes perspectivas sociológicas, enfoques metodológicos y orientaciones disciplinarias, el *curriculum* conserva su naturaleza estratégica como instrumento de la planeación, aunque se difiera de las concepciones originales de quienes lo elaboran. Podemos observar en el análisis de las experiencias acumuladas cómo se integran cuerpos de teoría cuyos puntos de acentuación privilegian las diferentes dimensiones del *curriculum*; por un lado, trabaja una corriente de pensamiento a favor de la dimensión epistemológica (se interesa particularmente en los contenidos de la enseñanza), propiciando la participación protagónica de los expertos en las disciplinas. Dentro de esta corriente, el diseño del plan curricular está supeditado a las opiniones de los conocedores de la frontera de sus respectivas disciplinas, los que, desafortunadamente, a nuestro juicio, todavía, no predominan en los cuerpos docentes.

Otra corriente inclina la balanza hacia el análisis sociológico desde dos orientaciones curriculares: una lo ve como el instrumento que orienta la formación para responder a las necesidades sociales, de acuerdo con las demandas profesionales de los empleadores, y otra para incidir en la transformación de la sociedad a partir de la crítica académica, lo cual genera profesionales cuyo valor se centra en su capacidad reflexiva más que en las habilidades técnicas para el desempeño de una profesión. En ambas orientaciones se deposita en

expertos provenientes de las disciplinas sociológicas (o en sus métodos), la mayor responsabilidad en el diseño curricular.

La dimensión didáctico-pedagógica del *curriculum* pone el acento en elementos muy técnicos de la enseñanza, como son los objetivos educacionales, las cartas descriptivas, los programas de estudio, los instrumentos y materiales didácticos, las pruebas y los tests, etc., que generalmente corresponden a campos profesionales específicos de trabajo en los que los profesores y administradores participan bajo su guía, durante el proceso de diseño del plan curricular, su puesta en marcha y la propia evaluación. El grado de dependencia de los actores del proceso educativo es muy alto respecto a los expertos pedagogos o psicólogos educativos que lo conducen, generándose frecuentemente una suerte de diálogo en el que predominan los desencuentros.

Durante la evaluación del *curriculum*, de haberla, los problemas crecen. En el primero de los casos, priva el dictamen de los expertos científicos respecto a la pertinencia epistemológica y la actualidad de los conocimientos que los estudiantes adquirieron bajo ese modelo curricular; qué tanto saben tiene mayor importancia porque esa es la estrategia supuesta que los conducirá, sin lugar a dudas, bajo este modelo, al éxito profesional.

En el segundo de los casos el rasgo distintivo es la ocupación y el desempeño de las profesiones, o bien la trascendencia del ejercicio profesional de los egresados; conocer estos indicadores significa escudriñar mediante investigaciones tardadas y costosas, y en las que poco participan los profesores, la suerte que han corrido los estudiantes después de egresar y/o titularse, y averiguar también si a la propia sociedad le ha servido la participación transformadora de estos egresados.

Para el tercero de los casos, la dimensión didáctico-pedagógica, las evaluaciones caen casi exclusivamente en el

terreno del experto, el que con mucha dificultad trata de generar reportes comprensibles para quienes trabajaron el *curriculum* en las aulas, para los administradores educativos y, a veces, la distancia entre todos ellos se agranda aún más cuando los expertos argumentan la necesidad de cambiarlo y los actores directos del proceso educativo no se ven reflejados en ello.

Otras cuestiones, más que las referidas, ahora inquietan cuando de diseñar, aplicar y evaluar un plan curricular se trata, pero que por razones de espacio y propósito no mencionaremos. Sí diremos que los avances de la teoría han llevado los estudios sobre el *curriculum* a un plano preponderante dentro de las investigaciones, al grado de llegarse a considerar al *curriculum* como un campo casi independiente de las investigaciones educativas, o cuando menos que el predominio numérico de las investigaciones sobre él, respecto a otras temáticas educativas, lo privilegian como un campo en sí mismo. Así también señalamos que los estudios recientes acerca del tema consideran inapropiado dar un papel secundario al profesor en el diseño y evaluación del *curriculum*, pero sobre todo, no pensar en que él lo activa y debe hacerlo suyo.

Éstas y otras más importantes reflexiones sirvieron de punto de partida para que Lourdes Medina arribara a la propuesta que nos presenta en esta obra que, lejos de encaminar la tarea de la planeación curricular hacia los pequeños grupos de expertos, de cualquier disciplina, en cualquier metodología, recupera el ámbito de quienes participan en un marco común institucional.

Cuál es la interpretación que del *curriculum* hace el profesor y su intervención como planificador desde una perspectiva global hasta la centrada en la enseñanza de su asignatura, constituyen el material que soporta esta propuesta meto-

dológica; pero no sólo encontrará el lector una sólida argumentación para justificar la participación del profesor en el diseño del plan curricular, sino también la indispensable condición de su actuar durante el proceso de su aplicación en una línea constante de recuperación de las experiencias a través del rediseño curricular.

La obra contiene información útil para conceptualizar al *curriculum*, enmarcarlo desde sus antecedentes al contexto de la Facultad de Turismo de la UAEM y establecer un seguimiento cuidadoso de la metodología propuesta hasta las conclusiones y recomendaciones que la autora, con su redacción clara, explicativa y de elevada calidad académica, nos ofrece.

Recibir la invitación de Lourdes Medina Cuevas para prologar este importante trabajo (que seguramente será ineludible fuente de consulta que sobre planeación curricular se emprenda en otras facultades y escuelas de nuestra institución), fue para mí una inmerecida deferencia. Felicito sinceramente a la maestra Lourdes Medina por centrar su atención en la elevada potencialidad planificadora de los profesores, y a la Facultad de Turismo por publicar el resultado de este esfuerzo.

Felipe Garduño Madrigal

## INTRODUCCIÓN

La investigación que aquí se presenta, tiene como principal objeto de estudio el diseño curricular, ubicado en una problemática real y concreta que abarca una experiencia en la Facultad de Turismo de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Se busca explicar una metodología de trabajo que se siguió para la construcción del plan curricular de la licenciatura, elaborado en el año de 1992, y que entró en vigor en septiembre de 1993; además de identificar su potencialidad prescriptiva como plan global, a partir del propio proyecto y de la intervención del profesor en la fase preactiva de la enseñanza, es decir, como planificador.

Se parte del supuesto central de que el *curriculum* no es diseñado exclusivamente por un grupo pequeño, en el que participan expertos y cierto sector de la institución escolar, además de que no tiene una fase terminal en tanto constantemente es modelado por distintos factores que intervienen en su puesta en práctica.

Consideramos que el proyecto curricular se constituye como un documento de trabajo que perfila un marco común de actuación institucional, en donde la intervención de quienes participan en su implementación, complejizan lo deseado con ciertas interpretaciones y prácticas que se traducen a procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello, que al habernos formulado como objetivo principal realizar un análisis de la experiencia en diseño curricular de la licenciatura, a partir de sus procedimientos metodológicos y utilizando como base de comparación dos mo-

delos preestablecidos, nos interesó además de identificar su lógica de construcción, los procedimientos empleados y su potencialidad prescriptiva, explorar sobre la interpretación que el profesor hace del *curriculum* como plan global, a partir de que éste interviene también como diseñador cuando planifica su enseñanza.

El estudio está integrado por dos grandes apartados: en el primero, se desarrollan cuatro capítulos que abarcan el marco de referencia y la problemática objeto de estudio, las bases teórico metodológicas para el análisis del diseño curricular, así como las particularidades planteadas acerca del plan global de la licenciatura y de la intervención del profesor como diseñador curricular. En el segundo, integrado por el último capítulo, se propone desarrollar el *curriculum* de esta licenciatura en la lógica de la innovación educativa.

El primer capítulo aborda de manera sucinta una visión retrospectiva sobre la creación y modificación de planes de estudio de la licenciatura, a partir de ciertos cortes significativos del proceso de configuración de un plan curricular que se viene dando desde el año de 1959, ello nos permite reconocer su condición histórica, pero sobre todo una tendencia hacia la reestructuración de este último plan de estudios denominado 03/93, destacando a su vez la problemática que enfrenta al no convertirse en una guía privilegiada para la acción institucional.

Tomando como elementos orientadores del estudio, desarrollamos en el capítulo dos, un marco de comprensión desde el cual se analiza el diseño curricular, estableciendo los límites teóricos que nos permiten ubicar conceptualmente al *curriculum*, además de establecer la metodología general sobre la cual nos acercamos al objeto de estudio, describiendo con precisión un modelo de diseño que señala los procedimientos a emplear.

En el capítulo tres, presentamos el análisis realizado en torno al diseño curricular de la licenciatura como plan global, especificamos la metodología que se empleó para su diseño, realizamos el análisis comparativo entre esta metodología y el modelo tipo, es decir, las propuestas de diseño curricular planteadas en el capítulo anterior, además de la valoración que hacemos sobre la potencialidad prescriptiva del plan curricular.

En este mismo sentido, el capítulo cuatro recoge los resultados obtenidos con la indagación que se hizo sobre la interpretación que el profesor hace del plan curricular al momento de planificar su enseñanza, para ello, presentamos de manera particular la metodología que empleamos en la línea de estudios realizados sobre el pensamiento del profesor, ubicamos algunos antecedentes, establecemos el procedimiento para la entrevista y presentamos la información obtenida.

Partiendo de los hallazgos de investigación, se aborda en el capítulo cinco, una propuesta de trabajo para la Facultad de Turismo en la perspectiva de un modelo de innovación curricular. Así, integramos algunos elementos de carácter conceptual y estratégico, que sugieren una línea a seguir en torno a la problemática de diseño, implantación y evaluación del plan de estudios de la licenciatura.

El trabajo no es del todo original, ya que acudimos a una bibliografía representativa sobre el tema, por tanto, incluimos un apartado que cita la información documental, bibliográfica y hemerográfica utilizada para su desarrollo.

## **CAPÍTULO I**

### **ANTECEDENTES DEL ESTUDIO Y PROBLEMÁTICA: EL DISEÑO CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN TURISMO DE LA UAEM**

Para ubicar el objeto de estudio de la presente investigación, interesa en primer momento contar con un referente acerca de su problemática en torno a una breve visión retrospectiva, con el fin de delimitar los alcances y características del análisis que se pretende realizar.

En este sentido, el capítulo que aquí se desarrolla consistirá en identificar la evolución que tiene esta licenciatura en relación con la creación y modificación de planes de estudio. Con ello se busca establecer los cortes significativos del proceso de construcción del plan curricular e identificar el tratamiento pedagógico que han tenido.

Para caracterizar este proceso, se relacionan aquellos factores que intervinieron en su creación y puesta en marcha, referidos a: las funciones profesionales que se pretendían ejerciera el egresado de esta institución de acuerdo con las necesidades de formación de profesionales en el campo del turismo; de las áreas de conocimiento elegidas que dan pauta a la integración del mapa curricular y, de los elementos pedagógicos que se cubrían en cuanto a estrategias o condiciones mínimas de estructuración.

Al integrar estos elementos, ubicamos en la historia de este *curriculum* cuatro etapas en las que se desarrolla, de acuerdo con sus características institucionales que han propiciado una vida académica y administrativa concreta.

La formación de profesionales en turismo en la UAEM surge de manera formal al crearse la escuela que albergaría estos estudios, hacia el año de 1959, con el objetivo de preparar guías diplomados en turismo, capaces de conducir a los visitantes extranjeros en las zonas arqueológicas, museos y centros culturales.

Se identifica, una primera etapa de su existencia que se da entre los años 1959-1973, durante la cual se modifican las orientaciones de formación profesional, en tanto que la Escuela de Turismo integró cuatro carreras profesionales, siendo éstas las de agente técnico en turismo, técnico en turismo, licenciado en administración turística y licenciado en organización turística.

Los objetivos de estos planes no eran explícitos, ni tampoco se fundamentaba la diferenciación de los títulos profesionales, aunque en esencia se cursaban materias básicas similares que constituían el 80% del currículo. La orientación de estas carreras en lo general se identifica, a partir de que se argumentaba que los visitantes procedentes de otros países hacia México no podían conocer en toda su importancia nuestra realidad cultural, debido a la carencia de personas que se dedicaran a mostrarles y explicarles los múltiples y valiosos aspectos de carácter cultural.

Se pretendía que el profesional cumpliera con la función de orientar e informar a los visitantes sobre arqueología, historia y cultura en general, además de participar en la organización técnica del turismo para obtener máximas utilidades del patrimonio turístico.

Durante este periodo de 14 años, egresaron 15 generaciones: tres de agentes técnicos en turismo (5 965), cuatro de técnicos en turismo (6 173), cuatro de licenciados en administración turística (5 967), y cuatro de licenciados en organización turística (5 967).

En relación con la estructura curricular, se observa que ninguna generación cursó exactamente el mismo plan de estudios, debido a que se suprimían o cambiaban materias de una promoción a otra, además de que se cursaban indistintamente entre tres y cuatro años. En la relación de asignaturas, como único elemento del proyecto académico, se identifica-

ron 12 materias básicas comunes a las distintas carreras y 17 materias que fueron surgiendo en forma irregular en cada plan con una preocupación mayor de orientar los estudios en el campo del turismo.

Más tarde, por problemas de tipo administrativo, deja de ser institución independiente y se incorpora a la Facultad de Humanidades como una más de sus especialidades, situación que da origen a una segunda etapa en la licenciatura, comprendida entre los años 1974-1985, en que funciona como academia, otorgando el título de licenciado en turismo.

En el periodo comprendido entre 1974-1975, se creó formalmente el plan de estudios de la carrera de licenciados en turismo, el cual se cursaría en cuatro años. Se buscó darle un enfoque administrativo sin excluir del todo la orientación humanística; se observaba esta necesidad debido a que el Estado de México contaba con importantes centros prehispánicos, coloniales, parques de recreación y balnearios, entre otros, lo que exigió profesionales capacitados para el desarrollo de esta actividad. Por ello, se pretendió preparar profesionales que organizaran la actividad turística y atendieran los servicios.

Las dos primeras generaciones de este periodo cursaron lo que se denominó plan de estudios de transición, debido a que se integraron a esta carrera alumnos ya iniciados en la facultad con materias del tronco común. Del cual, más tarde podían integrarse a las carreras de geografía, historia, filosofía, letras y turismo. Por ello, se identifican en los planes de estudio de esa época, 11 áreas básicas orientadas a la formación humanística y 10 más que pretendieron dar énfasis a la formación en turismo.

De este plan de estudios denominado 01/75 egresaron un total de 10 generaciones, su diseño se caracterizó por con-

tar solamente con una tira de materias y un objetivo global respecto al propósito fundamental de la licenciatura.

Con el crecimiento de la demanda de esta carrera se genera la inquietud de su separación administrativa y académica de Humanidades, iniciando este proceso con una revisión profunda del *curriculum* de la licenciatura hacia el año de 1981, que culmina en 1984 con la reestructuración del *curriculum* para darle su personalidad independiente, lo cual fue aprobado en 1985 por el H. Consejo Universitario.

Este nuevo plan, se estructuró de acuerdo con la propuesta metodológica establecida por el Departamento de Didáctica de la universidad, en el cual se presenta la fundamentación, el perfil del egresado, el objetivo general de la carrera, la estructura del plan con sus especificaciones de seriación, carga horaria, carga crediticia, tipo de asignatura y objetivos generales de cada curso.

De este plan de estudios con duración de cinco años y con la denominación 02/85, han egresado seis generaciones que cursaron 17 de las materias básicas del plan anterior y cinco con distinta denominación, además de ocho nuevas materias que fueron integradas como producto de la fundamentación y perfil del egresado.

Es así como se marcó una nueva etapa en la licenciatura, siendo ésta la tercera en el proceso de cambio del *curriculum*, debido a que se contaba ya con un proyecto académico explícito en la orientación de la carrera, en la delimitación de las funciones profesionales y en su estructura y organización curricular.

Cabe destacar que durante la operación de este plan de estudios surge la necesidad de valorar su estructuración e instrumentación, debido a dos factores fundamentales: el primero a la política establecida en el *Plan general de desarrollo de la UAEM 1989-1993* de revisar los contenidos, técnicas

pedagógicas, métodos didácticos y bibliografía, a fin de actualizar o reestructurar los planes y programas de estudio vigentes, además del número de semestres y carga horaria semanal que permitan optimizar los plazos de formación profesional. También se señaló la necesidad de integrar a los currículos de las carreras la elaboración de la tesis profesional, así como la utilización de nuevas tecnologías como la computación y el estudio de lenguas.

Esta misma preocupación fue abordada por el *Plan de desarrollo de la Facultad de Turismo 1989-1993* que proponía, a su vez, impulsar su desarrollo académico mediante la investigación curricular.

Otro factor que intervino en valorar la necesidad de cambio curricular, fue haber detectado que el plan en la práctica tuvo varios problemas, ya que no se contempló cabalmente su instrumentación por la falta de adecuación en la preparación docente, en los procedimientos administrativos, en instalaciones físicas, etcétera.

Se constató que el *curriculum* en turismo desde su diseño, instrumentación y puesta en marcha, llevó a distintos momentos del proceso con orientaciones diferentes, debido a que su fase de elaboración se planeó con suficiencia mas no con la debida profundidad y congruencia, tanto en su fundamentación y formulación de objetivos como en la estructuración y organización del plan de estudios.

Las siguientes fases de instrumentación, aplicación y evaluación no fueron planeadas con oportunidad, sino llevadas a cabo de manera improvisada conforme fue avanzando este plan 02/85.

En marzo de 1992, se decidió reestructurar el *curriculum* de la licenciatura para lo cual, se formó un comité que contó con asesoría especializada. En una primera fase de este proceso, se dedicó a la integración de los estudios hasta en-

tonces realizados en la facultad, que aportaban elementos para la evaluación curricular, siendo éstos: a) el objeto de estudio del turismo, b) la conformación de la profesión en turismo y c) el *currículum* de la licenciatura en sus dimensiones formal y procesal.

A partir de la información obtenida se establecieron los criterios, lineamientos e instrumentos a utilizar para llevar a cabo el rediseño del *currículum*. Éstos se plantearon de acuerdo con las disposiciones legales y políticas de la UAEM, las características institucionales de la facultad y los fundamentos teórico-metodológicos de diseño curricular, que pueden ser comparados con las propuestas elaboradas por José Antonio Arnaz y Frida Díaz Barriga Arceo.

Sin embargo, es importante señalar que el rediseño del plan curricular de la licenciatura no responde a modelos preestablecidos, sino a un proceso de investigación y de formación en la que los sujetos protagónicos compartieron efectivamente en un marco común la experiencia, las perspectivas y las propuestas para la configuración del proyecto.

Este plan con la denominación 03/93 fue aprobado por el H. Consejo Universitario en enero de 1993, entrando en vigor el mismo año, al cual ingresa la primera generación en el mes de septiembre, con este evento se puede destacar así una cuarta etapa de los cambios curriculares de la licenciatura.

Actualmente, existen dos planes de estudio vigentes el 02/85 del que saldrá una generación más y, el 03/93 el cual es cursado ya por tres generaciones hasta el séptimo semestre y una que acaba de iniciar en septiembre de 1996.

De acuerdo con la revisión anterior, se puede deducir que el plan de estudios de esta licenciatura ha sufrido cambios en dos vertientes: la primera, referida a su vida institucional, que ha estado impregnada por procesos políticos y condiciones académico-administrativas, que a su vez han pro-

vocado distintos discursos de hacia dónde orientar la carrera, el perfil profesional y las áreas de conocimiento, éstas últimas han adolecido de una definición clara del objeto de estudio y de las disciplinas que lo abordan de acuerdo con una lógica de interdisciplinariedad; la segunda vertiente se refiere al *curriculum* formal que ha sido rebasado en su fundamentación por la dinámica real en los distintos niveles: programas, profesores o acciones institucionales; y que han estado orientadas por las políticas internas y educativas a nivel nacional, los avances disciplinarios del objeto de estudio y por la evolución de la profesión.

A su vez, la organización y estructura curricular, han tenido cambios en las distintas etapas, que se concretaron a incluir nuevas materias o cambiar la denominación, es decir, la elección de ciertas áreas del conocimiento se dieron en función de una práctica intuitiva tanto para el diseño como para el desarrollo del plan de estudios.

En cuanto a los cambios de planes de estudio, es evidente que durante la primera etapa fueron muy frecuentes, al grado de que cada generación cursó un plan distinto en número de materias, orden en los ciclos escolares y en las denominaciones.

En la segunda etapa se aplican dos planes de estudio, el primero llamado de transición, en el cual se integran 50% de materias programadas para la Facultad de Humanidades y otro 50% recupera siete materias del plan de estudios de la primera Escuela de Turismo. Del segundo plan, iniciado en 1974, sufren cambios significativos las dos primeras generaciones, que da cuenta de haber sido diseñado en la marcha, además de haber sufrido modificaciones sustanciales en las siguientes tres generaciones, debido a un desorden administrativo, ya que no se contaba con un estricto control escolar, por un lado, pero también se tomaban decisiones de cambiar la de-

nominación de materias, número de materias cursadas o movimientos en los ciclos escolares, a propuesta de alumnos, de profesores o de los coordinadores en las reuniones de academia. Como ya se ha mencionado, las siguientes seis generaciones no sufrieron variaciones.

Con el plan de estudios de 1985, se observa fundamentalmente una preocupación por reforzar los aspectos teóricos del turismo y educativos en su puesta en marcha, no se cambian las materias, debido a que el reglamento no lo permite, además de contar con el apoyo administrativo que se da a partir de que se crea la Escuela de Turismo y se convierte posteriormente en facultad; existe una preocupación por el fortalecimiento de la planta de profesores a través de la maestría en investigación turística y de cursos disciplinarios y didácticos.

La última etapa de modificación del plan de estudios se verifica hacia 1992, cuando se decide reestructurar el proyecto curricular ante la preocupación generada por su aplicación y fundamentalmente por los estudios realizados sobre evaluación curricular, además de los resultados obtenidos en investigaciones desarrolladas en los campos disciplinario y educativo.

Por otra parte, el comité de *curriculum* capitaliza los esfuerzos realizados en la facultad y los avances en el campo de diseño curricular, así como la participación de asesores externos, de la comunidad académica y de la apertura hacia el campo profesional.

Se observa entonces un gran avance en el ámbito de diseño curricular de la licenciatura, debido a que las modificaciones se han sustentado, básicamente en los dos últimos planes, tanto metodológica como conceptualmente, sin embargo, en uno no se tuvo el efecto esperado con su implantación y, en el otro se detectan retos a vencer en cuanto a problemas de interpretación y de adopción del cambio.

Ello nos indica que se busca clarificar la propuesta curricular, no sólo como la presentación del documento oficial, sino como proyecto educativo que surge con ciertos fundamentos y que pretende orientar la vida académica de la licenciatura, básicamente en cuanto al sentido de la carrera y la estrategia de formación de profesionales en el campo del turismo.

Al poner en marcha el nuevo plan curricular, existe la evidencia de que se enfrenta a prácticas que por tradición se han venido realizando, por ello resulta difícil superarlas fundamentalmente en cuanto a su penetración real en la comunidad hacia nuevas propuestas de enseñanza que promuevan el cambio prescrito. Esto hace pensar que la fase de diseño, no está contemplando cabalmente a los agentes y factores que intervienen en el proceso pedagógico.

En tal sentido, se observa que a pesar de haber realizado los estudios que permiten una mejor estructuración del plan, de acuerdo con cierta lógica y orientación, no se ha convertido en una guía preeminente de acción institucional, debido también a los diferentes agentes que intervienen en el proceso, complejizando aún más su interpretación y aplicación.

Se percibe así, que la tarea de diseño curricular no se lleva a cabo sólo en un grupo pequeño, ya que en él intervienen administradores, especialistas y profesores en distintos momentos, moldeando el *curriculum* a través de su interpretación y práctica, lo que propicia a su vez distintos resultados. Por ello, no es un proyecto acabado que termina con la presentación de la nueva propuesta, sino que implica estar en una constante reflexión sobre su proceso y fundamentalmente estar atentos a ese rediseño cíclico que se hace en los niveles específicos para su puesta en marcha, permitiendo también, establecer los cursos de acción más pertinentes a los propósitos curriculares.

## CAPÍTULO II

# BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA EL ANÁLISIS DEL DISEÑO CURRICULAR

En este apartado interesa ubicar conceptualmente al *curriculum*, con el fin de establecer un marco de comprensión desde el cual se abordará el análisis del diseño curricular de la licenciatura en turismo de la UAEM, al integrar brevemente la configuración del campo y la perspectiva de este estudio, identificando así los elementos centrales que metodológicamente permiten el acercamiento al objeto.

Al revisar el *corpus* acerca del origen y evolución del campo curricular, encontramos que existen elementos de singular importancia para entender el avance conceptual del *curriculum*, que en una visión retrospectiva denota, imprecisión y ambigüedad. Algunos estudiosos de este ámbito, coinciden en señalar que “no existe la claridad conceptual requerida para la elaboración de una teoría con relativa potencia y estabilidad” (Gimeno, 1985:3).

Sin embargo, se cuenta con cierto consenso en indicar que la teoría del currículo se va configurando a partir de que Franklin Bobbit publica su libro *The Curriculum*, quien lo hizo figurar como un campo de especialización profesional, iniciando el proceso de formación del *curriculum* científico, sobre cómo tenía que ser concebido, la forma en que se desarrollaría y en qué consistiría el criterio de éxito por el cual se iba a juzgar.

De acuerdo con Kliebard (citado por Gimeno, 1985:35) un segundo momento en el desarrollo de este campo, caracterizó al *curriculum* no sólo como un mero campo de estudio, sino como una preocupación reconocida y urgente de enseñanza práctica. Siguiendo con este autor, un tercer momento acerca de la teoría del *curriculum* es trascendental, debido a que se empieza a discutir la necesaria construcción de la teoría.

De acuerdo con esta última perspectiva, se inicia la construcción del discurso crítico del campo curricular que configura un enfoque humanista o reconceptualista identificado con movimientos intelectuales, tales como el existencialismo, la fenomenología crítica y la crítica artística y literaria. En esta área se buscan explicaciones alternativas, usando metodologías diferentes, aunque como bien señala Pinar (*ibid.*:49) esta tendencia no va acompañada todavía de la identificación de una temática unitaria, ni siquiera están claros los puntos centrales del conflicto; no obstante, los teóricos británicos y norteamericanos muestran un creciente interés por la contribución de nuevas disciplinas y por un modelo ecléctico de trabajo.

Sobre esta corriente crítica del *curriculum* a partir de los planteamientos de Jackson, Eggleston, Young, Apple y Giroux, como señala Abraham Nazif (1981:13) en sus reflexiones sobre los planteamientos curriculares actuales, coinciden en plantear implícita y explícitamente un debate en torno a la concepción de la sociedad, de la escuela y del currículo; abren así, la posibilidad de cuestionar acerca de la construcción del conocimiento e introducen un concepto fundamental para comprender la vida cotidiana en la escuela, llamado: "*curriculum* oculto".

De acuerdo con estas perspectivas, concluimos que el campo del *curriculum*, y en consecuencia su construcción teórica, se desarrolla en el centro de la polémica que da pauta a una variedad de significados, de sentidos, en la identificación de su objeto de estudio, en lo que le configura y orienta, así como en el abordaje metodológico que se mueve entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo. Nos explicamos cómo estas tendencias desarrolladas fundamentalmente por la escuela norteamericana, influyen notablemente en el pensa-

miento educativo mexicano, lo cual permite un marco de interpretación para ubicar esta investigación.

Encontramos así, que clarificar los supuestos del enfoque tecnocrático ofrecerán elementos de base conceptual y metodológica para realizar un análisis que permita tomar conciencia del proceso de diseño curricular, en particular de la licenciatura objeto de estudio, reconociendo los factores que hacen destacar su estudio como proyecto académico.

### **La perspectiva técnico-científica del *curriculum***

A pesar de las múltiples publicaciones y estudios del *curriculum*, en opinión de Lawn y Barton (citados por Gimeno, 1985:45), éste ha estado restringido por el dominio del paradigma tecnológico, debido a que el análisis técnico y la discusión para definir conceptos centrales se concretan dentro de los límites de esa perspectiva que han tenido un efecto restrictivo sobre el campo, en relación con valores, metodologías e interpretaciones aplicadas a los problemas del *curriculum*.

A esta perspectiva que se considera como dominante dentro del campo curricular y que es llamada también racional/organizativa, se le asignan términos centrados en el perfeccionamiento del rendimiento, del logro de objetivos o del control, por tanto los elementos del *curriculum* se refieren al diseño, evaluación y desarrollo y, palabras como control, eficiencia, eficacia y rendimiento son ejes claves del mismo.

Así, se visualiza como elemento subyacente del *curriculum* su carácter instrumental que es resultado de un paradigma eficientista desarrollado en Estados Unidos, con la intención fundamental de administrar la educación, a fin de controlar su proceso y dar respuesta eficazmente a la sociedad

industrial. En esta perspectiva, el discurso acerca del currículo se fue conformando básicamente bajo los postulados de Bobbit, Tyler y Taba, autores que, entre otros, fueron de gran influencia en México. Y que como cita González Gaudiano (1986:11), responden al proceso de transnacionalización de la reforma educativa, hacia los países dependientes o aliados a la órbita norteamericana, haciendo énfasis los programas de Latinoamérica en la innovación académica a partir del plan de estudios.

El estudio del *curriculum* en México tiene un origen semejante al de su surgimiento en Estados Unidos de Norteamérica: la necesidad de estructurar, desarrollar, aplicar y evaluar las actividades de enseñanza-aprendizaje al interior de un sistema escolar o de una escuela en particular.

Esta situación surge, según Díaz Barriga (1985:69) hacia la década de los setenta, cuando la política de modernización de la educación superior posibilita un conjunto de acciones de renovación educativa, a través de mecanismos de planeación de la educación al importar modelos pedagógicos provenientes de países industrializados.

Ello, continúa Díaz Barriga (*id.*), se ha originado por la necesidad del propio Estado de reordenar sus espacios de consenso y legitimación social que permitieran tanto atender la creciente expansión del sistema educativo nacional, como intervenir gradualmente en la conformación interna de las instituciones educativas mediante normas "técnicas", de acuerdo con el discurso "científico técnico". Influidos también, los planes estratégicos de Estados Unidos por consolidar sus espacios de hegemonía a nivel ideológico.

Giroux (1981), entre otros, señala que el *curriculum* fue visto como la organización del tiempo de los maestros y sus alumnos y la forma de estructurar, desarrollar y evaluar dichas actividades "de acuerdo con principios administrati-

vos". Esta idea correspondía ampliamente a la idea "científica" planteada por Taylor "...nuestras escuelas son, en un sentido fabril, en las cuales la materia prima (los niños) están para ser modelados y adaptados en productos para hacer frente a las variadas demandas de la vida". De acuerdo con esta concepción, el *currículum*, como el paradigma básico de la educación, operaba o debía de operar bajo los principios básicos de eficiencia, control y predicción.

Como método para abordar el análisis de la educación, se propone básicamente estudiar la organización del tiempo escolar y el manejo de las actividades al interior, tanto de la escuela como del aula, en función de principios administrativos. Esta forma de explicación sobre el *currículum*, considerada como la teoría del "*currículum* burocrático", constituye la corriente tradicional.

La hipótesis central de esta teoría establece que la educación es el logro de la eficiencia, del control sobre el actuar de los individuos; su propósito básico es el óptimo aprovechamiento de sus capacidades en beneficio del industrialismo.

El modelo implicó, por tanto, que los ideales clásicos de la educación, el cultivo de la inteligencia y la sensibilidad predominantes en la educación europea, ya no fueran útiles a la sociedad norteamericana, es por ello que no figuran en la construcción de la teoría curricular propuesta por Bobbit.

La corriente curricular tradicional propone que el *currículum* no es otra cosa que la serie de experiencias que los niños y la juventud deben tener, de forma tal que se logren los objetivos que se planteaba la educación norteamericana de esta época (1909-1970). Por tanto, la escuela es vista como la forma de organizar el tiempo y las actividades de acuerdo con principios inmediatos y con principios administrativos.

En México, al igual que en los Estados Unidos, el planteamiento teórico del *currículum*, bajo los principios y los

postulados propuestos por Bobbit, permanece e influye sobre la educación hasta los años cincuenta. A partir de esta fecha, la educación norteamericana entra en crisis como resultado de los avances científicos que se dan en otras naciones, principalmente en la ex Unión Soviética. La necesidad de replantear los fundamentos de la educación norteamericana ponen de manifiesto los intentos por enriquecer los postulados básicos de Bobbit, a través de trabajos como los de Ralph Tyler quien, basado en la escuela psicológica conductivista de Skinner, señala la "necesidad" como el motor vital de la acción educativa, como la zona intermedia entre lo que es y lo que debe ser. Tyler sostiene, como el supuesto básico de su teoría, que educar significa modificar las formas de conducta humana; entendida la conducta en su sentido más amplio que comprende tanto el pensamiento como la acción manifiesta.

Por tanto, los objetivos de la educación son los cambios de conducta que el establecimiento de la enseñanza intenta obtener de los alumnos. El estudio de los educandos, dice Tyler, procurará determinar qué cambios en sus formas de conductas debe proponerse obtener la escuela.

Las propuestas de Tyler, que se desarrollan en el periodo de posguerra, son la respuesta a las necesidades que la creciente industrialización de los Estados Unidos impone a sus establecimientos educativos bajo la lógica de preparar cuadros especializados que respondan a las nuevas necesidades de la sociedad; la creación de un modelo educativo que asuma el papel de formación de ciudadanos útiles que cumplan la función asignada socialmente. El buen desempeño del rol, conferido por una sociedad estratificada, resulta entonces prioritario. El método de Tyler seguido y explicado más tarde por Hilda Taba, aparece como un "método racional para encarar,

racionalizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa”.

Este modelo, que ha establecido el esquema dominante más persistente para pensar el diseño curricular, se construye fuera de la escuela y se presenta como un modelo racional aplicable a diferentes situaciones educativas y en cualquier nivel escolar; es un modelo que elaboran los especialistas, los técnicos del currículo que “saben lo que conviene a maestros y alumnos”; se impone como un hecho de planeación que conlleva un carácter de científicidad y neutralidad. La idea que resalta en su estructura es la de establecer un proceso de decisiones jerarquizadas, dependientes unas de otras, que lleve desde la determinación de las necesidades a las que atenderá la enseñanza hasta su realización práctica.

Los tres aspectos básicos de este modelo son: la formulación de objetivos, la selección y organización de las experiencias de aprendizaje y la evaluación.

El primer aspecto es esencial en tanto el objetivo aparece como espacio de mediación entre el ser y el deber ser; como campo de necesidad entre el dato y la norma, como lugar a donde debe llegar el alumno. Estas metas se presentan en un nivel de operatividad que tienden al logro del fin, en esta dimensión, es básico determinar los fines que desea alcanzar la escuela. Para ello, Tyler plantea como fuentes del currículo a los educandos, a la sociedad y a los especialistas en tanto elementos que concurren a conformar los objetivos, que a su vez son depurados a través de la filosofía de la educación y la psicología del educando. Valores y ciencia, modelo de sociedad y desarrollo de capacidades son factores básicos a tomarse en cuenta en la explicación de las metas. Tyler ubica a los objetivos en relación con la conducta esperada y el contenido a desarrollar; ellos mismos facilitarán el desarrollo de

habilidades, conocimientos y actitudes adecuadas para alcanzar el modelo.

Otro elemento clave en el esquema de Tyler, es la selección y organización de experiencias de aprendizaje. A través de ellas se pone al estudiante en contacto con el medio, el cual le permitirá ejercitar la conducta deseada, desempeñarla satisfactoriamente y aprender a resolver los problemas planteados por la sociedad. La organización de dichas experiencias confieren ordenamiento de aprendizaje y obstaculizan la posibilidad que el educando abandone el "deber ser". Los principios de secuencia, continuidad e integración de las actividades se relacionan con la idea de planeación y eficacia *versus* improvisaciones, caos e ineficiencias. Tales principios permiten que las actividades se organicen bajo una estructura lógica y psicológica, orden y totalidad del saber y progresión de capacidades. De la misma manera la estructura curricular se ubica en un espacio definido y en un tiempo determinado.

La evaluación para Tyler forma parte de este proceso de planeación que se vincula también a la idea de revisión y mejoramiento del currículo, a la noción del control de los medios seleccionados. La evaluación permite verificar qué tanto se han alcanzado los objetivos planteados, en qué medida el alumno ha cubierto la distancia entre la conducta inicial y la conducta final, cómo la organización del medio ha facilitado el aprendizaje de los estudiantes y se ha producido el resultado planeado.

A pesar de que este modelo tyleriano ha sufrido grandes críticas y adecuaciones, a la fecha, constituye la revisión obligada dentro del campo del *curriculum* que nos permite comprender su origen y establecer elementos centrales a los que recurren las metodologías sobre diseño curricular más

extendidas en nuestro país y que dan pauta al análisis comparativo que aquí se pretende.

Por otra parte, se revisan los planteamientos de Hilda Taba, ya que sus aportaciones, que surgen como una respuesta a la crisis educativa por la que atraviesa la educación norteamericana a partir de los años sesenta, se constituye en un trabajo más elaborado que en líneas generales sigue lo planteado por Tyler.

Su propuesta metodológica está basada en la eficientización de los recursos humanos: la educación es, por tanto, la vía para alcanzar dicha eficiencia. El modelo se estructura en dos niveles de decisión, uno, el referido al diseño de unidades de enseñanza para una materia concreta que es el área orientada a profesores o editores de materiales, y dos, el diseño de todo el programa o *curriculum* total enfocado a plantear los temas e interrogantes que afrontan los implicados en la confección global del *curriculum*.

La propuesta de Taba (1973:24) se preocupa por la elaboración del currículo como un procedimiento científico y racional, no arbitrario, en el que las decisiones sobre sus elementos deberán adoptarse sobre la base de criterios válidos que provengan de fuentes tales como la tradición, la sociedad, los hábitos establecidos. Esta autora insiste en que la elaboración del currículo, de acuerdo con el método científico, deberá partir de ciertos factores que permitan el análisis de la sociedad y la cultura, de los estudios sobre el alumno, el proceso de aprendizaje y el análisis de la naturaleza del conocimiento, con el fin de determinar los propósitos de la escuela y la naturaleza de su currículo.

Los pasos que Taba (*ibid.*: 26-28) considera deben seguirse como una tarea que requiere de juicio ordenado, son fundamentalmente siete, dentro de los cuales el primero, re-

ferido al diagnóstico de necesidades, lo considera básico para determinar cómo debe ser el currículo en una población dada. El paso dos, consiste en formular los objetivos en forma clara y amplia para brindar una plataforma esencial al currículo que permite a su vez determinar qué contenido es importante y cómo habrá de ordenarlo. A su vez, los pasos tercero y cuarto abarcan la selección y organización del contenido a partir de criterios tales como: su validez e importancia, diferencias entre los diversos niveles de determinación de las etapas de evolución en las que han de introducirse, y continuidad y secuencias en el aprendizaje. Como quinto paso, se requiere seleccionar y organizar las actividades del aprendizaje, que supone el establecimiento de estrategias para la elaboración de conceptos y el eslabonamiento en la formación de actitudes y sensibilidades, lo cual implica como paso seis, organizar estas estrategias con el fin de alcanzar los objetivos que han sido planeados, relegando así decisiones incidentales tomadas por el profesor en el aula. Finalmente, como séptimo paso plantea la necesidad de evaluar el plan para determinar la calidad del aprendizaje, si se alcanzan las metas establecidas, así como la secuencia y la congruencia entre los elementos del currículo.

En su obra, Hilda Taba también hace énfasis en que el esquema racional propuesto no basta, sino que hay que disponer de una metodología para su desarrollo y adecuada vinculación entre los elementos del currículo. Por tanto, propone una metodología que incluye los modos de decidir quiénes desempeñan las diferentes funciones de confección y adopción del currículo.

## Dimensiones del *curriculum* y sus implicaciones en el diseño

Un acercamiento a la teoría curricular aporta elementos que permiten comprender cómo el concepto de *curriculum* se configura de acuerdo con ciertas perspectivas, y en un intento de diferenciación de sus acepciones, siguiendo a Gimeno (1989b:15), puede ser analizado desde cinco ámbitos:

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

De acuerdo con este planteamiento, se observa que el concepto de *curriculum* es multidimensional al distinguir entre lo que formalmente persigue la escuela a través de lo planeado, como plan de estudios, y lo realizado en ella a través de ciertos procesos que le dan una dinámica real, en cuanto conjunto de relaciones, vivencias y situaciones que ocurren al aplicarse el proyecto curricular, pudiendo ser abordado también como práctica social.

Tanto el *curriculum* en su dimensión de plan como de proceso tiene que ver con funciones preestablecidas, que buscan atender sistemáticamente su planeación y su operación, con el fin de lograr los propósitos de la escuela, lo que en ocasiones obedece a modelos que promueven el diseño, seguimiento y control de sus acciones, permitiendo así un desarrollo eficiente y eficaz de la institución.

Respecto al *curriculum* como práctica, Follari (1982) sostiene que intervienen intereses, aspiraciones y percepciones sobre la formación profesional, la profesión y la educación como una práctica pensada de quienes toman decisiones y llevan a cabo la planeación del *curriculum*, por otra parte, los profesores y alumnos ejercen una práctica vivida al interpretar con expectativas, aspiraciones y formas de pensamiento el plan curricular, moldeando la formación profesional a través de la vida cotidiana en la escuela.

De acuerdo con Gimeno (*ibid.*: 123-126), es claro identificar al *curriculum* como proyecto de un centro educativo en distintos momentos para su desarrollo. Se refiere a un modelo cuyas fases tienen una interrelación recíproca y circular entre sí, al denotar la objetivación del plan desde lo propuesto hasta su evaluación.

Un primer momento lo refiere al *curriculum* prescrito, orientador de lo que debe ser su contenido, los mínimos que actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular y que sirven como punto de partida para su desarrollo.

El segundo momento lo constituye el *curriculum* presentado a los profesores, es decir, la serie de medios elaborados por distintas instancias que suelen traducir a los profesores el significado y contenido del *curriculum* prescrito.

En consecuencia, el tercer momento del *curriculum* es el moldeado por los profesores, en este sentido, el profesor

como agente activo decide y concreta contenidos y significados de los *curricula*, moldeados a partir de su cultura profesional que traduce, a través de la programación, su actuar tanto individual como colegiadamente.

Un momento que rompe con la fase de diseño hasta aquí señalada, implica en cuarto lugar al *curriculum* en acción, que se refiere a la práctica real, guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor y que se concretan en tareas académicas al vertebrar la acción pedagógica, en la cual se aprecia el significado real de la propuesta curricular. Este momento se convierte en un método donde la práctica desborda los propósitos del *curriculum* dado el complejo entramado de influencias e interacciones que se producen en la misma.

Un quinto momento como consecuencia de la práctica, lo constituye el *curriculum* realizado, es decir, a partir del cual se producen efectos complejos de diverso orden en los planos cognoscitivo, afectivo, social, moral, entre otros. Básicamente en este momento, puede apreciarse el aprendizaje de los alumnos, la socialización profesional de los profesores e incluso la proyección de la escuela en su entorno social.

Por último, el sexto momento implica al *curriculum* evaluado, a éste le es inherente la función de control para librar acreditaciones, títulos y concretamente de resultados de la enseñanza del profesor y del aprendizaje del alumno. Así, el control del saber confiere una estratificación social de la educación, y acaba por configurar una mentalidad que se proyecta en los niveles de escolaridad obligatoria y en prácticas educativas que no tienen un papel selectivo ni jerarquizador.

La comprensión de estas dimensiones resulta fundamental para llevar a cabo un análisis del *curriculum* en el plano de su diseño, debido a que permite delimitar el objeto que aquí interesa estudiar. Profundizando en ello, y continuando con

otro trabajo de Gimeno (1993), se destaca con mayor precisión los ámbitos en los que se diseña el *currículum*, así como los agentes que intervienen en ellos.

Por tanto, se entiende que en el diseño del *currículum* interviene no sólo un grupo reducido de personas quienes actúan utópicamente como diseñadores universales, situación prácticamente imposible, ya que el pluralismo en el que se da el proceso educativo y que provoca a su vez ciertos márgenes de autonomía necesariamente hace que surjan interpretaciones distintas sobre las prescripciones dadas por el plan curricular.

En este sentido, el diseño del *currículum* adquiere ciertas peculiaridades según el objeto o actividad en que se aplique, ello depende también de la amplitud con la que se le conciba, ya que como se ha visto hasta aquí, sobre éste confluyen una gama de posibles significados.

Para efectos de este estudio es básico señalar que al *currículum* se le atribuyen dos ideas fundamentales, una, como proyecto educativo globalizador y la otra, como un área concreta de intervención. Ante ello, surgen prácticas diversas que son objetos de decisión moldeadas en ámbitos diferentes, de múltiples contextos en los que se perfila y cobra sentido real.

El diseño curricular, por tanto, abarca ambas dimensiones como una función compartida por diferentes agentes intervinientes en el sistema educativo, a decir de Gimeno (1993) son los que toman decisiones en ámbitos reconocidos por disposiciones legales, en unos casos y, en otros, legitimados por largas tradiciones y usos.

Para diferenciarlos señala que las esferas de intervención se articulan por la participación de los administradores educativos que al ejercer una acción de control, promueven

y regulan una política a seguir en la institución, delimitando la acción de los profesores, de los alumnos y de los procesos académicos y administrativos, tales como la formación que han de tener los profesores y sus niveles de competencia, la evaluación de los resultados, o la producción y consumo de materiales.

Un segundo ámbito de intervención, lo constituye el propio proyecto educativo que está plasmado en el plan curricular o en planes de trabajo a seguir, y que actúan en función del margen de autonomía expresamente delegada y de la utilización que hacen de los márgenes de libertad con los que siempre cuentan, derivando en ciertas líneas metodológicas del trabajo académico, en cuanto a lo pedagógico y disciplinario, así como a la gestión y evaluación del centro educativo.

Otro de los ámbitos de intervención que ya se ha destacado aquí, es la participación del profesor, ya sea individual o colegiadamente, en tanto ejerce una función básica al planear el trabajo de los alumnos y lograr metas y objetivos concretos desde una asignatura o área, mediante un proceso de enseñanza y de aprendizaje de una parcela del *curriculum* que es deseable tenga sentido y coherencia con el proyecto global.

Finalmente, en la configuración del *curriculum* se ven involucrados los textos, guías y materiales utilizados por los profesores de acuerdo con estilos personales, peculiaridades de la materia, hábitos colectivos y organización escolar.

Hasta aquí, se puede concluir que sobre el diseño curricular existen niveles de intervención en los que participan diversos actores en ámbitos que tienen efectos específicos tanto en el plano de lo proyectado como de lo interpretado y realizado.

Respecto al diseño en particular, se entiende que implica un proceso de planeación en tanto que constituye un término que se reserva para la fase del proyecto en el que se concretan una serie de principios, de intencionalidades y de finalidades que toman cuerpo como prescripciones educativas, configurando así un instrumento capaz de dar orientación a la práctica pedagógica y facilitar su desarrollo.

En este sentido el proyecto sirve como guía para ordenar la actividad, diseñar implica previsión de la acción, prefigura la práctica y establece la pauta a seguir en la aplicación del proyecto curricular.

Diseñar es una operación que adquiere peculiaridades según el objeto o actividad a que se aplique. En el caso del *curriculum*, se destacan sus implicaciones como el proyecto educativo de una institución que organiza las formas de apropiación del conocimiento, los medios para lograr esto y las interacciones entre los sujetos en un tiempo y en un espacio determinado.

A decir de Stenhouse (1984:29), el *curriculum* es una tentativa para comunicar los principios y los rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. En este sentido, el *curriculum* incluye tanto la descripción del proyecto educativo como lo que realmente sucede en la escuela, en cuanto éste se aplica.

Por ello, para llevar a cabo el análisis del diseño curricular se ha de reconocer la potencialidad que tiene el *curriculum* como el medio que permite trasladar ciertos propósitos y principios a la práctica. Implica identificar los supuestos sobre los cuales se crea el proyecto, que especifican las intencionalidades sobre el qué enseñar, siendo fuentes básicas para su definición los factores epistemológicos,

sociales y psicopedagógicos que cumplen a su vez una función orientadora de cuándo y cómo enseñar.

Desde el punto de vista epistemológico, se delimita la línea científica y metodológica de la disciplina objeto de estudio de la carrera profesional. Por tanto, se refiere al conjunto de conocimientos propios de un campo científico integrados de acuerdo con cierta estructura lógica y formal, y que establecen a su vez un contenido escolar y académico, lo cual introduce al alumno en una manera de organizar la experiencia y de entender su medio físico y social, a través de ciertos saberes teórico-conceptuales y técnico-prácticos.

En cuanto al aspecto social, el *currículum* se configura sobre una idea de sociedad, en la que se inserta la institución educativa y a la cual se dirigen los esfuerzos de formación profesional. Es decir, se refiere a las formas de concebir la vinculación entre la universidad y la sociedad, como elemento que se refleja a partir de la filosofía y política universitaria que establece un quehacer institucional ante el contexto socioeconómico y cultural del medio, definiendo así su función educativa de acuerdo con ciertas normas y valores que promueven conocimientos, actitudes y destrezas específicas en el alumno. En todo caso, existe una tensión entre los factores de conservación y los de cambio impulsados por la situación variable del sistema social, dentro del cual el campo profesional incide de manera importante.

Considerar a su vez, el factor psicopedagógico en la elaboración del *currículum* permite la articulación del proyecto en relación con procesos de enseñanza y de aprendizaje, que dan cuenta de una secuencia y estilos de trabajo al involucrar al profesor y al alumno en situaciones de docencia. Ello significa ciertas formas de planeación y práctica didáctica en función de una concepción de aprendizaje, que implica la

delimitación de los niveles de extensión y profundidad del conocimiento académico y profesional que se promueve en la institución educativa. De acuerdo con César Coll (1992:35) contemplar los elementos de carácter psicológico permite seleccionar objetivos y contenidos, para establecer secuencias de aprendizaje que favorezcan la asimilación de los contenidos y el logro de los objetivos.

Además de considerar las fuentes básicas para analizar el diseño del *currículum*, resulta relevante contar con un marco de referencia sobre los procedimientos empleados para su construcción. En ese sentido, se destacan a continuación las principales perspectivas sobre las cuales se construyen y aplican ciertas metodologías predominantes en nuestro país, al identificar los modelos que servirán de base para el estudio comparativo que aquí se pretende realizar.

Un trabajo de singular importancia, lo constituye el reporte sobre la configuración del campo curricular en México publicado en los estados de conocimiento elaborados con motivo del 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. En los fascículos respecto al *currículum*, se expone el estado que guarda la investigación generada de 1982 a 1992, en relación con sus tendencias, aportaciones y limitantes; aquí, se reconocen las nociones curriculares de la década, y se destacan trabajos realizados de tipo conceptual, propuestas y experiencias curriculares, ordenamientos metodológicos para el diseño y la evaluación, así como múltiples investigaciones empíricas sobre la formación y el ejercicio social de las profesiones en México (Díaz Barriga, 1993: 11).

En este trabajo (*ibid.*:12) también se hace énfasis, de acuerdo con Estela Ruiz, en que el *currículum* es abordado según se le conciba, ya que ello determina el carácter conceptual y técnico de su diseño y evaluación, así como la idea misma de la investigación y su método. Siguiendo a esta au-

tora, se identifica que las nociones relativas al campo de la investigación curricular, en la década de los ochenta, se vinculan a la concepción del *curriculum* como producto, como proceso o bien como práctica social y educativa.

Respecto al diseño, partiendo de la noción del *curriculum* como plan de estudios, los esfuerzos se centran en las estructuras formales y los componentes programáticos que se orientan básicamente a la valoración de los componentes y productos resultantes de un proceso formal de planeación educativa y, por tanto del diseño curricular a nivel macro.

De acuerdo con esta tendencia, se señala que el trabajo más representativo de la década lo constituye la propuesta de Glazman y De Ibarrola (1976), centrada en la estructuración de objetivos y contenidos. Además destacan las metodologías elaboradas por la ANUIES y por Arredondo (1981), la primera publicada por Arnaz (1981) en la que se observa una clara influencia del enfoque sistémico que desglosa el diseño curricular en una serie de fases operativas bajo el esquema "insumo-proceso-producto". La segunda plantea que el desarrollo curricular es un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico que comprende las fases de análisis previo, diseño, aplicación y evaluación curricular.

De acuerdo con estas propuestas, se encontró que existieron ciertas constantes metodológicas para abordar el diseño curricular de los ochenta. Dirigiendo también los esfuerzos hacia la búsqueda de un "modelo" curricular idóneo, que permitiera como una estrategia global para el diseño y desarrollo del *curriculum* aplicarlo con un carácter genérico.

En este trabajo (*ibid.*:42) se sostiene que "los modelos curriculares son interpretados como una representación ideal que permiten describir el funcionamiento de un sistema educativo y que, al incluir una explicación de los elementos que

se consideran más importantes, así como de sus relaciones, se traducen en una serie de fases, lineamientos y prescripciones de procedimiento, que constituyen las propuestas metodológicas de diseño curricular”.

Sin embargo, conforme avanzó la década con trabajos que se contraponían entre propuestas metodológicas que por un lado se caracterizaban por su excesiva rigidez, y ser cerradas y descontextualizadas; por otro, resultaron tan flexibles e inacabadas siendo imposible ponerlas en práctica.

Se llega gradualmente a la convicción de que un modelo curricular, como estrategia potencial, podría utilizarse sólo como plataforma de análisis y que su aplicación sobre diversas propuestas requiere necesariamente una reconstrucción del modelo en función del contexto y las circunstancias particulares, reconociendo también la necesidad de proporcionar un tratamiento diferencial a las diversas áreas del conocimiento. Se plantea a su vez, dar una necesaria continuidad entre las estructuras programáticas formales y las prácticas e interacciones educativas.

A mediados de la década de los ochenta destacan cinco metodologías para el nivel superior, que se caracterizan por ser propuestas generales al especificar grandes etapas para abordar el diseño curricular, entre estos trabajos se señalan los realizados por Chamorro (1985), Pansza (1988), Sabath y Miranda (1988), Díaz Barriga Arceo, Lule, Pacheco, Rojas y Saad (1984), De Ibarrola (1992) y Díaz Barriga Arceo (1993).

Sobre estas propuestas metodológicas, se podría señalar que presentan una línea particular de trabajo que intenta articular las experiencias tenidas desde lo técnico y sistemático del diseño con una perspectiva alternativa, al integrar estrategias que consideran las condiciones y características de la institución educativa en que se aplique. Es así como estos modelos, se ubican en la idea de proporcionar una base de

análisis sobre el diseño curricular sin el afán de generalizar, sino más bien de establecer ciertos mínimos para su desarrollo.

Un referente más sobre la potencialidad en cuanto a la utilización de estos trabajos por su amplia difusión, se reporta en el estado de conocimiento (*ibid.*:58) sobre diseño curricular, publicándose cinco libros que abordan propuestas globales o parciales para la elaboración del plan de estudio (Díaz Barriga, 1984b; Martínez Rizzo, *et. al.*, 1989; Díaz Barriga Arceo, *et. al.*, 1990; Pansza, 1990; Díaz Barriga Arceo, 1993), dos se refieren a la elaboración de programas de estudio (Díaz Barriga 1984a, Pansza, 1986) y uno estudia diversas propuestas para elaborar planes de estudio, así como resultados de su aplicación (Hernández y Carlos, 1993).

Al realizar un balance sobre la situación del diseño curricular durante la década pasada (*ibid.*:83-84), se reconoce que la visión técnico-instrumental está fuertemente ligada a la normatividad institucional, lo cual no corresponde al avance conceptual y metodológico tenido durante esta época en el campo del *curriculum*, que se caracteriza por un decreciente interés en planteamientos genéricos, dando un giro hacia la elaboración de modelos situacionales y contextualizados, pertinentes a dominios conceptuales, niveles escolares o poblaciones específicas.

Es por ello, que se observa una cierta tensión entre los que pretenden ahondar en la búsqueda de formas innovadoras de diseño de planes y programas de estudio que permitan una articulación teórico-técnica diferente y, los responsables de la toma de decisiones preocupados por dar respuesta a problemas muy concretos.

## **El modelo tipo de diseño curricular**

Como ya se ha señalado en el anterior apartado existen diversas metodologías de diseño curricular, que se constituyen como modelos orientadores y que se utilizan como base para el análisis y consecuente conformación metodológica, tanto en la instrumentación como en la aplicación en función del contexto y circunstancias particulares, lo cual requiere por un lado, reconstruir una serie de procedimientos de acuerdo con las condiciones de cada institución educativa y por otro, tomar como referencia las propuestas que se acercan en el plano de lo deseado al proyecto que se pretende emprender.

Para realizar el análisis del diseño curricular de la licenciatura en turismo, se consideran como base, dos modelos que en forma híbrida dan pauta a la reconstrucción de la metodología empleada en la reestructuración del plan de estudios 03/93 y, que es resultado de un proceso sistemático desarrollado durante el año de 1992.

Interesa establecer un esquema general sobre el cual se abordará el siguiente capítulo de este trabajo, para identificar un marco de explicación sobre los elementos básicos, en cuanto a fases, lineamientos o procedimientos a seguir y, que permiten realizar el análisis como construcción del plan global.

En este sentido, este trabajo se centra en el ámbito de intervención del propio proyecto educativo como plan curricular, al pretender develar la metodología empleada para su diseño y su potencialidad orientadora, a partir de su estructura pedagógica en relación con los supuestos epistemológicos, sociales y psicopedagógicos vertidos en él.

Para este caso, se plantean los modelos de diseño curricular elaborados en la década de los ochenta que se consideran los referentes más cercanos al diseño del plan de estudios

mencionado, estos son: la propuesta de la ANUIES publicada por Arnaz en 1981 que tiene gran influencia en la normatividad de la UAEM y, el trabajo realizado por cinco investigadoras de la Facultad de Psicología de la UNAM encabezadas por Frida Díaz Barriga Arceo (1990) que se enfoca particularmente a la educación superior.

De acuerdo con Arnaz, el *curriculum* constituye un instrumento utilizado como insumo operador, como un objeto que entra a un sistema para contribuir a la transformación de otro objeto, estableciendo una relación de continuidad en el proceso curricular a través de las fases de elaboración, instrumentación, aplicación y evaluación.

En esta perspectiva, el diseño curricular sigue cierta sistematización al especificar etapas precisas de trabajo, actividades y estrategias de acción que guíen adecuadamente la investigación, a fin de tomar decisiones en función de los resultados.

Por tanto, al *curriculum* lo concibe como “un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa”, como plan, el *curriculum* constituye “un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se requiere organizar” (Arnaz, 1981:9).

Bajo estas premisas el *curriculum* se estructura con objetivos curriculares, plan de estudios, cartas descriptivas y sistema de evaluación, en una perspectiva de sistema, estos elementos deben estar coordinados entre sí para lograr un propósito central que guíe el proceso de enseñanza-aprendizaje en forma organizada.

Estos elementos son definidos por Arnaz (*ibid.*:12) de la siguiente forma :

- a) **Objetivos curriculares:** son los propósitos educativos generales que se persiguen con un sistema específico, particular de enseñanza-aprendizaje.
- b) **Plan de estudios:** es el conjunto de contenidos seleccionados para el logro de los objetivos curriculares, así como la organización y secuencia con la que deben ser abordados dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje.
- c) **Cartas descriptivas:** son las guías detalladas de los cursos, es decir, las formas operativas en que se distribuye y abordan los contenidos seleccionados.
- d) **Sistema de evaluación:** es la organización adoptada respecto a la admisión, evaluación, promoción y acreditación de los alumnos. Mediante este sistema se regula el ingreso, tránsito y egreso de los estudiantes en función de los objetivos curriculares.

Para la elaboración de estos elementos Arnaz propone que metodológicamente se proceda de acuerdo con una interdependencia entre las actividades de elaborarlo, instrumentarlo, aplicarlo y evaluarlo, de tal forma que se constituyan como componentes de un proceso al integrar un conjunto articulado de acciones que se suceden unas a otras en forma secuencial, derivando a su vez, una serie de operaciones y suboperaciones que permiten desarrollar cada etapa.

Sobre las cuatro fases del proceso, Arnaz plantea una serie de actividades orientadas a desarrollar operaciones que permitan construir el proyecto curricular, además de proponer estrategias para instrumentar su aplicación, operarlo y evaluarlo.

En este sentido, el autor considera como actividades básicas las siguientes:

1. Para la elaboración del *curriculum* contemplar:

- a) En la formulación de los objetivos curriculares, la precisión de las necesidades que se atenderán, la caracterización del alumno insumo, la elaboración del perfil del egresado y la definición de los objetivos curriculares.
- b) En la elaboración del plan de estudios, seleccionar los contenidos, derivar objetivos particulares de objetivos curriculares y estructurar los cursos del plan.
- c) En el diseño del sistema de evaluación, definir las políticas a seguir, seleccionar los procedimientos de evaluación y caracterizar los instrumentos para la evaluación.
- d) En la elaboración de las cartas descriptivas, delimitar los propósitos generales de cada curso mediante objetivos terminales y específicos, así como establecer el contenido, las experiencias de aprendizaje y los criterios y medios para la evaluación.

2. Instrumentar la aplicación del *curriculum*, implica:

- a) Entrenar a los profesores
- b) Elaborar los instrumentos de evaluación
- c) Seleccionar y/o elaborar los recursos didácticos
- d) Ajustar el sistema administrativo al *curriculum*
- e) Adquirir y/o adaptar las instalaciones físicas

3. En la aplicación del *curriculum* intervienen:

- a) Los profesores, quienes organizan el proceso de enseñanza-aprendizaje al logro de objetivos curriculares, adaptan el *curriculum* a las circunstancias concretas reales, de tal manera que los educandos, al egresar del proceso, tengan las características esperadas.

- b) Los administradores, que establecen la duración de periodos lectivos: coordinan, supervisan y evalúan las actividades individuales y colegiadas de los profesores, y proporcionan los recursos didácticos en los diferentes cursos.

4. Del *curriculum*, se requiere evaluar:

- a) El sistema de evaluación establecido
- b) Las cartas descriptivas
- c) El plan de estudios
- d) Los objetivos curriculares

Sobre cada uno de estos elementos, Arnaz propone procedimientos específicos que dan cuenta de ciertas actividades que deben desarrollarse para diseñar un *curriculum* académico, que organiza a su vez, lo administrativo dentro de la institución educativa.

En esta propuesta preocupa no sólo establecer los elementos que se han de considerar para la estructuración del plan curricular, que en síntesis abarca los contenidos del plan de estudios y su contextualización, es decir, lo que ha de aprenderse a partir de ciertas necesidades que se atenderán, identificando los propósitos del sistema y suprasistema de la institución educativa y del grupo de instituciones de la que forma parte; para lo cual se realiza un análisis de la legislación aplicable y del conjunto de principios políticos, filosóficos y científicos de la institución.

Cabe señalar que a partir de lo anterior se seleccionan las actividades que se atenderán, detectando y jerarquizando las posibles necesidades sociales a satisfacer mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los propósitos de la institución y del suprasistema en que se encuentra.

Continuando con la perspectiva sistémica, la metodología propone considerar los factores de insumo y producto a partir de caracterizar perfiles de ingreso y egreso de los alumnos que cursarán el plan de estudios, tanto en cuestiones de conocimientos, valores, actitudes y destrezas y que tienen que ver con la actividad propia de la profesión.

Por su parte el plan de estudios tendría que estar estructurado no sólo por un conjunto de materias, sino que implica la selección de contenidos, a partir de la derivación de objetivos particulares, que permiten a su vez dar una estructura organizada y secuenciada a los cursos del plan.

El término "contenido" se utiliza aquí, como todo aquello que puede ser objeto de aprendizaje: conocimientos, actitudes, habilidades, etc. Su selección depende de los objetivos curriculares, destacando su pertinencia en función del tiempo con el que cuentan los educandos y los recursos humanos, materiales o financieros disponibles. Por otra parte, se considera importante precisar los enfoques de los contenidos, aglutinándolos en forma ecléctica y con determinada orientación.

Los objetivos curriculares se plantean con la idea de contar con enunciados que describan la clase de conducta que adquirirán los alumnos en relación con los contenidos seleccionados para el plan de estudios, estableciendo diferentes niveles con una derivación gradual en la particularización de metas a lograr a lo largo del plan.

La estructuración de los cursos del plan se integran con el fin de propiciar el logro de los objetivos particulares, en unidades específicas y relacionadas con otros cursos. Su organización obedece, según este autor, a un orden por disciplinas, por áreas o en forma modular respondiendo a consideraciones de carácter pedagógico, lógico, psicológico, epistemológico y administrativo de la institución educativa.

Continuando con la perspectiva sistémica, la metodología propone considerar los factores de insumo y producto a partir de caracterizar perfiles de ingreso y egreso de los alumnos que cursarán el plan de estudios, tanto en cuestiones de conocimientos, valores, actitudes y destrezas y que tienen que ver con la actividad propia de la profesión.

Por su parte el plan de estudios tendría que estar estructurado no sólo por un conjunto de materias, sino que implica la selección de contenidos, a partir de la derivación de objetivos particulares, que permiten a su vez dar una estructura organizada y secuenciada a los cursos del plan.

El término "contenido" se utiliza aquí, como todo aquello que puede ser objeto de aprendizaje: conocimientos, actitudes, habilidades, etc. Su selección depende de los objetivos curriculares, destacando su pertinencia en función del tiempo con el que cuentan los educandos y los recursos humanos, materiales o financieros disponibles. Por otra parte, se considera importante precisar los enfoques de los contenidos, aglutinándolos en forma ecléctica y con determinada orientación.

Los objetivos curriculares se plantean con la idea de contar con enunciados que describan la clase de conducta que adquirirán los alumnos en relación con los contenidos seleccionados para el plan de estudios, estableciendo diferentes niveles con una derivación gradual en la particularización de metas a lograr a lo largo del plan.

La estructuración de los cursos del plan se integran con el fin de propiciar el logro de los objetivos particulares, en unidades específicas y relacionadas con otros cursos. Su organización obedece, según este autor, a un orden por disciplinas, por áreas o en forma modular respondiendo a consideraciones de carácter pedagógico, lógico, psicológico, epistemológico y administrativo de la institución educativa.

El diseño del sistema de evaluación como parte de la elaboración del *curriculum*, consiste en describir o bosquejar las políticas y mecanismos que se emplearán para la evaluación del aprendizaje, para lo cual se tendrán que definir las políticas del sistema de evaluación, seleccionar los procedimientos de evaluación y caracterizar los instrumentos de evaluación requeridos.

La elaboración de cartas descriptivas, última etapa de construcción del *curriculum*, consiste en producir los documentos que sirven como medio de comunicación entre profesores, alumnos y administradores académicos, que contienen una guía en la que se describe detalladamente lo que ha de ser aprendido en el curso, incluyendo experiencias de aprendizaje y formas de evaluación. La carta descriptiva habrá de seguir un esquema compuesto por: propósitos generales de cada curso, objetivos terminales del mismo, contenido temático, objetivos específicos de aprendizaje y criterios y medios de evaluación.

Las siguientes fases del proceso curricular se refieren a los momentos de instrumentación, aplicación y evaluación del plan educativo. Para lo cual se proponen una serie de mecanismos que contemplen acciones orientadas a delimitar las funciones de quienes participan en su operación, ya sean profesores o administradores, así como de los medios necesarios para su puesta en marcha tanto en recursos didácticos como instalaciones.

En la dinámica de sistemas, se requiere también contemplar el proceso de control y retroalimentación de lo que sucede, por ello es necesario integrar estrategias de evaluación que den cuenta de los resultados obtenidos, examinando cada uno de sus elementos principales y las relaciones entre ellos, lo cual permite determinar en términos de

eficiencia y eficacia la conveniencia de conservar, modificar o sustituir el *curriculum*.

Continuando en esta línea de trabajo, pero haciendo énfasis en un modelo de diseño curricular para educación superior que rebasa los meros procedimientos técnicos, interesa esbozar ahora una propuesta que se construye sobre ciertos supuestos teóricos y metodológicos que establecen elementos comunes a desarrollar en una perspectiva general y operativa.

Como ya se había señalado, se destacará también el planteamiento que hace el equipo encabezado por Frida Díaz Barriga (1990), quien promueve una metodología que surge como producto de una amplia revisión sobre diversos documentos referentes al currículo, así como de su aplicación para la creación y reestructuración de planes de estudio.

La metodología que aquí se propone, se sustenta desde los principales supuestos teórico-metodológicos, que abordan a la planeación curricular dentro de la planeación educativa, se analizan las acepciones que ha tenido el *curriculum* en México durante los últimos años; y se presentan algunos postulados teóricos del *curriculum* con algunos modelos metodológicos que en opinión de las autoras han marcado una influencia en otros más recientes, dada su capacidad y relevancia.

En atención al análisis que realizan sobre la situación del diseño curricular, ofrecen un modelo que se centra en la especificación de los aspectos imprescindibles que deberán ser considerados y adaptados a condiciones propias de la institución en donde se pretenda aplicar, agregando o reestructurando las actividades necesarias derivadas del marco teórico que se asuma y de la problemática específica.

Al describir la propuesta se desglosan cuatro grandes etapas que deben considerarse en la integración del *currículum* escolar, referidas a: 1) la fundamentación de la carrera, 2) la elaboración del perfil profesional, 3) la organización y estructuración curricular y 4) la evaluación continua del currículo.

En cada una de ellas se abordan aspectos conceptuales y se establecen con precisión los procedimientos a seguir para su elaboración, delimitando y explicando el trabajo a desarrollar en una línea investigativa y colegiada.

Sin acudir al detalle con el que se desglosa esta metodología, se esbozarán en líneas generales los elementos a considerar y procesos a desarrollar, de acuerdo con las cuatro grandes etapas señaladas.

La fundamentación de la carrera profesional parte de las necesidades detectadas; la investigación del mercado ocupacional; la investigación de las instituciones que ofrecen carreras afines a la propuesta; investigación de los principios, lineamientos, leyes universitarias pertinentes, y el estudio de las características relevantes de la población estudiantil.

Lo anterior orienta la justificación de la carrera profesional objeto de estudio, en el caso de su reestructuración aporta elementos de actualización de la fundamentación ampliando su perspectiva, por otra parte, da pauta a la creación de una nueva carrera.

Es en este apartado donde se determinan las necesidades sociales a las que se dirigirá el futuro profesional, lo cual implica realizar un análisis del macrosistema social, las autoras proponen abordar al sistema político, que da cuenta de las disposiciones y regulaciones; el sistema cultural, en el que intervienen pautas normativas de usos, costumbres, creencias y valores y dentro del cual se ubica la educación

superior, además del sistema económico que configura lo que demanda de profesionales e investigadores.

Todo ello, permite la elaboración de un diagnóstico de las necesidades que fundamentan la carrera, a partir de contar con información objetiva acerca de la situación real de la sociedad, así como de la determinación de su situación ideal, de la distribución de los servicios profesionales y de los problemas sociales.

Ante la evidencia de estos últimos elementos, se establece que hay que analizar la viabilidad de la disciplina y su participación en el área problemática con el fin de justificar su perspectiva en tanto abarca las necesidades detectadas.

A su vez, se plantea que es necesario realizar una investigación del mercado ocupacional con la finalidad de identificar las oportunidades de empleo del profesional, estableciendo sectores o áreas de trabajo y su relación con otros profesionales.

Asimismo, se considera que hay que realizar una investigación de las instituciones nacionales y/o extranjeras que ofrecen carreras afines a la propuesta, lo cual permitirá identificar grados académicos y títulos otorgados, así como de los resultados alcanzados por esas instituciones, esto es, en tesis, exámenes, índices de reprobación y deserción, y adecuación de planes vigentes.

Otro elemento que se contempla en la fundamentación de la carrera, lo constituye el análisis de los principios y lineamientos universitarios que delimitan el quehacer institucional, a partir de su normatividad y formas de organización y estructura académica.

Finalmente, las autoras proponen se realice un análisis de la población estudiantil para determinar la manera en que participará el estudiante en el proceso de aprendizaje,

mediante el reconocimiento de sus características de ingreso en cuanto a conocimientos y habilidades adquiridos y, determinar los requisitos de preparación académica que deberán ser de su dominio.

La elaboración del perfil del egresado, segunda etapa del proceso que aquí se plantea, constituye la delimitación y descripción de las actividades y áreas de conocimiento generales que poseerá el alumno al egresar. Se le otorga la función de ser el elemento que permite delimitar las actividades que conducirán al profesional a la solución de problemas vinculados con las necesidades que deberá atender, con base en la fundamentación de la carrera.

Las tareas o acciones se definen a partir de las necesidades sociales detectadas, sobre las cuales tratará de dar solución el profesional, así como de las características del mercado ocupacional y de las disciplinas que aportan solución a los problemas.

En este caso, el perfil profesional se integra al relacionar los conocimientos, técnicas, métodos y procedimientos propios del campo disciplinario con las áreas de trabajo identificadas en el mercado ocupacional, lo cual permite seleccionar tareas a realizar y jerarquizándolas por niveles de intervención.

La tercera etapa, referida a la organización y estructuración curricular, integra la parte esencial del currículo, en tanto establece las experiencias de enseñanza-aprendizaje que permitirán a la institución formar al profesional, que se ha delimitado en el perfil profesional.

Los elementos que se especifican en esta fase son dos básicamente, el primero abarca al plan curricular que señala lo que se va a enseñar, en términos de contenidos organizados y secuenciados en unidades didácticas; el segundo impli-

ca los programas de estudio de cada curso que conforman el plan curricular.

Los contenidos curriculares se eligen como resultado de la elaboración de listas de conocimientos y habilidades que se proporcionarán al estudiante, agrupándolos por áreas generales en relación con su carácter teórico, práctico y profesional, lo que permite especificar a su vez, en cada una de estas áreas tópicos en contenidos específicos.

La delimitación de los conocimientos y habilidades en el plan curricular se realiza en atención a cierta forma de organizarlos en materias o módulos que se constituyen de acuerdo con el tipo de plan, ya sea lineal, modular o mixto, y que atiende a una forma de concebir el conocimiento, en razón del aprendizaje que se pretende propiciar o de la forma en que se interpreta el vínculo universidad-sociedad.

Las asignaturas o módulos se estructuran en el plan curricular de acuerdo con un orden secuencial tanto horizontal como vertical, el primero implica su integración en un mismo ciclo escolar y el segundo en función de los diferentes ciclos escolares.

Finalmente se especifica el mapa curricular en el cual se presentan los detalles formales, en cuanto a duración de cada asignatura o módulo, valor en créditos y denominación convencional, entre otros.

Sobre la elaboración de los programas de estudio, las autoras señalan que es deseable crearlos con anticipación, en los cuales hay que destacar los siguientes elementos:

- a) Datos generales para su identificación
- b) Introducción sobre la descripción de su contenido global
- c) Objetivos terminales que reflejen el aprendizaje último que alcanzará el alumno

- d) Contenido temático organizado lógicamente y psicológicamente, y clasificado en unidades temáticas
- e) Descripción de las actividades planeadas para la instrucción
- f) Recursos necesarios para la conducción del programa
- g) Tiempo estimado para el logro de objetivos del programa

En relación con la cuarta y última etapa a considerar en la metodología hasta aquí descrita, se propone la especificación de un proceso de evaluación curricular, en tanto permite de manera permanente adecuarlo y determinar sus logros. Para ello se señala una estrategia que permite evaluar continuamente los aspectos internos y externos del currículo, delimitando las variables e indicadores más importantes para determinar su eficiencia y eficacia.

La evaluación interna se dirige básicamente al análisis de los elementos inherentes al plan curricular, así como de la actuación de los sujetos implicados en su aplicación. Por lo tanto, las variables a considerar son:

- a) Congruencia entre objetivos curriculares y correspondencia con áreas, tópicos y contenidos
- b) Vigencia de los objetivos en relación con los avances disciplinarios y cambios sociales, y la ratificación o rectificación de éstos
- c) Viabilidad del currículo a partir de recursos humanos y materiales
- d) Secuencia y dependencia de los cursos
- e) Adecuación de contenidos y actividades
- f) Actualización de tópicos, contenidos y bibliografía
- g) Operatividad del funcionamiento académico-administrativo

- h) Actividad docente de los profesores
- i) Rendimiento académico de los alumnos

La evaluación externa, por su parte, se refiere al impacto social que puede tener el egresado en relación con las necesidades sociales que atiende, el mercado ocupacional, los alcances de su incidencia en la labor profesional que desempeña, de acuerdo con las distintas áreas del perfil y la correspondencia de sus funciones profesionales con la formación recibida en la carrera.

Como producto de estas evaluaciones se propone la integración de un programa de reestructuración curricular, con el fin de determinar los elementos curriculares a modificar, así como las prioridades en la operacionalización del mismo.

Al reconocer de manera descriptiva los planteamientos metodológicos constatamos que el *curriculum* en turismo se formula bajo la lógica de racionalidad, atendiendo a un problema técnico, que parte de los principios de la teoría curricular estadounidense y que establecen etapas específicas para la elaboración de planes de estudio. Por lo tanto, el esquema general de la investigación responde en esencia a este modelo, no obstante, bajo una dinámica de exploración y búsqueda se pretende explicar la construcción del *curriculum* de la licenciatura tanto en el ámbito de planeación global como en la intervención del profesor.

### **Metodología general para el análisis del diseño curricular de la licenciatura**

Para llevar a cabo el análisis del diseño curricular se tomarán como base los modelos aquí descritos, lo cual permitirá en primera instancia develar la metodología empleada en

la elaboración del *curriculum* vigente de la licenciatura en turismo, tomando como objeto de estudio el más reciente, el plan 03/93.

En una primera etapa, enfocada hacia el *curriculum* como plan global, se llevará a cabo un estudio de carácter fundamentalmente documental, tomando como metodología general el análisis del proyecto curricular de la licenciatura, de acuerdo con los siguientes aspectos:

- a) Lógica de construcción del *curriculum* (método empleado y comparación con los modelos de diseño curricular señalados)
- b) Estudios realizados para su diseño (fuentes de las que se partió para la reestructuración del proyecto curricular)
- c) Procedimientos empleados para su estructuración (actividades realizadas y herramientas utilizadas)
- d) Los componentes del *curriculum* (congruencia de su estructura pedagógica con base en los supuestos epistemológicos, sociales y psicopedagógicos del proyecto curricular)

La segunda etapa del trabajo consistirá en un acercamiento a la forma de interpretar el *curriculum* global desde el ámbito de intervención del profesor, por tanto, interesa determinar cómo piensa el *curriculum* y lo traduce a una práctica concreta configurando así un modelo de docencia.

Para llevar a cabo este análisis se tomará como referente, la perspectiva de los estudios centrados en los pensamientos del profesor (*cfr.* Marcelo, 1987) y particularmente sobre aquellos que destacan las decisiones que los profesores toman al planificar su enseñanza.

Las variables que intervienen según la metodología empleada en estos estudios, permitirán explorar sobre el pro-

ceso de la planificación que realiza el profesor, identificando sus fases, elementos y diferentes tipos de planificaciones para establecer así, los factores que influyen en la planificación de la enseñanza y sus formas de interpretación en relación con el plan curricular.

El trabajo de campo, por tanto, se llevará a cabo con entrevistas de tipo formal de base estructurada y con un carácter intencional de acuerdo con criterios establecidos, para ello se determinarán los ejes de análisis, el formato de preguntas y el protocolo de entrevista. El estudio se dirigirá a profesores que han participado en los dos primeros semestres de la licenciatura, y que se ubican en las asignaturas que constituyen lo que el plan denomina bloque de iniciación.

A partir de los resultados obtenidos del análisis del plan curricular como proyecto global y de la interpretación que el profesor hace de él, se pretende integrar una propuesta de modelo de innovación curricular que describa una línea de trabajo para el desarrollo del *currículum* de la licenciatura en los niveles de diseño, implantación y evaluación.

Lo anterior permitirá establecer con mayor claridad los elementos conceptuales y metodológicos empleados para el diseño del *currículum* de la licenciatura en turismo de la UAEM, con el fin de facilitar su asimilación por los miembros de la facultad, básicamente para quienes toman decisiones sobre el contenido académico y su estrategia didáctica.

En este sentido, el supuesto básico sobre el cual se parte para la realización del estudio, es de que existe una gran responsabilidad entre quienes participan en la formación de profesionales, la cual se traduce en una manera de intervenir en el *currículum* y modelar su actuación. Esto es, a partir de un marco común de gestión del proceso educativo de acuerdo con un proyecto que orienta el quehacer institucional y permite el logro de sus objetivos.

Por ello, es necesario hacer entendibles esos principios, las visiones de sociedad y de profesión, así como la orientación de los contenidos y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que buscan dar sentido a la institución a través del *curriculum*.

Para desarrollar la investigación, se plantea como objetivo principal realizar un análisis sobre la experiencia en diseño curricular de la licenciatura en turismo, destacando sus procedimientos metodológicos, mediante la comparación de éstos con modelos preestablecidos.

Los objetivos específicos que se derivan de lo anterior, conducen la realización del estudio, de acuerdo con lo siguiente:

- Identificar la lógica de construcción del *curriculum*, estableciendo elementos de comparación entre el método empleado y los modelos de diseño curricular de Arnaz y Díaz Barriga Arceo.
- Definir las fuentes de las que se partió para la reestructuración del proyecto curricular, a partir de los estudios realizados para su diseño.
- Explicar el procedimiento empleado para la estructuración del plan curricular, enfatizando sobre las actividades realizadas y las herramientas utilizadas.
- Determinar en que medida el plan curricular orienta la práctica pedagógica, a partir del análisis de sus componentes en congruencia con los supuestos epistemológicos, sociales y psicopedagógicos establecidos en el mismo.
- Identificar los modos de interpretación del *curriculum* como plan global, a partir de la intervención del profesor como diseñador.

## **CAPÍTULO III**

### **EL CURRÍCULUM DE LA LICENCIATURA EN TURISMO: SU DISEÑO COMO PLAN GLOBAL**

Este capítulo abarca el análisis del *curriculum* en sus aspectos metodológicos de diseño, realizando una comparación del proceso que se siguió con el modelo tipo planteado en el capítulo anterior, y valorando la potencialidad orientadora del plan en cuanto a su estructura y supuestos pedagógicos subyacentes.

Para esta etapa de la investigación, enfocada al *curriculum* como plan global, se realizó un estudio de carácter fundamentalmente documental, tomando como elementos de análisis los reportes levantados en las reuniones del comité de *curriculum* de la facultad durante el proceso de elaboración del plan, así como los trabajos realizados tanto del periodo en que se llevó a cabo la reestructuración como los efectuados con anterioridad y que fueron recuperados para este efecto, además de las herramientas utilizadas.

### **Metodología empleada en el diseño curricular del plan de estudios 03/93 de la licenciatura en turismo**

La reestructuración del plan curricular 03/93 de la Facultad de Turismo se dio en el marco de un proceso de investigación diseñado en dos grandes etapas:

La primera se relaciona con el análisis del plan de estudios vigente, es decir el 02/85, que toma como elementos de análisis: la comprensión del campo de estudio del *curriculum* como tal; el análisis de los factores institucionales y del proceso histórico de la carrera en la UAEM; el estudio de los aspectos profesionales, en particular los relacionados con la práctica de la profesión en turismo, además de la revisión de

los elementos estructurantes del plan. Este estudio se llevó a cabo durante el periodo marzo 1991 a marzo 1992.

Para marzo de 1992, se continuó en una segunda etapa con la intención de introducir los cambios necesarios al plan, de acuerdo con la problemática detectada en la etapa anterior. El diseño curricular realizado, culminó con la aprobación y puesta en marcha del nuevo plan en el año de 1993.

Antes de iniciar este proceso se tuvo una etapa de preparación, formulándose en enero de 1992 el proyecto de desarrollo académico: revisión y actualización del plan de estudios de la licenciatura, lo programado y realizado en cuanto a su diseño tuvo una duración de diez meses, esto es de marzo a diciembre de 1992, en enero de 1993 se aprobó y de esta fecha al mes de septiembre se trabajó en su instrumentación.

El diseño y evaluación curricular de la licenciatura se llevó a cabo como un proceso de investigación y constante negociación académica, coordinando los trabajos y elaborando los documentos necesarios por un comité de *curriculum*, al cual se integraron dos asesores externos, ocho profesores de carrera, dos técnicos académicos y tres miembros del personal administrativo de la facultad.

Para emprender los trabajos relacionados con la reestructuración del plan de estudios se hizo necesario explicitar conceptual y metodológicamente el proceso a seguir, para ello se partió del supuesto central de que el *curriculum* no sólo es abordado desde una perspectiva técnica, sino que además implica una negociación de sectores académicos, tales como: voluntades políticas, una planta docente que se comprometa con un proyecto curricular y alumnos que no sólo sean receptores espectadores. Por tanto, se entiende al *curriculum* como una propuesta político-académica de cada escuela y universidad, respecto a la formación de sus egresados y orientación de una carrera.

El proyecto de evaluación y reestructuración del plan de estudios partió de una propuesta de trabajo de carácter conceptual, metodológico y técnico.

En relación con lo conceptual se distinguieron dos niveles del *curriculum* que incluyen al proyecto planeado en cuanto a su estructura formal y al proceso vivo único de cada proyecto institucional. En este sentido se trabajó en forma paralela entre el plano de lo deseado y de la realidad, ya que se reconoce que el plan de estudios adquiere aquí una concreción muy compleja, en tanto que los docentes materializan, modificando o no, lo que en el nivel formal fue planteado. Para ello, se recuperaron los trabajos que habían sido realizados en forma aislada, tales como el análisis del plan de estudios, la práctica profesional, las características sociohistóricas de la profesión, el análisis del objeto de estudio del turismo y su carácter interdisciplinario, articulando sus resultados como herramientas analíticas para pensar y actuar con el plan de estudios, incorporando a su vez la caracterización de los sujetos involucrados (profesores, alumnos, directivos), así como de la infraestructura existente.

Respecto a lo metodológico se abordó como un proceso de investigación desde la perspectiva de formación de los sujetos involucrados, desde un criterio de carácter estratégico, donde se hizo relevante la necesidad de trabajar y tomar decisiones de manera colegiada con las diferentes instancias involucradas: personal directivo, académico y docente de la facultad.

En cuanto al aspecto técnico se generaron los instrumentos para la obtención y organización de los datos referidos al proceso de revisión curricular, enfocados al análisis documental y de campo, construidos de acuerdo con la realidad particular del *curriculum* del licenciado en turismo, en general se originaron herramientas de trabajo tales como

cuestionarios, guiones de entrevista, bitácoras y cuadros de registro.

La línea de trabajo que se siguió en esta experiencia de evaluación y reestructuración curricular buscó la construcción desde una perspectiva participativa de investigación y de formación, en la que los sujetos protagónicos se involucraron en la configuración de criterios, lineamientos e instrumentos pertinentes para el análisis del *curriculum* a partir de una propuesta metodológica que se articuló al reconocer el proceso curricular dado en la dinámica real de la facultad.

Las fases que dieron continuidad al trabajo de evaluación curricular y reestructuración del plan de estudios sintetizan el proceso que se señala a continuación:

1. Elaboración de la propuesta teórico-metodológica de trabajo curricular, que consideró el diseño teórico-metodológico para la reestructuración del plan a partir del material producido en la facultad necesario para la revisión curricular, para este trabajo se integró un equipo coordinador del comité de *curriculum*, formado por la asesora del proyecto, la secretaria académica de la facultad y una profesora de tiempo completo.
2. Construcción del marco referencial del plan de estudios, en el que se contempló la integración de estudios realizados en relación con tres aspectos básicos:
  - a) El campo de conocimiento del turismo: conceptualización del fenómeno turístico, análisis del objeto de estudio en el marco del siglo XXI y, revisión del objeto de estudio del turismo en cuanto a su tratamiento interdisciplinario.

- b) La profesión del licenciado en turismo: funciones profesionales que lo caracterizan, para lo cual se consideró el análisis de la práctica profesional en el contexto socioeconómico a nivel nacional, estatal y regional, así como el análisis de la vinculación con el sector productivo y mercado de trabajo.
- c) El ámbito escolarizado del turismo, análisis del *currículum* en su dimensión formal y procesal: política educativa nacional y en la UAEM, proyecto académico en la facultad, plan de estudios, los sujetos involucrados y el *currículum* de la licenciatura en su proceso histórico.

Para generar los documentos de trabajo que abordaran la temática señalada, se integró al comité de *currículum* un equipo básico formado por profesores de carrera de la facultad. Siguiendo una estrategia de investigación básicamente documental, ya que se recuperaron los estudios realizados con anticipación en la facultad, sometiéndose a disertación y análisis los subproductos obtenidos en sesiones plenarias, lo cual permitió identificar las dimensiones del proceso de reestructuración curricular de la licenciatura, así como integrar la fundamentación disciplinaria y orientación de la carrera, además de delimitar las funciones profesionales preliminares, realizando a su vez un balance entre estos resultados de investigación y el plan de estudios vigente.

3. Diagnóstico de necesidades de reestructuración del plan de estudios, esta fase abarcó tres grandes actividades que permitieron tener un mayor acercamiento mediante un trabajo colegiado con la comunidad, en tanto objeto de estudio y como fuente básica para la toma de decisiones.

Las actividades que se desarrollaron fueron las siguientes:

- a) Definición de trabajos para el diagnóstico interno, para ello se llevó a cabo un seminario en el que participaron los miembros del comité de *curriculum*. A partir de estos trabajos se definió, la integración de documentos sobre los aspectos que no se habían desarrollado con precisión al realizar el análisis del *curriculum* en la facultad y que integraron los siguientes estudios:
1. Investigación documental para la elaboración del diagnóstico académico administrativo de la planta docente estable.
  2. Análisis del perfil estudiantil de la licenciatura con base en el censo universitario levantado en 1991.
  3. Análisis de los procesos de titulación y eficiencia terminal en la licenciatura.
  4. Análisis de la infraestructura y servicios de la facultad.
  5. Los aspectos anteriores se integraron al análisis del ámbito escolarizado del turismo, incluyendo la formulación de las limitaciones significativas encontradas en el plan de estudios vigente, además de la revisión de otros planes de estudio en turismo.
- b) Análisis del marco referencial de la carrera con profesores de asignatura y alumnos, en relación con funciones profesionales y práctica docente. Esta actividad se realizó en dos fases, en la primera se integró la propuesta preliminar de funciones profesionales, objetivos

curriculares, materias y ejes integradores del nuevo plan. La segunda fase implicó el replanteamiento de los resultados obtenidos en la primera, que además incluyó un proceso de análisis en una jornada curricular, en la cual se llevaron a cabo sesiones intersemestrales intensivas que tuvieron como objetivo dar a conocer el trabajo realizado para la revisión y reestructuración del plan de estudios, plantear la propuesta de reestructuración y, precisar en forma conjunta la toma de decisiones para el enriquecimiento curricular de la licenciatura.

El análisis de los resultados obtenidos se realizó al interior del comité de *curriculum*, que procedió a afinar los instrumentos utilizados en la fase anterior y que servirían posteriormente para retrabajar la información con los profesores de asignatura, incluyendo consultas con profesionales destacados en ejercicio sobre el quehacer profesional del licenciado en turismo en el mercado de trabajo.

La información durante esta etapa se obtuvo con entrevistas dirigidas a estos sectores, concentrando los datos proporcionados en cuadros de doble entrada que permitiesen correlacionar funciones profesionales, denominación y tipos de materias, áreas académicas, asignaturas, criterios de formación integral, además de la especificación de profesores y/o especialistas.

En el anterior trabajo, se procedió también a definir las líneas curriculares y los programas sintéticos de cada asignatura. Lo cual a su vez permitió dar estructura al mapa curricular en relación con la pertinencia de la materia, articulación en ejes integradores del plan, continuidad de contenidos, pertinencia de ubicación y congruencia con los objetivos curriculares de bloque y de cada eje integrador.

- c) Integración de los subproductos generados a lo largo del trabajo para la revisión del plan de estudios vigente y su reestructuración, para lo cual se procedió a la reconstrucción del marco referencial de la carrera en cuanto a su fundamentación disciplinaria y orientación profesional y pedagógica, delimitando a su vez el perfil profesional, los objetivos curriculares, la estructura del plan (mapa curricular), los programas sintéticos (en donde se establecieron la orientación de cada asignatura, objetivos, modalidad didáctica y contenidos mínimos), además de la identificación de estrategias y acciones institucionales para la instrumentación y aplicación del plan de estudios.

Cabe señalar que la estructuración del mapa curricular expresa un trabajo relacional de sentido y significado entre las categorías de análisis trabajadas en las investigaciones realizadas para la estructuración del marco de referencia, delimitando las unidades organizativas de los contenidos temáticos por asignaturas, pero estableciendo modalidades didácticas a desarrollar entre curso, seminario y taller.

Los criterios de formación integral se establecieron en relación con los contenidos pedagógicos que promueven conocimientos disciplinarios (teórico-epistemológico), manejo de herramientas y desarrollo de habilidades (técnico-científico), actitudes y valores (crítico-social) y, particular de la profesión (ejercicio profesional, funciones).

Los tipos de materias se definieron a partir de la relación de los contenidos disciplinarios con la formación que se pretende, esto es de carácter específico (vinculadas con las funciones profesionales propias del campo laboral), básico (que brindan un conocimiento disciplinario propio del objeto de

estudio del turismo) y de apoyo (en una perspectiva interdisciplinaria, que ofrece conocimientos y herramientas teórico-metodológicas para su estudio integral).

4. Diseño de la propuesta del plan de estudios reestructurado.  
En esta fase se recuperó el trabajo realizado en las etapas anteriores, integrando los aspectos formales a considerar en la propuesta, para ello se siguieron los lineamientos institucionales en cuanto a políticas y reglamentos internos de la UAEM.

El trabajo de integración formal del documento estuvo a cargo del comité de *curriculum* quien determinó en el marco de lo solicitado y lo realizado, los elementos a considerar en la estructuración de la propuesta final del plan curricular reestructurado, para ello se tuvieron sesiones intensivas de trabajo en las que se definieron tres grandes apartados.

El primero incluye los resultados obtenidos del análisis del *curriculum* vigente, en cuanto al objeto de estudio del turismo, la conformación de la profesión y el ámbito escolarizado de la carrera referente a su dimensión formal y procesal, es decir, contempla los elementos que dieron pauta al diagnóstico de necesidades de reestructuración del plan de estudios.

El segundo apartado contiene la propuesta de reestructuración del *curriculum*, en donde se especifica el marco de referencia del plan curricular que abarca el contexto del turismo en el marco de los cambios y tendencias de fin de milenio, así como las orientaciones disciplinaria, profesional y pedagógica de la carrera, integra de manera sintética el producto de los estudios realizados y que a su vez permitieron diseñar los elementos estructurantes del plan de estudios.

Los elementos que se trabajaron para la configuración del plan se articulan en función de cuatro aspectos centrales: a) definición del perfil del egresado y los objetivos curriculares, que se generaron a partir de los propósitos institucionales y de las características de la profesión; b) integración del mapa curricular que se estructura y organiza por bloques, ejes integradores, materias y asignaturas, modalidad didáctica, carga horaria y crediticia, claves y seriación de asignaturas, a partir de un criterio relacional entre perfil, objetivos, tipos de materias, integración disciplinaria, secuencia y relación de contenidos; c) concreción de programas sintéticos de cada asignatura y, d) especificación del sistema de evaluación del plan.

En el tercer apartado se integraron los programas estratégicos para el desarrollo del *curriculum* que abarcan la instrumentación orgánica de una serie de acciones articuladas en programas, proyectos y subproyectos enfocados a lograr la viabilidad, eficiencia y eficacia del plan de estudios en los ámbitos de intervención y de evaluación integral del *curriculum*; el primero considera los aspectos de docencia e investigación, vinculación universidad-sociedad y reestructuración académico-administrativa, el segundo aspecto contempla la evaluación permanente del plan de estudios.

5. Procesos de análisis y reestructuración de la propuesta del plan de estudios para su revisión y aprobación. Una vez concluida la propuesta del plan de estudios reestructurado, se determinaron los mecanismos para su presentación y revisión ante los consejos Académico y de Gobierno de la facultad, para lo cual se tuvieron sesiones de trabajo con los miembros de estos órganos colegiados, en donde se acordaron realizar cambios, que mejorarían la propuesta y proceder así con su aprobación, la cual se dio al interior de la facultad el 10 de diciembre de 1992. El documento poste-

riormente fue turnado al H. Consejo Universitario de la UAEM, para su aprobación y validación oficial, lo que implicó a su vez presentarlo y analizarlo con la Comisión de Evaluación Académica de este cuerpo colegiado, realizando también las reestructuraciones correspondientes a las recomendaciones otorgadas, en esta instancia se aprobó la nueva propuesta el 29 de enero de 1993.

6. Instrumentación académico-organizativa del plan de estudios reestructurado. En este apartado se consideró la programación de estrategias encaminadas a la aplicación del plan de estudios reestructurado que entraría en vigor a partir del mes de septiembre de 1993. Se especificaron en líneas generales los objetivos, el producto a obtener y los responsables de programas relacionados con los ámbitos de intervención y de evaluación, que indican acciones a seguir en cuanto a la vinculación entre docencia-investigación y universidad-sociedad, la reestructuración académico-administrativa de la facultad y la evaluación permanente del plan.

En el plano de lo realizado, se diseñaron y llevaron a cabo aspectos relacionados con la selección, inducción y formación de profesores, elaboración de programas de estudio publicándose un compendio de programas analíticos, selección e inducción de alumnos de nuevo ingreso, difusión del plan de estudios, para lo cual se elaboró y publicó una versión sintética, reorganización administrativa y actualización de la legislación interna que facilitara el trabajo colegiado en la lógica del plan, en cuanto a su orientación, organización y estructura.

Se integra un anexo que también permite observar algunas condiciones de instrumentación en relación con el desfasamiento que se da entre el plan de estudios 02/85 y 03/93, en cuanto a la integración del trabajo colegiado, seriación de asignaturas y tabla de equivalencias entre las asignaturas, todo ello para enfrentar una problemática relacionada con cuestiones de carácter académico-administrativo.

Cabe señalar que el trabajo de revisión y reestructuración del plan de estudios, que se describe en las fases anteriores, obedeció a un proceso constante de construcción y reconstrucción del proyecto, que en el plano de lo deseado integra una serie de prescripciones definidas en distintos niveles institucionales y que no siempre son llevadas a la práctica con la intencionalidad y orientación consensadas en el momento de su diseño, lo que dificulta a su vez la instrumentación sistemática del plan de manera sostenida.

### **Análisis de las características y configuración de la metodología empleada en relación con el modelo tipo**

El trabajo realizado en la Facultad de Turismo de la UAEM respecto al diseño curricular, particularmente en cuanto a la reestructuración del plan de estudios 03/93, se caracteriza por su desarrollo sistemático a pesar de la complejidad del proceso, y en este apartado nos interesa establecer ciertos puntos de comparación entre la metodología empleada y un modelo tipo que orienta los lineamientos y procedimientos generales para la confección del *curriculum*.

Para establecer puntos de comparación, reflexionaremos en torno a elementos básicos y comunes sobre los cuales se pueden inferir algunas tendencias centrales; a partir del modelo planteado en el capítulo anterior, observamos como aspectos fundamentales a discutir los relacionados con: a) el

supuesto básico del que se parte para el diseño curricular, b) la lógica de construcción del *currículum* que se establece y, c) los procedimientos llevados a cabo para su diseño.

a) *Supuesto básico*

El modelo de diseño curricular implica la sistematización de actividades y estrategias de acción que guíen la investigación y orienten la toma de decisiones, el *currículum* como plan, norma y conduce el proceso educativo de la institución, a través de un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas que se estructuran en forma anticipada, en estos términos se busca la eficiencia y eficacia del proyecto que se pone en marcha.

Los elementos que subyacen a este supuesto, implican abordar al *currículum* como un proceso de planeación que se preocupa por conducir los aspectos académicos sin soslayar los administrativos en la institución educativa, en una lógica sistemática orientada al logro de los objetivos del plan, se busca establecer los elementos a considerar para el diseño del *currículum*, en el plano de lo formal, así como prever condiciones de aplicación y de evaluación.

Se observa también que para diseñar el *currículum* no basta indicar una serie de pasos a seguir, sino que debe partir de una línea investigativa que considere la problemática específica y una cierta perspectiva teórica que la aborde. En este sentido la metodología propuesta por los autores, se toma de manera indicativa, ya que puede ser ajustada a las condiciones particulares del centro educativo para el diseño o reestructuración de un plan curricular.

El trabajo realizado en la Facultad de Turismo advierte una serie de elementos empleados en esta lógica de sistematización, pero encarando al mismo tiempo los aspectos que

tienen que ver con la dinámica institucional, es decir, con su situación académico-política surgida de la negociación constante con los distintos sectores académicos, que emergen a partir de ideas, costumbres y prácticas concretas. Así, el proyecto de reestructuración del plan de estudios parte de una propuesta conceptual, metodológica y técnica, en una estrategia colegiada y de participación.

Si bien es cierto que existen coincidencias en la forma como se abordó el diseño del plan de estudios de la licenciatura, no toma en estricto sentido los elementos planteados en el modelo tipo, lo que permite a su vez observar una experiencia de trabajo que rebasa lo estrictamente técnico.

#### b) *Lógica de construcción del curriculum*

El modelo tipo propone una serie de elementos a considerar en la construcción del *curriculum* como plan formal, y que son reconocidos convencionalmente para su presentación y validación oficial, siendo éstos: la fundamentación de la carrera, los objetivos curriculares, el perfil profesional, el plan de estudios (organización y estructuración curricular), las cartas descriptivas o programas de estudio y sistema de evaluación.

Éstos son los elementos en que los autores coinciden, aunque destacan unos más que otros, en todo caso la propuesta del equipo de maestras encabezadas por Frida Díaz sólo hace énfasis en la integración del plan a partir de estos componentes. Sin embargo, la propuesta de Arnaz abarca dos aspectos fundamentales: considerar la instrumentación para su aplicación y los factores que intervienen en su puesta en operación.

Por otra parte, la lógica de construcción que se plantea en el modelo, corresponde a la secuencia que se siguió en el

plan de la licenciatura, partiendo de los factores epistemológicos, sociales y pedagógicos que permitieron identificar las necesidades y establecer las fuentes básicas para decidir el perfil del egresado, los objetivos, los contenidos y la estructura del plan. De tal forma se puede señalar que sin haber seguido en estricto sentido los elementos propuestos por el modelo tipo, la lógica de construcción a la que atiende la reestructuración del plan curricular obedece a las fases señaladas por Arnaz y a las especificaciones imprescindibles para la conformación del plan, establecidas por ambos trabajos, el de Arnaz y el del equipo de Frida Díaz.

c) *Los procedimientos a seguir*

De acuerdo con los planteamientos realizados por los autores, el procedimiento que se sigue para la creación o reconstrucción de un plan curricular se da en una secuencia de sustentación, delimitación de los elementos constitutivos y correlación entre las partes. Para el análisis comparativo de estas fases se señalan los siguientes momentos en paralelo, es decir, entre las propuestas de Arnaz, el equipo de Frida y lo realizado en la Facultad de Turismo. Así, se destaca que en el diseño del *curriculum* se considera metodológicamente lo siguiente:

José Antonio Arnaz	Frida Díaz <i>et. al.</i>	Facultad de Turismo
<p>1. Elaboración</p> <p>a) Identificación de los propósitos del sistema y suprasistema de la institución</p> <p>b) Selección de necesidades sociales a satisfacer, de acuerdo con los propósitos de la institución y del suprasistema</p>	<p>1. Fundamentación de la carrera profesional</p> <p>a) Diagnóstico de la situación real e ideal.</p> <p>b) Viabilidad de la disciplina</p> <p>c) Mercado ocupacional</p> <p>d) Instituciones que ofrecen carreras afines</p> <p>e) Principios y lineamientos universitarios</p> <p>f) Análisis de la población estudiantil</p>	<p>I Elaboración de la propuesta teórico-metodológica de trabajo curricular</p> <p>II. Construcción del marco referencial del plan de estudios</p> <p>a) El campo de conocimiento del turismo</p> <p>b) La profesión del licenciado en turismo</p> <p>c) El ámbito escolarizado del turismo</p>
<p>c) Caracterización de perfiles de ingreso y egreso (conocimientos, valores, actitudes y destrezas en relación con la profesión)</p>	<p>2. Elaboración del perfil del egresado</p> <p>a) Actividades que conducirán al profesional a la solución de problemas vinculados con las necesidades que deberá atender</p> <p>b) Relación de conocimientos, técnicas, métodos y procedimientos propios del campo disciplinario con las áreas de trabajo</p>	<p>III. Diagnóstico de necesidades de reestructuración del plan de estudios vigente</p> <p>a) Diagnóstico interno (planta docente, perfil estudiantil, titulación y eficiencia terminal, infraestructura y servicios)</p> <p>b) Correlación entre funciones profesionales, práctica docente, líneas curriculares y contenidos mínimos</p>
<p>d) Definición de objetivos curriculares a partir de las necesidades que se atenderán, las características del alumno-insumo y el perfil del egresado</p>		
<p>e) Integración del plan de estudios, a partir de la selección de contenidos y de la derivación de objetivos particulares</p>	<p>3. Organización y estructuración curricular</p> <p>a) Contenidos curriculares, conocimientos y habilidades agrupados por áreas en relación con su carácter teórico, práctico y profesional</p> <p>b) Organización en materias o módulos de acuerdo con el tipo de plan, ya sea lineal, modular o mixto</p> <p>c) Orden secuencial de asignaturas o módulos tanto horizontal como verticalmente</p> <p>d) Duración de cada asignatura o módulo, valor en créditos y denominación convencional</p>	<p>IV. Diseño de la propuesta del plan de estudios reestructurado</p> <p>a) Marco de referencia</p> <p>b) Objetivos curriculares</p> <p>c) Perfil del egresado</p> <p>d) Mapa curricular (organización y estructura formal)</p>
<p>f) Cartas descriptivas</p>	<p>e) Programas de estudio</p>	<p>e) Programas sintéticos</p>
		<p>V. Procesos de análisis y reestructuración de la propuesta del plan de estudios para su revisión y aprobación</p>

## Análisis de la licenciatura en turismo de la UAEM

<p><b>2. Instrumentación</b></p> <p>a) Entrenar a los profesores  b) Elaborar los instrumentos de evaluación  c) Seleccionar y/o elaborar los recursos didácticos  d) Ajustar el sistema administrativo al <i>curriculum</i>  e) Adquirir y/o adaptar las instalaciones físicas</p>		<p><b>VI. Instrumentación académico-organizativa del plan de estudios reestructurado</b></p> <p>a) Programas estratégicos  b) Condiciones de desfaseamiento entre un plan y otro</p>
<p><b>3. Aplicación</b></p> <p>Sujetos que intervienen tales como profesores y administradores, en tanto que se entiende su labor desde la planeación, dirección y control</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección, inducción y formación de profesores</li> <li>• Elaboración y difusión de programas de estudio</li> <li>• Selección e inducción de alumnos de nuevo ingreso.</li> <li>• Publicación y difusión del plan de estudios</li> <li>• Propuesta de reorganización académico-administrativa</li> <li>• Actualización de la legislación interna</li> </ul>
<p><b>4. Evaluación</b></p> <p>a) Políticas y mecanismos que se emplearán para la evaluación del aprendizaje  b) Procedimientos de evaluación  c) Instrumentos de evaluación</p>	<p><b>4. Evaluación curricular</b></p> <p>a) Evaluación interna  b) Evaluación externa  c) Programa de reestructuración curricular</p>	<p><b>IV. Diseño de la propuesta del plan de estudios reestructurado</b></p> <p>f) Sistema de evaluación del plan: criterios, estrategias e instrumentos de seguimiento y evaluación</p>

En el cuadro anterior podemos observar que los procesos que se dieron para la reestructuración del plan curricular de la licenciatura en turismo, se desarrollaron en una lógica de investigación que tomó en esencia los aspectos a considerar en la metodología formal para su diseño.

Se podría señalar que el trabajo propuesto por el equipo de Frida Díaz aporta mayores procedimientos a seguir en la línea de construcción del documento que resulta ser más preciso en los elementos a considerar tanto para la sustentación del proyecto curricular como en la estructura y organización del plan.

La propuesta de Arnaz marca una nueva tendencia a nivel nacional, que establece procesos y elementos del plan en una perspectiva sistémica, pretendiendo desarraigar, la idea de su conformación como una tira de materias, ampliando así su concepto al de *curriculum*, señala con precisión que éste surge a partir de necesidades sociales a satisfacer y de los perfiles de ingreso y egreso, que permiten a su vez, diseñar los objetivos conductuales, los cuales se constituyen en el eje central para la derivación de los elementos que lo integran. Aporta también otros factores que tienen que ver con un proceso más dinámico, en tanto considera fases relacionadas con la preparación previa a su puesta en marcha, además de su aplicación y evaluación.

Estos aspectos se identifican en correspondencia al proceso seguido en la Facultad de Turismo, aunque no en estricto sentido pero si con una lógica de construcción similar, salvo las tácticas y medios empleados para su consecución.

La diferencia central la constituye la estrategia de trabajo que se empleó en la facultad, que integra dos fenómenos básicos: la negociación y la participación, que conducen a una dinámica en espiral donde se construyen y reconstruyen de manera ascendente cada uno de los elementos del plan, cuidando siempre una lógica relacional entre los mismos.

## **Potencialidad prescriptiva del plan curricular**

De acuerdo con las características aquí planteadas sobre el plan de estudios de la licenciatura, resulta interesante explorar hasta que punto desde una cierta intencionalidad global, de acuerdo con una serie de elementos formales, se tiene la capacidad de orientar la práctica docente.

A partir de su estructura, se valoran las posibilidades de prescripción del plan curricular con base en los supuestos epistemológicos, sociales y psicopedagógicos que le subyacen, y que establecen a su vez una cierta orientación y conformación.

En el análisis del diseño curricular hay que reconocer por tanto, los fines con los que se realiza una tarea de tal envergadura, por un lado se pretende innovar una carrera profesional y por otro, se busca contar con un proyecto que permita trasladar ciertos propósitos y principios a la práctica.

En este sentido, habría que revisar si el nuevo plan curricular obedece a una fundamentación que permita articular coherentemente las unidades didácticas en torno a un proceso de formación. Implica identificar los supuestos sobre los cuales se crea el proyecto, que especifican las intencionalidades sobre el qué enseñar, siendo fuentes básicas para su definición los factores epistemológicos, sociales y psicopedagógicos que cumplen a su vez una función orientadora de cuándo y cómo enseñar.

Desde el punto de vista epistemológico, se espera delimitar el conjunto de conocimientos propios de un campo científico, integrados de acuerdo con cierta estructura lógica y formal, que se organiza en una línea científica y metodológica de la disciplina, objeto de estudio de la carrera profesional.

El contenido escolar y académico se define en esta perspectiva, lo cual introduce al alumno a una cierta forma de organizar la experiencia y de entender su medio físico y social, esto es, mediante los saberes teórico-conceptuales y técnico-prácticos, propios del campo disciplinario.

La estructura del plan de la licenciatura obedece a una base epistemológica en términos de lo señalado, en tanto que las precisiones conceptuales que se hacen acerca del fenómeno turístico, en cuanto a su campo disciplinario e interdisciplinario, brindan la posibilidad de articular el conocimiento básico a lo largo del plan, a partir de ciertos ejes curriculares que le dan un sentido de integración al proceso formativo, en relación con un cierto campo del ejercicio profesional y que tiene que ver con un conocimiento disciplinario propio del objeto de estudio del turismo, así como del apoyo teórico-metodológico de otras disciplinas.

Por lo que se refiere al aspecto social, se espera que el *curriculum* esté configurado respecto a una idea de sociedad, en la que se inserta la institución educativa y a la cual se dirigen los esfuerzos de formación profesional. En todo caso, plantea formas de concebir la vinculación entre la universidad y la sociedad desde la perspectiva del quehacer institucional ante el contexto socioeconómico y cultural del medio. Se define así la función educativa, de acuerdo con ciertas normas y valores que promueven conocimientos, actitudes y destrezas específicas en el alumno.

El plan curricular de la licenciatura se sustenta en el marco de la perspectiva universitaria y en particular de los fundamentos institucionales que orientan de manera sustancial la línea de formación profesional, adoptando también una posición en cuanto a su relación con la sociedad y con el sector productivo.

En este sentido, el plan establece con claridad que la UAEM, debe dar respuesta a las necesidades sociales, teniendo la responsabilidad de crear las condiciones y ser el medio para cubrirlas, al generar un ambiente académico propicio para la creación del conocimiento en los ámbitos humanístico, científico y tecnológico, dando apertura a las distintas corrientes de pensamiento, con libertad plena para el análisis, el debate y la creatividad intelectual.

Esta visión se permea en el perfil del egresado de la licenciatura y en los objetivos curriculares, que sintetizan toda la intencionalidad del proyecto curricular, el cual se define a su vez, a partir del campo profesional del turismo y de su posición en el contexto socioeconómico del país.

Observamos que hay un tratamiento del plan, asumiendo una postura ante las tendencias de fin de milenio, así como del papel que jugará el turismo en el nuevo orden, dado en un marco de la globalización, se plantea una necesaria resignificación del modelo de turismo dominante, que rescate los valores propios del país ante la escalada de empresas multinacionales enfocadas hacia un esquema tradicional de viaje en los términos de un turismo internacional, de exportación, que cambia sus demandas con mayores exigencias de autorrealización; dejando a su vez, en un plano secundario el turismo nacional o doméstico y, soslayando las necesidades de la población desde una perspectiva social.

Por su parte, el factor psicopedagógico orienta en la elaboración del *currículum* tomando en consideración su articulación en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que dan cuenta de una secuencia y estilos de trabajo al involucrar al profesor y al alumno en situaciones de docencia, implicando a su vez delimitar la extensión y profundidad del conocimiento académico y profesional que se promueve en la institución educativa, actuando también de acuerdo con

ciertas formas de planeación y práctica didáctica, que mediante una concepción de aprendizaje define objetivos y contenidos.

La organización y estructuración del plan de la licenciatura, obedece a un trabajo minucioso que se realizó con los profesores de asignatura y especialistas en la materia, definiendo y estableciendo los contenidos mínimos a partir del perfil profesional, las condiciones de trabajo y el seguimiento de criterios básicos sobre la forma en que se articularía el mapa. Se toma en consideración también, la concepción de aprendizaje significativo, el campo profesional, el campo disciplinario y la modalidad didáctica que propiciará los conocimientos, habilidades y actitudes en relación con una línea de formación teórico-epistemológica, técnico-científica y crítico-social, orientada a un saber universal y particular de la profesión.

El plan se diseña a partir de los elementos anteriores y prevé, a través de los programas sintéticos, el conocimiento del objeto de estudio que se pretende desarrollar en una serie de unidades didácticas articuladas en asignaturas y materias, las cuales se acomodan a lo largo del plan mediante criterios de formación profesional y universitaria, además de la modalidad didáctica a seguir, ya sea en cursos, seminarios o talleres.

Los aspectos formales que han sido establecidos en el plan curricular de la licenciatura, valorados a la luz de una cierta metodología, nos permite reconocer sus posibilidades de desarrollo, con el afán de comprender su proceso de construcción y destacar que en la forma como se planea se dará una cierta secuencia, continuidad y coherencia a las acciones académicas que se emprendan en la institución, así como trazar el sentido del trabajo particular al que se enfrentan profesores y alumnos.

A partir de esta premisa, podemos afirmar que el *currículum* de la licenciatura se integra en un proceso serio de trabajo, que ofrece los elementos básicos de orientación para la formación profesional del estudiante, proporcionando a su vez un marco que permite guiar y articular los procesos académicos en los planos institucional y de aula.

Es un proyecto que presenta con claridad lo que hay que enseñar y cuándo, el cómo se sugiere en los programas estratégicos para su instrumentación, pero depende del trabajo de comunicación y de actualización su continuidad en la facultad; es aquí en donde se observa que lo prescrito es sumamente frágil, por la dinámica que se suceda al momento de su implantación, no como un problema para iniciar, sino para sostenerse en una línea de trabajo coherente con el planteamiento global, esto es, desarrollando un proceso sólido en el que el profesor decida colegiadamente su enseñanza orientada a un aprendizaje significativo.

Además de considerar niveles de articulación de las asignaturas que quedan delineados en sus bloques de iniciación, de instrumentación y de concentración, y que plantean la agrupación del conocimiento de manera horizontal en torno a criterios de secuenciación, profundidad e integración tanto del orden disciplinario como pedagógico.

Asimismo, se prevé la agrupación de las asignaturas en una perspectiva multidisciplinaria, que organiza verticalmente el conocimiento, atravesando todo el plan del primero al décimo semestre, de acuerdo con seis ejes integradores que orientan el contenido de las asignaturas.

Por otra parte, la seriación de asignaturas y su duración en carga horaria se fundamenta en los contenidos programáticos, los objetivos de asignatura, de bloque y de eje, así como el tipo de materia y la reglamentación sobre control escolar, elementos que permiten asegurar la dosificación y secuencia

de los conocimientos, además de la permanencia y continuidad en la formación de los estudiantes a lo largo del plan.

El plan curricular, por tanto, resulta ser como documento de trabajo sumamente viable en tanto contempla de manera clara y sistemática los elementos deseables a considerar para el desarrollo del trabajo académico, sin embargo, habría que explorar la forma en que realmente esto ocurre.

De ahí que se tenga también el interés en este trabajo de realizar un acercamiento hacia esta situación, seleccionando para este caso como unidad de análisis al profesor que participa en el diseño del *curriculum*, no necesariamente en el momento en que concluyó la configuración del documento formal, sino en su participación como planeador de la enseñanza al interpretar y modificar el proyecto inicial, es decir, cuando se precisan contenidos e instrumentan estrategias para llevar a la práctica el *curriculum* en el espacio que le corresponde.

## CAPÍTULO IV

EL DISEÑO DEL PLAN CURRICULAR DESDE EL  
ÁMBITO DEL PROFESOR: SU EXPERIENCIA EN  
LA PLANEACIÓN DE SU PRÁCTICA A PARTIR  
DE UN MODELO DE PENSAMIENTO

En el *curriculum* como hemos visto ya, intervienen una serie de decisiones y de acciones en las que el profesor tiene una participación definitiva, en este sentido se entiende que es importante no sólo estudiar los contenidos curriculares, sino que es preciso entrar en el proceso que sufre esa intencionalidad planificada, es decir, en el proceso mismo de su realización, desde la planificación hasta la práctica.

En este estudio, damos importancia al diseño curricular como un proceso en constante modelación que no queda estático ante los sujetos que participan en su desarrollo, situación que resulta de mayor trascendencia al surgir un cambio del *curriculum*, básicamente cuando se introduce un proyecto de innovación que pretende mejorar las condiciones educativas en la institución escolar.

Según González y Escudero (1987:94) las fases que reúnen características peculiares en el proceso de innovación, las constituyen aquellos momentos en los que no necesariamente se establecen secuencias lineales, sino más bien se identifican niveles prácticos, entre los cuales se destacan: planificación, diseminación, adopción, implementación y evaluación.

Desde esta perspectiva, interesa indagar con mayor atención lo que sucede en los tres primeros momentos, a partir de aclararnos cómo el profesor interviene en este proceso. Para ello, nos parece útil identificar dos fases fundamentales que para efectos de análisis pueden distinguirse entre lo preactivo y lo interactivo.

La fase preactiva referida a cómo planifican los profesores su enseñanza, es en la que los investigadores han

centrado su atención, ya que destacan que los planes condicionan el desarrollo real de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En opinión de Gimeno Sacristán (citado por González y Escudero:262) la potencialidad de este nivel para la investigación es enorme, pues es aquí donde entran los aspectos personales en interacción con los factores institucionales y curriculares.

La fase interactiva implica al *curriculum* en acción, es decir, a los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren a nivel de grupo de clase y en otros contextos organizativos que no sean el aula, esta fase resulta de una gran complejidad debido a los múltiples condicionantes y decisiones que surgen en los niveles institucionales e interpersonales.

Para el análisis de estos factores, particularmente los referidos a la fase preactiva, nos acercamos al objeto de estudio con el fin de indagar, describir y elaborar esquemas de explicación de los procesos que tienen lugar en el contexto escolar, en este trabajo respecto al pensamiento del profesor, destacando la interpretación que hace del *curriculum* y que se constituye como el fundamento para entrar en el proceso interactivo, de tal manera que permitiese develar su capacidad de pensar, de decidir y de hacer.

### **Antecedentes de investigación en la línea del pensamiento del profesor**

Las investigaciones que indagan los procesos de pensamiento de los profesores, en especial respecto a las decisiones preactivas que se orientan hacia la planificación de la enseñanza, se identifican de manera formal en tanto que se establece con anticipación un plan, además de una perspectiva informal que incluye los pensamientos acerca de las actividades escolares que los profesores realizan fuera de las horas de clase.

Bajo esta línea, los estudios abarcan los pensamientos del profesor cuando no está en interacción directa con los alumnos, se refiere a un proceso en donde se planifica la tarea docente.

Para explicar este proceso, Shavelson y Borko (citados por Marcelo:44-45) elaboraron un modelo en el que incluían algunos de los factores que inciden en la planificación de la enseñanza y sobre los cuales el profesor decide, éstos se relacionan con: 1) la información que tienen acerca de los alumnos y la estimación particular que ellos hacen de esa información y que han ido acumulando a través de la observación, registros anecdóticos, etc.; 2) la idiosincrasia particular del profesor, su propio "conocimiento práctico", sus creencias en relación con lo que es para él la educación y en particular la enseñanza; 3) la naturaleza de la tarea de enseñanza, a través de las estimaciones que los profesores realizan de las aptitudes de los alumnos; 4) la disponibilidad o no de materiales y recursos en la escuela y, 5) las presiones que reciben de la administración o bien por presiones externas.

Los estudios realizados en este terreno se han centrado en el análisis de cómo planifican los profesores, qué tipos y funciones tienen estas planificaciones, qué elementos tienen en cuenta cuando planifican, cuáles son los factores externos que influyen y determinan las planificaciones, así como el análisis de las relaciones existentes entre la planificación y la enseñanza.

Para abordar estas investigaciones se han seguido modelos teóricos de planificación orientados a identificar los elementos que utilizan los profesores en la elaboración de sus planes, para ello se siguen modelos tales como los de Tyler y Taba que establecen un esquema lineal a seguir de acuerdo con la secuencia de: identificación de objetivos, selección del contenido, estrategias y actividades de aprendizaje, medios y materiales, método y evaluación.

En estos trabajos destacan el análisis de planes escritos y de planes mentales. En los primeros se identifican los datos explícitos que el profesor prescribe para el desarrollo de sus clases y la técnica que se aplica utiliza el estudio de estos planes. McCutcheon (citado por Marcelo:48), se refiere al plan mental como aquel que considera problemas prácticos de los que ocurren cada día como es mantener el orden, preguntarse si una lección se podría desarrollar en el tiempo asignado o si los materiales están disponibles.

Algunos resultados obtenidos con las investigaciones realizadas en este sentido, reportan que la planificación parece operar no sólo como un medio para organizar la enseñanza sino como un recurso que proporciona al profesor beneficio psicológico, es decir, dirección, seguridad y confianza. Destaca también entre otros resultados, que los profesores no siguen en sus planificaciones un modelo común, así como no siguen las mismas estrategias cuando planifican (*id.*).

En otro enfoque se siguen también modelos empíricos de la planificación, que en este caso se refiere a trabajos de investigación realizados para identificar empíricamente los modelos de planificación que los profesores utilizan en su práctica educativa.

De los resultados obtenidos en esta línea, Yinger (citado por Marcelo:49-53) destaca un modelo de planificación que consta de tres fases: a) identificación del problema, representa una toma de conciencia por parte del profesor de que una idea o concepto requiere planificación y elaboración, es el momento en que se enfrenta al dilema de enseñar, es decir, desarrollar un *currículum* con demandas concretas a través de procesos de enseñanza-aprendizaje; b) formulación/solución del problema (diseño), que surge mediante la elaboración e investigación, producto del repertorio de métodos de solución de problemas del propio profesor, de su conoci-

En estos trabajos destacan el análisis de planes escritos y de planes mentales. En los primeros se identifican los datos explícitos que el profesor prescribe para el desarrollo de sus clases y la técnica que se aplica utiliza el estudio de estos planes. McCutcheon (citado por Marcelo:48), se refiere al plan mental como aquel que considera problemas prácticos de los que ocurren cada día como es mantener el orden, preguntarse si una lección se podría desarrollar en el tiempo asignado o si los materiales están disponibles.

Algunos resultados obtenidos con las investigaciones realizadas en este sentido, reportan que la planificación parece operar no sólo como un medio para organizar la enseñanza sino como un recurso que proporciona al profesor beneficio psicológico, es decir, dirección, seguridad y confianza. Destaca también entre otros resultados, que los profesores no siguen en sus planificaciones un modelo común, así como no siguen las mismas estrategias cuando planifican (*id.*).

En otro enfoque se siguen también modelos empíricos de la planificación, que en este caso se refiere a trabajos de investigación realizados para identificar empíricamente los modelos de planificación que los profesores utilizan en su práctica educativa.

De los resultados obtenidos en esta línea, Yinger (citado por Marcelo:49-53) destaca un modelo de planificación que consta de tres fases: a) identificación del problema, representa una toma de conciencia por parte del profesor de que una idea o concepto requiere planificación y elaboración, es el momento en que se enfrenta al dilema de enseñar, es decir, desarrollar un *curriculum* con demandas concretas a través de procesos de enseñanza-aprendizaje; b) formulación/solución del problema (diseño), que surge mediante la elaboración e investigación, producto del repertorio de métodos de solución de problemas del propio profesor, de su conoci-

miento y experiencia previos, así como de un proceso de adaptación que está influido por la concepción que el profesor tiene del problema en su totalidad, en este caso se descubre el carácter cíclico de la planificación como un proceso serial, en el que se atiende un problema a la vez; y c) implementación, evaluación, rutinización, que implica llevar a cabo la planificación y evaluar cómo se está desarrollando, a la vez que algunas actividades se seleccionan y aplican siguiendo el repertorio del profesor.

Otras aportaciones que se han registrado con la investigación realizada, destacan que no existe un solo tipo de planificación, ya que ésta se caracteriza por su dimensión temporal que puede ser anual, semestral o trimestral; por unidad, semanal y diaria, que a su vez desarrollan en función de los fines que persiga, las fuentes de información, formas de planificación y criterios para juzgar la eficacia de la misma. Este análisis se realizó tomando en cuenta elementos tales como el tiempo asignado, seriación de las unidades, semejanzas y diferencias entre el currículo presente y anterior, nuevos contenidos, etc. El material que utiliza el profesor para la elaboración del informe se compone de la guía del profesor, el calendario del curso y recuerdos de años anteriores (*ibid.* 57).

Por otra parte, se reporta que la planificación de profesores se diferencia entre los que cuentan con experiencia y los que no la tienen. De ello depende si se planifica diariamente y sistemáticamente de acuerdo con un modelo lineal, además de otros aspectos como son los fenómenos de adaptación que el profesor enfrenta, tales como problemas, rutinas o adquisición del conocimiento práctico, así como la utilización de ciertos materiales de aprendizaje.

Las investigaciones realizadas en este campo, también hacen énfasis en los factores internos y externos que influyen en la planificación de la enseñanza.

Los factores internos se refieren a los propios del profesor que tienen que ver con valores, concepción acerca del contenido, ausencia y enfermedad, conocimiento de la materia y características personales como edad, etc. De los resultados obtenidos de estos estudios destaca que el profesor puede actuar como un filtro entre el currículo teórico y el real, es decir, en función de las propias características, valores y creencias, el currículo puede variar entre profesores.

Los factores externos se refieren a elementos que pueden influir en las decisiones que los profesores toman al planificar, estos son: los alumnos (intereses, necesidades, experiencias, características, actitudes, conocimiento, destreza, etc.); limitaciones administrativas (disponibilidad de recursos, tiempo, etc.); influencias personales (otros profesores, padres, director, inspector, etc.); recursos de *curriculum* (textos, recursos, guías, otros libros, periódicos) y otras influencias (críticas potenciales, gestión de clase, etcétera).

Finalmente, otras investigaciones tratan de explicar las posibles discrepancias entre la planificación del profesor y la realidad en la enseñanza de clase, en este sentido Peters (citado por Marcelo:64) señala que ello se debe a dos posibles factores: los situacionales y las rutinas. Los primeros se identifican como aquellas diferencias ya esperadas por el profesor en la planificación, además de las no esperadas, en relación con los alumnos, actividades, medios, etc. En tanto que las rutinas se refieren a los comportamientos interiorizados y automáticos, generados por los propios profesores como consecuencia de su práctica profesional.

Los factores anteriores, llevan a concluir que la planificación que se transforma en enseñanza no es igual para todos los profesores, ya que al generar rutinas se convierten en su peculiar forma de "hacer las cosas", además de que al enfrentarse a situaciones externas se actúa de manera diferenciada,

tomando decisiones que a su vez tienen que ver con sus propias creencias o de acuerdo con sus características personales.

Los hallazgos de investigación obtenidos sobre esta línea del pensamiento del profesor en la fase preactiva, permiten también puntualizar ciertas formas en que el profesor participa como diseñador del *curriculum*, lo cual a su vez se hace evidente en un proceso cíclico, complejo y dinámico.

De los trabajos realizados encontramos también, que los métodos de investigación relacionados con la fase preactiva, han utilizado de manera generalizada encuestas y entrevistas, diarios académicos, planes escritos, estimulación del recuerdo y procedimientos de "pensar en alto", de acuerdo con las peculiaridades y naturaleza de los problemas planteados, en donde la principal fuente de información es el propio profesor, ya que se pretenden identificar los procesos mentales que le llevan a tomar decisiones (Pérez Gómez, 1987: 212-213).

### Procedimiento para la entrevista

La estrategia de investigación se orientó sobre la base de obtener información significativa que nos permitiera aclarar los esquemas mentales que se traducen en planes escritos, a partir de ideas y prácticas del profesor, al intentar concretizar los recuerdos acerca de situaciones y decisiones que toma cuando planea su enseñanza; además de identificar la influencia que tiene el *curriculum*, respecto a los alcances temporales de los planes, prever el para qué de la materia objeto de estudio, así como de la respuesta que tiene el profesor en relación con el repertorio de experiencias que dirigen su acción.

Para el análisis que en este trabajo se plantea, acudimos a la entrevista y a los planes escritos, orientando los resultados obtenidos a la descripción y elaboración de esquemas

explicativos que develan las características de intervención del profesor como diseñador del plan curricular, en la manera cómo lo piensa y lo traduce a la práctica, ya que al interpretar el nuevo *currículum* incorpora formas de trabajo diferentes para la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

a) *Ejes de análisis*

En tal sentido, mediante entrevistas de base estructurada se propició el diálogo e interacción con los profesores de la licenciatura, partiendo a su vez de la revisión de sus planes escritos, explorando sobre los siguientes ejes centrales de análisis:

¿Cómo el profesor interpreta el *currículum* que constituye el fundamento para entrar en el proceso interactivo, mediante la planificación de la enseñanza?

¿Cómo el profesor incorpora a la planeación de su práctica la innovación curricular?

¿Cómo asume el profesor el problema de planificar su enseñanza, ante las posibilidades académico-administrativas de la institución?

De acuerdo con las anteriores líneas generales se procedió en la entrevista siguiendo los ejes problemáticos que a continuación se plantean:

¿Qué niveles de planificación realiza el profesor de acuerdo con la dimensión temporal y fines que se persiguen?

¿Cuáles son los datos explícitos que el profesor prescribe para el desarrollo de sus clases?

¿Cuáles son las creencias del profesor respecto a su concepción del plan curricular de la licenciatura?

¿Qué materiales de aprendizaje y recursos de la escuela utiliza el profesor?

¿Qué estimación particular hace el profesor sobre los intereses, necesidades, experiencias, características, actitudes, conocimientos o destrezas de los alumnos?

¿Qué reflexiones hace el profesor al implementar y evaluar su plan escrito, es decir, que situaciones esperadas y no esperadas encara y, que comportamientos rutinarios observa?

¿De qué manera el profesor se encuentra limitado administrativamente para elaborar sus planes escritos y actuar en función de planes mentales?

#### b) *El instrumento de investigación*

Para la obtención de información relacionada con estas interrogantes nos apoyamos en dos instrumentos básicos: registro de aspectos elaborados en los planes escritos y guía de entrevista dirigida al profesor para recordar situaciones, además de expresar opiniones.

En el registro de los programas de estudio que el profesor elaboró, tomamos como elementos básicos la revisión de los aspectos que toma en cuenta en la planeación de su enseñanza, además de establecer factores de comparación entre lo manifestado por el profesor en su entrevista y lo establecido en el plan curricular.

Por otra parte, el guión de entrevista se formuló con preguntas abiertas, que dieran la posibilidad de diálogo con el profesor al facilitar la indagación de situaciones pasadas y presentes, así como de manifestar opiniones francas.

En el guión se planteó como objetivo: analizar con el profesor los factores que intervienen en la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje, en relación con el plan escrito y el plan mental, a fin de identificar los elementos que incorpora para su práctica al interpretar el plan curricular.

Las preguntas que se formularon fueron las siguientes:

1. ¿En qué procesos ha participado para la elaboración de programas de estudio y cuál ha sido su experiencia en la facultad?
2. ¿Cuáles son los elementos que explicita en sus programas de estudio?
3. ¿Qué aspectos del plan curricular de la licenciatura toma en cuenta para la planificación de la enseñanza de su asignatura?
4. ¿De qué manera considera que el plan curricular influye en su quehacer como docente?
5. ¿Qué estimación hace acerca de los alumnos, materiales de aprendizaje y recursos para planificar su enseñanza?
6. ¿Qué reflexiones hace al implementar y evaluar su plan escrito respecto a situaciones esperadas y no esperadas?
7. ¿Qué comportamientos rutinarios observa y hasta que punto modifican lo previsto, es decir, que planes mentales se formula?
8. ¿De qué manera se encuentra limitado administrativamente para elaborar sus planes escritos y actuar en función de planes mentales?

*c) Estrategia de aplicación de la entrevista*

La estrategia de aplicación que se siguió, tomó como criterio fundamental contar con elementos integradores relacionados con el plan curricular de la licenciatura, en relación con su estructura y fundamentación, situación que orientó la muestra de profesores que representaran a un sector del plan en función de lo ya cursado.

Por tal motivo, el estudio se concretó al primer bloque de la licenciatura constituido por dos semestres que se han cursado ya por dos ocasiones cada uno, a su vez, nos concretamos al eje de turismo que integra conocimientos centrales para la formación profesional, quedando incluidas cuatro asignaturas de las doce que se imparten en estos semestres, siendo estas: teoría del turismo I y II, psicología del turismo y sociología del turismo. Por otra parte, se establecieron criterios relacionados con la experiencia del profesor y su participación en la elaboración de programas de estudio como evidencias de planes escritos.

La selección de los profesores se realizó de acuerdo con los siguientes criterios de inclusión:

- Que hayan impartido clase en el primer bloque del plan de estudios
- Que hayan formado parte del eje de turismo
- Que hayan participado en el periodo de septiembre de 1993 al mes de agosto de 1995
- Que hayan tenido experiencia en la materia considerando su participación desde planes de estudio anteriores
- Que tengan experiencia sólo en el nuevo plan
- Que hayan elaborado el programa de estudios motivo de análisis

Tomando en consideración estos criterios, para determinar el universo de estudio, nos dio como resultado que 14 profesores impartieron clase en el primer bloque del plan de estudios durante el periodo mencionado en el eje de turismo, de los cuales tres ya no se encuentran laborando en la facultad, cinco no han elaborado programas de estudio y de los seis que si han elaborado programas: tres cuentan con expe-

riencia en la materia en planes de estudio anteriores con una antigüedad de más de siete años y tres tienen experiencia sólo en el nuevo plan, dos con una antigüedad de dos años y uno de un año.

Al correlacionar estos datos con los criterios de inclusión, quedaron seleccionados seis profesores que formaron parte de la planta académica en el periodo mencionado, los cuales representan la sección del plan de estudios en el bloque de iniciación y del eje de turismo; dos de la materia de teoría del turismo, dos de la materia de psicología del turismo y dos de la materia de sociología del turismo.

### **Análisis de resultados**

A partir de la revisión de los planes escritos y de la información proporcionada en las entrevistas, se presentan en este apartado los resultados obtenidos en relación con los ejes de análisis que nos formulamos para guiar el trabajo de exploración sobre los pensamientos del profesor como planificador de su enseñanza.

*¿Qué niveles de planificación realiza el profesor de acuerdo con la dimensión temporal y fines que se persiguen?*

Los profesores de la facultad participan en la elaboración de dos tipos de programas, uno denominado "analítico", que tiene la finalidad de integrar el conocimiento disciplinario de la materia que puede ser impartida en uno o más semestres, ello permite dar continuidad y conservar una lógica interna en el desarrollo de los contenidos de un semestre a otro, además de integrar la propuesta de enseñanza-aprendizaje a partir del plan curricular que se

elabora en un apartado de marco de referencia, este programa se realiza básicamente por los profesores de manera colegiada.

En cuanto a su temporalidad, este programa tiene una vigencia de dos años, después de la cual se visualiza una necesaria evaluación para reestructurar la propuesta inicial y actualizar los contenidos, además de ajustarla de acuerdo con un posible cambio de profesores.

El otro tipo de programa que se diseña es el denominado "guía", que es el que elabora el profesor individualmente y señala los elementos que le permiten instrumentar y llevar a la práctica el contenido de la asignatura, establece con mayor precisión las estrategias de trabajo con determinado grupo de alumnos y en función de estilos personales y experiencia de cada profesor.

La vigencia de este programa es de un semestre, se elabora antes de iniciar la impartición de la asignatura en cada ciclo escolar, ello implica que se pueda contar con programas guía, de acuerdo con el número de profesores y de grupos de alumnos.

*¿Cuáles son los datos explícitos que el profesor prescribe para el desarrollo de sus clases?*

Para el programa analítico los profesores consideran tres elementos básicos:

- a) Datos de identificación, que ubican al programa respecto al plan curricular, señala su pertenencia en el eje integrador, el bloque, la materia y el semestre al que corresponde, asimismo se especifica la denominación de las asignaturas y sus claves para efectos de control escolar. Además de indicar el nombre del profesor o de los profesores que lo elaboraron y la fecha.

b) Marco de referencia, delimita ciertos aprendizajes que posibilitan el logro de objetivos curriculares, relacionando a la materia con las metas que establece el plan de estudios, de las posibilidades de ejercicio profesional en la aplicación de saberes técnico-científicos y de una posición frente al objeto de estudio.

c) Programa analítico

- Presentación de la materia
- Breve descripción de cada asignatura
- Objetivo (s) terminal (es)
- Contenido mínimo de cada asignatura (esquema temático)
- Bibliografía mínima de cada asignatura

En el programa guía el profesor considera los siguientes elementos:

- a) Datos de identificación: nombre de la asignatura, ubicación en el eje, clave, semestre (periodo escolar), créditos, horas semana, grupo, nombre del profesor (a)
- b) Objetivo
- c) Presentación
- d) Programación (temática, estrategias de e-a, prácticas de campo o profesionales, número de sesiones, material y bibliografía a utilizar por unidad)
- e) Referencias de información bibliográfica, hemerográfica o videográfica
- f) Procedimientos de evaluación y acreditación

De los anteriores elementos que fueron detectados con la revisión de los programas escritos, es importante destacar que se valoraron a partir de lo que el profesor manifestó en su entrevista.

Encontramos que tres profesores no recuerdan con exactitud los elementos que consideran en su programa, dos profesores lo toman en estricto sentido, y otro profesor contempla los aspectos básicos, pero el programa que él utiliza corresponde al plan de estudios anterior, y por tanto no se formula de acuerdo con la propuesta seguida por los demás para el diseño de programas del plan 03/93.

Sin embargo, podemos señalar que los profesores sí toman los elementos mínimos para la elaboración de sus planes escritos, descubrimos que si existe un mayor apego a ellos es porque se convierten en documentos de trabajo a lo largo del semestre, nos damos cuenta que les permite ajustar y estar al pendiente de su desarrollo, lo cual les lleva a enriquecer los programas de los cursos impartidos posteriormente.

Lo anterior demuestra también que los aspectos señalados en los programas sintéticos de las asignaturas que se integran en el plan global de la licenciatura han sido modificados, aunque en esencia se conserva el objetivo, los cambios se dan en relación con el contenido fundamentalmente en el caso de psicología del turismo, aunque esto no sucede con teoría del turismo y sociología del turismo, se aprecia más bien un ajuste de estrategias y dosificación en relación con el tiempo.

Estas diferencias se observan también de un profesor a otro, que no suelen ser tan profundas en tanto existe un marco básico de actuación, aunque cabe destacar que en teoría del turismo y sociología del turismo sí se parte de un mismo contenido y, en psicología del turismo se trabajan con contenidos distintos.

*¿Cuáles son las creencias del profesor respecto a su concepción del plan curricular de la licenciatura?*

En este sentido se exploró acerca de dos cuestiones básicas, una que tiene que ver con los elementos formales que el profesor considera para planear su enseñanza y otra respecto a las influencias que perciben sobre su quehacer docente.

En cuanto a los aspectos que consideran los profesores del plan de estudios para elaborar sus programas, señalan fundamentalmente tres, siendo estos el objetivo general, el perfil del egresado y la estructura curricular, cinco de los seis profesores recordaron estos aspectos en función de lo establecido en el plan, y una profesora se basa en el programa analítico en el cual ella no participó en su elaboración.

De las creencias del profesor sobre el plan, que se identificaron respecto de la influencia que perciben en su quehacer como docentes, se dividen los puntos de vista de acuerdo con la materia; en teoría del turismo, se observa su utilidad en cuanto le permite comprender cómo se aplicará el contenido, dándole sentido a la materia y permitiendo conectar los conocimientos, es decir, concebir una visión de conjunto, la función que se le otorga a la materia es la de guiar y hacer síntesis de los conocimientos del primer bloque.

En el caso de sociología del turismo una profesora reconoce que el plan influye en cuanto a la orientación que le da a su materia, aunque señala que la debilidad de este plan de la licenciatura es que no aborda el estudio social del turismo en un sentido historicista e historiográfico, por lo que considera que la asignatura queda aislada, ya que no ofrece un análisis sustancial de lo social en relación con otras asignaturas, cabe destacar que esta profesora se pronuncia por una orientación del plan, a partir de recuperar el conocimiento

que se impartía en el plan de estudios anterior. La otra profesora que fue entrevistada en relación con esta materia, manifestó que la sociología no es privativa de un área de conocimiento y por tanto no le preocupa la orientación del plan, reconoce que no sabe de turismo y que el alumno debe centrar la materia a partir de lo que conoce de otras materias y de su utilidad para su formación.

Las profesoras de psicología del turismo, opinan que el plan de estudios les da orientación en tanto permite ubicar al alumno en cuanto a su preparación profesional, sensibilizarlos respecto de su perfil y en la aplicación de esta materia. Una profesora también señala que le permite relacionar el conocimiento con otras asignaturas, además de que existe mayor seguridad sobre el objeto de estudio del turismo.

La concepción que se tiene del plan curricular de la licenciatura, es que éste marca la orientación y da el sentido a la práctica del profesor, básicamente en las materias de teoría del turismo y psicología del turismo. Esto se da en un matiz diferente en sociología del turismo, en tanto resulta ser cuestionado y en todo caso ignorado.

*¿Qué materiales de aprendizaje y recursos de la escuela utiliza el profesor?*

Los materiales de aprendizaje que se utilizan con mayor énfasis son de carácter documental, en cuanto a bibliografía y hemerografía relacionadas con la temática del curso.

Los recursos de mayor uso se diferencian de acuerdo con el carácter de la asignatura; en teoría del turismo se le da atención a los medios como rotafolio, cámara e instrumentos como marcadores, hojas, gis, borrador. En el caso de sociología del turismo es la antología del curso y, en psicología del turismo se orientan a hacer uso de rotafolio, películas, canciones, obras de teatro, vivencias.

Estos medios que permiten tomar decisiones para la planificación de la enseñanza de los profesores y que se consideran en el desarrollo de sus cursos, no siempre son utilizados, ya que el apoyo de la institución no es satisfactorio, lo que obliga en opinión de una profesora a caer en lo mismo, en una clase tradicional.

*¿Qué estimación particular hace el profesor sobre los intereses, necesidades, experiencias, características, actitudes, conocimientos o destrezas de los alumnos?*

Todos los profesores coinciden en considerar las inquietudes de los alumnos, en tanto son de nuevo ingreso en su carácter de adolescentes, asimismo hacen énfasis sobre las prenociones que tienen sobre la materia en cuanto a conocimientos básicos que han sido aprendidos en la preparatoria, o como parte de su esquema referencial de cultura general.

Otras consideraciones tienen que ver con el carácter de la materia, en el caso de teoría del turismo, una profesora se preocupa más por saber las expectativas que tiene el alumno sobre la carrera, estar alerta al fenómeno de deserción y se interesa en el alumno como persona.

En el caso de sociología del turismo, una profesora considera para planificar su enseñanza y ajustar su anteproyecto de programa guía, la capacidad de trabajo del alumno, su capacidad de análisis y crítica, así como su capacidad de participación.

En psicología del turismo se considera también la vocación y orientación del alumno respecto de la carrera, sus inquietudes, su grado de participación y disponibilidad de trabajo.

*¿Qué reflexiones hace el profesor al implementar y evaluar su plan escrito, es decir, qué situaciones esperadas y no esperadas encara y qué comportamientos rutinarios observa?*

Sólo tres profesores manifestaron de forma explícita las reflexiones que ellos hacen al implementar y evaluar su programa, señalando como preocupaciones básicas las siguientes: hasta que punto le queda la información al alumno y si se le da la suficiente orientación; valorar constantemente si las situaciones de clase llevan a un aprendizaje del alumno y, que repercusión tiene su curso en el alumno, es decir, hasta que punto se trasciende en su formación.

Sobre las situaciones esperadas, los profesores opinaron en relación con lo que buscan del alumno; en la materia de sociología del turismo, ellos se pronunciaron porque el alumno se forme un criterio del fenómeno turístico en lo económico, político y social, además de concientizarlo de que sus estudios son serios y que tiene un compromiso con el desarrollo del país, por otra parte, se busca poner al alumno en crisis, es decir, que se forme en un espacio de construcción. En psicología del turismo una profesora manifiesta que de acuerdo con lo que planea para su curso, las situaciones que sí suceden es la entrega de trabajos y los exámenes.

Entre las situaciones no esperadas, la que más destaca y que fue señalada por tres profesores es la falta de entendimiento de los alumnos sobre las lecturas, ya que se observa no saben leer, interpretar y exponer la temática.

Los profesores se manifiestan indistintamente por cada una de las situaciones que se les presentan y que no estaban previstas, de acuerdo con aspectos de carácter institucional, grupal y personal. Entre los de carácter institucional se encuentran: cambio de horario, mayor carga horaria de clase, no se encuentra la información disponible en la biblioteca, la

infraestructura es inadecuada (el aula, el mobiliario y no se cuenta con el equipo) y, las suspensiones no programadas. Los de carácter grupal se refieren a lo numeroso de los grupos, la pereza de los alumnos y la forma de participación para el desarrollo de técnicas. Finalmente las causas personales se dieron por enfermedad del profesor.

Las rutinas que recordaron los profesores y que les lleva a una forma peculiar de trabajo, tienen que ver con situaciones externas y con formas de ser y de pensar del profesor.

Las situaciones externas que se detectaron son de corte administrativo: seguir el programa y pasar lista; y otro de carácter infraestructural: tener un lugar adecuado para trabajar. Cabe señalar que estas situaciones son las menos mencionadas por los profesores, por lo que se percibe que estos factores no están en el foco de su atención.

En las entrevistas se manifestaron más bien formas de ser y de pensar del profesor en relación con dos cuestiones básicas, vinculadas con el alumno como sujeto y a la dinámica de la clase.

Respecto al alumno se pronunciaron por conocerlo como persona y a la relación que se establece entre él y el profesor, los aspectos que destacaron de manera indistinta fueron: que el grupo esté interesado; percibir la química del grupo, su actitud y disposición; hablar con los alumnos; sensibilizarse de sus problemas; que los alumnos hablen, que no se duerman, que sean interlocutores; atención a su lenguaje corporal; integrarlos a la dinámica de clase e inculcar superación personal. Por otra parte, señalan que les preocupa convivir con el grupo de manera informal (lejos de clase, de la obligación) y que exista confianza del alumno hacia el profesor.

En cuanto a la dinámica de la clase se manifestaron por factores relacionados con formas de trabajo como son: aplicar técnicas (organizar y crear un clima de confianza),

recuperar lo visto en clases anteriores, correlacionar temas, hacer analogías, manejar ejemplos, además de concluir al final de cada clase y anunciar lo que sigue. Por otra parte se perciben posiciones que adoptan respecto a la relación sujeto-objeto de conocimiento, que tienen que ver con la aplicación de su curso al turismo y relación con su práctica, además de pretender dejar vetas abiertas, no asumiendo posiciones dogmáticas.

Los anteriores resultados se perciben en relación con grandes tendencias, no se puede afirmar que cada opinión se otorgue de manera generalizada, sino que aquí se citan los recuerdos manifestados por cada profesor ubicándolos en estas tendencias, de tal forma que dé sentido a los datos.

*¿De qué manera el profesor se encuentra limitado administrativamente para elaborar sus planes escritos y actuar en función de planes mentales?*

Los profesores se pronuncian en relación con varios aspectos que pueden agruparse con cuestiones de carácter infraestructural, del uso de medios y materiales didácticos y, de estrategia de trabajo institucional. Cabe señalar que en este sentido se manifestaron cinco de los seis profesores entrevistados, ya que uno no tiene ninguna limitación administrativa e incluso tiene una opinión totalmente contraria a la de los demás profesores.

Por lo que se refiere a la infraestructura, sólo dos profesores señalan que ésta, es inadecuada por la disposición del edificio que es accidentado y de difícil acceso, además de que no se cuenta con la conservación y limpieza necesaria, fundamentalmente en las aulas; una profesora agrega que el plan de estudios exige condiciones de trabajo distintas para lo cual no se cuenta con la infraestructura y se cae en lo tradicional.

Respecto a los materiales y uso de medios didácticos tres profesores se manifiestan en este sentido, señalando que se les obstaculiza el uso de recursos, en tanto no se respeta lo programado para su préstamo, lo que lleva a perder el tiempo y el ánimo para trabajar; falta apoyo para la reproducción de apuntes y, no se localiza la bibliografía en la biblioteca.

Las estrategias de trabajo institucional en relación con el clima académico que debe de propiciar una comunicación, información y espacios de retroalimentación, en opinión de los profesores, no se da de manera adecuada, ya que no se articulan acciones relacionadas con el plan, no se difunde ni se concientiza sobre él, además de que es evidente no se tienen los mecanismos para realizar el ejercicio de síntesis del primer bloque, es decir, el plan no se instrumenta de acuerdo con lo prescrito.

Específicamente se pronuncian por que no existe un trabajo colegiado que impulse reuniones con los profesores, que permita aclarar el programa analítico en cuanto a la dosificación precisa de contenido y despejar problemas de interpretación, asimismo preocupa realizar un seguimiento adecuado de los resultados, durante y al final de cada semestre, además de conocer sobre el turismo al relacionarse con otros profesores.

Existe la inquietud de que no hay un cambio sustancial entre el plan actual y el anterior, ya que se ve influenciado por los profesores de mayor antigüedad, que no demuestran apertura y comprensión del nuevo proyecto. Esto se observa también en tanto no hay un apoyo concreto para impulsar la actualización de los profesores en relación con los aspectos didácticos y disciplinarios de la propia asignatura y en general de la carrera de turismo.

En cuanto a la incorporación del profesor en la facultad no existen los mecanismos adecuados de comunicación

sobre la entrega oportuna de programas analíticos y calendario de reuniones; la permanencia y continuidad como profesor de asignatura son inseguras provocando un bajo compromiso en el trabajo.

Los anteriores resultados nos llevan también a reflexionar sobre las interrogantes centrales que nos planteamos, por tanto, podemos agregar en este apartado de análisis de resultados, las apreciaciones que tenemos del profesor respecto a ¿cómo interpreta el *currículum* mediante la planificación de la enseñanza?, ¿cómo incorpora a la planeación de su práctica la innovación curricular? y ¿cómo asume el problema de planificar su enseñanza, ante las posibilidades académico-administrativas de la institución?

La interpretación que el profesor realiza acerca del *currículum* de la licenciatura, es de que éste se constituye en un plan rector respecto de los conocimientos que se pretenden desarrollar en la carrera, concibiéndolos en una visión de conjunto y estableciendo una orientación específica respecto de la preparación profesional que se busca obtener.

Por lo que se percibe en los programas analíticos del eje de turismo y del primer bloque, los profesores realizan un estudio concreto de los elementos del *currículum* que le dan sentido a la materia, desde su ubicación, hasta su relación con los objetivos curriculares y perfil profesional.

Desde una perspectiva formal, es decir, en los planes escritos existe una congruencia entre lo que se pretende a nivel de plan global y lo que se espera en particular en cada asignatura, sin embargo, no se puede descartar una posible modificación en la percepción que se tiene del plan, a partir de los estilos personales de cada profesor y del grupo de estudiantes con que le corresponde trabajar.

En la planeación de su práctica, el profesor incorpora la innovación curricular como un acto estrictamente pres-

criptivo, en el cual a pesar de haberse dado ciertos mecanismos de integración de profesores en torno a la elaboración de programas analíticos, esto no ha sido lo suficientemente útil, en tanto los profesores trabajan aisladamente al no contar con el espacio que les permita deliberar y tomar decisiones sobre su práctica.

Lo anterior sucede, debido a que no existe una dinámica de trabajo colegiado de manera sostenida y con cierta frecuencia, en donde fundamentalmente se deliberen sobre cuestiones académicas. Además de que estos mecanismos cuando se han llevado a cabo para la elaboración de programas analíticos no han tenido un efecto satisfactorio, ya que la mayoría de los profesores que elaboraron este tipo de programa no imparten la asignatura, y por supuesto no todos los que se ven involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje analizan el plan para elaborar sus programas "guía". Es por ello que los profesores tienen percepciones distintas sobre la función formativa que tiene su asignatura respecto de esta carrera profesional.

En tal sentido, la innovación en realidad no surge porque los cambios se dan de manera mimética, ni por un compromiso en torno a una situación en la que se tenga consenso sobre lo que se busca cambiar, sino que exista una comprensión real de hacia dónde se dirigen los esfuerzos de formación profesional y cómo se pretenden lograr.

Otro elemento que nos permite afirmar lo anterior, se relaciona también con los problemas a los que se enfrenta el profesor cuando planifica su enseñanza respecto de las condiciones académico-administrativas que tiene que sortear en la facultad, y en este sentido los profesores se manifiestan por un deficiente ambiente académico que no permite desarrollar el programa de acuerdo con lo previsto.

Aquí intervienen una serie de factores como son hábitos o rutinas adquiridas por los profesores, así como condiciones de trabajo dadas por la infraestructura, el equipo, los materiales, la bibliografía y, en general, la estrategia institucional que suele ser poco efectiva, todo esto se puede sintetizar en que se han realizado mínimos esfuerzos en relación con la puesta en marcha del plan de estudios 03/93, situación que a su vez se ve impactada por la cotidianidad, al realizar acciones que no siempre se ajustan a las necesidades del plan y que fueron explicitadas en su instrumentación.

## **CAPÍTULO V**

### **PROPUESTA DE UN MODELO DE INNOVACIÓN CURRICULAR: UNA ESTRATEGIA DE TRABAJO PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM DE LA LICENCIATURA EN TURISMO**

## Fundamentación del modelo

A lo largo de este trabajo se plantea como supuesto central que el diseño curricular es un fenómeno educativo complejo, impulsado de manera relevante en las instituciones educativas del país, en donde la licenciatura en turismo de la UAEM no se ha quedado atrás, destacándose entonces las modificaciones realizadas a un proyecto que, como aquí se ha comprobado, surge y se desarrolla en atención a un proceso metodológico, que se sustenta conceptualmente y se aborda en atención a una serie de procedimientos que permiten darle una estructura coherente y formal.

Por otra parte, se descubre la problemática de su interpretación y adopción del cambio, al reconocer en el nivel de participación del profesor que interactúa en el proceso áulico, que decide con una cierta planificación el sentido de la formación profesional y la práctica que permitirá lograr ciertos propósitos mediante conocimientos, habilidades y actitudes.

Nos pronunciamos por una necesaria clarificación de la propuesta curricular, a partir de ciertos fundamentos que suponen a su vez una orientación de la vida académica de la licenciatura, básicamente en cuanto al sentido de la carrera y la estrategia de formación de profesionales en el campo del turismo.

Para ello, se identificó una línea de trabajo sobre el *curriculum*, recurriendo a la perspectiva técnico-científica que se considera dominante dentro de este campo y que nos permite visualizar el carácter instrumental que le subyace a su proceso de construcción, implantación y evaluación.

Esta tendencia, acuñada en Estados Unidos, que tiene como representantes más destacados a Bobbit, Tyler y Taba, se caracteriza por presentar un modelo racional, que permite en un proceso lineal reconocer una serie de elementos que se dan de manera lógica y sistemática en torno al logro de ciertos fines.

En México, identificamos a varios autores que siguieron esta tendencia, reconocemos a dos de los más destacados: José Antonio Arnaz como representante de la ANUIES, y un equipo de investigadoras lideradas por Frida Díaz Barriaga Arceo. Acudimos a sus modelos con el ánimo de valorar una experiencia de diseño curricular en la Facultad de Turismo de la UAEM, en su proceso más reciente que se dio hacia los años de 1992 y 1993.

También sostenemos en el trabajo, que el *curriculum* como proyecto de un centro educativo cobra particularidades distintas, de acuerdo con ciertos momentos de interrelación recíproca y circular entre sí, que permiten denotar una objetivación del plan, desde lo propuesto hasta su evaluación.

En este sentido nos parece claro el planteamiento de Gimeno Sacristán, en cuanto que reconoce el carácter orientador del *curriculum* como prescripción de un contenido que es punto de partida para actuar en la práctica, a su vez identifica una fase que supone la presentación de este *curriculum* a los profesores, una instancia en donde empieza a cobrar significado un plan global que va a ser interpretado y moldeado, que se traduce a través de una cierta programación en lo que será su enseñanza.

El *curriculum* implica también la práctica real, que es guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor y que se concretan en tareas académicas que producen efectos complejos de diverso orden en los planos cognoscitivo, afec-

tivo, social, moral, entre otros. Es un momento en donde la práctica desborda los propósitos del *currículum*, dado el complejo entramado de influencias e interacciones que se producen en la misma, aquí podemos apreciar distintas situaciones del aprendizaje de los alumnos, la socialización profesional de los profesores e incluso la proyección de la institución educativa en su entorno social.

Reconocemos también, a los agentes que intervienen en el diseño de un *currículum*, ya que nos interesa destacar que no sólo un grupo reducido de personas son quienes actúan como los diseñadores universales, lo cual es prácticamente imposible. En este estudio nos damos cuenta que esto es una realidad que enfrenta el pluralismo en el que se dan concepciones y prácticas a distintos niveles, que rebasan las prescripciones a partir de ciertos márgenes de autonomía y en cierta forma por la inercia que se hace presente en un marco de lo establecido, de lo tradicional e incluso de lo seguro.

A partir de esta situación, exploramos sobre las peculiaridades que adquiere el diseño del *currículum*, según el objeto o actividad en que se aplique, es por ello que lo diferenciamos en dos sentidos: como proyecto educativo globalizador y como un área concreta de intervención, en la que surgen prácticas diversas que son objetos de decisión mediante la participación de diferentes agentes, como los administradores, los planes de trabajo, el profesor, los textos, las guías y los materiales.

Las investigaciones que se han realizado en torno al *currículum* como plan global, en el campo de su diseño, han develado que se configura como un modelo que potencialmente establece estrategias de análisis en función del contexto y las circunstancias particulares de la institución, reconociendo también la necesidad de proporcionar un tratamiento

diferencial a las diversas áreas del conocimiento, dando paso así, a una tendencia cada vez más generalizada de elaboración de modelos situacionales y contextualizados, en relación con niveles escolares o áreas profesionales.

No obstante, en este trabajo nos interesó contextualizar y partir de un modelo tipo para realizar el análisis del plan curricular de la licenciatura en su dimensión formal o prescriptiva así, nos planteamos develar los procedimientos metodológicos que se dieron en el diseño del *curriculum*, a partir de identificar su lógica de construcción, definir las fuentes de las que se partió para su reestructuración, además de explicar el procedimiento empleado, asimismo, valoramos la potencialidad orientadora del plan hacia la práctica pedagógica.

En el capítulo tres se describen los resultados del análisis realizado en relación con estos elementos, encontrando fundamentalmente que el plan curricular fue elaborado en una línea metodológica propia de las necesidades de la institución, pretendiendo avanzar respecto de una propuesta técnica, al abordar el problema de la revisión y reestructuración del *curriculum* de la licenciatura bajo una estrategia de investigación y de negociación, en este sentido, se dio un trabajo no en torno a un guión que habría que seguir, sino partiendo de estudios realizados en tres ejes fundamentales: el campo del conocimiento del turismo, la profesión del licenciado en turismo y el ámbito escolarizado del turismo, este último en relación con un análisis del *curriculum* de la facultad en sus dimensiones formal y procesal.

En la propuesta curricular que surge de este trabajo, encontramos a la luz de la metodología que se siguió, una secuencia, continuidad y coherencia, que permite trazar el sentido de las acciones académicas a realizar en la institución en donde se ven involucrados los diversos agentes que intervienen en el *curriculum*, además de orientar con precisión el

proceso de enseñanza-aprendizaje al que se enfrentan profesores y alumnos.

Al revisar también los elementos centrales que articulan el proyecto curricular, identificamos que se presenta con claridad lo que hay que enseñar y cuándo, además de sugerir cómo instrumentar algunas estrategias para su implementación.

El plan curricular, por tanto, se constituye en un documento de trabajo que viabiliza el desarrollo académico, en tanto contempla de manera clara y sistemática los elementos que se sustentan a partir de un planteamiento teórico y metodológico que articula el conocimiento del fenómeno turístico para efectos de enseñanza y de aplicación a un campo profesional.

En el plano de lo deseado, como documento formal, se reconoce que la licenciatura en turismo cuenta con un marco de actuación asequible a considerar para el desarrollo académico e incluso administrativo de la facultad; sin embargo, en el plano de lo real se complejiza su utilización, es decir, por su carácter multidimensional no podemos esperar que todos los elementos que se dan en el proceso se articulen y amolden en estricto sentido a lo prescrito en el plan.

De ahí que hayamos explorado sobre esta situación, seleccionando para este caso como unidad de análisis al profesor que participa en el diseño del *curriculum*, entendiendo que lo interpreta y moldea a partir de que planifica su enseñanza, al precisar contenidos e instrumentar estrategias para llevar a la práctica el *curriculum* en el nivel del aula básicamente.

La estrategia de investigación seguida se presentó en el capítulo cuatro, en donde también podemos encontrar los resultados obtenidos, los cuales nos orientan acerca de los recuerdos y opiniones del profesor sobre su experiencia de

planificación en las asignaturas del plan curricular 03/93, para ello nos centramos en un sector de este plan que quedó constituido por el eje de turismo en el primer bloque.

Exploramos acerca de la interpretación que el profesor hace del *curriculum*, mediante la planificación de su enseñanza, cómo se incorpora a la innovación curricular al planear su práctica y qué posibilidades académico-administrativas encuentra para planear su asignatura.

Encontramos que la interpretación que el profesor realiza acerca del *curriculum* en el nivel de planificación de su enseñanza es muy cercana a las prescripciones dadas en el plan global, en tanto sigue un mecanismo de diseño de programas que le permite identificar la intencionalidad del proyecto, su estructura y especificaciones para cada asignatura.

Los profesores del eje de turismo en el primer bloque, demuestran tener un sentido claro acerca de su materia, desde su ubicación hasta su relación con los objetivos curriculares y perfil profesional, esto se percibe tanto en los programas analíticos y guía, como en las entrevistas realizadas con ellos.

En esta perspectiva existe una congruencia entre lo que se pretende a nivel de plan global y lo que se espera en particular en cada asignatura, sin embargo, no se descarta una posible modificación en la percepción que se tiene del plan, a partir de los estilos personales de cada profesor, del grupo de alumnos y de las condiciones de trabajo a las que se enfrenta en general. En este sentido se consideran factores como los hábitos o rutinas adquiridas por los profesores, la infraestructura, el equipo, los materiales, la bibliografía.

Observamos también que la innovación curricular se adopta y surge como un proceso un tanto ambiguo, ya que si tomamos en consideración las variaciones que puedan existir entre lo que se aplica y lo que se prescribe, desde una perspectiva técnica no se está dando la innovación ya que no se

presentan los cambios tal como se esperan. Desde una posición distinta de la innovación en donde interesa que se manifiesten variaciones y se dé apertura al cambio por parte de los miembros de la comunidad, consideramos que existe un clima en la institución que puede propiciar un proceso innovador, sin embargo, detectamos en la dinámica de trabajo institucional que este ambiente no es del todo aprovechado y por tanto, lleva a caer en lo acostumbrado.

Los programas estratégicos para la instrumentación, aplicación y evaluación del plan curricular, a pesar de ser considerados en el plan de desarrollo de la facultad, no han tenido el efecto esperado ya que encontramos que la debilidad del *curriculum* está precisamente en su aplicación.

Una de las formas de trabajo fundamental para el desarrollo del *curriculum*, le corresponde a un proceso colegiado que genere los espacios de deliberación y toma de decisiones para la elaboración de programas analíticos que trasciendan hasta la instrumentación, aplicación y evaluación de su enseñanza, ya que detectamos un problema de aislamiento entre los profesores en una participación que no acaba de ser consistente y continua, en tanto se incorporan a la enseñanza de manera precipitada sin la suficiente comunicación acerca de la función formativa de la asignatura que va a impartir en el contexto de esta carrera profesional.

La innovación en realidad se da de manera mimética, es decir, se busca un cambio por cambiar sin establecer un compromiso acerca de lo que se quiere cambiar y cómo, sobre todo encaminado hacia la comprensión y búsqueda de la mejora en la formación profesional de licenciados en turismo.

Así identificamos que la puesta en marcha del nuevo plan curricular, se enfrenta a prácticas que por tradición se han venido realizando, por ello resulta difícil superarlas fun-

damentalmente en cuanto a su penetración real en la comunidad hacia nuevas propuestas de enseñanza que promuevan el cambio deseado, esta situación se hace evidente ya que la fase de diseño del plan se toma como terminal, es decir, no se prevé que está en constante modelación, además de que la estrategia que originalmente se promovió para su construcción en un clima colegiado y de negociación, no se ha contemplando al incorporarse nuevos agentes y distintos factores que intervienen en el proceso pedagógico.

Descubrimos en este estudio que si bien es cierto que la tarea de diseño curricular, la liderea y la concreta un grupo pequeño o un comité, es producto de la intervención de distintos agentes y factores que generan un proceso continuo de ajuste del *curriculum*, a través de su interpretación y práctica que propicia a su vez distintos resultados. Por ello, no es un proyecto acabado que termina con la elaboración de la nueva propuesta, sino que implica estar en una constante reflexión sobre su proceso y fundamentalmente estar atentos a ese rediseño cíclico que se hace en los niveles específicos para su puesta en marcha.

De acuerdo con estos hallazgos de investigación, consideramos que la experiencia en diseño curricular de la licenciatura en turismo, nos permite destacar que es básico crear un ambiente en el que se hagan entendibles los fundamentos de la carrera profesional respecto a su visión de sociedad y de profesión, así como la orientación, sus objetivos curriculares y el perfil del egresado, que en un marco de gestión común dan sentido al proceso educativo.

Es por ello que planteamos en el siguiente apartado, algunas sugerencias generales enmarcadas en un modelo de innovación curricular, que propone una línea de trabajo para el desarrollo del *curriculum* de la licenciatura en los niveles de diseño, implantación y evaluación.

Lo anterior permitirá establecer con mayor claridad los elementos conceptuales y metodológicos que se hacen presentes en el *currículum*, con el fin de facilitar su asimilación por los miembros de la facultad, de quienes toman decisiones sobre la dinámica institucional y de los profesores que establecen el contenido académico y su estrategia didáctica.

### Bases conceptuales del modelo

Acercas de la innovación existe una serie de estudios que permiten identificar la importancia que se le ha venido dando en los últimos años, en opinión de González y Escudero (1987), este tema viene gozando de un amplio reconocimiento y atención en la literatura mundial, al identificar un número importante de propuestas y proyectos educativos trabajados en esta dirección. Sin embargo, aclaran que no se ha conseguido desarrollar una tradición sólida de pensamiento pedagógico sobre la innovación como proceso educativo.

Coinciden con otros autores en tratar a la innovación a partir del cambio educativo, que implica un complejo espectro de fenómenos que utilizan una pluralidad de conceptos y perspectivas teóricas e ideológicas desde las que se analizan, explican, comprenden y orientan posibles prácticas y decisiones tendientes a la mejora de la escuela.

La innovación la refieren a cambios de menor escala o más concretos, significa un intento más puntual para mejorar o modificar determinados aspectos del proceso de educación. La definen, como una "serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y promover ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes" (*ibid.*:16).

De acuerdo con Escudero (1988), una dinámica seria de innovación resulta impensable sin apelar a experiencias concretas, compromisos personales y, a un marco administra-

tivo idóneo y facilitador. Por ello, señala que las características de la innovación educativa implican: a) una fundamentación reflexiva, crítica y deliberada sobre qué cambiar, en qué dirección, cómo hacerlo y con qué política de recursos; b) una transformación de lo existente, sobre un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado; c) un proceso de capacitación y potenciación de instituciones educativas y sujetos, como proceso de construcción institucional; d) una serie de procesos que se articulen y establezcan en atención a ciertas fases de construcción para su diseño, implementación, evaluación e institucionalización.

Observamos así, que la innovación es un proceso en el que entran en juego múltiples factores y variables, es un fenómeno que cobra sentido y se desarrolla en un contexto socio-económico, político e ideológico que legitima y da paso a un conjunto de prácticas socio-educativas, articuladas en torno a un propósito en común, la mejora escolar.

En el campo del *currículum*, la innovación aparece definida y perfilada a partir de una gama de orientaciones, corrientes o paradigmas, desde cada uno de los cuales se formulan determinadas concepciones teóricas del cambio, y sugieren una diversidad de estrategias para su elaboración, desarrollo y evaluación.

Un planteamiento que surge hacia le década de los sesenta promueve una lógica eficientista del cambio, inmerso en una concepción curricular de corte técnico y en una imagen de la escuela como sistema racional y burocrático.

En esta época surge también un periodo revisionista de estas concepciones, creando así las bases de un amplio movimiento de reconceptualización curricular; en el campo de la innovación surge la necesidad de prestar atención a los procesos problemáticos del traslado a la práctica educativa de los proyectos oficiales de cambio.

En tales coordenadas, surgen nuevos enfoques, menos tecnológicos y más centrados en las dinámicas del cambio, tanto en la escuela como en las variables múltiples que inciden en su ocurrencia.

Así, un amplio cuerpo de literatura se ocupa en develar los supuestos teóricos e ideológicos que subyacen a los modelos tecnológicos de innovación, valorando y criticando al mismo tiempo aquellas ideas y procedimientos que venían funcionando en el campo, a veces de manera ingenua y acrítica.

En el campo de la innovación surgen tres paradigmas alternativos, que en opinión de House (citado por González y Escudero:34) se pueden reconocer como el etnológico, el político y el cultural.

Estos enfoques acerca del cambio educativo, suponen una ruptura con los presupuestos estrictos de una racionalidad técnica y eficientista, para abrirse a una problemática mucho más amplia, representada por el funcionamiento en la práctica del cambio, los condicionamientos escolares y personales del mismo y los contextos sociopolíticos de surgimiento y legitimación de la innovación.

En el enfoque tecnológico el proceso de cambio es considerado como un flujo unidireccional en cuyo discurrir los expertos producen, planifican y diseñan para los no expertos, que consumen los productos ofrecidos. Desde esta perspectiva, el problema de la innovación educativa se reduce al logro de una planificación dada por los expertos y difundida hacia las personas que no se vieron implicadas en la elaboración del proyecto de cambio, pero que sí llegan a ponerlo en práctica.

Al constatar el fracaso de un gran número de proyectos innovadores, se fue generando la inquietud por parte de los investigadores en el análisis de lo que ocurría con el cambio en las escuelas y en las aulas.

La implementación de la innovación, es decir, su puesta en práctica, se fue constituyendo en el eje de un buen número de reflexiones y análisis orientadas al ámbito de la práctica como espacio en el que la innovación adquiere o pierde su significado, su realidad y resultados.

Se reconoce que no sólo se ven implicadas las fases de planificación, diseminación y adopción, sino también otras de vital importancia como la adaptación y la implementación, ambas representan una serie de dinámicas que entran en juego cuando un cambio propuesto interacciona con la realidad educativa.

Para el modelo que aquí se propone, acudiremos a una perspectiva que permita abarcar los procesos reconociendo la complejidad y no la linealidad con la que surge la innovación, como un problema latente en la facultad, en donde se prevé la participación y la toma de decisiones académicas en un espacio colegiado.

Nos pronunciamos aquí por un enfoque cultural, como una perspectiva más centrada en el aspecto institucional del cambio, que parte de la necesidad de tener en cuenta las propias características y dinámicas escolares al momento de proponer e intentar promover innovaciones.

En este enfoque interesa el análisis de la innovación en la práctica, la esencia no radica en la difusión de un nuevo proyecto y en su adopción formal, sino en reconocer un alto grado de variabilidad, la interacción de la innovación con la realidad escolar aparece como un fenómeno incierto y a la vez determinante de lo que será el proceso innovador en su desarrollo.

En este sentido, el proceso de cambio depende de aspectos particulares que no surgen en fases secuenciales, se dan más bien de manera discontinua en procesos que no están rígidamente delimitados, Berman (*ibid.*: 61-63) los reco-

noce en tres estadios, entre movilización, puesta en práctica e institucionalización.

El proceso de movilización abarca la serie de acontecimientos que ocurren desde que se genera una idea innovadora hasta que se adopta y se inicia su puesta en práctica, éste, es un proceso que variará en función del contexto y del tipo de innovación, pero que en cualquier caso aparece definido por la interrelación de fuerzas organizativas, de presiones políticas, motivaciones personales e intereses educativos.

La puesta en práctica corresponde al momento en el que el nuevo proyecto innovador comienza a ser desarrollado en las aulas, aquí se identifican como rasgos característicos, la adaptación y la clarificación.

El fenómeno de adaptación se refiere a un proceso por el cual un proyecto innovador sufre algún tipo de modificaciones para adecuarse al marco escolar en el cual va a ponerse en práctica.

La clarificación se trata de un proceso por el cual cada profesor desarrolla su propia comprensión de la innovación, a medida que la incorpora en el aula, es un momento cuando los sujetos se enfrentan a la necesidad de poseer una noción clara de las metas, tareas, roles, etc., es decir, de asimilación, que no se logra siempre antes de la puesta en práctica y de una vez por todas.

En innovaciones abiertas y poco estructuradas la asimilación y especificación se lograrían a medida que el usuario fuese desarrollándolas, la clarificación no sería un proceso previo y externo, sino un proceso que el profesor desarrolla en sus propios términos a lo largo de su práctica personal.

En la institucionalización, el proyecto innovador se estabiliza e incorpora a las prácticas cotidianas de la escuela; ésta, implica al menos dos procesos, uno de carácter personal y otro, institucional. Por un lado, el profesor necesita asimilar

lo que ha aprendido de la etapa de puesta en práctica y, por otro la institución precisa incorporar las nuevas rutinas generadas por la implantación del cambio a su dinámica de toma de decisiones en torno a la innovación, al considerar factores tales como los servicios de apoyo, presupuestos, instrucción, relaciones organizativas, definición de funciones, etcétera.

En una perspectiva personal los procesos de cambio se comprenderán a partir de las estructuras de pensamiento y prácticas del profesor que se hacen presentes en los proyectos de innovación, se busca comprender los significados, valoraciones y apreciaciones de los sujetos, resituando al profesor de un agente ejecutor o técnico de un plan que ya le viene dado, a un sujeto procesador y transformador del mismo, el profesor no pone en práctica un proyecto curricular linealmente, por el contrario, lo va a filtrar y definir en función de demandas que provienen de las situaciones instructivas, de su conocimiento práctico, de sus estructuras de pensamiento y creencias sobre la educación y la enseñanza.

En este sentido, el cambio no consiste únicamente en transferir o depositar una innovación en la escuela, sino en construir con el maestro un diálogo continuo acerca del significado de la innovación y sus implicaciones para la práctica, diálogo que habría de establecerse sobre un reconocimiento profundo de la realidad práctica del profesor, de otro modo el proceso de cambio se daría como una invasión cultural.

Respecto a una perspectiva institucional, habría que considerar a la escuela como una organización con cultura propia que va ejercer una influencia decisiva en la dinámica de cambio curricular, hablar de cultura escolar es reconocer que en el seno de cada escuela existe una estructura organizativa, formas de interrelación, patrones de actuación y, sistemas de creencias y valores particulares, que conforman un modo de hacer, una realidad de significados peculiares e idiosincráticos.

En un enfoque participativo, el cambio se basaría en la colaboración y toma de decisiones compartidas de los profesores y otros participantes de la organización escolar a lo largo de todas las fases del proyecto; las estrategias no estarían centradas en la innovación sino en la escuela, es decir, no formuladas con la pretensión de implementar un proyecto dado, sino con la idea de desarrollar factores organizativos e instructivos que impliquen y desarrollen procesos de cambio eficaces en torno a una mejora continua, reflexiva y comprensiva.

### Fases y estrategias para la innovación

Tomando como base los elementos identificados para la innovación curricular en un enfoque cultural, precisamos algunos procesos operativos encaminados a diferenciar seis grandes momentos que se ven implicados en la promoción del cambio escolar y que, según González y Escudero (1987), abarcan la planificación, la diseminación, la adopción, la implementación y la evaluación.

Estas fases fundamentales en las que se señalan algunas estrategias, se orientan a las particularidades de la Facultad de Turismo, en relación con el proceso de cambio que ha tenido que enfrentar a raíz de la puesta en marcha de un nuevo plan curricular.

#### a) *Planificación*

Esta fase estaría encaminada, no a la reconstrucción del *curriculum* como plan global, sino en el diseño de programas de estudio, en un proceso deliberativo que exige una diagnosis sensible de la situación, la posibilidad de indagar diferentes alternativas y dar soluciones

a problemas no únicos, dando paso a una participación más activa del profesor, con el objeto de asegurar que el nuevo *currículum* sea adoptado por los sujetos en un ambiente de cooperación y decisión conjunta, pero reconociendo que los espacios concretos de enseñanza habrán de estar mediatizados siempre por sus creencias y apreciaciones, no así por prescripciones directas y simples, además de considerar el propio contexto escolar en cuanto a sus factores sociopolíticos, organizativos e infraestructurales.

b) *Diseminación*

En su sentido más convencional, se refiere al momento en que una innovación se da a conocer a los usuarios para su adopción y utilización, sin embargo, en la perspectiva cultural la difusión no implica un “dar a conocer” sino que infiere una serie de actividades y tareas que median entre el diseño del nuevo *currículum* y su puesta en práctica, y da lugar a la familiarización del programa por parte del profesor, abarca un buen número de tareas de decisiones personales y grupales tendientes a la adaptación, reconstrucción y redefinición del *currículum*. La diseminación se convierte así, en una dinámica de diálogo, reflexión y análisis crítico tanto del proyecto como de sus potencialidades, promoviendo la apertura de espacios de trabajo y fundamentalmente de comunicación.

c) *Adopción*

En esta fase el profesor o grupo de profesores deciden si se pone en práctica o si se rechaza un proyecto de

innovación, es el momento en que el cambio se pone en movimiento e inicia su camino hacia la puesta en práctica. En la perspectiva cultural, la adopción se ubica en el estadio de movilización planteado por Berman (citado por González y Escudero:115), que lo define como el conjunto de actividades que realiza un sistema cuando se prepara para cambiar la conducta de rutina de sus miembros, es por ello, que significa tanto el proyecto adoptado como la actitud institucional al mismo. El proyecto adoptado abarcaría la serie de ideas innovadoras y metas instructivas, la amplitud y complejidad del cambio a realizar y la serie de decisiones acerca de cómo implementar la innovación. Las actitudes generadas hacia al proyecto del cambio establecen de algún modo la legitimación del mismo, así como a los aspectos que se les dará mayor prioridad y compromiso.

#### d) Implementación

La implementación abarca una serie de procesos encaminados a adaptar y poner en práctica el plan innovador en situaciones concretas de enseñanza. Esta fase se reconoce como la más crítica del proceso de cambio en la medida que la serie de interacciones que se producen entre un proyecto innovador y la escuela, así como entre el proyecto y cada profesor, va a determinar la trayectoria de la innovación.

El uso más generalizado del término implementación es el de “puesta en práctica”; una definición comúnmente aceptada de Fullan (*ibid.*:119) señala que “es el proceso de llevar a la práctica una idea, programa o conjunto de activi-

dades, que son nuevas para las personas que intentan efectuar el cambio”

Supone, por tanto, el contacto de un proyecto “sobre el papel” con la realidad, es el punto en que intención y realidad se encuentran; el cómo se produzca y se desarrolle ese contacto será de vital importancia para que el cambio ocurra.

De este enfoque la implementación se considera como un proceso interactivo en el que entran en contacto dos tipos de realidades: la realidad organizativa de la escuela y el proyecto de cambio curricular. De acuerdo con las características peculiares de la escuela, dicha interacción adquirirá rasgos diferentes teniendo como consecuencia un proceso inestable y variable sometido a modificaciones.

La implementación en un proceso variable rechaza una perspectiva de cambio fiel a lo previsto, se tratará más bien, de analizar la complejidad del proceso de cambio en relación con el modo en que la innovación se está desarrollando y modificando a lo largo de su puesta en práctica. Por tanto, se admite que no existe un criterio único de éxito, sino una variedad de ellos, lo que obliga a su vez, a prestar atención a lo que ocurre con la innovación cuando se aplica el proyecto y no sólo valorar sus resultados.

Por la naturaleza de esta fase, encontramos que puede presenciarse en función de tiempos y de espacios, sin embargo, algunos factores que podrán orientar acerca de su proceso, para efectos de trabajar en relación con el *curriculum* de la licenciatura en turismo, nos parece útil citar a Fullan y Pomfret (*ibid.*:127) quienes identifican cuatro categorías a considerar: 1) características de la innovación; 2) estrategias de implementación; 3) características de la unidad de adopción y, 4) características macro-sociopolíticas.

- 1) Las características de la innovación se refieren a un proceso en el cual se detecta la claridad del proyecto en cuanto a la especificidad de metas, componentes y dimensiones, además de la complejidad en relación con el grado de dificultad o extensión del cambio que se exige con el nuevo proyecto.

En opinión de Crocker (*ibid.*:127) no basta con hacer explícitos los propósitos de la innovación *a priori*, ya que los profesores al interpretarlo lo implementan en distintas condiciones, es por ello que la claridad habría que adquirirla a medida que el programa evoluciona en la práctica.

Aquí, se ven implicadas variables que tienen que ver con los atributos de la innovación señaladas por Berman (*id.*) esto es, su contenido, grado de certidumbre y complejidad, amplitud del proyecto, su coste y grado de centralización.

- 2) Las estrategias de implementación se refieren a la preparación del profesorado, el apoyo de recursos, los mecanismos de retroalimentación y la participación. A decir de Fullan (*ibid.*:128) la formación de los profesores es uno de los factores más importantes de la puesta en práctica de un proyecto, ya que la esencia del cambio consiste en aprender nuevas maneras de pensar y hacer, nuevas destrezas, conocimientos, aptitudes, etc. De ahí que, habrán que desarrollarse estrategias participativas, actividades de preparación del profesorado y procedimientos de coordinación, seguimiento y comunicación del proyecto de cambio.

La participación se constituye en una variable fundamental en la fase de implementación del proyecto, ya que para que el cambio sea efectivo, según Southworth (*id.*) los profesores han de estar implicados y comprometidos en asegurar el éxito, de lo contrario las innovaciones serán utilizadas asistemáticamente, ignoradas o simplemente aceptadas como soluciones materialistas.

- 3) Las características de la unidad de adopción, implican variables relacionadas con el propio proceso de adopción, que pueden ejercer influencia en el grado de implicación o de interés por parte de los usuarios del programa, de esta forma, una adopción oportunista o burocrática podría originar una cierta indiferencia por parte de los profesores, sin embargo, cuando la adopción se da como respuesta a problemas y necesidades reales, se estaría frente a la posibilidad de desarrollar una actitud más propicia ante la implementación, situación que habrá de promoverse en un clima organizativo y de apoyo administrativo .
  
- 4) Las características macro-sociopolíticas implican variables como: a) la modalidad de diseño, en cuanto a su ámbito de aplicación al contemplar los distintos niveles en los que habrá de trabajarse, así como quienes estarán involucrados y en qué tiempos; b) el sistema de incentivos, que habrá de impulsarse a partir de elementos internos al propio quehacer del profesor, ya que su principal fuente de satisfacción personal son los logros que va observando en sus alumnos; c) las estrategias de evaluación de la puesta en práctica y, d) la

propia complejidad política, acerca de las decisiones que han de tomarse a medida que progresa la puesta en práctica, al pasar por distintas instancias políticas que dificultan la fluidez e incidencia del proyecto.

e) *Evaluación*

La evaluación del proyecto innovador, en este caso del *curriculum*, la pensamos desde un enfoque basado en la negociación, que tiene como característica centrarse en los propios procesos curriculares educativos y, particularmente nos referiremos a la evaluación iluminativa que proponen Parlett y Hamilton.

El rasgo más definido de este modelo es el abandono al intento de medir "productos" educativos, por el contrario, se trata de hacer un estudio intensivo del programa como un todo: su base racional, su evolución, sus operaciones, logros y dificultades; así, la innovación no se examina aisladamente sino en un contexto escolar o medio de aprendizaje.

En este sentido, la evaluación implica un proceso holístico, que toma en cuenta los conceptos de funcionamiento del programa, preocupándose más por la descripción e interpretación, por que la medida y predicción, es decir, más por los procesos que por los resultados.

Parlett y Hamilton (*ibid.*:154) señalan que la evaluación iluminativa tiene por objeto el estudio del proyecto de innovación en relación con los siguientes aspectos: cómo funciona; cómo influyen en él las situaciones escolares variadas en las que se aplica; qué ventajas y desventajas encuentran en él las personas que lo utilizan; cómo afectan a las actividades intelectuales de los alumnos y a las experiencias académi-

cas; cómo participan profesores y alumnos en el proyecto; cuáles son las características más significativas, sucesos más frecuentes y procesos críticos de la innovación.

Metodológicamente, es un tipo de evaluación que utiliza técnicas basadas en la observación y entrevista, así como el cuestionario y análisis de documentos. El evaluador se enfrenta a tres estadios: a) observar, b) preguntar y, c) explicar; esto implica que para evaluar, se busquen incidentes comunes, tendencias y problemas repetidos, se seleccionen algunos de esos problemas o acontecimientos para una investigación más selectiva y, también se busquen principios generales que subyacen a la organización del proyecto, distinguiendo factores de causa-efecto en su funcionamiento y enmarcando hallazgos concretos dentro de un contexto explicativo más amplio.

La dinámica aquí planteada nos da pauta para organizar una serie de acciones que permitan involucrar a los sujetos en un proceso de clarificación y adopción de un proyecto curricular, que como ya se ha señalado no es estable en tanto requiere de un constante diálogo, revisión y explicitación de las decisiones y prácticas escolares, situación que debe ser valorada en función de necesidades reales, y no sólo en atención a un listado de meros formulismos, que en el mejor de los casos se aceptan en apariencia.

## BIBLIOHEMEROGRAFÍA

Abraham Nazif, Mirtha Lucía. "Reflexiones sobre los principales planteamientos curriculares actuales", en *Curriculum y formación docente*, DIE CINVESTAV, México, diciembre de 1985, documento de trabajo.

Arnaz, José Antonio. *La planeación curricular*, Trillas, México, 1981.

Casarini, Martha y Ma. Luisa Martín. *Teoría y diseño curricular*, ITESM-CEGS, México, 1993.

Chamorro L., Ubaldo. "El proceso curricular en educación superior un planteamiento alternativo", en *Foro Universitario*, vol. 2, no. 52, México STUNAM, marzo, 1985, pp. 51-56.

Coll, César. *Psicología y curriculum*, Cuadernos de Pedagogía, Paidós Mexicana, no.4, México, 1992.

Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica y curriculum*, Colección Problemas Educativos, Nuevomar, México, 1986.

\_\_\_\_\_. *Ensayos sobre la problemática curricular*, Trillas, México, 1986.

\_\_\_\_\_. "La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior y universitaria", en *Revista Latinoamericana de Estudios*

*Educativos*, Centro de Estudios Educativos, 2o. trimestre, 1985, vol. XV, no. 2.

Díaz Barriga, Ángel, *et al.* La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados de conocimiento: *Curriculum*, 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Comité organizador-SNTE, fascículos 1 y 2, cuaderno 14, 1993.

Díaz Barriga Arceo, Frida, *et.al.* "Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior", en *Perfiles Educativos*, no. 7, CISE UNAM, México, oct.-dic. 1984, pp. 30-40.

———. *Metodología del diseño curricular para educación superior*, Trillas, México, 1990.

Escudero Muñoz, Juan Manuel. "La innovación y la organización escolar", en Roberto Pascual (coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Narcea, Madrid, 1988, pp. 84-99.

Follari, Roberto y Jesús Berruezo. "Criterios e instrumentos para la revisión del diseño de planes de estudio", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XI, no 1, Centro de Estudios Educativos, México, 1981, pp. 165-185.

Follari, Roberto. *El curriculum como práctica social*, Memoria del Encuentro sobre Diseño Curricular, ENEP-Aragón, UNAM, México, 1982.

Furlan, Alfredo. *Notas y claves para una introducción en la cuestión del currículo*, Memoria del Foro de Análisis del

*Currículum* de la Licenciatura en Pedagogía, ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985.

Gimeno Sacristán, José. *La pedagogía por objetivos obsesión por la eficiencia*, Morata, Madrid, 1985.

—————. “Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del *currículum* y de los profesores”, en *Revista de Educación*, no. 284, España, 1987, pp. 245 271.

—————. *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, 1989b.

Gimeno Sacristán, José y Antonio Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal/Universitaria, Madrid, 1989a.

—————. “Las nuevas tendencias del *currículum*”, en *Cuadernos de Educación*, no. 123 y 124, Venezuela, 1985.

—————. *Comprender y transformar la enseñanza*, 2a. ed., Morata, Madrid, 1993.

Giroux, Henry A. et. al. “Introducción y perspectivas del campo curricular”, en *Curriculum & Instruction. Alternatives in Education*, M. Berkeley Mc Cutchan, 1981, documento presentado en el Seminario de Evaluación curricular, Concepciones, Perspectivas. CESU-UNAM, noviembre 1981 (mecanograma).

Glazman, Raquel y María de Ibarrola. *Planes de estudio, propuestas institucionales y realidad curricular*, Nueva Imagen, México, 1987.

- González Gaudiano, Edgar. "Reseña cronológica del planteamiento curricular norteamericano", en *El curriculum universitario*, México, 1986 (mecanograma).
- González G. Ma. Teresa y José Manuel Escudero. *Innovación educativa, teorías y procesos de desarrollo*, Humanitas, Barcelona, 1987.
- Marcelo G., Carlos. *El pensamiento del profesor*, CEAC, Barcelona, 1987.
- Pérez Gómez, Ángel. "El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica", en *Revista de Educación*, no. 284, España, 1987, pp. 199-221.
- Pinar, William. *Curriculum Theorizing. The Reconceptualist*, Columbia University, 1970.
- Sarramona, Jaume. *Curriculum y educación*, CEAC, Barcelona, 1987.
- Sepúlveda, Manuel. Síntesis del Congreso Nacional Temático, mesa VI, Procesos curriculares, institucionales y organizacionales, Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, 1993.
- Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata, Madrid, 1985.
- Taba, Hilda. *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*, Troquel, Buenos Aires, 1973.
- Tyler, Ralph W. *Principios básicos del currículo*, Troquel, Buenos Aires, 1973.

## DOCUMENTOS DE CONSULTA

Escorcia Marquez, Cristina y Verónica Gutiérrez Hernández. *Evolución histórica de la formación del licenciado en turismo de la UAEM*, tesis de licenciatura, Facultad de Turismo, Toluca, 1991.

Medina Cuevas, Lourdes, et. al. *Análisis de la formación del profesional en turismo de la UAEM*, reporte final de investigación, Facultad de Turismo, mayo de 1993.

UAEM. *Plan de estudios de la licenciatura en turismo*, Gaceta Órgano Oficial, III época, año 3, no. ext., Toluca, abril de 1985.

———. *Plan de estudios de la licenciatura en turismo*, Facultad de Turismo, Toluca, febrero de 1994.

———. *Plan de desarrollo de la facultad de turismo 1989-1993*, Toluca, 1989.

———. *Plan general de desarrollo de la UAEM. Proyecto de largo plazo y compromisos 1989-1993*, Toluca, 1989.

———. *Documentos de trabajo generados en la elaboración del plan de estudios 03/93 de la licenciatura*, Facultad de Turismo, Toluca, 1992.

———. *Programas de estudio analíticos y guía de la licenciatura en turismo*, Facultad de Turismo, Toluca, 1993-1995.

**"El Diseño Curricular"**, se terminó de imprimir en el mes de enero de 1999, en los Talleres de Editorial Emahaia, S.A. de C.V., Calle Sor Juana I. de la Cruz No. 301 Sur, Toluca, Estado de México. El tiraje consta de 500 ejemplares, edición a cargo del Programa Editorial de la UAEM.

# **Colección Sol y Ciencia**

**1. La fiesta: espacio, manifestación y comunicación de cotidianidad histórica**

**2. Identidad e imagen turística**

**3. Metepec: una tradición alfarera**

**4. Turismo y vida cotidiana: la incorporación de la población de Toluca, Estado de México, a la práctica del turismo**

**5. El diseño curricular: análisis de la licenciatura en turismo de la UAEM**

**Programa Editorial de la Facultad de Turismo**

**Coordinación**

**Ing. Neptalí Monterroso Salvatierra**

**Producción**

**Lic. Rosa María Esquivel Mejía**

**Lic. Ma. del Pilar Reyes Espinosa**



El análisis de la experiencia en diseño curricular que aquí se realiza, dirime sobre los procedimientos metodológicos empleados, al identificar su lógica de construcción, el trabajo desarrollado y la potencialidad prescriptiva del plan curricular. Se explora a su vez, sobre la interpretación que el profesor hace del *curriculum* como plan global, a partir de que éste interviene también como diseñador cuando planifica su enseñanza.

El supuesto central del que se parte para la realización del estudio, es que por un lado, el *curriculum* no sólo se diseña por un grupo pequeño en el que participan expertos y cierto sector de la institución escolar y, por otro, no se considera completamente acabado, en tanto constantemente es modelado por distintos factores que intervienen en su puesta en práctica.

El estudio se integra de cinco capítulos que abarcan: el marco de referencia y la problemática objeto de estudio, las bases teórico-metodológicas para el análisis del diseño curricular, las particularidades planteadas acerca del plan global de la licenciatura y de la intervención del profesor como diseñador curricular, además de una propuesta de desarrollo curricular de esta licenciatura en una lógica de innovación.

