

# Pedagogía universitaria: identidad y titulación



Hatsuko Yalí Nakamura Matus  
Rosa María Sandoval Montaña  
Susana Delfina Bautista Alvarado  
Alberto Rodríguez  
Adriana Yamille López Osorno  
(coordinadores)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
CONSEJO ACADÉMICO DEL ÁREA DE LAS HUMANIDADES Y DE LAS ARTES



## UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Rector

Dr. Enrique Graue Witchers

Secretario General

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

### CONSEJO ACADÉMICO DEL ÁREA DE LAS HUMANIDADES Y DE LAS ARTES

Coordinador

Dr. Hugo Casanova Cardiel

Secretario Técnico

Mtra. Adriana Yamille López Osorno

Secretario Auxiliar

Mtra. Gabriela Vázquez García

Secretario Auxiliar

Mtro. Orlando Seba Nape

# Pedagogía universitaria: identidad y titulación



# Pedagogía universitaria: identidad y titulación

Hatsuko Yalí Nakamura Matus  
Rosa María Sandoval Montaña  
Susana Delfina Bautista Alvarado  
Alberto Rodríguez  
Adriana Yamille López Osorno  
(coordinadores)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
CONSEJO ACADÉMICO DEL ÁREA DE LAS HUMANIDADES Y DE LAS ARTES  
COMITÉ ACADÉMICO DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA  
MÉXICO 2023

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información.

Nombres: Nakamura Matus, Hatsuko Yali, editor. | Sandoval Montaña, Rosa María, 1957-, editor. | Bautista Alvarado, Susana Delfina, editor. | Rodríguez, Alberto, editor. | López Osorno, Adriana Yamille, editor.

Título: Pedagogía universitaria : identidad y titulación / Hatsuko Yali Nakamura Matus, Rosa María Sandoval Montaña, Susana Delfina Bautista Alvarado, Alberto Rodríguez, Adriana Yamille López Osorno (coordinadores).

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes, Comité Académico de la Carrera de Pedagogía, 2023.

Identificadores: LIBRUNAM 2171327 (libro electrónico) | ISBN 9786073078375 (libro electrónico) (PDF) | ISBN 9786073078382 (libro electrónico) (ePub).

Temas: Universidad Nacional Autónoma de México -- Alumnos. | Estudiantes de pedagogía -- Formación profesional. | Tesis y disertaciones académicas -- Autoría. | Identidad colectiva. | Educación -- Estudio y enseñanza -- Currículo. | Educación -- Investigación. | Enseñanza universitaria -- México.

Clasificación: LCC LB2196.U53 (libro electrónico) | DDC 370.71172—dc23

Primera edición: 2023

Fecha de edición: 9 de agosto de 2023

D.R. 2023 Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C. P. 04510  
México, Ciudad de México

CONSEJO ACADÉMICO DEL ÁREA  
DE LAS HUMANIDADES Y DE LAS ARTES  
Edificio de los Consejos Académicos. Insurgentes Sur s/n,  
Coyoacán, Ciudad Universitaria, 04510, México, Ciudad de México  
Correo electrónico: [humanidadesyartes@unam.mx](mailto:humanidadesyartes@unam.mx)  
<https://www.caahya.unam.mx/>

ISBN 978-607-30-7837-5

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio  
sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

# ÍNDICE

Presentación ..... 11

Prólogo ..... 13

*Adriana Yamille López Osorno*

*Hatsuko Yalí Nakamura Matus*

## **Primera Parte** **IDENTIDAD**

Identidad pedagógica: ¿Construcción o imposición? ..... 23

*Brenda Jeniffer Martínez Rioja*

Intertextualidad curricular e identidades pedagógicas en la UNAM ..... 31

*Viridiana Castelazo Ochoa*

Identidad Pedagógica e Identidad Profesional desde la formación  
como objeto de estudio en el Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura  
en Pedagogía de la FES Aragón ..... 39

*Lucero Argott Cisneros*

Percepciones y representaciones de sí mismo como pedagogo (a):  
La voz de los y las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía  
de la FES Aragón ..... 47

*María Elena Jiménez Zaldivar*

Percepciones sociales en torno a la Pedagogía: expectativas  
de ingreso y experiencias en el campo laboral ..... 59

*Daniel Hernández González y Samael Alejandro Guzmán Becerra*

El currículum como dispositivo político en la formación  
de las y los estudiantes de pedagogía de la FES Acatlán.....69  
*Jorge Adan Paredes Castillo*

La vivencia del estudiante en ambientes mediados por TIC.....77  
*Julieta Mónica Hernández Hernández, Laura Guadalupe Villa George  
y Florina Gática Lara*

## **Segunda Parte**

### **TITULACIÓN**

Lo “pedagógico” en los procesos de titulación.....89  
*Renato Huarte Cuéllar*

Retos del plan de estudios en la preparación del proceso  
de titulación del pedagogo de la FES Acatlán .....97  
*Micaela González Delgado*

Los talleres de apoyo a la titulación de la FES Aragón:  
Entre el deber-ser y el ser.....105  
*Mercedes Araceli Ramírez Benítez*

La formación en la investigación pedagógica: alcances  
y límites en los talleres de apoyo a la titulación en la FES Aragón .....113  
*María del Rosario López Guerrero*

Proyectos integradores interdisciplinarios  
como formación integral para la titulación .....123  
*David Fragoso Franco, Fernando Melesio Magallón Pérez  
y Braulio Reynoso Javier*

Análisis de la experiencia en la coordinación del Programa de Apoyo a la Titulación en Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM .....	133
<i>Claudia Pontón Ramos e Itzel Casillas Avalos</i>	
Habilidades cognitivas y procedimentales que requieren los alumnos de la carrera de Pedagogía, modalidad a distancia de la Facultad de Filosofía y Letras UNAM, para la elaboración del documento recepcional y el papel del docente asesor en este proceso.....	143
<i>Claudia Bataller Sala y Giselle Gómez Gastinel</i>	
La modalidad de titulación por informe académico: sistematización del desempeño profesional y experiencia formativa. El caso de los pedagogos egresados del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia.....	153
<i>Rosa María Sandoval Montaño</i>	
Redacción de informes académicos orientados a apoyar la docencia: una opción de titulación para los egresados de la Licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia .....	163
<i>Irán Guadalupe Guerrero Tejero</i>	
El informe académico como opción de titulación para el estudiantede Pedagogía del SUAyED: articulación entre la formación universitaria y la experiencia laboral.....	173
<i>Julio Ubiidxa Rios Peña</i>	
Titulación, campo profesional y mercado laboral. Reflexiones de dos docentes egresadas de Pedagogía del SUA y SUAyED .....	183
<i>Hatsuko Yalí Nakamura Matus y Gloria Deenise Ortiz Hernández</i>	
Directorio de colaboradores.....	191



# Presentación

---

La Coordinación del Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes publica el libro *Pedagogía universitaria: identidad y titulación*, el cual expresa el trabajo del Comité Académico de la Carrera de Pedagogía. En esta obra se articula el análisis de dos temas fundamentales para la formación de los pedagogos en nuestra Universidad: la construcción de la identidad profesional a partir del currículum y del contexto sociocultural del alumnado, así como el desarrollo del trabajo para la obtención del título como estrategia que consolida los saberes adquiridos a lo largo de la licenciatura y que tiene una particular importancia en las propuestas curriculares desde los primeros semestres.

Los lectores podrán encontrar en las reflexiones y resultados de investigación vertidos en esta obra, elementos importantes para la toma de decisiones con respecto a los procesos de actualización y modificación de planes y programas de estudio de las licenciaturas en pedagogía de nuestra universidad y de otras instituciones de educación superior.

La obra tiene una innegable deuda con el Dr. Adalberto Santana, quien impulsó de manera decidida su publicación. Asimismo, agradecemos el respaldo de la Unidad Coordinadora de Servicios de Apoyo Administrativo a los Consejos Académicos de Área de la UNAM.

Coordinación del Consejo Académico  
del Área de las Humanidades y de las Artes



# Prólogo

---

La obra que el lector tiene en sus manos *Pedagogía universitaria: identidad y titulación*, es un trabajo colectivo conformado por una serie de ensayos e investigaciones realizados por profesores, estudiantes y egresados de la UNAM involucrados en la formación profesional de los pedagogos en distintas entidades universitarias y en las modalidades escolarizada, abierta y a distancia. El aporte central radica en realizar una reflexión en torno a dos de los procesos que resultan nodales para su formación: la construcción de la identidad profesional y el desarrollo de un trabajo para la obtención del título.

De esta manera, la serie de trabajos aquí resumidos está diseñada bajo la metodología del “lenguaje de patrones” (*pattern language*), por lo que el lector podrá encontrar la problemática a analizar, el contexto en el que se inserta, la discusión en torno a ésta y las posibles soluciones que pueden darse a la misma.

El libro consta de dos partes: Identidad y Titulación. En la primera, se encuentran artículos en los que se reflexiona sobre la conformación de la identidad profesional del pedagogo a partir del currículum dentro del contexto social e histórico en el que vivimos y del campo epistemológico de la disciplina. Asimismo, se presentan experiencias vinculadas con los procesos de modificación de los planes y programas de estudio, en los cuales se da voz a los actores que en ellos intervienen.

La parte de Identidad, Brenda Jeniffer Martínez Rioja en su artículo “Identidad pedagógica: ¿construcción o imposición?”, aborda la construcción de la identidad del pedagogo a partir de una relación bidireccional con la identidad personal, la cual a su vez se conforma a partir del contexto sociocultural en el que el individuo se desarrolla. La autora reflexiona sobre la existencia de la identidad impuesta, que gira en torno al ideario pedagógico que se tiene desde fuera de la pedagogía, y la identidad construida, creada por el propio individuo a partir de su formación profesional.

Una visión crítica del currículum vinculada con la construcción de la identidad del pedagogo es abordada por Viridiana Castelazo Ochoa. La autora, en el artículo “Intertextualidad curricular e identidades pedagógicas en la UNAM”, nos presenta al currículum universitario como un archivo (lugar de exterioridad simbólica y material) que pretende fijar el sentido de un deber ser, hacer e incluso pensar profesional para el pedagogo de la UNAM, considerando antagonismos académicos y discursos hegemónicos desde los que fueron diseñadas tres propuestas formativas con ideales profesionales distintos de la universidad.

En el artículo “Identidad Pedagógica e Identidad Profesional desde la formación como objeto de estudio en el Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón”, Lucero Argott Cisneros realiza una reflexión en torno a la evolución de la formación del pedagogo de esta Facultad, a partir del contexto social y de los fundamentos filosóficos, pedagógicos que sustentan los planes de estudio, elementos que influyen en la construcción de la identidad pedagógica y profesional de los alumnos.

Desde el enfoque de las representaciones sociales, María Elena Jiménez Zaldívar en el artículo “Percepciones y representaciones de sí mismo como pedagogo (a): la voz de los y las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía”, nos presenta los resultados de una investigación cuyo propósito fue identificar y analizar las representaciones sociales que los estudiantes de pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón tienen sobre sí mismos como pedagogos. Dicha investigación se fundamenta en la falta de una identidad profesional propiciada, por un lado, por el desconocimiento de lo que es este profesionista y, por otro, por los roles que tradicionalmente se le han asignado.

Un estudio en torno a la valoración social de la actividad profesional del pedagogo tomando como referente teórico la teoría de género, se presenta en el artículo “Percepciones sociales en torno a la Pedagogía: expectativas de ingreso y experiencias en el campo laboral” de Daniel Hernández González y Samael Alejandro Guzmán Becerra. Los autores aplicaron entrevistas a estudiantes de pedagogía de primer ingreso y a egresados con entre uno y tres años de egreso con el fin de recuperar sus experiencias.

En el marco de los estudios del currículum, Jorge Adan Paredes Castillo en el artículo “El currículum como dispositivo político en la formación de las y los estudiantes de pedagogía de la FES Acatlán”, desarrolla un análisis en torno al currículum universitario desde su significación, que se condiciona por las políticas curriculares. El autor trata de comprender el desdoble de la política curricular en su dimensión política-pedagógica, que atraviesa y proyecta las líneas del poder, saber y subjetividad y que generan puntos de referencialidad para la formación de profesionistas afines a una cultura profesional universitaria.

Finalmente, para cerrar el apartado de identidad, Julieta Mónica Hernández Hernández, Laura Guadalupe Villa George y Florina Gática Lara, en el artículo “La vivencia del estudiante en ambientes mediados por TIC”, realizan una reflexión en torno a la construcción de la identidad del alumno que estudia en ambientes mediados por tecnologías, caracterizados por una separación física y espacial, a través del análisis de cómo vive su proceso de formación en esta modalidad. El trabajo se basa en la revisión de las videoconferencias del Seminario Visiones sobre la Mediación Tecnológica en Educación con base en estrategias hermenéuticas y de análisis del discurso.

La segunda parte del libro, aborda el tema global de la Titulación. En esta sección es posible encontrar tres tipos de ensayos: aquellos que reflexionan sobre la redacción de un trabajo de titulación como un proceso de consolidación de los saberes que el alumno ha construido a lo largo de su formación universitaria; aquellos que reportan experiencias y/o vivencias en los espacios curriculares que el plan de estudios ha determinado para la construcción del documento recepcional y, finalmente, los que analizan los beneficios que una modalidad en específico tiene en la formación del alumno.

Dentro del primer rubro se encuentra el trabajo “‘Lo pedagógico’ en los procesos de titulación” de Renato Huarte Cuéllar, quien a lo largo de su ensayo busca esclarecer cómo se define el elemento pedagógico en los trabajos de titulación de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, considerando dos posturas: una que lo circunscribe únicamente al ámbito escolar y otra que concibe

que cualquier cosa es educativa. El autor propone un punto intermedio en el que lo pedagógico no es un elemento dado sino que debe ser construido.

Por su parte, Micaela González Delgado en “Retos del plan de estudios en la preparación del proceso de titulación del pedagogo de la FES Acatlán” reflexiona sobre la formación para la investigación que tienen los alumnos de pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y cómo ésta y el contexto laboral, los orilla ya sea a realizar una tesis o a decidir por opciones de titulación “más sencillas”, pero que satisfacen la opción más inmediata de contar con un título profesional.

En el rubro de experiencias en los espacios curriculares específicos para la construcción del documento recepcional, se encuentran el trabajo de Mercedes Araceli Ramírez Benítez “Los talleres de apoyo a la titulación: entre el deber ser y el ser” y el de María del Rosario López Guerrero “La formación en la investigación pedagógica: alcances y límites en los talleres de apoyo a la titulación”, ambos contextualizados en la FES Aragón. Ramírez Benítez lleva a cabo un estudio sobre las vivencias de los alumnos en los talleres de titulación, basado en entrevistas a estudiantes de sexto y octavo semestres, con el propósito de conocer los problemas que impiden a los alumnos construir un trabajo de titulación. Por su parte, López Guerrero analiza los alcances que han tenido dichos talleres con respecto a las expectativas con las que fueron creados: responder a la eficiencia terminal, aumentando el número de titulados y la superación de las dificultades teórico-metodológicas frecuentes en la elaboración de trabajos de titulación.

La formación a lo largo de la carrera y sus repercusiones en los procesos de titulación, es un tema abordado en el artículo “Integradores interdisciplinarios como formación integral para la titulación” de David Frago Franco, Fernando Melesio Magallón Pérez y Braulio Reynoso Javier. En éste, los autores realizan una reflexión en torno a cómo la ausencia de integración y atomización de los distintos elementos que intervienen en la formación profesional del pedagogo, obstaculizan el diálogo entre los saberes que pueden llevar al alumno a construir propuestas pertinentes e innovadoras en el campo educativo. Los autores consideran que la desintegración que caracteriza a la vida escolar, se colige en una capacidad muy limitada para plantear problemas de investigación que tengan

relevancia disciplinar y utilidad social, y que articulen una actividad de investigación con una reflexión teórica que pueda ser plasmada por escrito.

Otra experiencia sobre la elaboración de trabajos para la obtención del grado, es presentada por Claudia Pontón Ramos e Itzel Casillas Ávalos en “Análisis de la experiencia en la coordinación del Programa de Apoyo a la Titulación en Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras”. En este artículo, las autoras reflexionan su quehacer en la coordinación del Programa de Apoyo a la Titulación de la División Continua de la entidad citada, el cual está dirigido a la comunidad académica que lleva un tiempo egresada, pero que no ha obtenido su título. El análisis permite conocer las distintas problemáticas a las que se enfrenta este tipo de población en su proceso.

La elaboración de un documento recepcional como un proceso que conlleva un aprendizaje significativo y que potencia el desarrollo de actividades cognitivas de nivel superior al demandar la integración de los conocimientos adquiridos en la resolución de una problemática específica, es una idea analizada en el artículo “Habilidades cognitivas y procedimentales que requieren los alumnos de la carrera de pedagogía a Distancia SUAyED de la FFyL para la elaboración del documento recepcional y el papel del docente asesor en este proceso”, de Claudia Bataller Sala y Giselle Gómez Gastinel. Las autoras analizan las habilidades cognitivas y procedimentales con que cuentan alumnos y profesores del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia frente a la elaboración del documento de titulación.

Dentro de los trabajos que abordan modalidades de titulación específicas, se encuentra el de Rosa María Sandoval Montaña “La modalidad de titulación por informe académico: sistematización del desempeño profesional y experiencia formativa. El caso de los pedagogos egresados del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia”. En este artículo la autora explora la importancia del informe académico en la formación del pedagogo y realiza un análisis sobre esta modalidad de titulación en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, con el propósito de identificar los ámbitos del desarrollo profesional en el que se desempeñan los egresados y las áreas de conocimiento del plan de estudios que se proyectan en las experiencias reportadas, entre otras cuestiones.

En el ámbito de experiencias en espacios curriculares para la titulación, el artículo “Redacción de informes académicos orientados a apoyar la docencia: una opción de titulación para los egresados de la Licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia” de Irán Guadalupe Guerrero Tejero, analiza las características del Taller “Leer y escribir para titularse”. Dicho taller se cursa en línea y está orientado a promover la titulación de los egresados de la licenciatura en Pedagogía del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia por la modalidad de Informe Académico por Elaboración Comentada de Material Didáctico para apoyar la Docencia.

Por su parte, Julio Ubiidxa Rios Peña aborda la modalidad de titulación de Informe Académico por Actividad Profesional en su artículo “El informe académico como opción de titulación para el estudiante de Pedagogía del SUAyED: articulación entre la formación universitaria y la experiencia laboral”. En él, el autor considera al informe como un elemento que aprovecha el bagaje de saberes que el alumno del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia ha construido como parte del ejercicio de una determinada actividad laboral en el área y que, a su vez fortalece la formación recibida a lo largo de la licenciatura.

Para concluir, Hatsuko Yalí Nakamura Matus y Gloria Deenise Ortiz Hernández en “Titulación, campo profesional y mercado laboral. Reflexiones de dos docentes egresadas de Pedagogía del SUA y SUAyED” nos presentan una reflexión en torno al campo profesional y mercado laboral del pedagogo. Ahí nos brindan las posibilidades que ofrece la titulación para incorporarse al mundo laboral y las problemáticas que conlleva a los egresados la falta de un título profesional.

Finalmente, podemos mencionar que los trabajos aquí reunidos muestran ensayos y avances de investigación que fueron presentados los días 6 y 7 de septiembre de 2016 en el encuentro “Pedagogía universitaria: identidad y titulación”, organizado por el Comité Académico de la Carrera de Pedagogía del Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes (CAAHyA). Esta actividad académica tuvo como principales objetivos el reflexionar en torno a la identidad del pedagogo de la UNAM durante la formación profesional y el ejercicio en el campo laboral, con el propósito de establecer líneas claras para la construcción de la

representación social del pedagogo y la pedagogía, así como examinar la pertinencia y eficiencia de las múltiples modalidades en el proceso de titulación en las diferentes sedes y sistemas que forman al pedagogo de la UNAM. Así el propósito de mejorar dicho proceso es uno de los ejes que se analizan para consolidar un proceso formativo idóneo y mejorar los índices de titulación.

Conviene señalar por último que esta obra muestra los avances de investigación de distintas entidades universitarias donde se realiza la formación profesional de los pedagogos de la UNAM. Trabajo colectivo que se articuló en las labores que el Comité Académico de la Carrera de Pedagogía de nuestra Universidad viene desempeñando en el Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes (CAAHyA) para fortalecer y actualizar los planes y programas de dicha licenciatura.

Adriana Yamille López Osorno  
Hatsuko Yalí Nakamura Matus  
Ciudad Universitaria, CDMX



**Primera Parte**  
**IDENTIDAD**



# Identidad pedagógica: ¿Construcción o imposición?

---

*Brenda Jeniffer Martínez Rioja*

## Problema

Este trabajo tiene como propósito reflexionar y analizar el papel de la identidad pedagógica desde su construcción, importancia, características y alcances, entre las y los jóvenes estudiantes de la licenciatura de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México, así como su relación con el contexto sociocultural contemporáneo.

La principal razón por la cual considero necesario reflexionar sobre la identidad pedagógica como una construcción o una imposición reside en el nivel de importancia creada alrededor de ella y su conexión directa con el campo de acción de los pedagogos; es decir, la forma en la cual la importancia que nos damos se refleja en nuestra labor, y el cambio considerable entre una identidad como una construcción desde la pedagogía o una imposición que se da fuera de ella.

## Contexto

Esta problemática de falta de identidad o de dificultad de construcción de una identidad desde la pedagogía no es algo emergente, es un problema que ha perdurado. La identidad y su construcción tienen una relación indisoluble con el contexto; por tanto, el contexto es una parte sustancial al hablar de la identidad

pedagógica. El contexto sociocultural actual se distingue por la desigualdad, lo desechable, lo inmediato. Vivimos en un contexto donde dependemos de las tecnologías de comunicación mientras nos aislamos y nos sentimos más solos que nunca, conectados a nuestros dispositivos o computadoras, publicando, *rebloggeando*, *tuiteando* o *whatsappeando* en redes sociales, “compartiendo” cómo nos sentimos, en dónde estamos, con quién estamos, qué estamos comiendo, escuchando, viendo o haciendo, creyendo que pertenecemos mientras ignoramos al otro, al que está frente a nosotros, al que en verdad nos puede ver; estamos todos conectados mientras estamos “en línea”, pero a final de cuentas todos unidos en el estar solos; un contexto impregnado con un pensamiento individualista, consumista y capitalista donde mediáticamente estamos insensibilizándonos, siendo bombardeados por noticias amarillistas, anuncios publicitarios, obteniendo conocimiento que se vuelve anticuado de un momento a otro, siendo sobreestimulados, perdiendo atención e interés. Bauman (2002) llama a esta condición “modernidad líquida”, una modernidad donde lo que importa es lo práctico, lo utilitario, lo liviano y lo libre, lo cual resulta en la superficialidad de las relaciones humanas y en su carácter volátil. Ahora bien, ¿cuál es la necesidad de la existencia de una identidad? “La idea de identidad nació de la crisis de pertenencia y del esfuerzo que desencadenó para salvar el abismo existente entre el “debería” y el “es...”<sup>1</sup>

## Discusión

Para hablar de identidad pedagógica tendríamos que hablar primero sobre la identidad profesional y la identidad personal. En sentido estricto, la RAE define la identidad como: “Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”. De manera que la identidad es el conjunto de características que nos hacen únicos, que nos diferencian de los otros, tanto en características físicas como ideológicas. Entonces, ¿qué nos hace ser nosotros?

---

1 Bauman, Z. *Identidad*. Buenos Aires: Losada, 2010, p. 49.

Imaginemos que cada persona es algo muy parecido a una caja fuerte que cuenta con una combinación exacta entre números y letras. Así pues, cada uno de nosotros tendríamos una clave distinta. Si quisieras abrir una caja que no fuese la tuya y probaras miles de combinaciones distintas, quizá podrías encontrar la clave que pueda abrir la caja fuerte; sin embargo, la caja fuerte podría no contener lo que buscas. Genéticamente hablando, los individuos somos una seriación casi infinita de genes, que se expresan en características fisiológicas; por tanto, la identidad no se reduce a cómo lucimos. Supongamos que pudieses encontrar del otro lado del mundo alguna persona que luzca prácticamente igual a ti, podrías sentirte absolutamente confundido y sin identidad; aun así esa persona jamás tendría tus gustos, comportamientos, saberes, opiniones, experiencias, cultura e ideología. Todo lo anterior se obtiene por medio de un proceso de socialización que se lleva a cabo en el seno de una familia perteneciente a una comunidad, la que a su vez está inscrita dentro de una cultura; por tanto, podríamos decir que la identidad y la cultura están interrelacionadas, “la identidad no es más que el lado subjetivo (o, mejor, intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores”<sup>2</sup>.

Lo que diferencia a una persona de otra son sus características físicas, su percepción, su ideología, su cultura, su autoreconocimiento, su pertenencia en varias esferas y su comportamiento en éstas. Una persona es parte de un núcleo familiar, un núcleo social, un núcleo escolar, un núcleo laboral, etc. La suma de todos los aspectos anteriores nos darían las causas de por qué somos como somos, por qué actuamos como actuamos y qué nos diferencia de los otros.

Defino entonces la identidad profesional como aquella que se construye a partir de una formación hacia una determinada profesión. En ella se involucran todos los aspectos específicos referentes a un solo campo laboral, además de la forma en la que se percibe dicho campo y la importancia que los otros le dan a éste, lo cual tendrá una relación estrecha con la forma en la cual los individuos se perciben a sí mismos y se sienten pertenecientes a su profesión. Una de las cosas que no debemos

---

2 Giménez, G. “La cultura como identidad y la identidad como cultura”. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Web 22 Mar. 2016, <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>, p. 1.

perder de vista es que la identidad profesional es parte de un todo mayor; en este caso, la identidad personal. Es por eso que no podemos caer en generalizaciones poco objetivas como creer que todos los abogados son corruptos, o que todos los pedagogos están comprometidos con un ideal integral de la educación; respecto al segundo ejemplo, debería ser así, pero en muchos casos no lo es.

Algunas profesiones hacen posible concebir la identidad profesional y la identidad personal como dos cosas distintas, lo que inclusive podría traer consigo cierta disonancia. Considero que en el caso de las ciencias sociales es mucho más difícil hacer esa separación, y tal es el caso de la pedagogía. No te levantas por la mañana, cambias tu identidad personal por tu identidad pedagógica, cumples tu horario de 8 a 2 y cuando sales a comer te deslindas de ella. La identidad pedagógica trabaja en conjunto con tu identidad personal y crea cierta relación bidireccional entre ellas, de constante cambio y retroalimentación. Creo que la pedagogía te da toda una visión distinta de la realidad que cuestiona lo que por cotidianidad consideramos normal.

Me permitiré compartirles una anécdota personal que viví estando con un amigo, estudiante de la carrera de derecho, la cual me llamó la atención, siendo éste el comentario de un profesor en una de sus primeras clases y que cito a continuación: “Cuando se comprometen a defender a alguien deben separar sus opiniones personales así como su moral; profesionalmente no deben emitir juicios, sólo deben comprometerse con defender a su cliente, sin importar si éste es culpable o inocente».

¿Podemos comprender entonces que su compromiso es para con su profesión antes que con los valores inscritos dentro de su identidad personal? O en la carrera de Medicina, ¿es su trabajo o vocación mantener con vida al paciente?; no pueden dejarse llevar por la historia del paciente o por su juicio moral de si es buena o mala persona o demás sentimentalismos; por ejemplo, si fuera el caso de un paciente que violó, mató o agredió a alguien, los médicos no pueden decidir si es pertinente dejarlo vivir o no, su trabajo es mantener la vida.

En el caso de la identidad pedagógica no existe tal desfase de la identidad personal. La identidad personal complementa, e incluso es necesario hacer uso

pleno de la identidad personal para construir la identidad pedagógica. En ese sentido, nuestra práctica no carece de profesionalismo. También en nuestro ámbito debe existir cierta separación de elementos personales; sin embargo, sólo en la medida de lo posible, un pedagogo debe restringirse de dar juicios, tener tratos preferenciales o discriminatorios hacia las distintas personalidades del educando con el que se encontrará, producto de la diversidad de lo extenso de nuestro campo laboral. Necesitará hacer uso de su identidad personal para buscar el desarrollo y la correcta potencialización de las capacidades de los individuos, aquella identidad personal le llevará a comprender y juzgar las razones implícitas de lo que se busca lograr por medio de la educación.

La identidad pedagógica, al igual que la identidad personal, es cambiante, ya que pasa por un proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción constante que, como lo afirmaba anteriormente, es indisociable del contexto.

La cuestión no es si debería existir o no una identidad pedagógica, sino qué tipo de identidad está siendo impuesta por todos los demás campos del saber y qué tipo de identidad está siendo construida por los propios estudiantes de la carrera. Si la identidad es indisociable del contexto, ¿qué identidad tenemos con el tipo de contexto en el que vivimos y cómo se expresa en la acción pedagógica concreta? La identidad impuesta gira en torno al ideario pedagógico que se tiene desde fuera de la pedagogía, donde los demás individuos nos imponen una identidad referente a cómo somos, qué hacemos, qué estudiamos, qué métodos usamos, qué teorías nos respaldan, qué autores utilizamos, qué resolvemos, qué impacto tenemos dentro de la sociedad o simplemente para qué servimos; mientras que la identidad construida es aquella que el propio individuo crea y desempeña desde la pedagogía correspondiente a todos los cuestionamientos ya planteados; es decir, que la diferencia entre la identidad impuesta y la identidad construida no cambia las preguntas, pero sí las respuestas. “Aquí las identidades flotan en el aire, algunas elegidas por uno pero otras infladas y lanzadas por quienes nos rodean. Es preciso estar en constante alerta para defender a las primeras de las segundas”<sup>3</sup>.

---

3 Bauman, Z. *Op. cit.*, pp. 35-36.

¿Cómo se desarrolla la identidad pedagógica? La institución universitaria configura y dota de las herramientas por las cuales se construye la identidad pedagógica, por medio de sus planes de estudio, objetivos y perfiles de ingreso y egreso. Las variaciones existentes entre los diversos planteles de la UNAM que imparten la carrera de Pedagogía son un factor importante en cuanto a la identidad pedagógica, ya que ofrecen toda la formación integral evocada a objetivos generales y específicos para los profesionales de la rama; dentro del contexto bien puede ubicarse el plantel donde se cursa la carrera, con un plan de estudios distinto, respectivamente, lo cual resulta en una configuración distinta de identidades pedagógicas dentro de una misma institución universitaria. Dentro de mi (quizá poca) experiencia como estudiante de Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, considero que mi identidad pedagógica responde a las necesidades de la sociedad en la que vivimos, una sociedad tangible y realista, una sociedad fragmentada, violenta, clasista e individualista; puede que esto resulte de pronto desalentador, pero considero que la única forma de intervenir es profundizando en los problemas reales del contexto. Es por ello que considero nuestra labor altamente importante.

El pedagogo debe liberarse de aquella identidad impuesta y construir su identidad, quitarse aquel letrado que le clasifica como docente, niño o acreedor de una certificación para el uso de foami, y demostrarse a sí mismo la importancia de su quehacer en todos los ámbitos, demostrar a los demás la relevancia social de nuestra profesión así como su relación con las demás ciencias y disciplinas. Debemos tener presente la esencia de nuestro trabajo, de la utopía que a veces supone. En palabras de Paulo Freire: “Tenemos derecho y deber de cambiar el mundo... Lo que no es posible es pensar en transformar el mundo, sin un sueño, sin utopía y sin proyecto... Los sueños son proyectos por los que se lucha...”<sup>4</sup>.

Es imprescindible tener presente que la identidad pedagógica responde a la búsqueda de una educación basada en un “deber ser”, ya que esto no supone una desvinculación de la realidad social sino la formación de individuos integrales que

---

4 Freire, Paulo. *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*, Buenos Aires; Siglo XXI Editores, 2012. Pedagogía de la indignación. Web 26 Mar. 2016 <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Freire.Pedagogia%20de%20la%20indignacion.pdf>, pp. 63-65.

antepongan la colectividad al pensamiento individualista. En cuanto a la supuesta dificultad de los pedagogos por construir una identidad debido a la naturaleza multidisciplinaria e interdisciplinaria de nuestro objeto de estudio, sostengo que la educación por sí misma no es la única finalidad de la pedagogía, sino la formación humana, entendida como aquella formación que busca y tiende al desarrollo armónico de las facultades del ser, así como orientar a los individuos durante su búsqueda para llegar a formarse como seres humanos, tomando en cuenta la idea de que no se es humano tan sólo como condición biológica, sino que se aprende a ser humano dentro de la interacción social de los individuos; considero que la finalidad de la formación humana es algo inherente a un proyecto de humanización de los individuos para ayudar a la búsqueda y la aprehensión de la identidad pedagógica.

La identidad, al igual que el ser humano, es una realidad inacabada, de forma que nuestras dos finalidades más importantes como pedagogos son procesos; procesos que se construyen, nunca dejamos de aprender y enseñar; la educación está presente desde el nacimiento hasta la muerte y, por tanto, nunca estamos del todo formados, acabados.

## Solución

La propuesta que me parece importante rescatar tiene que ver con la construcción de la identidad del pedagogo anclada a la configuración que los planes de estudio de la carrera de Pedagogía tienen en la Universidad Nacional Autónoma de México, es decir, mediar los conocimientos y la formación teórica del profesional con la práctica inscrita en el contexto sociocultural contemporáneo por medio de actividades y acciones concretas que propicien que los estudiantes problematiquen, cuestionen, investiguen y busquen soluciones a los problemas educativos actuales; problemas que no estén en tinta y papel, sino en las prácticas educativas de la cotidianidad; además de mayor y mejor investigación por parte de las y los pedagogos, dirigida a abordar todas estas problemáticas actuales, resultando en propuestas para la integración al currículo de educación enfocado a valores,

educación sexual, educación en equidad de género, educación emocional, educación financiera, educación artística, educación ambiental y la mayor inclusión de temáticas contra todo tipo de discriminación en el aula y fuera de ella.

Para finalizar, un último comentario: evitemos poner en duda nuestra identidad pedagógica por palabras o significados de conceptos poco reflexionados o sustentados y no cometamos el error de creer que ya tenemos una identidad pedagógica formada y rígida al cambio sin trabajar constantemente con nuestra identidad personal y profesional, porque el ser humano es tan complejo que nunca podremos saber por completo quiénes somos; porque nuestra naturaleza es cambiante y asimismo, nuestra identidad.

## Referencias

- Bauman, Zygmunt. *Identidad*. Buenos Aires: Losada, 2010. Impreso.
- Bauman, Zygmunt. *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE, 2002. Modernidad Líquida. Web. 19 Mar. 2016  
[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=2ahUKEwigndOwyJ\\_mAhUF7qwKHSEoB2IQFjAGegQI-CRAC&url=https%3A%2F%2Fcedraepistemologia.files.wordpress.com%2F2009%2F05%2Fmodernidad-liquida.pdf&usg=AOvVaw3ASa4oI-HpKXbjJ8BBDwPGg](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=2ahUKEwigndOwyJ_mAhUF7qwKHSEoB2IQFjAGegQI-CRAC&url=https%3A%2F%2Fcedraepistemologia.files.wordpress.com%2F2009%2F05%2Fmodernidad-liquida.pdf&usg=AOvVaw3ASa4oI-HpKXbjJ8BBDwPGg)
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2012. Pedagogía de la indignación. Web 26 Mar. 2016  
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Freire.Pedagogia%20de%20la%20indignacion.pdf>
- Giménez Gilberto. “La cultura como identidad y la identidad como cultura”. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Web. 22 Mar. 2016  
<http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

# Intertextualidad curricular e identidades pedagógicas en la UNAM

---

*Viridiana Castelazo Ochoa*

*Una identidad nunca es dada, recibida o alcanzada;  
no, sólo se sufre el proceso interminable, indefinidamente  
fantasmático de la identificación.*

Jacques Derrida

## Problema

Antes de comenzar, resulta necesario hacer algunas precisiones que permitirán comprender la realización de este trabajo dirigido a abordar el currículum universitario en su particularidad como proyecto formativo e institucional. En este sentido, una de las cuestiones por considerar se encuentra referida a la postura crítica y antiesencialista que tomo del análisis político del discurso para los argumentos que expondré en las siguientes líneas, donde hago hincapié en la estrecha relación que lo político guarda con lo educativo; otra cuestión, es la pretensión de esclarecer el origen de esta producción, la cual se desprende de una investigación de corte cualitativo<sup>1</sup> que me permitió acceder al diseño curricular de la

---

<sup>1</sup> Dicha investigación constituye el referente en el que sustentó la realización de la tesis titulada “La intertextualidad en el diseño curricular de la licenciatura en Pedagogía en la UNAM”, la cual contó con financiamiento CONACyT para la obtención del grado de Maestría en Pedagogía.

licenciatura en Pedagogía, a partir de la lectura e interpretación de las superficies de inscripción de académicos partícipes en este proceso, a quienes concibo como sujetos situados de enunciación, con encuentros intersubjetivos de disputa y consenso, de equivalencia y diferencia con lo otro y los otros.

De esta manera, visualizar el currículum como resultado de relaciones de poder, posiciones de sujeto antagónicas y discursos de saber que lo hegemonizan, posibilita apreciarlo como un campo de estudio encargado de nutrir la intelección pedagógica; al dilucidar en su articulación político-discursiva, la diversidad de significaciones, ideales e incluso, funciones sociales que de manera histórica le han sido atribuidas a la educación. Por ello, un análisis a las condiciones de construcción y transformación del currículum y los sentidos que porta, sirve también para revelar el tipo de identidades que ambiciona generar.

Ahora bien, la interrogante principal que orientó esta pesquisa fue: ¿De qué manera el currículum de la licenciatura en Pedagogía se configura como un archivo<sup>2</sup> que pretende fijar el sentido de un deber ser, hacer, e incluso, pensar profesional para el pedagogo de la Universidad Nacional Autónoma de México?<sup>3</sup> Esto, al considerar antagonismos académicos y discursos hegemónicos<sup>4</sup> desde los que fueron diseñadas tres propuestas formativas con ideales profesionales distintos en dicha institución.

---

2 Archivo no a manera de un cúmulo de documentos resguardados para preservar la memoria de los hechos pasados, sino en un sentido derrideano, como el lugar de exterioridad simbólica y material donde se inscribe, manifiesta la ley, y el cual sirve en el proceso identificatorio del sujeto como un soporte que lo marca, lo adhiere a un ideal cultural y le brinda una precaria fijación de sentido.

3 En el sistema escolarizado de la UNAM, la licenciatura en Pedagogía es ofertada en tres Facultades con propuestas formativas distintas: la Facultad de Filosofía y Letras (plan de estudios 2010), la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (plan de estudios 2007) y la Facultad de Estudios Superiores Aragón (plan de estudios 2002).

4 Es importante aclarar que, desde la mirada de Análisis Político de Discurso a la cual me adhiero para el desarrollo de este trabajo, la hegemonía no es sinónimo de dominación e imposición, ya que es concebida como una nueva lógica de constitución de lo social, al tratarse de la relación política que implica posturas antagónicas, efectos de frontera, lógicas de diferencia y equivalencia; elementos que permiten a una particularidad encarnar cierta universalidad que se muestra en forma de totalidad inalcanzable, mediante la fijación temporal de sentido en un campo de significación dentro de lo social. (Laclau Ernesto y Mouffe Chantal, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1987, tercera edición 2010, 1987).

## Contexto

El currículum, como uno de los frutos de la Modernidad con y desde el cual no sólo se ha pretendido organizar y administrar la vida escolar, sino que además, en el que han sido depositados ideales e intencionalidades que definen y dirigen la formación de los sujetos, revela la existencia de tantas definiciones como autores se han interesado en investigarlo, teorizarlo o problematizarlo; por eso es que puede ser entendido desde una amplia gama de posibilidades, pasando de ser concebido en forma de planes y programas de estudio, prácticas educativas, conjunto de valores, normas o problemas no visibilizados por la normatividad escolar, hasta posibilidades que remiten a él como experiencia social o mecanismo de control. Sin embargo, desde dónde mirarlo es un dilema que exige tomar postura frente al mismo, además de responsabilidad para nombrarlo y definirlo; así, la finalidad de esta investigación se hace evidente al desplazar la mirada hacia las lógicas que entretejen sus fronteras presencias-ausencias, inclusiones-exclusiones como una propuesta formativa encargada de proyectar identidades.

Con base en esto, parto de la idea de que el currículum universitario es uno de los diversos archivos que proyectan y sostienen las identidades profesionales; no el único ni el más importante, pero sí en el que declarativamente se delimitan los rasgos históricos, culturales e institucionales que interpelan la configuración de dichas identidades, al ser delimitadas, afirmadas y diferenciadas a partir de discursos, prácticas y experiencias formativas generadoras de ciertas huellas reales o implícitas, que fijan rasgos, concepciones y modos de identificación mediante el apego a una cultura, un grupo, una institución o una profesión en particular; como resultado de ser vivido y recreado.

En esta tesitura, la proyección identitaria que emana de la articulación del currículum demanda el cumplimiento de una responsabilidad impuesta por medio de dispositivos de poder-saber referidos a intereses e ideales desprendidos del contexto económico global, las políticas educativas, así como las particularidades de la institución en que se gesta, desarrolla, vive e implementa el currículum, donde las posiciones de aquellos sujetos encargados de su diseño, antagonizan

por decidir los fines formativos, las obligaciones, los aprendizajes y las tareas que deben no sólo guiar, sino también caracterizar a una determinada profesión

## Discusión

En un afán por vislumbrar ejes de factible claridad a lo anterior, se perfilan las categorías de currículum<sup>5</sup> y archivo como categorías analíticas leídas en su relación con la impresión de huellas reales o implícitas en el proceso de subjetivación cultural perteneciente a una ley acatada, leída, interpretada, recordada con y a través de la que se pretende dar sentido, claridad al desarrollo profesional. De este modo, si “la cuestión del archivo no es, [...] una cuestión del pasado. [...] Es una cuestión de porvenir, la cuestión del porvenir mismo, la cuestión de una respuesta, de una promesa y de una responsabilidad para mañana”<sup>6</sup>, el currículum como archivo implica construcciones simbólicas con las que se intenta establecer un cierre parcial, llenar un vacío existente para llenar de sentido el futuro.

También, la noción de plan de estudios representa un eje de inteligibilidad para descubrir la manera en que opera el currículum como archivo, pues más que un documento normativo, dispositivo o mecanismo ideológico, advierte la existencia de un espacio de enunciación y poder donde las prácticas discursivas trastocan, estructuran y condicionan el proceso de identificación del pedagogo, con responsabilidades a cumplir, imágenes que reproducir, e ideales por alcanzar. Por eso, la UNAM en su “Marco institucional de docencia”, establece expresamente

---

5 Lejos de visualizar al currículum únicamente como plan de estudios, documento oficial que dicta un deber ser homogeneizante articulado con base en las políticas globales impuestas por organismos internacionales, el sistema educativo nacional, ideales institucionales, etc., lo comprendo en forma de un campo político, epistémico y discursivo inacabado, en el que múltiples sentidos, experiencias, posiciones antagónicas, discursos, se imbrican para de-formar a los sujetos. La noción de de-formación, implica reconocer que cualquier proceso educativo conlleva la modificación del sujeto, pues se presenta como la condición a dejar un estado anterior para constituirse de manera distinta; así, el sujeto cambia su constitución al educarse por efecto de incalculables de-formaciones, que lo interpelan a través de límites, normas e identificaciones de la cultura y la sociedad.

6 Derrida, Jacques. *Mal de archivo. Una impresión freudiana*, Madrid: Trotta, 1997, p. 44.

en el apartado III. *Lineamientos generales acerca de los planes y programas de estudio*, que los planes y programas de estudio además de formalizar la aplicación y desarrollo de un currículum propuesto, son la norma básica sobre la que se sustenta el quehacer docente, constituyen la guía obligatoria a seguir por parte de los docentes y los alumnos. Contienen las características y responsabilidades a las que deberán responder los egresados, al ser la expresión formal y escrita de la organización de todos los requisitos que deben cubrir los alumnos para obtener un título, diploma o grado<sup>7</sup>.

El currículum en su forma de plan de estudios adquiere gran relevancia aunque en ocasiones vedada para la función social y formativa del *locus* re-configurador identitario e intersubjetivo, llamado UNAM, al ser una concreción institucional que traspasa la asignación de materias, tiempos, temas o bibliografía, pues pone en juego experiencias que forman, asignan responsabilidades, se forjan, enseñan costumbres que heredan modos particulares de ser y hacer. De ahí, el interjuego de poder-saber-reconocimiento implícito en el diseño curricular, proceso que en la licenciatura en Pedagogía me fue posible analizar, a través de la categoría intermedia de *intertextualidad curricular*<sup>8</sup>, apoyatura que utilicé para develar el cruce de sentidos y significados derivados de la trama discursiva contenedora de perspectivas, tradiciones, subjetividades, antagonismos e intereses encargados de entretejer una dirección político, formativa e institucional para esta profesión.

---

7 UNAM-Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria. “Marco institucional de docencia”, pp. 399-400.

8 Construcción teórico-metodológica que he trabajado desde los aportes del análisis político de discurso y las nociones de texto e intertextualidad de Jacques Derrida, de poder a partir de Michel Foucault y de currículum de acuerdo con la perspectiva de Alicia de Alba y Bertha Orozco. Entonces, *intertextualidad curricular es una herramienta analítica que, entre otras cosas, me permitió tender puentes entre el plano teórico, mi objeto de estudio y las realidades particulares en la que se inscribe, accediendo con ella, a los movimientos de tensión, ajuste y encadenamiento presentes en una articulación conformada por sujetos y discursos de decisión curricular.*

## Solución

Desde la investigación que desarrollé, es imposible establecer soluciones concretas; empero, con base en el plano teórico-metodológico utilizado para esta elaboración, la información recabada e interpretada, además de los avances hasta este momento logrados, me es factible ir delineando hallazgos preliminares relacionados con la problemática que se desprende del diseño curricular, la cual, esclarece el cometido que cumplen los discursos no sólo formativos, sino también políticos y profesionales de los planes de estudio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Consecuentemente, esto conduce a virar la mirada en aquellos sujetos de intervención curricular que brindan un plano analítico distinto sobre lo que implica posicionar un frente a la ardua tarea de decidir la direccionalidad de un plan de estudios, desde un modo particular de concebir el currículum, la educación y su vínculo con la sociedad, la profesión misma, a partir de las identidades que se pretende configurar.

Por lo tanto, referir a la licenciatura en Pedagogía en la UNAM, no es hablar de una sola propuesta curricular, ya que existen al menos tres distintas, sólo considerando el sistema escolarizado de esta institución, lo que conlleva pensar tres estructuras y formas de organización distintas en cuanto a objetivos, materias, experiencias que promueven, identidades que pretenden delinear y perfiles profesionales por alcanzar, pero sobre todo, remite a múltiples procesos identificatorios que hacen del currículum uno de los soportes que fijan el sentido de dichos procesos, puesto que genera una proyección que funciona como ocultamiento de una ausencia y “consiste en atribuir esa imposible función de cierre [...] pero al mismo tiempo necesaria; imposible en razón de la dislocación constitutiva que está en la base de todo arreglo estructural; necesaria porque sin esa fijación ficticia del sentido no habría sentido en absoluto”<sup>9</sup>.

---

9 Laclau, E. y Mouffe, Chantal. *Op. cit.*, pp. 27-28.

Las identidades profesionales son, en este sentido, efecto de la identificación con proyecciones creadas en el espacio universitario, donde la estructuración de un currículum promueve la internalización de imágenes que ofrecen una ilusión de completud y cierre nunca posible de alcanzar pero que es motivado por la interpelación<sup>10</sup> al responder a la singularidad de un imperativo heredado contenido en el proyecto educativo que lo exige; adhiriéndose objetiva, pero sobre todo, subjetivamente a la responsabilidad de una promesa por cumplir y su experiencia convertida en huella imborrable.

Por ejemplo, la promesa heredada que se encierra en el currículum de Pedagogía, al evocar a conceptos como autonomía, conciencia crítica, formación humanística, técnica y científica, justicia, equidad o diversidad cultural, pero en el que por otra parte, también son mencionados los ideales de competencias, internacionalización, calidad educativa, desarrollo integral e innovación, desde los cuales son establecidas experiencias formativas basadas en un cúmulo de prácticas, rituales, discursos, teorías, símbolos, relaciones interpersonales, decididas u organizadas con la fuerza de una ley que busca imponer una forma particular de concebir, desear, cumplir la responsabilidad profesional imbricada en el proceso identificatorio de los estudiantes que deciden comprometerse, internalizar dicho contrato de cuño interminable para sostener, dar sentido a su ser.

Por tal razón, al igual que la educación y las identidades desprendidas de ésta, el currículum universitario es un constructo social, que a pesar de responder al mandato de un otro espectral, es posible cuestionar y subvertir sus contenidos, prácticas e intenciones de imponer maneras unívocas de pensar, conocer, enunciar o vivir. Las identidades pedagógicas son un proyecto en constante construcción basado en narrativas, discursos y huellas superpuestas que sirven como archivos que además de ser significados en el proceso interminable de identificación, pueden ser cuestionados y servir para reconfigurar las identidades.

---

10 La interpelación es la práctica hegemónica encargada de nombrar y conformar una propuesta de identificación para la constitución de sujetos de discurso y acción distintos del que asumieron antes de la invitación a ser otros en algún rasgo de su identidad (Rosa Nidia Buenfil. *Argumentación y poder: La mística de la Revolución Mexicana rectificadora*. México: Plaza y Valdés, 2004, p. 271).

## Referencias

- Alba, Alicia. *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 1995.
- Buenfil, Rosa Nidia. *Argumentación y poder: La mística de la Revolución Mexicana rectificada*. México: Plaza y Valdés, 2004.
- Derrida, Jacques. *Espectros de Marx. El Estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid: Editorial Trotta, 1995, tercera edición, 1998.
- . *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Madrid: Trotta, 1997.
- Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Barcelona: Fábula, 1999, tercera edición, 2005.
- Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. México: Editorial Siglo XXI, 2002, segunda edición, 2010.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1987, 2010.
- . *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- UNAM-Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria. “Marco institucional de docencia”. *Legislación universitaria*. México: UNAM, 2003, Web. 23 abril de 2016. [http://www.abogadogeneral.unam.mx:6060/files/legislacion/30-MarcoInstitucionalDocencia\\_rem38\\_021220.pdf](http://www.abogadogeneral.unam.mx:6060/files/legislacion/30-MarcoInstitucionalDocencia_rem38_021220.pdf)

# Identidad Pedagógica e Identidad Profesional desde la formación como objeto de estudio en el Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón

---

*Lucero Argott Cisneros*

## Problema

La ruptura epistemológica que se ha configurado a lo largo de los diecinueve años que lleva de actualizado el currículum de la Licenciatura de Pedagogía de la UNAM, FES Aragón, ha tenido impacto importante en las identidades colectivas e individuales de los sujetos de la Pedagogía, como campo de conocimiento y como profesión.

La década de los setenta en México arrastró consigo la ya anunciada “muerte del sujeto” en el primer mundo y con ello el gran interés de los intelectuales y profesionistas por estudiar la subjetividad y la multiplicidad de identidades que con ello se abría.

El campo de la Pedagogía no estuvo exento; mientras en la sociedad se discutía su constitución bipolar entre lo regular estático y la existencia del “yo”, en las universidades públicas se cuestiona el sentido y el significado de su objeto de

estudio, la educación científica, cuya finalidad recae en y para reproducir la racionalidad instrumental dominante.

Históricamente, desde dicha racionalidad, la Pedagogía se configuró como un “auxiliar didáctico” de la Psicología, ya que su campo sufre hasta el presente un reduccionismo centrado en el aprendizaje, razón por la cual los contenidos de estudio en la licenciatura no debaten la raíz epistemológica de la Pedagogía ni su constitución, sino que se apegan a reproducir la identidad colectiva hegemónica de la misma, como una fuente de saberes pragmáticos para activar el aprendizaje de las personas, tarea principal del docente en el aula que lleva implícito el control, el castigo y la reproducción de las condiciones de vida, del maestro y el alumno desde el modelo educativo y pedagógico capitalista neoliberal.

De acuerdo con Roniger (1949- ) las identidades no son el mero reflejo de elecciones individuales, sino que reflejan un condicionamiento estructural, histórico e institucional, que limita su maleabilidad en contextos sociales, culturales y políticos específicos<sup>1</sup>. Podemos señalar que, a pesar de la multiplicidad de identidades disciplinares que se conjugan dentro de un currículum y los contextos socio económicos y políticos que empujan para que en él se recopilen conocimientos que los favorezcan, el juego de poder en las instituciones y los pesos culturales de los sujetos que lo conforman, han podido legitimar algún discurso educativo al margen del proyecto dominante, en la historia de la Licenciatura en la UNAM.

Así sucedió en el año 2002, al legalizarse como modelo dominante, en el discurso, el posmoderno hermenéutico, situación que detonó el inicio de un conflicto entre dos tradiciones filosóficas, la posmoderna y la funcionalista psicogenética, esta última con mayor influencia en la conformación de las identidades colectivas e individuales de los futuros profesionistas.

El conflicto se activa en la lucha de espacios de poder por integrantes de este grupo en la jefatura académica, y la mayoría de los docentes, a partir de lo cual, el lenguaje, los códigos y significados de lo pedagógico y lo profesional son

---

1 Roniger, Luis. “Identidades colectivas: avances teóricos y desafío políticos”. En Bokser Liwerant, Judit y Saúl Velasco Cruz. *Identidad, sociedad y política*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2008, p. 47.

moldeados constantemente, a través de multiplicidad de eventos como la semana de pedagogía y la impartición de contenidos académicos en unidades de conocimiento clave (del primer al cuarto semestre) por docentes afines al modelo.

Por un lado, dicha visión se expande en los lenguajes cotidianos de los estudiantes; sin embargo, la tradición estructural funcionalista en su versión neo-pragmática constructivista, se mantiene en la mayoría de los discursos de docentes y alumnos y se refuerza, inclusive para atacar la visión posmoderna hermenéutica.

Es así que la cotidianidad y la experiencia que genera una multiplicidad de identidades en cada individuo, son exteriormente obviadas cuando comunidades o Estados entran en la vía del conflicto<sup>2</sup>.

## Contexto

Después del movimiento estudiantil y social de 1968, la Licenciatura de Pedagogía en la UNAM, se vio atravesada por discursos y prácticas de la tendencia socio pedagógica en donde la Pedagogía crítica materialista dialéctica formó parte de algunas de las asignaturas del currículum y la tendencia formativa de sus actores estaba orientada a la crítica social y económica; desde aquí la educación, era el objeto de estudio de la Pedagogía, en la licenciatura de la entonces ENEP.

Todavía durante la huelga de 1999 en la UNAM, podemos decir que había una tendencia de la educación para la solución de problemas sociales, como parte de la configuración de las identidades colectivas de resistencia de aquel momento y con ello, la idea del ciudadano, promotor de la democracia para las mayorías.

Sin embargo, la consolidación del neoliberalismo a la mexicana a partir de los años ochenta, desdibujó paulatinamente la identidad del ciudadano transformador no sólo de su situación personal, sino también de la colectiva en la práctica y en los discursos tanto hegemónicos como de izquierda.

---

<sup>2</sup> Roniger, L. *Op. cit.*, p. 49.

El auge de la reforma educativa y la evaluación de los aprendizajes, se impuso como una cortina que poco a poco ha anulado y eliminado discursos y prácticas que no coincidan con el modelo educativo dominante, el constructivista psicogenético y social. Su legalización a través del Plan nacional de desarrollo de los últimos seis sexenios ha sido implacable.

## Discusión

El perfil de los futuros pedagogos en la UNAM, bastión público de resistencia pensante y crítica, se ha modificado también poco a poco, por los alumnos y por los mismos docentes. Los jóvenes que ingresan a la licenciatura de Pedagogía ya traen implícita las huellas de los nuevos tiempos, el sentido de inmediatez, la no creencia en la razón universal, la necesidad de la autoafirmación por encima de los otros. No hay seguridad ya para ellos en este mundo, ni futuro estable. Identidades juveniles que pretenden en palabras de Beuchot: “[...] buscar la diversidad, pero no en un pluralismo regimentado, sino en un relativismo sin medida”<sup>3</sup>.

Razones las anteriores por las que la tendencia posmoderna dentro de Pedagogía de la Facultad de Aragón, ha podido cooptar a un número importante de jóvenes, promoviéndoles en el discurso la formación como objeto de estudio y perfil del futuro pedagogo, pero tal discurso queda en el abstracto, inasible como tal para la práctica y discursos de muchos jóvenes estudiantes e inclusive profesores.

No hay fundamentos racionales fuertes, ni criterios que sirvan para decidir entre la verdad y la falsedad de las teorías filosóficas. Por lo mismo, ya no hay posibilidad de argumentación sino sólo de narración; en lugar de argumentos, se ofrecen relatos. [...] De la epistemología y la lógica se ha pasado de la estética y la retórica (y aún a la poética)<sup>4</sup>.

---

3 Beuchot, Mauricio. *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*. México: Porrúa, 1996, p. 14.

4 *Ibidem*, p. 13.

Es necesario enfatizar, que esta tendencia filosófica posmoderna no es nueva en la carrera de Pedagogía, pero al ser institucionalizada, toma la fuerza de todo el sistema sobre sí misma, volviéndose un requisito para ser acreditados los conocimientos de los estudiantes. Por otro lado y como punto de confrontación, el modelo pedagógico estructural funcionalista, que en el contexto neoliberal ha tomado forma y nombre como teoría educativa constructivista basado en competencias que se inscribe dentro de las disciplinas psi, o tecnologías de la subjetividad, creadas y justificadas por la necesaria idea de creación del ciudadano autónomo y libre, proclamado por la ética neoliberal para quien, desde este nivel promueve la libertad, la democracia y la justicia, como libertad para competir, democracia para legitimar al grupo en el poder, y justicia para condenar a las voces disidentes del sistema.

La universidad es el lugar en donde las identidades individuales de los jóvenes, conjugan sus necesidades y expectativas de la vida con los saberes prácticos que la institución considera les serán útiles para desarrollar su profesión, en una amalgama social, cultural y psicológica mediada por el interés hegemónico que, en última instancia, busca recrear a los pedagogos como especialistas de la psico-educación, para que analicen, describan y regulen el cuerpo y el alma de los seres humanos de tal forma, que ni el mismo sujeto pueda percatarse de su situación sin una reflexión materialista histórica y dialéctica.

La centralidad de una pedagogía como la constructivista, presentada como la verdad científica sobre el niño y la educación, funciona para desacreditar, desautorizar y deslegitimar otras formas de descripción, de análisis e intervenciones educativas<sup>5</sup>.

Las dos vertientes expuestas anteriormente, se inscriben en una perspectiva epistemológica idealista, una mecanicista o neo-pragmática, el constructivismo psicogenético y social y otra dialéctica, la posmoderna hermenéutica y fenomenológica desde las tradiciones hegelianas y Heideggerianas, ninguna de las dos

---

5 Tadeus Da Silva, Tomaz. "Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales". En Tadeus Da Silva, Tomaz (coord.). *Las pedagogías psi y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., 2000, p. 14.

recupera para su análisis las implicaciones que a la subjetividad pueda traer el mundo de la economía<sup>6</sup>.

## Solución

Es por ello que hay que centrar el debate en la necesidad de comprender y transformar el mundo objetivo y subjetivo, construido por nosotros mismos, los seres humanos. La escuela como espacio de lucha y contradicción debe generar estrategias que propicien en la práctica el diálogo y el debate sustentado en el conocimiento del mundo desde una conciencia histórica y política de la realidad, que permita llegar a conocer la esencia de su movimiento, así como las articulaciones que se entablan entre los distintos niveles y la dirección que día a día se va dando a la misma<sup>7</sup>.

La Pedagogía como disciplina humana está envuelta en el debate y la contradicción; por ello, no se propone una Pedagogía universal sino una postura pedagógica con principios materialistas históricos y dialécticos, desde la cual se reorganice el sentido, el significado y la dirección de la práctica educativa, dentro y fuera de la escuela.

La Pedagogía ha tenido históricamente como objeto de estudio la enseñanza en relación de sus actores, educador-educando, en un binomio indisoluble basado en una relación eminentemente humana, sus contenidos de conocimiento, sus procedimientos, sus lenguajes, sus fines, sus acciones, sus espacios, sus contextos, etcétera. La enseñanza como proceso entre seres humanos, se plasma en primera instancia, en la praxis social introyectada dialécticamente en la subjetividad del sujeto que toma la forma que sólo puede darle su historicidad.

---

6 Argott Cisneros, Lucero. "Epistemología, filosofía y Pedagogía Crítica en la investigación pedagógica". XIII Congreso de Investigación Educativa. Chihuahua: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., 19 de Noviembre de 2015, pp. 4-5.

7 Zemelman Merino, Hugo. *Conocimiento y sujetos sociales*. México: El Colegio de México, 1997, pp. 25-31.

En este sentido, la licenciatura en Pedagogía de toda la UNAM y de la FES Aragón, debe reconfigurar su modelo pedagógico en esta dirección y conjuntar a todos sus actores para la elaboración del currículum, su fundamento, perfiles, estructura curricular, que permitan entender la complejidad de un proyecto político educativo y la reconfiguración de identidades colectivas a partir de la praxis humana.

La Pedagogía materialista histórico dialéctica, cuyo sustento está en las ideas de Marx y la Escuela de Frankfurt, conformada en la Pedagogía Crítica en favor de la Diferencia, que plantea la construcción del objeto en su historicidad rescatando lo político como perspectiva de conocimiento; se fundamenta en la idea de que toda realidad social es una construcción basada en el análisis social del presente a través de la praxis como acción real y objetiva en cuanto transforma el mundo exterior, cuya realización presupone una actividad cognoscitiva que lleva implícita una exigencia y deseo de realización del fin o fines que le antecedieron (anticipación ideal de un resultado real que se quiere alcanzar).

La pedagogía en favor de la diferencia tiene como finalidad configurarse como el contorno de la unidad de lo diverso en el que puedan expresarse los intereses de las distintas voces a partir de un fin similar; así mismo, que los educadores reconstruyan la relación entre conocimiento, poder y deseo para identificar “las precondiciones materiales e ideológicas que es preciso que existan para que las escuelas puedan ser eficaces”<sup>8</sup>.

Desde el principio de la autoridad emancipadora, promueve que los maestros posean tanto la autoridad como el poder para organizarse y conformar las condiciones de su trabajo, En la Licenciatura de Pedagogía de la FES Aragón los profesores deben “crear condiciones para que el estudiante adquiera críticas en lo personal y socialmente, mediante lo que enseñan, el modo en que lo enseñan y los medios gracias a los cuales se puede hacer que los conocimientos valgan la pena y sean interesantes”<sup>9</sup>.

---

8 Giroux, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía. pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI Editores, 1993, p. 162.

9 *Ibidem*, p. 163.

## Referencias

- Argott Cisneros, Lucero. “Epistemología, filosofía y Pedagogía Crítica en la investigación pedagógica”. XIII Congreso de Investigación Educativa. Chihuahua: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., 19 de Noviembre de 2015.
- Beuchot, Mauricio. *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*. México: Porrúa, 1996. Impreso.
- Giroux, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía. pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI Editores, 1993.
- Roniger, Luis. “Identidades colectivas: avances teóricos y desafío políticos”. Bokser Liwerant, Judit y Saúl Velasco Cruz. *Identidad, sociedad y política*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2008. 47. Impreso.
- Tadeus Da Silva, Tomaz. “Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestro régimen neoliberal”. Tadeus Da Silva, Tomaz (coord.). *Las pedagogías psi y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., 2000. 9-14. Impreso.
- Zemelman Merino, Hugo. *Conocimiento y sujetos sociales*. México: El Colegio de México, 1997. Impreso.
- . *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. España: Anthropos-Colegio de México, 2002.

# Percepciones sociales en torno a la Pedagogía: expectativas de ingreso y experiencias en el campo laboral

---

*Daniel Hernández González  
Samael Alejandro Guzmán Becerra*

## Problema. *Pedagogía... son como maestros, ¿no?*

La valoración social de una profesión o actividad profesional puede verse influida por la importancia y beneficios que las personas atribuyen a determinadas actividades; así, en muchos casos es posible encontrar o escuchar de cierto aprecio por la actividad de algunas profesiones; sin embargo, existen otras que socialmente parecieran ser desconocidas o ser percibidas con un ámbito de acción muy limitado.

¿Quién no ha escuchado la frase: “Te morirás de hambre si estudias esa carrera”? La frase denota cómo hay una valoración de la actividad profesional que puede ser tan fuerte para, de acuerdo con Díaz Barriga<sup>1</sup>, influir en elementos como la remuneración económica, el prestigio de la profesión y las actividades que realizan los profesionistas.

Con el propósito de indagar sobre la transformación de las percepciones en torno a la carrera, así como los acercamientos que han tenido al ámbito laboral, se realizaron entrevistas personales, así como algunos grupos de discusión en los

---

<sup>1</sup> Díaz Barriga, Ángel. “La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño”, en Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco. *La profesión. Su condición social e institucional*. México: CESU-Miguel Ángel Porrúa, 1997, pp. 65-108.

que participaron mujeres y hombres que iniciaban la licenciatura en pedagogía y otros que tenían entre uno y tres años de haberla concluido. A continuación, se recuperan algunas de las experiencias de Mónica y Armando, quienes cursaban el primer semestre de la carrera; y las vivencias de Fabiola y Javier, quienes egresaron hace tres y dos años, respectivamente. En ambos ejercicios se tuvo como referente teórico la perspectiva o teoría de género, desde el enfoque de Marcela Lagarde<sup>2</sup>. En cuanto a influencia social para elegir la licenciatura, Mónica relata lo siguiente:

Quizá no haya actividades que sean para hombres y para mujeres, sino que la sociedad le da las características. Por ejemplo, elegí la carrera porque quería ser maestra de primaria, entonces la gente me decía 'elige Pedagogía, es una carrera para mujeres, ganan poco pero es mejor que estudiar en la Normal' aunque ahora que estoy aquí veo que no es de mujeres ni de hombres, la gente dice eso pero no lo veo así.

La experiencia de Mónica deja ver cómo la percepción social con la que llegó es la tradicional pero ésta se modifica al ingreso. En contraste, la experiencia de una egresada que no tenía la intención de ser maestra, permite identificar el peso que la percepción social de la Pedagogía tiene para los empleadores. En cuanto a esto, Fabiola menciona:

Antes de ingresar yo sabía de qué trataba la carrera, a mí me interesa mucho la selección de personal y la capacitación. Cuando terminé de estudiar comencé a buscar trabajo en esa área, pero me fue muy mal. En siete entrevistas me dijeron cosas como: 'Pero, pedagogía es para ser maestro, ¿no?' o 'Mira, aquí trabajan muchos hombres y pues no creo que te hagan caso'. En otro me dijeron, 'Nuestros trabajadores son adultos de más de 30 años, no son niños'. Al final me quedé en un trabajo, aunque me pagan mucho menos de lo que gana mi compañera, que es psicóloga y tenemos el mismo puesto.

---

2 Lagarde, Marcela. *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid, Horas y horas, 1996.

En ambas experiencias es importante destacar cómo, a pesar de tener distintas expectativas de ingreso, hay coincidencia en la percepción al ingreso y la de los empleadores con una visión limitada del campo de acción. Asimismo, destaca la desvaloración de la propia actividad profesional, representada a través de la remuneración económica aunque ésta pudiera verse influida por otros factores.

Por otro lado, entre los varones de nuevo ingreso y los egresados hay situaciones peculiares que tienden a confirmar tanto los estereotipos de género como el sesgo distributivo. Como ejemplo, la experiencia de Armando, alumno de primer semestre que relata:

La verdad no me ha ido bien desde que elegí la carrera. Las críticas de mi familia, sobre todo de mi sexualidad y las burlas de mis amigos me traen mal. Es feo que todos crean cosas de la Pedagogía que no son ciertas. Me pregunto qué pasará si termino la carrera, ¿afuera todos pensarán que soy gay, que me gustan los niños y que sólo doy clases?

Armando expresa cómo las críticas respecto a la identidad de género son constantes y le han causado malestares. Asimismo, la incertidumbre de lo que ocurrirá al egreso podría desencadenar otras situaciones que afectarían el desempeño académico y el egreso, tal como cuenta Javier que concluyó hace dos años:

Hubo momentos en la carrera en que quise salirme. No quería que la gente pensara que era gay o, al contrario, que dijeran que era el 'todas mías', eso nunca me gustó. Cuando salí (de la carrera) y empecé a buscar trabajo las cosas no cambiaron mucho; como la mayoría (de trabajos) es para dar clases en muchos lugares se reían de mí o me decían 'sólo buscamos mujeres para este puesto'. En otro lugar al contrario, me dijeron: 'Mira, *sí buscamos a un hombre, pero creo que aquí no te van a tomar en serio por lo que estudiaste*'. Al final encontré trabajo en un área administrativa, creo que es un lugar neutro.

## Contexto. Educación: la mujer y la Pedagogía

En el caso de la Pedagogía, no resulta extraño saber de la casi normal relación con la docencia, la enseñanza y los niños. Así lo ha asumido una parte mayoritaria de la sociedad y también un gran número de quienes nos acercamos a esta profesión por vez primera. Estas actividades no demeritan ni desprestigian a la profesión; las raíces de la Pedagogía están en la docencia y la guía de los educandos, pero el predominio de estos ámbitos resulta evidente. Basta revisar someramente las ofertas laborales para identificar que cerca de 80% de vacantes son para la docencia, aunque durante 2015 el Observatorio Laboral<sup>3</sup> apuntaba un auge en el ámbito de capacitación de personal y las actividades relacionadas con la orientación y psicopedagogía.

Así también, es sabido que la matrícula de Pedagogía es mayoritariamente femenina, tal como lo han mostrado Sandoval<sup>4</sup>, Buquet *et al.*<sup>5</sup> y el Programa de Pedagogía (UNAM, 25) de la FES Acatlán<sup>6</sup>, quienes refieren que en distintos momentos el predominio de población femenina de la carrera de Pedagogía en la UNAM ha oscilado entre 84% y 64%.

Ahora bien, es de destacar que esta situación no constituye en sí misma ningún obstáculo para el desarrollo de las profesiones, ni para el desempeño laboral de quienes egresan de la carrera. Sin embargo, al considerar lo que socialmente se ha construido como *naturaleza femenina* y que, de acuerdo con Lagarde hace referencia “al conjunto de cualidades y características atribuidas a las mu-

---

3 Cfr. Observatorio Laboral. Reporte Nacional de Carreras. en <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/>

4 Sandoval, Rosa María. “La carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Análisis de la institucionalización de la disciplina (1955-1972)”, en Patricia Ducoing, *La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo. Avances de investigación*, México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 1991, pp. 37-72.

5 Cfr. Buquet, Ana *et al.*, *Intrusas en la Universidad*. México, UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género-Instituto de Investigaciones sobre la Diversidad y la Educación, 2013.

6 FES Acatlán – Programa de Pedagogía, Plan y Programas de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán p. 45.

jeros<sup>7</sup> encontraremos que la realidad es muy distinta y que en ella se observan sesgos de distribución asociados con creencias desarrolladas históricamente que sitúan a hombres y mujeres en prácticas separadas en función de lo que Buquet y otras llaman “cualidades innatas, dicotómicas y complementarias”<sup>8</sup>. En este sentido, mencionan las autoras “tareas vinculadas con el altruismo y cuidado de los demás se [establecen] como quehaceres femeninos, mientras que la ciencia y la tecnología aparecen como espacio de trabajo para los varones”<sup>9</sup>, lo cual define como aquello que se considera como *lo femenino* tiene cierta tendencia a quedar relegado o estigmatizado como algo sencillo o de poca complejidad, debido a la supuesta naturaleza de la mujer. Al respecto, Bustos<sup>10</sup> analiza la situación de la pedagogía como profesión y expone que ésta forma parte del grupo de carreras a las que socialmente les ha sido asignado un menor prestigio y, en consecuencia, reciben salarios más bajos.

## Discusión. ¿Cómo pasó todo eso?

El sesgo de distribución así como la baja percepción económica se encuentran presentes en las experiencias recuperadas. Con lo primero, se niega el acceso al trabajo debido a la supuesta asincronía entre el sexo y la naturaleza de las actividades que se deben desempeñar; mientras que con la baja percepción económica se denota el poco aprecio por la actividad profesional.

Puede apuntarse entonces que la percepción social en torno a la Pedagogía de la mayoría del estudiantado de primer ingreso tiene repercusiones en las expectativas profesionales y laborales. A su vez, este acontecer tiene relación con la

---

7 *Ibidem*, p. 20.

8 Buquet *et al.*, *Op. cit.*, p. 153.

9 *Idem*.

10 Bustos, Olga. “Recomposición de la matrícula universitaria en México a favor de las mujeres. Repercusiones económicas y sociales”, en Rosa Sierra y Gabriela Rodríguez. *Feminización de la matrícula universitaria en América Latina y el Caribe*. México: UNESCO-UDUAL, 2005, pp. 250-280.

práctica profesional del especialista en la Pedagogía ya que, como menciona Díaz Barriga<sup>11</sup>, el ejercicio profesional que promueven los currículos escolares está determinado por la sociedad y condiciona las posibilidades de cambio en la práctica misma al recrearse en la experiencia estudiantil.

A este respecto, hay argumentos que permiten sustentar la existencia de un vínculo histórico entre mujer y enseñanza que resulta como ideal para la mujer. A la vez, el nexo con la Pedagogía puede ser explicado por la orientación con la que ésta surgió en la antigüedad.

La evidencia histórica señala que desde la cultura náhuatl, las mujeres realizaban funciones concretas de la vida familiar y religiosa. Gonzalbo explica que en la cultura mexicana, el ideal femenino sobre la educación resaltaba virtudes como “la laboriosidad, el recato, la fidelidad, la entereza de carácter y valor ante la adversidad”<sup>12</sup>. Así también, Carner<sup>13</sup> menciona que durante la Independencia, el ideal de domesticidad permeaba la educación femenina de la época. De la misma forma, Ramos explica que durante el Porfiriato la situación de las mujeres, promovida a través de los códigos civiles, situaba como la única posibilidad de realización al hecho de ser madre y a la incorporación a actividades consideradas como propias de su sexo, tanto por la delicadeza que requieran como porque tenían desarrollado el sentido de *lo bello*<sup>14</sup>.

En este sentido, el vínculo entre la mujer, la enseñanza y la Pedagogía es posible que se encuentre fundamentado, por un lado, en estereotipos de género que son naturalizados a través de los roles de género, que de acuerdo con Lamas son un “conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que

---

11 Cfr. Díaz Barriga, Ángel. «La profesión, ¿un referente en la construcción curricular?», en Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco. *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones* (Cuadernos del CESU 21). México: CESU-UNAM, 1990. 55-78 Impreso

12 Gonzalbo, Pilar. “Tradición y ruptura en la educación femenina del siglo XVI”, en Carmen Ramos Escandón, *Presencia y transparencia: las mujeres en la historia de México*. México: El Colegio de México-PIEM, 2006, p. 35.

13 Carner, Françoise. “Estereotipos femeninos en el siglo XIX”, en Carmen Ramos Escandón, *Op. cit.*, pp. 27-53.

14 Ramos, Carmen. “Señoritas porfirianas: mujer e ideología en el México progresista, 1880-1910”, en Carmen Ramos Escandón, *Op. cit.*, pp. 143-161.

una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos<sup>15</sup>, los cuales se recrean en los espacios de interacción social, como los son la familia, las instituciones y el trabajo.

A este entender, menciona Díaz Barriga<sup>16</sup> que cada profesional realizará actividades propias de la profesión de forma distinta y variada, en función de lo que han interpretado como lo pedagógico, pero también en correspondencia de lo que la propia sociedad ha estructurado con base en el pensamiento colectivo. Es éste el que, al encontrarse asociado a estereotipos de género, limita las posibilidades laborales de quienes egresan de la licenciatura en Pedagogía; asimismo es una condición casi desconocida para el estudiantado y egresados que, ocasionalmente, podría originar incertidumbre, bajo rendimiento o abandono.

## Solución. Alternativas y utopías

Después de identificar la ocurrencia de dicha situación y discutir las implicaciones que puede tener en el ejercicio profesional, se realizó una reflexión de las acciones que podrían llevarse a cabo de acuerdo con la influencia y la factibilidad para disminuir los efectos. En función de ello, se impartieron pláticas con alumnado de segundo semestre de la licenciatura con la finalidad de que conocieran las circunstancias a las que se enfrentarían al egresar y visualizaran las posibles formas de hacerle frente.

En la plática se mostró la amplitud del campo profesional y laboral de la Pedagogía para modificar la percepción habitual desde los primeros momentos de la carrera, asimismo se comentaron los hallazgos de la investigación con los que varias personas se sintieron identificadas. Para finalizar, se le pidió al alumnado proponer acciones que pudieran realizar personalmente para tratar de cambiar la percepción social de la Pedagogía. La mayoría de propuestas se dirigieron a

---

15 Lamas, Martha. *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus, 2002, p. 84

16 Cfr. Díaz Barriga, (1990), pp. 55-78.

socializar las actividades y funciones que especialistas en Pedagogía pueden realizar; además hubo consenso en realizar algunos carteles alusivos a las diversas actividades profesionales en que pueden desempeñarse.

Modificar las percepciones sociales respecto a la Pedagogía puede tomar mucho tiempo y esfuerzo, pero si somos conscientes de ello y la próxima vez que alguien diga: ¿Pedagogía, y ahí qué hacen?, tengamos una respuesta más o menos certera sin encasillar o demeritar algún aspecto, la situación de la profesión puede mejorar sustancialmente.

## Referencias

- Buquet, Ana, Jennifer Cooper y Luis Botello. *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*. México: UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género, 2006. Impreso.
- Buquet, Ana, y otros. *Intrusas en la Universidad*. México: UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género-Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2013. Impreso.
- Bustos, Olga. «Recomposición de la matrícula universitaria en México a favor de las mujeres. Repercusiones económicas y sociales», en Sierra, Rosa y Gabriela Rodríguez. *Feminización de la matrícula universitaria en América Latina y el Caribe*. México: UNESCO-UDUAL, ¿2005? 250-290. Impreso.
- Carner, Françoise. «Estereotipos femeninos en el siglo XIX», en Ramos Escandón, Carmen. *Presencia y transparencia: las mujeres en la historia de México*. México: El Colegio de México-PIEM, 2006. 33-59. Impreso.
- Díaz Barriga, Ángel. *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas, 2009. Impreso.
- Díaz Barriga, Ángel. «La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño» en Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco. *La profesión. Su condición social e institucional*. México: CESU-Miguel Ángel Porrúa, 1997. 65-108. Impreso.

- Díaz Barriga, Ángel. «La profesión, ¿un referente en la construcción curricular?», en Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco. *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones (Cuadernos del CESU 21)*. México: CESU-UNAM, 1990. 55-78 Impreso.
- FES Acatlán-Programa de Pedagogía. *Plan y Programas de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán*. México: UNAM-FES Acatlán, 2006. Impreso.
- Gonzalbo, Pilar. «Tradición y ruptura en la educación femenina del siglo XVI», en Ramos Escandón, Carmen. *Presencia y transparencia: las mujeres en la historia de México*. México: El Colegio de México-PIEM, 2006. 33-59. Impreso.
- Lagarde, Marcela. *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y horas, 1996. Impreso.
- Lamas, Martha. *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus, 2002. Impreso.
- Observatorio Laboral. *Reporte Nacional de Carreras*. s.f. <http://www.observatorio-laboral.gob.mx/swb/>. 15 de octubre de 2016.
- Ramos, Carmen. «Señoritas porfirianas: mujer e ideología en el México progresista, 1880-1910», en Ramos Escandón, Carmen. *Presencia y transparencia: las mujeres en la historia de México*. México: El Colegio de México-PIEM, 2006. 143-161. Impreso.
- Sandoval, Rosa María. «La carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Análisis de la institucionalización de la disciplina (1955-1972)», en Ducoing, Patricia. *La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo. Avances de investigación*. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 1991. 37-72. Impreso.



# Percepciones y representaciones de sí mismo como pedagogo(a)

## La voz de los y las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón

---

*María Elena Jiménez Zaldívar*

### Problema

La formación y la práctica profesional del pedagogo se encuentran inmersas en una problemática de “*falta de identidad profesional*” propiciada, por un lado, por el desconocimiento de lo que este profesionista es y los roles que tradicionalmente se le han asignado como: dar orientación educativa, impartir clases, elaborar cartas descriptivas o programas de estudios por objetivos, aplicar test psicológicos, entre otras.

Aunado a lo anterior, el desconocimiento de lo característico de la profesión por parte de los alumnos de nuevo ingreso, de los que se encuentran en semestres avanzados, de los propios docentes y de los empleadores, propicia que se tengan nociones equívocas de lo que es la pedagogía, de lo que es un pedagogo, así como de las prácticas profesionales y del campo laboral en donde se desempeña, entre otras cuestiones.

Con base en lo expuesto, la finalidad de la investigación “*Percepciones y representaciones de sí mismo como pedagogo(a). La voz de los y las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía*”, fue identificar y analizar las representaciones sociales que los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios

Superiores Aragón de la UNAM, generación 2005-2008, tienen acerca de sí mismos como pedagogos(as).

## Contexto

La investigación se sustenta en la teoría de las representaciones sociales a partir de los aportes de Moscovici (1979), Jodelet (1993) y Banchs (2000), desde un enfoque procesual.

La población encuestada fueron 77 estudiantes de 8º semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, de la generación 2005-2008. La metodología empleada es de corte cualitativo interpretativo.

Con los resultados obtenidos se pretende colaborar con el desarrollo y el mejoramiento de la carrera, así como fortalecer la formación de los futuros egresados de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM.

En los grupos o universos de opinión, integrados por estudiantes de la carrera de pedagogía, encontramos percepciones, significados e imágenes diversas, pero también compartidas respecto a las formas comunes de pensar, vivir y significar su formación, el currículum, y cómo se perciben como pedagogos (as), situación que se relaciona con la identidad profesional, misma que se conforma:

[...] asimilando y ejerciendo los alumnos universitarios en forma reflexiva, los conocimientos, los valores, las habilidades, los lenguajes profesionales, los códigos éticos y las formas metodológicas de práctica profesional propias de la formación profesional transmitida en el transcurso de la carrera y aplicados durante el ejercicio laboral. Además del conveniente manejo de otros aspectos como son el conocimiento de la cultura profesional y de sus procesos de socialización [...]¹

---

1 Marín Méndez, Dora Elena. *Los estudiantes de Ingeniería Civil: identidad y representaciones sociales*. México: ISSUE. UNAM, 2008, p. 30.

En sus respuestas percibimos procesos de apropiación a partir de los cuales se va constituyendo la identidad profesional y en los que están en juego la información y los conocimientos adquiridos expresados en el currículum formal, en las pláticas, en las informaciones o en las investigaciones de distintas tendencias que han obtenido en el ámbito en que se mueven, en las interacciones que se dan en los microgrupos, las situaciones y discursos que se desarrollan en su vida cotidiana escolar, así como en la vida social en general.

Así, identificamos distintas formas de cómo se autoperciben como profesionales de la pedagogía y los argumentos que plantean para sustentar sus percepciones, en los cuales encontramos distintas imágenes: El pedagogo inseguro, el pedagogo crítico-reflexivo, el pedagogo autogestivo, el pedagogo propositivo, el pedagogo especializado.

En el devenir de esta investigación, encontramos que un grupo de estudiantes reconoce, entre otros aspectos, que el currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón es bueno y actualizado; sin embargo, algunos estudiantes expresan inseguridad, incertidumbre e insatisfacción respecto a su formación profesional.

E32M3. Pues muy pocas, pues, como ya mencionaba, **me siento poco preparada para enfrentarme al mundo laboral.**

E34M3. **Seguir preparándome.** Con franqueza puedo decir que **profesionalmente no me siento satisfecho.**

E16M8. Creo que **todavía me faltan por aprender muchos conocimientos que como pedagoga, creo, debería tener.** Pero tal vez esa tarea yo tenga que hacerla por mi cuenta.

Es notorio el reconocimiento que en los testimonios se hace al plan de estudios de la Licenciatura al considerar que está bien y es actualizado. Sin embargo, habría que reflexionar en torno a que “el curriculum no alcanza a dar respuestas reales”, “[...] me faltan por aprender muchos conocimientos”, “los estudiantes no están seguros de la utilidad de tal o cual saber,” “[...] me quedo con huecos”. Estas

manifestaciones tienen que ver con los contenidos y su aplicación, así como con la utilidad, cuestiones que los estudiantes ven ausente en su formación, esta ausencia de elementos les conduce a esa falta de seguridad profesional para incorporarse al campo laboral, “*me siento poco preparada para enfrentarme al mundo laboral*”.

Contrario a lo expuesto en el párrafo anterior, se ubica un grupo de estudiantes que se instala en la imagen de pedagogo crítico-reflexivo, perspectiva que se encuentra plasmada en el plan de estudios y que se transmite a los estudiantes.

E30M1. Pues **el proyecto curricular está diseñado con la finalidad de formar un hombre crítico** y por ello mismo está estructurado con base a contenidos que lo potencien.

E30M4. Pues **los contenidos** están estructurados bajo una lógica que **permite potenciar en el estudiante su capacidad crítica y reflexiva para llevarla a aplicarla en su realidad.**

E25V4. Es indudablemente **generador de análisis, conciencia y reflexión...** se trata de una lectura del mundo en **donde mi formación sea un compromiso individual pero también un compromiso social...**

E27V4. Aporta elementos muy relevantes, puesto que **en algunas unidades te dan la pauta para hacer una reflexión sobre diversas situaciones...**

En estas ideas expresadas y en la actitud asumida destacan ciertas cualidades particulares como: un ser humano razonable, crítico, analítico, reflexivo, etc. Sin embargo, sobresale, aunada a esto, la necesidad de una formación teórica y práctica para explicar los fenómenos educativos, así como una formación con compromiso social.

Al respecto el objetivo de la carrera enuncia:

Formar profesionales capaces de realizar una práctica pedagógica partiendo del análisis crítico y reflexivo de la realidad educativa, con base en los fundamentos teórico-metodológicos y técnicos de la disciplina<sup>2</sup>.

---

2 Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, Tomo 1, p. 26.

Como podemos observar, la tendencia oficial se ve reflejada en el pensamiento de los estudiantes, mismo que se concretiza en su discurso, lo que constata que el discurso oficial como fuente de información está presente en el proceso de construcción del pensamiento de estos actores de la educación. Sin embargo, por otra parte, pensamos, los docentes juegan un papel importante en el desarrollo de este tipo de pensamiento crítico-reflexivo. En este sentido: “Si el currículum expresa el plan de socialización, a través de las prácticas escolares impuesto desde fuera, esa capacidad de modelación que tiene los profesores es un contrapeso posible si se ejerce adecuadamente y se estimula como mecanismo contra hegemónico”<sup>3</sup>.

Además, se pone de manifiesto la preocupación de intervenir en la realidad, en el ámbito educativo y pedagógico, con una actitud crítico-reflexiva. Al respecto, podemos señalar que la carrera de Pedagogía contempla como práctica prioritaria, diferenciada de otras profesiones, aquella tendiente a reflexionar en torno a la realidad educativa y social, en el proceso de formación del hombre con un sentido de desarrollo de sus capacidades en forma integral y desde un enfoque humanístico, y con otras características que tienen que ver con una formación crítica. Sin embargo, es necesario seguir trabajando en el desarrollo de una capacidad creativa en la labor educativa.

Articulada a la cuestión crítico-reflexiva se encuentra en el pensamiento de los estudiantes la idea de la autogestión.

El término fue introducido en Francia a finales de los años setenta del siglo XX para designar la experiencia yugoslava instituida a partir de 1950. El concepto autogestión comprende la voluntad ciudadana para participar en el funcionamiento democrático de la sociedad, así como de transferir el poder decisorio a todos los integrantes de una empresa o comunidad<sup>4</sup> (Hudson 14). Se basa en la participación consciente, activa y democrática, así como en el protagonismo de

---

3 Sacristán, José Gimeno. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, España, Morata, 1989, p. 197.

4 Hudson, Juan Pablo. “Formulaciones teórico-conceptuales de la autogestión”, en *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 72, núm. 4, México, oct.-dic. Recuperado el 29 de enero de 2013, de: [www.scielo.org.mx/scielo.2010](http://www.scielo.org.mx/scielo.2010), pág. 14

los afectados, articula la gestión participativa y la cooperación en una realidad dialéctica y multidimensional<sup>5</sup>.

Con esta perspectiva de la autogestión encontramos que el estudiante debe ser autodirectivo, independiente y con mayor iniciativa para lograr sus metas y objetivos propuestos.

Conozcamos qué se dice al respecto:

E5V7. Bueno, **las dinámicas de trabajo permiten la autogestión, el trabajo grupal o en equipo**, es decir la diversidad genera el aprendizaje.

E31V7. **De manera autogestiva, lo complemento con mis propias búsquedas.**

E34 V7. El mío bueno, ya que fue **autogestivo**.

E7V8. Bueno, pero **todo esto es porque yo lo creé a base de mi esfuerzo**, porque el aula ayudó pero no como yo quería, me ayudó a **comprender que en mí estaba el que yo aprendiera algo y que fuera real y necesario para mi formación profesional**.

Estos estudiantes destacan la importancia de la autogestión como parte sustantiva de su formación, lo que implica que se visualizan como sujetos responsables de su propio aprendizaje, en el cual participan de forma activa, consciente y responsable en interacción con otros, así como de manera meta-cognitiva, motivacional y conductual en su propio proceso de aprendizaje. De igual forma, se asumen como protagonistas del proceso educativo.

En el discurso de algunos estudiantes resalta el gusto por la pedagogía, lo que los hace idóneos para el desempeño de la profesión de pedagogo, pues consideramos que el ejercer una profesión como ésta requiere de sentirse satisfecho y convencido con la profesión.

---

5 Mendizábal, Antxo y Anjel Errasti, *Premisas teóricas de la autogestión*, 2008. Recuperado el 29 de enero de 2013 de: [www.ucm.es/info/ec/ecocri/cas/Mendizabal/-y-Erasti.pdf](http://www.ucm.es/info/ec/ecocri/cas/Mendizabal/-y-Erasti.pdf), p. 11.

E9M3. Ser una pedagoga capaz de realizar cualquier tarea que tenga que ver con el ámbito educativo y pedagógico.

E25V1. Definitivamente es la carrera más bella y hermosa del área de las humanidades y más lo es porque su objeto de estudio (aunque aún falta mucho por trabajar) es en definitiva una necesidad y derecho humano en el camino hacia el bien común y, por ende, el objetivo principal humano –felicidad–.

E2V3. Entre mis expectativas están contribuir de una forma positiva desde la gente que está en mi entorno, la que estará y, obvio, a la institución.

E8V7. Significativo, constructivista y **propositivo**.

Las ideas centrales refieren a que el pedagogo intervenga en tareas que tengan que ver con el ámbito educativo, que coadyuve a la formación de los sujetos y que dé respuesta y soluciones de manera positiva, en la búsqueda del bien común.

Otra idea que subyace en el pensamiento de los estudiantes es la formación para la especialización. En este sentido, un especialista es la persona que tiene un conocimiento profundo y específico, además de cultivar o practicar una rama determinada de un arte o una ciencia.

E1M3. La carrera te da una formación, la cual te permite desarrollarte no sólo como docente sino como investigador, en capacitación, en psicopedagogía, etcétera.

E6M3. Pretendo **incorporarme al área de capacitación**, pero creo que una sola unidad de conocimiento al respecto es poco para lograrlo, al menos que hubiera una segunda parte para la práctica.

E22M3. Me gusta el área didáctica, **insertarme en el campo laboral en capacitación o recursos humanos**, pero para ello necesitamos especializarnos en un área, creo que hace falta de manera urgente cursos al respecto.

E25M8. La mayoría del **aprendizaje es hacia la docencia** y me agrada mucho porque **me llama la atención ser docente**.

E33V8. Creo que **se me dio la base para realizar y profundizar más en la rama de Educación Especial**.

Como podemos observar, las ideas están orientadas a la formación en determinados campos como: educación especial, capacitación, docencia, investigación, mismas que promueve el plan de estudios. Sin embargo, se hace alusión a los pocos espacios curriculares que se les da a las unidades de conocimiento que posibilitan este tipo de formación, entre otras, mismas que se cursan en un solo semestre como optativas, lo que requiere la necesidad de plantear más opciones que fortalezcan este tipo de formación.

Con base en lo expuesto, podemos apreciar la autopercepción que los estudiantes tienen de sí mismos y cómo se va perfilando la identidad profesional de pedagogo, lo que define un sentido de pertenencia junto con el valor otorgado a esa pertenencia. En este sentido, la identidad profesional la pensamos como

[...] la construcción que ocurre (internamente) en el individuo acerca de sí mismo, y en relación con sus referentes socioculturales remitidos en este caso al grupo profesional del que formará parte, del cual asimilará la tradición, bajo la influencia de aquellas personas a las que otorga especial importancia... Se gesta como consecuencia de los cambios que sufre el individuo y los que suceden en su entorno educativo, social y cultural que influyen en él<sup>6</sup>.

Con esta perspectiva, en los estudiantes de pedagogía de la FES Aragón, se contempla una autoimagen como profesionales de la pedagogía, que analizan y reflexionan las problemáticas educativas y de formación para plantear propuestas de intervención y de solución. Cuestión que se verifica en el perfil de egreso de la carrera, en el cual se señala que a través del proceso de formación profesional se promueve:

La construcción de prácticas pedagógicas que permitan explicar y proponer soluciones a problemáticas educativas<sup>7</sup>.

---

6 Marín Méndez, D., *Op. cit.*, p. 30.

7 Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, Tomo 1, p. 27.

Nuevamente, observamos cómo el discurso oficial concretizado en el perfil de egreso, se encuentra presente en el proceso de apropiación de los estudiantes, generando a su vez una serie de imágenes en torno a la pedagogía como profesión, lo que hace permisible un análisis que perciba las cuestiones de la profesionalidad caracterizada porque “[...] los métodos y procedimientos empleados por los miembros de una profesión derivan de un fondo de investigaciones y conocimientos teóricos... implican técnicas y prácticas apoyadas en un cuerpo de conocimientos elaborados sistemáticamente”<sup>8</sup>.

La percepción que se tiene de la licenciatura conforma una idea de lo que representa la carrera de pedagogía, por lo tanto, de la profesión, lo que se aplica usualmente a una concepción que ha desarrollado un cuerpo sistemático de teoría y cultura, la cual proporciona la base en cuyos términos el profesional racionaliza sus operaciones en situaciones concretas.

De los resultados proyectados por los estudiantes de pedagogía se obtuvieron los siguientes porcentajes: el grupo de estudiantes que predomina es el que se representa como un pedagogo crítico-reflexivo, integrado por 19 estudiantes que constituyen el 24.67%; le sigue el grupo que se percibe como pedagogo-inseguro conformado por 17 estudiantes que significa el 22.07%; posteriormente, el grupo que se personifica como pedagogo propositivo, constituido por 16 estudiantes, que representa el 20.77%; enseguida el grupo que se percibe como pedagogo especializado integrado por 15 estudiantes, lo que significa el 19.48%; por último, se encuentra el grupo que se percibe como pedagogo autogestivo conformado por 6 estudiantes, lo que representa el 7.79% del total de la población encuestada (77, que representa el 100%).

Con base en los datos descritos, en la visión de los estudiantes acerca de sí mismo(a) como pedagogo (a), identificamos al pedagogo inseguro, al crítico reflexivo, al autogestivo, al propositivo y al especializado.

---

8 Carr, Wilfred y Stephen Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1988, p. 26.

## Solución

Para cerrar este trabajo, expondremos que las representaciones que tienen los estudiantes acerca de sí mismos como pedagogos (as), son multirreferenciales y multideterminadas, además son trastocadas por la interacción con otros actores de la educación como son sus pares y los docentes, por los contenidos que se abordan en la clase, el discurso que portan los distintos grupos académicos que integran la planta docente, que tiene que ver con una postura teórica y con cierta carga ideológica, entre otros. Situaciones que se presentan en la vida cotidiana escolar de los estudiantes, en donde además se dan encuentros de subjetividades, de intereses, así como de problemáticas de diversa índole (discrepancias, antagonismos, desconciertos, desorganización) y de ciertas prácticas educativas, como parte del currículum vivido en el marco del escenario institucional.

Vinculado a lo anterior, identificamos que existe en los estudiantes una gran inquietud por la formación profesional que han adquirido a lo largo de la carrera, visualizando al campo laboral como el espacio en donde pondrán en práctica dicha formación.

## Referencias

- Banchs, María Auxiliadora. "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales." En: "Papers on Social Representations". Vol. 9, pp. 3.1-3.5. *Peer Review Online Journal*, 2000.
- Carr, Wilfred y Kemmis Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- Flick, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. 2007. Impreso.
- Gimeno Sacristán, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España; Morata. 1989. Impreso.

- Giroux, Henry A. “Hacia una pedagogía de la política de la diferencia”. En: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure, 1992. Impreso.
- Hudson, Juan Pablo. “Formulaciones teórico-conceptuales de la autogestión”. En *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 72, núm. 4. México oct.-dic. Recuperado el 29 de enero del 2013 de: [www.scielo.org.mx/scielo](http://www.scielo.org.mx/scielo). 2010
- Mendizábal, Antxo y Errasti Anjel. *Premisas teóricas de la autogestión*. 2008. Recuperado el 29 de enero del 2013 de: [www.ucm.es/info/ec/ecocri/cas/Mendizabal/-y-Erasti.Pdf](http://www.ucm.es/info/ec/ecocri/cas/Mendizabal/-y-Erasti.Pdf)
- Jodelet, Denise. “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”. En: Serge, Moscovici. *Pensamiento y vida Social. Psicología social y problemas sociales (Psicología social, Vol. 2)* Barcelona: Paidós Ibérica, 1993. Impreso.
- Jiménez Zaldívar, María Elena. Estudio de egresados: Una estrategia para fortalecer la formación del profesional en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Tesis de Maestra en Enseñanza Superior. México: FES Aragón UNAM. 2006 Impreso.
- Marín Méndez, Dora Elena. *Los estudiantes de Ingeniería Civil: identidad y representaciones sociales*. México: IISUE, UNAM, 2008. Impreso
- Moscovici, Serge. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979. Impreso.
- Sandín Esteban, M. Paz. *Investigación cualitativa en educación (Fundamentos y tradiciones)*. México: Mc Graw Hill. 1996. Impreso.
- UNAM. ENEP ARAGÓN *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. Tomo I. México: UNAM, 2002. Impreso.



# El currículum como dispositivo político en la formación de las y los estudiantes de pedagogía de la FES Acatlán

---

*Jorge Adán Paredes Castillo*

## Problema

El currículum universitario puede leerse como un dispositivo político que, desde su estructuración político-pedagógica, se desplaza por niveles de concreción curricular, involucrando la sujeción e intervención de sujetos inscritos al espacio institucional en donde se busca dar forma a un proyecto formativo como un plan de estudios. Pero dicho proyecto curricular, al cargar con ideales, deberes, saberes, también delinea los límites del poder, saber y subjetividad.

Tal delimitación se escribe en los momentos de decisión y participación en el que participan los sujetos que, a través de interjuegos políticos simbólicos, discretos, tácitos e implícitos que se desarrollan en los procesos del diseño, gestión e instrumentalización curricular, posibilitan la configuración del dispositivo curricular en un artificio de poder, saber y subjetividad.

Dentro de la investigación educativa, al interior del campo del currículum, se reconoce a los actores, los procesos y los mecanismos que caracterizan como político el desarrollo de proyectos curriculares, de cambio y reforma educativa en el plano de diseño, implementación y evaluación curricular. En esta línea de investigación, el abordaje que propongo es desarrollar una análisis en torno al currículum universitario, representado por el Plan y programa de estudios de

Pedagogía 2007 de la FES Acatlán, desde su significación que se condiciona por las políticas curriculares, entendiendo por esto los discursos políticos que se desprenden de las normas y los lineamientos constitucionales e institucionales (la normatividad), en tanto comprender el desdoble de la política curricular en su dimensión política-pedagógica que atraviesa y proyecta las líneas del poder, saber y subjetividad que generan puntos de referencialidad para la formación de profesionistas, afines a una cultura profesional universitaria, como lo es la pedagogía en el caso de las y los pedagogos (estudiantes) de la FES Acatlán.

## Contexto

El contexto en el que se circunscribe el presente de la Educación Superior en México se ve permeado por la carga de sentido y orientación, que significantes como la globalización revisten al discurso del cual se desprenden las acciones conjuntas que dan una estructura a la práctica educativa a nivel superior.

En este referente, se concede que las políticas gubernamentales en torno a la Educación Superior emergen del proyecto modernizador, el cual se imbrica a la globalización como “contexto internacional de condiciones productivas, culturales, organizativas, institucionales y políticas, que exige al país una cierta forma de educar a sus ciudadanos para poder formar parte de esta organización global”<sup>1</sup>.

Afines a esto, las políticas de Educación Superior imprimen en las universidades la finalidad de estructurarse como los espacios que posibiliten el desarrollo social y económico que el país requiere para su posicionamiento y tránsito en el orden global como un país desarrollado<sup>2</sup>.

En este escenario, las políticas educativas proyectan a través de las propuestas curriculares en educación superior sus intereses políticos, en la medida en que

- 
- 1 Buenfil Burgos, Rosa Nidia. “Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político del discurso”, *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 35. Jalisco: ITESO. 2010, p. 131.
  - 2 Carnoy, Martin. “Globalización y reestructuración de la Educación”, en *Revista de Educación*, núm. 318, 1999: 145-162. Web. 20 abril 2016 <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/2013 pp. 145-162>.

promueven las condiciones y posibilidades de su operación en las universidades como la UNAM. Por lo cual, el currículum cobra sentido en y para las políticas educativas, al delimitar los márgenes en los que se da apertura a la formación de estudiantes en determinado campo del saber, un saber sujeto a la utilidad política y económica con respecto al orden global.

## Discusión

El preguntarnos por los procesos de estructuración del currículum universitario en tanto dispositivo político en los procesos de formación de los sujetos educativos (estudiantes), implica realizar un acercamiento a la forma de su estructuración, mediante niveles de concreción, en donde se inscriben y participan diversos sujetos curriculares.

En primera instancia, el nivel de la normatividad o estructuración de las políticas curriculares es el plano en donde los sujetos curriculares (autoridades universitarias, comisiones responsables de las políticas curriculares en educación superior, expertos, agencias internacionales, asociaciones universitarias) determinan los procedimientos y las técnicas de estructuración curricular, en los que los proyectos formativos se relacionan a particulares intenciones e intereses hegemónicos –nacionales e internacionales– (delimitación, impresión y configuración de los procesos de formación).

Un segundo nivel o plano de concreción se presenta en la intervención curricular dentro de espacios institucionales educativos (universidades o instituciones de educación superior). Siendo los sujetos curriculares (autoridades universitarias, administrativos, académicos, expertos/encargados del diseño y gestión curricular), quienes articulan sus saberes y prácticas discursivas desde la normatividad o políticas curriculares, en tanto, marcos o puntos de referencia que posibilitan/cancelan el diseño, la proyección de estrategias, técnicas y procedimientos que inciden en la concreción de determinados procesos de formación universitaria. Tales procesos de decisión curricular inciden en el carácter ideal y

formativo que se busca empatar a un modelo o proyecto de formación institucional, nacional e incluso internacional. O bien, como líneas y directrices formativas orientadas por intereses hegemónicos.

El tercer nivel de concreción curricular compete al plano de articulación de las prácticas discursivas que se comprenden desde las experiencias y saberes que producen los sujetos curriculares (académicos, estudiantes, administrativos). Es el nivel en donde el currículum formal (instituido) se institucionaliza, legitima e instituye determinadas prácticas discursivas, que en la particularidad dan forma a singulares formas de subjetividad, saber y poder.

De este escenario de concreción curricular podemos colocar la pregunta por parte de los sujetos curriculares, ¿qué formas o procesos de subjetivación se desprenden y aprehenden de esta estructuración o concreción curricular?; por parte de los escenarios institucionales, ¿qué procedimientos, técnicas o estrategias posibilitan articular los saberes y las prácticas discursivas que dan estructura o concretizan al currículum, en tanto dispositivo político?; y por parte de la estructuración o estructura curricular, ¿cómo se estructura el currículum como un dispositivo político?

Desde las preguntas por parte del sujeto, los escenarios y el currículum o estructura curricular podemos trazar las siguientes propuestas de comprensión de tales elementos.

El currículum, al portar un proyecto de formación, un ideal de formación del ser (deber ser), constituido por diversos elementos (sujetos, objetivos, estrategias, escenarios, recursos, procedimientos, técnicas, contenidos) se conforma un dispositivo que delimita e imprime las líneas del saber, del poder y de la subjetividad en los procesos de formación. Por tanto, su estructuración no es neutral ni aséptica, sino cargada de intenciones, de orientaciones, de sentidos; en suma, de una trama discursiva cargada de significaciones afines al desborde político de las políticas curriculares, normatividades e ideales instituciones y profesionales.

En este sentido, podemos comprender que los sujetos curriculares que intervienen en la estructuración del dispositivo curricular, hegemonizan al currículum, le inscriben determinadas significaciones e imprimen una carga política

(de los saberes, de las prácticas, del poder) al signar los límites del saber, del que-hacer profesional; de las formas de relación entre el saber y la subjetividad, la identidad profesional; y el poder de significación, de representación y acción que conlleva la inscripción al saber profesional y al orden institucional.

El analizar el currículum como un dispositivo formativo, implica valorar la carga política que éste porta al contener un deber ser, una utilidad y operabilidad del sujeto con respecto a determinados proyectos éticos, políticos, económicos y culturales. Es decir, valorar tanto los procesos como los contenidos hegemónicos de los proyectos de formación profesional.

En razón de esto, podemos decir que las formas por las cuales se configura el currículum como un dispositivo político pasan por los procesos de subjetivación de saberes y prácticas discursivas, así como por procesos de institucionalización (institución y legitimación), y la articulación de ambos procesos.

Sea desde la determinación de las políticas curriculares, la normatividad y la fuerza de la institución, desde las relaciones e interjuegos de poder al interior de la academia o desde las formas de significación que los sujetos curriculares realicen al tomar las decisiones en torno a las orientaciones formativas e ideales, todos estos procesos y momentos (tensiones y articulaciones) atraviesan la formación de las y los estudiantes. Conviniendo en signar sus deberes, los alcances del saber, las posibles formas de ser, e incluso, facultándolos o cancelando cierto poder, como el poder nombrar, decir o actuar.

## Solución

Desde el proceder de esta investigación podemos colocar algunas líneas de intervención curricular que orientarían más a problematizar los procesos de estructuración curricular para dar cuenta de las tensiones que refieren a su configuración en tanto dispositivo político:

- Abrir y hacer públicos los canales de participación a la comunidad académica, estudiantil y profesional en los procesos de concreción curricular.
- Anteponer en la intervención curricular (diseño, gestión, evaluación, práctica) lo político-pedagógico sobre las determinantes políticas-económicas, determinantes que han imprimido las políticas inscritas en la globalización.
- Trazar líneas, estrategias y procedimientos desde un proyecto de formación que dé cuenta de las necesidades de distintos sectores (campo laboral, necesidades sociales local-nacional-internacional, comunidad académica, institución, profesión, comunidad de estudiantes). Teniendo presente la necesidad de dejar espacios de invención, espacios para la decisión y la participación de sujetos curriculares, en tanto se coloquen sus necesidades educativas (de la particularidad a la generalidad).
- Abrir espacios o canales para el diálogo, la negociación, la problematización y la crítica (generar propuestas) en torno a lo curricular, la profesión y los procesos formativos en el escenario institucional.
- Reconocer o hacer conscientes las líneas de poder, saber y subjetividad, con la consigna de abrir los límites de la subjetivación, en correlación a las necesidades de los sujetos curriculares.

Dichas líneas de intervención curricular atravesarían los niveles de concreción curricular, dando apertura a la hegemonización del dispositivo curricular por parte de los sujetos que se circunscriben al dispositivo, abriendo el diálogo, la discusión y la toma de decisiones a los diversos intereses, orientaciones, ideales y propuestas formativas que se coloquen con la posibilidad de sobredeterminar las prácticas discursivas en torno a un saber, poder y subjetividad profesional.

En este sentido, los estudiantes, no sólo serían atravesados por una red de poder, saber y subjetividad, sino tendrían a su alcance la posibilidad de hacer conscientes e inteligibles esas líneas, así como el poder intervenir en la institución de otros trazos o senderos, desdibujar y marcar otras líneas.

## Referencias

- Buenfil, Rosa Nidia. “Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político del discurso”. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 35. Jalisco: ITESO. 2010. Impreso.
- . *Globalización. ¿Una política clara y distinta?* Coord. Alicia de Alba. México: Plaza y Valdés. 2000. Impreso.
- . *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE CINVESTAV / IPN / CONACyT. 1994. Impreso.
- Carnoy, Martin. “Globalización y reestructuración de la Educación”. *Revista de Educación*, núm. 318, 1999: 145-162. Web. 20 abril 2016 <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/2013>
- . “Transformaciones de la Educación Superior en el marco de la Globalización”. *Revista de la Educación Superior*, vol. XL (2), núm. 158 abril - junio. 2011: pp. 189-195 Web. 20 abril 2016 [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista158\\_S3A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista158_S3A3ES.pdf)
- Díaz Barriga, Ángel. *La investigación curricular en México, 2002 - 2011*. Coord. Ángel Díaz Barriga. México: ANUIES/COMIE. 2013. Impreso.
- De Alba, Alicia. *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila Editores. 1994. Impreso.
- . Comp. *Posmodernidad y Educación*, México: CESU-UNAM / Porrúa. 2004. Impreso.
- Deleuze, Gilles. “Micro-política y Segmentariedad”. *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos. 1994. Impreso.
- . “¿Qué es un dispositivo?”, en Gilles Deleuze (coord.). *Michel Foucault ¿filósofo o sociólogo?* España: Editorial Gedisa. 1990. Impreso.
- Derrida, Jaques. *La Universidad sin condición*. España: Editorial Trotta. 2002. Impreso.
- Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Editorial Siglo XXI. 1979. Impreso.
- . *La arqueología del saber*. México: Editorial Siglo XXI. 2010. Impreso.

- Jiménez García, Marco Antonio. “La escuela como dispositivo de poder”. En *El Fantasma de la teoría*, coordinado por Alicia de Alba, 89-98. México: Plaza y Valdés, 2002. Impreso.
- Laclau, Ernesto. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel. 1996. Impreso.
- Popkewitz, Thomas S. “Las tecnologías culturales como control. Prácticas culturales: morfologías de control”. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XV, núm. 37. 2003: 33-55. Impreso.
- Slavoj, Žižek. “¿Lucha de clases o posmodernismo? ¡Sí, por favor!”. En *Contingencia, Hegemonía, Universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*, coordinado por Judith Butler, 95-140. Argentina: Fondo de Cultura Económica. 2004. Impreso.

# La vivencia del estudiante en ambientes mediados por TICs

---

*Julieta Mónica Hernández Hernández  
Laura Guadalupe Villa George  
Florina Gática Lara<sup>1</sup>*

## Problema

De acuerdo con datos estadísticos, durante el ciclo escolar 2014-2015, la UNAM contaba con 342,542 alumnos. La población escolar en las Licenciaturas que se imparten en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia se ha incrementado con el tiempo; en 2015 fue de 28,528, mientras que en el año 2000 eran 5694 alumnos, lo que representa un incremento constante. Por otra parte, de acuerdo con la tendencia, se estima que de cada diez alumnos inscritos en el SUAyED en este nivel, seis participan en la modalidad abierta y cuatro en la modalidad a distancia<sup>2</sup>.

En el ciclo 2014-2015 había en la Licenciatura de Pedagogía del SUAyED 1,795 estudiantes, de los cuales 55% ingresó a modalidad abierta y 45% a modalidad a distancia. En cuanto al egreso general en la Facultad de Filosofía y Letras en el ciclo 2013-2014 en la modalidad escolarizada se titularon 562; en el SUAyED fueron 48. Durante los años 2015 y 2016 se titularon en esta licenciatura 10 estudiantes de la modalidad a distancia. Estos datos generan las interrogantes: ¿Qué

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte de un estudio más amplio en el marco del Seminario Visiones sobre la Mediación Tecnológica en Educación (PAPIME403014), del cual se han publicado otros avances.

<sup>2</sup> Agenda estadística 2015, UNAM.

elementos intervienen para que los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de esta modalidad egresen? ¿Cómo se ven a sí mismos los estudiantes al aprender en ambientes mediados? ¿Cómo afecta la construcción de la identidad universitaria al existir la separación física y espacial? ¿Cuál es la opinión del estudiante sobre los métodos con los que aprenden?

## Contexto

Desde 2006 se imparte a distancia la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente, para inscribirse a la Licenciatura, luego de aprobar el examen de admisión, los estudiantes realizan durante dos meses siete cursos del Programa Formación Propedéutica SUAYED, cuyo propósito es “adquirir una experiencia inicial de educación a distancia, interactuando con compañeros ubicados en diferentes sitios, y con profesores que estarán atentos a tus requerimientos académicos”<sup>3</sup>. Sus objetivos se dirigen a desarrollar las habilidades para el estudio en un ambiente a distancia y mediado por la tecnología. Al concluir los alumnos se inscriben a la licenciatura.

Una vez que inician sus estudios en la licenciatura, el proceso educativo se realiza de manera mediada, para lo cual los estudiantes se apoyan en contenidos de cada una de las asignaturas, ubicados en un sistema de gestión del aprendizaje (LMS); además, se les proporciona una antología de lecturas selectas de manera impresa, la que se distribuye a las sedes foráneas o se adquiere en la misma facultad. La comunicación se realiza a través de foros, chat, teléfono, mensajería instantánea, correo o videoconferencia y, ocasionalmente, sesiones presenciales, de acuerdo con lo que defina el programa y el asesor.

Esta reflexión es parte de los trabajos que se realizan en el Seminario Visiones sobre la Mediación Tecnológica<sup>4</sup>, resultado del interés por analizar cómo se realiza

---

3 CUAED, Programa denominado Formación Propedéutica del SUAYED, 2016.

4 Seminario Visiones Sobre la Mediación Tecnológica en Educación, Proyecto PAPIME PE403014 <https://sites.google.com/site/seminariovisiones/>

la mediación pedagógica apoyada con TICs. Deriva de la necesidad de recuperar la pluralidad de sentidos y significados de los actores participantes en la educación a partir de su visión<sup>5</sup>, misma que deja huella en proyectos individuales o de los equipos de trabajo integrados por expertos en contenido, diseñadores de comunicación visual e instruccional, así como de los responsables de la gestión del sistema informático regulado por la administración educativa, así como de los estudiantes.

Se partió de la postura donde los discursos expresan y sustentan la realidad, en este caso, de la mediación dentro de la dimensión psicopedagógica. La interpretación es una misión del pensamiento, que decodifica los significados ocultos en el significado visible, en ir develando los niveles de significado implicados en el significado literal<sup>6</sup>.

El objetivo del estudio fue reflexionar sobre los aspectos psicopedagógicos relacionados con la vivencia del estudiante en los escenarios formativos abiertos y a distancia mediados con TIC en la educación superior a partir del análisis del discurso de las ponencias desarrolladas en el seminario.

En esta relación de los diversos actores confluye la pluralidad de sentidos y significados, que se concreta en las propuestas educativas, lo que define la manera como el estudiante se acerca y hace propios los diversos tipos de contenidos, por lo que se realiza la mediación pedagógica, entendida como un conjunto de instrumentos de carácter cognitivo, físico e instrumental que posibilita el desarrollo de la actividad para el logro de las metas propuestas. Se enriquece el vocabulario del estudiante con nuevos conceptos para reconfigurar los propios, dando origen a nuevas ideas al acceder a nueva información. En la figura 1 se muestran los aspectos tratados por los estudiantes en relación con su experiencia al aprender de manera mediada.

---

5 Nos referimos a la visión como la manera de ver las cosas e interpretarlas, donde la percepción general permite comprender las cosas para definir su futuro.

6 Citado por Merino Fernández, J.V. "La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI". *Revista Complutense de Educación*, vol. 20, núm. 1 (2009) 33-52.



so, en el que se distinguieron: conceptos teóricos clave, categorías conceptuales, categorías discursivas y categorías semánticas.

### *Perfil del estudiante*

En los escenarios abiertos y a distancia es necesario identificar los perfiles específicos de los estudiantes para apoyarles en el logro del éxito académico. Institucionalmente, se implementan programas, cursos, recursos para apoyar su adaptación, integración y mantenimiento en la formación que se está cursando. Los estudiantes a distancia enfrentan situaciones que dificultan su adaptación y éxito académico. Además de los cursos propedéuticos y manejo de recursos tecnológicos deben desarrollar habilidades digitales.

La heterogeneidad de los estudiantes y la diversidad del bachillerato de procedencia obligan a la Institución y al tutor a realizar ajustes de los programas académicos y pedagógicos para atender esas necesidades cognitivas y de socialización del aprendizaje que se desea realizar en la experiencia formativa.

A más habilidades digitales, mayor aprendizaje en ambientes abiertos y a distancia. En el discurso de los estudiantes se aprecia que reconocen que tienen poco dominio de las TICs para aprender, pues usan las tecnologías para socializar. El hecho de que los jóvenes de ahora sean hábiles con las tecnologías por haber nacido en esta época, en un tiempo y espacio donde la tecnología permea todo el entorno, no necesariamente implica que les apoyen para aprender en la escuela. Las habilidades digitales se desarrollan y no son innatas, hay poca evidencia de que los estudiantes y profesores que se insertan en un proceso educativo presencial o a distancia no puedan satisfacer en la universidad sus necesidades tecnológicas, ya que esto se impacta por otros factores como conectividad institucional, acceso a la infraestructura tecnológica, tiempos para capacitarse, etc. Los estudiantes prefieren el uso moderado de las TICs en sus cursos, porque a mayor aplicación, más exigencia de tiempo para explorarlas y utilizarlas.

### *Nuevas generaciones, nuevos métodos pedagógicos*

Aunque la formación a distancia se da de manera individual, en las inquietudes manifestadas piden acompañarse entre pares para satisfacer su necesidad de socialización, realimentación y fortalecimiento de aprendizaje autónomo. Este mensaje se puede entender como una necesidad de los alumnos hacia las Instituciones de Educación Superior para incursionar en cambios en la metodología de enseñanza-tutoría y estrategias de aprendizaje. Cuando las metodologías están bien concebidas, explicadas y debidamente incorporadas en los cursos, programas y planes de estudio hay mayor aceptación y motivación para mantenerse en ese compromiso académico<sup>7</sup>. Se ha demostrado que convertirse de novato a experto en poco tiempo no es factible, implica al menos una práctica de 10 años, y el simple contacto cotidiano con las tecnologías y el nivel de apropiación no hará a un sujeto crítico, reflexivo o competente; para ello se requiere una orientación del tutor.

Los estudiantes perciben una articulación entre el diseño didáctico-pedagógico y el manejo de herramientas tecnológicas por parte de los docentes y de los mismos estudiantes, pues su uso varía de acuerdo con las características y habilidades de estos dos actores.

### *Del Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) hacia el Entorno Personal de Aprendizaje (PLE)*

Con relación al uso de ambientes virtuales de aprendizaje en estudiantes de licenciatura de SUAyED, se percibe la exigencia de una mejor articulación entre sus componentes. Algunos estudios han reportado que la tecnología no es un factor determinante del éxito del estudiante. Al comparar los modelos de enseñanza tradicionales con aquellos que usan Ambientes Virtuales de Aprendizaje, tienen efectos similares en el aprendizaje, aunque en estos últimos su efecto perdura

---

7 Ryberg, T., Dirckinck-Holmfeld, L., and Jones, C. Catering to the needs of the digital natives or educating the Net Generation? In M. J. W. Lee & C. McLoughlin (Eds.), *Web 2.0-Based e-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching*. Hershey, PA: IGI Global, 2010, 301-318.

por más tiempo<sup>8</sup>. Otros autores señalan que los AVA favorecen la adquisición del conocimiento, contribuyen al incremento de la participación de los estudiantes, aumentan la interacción entre todos los actores del proceso enseñanza-aprendizaje (E-A) y la socialización de experiencias<sup>9</sup>.

Además del Ambiente Virtual de Aprendizaje existe el Entorno Personal de Aprendizaje donde cada uno elige las herramientas digitales que mejor le ayuden a enfrentar o solucionar una determinada situación de información, elaboración, o comunicación. El tutor/docente se convierte en orientador que guía la actividad del estudiante hacia la construcción, el cuestionamiento y la socialización del conocimiento<sup>10</sup>. Un ejemplo de PLE en un estudiante de SUAyED podría ser el manejo de correo electrónico, vídeos en youtube, redes sociales, uso de Skype o Hangout, manejo de bibliotecas digitales, sitios web, etc. Existen dos orientaciones del uso de PLE: tecnológica-instrumental y pedagógica-educativa<sup>11</sup>.

### *Interacción más colaboración más trabajo en equipo igual a éxito académico*

Entre las estrategias para promover mayor interacción entre los estudiantes y sus pares está el aprendizaje basado en equipos (*Team-Based-Learning*), donde se implementan diversas estrategias de aprendizaje conceptual y vivencial con la riqueza de recibir realimentación inmediata.

El estudiante en línea vive mucha frustración. Él debería cubrir los aspectos que influirán en su toma de decisiones futuras, como el tiempo de dedicación, expectativas y matriculación en una carrera a distancia. El docente debe atender su

8 Cook, D. A., Levinson, A. J. Garside, S., Dupras, D. M., Erwin, P. J. & Montori, V. M. Internet-bases learning in the health professions a meta-analysis. *JAMA*, 2008. Vol. 300, No. 10. pp. 1181-1196. Digital

9 Meléndez-Alvarez, B. F. "Entornos virtuales como apoyo al aprendizaje de la anatomía en medicina". *Investigaciones andinas*. 2009, vol. 11, núm. 19.

10 Ellaway, R. & Masters, K. "AMEE Guide 32: E-Learning in medical education". *Medical Teacher*. 2008, Vol. 30, pp. 455-73.

11 Cabero, J., Barroso, J., y Llorente, M.C. El diseño de entornos personales de aprendizaje y la formación de profesores en TIC. *Digital Education Review*. 2011, 18, pp. 27-37.

formación en competencias docentes para entornos virtuales y a distancia. La institución educativa también debe ofrecer ayuda técnica, capacitar al docente/tutor en línea, cuidar la organización del curso, orientar y apoyar al estudiante, etcétera.

Estudiar en línea implica no tener identidad. La identidad es una construcción compleja, personal y social de lo que somos y deseamos ser. A raíz de la constante innovación tecnológica y los canales de interacción en la red, la comunicación electrónica ha dado mayor énfasis a la manera como deseamos mostrarnos a terceros, modificando con representaciones digitales nuestro cuerpo, actitud y valores. En estos escenarios los estudiantes construyen una identidad digital donde coinciden aspectos de carácter sociológico, cultural e incluso psicológico<sup>12</sup>. Para disminuir el abandono, no basta un diseño de alto componente conceptual o metodológico, y bajo componente social del aprendizaje. Si se promueve una interacción activa y colaborativa, generará en el estudiante una percepción de identidad y pertenencia al grupo, lo que dará lugar a situaciones de desmotivación, rezago y abandono escolar<sup>13</sup>.

## Solución

Cuando los estudiantes cursan su licenciatura a distancia, se enfrentan a situaciones que dificultan su adaptación e incluso el éxito académico en su formación escolar.

Al dar voz al estudiante en la forma en que vive su propio proceso de formación intervienen diversidad de elementos que tienen relación con la construcción de su identidad como pedagogo, un elemento es el docente con quien se relaciona<sup>14</sup>. En la construcción de la identidad contribuye el docente, “en la formación

---

12 Zhao, S., Grasmuck, S., Martin J. “Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships.” *Computers in Human Behavior* 2008, 24; 1816–183. DOI:10.1016/j.chb.2008.02.012

13 Lee, C.Y. Student motivation in the online learning environment. 2003. [publicación en línea]. Consultado 16/5/2015 [http://webspi.hypermart.net/articles/student\\_motivation\\_in\\_the\\_online.htm](http://webspi.hypermart.net/articles/student_motivation_in_the_online.htm)

14 Avila, María del Rocío. Intervención pedagógica, campo profesional e identidad pedagógica. *Multidisciplina. Revista Electrónica de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. UNAM.* 2012, 11, pp. 60-76.

profesional en donde el primer elemento identitario es el profesor responsable de la práctica con quien el estudiante se reconoce como discípulo que sigue al maestro y pretende emularlo; empero, dependerá de la percepción y conceptualización del propio alumno sobre el objeto pedagógico y de lo que es ser un pedagogo, cómo se construya su relación identitaria con el docente pedagogo, con la institución donde desarrolla su práctica y con la comunidad que reciba sus servicios. Esto determinará su integración y reconocimiento primero con sus compañeros en el aula y luego como parte de un gremio profesional”<sup>15</sup>.

Un elemento básico para la construcción de identidad es la formación de docentes y estudiantes, donde además de la actualización en aspectos instrumentales, se aborden elementos emocionales y de valor entrelazados en la diversidad de espacios y prácticas, de manera que pueda crear ecosistemas de aprendizaje que vayan más allá de lo formal, en una construcción colectiva que también construya su propia identidad dentro de la complejidad que implica la pedagogía.

## Referencias

- Avila, María del Rocío. Intervención pedagógica, campo profesional e identidad pedagógica. *Multidisciplina*. 2012, 11, pp. 60-76. Impreso.
- Cabero, J., Barroso, J., y Llorente, M.C. El diseño de entornos personales de aprendizaje y la formación de profesores en TIC. *Digital Education Review*. 2011, 18, 27-37. Impreso.
- Cook, D.A., Levinson, A. J., Garside, S., Dupras, D. M., Erwin, P. J. & Montori, V. M. Internet-bases learning in the health professions a meta-analysis. *JAMA*, 2008. Vol. 300. No. 10. pp. 1181-1196. Digital
- CUAED. Programa denominado Formación propedéutica del SUAYED. Consultado en 2016 <http://propedeutico.cuaed.unam.mx/> Digital \_

---

15 *Ibidem*.

- Egreso Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, en Agenda Estadística UNAM 2015. Consultado en: <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2015/disco/#>
- Ellaway, R. & Masters, K. "AMEE Guide 32: E-Learning in medical education". *Medical teacher*. 2008, Vol. 30, pp. 455-73. Digital.
- Lee, C.Y. Student motivation in the online learning environment. 2003. [Publicación en línea]. Consultado 16/5/2015 [http://webspi.hypermart.net/articles/student\\_motivation\\_in\\_the\\_online.htm](http://webspi.hypermart.net/articles/student_motivation_in_the_online.htm)
- Meléndez-Alvarez, B. F. Entornos virtuales como apoyo al aprendizaje de la anatomía en medicina. *Investigaciones andinas*. 2009, vol. 11, núm. 19.
- Moreno, Gerardo. Datos de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia CUAED-UNAM, (2015). Consultados en: <https://public.tableau.com/profile/coordinaci.n.de.universidad.abierta.y.educaci.n.a.distancia#!/vizhome/PoblacinEscolar2014-2015/PoblacinEscolar2014-2015>
- Ryberg, T., Dirckinck-Holmfeld, L., and Jones, C. Catering to the needs of the digital natives or educating the Net Generation? In M. J. W. Lee & C. McLoughlin (Eds.), *Web 2.0-Based e-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching*. Hershey, PA: IGI Global; 2010, 301–318 Impreso.
- Zhao, S., Grasmuck, S., Martin J. "Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships". *Computers in Human Behavior* 2008, 24; 1816-183. Impreso.

**Segunda Parte**  
**TITULACIÓN**



# Lo “pedagógico” en los procesos de titulación

---

*Renato Huarte Cuéllar*

## Problema

El proceso de titulación de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía tiene una serie de complicaciones, algunas de ellas similares a otras carreras, algunas distintas. Además, deben ser tomados en cuenta aspectos personales en torno a la finalización de los estudios que impactan, sin lugar a duda, en este proceso. No obstante, existe una serie de elementos teóricos, metodológicos y técnicos que vienen acompañados de una “mirada gremial” que afectan de manera precisa a los estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura en Pedagogía, así como a los egresados de la misma. ¿Qué es pedagógico en una investigación cualitativa? Por ejemplo, ¿cómo poder determinar o delimitar el “objeto de estudio” del trabajo en cuestión y cuándo no? ¿Cómo interactúa “lo pedagógico” con otras ramas del saber como pueden ser la psicología, la sociología, la economía, la antropología, la política, entre muchas otras? Buscaremos encontrar qué se pone en tensión en este proceso para tratar de contribuir al esclarecimiento de este elemento en el proceso de titulación.

## Contexto

Para el presente trabajo me ceñiré a la problemática de “lo pedagógico” para los estudiantes del sistema escolarizado de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de

Filosofía y Letras de la UNAM. Esto no implica que esta discusión no pueda darse en procesos de titulación de otras modalidades de la misma Facultad, así como de otras Facultades de la propia Universidad o inclusive de otras universidades.

Habiendo dicho esto, es preciso contextualizar, además, que a partir de la discusión y aprobación de nuevas formas de titulación dentro de la UNAM en 2004, a cada escuela y facultad se le dio la oportunidad de analizar qué nuevas formas de titulación serían válidas para sus carreras. En la Facultad de Filosofía y Letras, después de una discusión por parte de cada uno de los Comités Académicos, el Consejo Técnico optó por aprobar la tesis, la tesina y diversas formas de informe académico (práctica profesional, servicio social, material didáctico, investigación, publicación, entre otras) para la Licenciatura en Pedagogía.

Además de esta reforma legislativa dentro de la UNAM, en el año 2010 el Consejo Universitario aprobó un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Pedagogía en sistema escolarizado dentro de la Facultad. Como parte de esta reforma del plan de estudios, se incluyó un área específica de “Investigación Pedagógica” con 6 asignaturas obligatorias y un grupo de talleres y seminarios a cursarse entre 7° y 8° semestres. De igual manera, la asignatura obligatoria “Identidad y vinculación profesional 1 y 2” busca también abordar el tema de la titulación.

## Discusión

Algunos profesores del Colegio de Pedagogía buscan determinar qué es “lo pedagógico”. Esta discusión puede darse en distintos niveles, algunos que pueden abordar lo “gremial” u otros que apelan en el sentido “científico” de las disciplinas, apelan más bien a argumentos epistemológicos. En este último caso, aparecen preguntas que articulan el proceso formativo: ¿Acaso es una ciencia o una mera disciplina? ¿Qué lo hace ser tal? ¿Tiene un objeto de estudio claro y distinto, por tanto evidente? ¿Qué entendemos por educación o formación, si es que hubiera posibilidad de realizar tal distinción?

En conjunto con lo que sucede en cada una de las asignaturas, los estudiantes de los últimos semestres de la Licenciatura en Pedagogía se enfrentan a tener que lidiar con este aspecto pedagógico. ¿Cómo se puede articular esto en una tesis? Esto necesariamente nos vincularía con aspectos más teóricos de la disciplina y de la relación que guarde con otras disciplinas. Pero aun así, ¿cómo podemos decir que un trabajo de tesina o un informe académico en sus múltiples posibilidades es un trabajo netamente “pedagógico”?

Sería posible sostener que el trabajo de titulación de esta naturaleza esté más inclinado a una postura teórica o más bien aplicada, que aborde algún tema “educativo”. Sin embargo, esta problemática no es menor. Definir lo educativo corresponde también a una serie de elementos teóricos y prácticos, que se espera que cada estudiante pueda resolver. En distintas tradiciones “lo educativo” se ha percibido de diversas maneras y desde distintos ángulos que atraviesan lo cultural, lo filosófico, lo histórico, etc. Esto incrementa la dificultad de poder definir “lo educativo” de manera unívoca. Ante esto, considero que los profesores que imparten alguna asignatura o dirigen algún trabajo de titulación han tomado distintas posturas que puedo *grosso modo* dividir en dos. La primera consistiría en tratar de determinar “lo educativo” a partir de instituciones concretas que, sin mayor duda, cumplan con un objetivo educativo. En este sentido, la escuela es una excelente candidata para cumplir con este fin. Aunque existen otras instituciones claramente educativas (dentro del espectro de la llamada educación no formal e informal), centrar los trabajos profesionales exclusivamente en el ámbito escolar, desde mi perspectiva, limita los trabajos, sean teóricos o aplicados; sabiendo que en muchos casos, los informes académicos que incluyan una reflexión en torno a lo laboral, también se estarían ciñendo a lo escolar exclusivamente. Desde estas perspectivas, un trabajo de titulación “pedagógico” sería aceptable si está circunscrito al ámbito escolar. Un claro ejemplo es el de los estudiantes que quieren realizar una investigación de corte fenomenológico-hermenéutico y el profesor les indica que lo pedagógico radicaría en que lo ciñeran a alguna institución escolar.

Una segunda postura, contraria a la primera, sería determinar que cualquier cosa podría ser educativa y, por tanto, “lo pedagógico” quedaría determinado por

esta imprecisión de la aplicación de este término. Esta postura, desde mi perspectiva, sería una forma de evadir el problema en torno a la discusión de lo que pudiera llegar a ser “lo pedagógico”, no de manera abstracta, sino en torno a los trabajos de titulación de manera específica. Esto tendría también repercusiones negativas en el proceso de titulación de nuestros estudiantes y egresados en tanto que evasión de la pregunta por “lo educativo” y las implicaciones que a distintos niveles pueden llegar a implicarse. Cabe mencionar que la problemática no radica en la enunciación concreta de la palabra “educación” o sus derivadas en el título o índice de los trabajos. Muchas veces, la inclusión de “educación” o “formación” resulta tan forzada porque no guarda una relación con la articulación del trabajo en cuestión con el ámbito educativo. Por otro lado, trabajos que bien pueden ayudar a redefinir el concepto de “educación” necesariamente tendrían que partir de que su aporte es no partir de la misma idea que tenemos de manera generalizada. A manera de ejemplo, serían las tesis de corte teórico, filosófico o histórico que ponen de manifiesto que nuestra concepción de “educación” o “formación” podría ser distinta. Sólo para ilustrar, lo que Friedrich Nietzsche plantea en su *Tercera consideración intempestiva o Schopenhauer como educador*<sup>1</sup> va en contra de lo que en los siglos XIX y XX se entendía como educación. De igual manera considero que nos sigue apelando en pleno siglo XXI sobre sus planteamientos.

## Solución

Con respecto a estas dos posturas expuestas líneas arriba, propongo más bien una vía intermedia que implica un mayor trabajo por parte de la planta docente y de los estudiantes, pero que puede resultar mucho más fructífera e interesante a nivel individual y de manera colectiva como disciplina y gremio.

Partamos del hecho de que la educación es un fenómeno. Como todas las palabras que empleamos, consideramos que la educación es algo ya dado, por lo

---

1 Nietzsche, Friedrich. *Tercera consideración intempestiva o Schopenhauer como educador*. Madrid: Valdemar, 1999.

general asociado a la escuela. Frases como “Es necesario destinar más recursos a la educación” en realidad quieren decir que se debería dar más dinero al sistema escolar. También, “Esa persona no tiene educación” hace referencia a que el individuo en cuestión no cuenta con una serie de principios de conducta o razonamiento acordes a lo que nosotros o una sociedad determinada considera como adecuados. Cuando decimos que la educación es un fenómeno, entendemos que no hay un referente único en la “realidad” al cual llamemos fenómeno. Más bien, lo que llamemos “educación” será una construcción social colectiva que asumimos como dada en un momento determinado. Lo que tenemos que tener en mente de manera constante es que el significado debe ser elucidado en cada situación específica. Esto puede ser entendido como teorización.

Si creemos que la familia educa, o que también lo hacen los centros comunitarios, religiosos, culturales, etc., o los museos, los libros, las revistas, etc.; el reto sería no determinar *a priori* lo que la educación es, sino ver a partir de definiciones mínimas que permitan ver cómo tal circunstancia o caso concreto encuentra y pone como educativo a partir de sus propias condiciones y entendimientos. Un estudiante tendría que ser capaz de decir, sea cual fuere la circunstancia y el contexto de eso que considera “educativo”, en qué medida eso que está trabajando en su tesis, tesina o informe se relaciona con “la educación” o en qué medida (y en qué no) lo es.

Como ejemplo de esto que he expuesto hasta este momento, puedo sostener que ninguna de las definiciones de educación no formal que he podido encontrar<sup>2</sup> están libres de problemas. Desde mi perspectiva, estas definiciones pretenden dar una definición general de la educación fuera del ámbito escolar. Al ser una definición que abarca una serie de actores, instituciones, métodos, modelos, conscientes o no, esto dificulta su generalidad. Más bien considero que cada uno de los autores tiene un caso en concreto en mente y extrapola ciertos elementos o características de esa experiencia de educación no formal y trata de aplicarla a

---

2 Huarte Cuellar, Renato, “Hacia una taxonomía pedagógica”. *Días Facultad de Filosofía y Letras*, UNAM, México 2004.

otras realidades. Esto resulta muy complicado porque, a manera de ejemplo, un centro comunitario no necesariamente es “educativo” en el mismo sentido que un museo lo es. No obstante, considero que la posibilidad de nombrar al fenómeno educativo como “no formal”, si bien no resuelve en gran medida el problema teórico en torno a la pregunta, “¿Qué es la educación?”, si permite hacer visible que la educación puede manifestarse de múltiples maneras, no siempre dentro de los límites que los teóricos pueden llegar a asignarles.

Siendo esto así, hemos propuesto una forma de identificar “lo educativo” de manera seria y rigurosa, prestando especial atención a cada uno de los trabajos de titulación, sean tesis, tesinas o informes a partir de sus propios contextos. No será lo mismo tratar de tener una aproximación a la educación zapatista, teniendo el pensamiento y la educación indígena como referente, que una tesis o tesina en torno a la misa católica como espacio educativo. En cada uno de los casos tendrá que trabajarse lo educativo como un problema particular en su propio contexto. Ahí radica la habilidad de cada estudiante de vincular su trabajo con una definición situada y concreta a partir del contexto específico.

El segundo paso en esta propuesta es que “lo pedagógico” vendrá entonces como la suma de los ejercicios de la comunidad, profesores y estudiantes, siendo siempre conscientes de que hay tradiciones identificables también dentro del Colegio de Pedagogía. Hacerlas patentes también es nuestra labor. Esto ameritaría un proceso de estudio aparte y de suyo complicado, pero al menos en cada uno de los proyectos de titulación una claridad con respecto al contexto específico en cuestión y una reflexión de la intervención del estudiante o egresado, sea teórica o práctica. Estas intervenciones a nivel de una tesis se encuentran en la claridad teórico-metodológica que proponga cada estudiante. En el caso de la tesina, también es importante que ubique la tradición que se está reseñando en los trabajos monográficos y de las implicaciones y el contexto en el caso de las propuestas que se presenten bajo esta modalidad de titulación. En los informes académicos, si entendemos que la experiencia es la que articula el trabajo de recepción, entonces las actividades realizadas que se informan de manera detallada, pero sobre todo su crítica y la reflexión en torno a ellas, permitirían ir haciendo patentes posturas

y críticas, desde su bagaje de conocimientos y habilidades, de su aproximación pedagógica a lo educativo.

De esta manera, la propuesta se vuelve mucho más interesante, porque “lo pedagógico” no sería entonces, como ya se había mencionado, una cuestión *a priori* en donde los estudiantes tendrían que forzar su experiencia para cuadrar una definición ya dada por un autor o inclusive el tutor en cuestión, sino más bien un trabajo *a posteriori* a partir de los trabajos de titulación de las diversas generaciones de licenciados y licenciadas en pedagogía. Para que esto sea posible, cada uno de los trabajos de titulación tendría que contar de manera explícita tanto con la aproximación teórico-metodológica, así como marcar claramente los objetivos, los alcances, la interrelación con teorías, los marcos teóricos o tradiciones de pensamiento en general.

Así, al ir elucidando las condiciones en las que cada uno de los trabajos recepcionales se fue dando, podremos tener el material necesario para poder establecer “lo pedagógico” al menos en los egresados de una licenciatura específica. Faltaría entonces hacer esta labor posterior que se propone para poder ir viendo no qué es “lo pedagógico” como algo dado, sino “lo pedagógico” como una serie de casos concretos que se va construyendo. Interesante resultaría mostrar lo que lo pedagógico puede ser y ha sido en distintas etapas de distintos egresados, con historias particulares. Faltaría poner en marcha un trabajo de esta envergadura que revisara las formas de entender lo educativo. Ahí radicaría “lo pedagógico”.

## Referencias

- Colegio de Pedagogía. “Plan de estudios 2010”. Página Web del Colegio de Pedagogía de la FFyL. Web. Mar. 2016 <<http://pedagogia.filos.unam.mx/planes-de-estudio/plan2010/>>
- Facultad de Filosofía y Letras. Reglamento de Titulación, México: Consejo Técnico de la FFyL de la UNAM, sesiones del 16 de Mar. y del 27 de Abr.,

2007. Web. Mar. 2016 <[http://www.filos.unam.mx/mis\\_archivos/pdfs/reglamento\\_titulacion.pdf](http://www.filos.unam.mx/mis_archivos/pdfs/reglamento_titulacion.pdf)>
- Facultad de Filosofía y Letras. “Dirección. Informes”, Página Web FFyL. Web. Mar. 2016 <<http://www.filos.unam.mx/sobre/direccion/informes/>>
- Facultad de Filosofía y Letras. “Exámenes profesionales”. Página Web Servicios Escolares FFyL. Web. Mar. 2016 <<http://servicios.galileo.filos.unam.mx/exprof/>>
- Huarte Cuéllar, Renato. “Hacia una taxonomía pedagógica”. Días Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México 2004. Impreso.
- Nietzsche, Friedrich. *Tercera consideración intempestiva o Schopenhauer como educador*. Madrid: Valdemar, 1999. Impreso.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Opciones de titulación en la UNAM. Facultades y escuelas, México: UNAM-Secretaría General-Dirección General de Administración Escolar, 2012. Cuadernos Básicos de Administración Escolar 004. Impreso.

# Retos del plan de estudios en la preparación del proceso de titulación del pedagogo de la FES Acatlán

---

*Micaela González Delgado*

## Problema

Desde la experiencia docente y como asesora de diversas modalidades de titulación, es preocupante reconocer que es deficiente la formación para la investigación, tanto en estudiantes como en la planta académica que los forma. A) De los estudiantes: aun cuando el plan de estudios les imparte varias asignaturas sobre investigación, entre las que se encuentra una para prepararlos para hacer su tesis, no culminan la licenciatura con elementos consistentes para poder titularse por esta modalidad y terminan buscando opciones “más fáciles” y accesibles; mismas, que desde el imaginario se les llama “opciones fáciles”, por ejemplo: titulación cero, ampliación de conocimientos o diplomado<sup>1</sup>; después están las opciones de servicio social pro-

---

<sup>1</sup> Ninguna opción de titulación es fácil, todas llevan su propio grado de complejidad, en varias de ellas hay que redactar, entregando informes o algún tipo de escrito. Lo que he visto desde la experiencia es que les cuesta redactar, dar formato metodológico, generar el sustento teórico, saber usar las teorías y los conceptos que ponen en juego en los mismos. También, enfrentan el problema burocrático administrativo del proceso que mucha de las veces es engorroso y se entorpece con la lentitud de las personas involucradas y que están a cargo del mismo.

fesional y ayudantía docente; al final dejan las opciones de experiencia profesional, pero, lo menos pensado es la tesis o tesina. Estas últimas sólo son pensadas en la medida en que ya no hay otra opción, es decir, su promedio es bajo y su trayectoria formativa no les permite otra opción, aunque no tengan herramientas suficientes para este tipo de modalidades. B) De los docentes: Un problema relevante es la falta de formación en la planta académica en la investigación; aun cuando tenemos investigadores, no todos saben investigar y transmitir buenas herramientas metodológicas para poder hacerlo. Varios docentes de la planta académica de la FESA, enfrentan las dificultades de la disrupción de lo nuevo del plan de estudios para el cual tampoco están preparados y, algunos empiezan a buscar formas de seguir formándose; otros no entienden las lógicas y reproducen los mismos vicios de antaño, dejando huecos formativos que impactan directamente en la formación de los estudiantes de pedagogía, así como su elección de modalidad de titulación. Por otra parte, en el caso de la licenciatura en pedagogía de la FESA la planta académica está compuesta no sólo por pedagogos, también por otros profesionales como filósofos, sociólogos, psicólogos, en fin... y les falta incorporar, así como direccionar las materias que imparten con base en los requerimientos de la formación pedagógica, puesto que imparten las asignaturas de forma tal que la filosofía es para filósofos, la psicología para psicólogos y la sociología para sociólogos y se pierde el componente pedagógico lo que impacta en la forma de pensar y hacer la profesión, las elecciones en el proyecto de vida, la identidad profesional y su futura elección en la modalidad de titulación. C) El plan de estudios de pedagogía es muy completo en apariencia, pero por sí solo no da herramientas que permitan a los estudiantes preparar el proceso de titulación, lo que impacta sobre las decisiones que tomarán respecto de la elección de titulación.

El problema ahora es, ¿van con la formación adecuada, suficiente y sólida para que el estudiante cubra los requisitos académicos que el currículo le exige? ¿Cómo establecer ante un plan de estudios nuevo si la planta académica posee la suficiente formación para poder impartir las asignaturas de éste? ¿Cómo impacta esta formación académica en la puesta en marcha del plan de estudios y la preparación del proceso de titulación del pedagogo que se forma en la FESA? ¿Cómo se

contribuye con estas nuevas modalidades a generar en los estudiantes un rechazo hacia la investigación? ¿Cuál es el impacto de que no se estén formando en investigación para la continuidad en un posgrado?

## Contexto

Mientras que el contexto que incide en el desarrollo de la educación superior tiene que ver con la revolución científica y tecnológica que se vive en el planeta, la progresión geométrica de los acervos de conocimientos científicos y tecnológicos, así como de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se presentan múltiples oportunidades como limitaciones para el desarrollo de la educación superior<sup>2</sup>. Nos coloca a las universidades un gran reto, nos exige una nueva distribución del conocimiento a nivel mundial y nuevas formas de pensar la ciencia y la tecnología<sup>3</sup>, pero, al mismo tiempo que permita la incorporación de

- 
- 2 El uso de la Internet, acceso a bases de datos, enseñanza a distancia, redes virtuales de intercambio, flexibilidad en el proceso de formación, sociedades del conocimiento, redes de conocimiento, en fin, bastantes medios en donde circula infinidad de información y al mismo tiempo, puede ser una oportunidad como un riesgo, tanto en el uso como en el contenido de la información misma.
  - 3 No es motivo de este documento entrar en detalle respecto de este punto, pero para profundizar se puede consultar la obra de Gérard Fourez “Alfabetización Científica y Tecnológica”, puesto que ciencias y tecnología difieren entre sí relativamente desde el lugar de la aplicación, aunque el autor señala una serie de intereses girando alrededor de la ciencia y la tecnología lo que lleva a revelar “un combate de retaguardia donde se alían los intereses de los científicos fundamentales, de los docentes en ciencias y de aquellos que quieren hacer jugar a las ciencias el rol de cemento ideológico (una suerte de mito fundamental) en una sociedad secularizada. Una parte de los que defienden la distinción de los dos tipos de alfabetización actúan por táctica. Frente a la hegemonía de los cursos de ciencias tradicionales disciplinarios, frente al desinterés de los alumnos por ellos, frente también a las necesidades culturales y económicas de una familiaridad con los desarrollos tecnológicos, quieren promover la distinción de forma tal que, al menos en alguna parte, pueda tener lugar una real alfabetización tecnológica” (Fourez, Gerard. *Alfabetización científica y tecnológica: acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires: Editorial Colihue. 2005, pp. 40-58). Esto es relevante, pues se señala que: “De allí el temor de que una educación en tecnologías, necesariamente, se convirtiera en una manera de reclutar a los jóvenes en la sociedad programada postindustrial. La táctica consistirá entonces, con frecuencia, en combatir –directa o implícitamente– toda tendencia a valorizar la finalidad de los saberes, para insistir en todos los niveles de la enseñanza sobre lo que les parece más desinteresado, a saber las ciencias fundamentales. Toda finalidad es vista como puramente utilitaria y/o práctica;

los profesionistas al mundo laboral<sup>4</sup>. Por lo que se nos demanda que los universitarios se titulen y se formen para ese contexto laboral y se pueda contribuir, al mismo tiempo, con el desarrollo de los conocimientos de la disciplina en que se forman. De esa manera, el mercado laboral les pide un título profesional al egreso inmediato y los estudiantes buscan formas de obtenerlo sobreviviendo a las formas y obstáculos antes mencionados para integrarse al mercado laboral de forma tal que, no importa cómo y qué se tenga que hacer si es la opción más “fácil” para cumplir los requisitos de egreso.

## Discusión

En la FES Acatlán: En apoyo e impulso a la titulación, en todos los programas de licenciatura se ampliaron las sesiones de orientación grupal y asesoría personalizada con estudiantes y egresados, se diversificó la oferta de diplomados con opción a titulación y se fortaleció el sistema GRADUS, que ha permitido agilizar los procesos en este ámbito. Así, se ha dado continuidad a la tarea de ofrecer a los estudiantes opciones que respondan a la pluralidad de intereses, condiciones de estudio y perfiles profesionales, de tal manera que el 88% de egresados se titulan con opciones diferentes a la tesis, sin dejar de atender la formación para la investigación. De esta forma, a lo largo de 2014 obtuvieron el grado de licenciatura 2,568 egresados, lo que representó un incremento de 5.8%, con respecto a 2013<sup>5</sup>.

En pedagogía se ha incrementado considerablemente la titulación desde que hay más opciones que permiten el egreso, mas esas modalidades nuevas han llevado a los estudiantes a dejar de lado la opción por tesis. Sin embargo, el pro-

---

no se ve posibilidad de una finalidad cultural (que ponga la mira en la comunicación y la interpretación).  
¿La alfabetización tecnológica tenderá a hacer de los alumnos las ruedas de una sociedad tecnocrática, o los ayudará a tomar una distancia crítica con referencia a una sociedad en la cual verán mejor las estructuras sociales portadoras de coacciones y de libertades?” (Fourez, *Ibidem*).

- 4 Aquí es importante señalar que en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas es imprescindible que se valore la formación que se requiere y es necesaria para el desarrollo de los campos disciplinares.
- 5 Salcedo, Alejandro. *Informe de actividades. Gestión 2013-2017*. México. FES Acatlán. UNAM. 2015, p. 24.

blema de antaño ha sido el trámite burocrático y lo sigue siendo para cualquiera de las modalidades.

La mayoría de las modalidades de titulación siguen pidiendo un trabajo escrito, este requisito sigue siendo un obstáculo para la obtención del título.

La estructura curricular no da pie a gestar procesos de preparación para la titulación, se dan opciones de especialización, pero la preparación sólo se da para la opción de tesis.

Bastantes docentes desconocen algunas de las modalidades de titulación y no quieren asesorar apoyo a la docencia, tesina, memoria de desempeño o servicio social profesional, de ese modo las opciones más concurridas son las de ampliación de conocimiento y diplomado.

Las modalidades más concurridas: diplomado y ampliación de conocimiento permiten mayor número de titulados pero, ¿cuál es el impacto en la formación profesional?

Varias de las modalidades de titulación siguen exigiendo integrar conocimientos adquiridos e integrar lecturas de los fenómenos propios a las áreas de conocimiento que se ponen en juego y bastantes estudiantes abandonan las modalidades que no son tan concurridas.

El título es un factor de incorporación al mundo laboral muy importante hoy día y no cuestiona por medio de qué tipo de modalidad se obtuvo. Pero ingresar a un posgrado sí que hace la diferencia entre la modalidad que se eligió y la obtención de un lugar, permanencia y concreción del proyecto de investigación que llevará a cabo en este ciclo.

## Solución

Dar opciones de formación docente en el ámbito de las áreas nuevas que componen el plan de estudios y revisar los perfiles de formación de cada docente para las asignaturas que impartirán, puesto que uno de los retos que exige un plan de estudios es hacer frente a la disrupción de lo nuevo.

- Generar comunidades de debate que permitan generar investigación sobre las opciones de titulación y su impacto en la formación profesional (si tenemos que hacerles el camino “fácil” en detrimento de una formación profesional endeble y de baja calidad o si es menester hacer el juego a las demandas laborales del contexto y dejarlos egresar lo más pronto para que se incorporen al mundo laboral con todas sus deficiencias).
- Generar investigación que permita visualizar el impacto formativo en los estudiantes de la modalidad de titulación elegida.
- Revisar el plan de estudios en las áreas que hace falta apuntalar como lo es investigación educativa, fundamentos de epistemología y consolidar una planta académica formada para ello con una visión centrada en la formación pedagógica.
- El Plan de Estudios requiere una revisión, en cuanto al peso que se le da a la modalidad de tesis, para dar opciones de preparación para la titulación en otras modalidades.
- Generar programas de formación en apoyo a las modalidades de titulación como en otras universidades.
- A través de la tutoría universitaria dar apoyo y orientación en las formas de titulación, no sólo como mera información, sino apoyarles en cómo elaborar un proyecto de egreso de la licenciatura pensado desde el ingreso.
- Algo importante es que no todos los estudiantes se dedicarán a hacer investigación, entonces direccionar desde el proyecto de egreso de la licenciatura pensada desde el ingreso, un proceso de selección en donde los que vayan a definirse por el campo de la investigación tengan opciones de titulación destinados para ello. Los que no tengan opciones que les permitan acceder al mercado laboral de forma inmediata al egreso.

## Referencias

- Bauman, Zygmunt. *Modernidad líquida*. Traducido Mirta Rsenberg. México: Fondo de Cultura Económica. 2004. Impreso.
- *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida*. España: Gedisa Editorial, 2007. Impreso.
- Carr, W. y Kemis, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S. A. 1988. Impreso.
- De Alba, Alicia. *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUE/UNAM/ PYV. 2007. Impreso.
- Fourez, Gerard. *Alfabetización científica y tecnológica: acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires: Editorial Colihue. 2005. Impreso.
- Salcedo, Alejandro. *Informe de actividades. Gestión 2013-2017*. México. FES Acatlán. UNAM. 2015 Impreso.



# Los talleres de apoyo a la titulación de la FES Aragón: Entre el deber-ser y el ser

---

*Mercedes Araceli Ramírez Benítez*

## Problema

Los talleres de apoyo a la titulación se cursan de quinto al octavo semestre en la Licenciatura en Pedagogía y tienen el propósito de que los alumnos vayan construyendo su trabajo recepcional con asesorías expresamente diseñadas para ello, de tal manera que cuando egresen tengan al menos un avance considerable. Sin embargo, los resultados no han sido los esperados, son muy pocos los alumnos que al terminar los cuatro años de la licenciatura, han alcanzado los objetivos propuestos para estos talleres. Es por lo anterior que nos dimos a la tarea de conocer el punto de vista de los alumnos sobre cómo están viviendo en las aulas los talleres de apoyo a la titulación y cuáles son las percepciones que tienen de esta unidad de conocimiento, para lo cual se les aplicó un cuestionario de dos preguntas a dos grupos de alumnos de sexto y a dos de octavo semestre: ¿cuáles son sus experiencias académicas en estos talleres?, y ¿cuál es el grado de avance en su trabajo para titulación? Todo esto con la intención de ir concretizando los problemas que impiden a los alumnos construir un trabajo para poder titularse.

## Contexto

En la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón), en el año 2002 se puso en marcha un nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, el cual está constituido por dos fases de formación: básica y desarrollo profesional, y ambas están atravesadas por seis líneas ejes de formación. Una de ellas es la de “Formación Integral para la Titulación” y está ubicada en el último semestre de la fase básica (5°); y en los semestres que abarca la de desarrollo profesional, de 6° a 8° semestre, comprende cuatro Unidades de Conocimiento: Taller de apoyo a la titulación I, II, III, y IV, cada uno de ellos con valor curricular de 7 créditos. Esta línea tiene como finalidad que los alumnos vayan construyendo, de quinto al octavo semestre, su trabajo recepcional con asesorías académicas formalmente establecidas, con el propósito de llevar un seguimiento riguroso de los avances de investigación de los alumnos. La intención bajo la cual se estableció esta línea en el plan de estudios fue la de elevar los niveles de titulación y brindarles espacio curricular a los talleres que para desarrollar dicha actividad estaban funcionando desde hace varias décadas.

En los primeros talleres I y II de 5° y 6° semestre, se pretende que los alumnos elaboren su proyecto de investigación y en 7° y 8° realicen la investigación en sí<sup>1</sup>.

En este mismo documento se señalan los objetivos para cada uno de los talleres: “Propiciar el proceso de construcción de objetos de estudio pedagógico y/o educativo, desde diversos planteamientos epistemológicos para 5° semestre, construir el objeto de estudio, desde una relación crítica sobre el uso de la teoría, elaborando los fundamentos teóricos metodológicos del mismo, para 6° semestre, elaborar un trabajo de investigación pedagógica y/o educativa articulando con la línea de eje previamente reconocida, construido desde una perspectiva teórico –epistemológica para 7° semestre y para 8°–, integrar un informe final que derive en un producto de construcción de un discurso y una práctica pedagógica, donde

---

1 Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía , Tomo 1, p. 73.

se vinculen los conocimientos teóricos prácticos metodológicos que dan cuenta de la formación del pedagogo”<sup>2</sup>.

Objetivos que no se han logrado alcanzar con ninguna de las generaciones que han egresado desde su implementación. Es en este contexto que se desarrolla la investigación que aquí presentamos.

## Discusión

Entendemos el acto de significación como la manera en que el individuo expresa su subjetividad ante el mundo y esa manifestación es susceptible de objetivarse, de hacerse evidente a través de los productos de la actividad humana que está al alcance tanto de sus creadores como de otros hombres, ya que éstos son elementos de un mundo común. “Se está rodeado todo el tiempo de esta clase de objetos que proclaman las intenciones subjetivas de los hombres”<sup>3</sup>.

Es en la práctica, en donde se concretan las acciones de los alumnos en torno a los sentidos y significados que tienen para ellos los talleres de apoyo a la titulación; es decir, que la complejidad de la vida en las aulas, en donde los diversos agentes sociales (maestros y alumnos) objetivizan estos talleres, es la que nos brindará elementos para discernir sobre el significado concreto que los alumnos le dan.

Con relación a los alumnos manifiesta Gimeno (2002): “[...] yo siempre he defendido que el estudiante debe tener opinión, pero no como una opinión sumativa al final de un curso, sino que el alumno debe tener opinión constantemente a lo largo del año para modificar aquellas cosas que no funcionan bien. Eso es incorporar a las personas a los procesos de toma de conciencia de problemas que antes desconocía y que ahora los está viviendo en carne propia”<sup>4</sup>. Además, la

---

2 *Ibidem*, p. 74.

3 P. Berger y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu. 1966, p. 53.

4 Gimeno Sacristán, José. Reportaje realizado por la revista “*Terciando*”, del Instituto Nacional Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, de Capital Federal, Argentina. 1998. Texto completo en: <http://www.uv.es/arbelaiez/v2n204josegimeno.html>, p. 4.

participación de los estudiantes tiene que ver con el compromiso de su formación en una tarea social, una práctica en relación con un contexto, donde se juegan los problemas y las vicisitudes de una situación real y donde la intervención no es simulada, pero que además significa para ellos la esperanza de que su voz sea escuchada más allá de la denuncia de los problemas que los aquejan, y que sus demandas sirvan para un cambio curricular. Es, por lo tanto, que consideramos importantes los aportes que nos puedan dar los alumnos en tanto evidenciar los problemas que viven cotidianamente respecto a los talleres de titulación.

El poner sobre la mesa la problemática que se desarrolla en torno a los talleres de apoyo a la titulación, también contribuye a las actividades de evaluación curricular que se están llevando a efecto en la licenciatura en cuestión.

A raíz de las respuestas a los cuestionarios aplicados se construyeron tres categorías que nos brindan la posibilidad de análisis, categorías que se desarrollan a continuación.

- a) Los talleres de apoyo a la titulación y los alumnos: los alumnos refieren que al cursar el primer taller de apoyo a la titulación en el quinto semestre los hace tomar conciencia de sus carencias formativas, que no poseen todo el bagaje de conocimientos para realizar un proyecto de investigación, que no saben lo que quieren trabajar para titularse. Dichos elementos les significan a los alumnos una gran inseguridad, ya que muchos de ellos cambian de temática y de docente cada semestre y no concretizan su proyecto de investigación ni siquiera en octavo. Así también es de llamar la atención encontrar alumnos que plantean lo acostumbrados que están a que el docente les diga qué investigar y cómo hacerlo; lo contradictorio del caso es que, como pedagogos, en las aulas se crítica mucho esta dependencia de los alumnos hacia el docente y en el momento de tomar una decisión trascendental para ellos esperan que sea el docente quien lo haga por ellos. Por otro lado, existe también dentro del plan de estudios una línea de formación en investigación, que atraviesa los ocho semestres de la licenciatura y que en palabras de los

alumnos no tiene articulación con la línea de apoyo a la titulación, no les brinda elementos suficientes para realizar su trabajo. De los 45 alumnos encuestados sólo cuatro plantean que los talleres les han dejado muy buenas experiencias formativas, aunque ha sido complicado realizar avances significativos, son sólo tres alumnos de octavo semestre los que señalan que sus avances son más allá de 50% del trabajo recepcional, el resto ha tenido que replantear su temática semestre con semestre, lo cual no les brinda la posibilidad de avanzar de manera considerable.

Estos planteamientos nos hablan de la responsabilidad asumida por los alumnos de su desempeño académico, pero a la vez nos da elementos para analizar lo que está pasando en la fase básica que va del primer al cuarto semestre y que maneja como propósito: “Permitir que los alumnos se identifiquen con las múltiples dimensiones que constituyen el objeto de estudio de la pedagogía, ya sea desde lo social, lo histórico, lo filosófico, lo económico, etc.”<sup>5</sup> De lo cual nos surgen varias interrogantes: ¿La fase básica no está cumpliendo con su propósito? ¿O son los alumnos, quienes al enfrentar las unidades de conocimiento que para muchos determinaran su titulación, se sienten inseguros ya que se devela la responsabilidad con la formación hasta el momento adquirida?

- b) Los talleres de apoyo a la titulación y su ubicación dentro del mapa curricular. Los alumnos encuestados, en un 40% plantean que en quinto semestre todavía no se tienen los conocimientos (teóricos, metodológicos y técnicos) para decidir la temática que habrán de desarrollar para su titulación, para ellos la ubicación de los talleres de titulación en el plan de estudios es muy prematura; manifiestan que deberían de impartirse a partir del séptimo semestre, es decir, que la duración podría ser de dos semestres únicamente y que al contar con mayores elementos les posibilitaría realizar la elección de la temática y su tratamiento pedagógico y/o educativo de manera más sencilla (no sabemos todavía qué queremos

---

5 Pedagogía. *Plan de Estudios*. Tomo I. México. ENEP-Aragón-UNAM. 2002, p. 87.

investigar y es muy común que esperemos que los maestros nos lo digan o en todo caso empezamos con un tema y rápidamente cambiamos porque nos dimos cuenta de que ya no nos gusta). A partir del plan de estudios, ellos inician el primer taller de apoyo a la titulación en el quinto semestre y paralelamente cursan la unidad de conocimiento del área de investigación denominada: Enfoques metodológicos cuantitativos. Ya para sexto semestre cursan Enfoques metodológicos cualitativos y el segundo taller y en el octavo semestre el tercer taller de apoyo a la titulación a la par del Taller de investigación pedagógica y educativa, lo cual les crea confusión para el desarrollo del proyecto, ya que las unidades de investigación que les brindan los conocimientos sobre las diferentes perspectivas epistemológicas para la investigación se cursan al mismo tiempo.

- c) Los docentes de los talleres de apoyo a la titulación: Un 40% de los 45 alumnos mencionó algo respecto al papel del docente en estos talleres, se abunda demasiado en aspectos de la escasa formación en torno a la investigación, a la inasistencia constante (“Los maestros del taller de apoyo a la titulación casi no se presentan y eso me molesta mucho pues es una unidad complicada”), a querer imponer las temáticas de su preferencia y su abordaje tanto teórico como metodológico (“En mi experiencia es el maestro el que determina qué tema debo de trabajar para la tesis, no respetan los intereses de los alumnos”), a la cuestión de dominio de los contenidos de cada temática, a que los docentes desconocen la diversidad de opciones que tienen los alumnos para titularse (“Yo creo que deberían plantearnos las formas de Titulación que hay, no solamente la tesis”), no tienen ninguna formación que les posibilite ser asesores (“La unidad Apoyo a la Titulación se ha convertido en más de un apoyo una tortura para aquellos que no logran conciliar su investigación con la forma de pensar del profesor, creo que los docentes deberían tener una amplia formación en cuanto a ser asesores”). En fin, que lo que plantean los alumnos respecto a los docentes es que no cuentan con el perfil adecuado y en algunos no existe un compromiso ético con su labor.

## Solución

Hasta el momento, hemos señalado varios problemas que enfrentan los talleres de titulación en donde están entrelazados los alumnos, los docentes y el mismo plan de estudios, en donde lo primero que se tendría que hacer es asumir la responsabilidad desde el lugar que nos ocupa, así como lo hacen los alumnos y actuar con la ética profesional requerida por la práctica docente. Un hecho por todos los docentes conocido, es el poco presupuesto con que cuentan las facultades de la UNAM para la formación y la actualización de los docentes mediante cursos; éstos son muy limitados y los pocos con que se cuenta no responden a las necesidades de formación y actualización de los docentes en servicio. Por otro lado, las maestrías y los doctorados también son una posibilidad de formación que algunos docentes han recuperado, mas no en su mayoría. Otro elemento es la situación laboral de los profesores, ya la mayoría son de asignatura por contratos semestrales. También la carrera cuenta con muchos profesionistas que se han incorporado sin contar con el perfil académico idóneo para cada unidad de conocimiento, aunado a que muchos de ellos no cuentan con ninguna experiencia en la investigación

En lo que respecta a la ubicación curricular de los talleres, en este momento se está realizando la evaluación curricular, lo que permitirá realizar cambios y ajustes en el plan de estudios.

Los elementos académicos que los estudiantes reciben en los talleres de apoyo a la titulación no son suficientes para la elaboración de su trabajo recepcional, se necesita mayor articulación con las unidades de conocimiento del área de investigación, lo cual nos obliga a replantear la ubicación de los talleres en el plan de estudios.

Otro elemento a considerar es la magnitud de los alumnos inscritos en los talleres, ya que algunos grupos son de 40 y otros pueden ser hasta de 5 alumnos, se necesita que todos los grupos sean pequeños para una mejor atención. Hasta el momento, consideramos que cada uno de los problemas que aquejan a los estudiantes nos significa una posibilidad de evaluación curricular.

## Referencias

- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires. Amorrortu. 1966. Impreso.
- Bruner, Jerome. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza Editorial. 1990. Impreso.
- Díaz Barriga, Ángel y Barrón, Concepción. *El currículum de pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*. México. ENEP-Aragón-UNAM. 1984. Impreso.
- Díaz Barriga, Ángel. *El contenido del plan de estudios de Pedagogía: análisis de los programas de asignatura*. México. UNAM. 1994. Impreso.
- Ferry, Guilles. *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México. Paidós. 1990. Impreso.
- Gimeno Sacristán, José. Reportaje realizado por la revista “*Terciando*”, del Instituto Nacional Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, de Capital Federal, Argentina. 1998. Texto completo en: <http://www.uv.es/arbelaez/v2n204josegimeno.html>
- Hargreaves, Andy. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid. Morata. 1998. Impreso.
- Mingorance, Pilar. “Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores”. En Marcelo, C (Edit.) *La función docente*. Madrid: Síntesis. 2001, pp. 85-101. Impreso.
- Orozco, Berta. “El asesor en currículum: experiencia desafiante entre la función de escucha y la intervención”. En: Rita Angulo y Berta Orozco (coord.) *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. México. CONACyT- IISUE-Plaza y Valdés. 2007. Impreso.
- Pedagogía. *Plan de Estudios*. Tomo I. México. ENEP-Aragón-UNAM. 2002. Impreso.
- Pedagogía. *Plan de Estudios*. Tomo II. México. ENEP-Aragón-UNAM. 2002. Impreso.
- Young, Robert. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona. Paidós. 1993. Impreso.

# La formación en la investigación pedagógica: alcances y límites en los talleres de apoyo a la titulación en la FES Aragón

---

*María del Rosario López Guerrero*

## Problema

El problema que se aborda en ese texto parte de reconocer como un logro la inclusión de los Talleres de Apoyo a la Titulación en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-Aragón), estos espacios de formación e investigación han tratado de responder a la eficiencia terminal, aumentando el número de titulados, y a la superación de las dificultades teórico metodológicas frecuentes en la elaboración del trabajo de titulación, entendida como la integración y el cierre del proceso de formación básica en esta Licenciatura<sup>1</sup>.

Los Talleres son pertinentes porque favorecen el desarrollo del pensamiento desde y para lo pedagógico; pero, ¿cómo lograr que el trabajo que se desarrolla en estos espacios cumpla con las expectativas planteadas? ¿Cómo responder a la tendencia social del aprender a aprender a lo largo de la vida, a la construcción del conocimiento desde un sentido epistémico, en el que cobra especial sentido el

---

1 Pedagogía. *Plan de Estudios*. Tomo I. México. ENEP-Aragón-UNAM. 2002. Impreso, p. 65.

papel activo del sujeto? En pocas palabras, los resultados no han sido los esperados respecto al número de titulados que no ha mejorado; mientras, es creciente el número de estudiantes en situación irregular que requieren evaluación extraordinaria para aprobar los talleres, o bien, que transitan sin avances de taller en taller, más allá de la seriación que implicaba el seguimiento de los logros en un estrecho vínculo del taller antecedente y el consecuente. Ahora, puede haber estudiantes que llegan a taller IV sin tener por lo menos el proyecto y sí la preocupación de aprobar y salir del problema. No obstante, asumo que el trabajo formativo de los talleres es significativo en la trayectoria académica de estudiantes y profesores, pero impone grandes desafíos en los procesos y resultados.

## Contexto

La Licenciatura en Pedagogía forma parte de las 14 licenciaturas que se imparten en la FES Aragón, recientemente acreditada por pares externos a la UNAM, lo cual significa el reconocimiento de su calidad académica. Reconocimiento que más allá del sentido del Plan de Estudios, el trabajo colegiado de los docentes y la práctica pedagógica que caracteriza a la Licenciatura, enfrenta la preocupación latente de la eficiencia terminal en términos de titulación. Aunque en Pedagogía existen otras modalidades para titularse, los estudiantes requieren cursar los Talleres de Apoyo a la Titulación y cubrir los créditos correspondientes, lo cual, abona otra problemática porque hay estudiantes que tienen la intención de titularse por otra modalidad y para ellos el taller pierde interés; en estos casos, el argumento es que los Talleres permiten experimentar el proceso de una investigación a modo de un ejercicio que enriquecerá la formación del estudiante y ampliará sus habilidades profesionales.

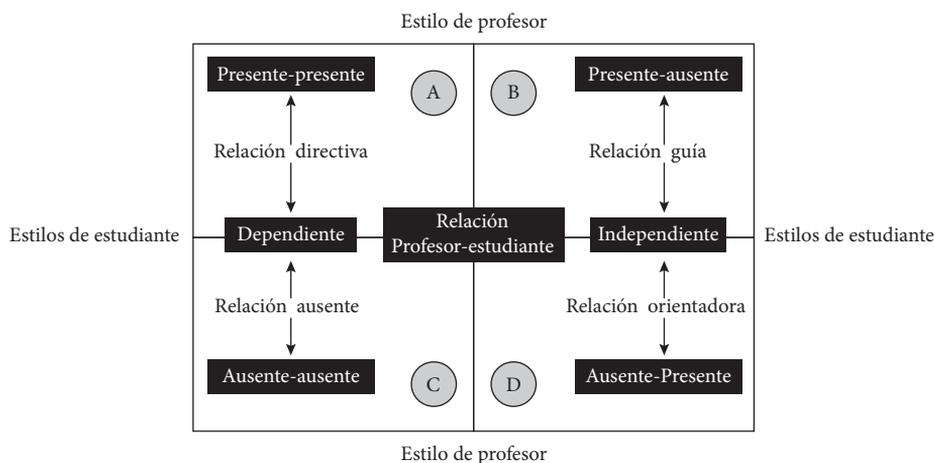
Los estudiantes cursan los Talleres de Apoyo a la Titulación a partir del quinto semestre de la licenciatura, cuando están a mitad de la carrera, por lo tanto, sus referentes teóricos están en constante reconstrucción y búsqueda de sentido y resulta exigente suponer que están en condiciones de teorizar rigurosamente en torno a un objeto de estudio. Además, enfrentan unidades de conocimiento de la

fase de *Formación básica*, que no han llevado en semestres anteriores; en consecuencia, estudian temas nuevos que dificultan focalizar un objeto de estudio; por ello, durante los primeros talleres es frecuente el cambio de tema de investigación.

## Discusión

Una pregunta obligada desde los profesores es, ¿con qué recursos y desde qué argumentos teórico metodológicos resolvemos el proceso del Taller en función de la situación del estudiante? ¿Tenemos en cuenta la complejidad del Taller, en términos de la relación de aprendiz de investigador, útil y necesaria para la vida profesional y personal del estudiante? ¿Cómo logramos conciliar que el pensamiento investigador del estudiante avanza en tiempos distintos a los tiempos de su formación académica? Porque se pasa de un proceso determinado por la delimitación de un programa a un proceso de reelaboración, reflexión, crítica y diferenciación entre lo que sabe de lo que aprende, reconociendo cambios conceptuales y tomando decisiones teórico-metodológicas en torno a un objeto de estudio. El supuesto es que parte del problema en los Talleres corresponde a la formación y práctica en investigación en el contexto de la Licenciatura, pues por diversas causas se realiza poca o nula investigación por parte de la planta docente; así, la incertidumbre es desde qué criterios y referentes los profesores distantes de la práctica investigativa llevan a cabo el acompañamiento a los estudiantes, cómo establecen los parámetros de los avances para cada Taller. La situación no es menor y motiva largas discusiones que contraponen un trabajo altamente dirigido o centrado en la autonomía intelectual de los estudiantes, rasgos vinculados al estilo de docentes y estudiantes. Sin proponer homogeneizar identifico tendencias que se ilustran en el esquema y cuya combinatoria expresa múltiples posibilidades dependiendo los estilos que coincidan en la propuesta de trabajo del taller.

Relación entre estilo de profesor y estudiante:



Así, en A se tiende a un trabajo controlado, donde el estudiante espera que le digan qué hacer; en B la intervención media crea un espacio de autonomía para estudiante y profesor; en C prevalece la idea de que el avance depende sólo del estudiante; y en D se establece una relación dialógica, se orienta al estudiante como personaje central a cargo de su propia formación. Por tanto, el proceso formativo de los estudiantes que cursan el Taller requiere la mediación formativa que se hace desde la función docente.

Cabe aclarar las diferencias entre investigar y enseñar a investigar; la práctica de la investigación implica disposiciones, modos de pensamiento y acción distintos a la forma como se facilitan estas habilidades en la experiencia con estudiantes, pensar la investigación desde la intervención pedagógica demanda al docente formarse en ello.

El objetivo ahora, es plantear una ruta didáctica para el Taller, desde la práctica de la investigación, afín a problemas y necesidades educativas, comprometida, cuestionando siempre por qué, para qué y para quién se investiga.

No se trata de formar investigadores estrictamente, pero la investigación sí es importante en la formación del pedagogo y qué mejor forma que adquirir tales capacidades al realizar el trabajo de titulación. Un problema es la diversidad de expectativas de los profesores y la necesidad de acordar productos mínimos para cada Taller. Algunos testimonios de estudiantes refieren a profesores que exigen mucho y otros que exigen poco o nada. También, profesores que marcan la pauta metodológica y perspectiva teórica a seguir en la investigación, situación que resulta impositiva para ciertos estudiantes; así lo han comentado al interrogarles sobre el motivo de cambio de grupo:

[...] pues no entendí por qué tenía que incluir el neoliberalismo y globalización en mi tema (RMC).<sup>2</sup>

[...] el profesor dice que mi tema no es pedagógico (RMC).

Vale la pena, investigar por qué los estudiantes se cambian de profesor, con frecuencia se incorporan a un grupo que lleva una continuidad de trabajo que no siempre coincide con el nivel de avance de los estudiantes que se mueven de grupo. Investigar este fenómeno permitiría profundizar en los procesos específicos que viven los estudiantes, que tristemente descubren que cambiarse de grupo no les resuelve el problema. Asimismo, se necesita indagar el proceso de conocimiento, sobre el conocimiento que los estudiantes han desarrollado al iniciar el Taller porque un obstáculo es enfrentar al estudiante a descubrir su interés por conocer y decidir qué investigar libremente, y, sobre todo, contribuir a que descubran cómo procede su pensamiento al argumentar un problema de investigación.

En los Talleres se incluyen contenidos y productos de trabajo que guían el proceso, así, en Taller I se inicia con la problematización y teorización para la construcción del objeto de estudio como parte del anteproyecto, algunas actividades para ello son: descripción de prácticas y procesos cotidianos en contextos de formación y educativos, cuestionamientos sobre las regularidades y correlaciones

---

2 Registro de Memoria tomado en Clase.

de hechos vinculados al campo pedagógico, a fin de diferenciar problemas aparentes del problema de conocimiento, el cual requiere una construcción teórica, es decir, se trata de que en los objetos de estudio que desarrollan los estudiantes se articule la realidad empírica y los conceptos que posibilitan captar lo que no es observable directamente<sup>3</sup>. Otros recursos son:

- Desarrollar con los estudiantes las habilidades para preguntar como actitud de conocimiento, aprender a preguntar a sus profesores, a sus pares, pero también a la realidad, a los textos, a los autores.
- Valorar los errores como “obstáculos con los que se enfrenta el pensamiento de los alumnos”<sup>4</sup> como expresión de procesos intelectuales que el sujeto pone en juego en la construcción de conocimiento y no como algo que se reprime y sanciona.

En este mismo Taller se avanza en la investigación documental, en términos de reconstrucción histórica y articulada del objeto, este trabajo se expone en un texto como antecedentes y contexto. Por último, se aborda la investigación sobre lo investigado, a fin de orientar al estudiante sobre la historia del conocimiento en torno a su objeto, como forma de filiarse con el campo de estudio y el estado de la cuestión; éste y el texto anterior constituyen los primeros avances del Taller 1; como productos van configurando los capítulos del reporte de investigación.

El taller II se dirige a la definición del campo pedagógico para consolidar los ámbitos de interés y, en función de ello, anticipar un conjunto de teorías, que a manera de referentes puedan apoyar la construcción del objeto de estudio y definir la orientación teórica del proyecto a desarrollar. Específicamente, se elabora un texto de referentes teóricos, se analiza la pertinencia al objeto de estudio y se diferencian las aportaciones de otros campos disciplinarios, en particular psico-

---

3 Piña Osorio, Juan Manuel. *Prácticas y representaciones en educación superior*. México: UNAM-IISUE- Plaza y Valdés, 2007, p. 11.

4 J. Astolfi, *El “error” un medio para enseñar*. México: SEP, BAM, 2004, p. 14.

logía y sociología, de las propiamente pedagógicas; resultado de este avance es la elaboración del proyecto de investigación y el texto de perspectiva teórica.

Los contenidos de carácter metodológico corresponden al programa del Taller de Apoyo a la Titulación III; al respecto, los temas que se trabajan permiten especificar el tipo de investigación y su respectivo diseño y método para llevar a cabo la producción de los datos documentales o empíricos necesarios para el análisis a realizar. En este caso, el avance es un texto sobre la metodología que incluye el diseño de las matrices de análisis o bien de las técnicas e instrumentos para el trabajo de campo. Finalmente, en Taller IV se realiza una prueba piloto de la metodología y con los resultados preliminares se organiza el informe general de investigación que constituye el producto final de los cuatro Talleres.

Desde la experiencia como profesora en los Talleres, es frecuente que los temas e intereses de los estudiantes en torno a la construcción del objeto de estudio se vinculen a dos ámbitos del campo en general:

- Proyectos que plantean objetos de estudio relativos a la formación o constitución de sujetos sociales.
- Proyectos que plantean objetos de estudio relativos a la praxis educativa.

En ambos casos, una ruta pueden ser las teorías pedagógicas en el sentido que comprenden diversos proyectos que definen concepciones de hombre y sociedad acotados en tiempo y espacio. La diferencia es que, en el primer caso, la atención se centra en la creación humana por los humanos, la formación centrada en el sujeto por sí y para sí; y en el segundo caso, la atención se centra en el dispositivo, como el conjunto de elementos instalados y activados para alcanzar una finalidad educativa determinada en el orden de la prescripción institucional. Se podría sostener que en ambos casos acontece la formación, pero más allá del sentido superficial que en ocasiones se le asigna al término, el significado es muy distinto; en el primer caso, el sujeto cobra conciencia de sí y para sí en la apropiación subjetiva de la cultura, que objetiva nuevamente al actuar y recrear su entorno social y cultural con diversos alcances posibles. En el segundo caso, el dispositivo

escolar es un aparato estratégico que conlleva una finalidad educativa determinada. Ciertamente, los dispositivos no son neutrales, pero tampoco son uniformes y, sobre todo, predecibles absolutamente, de modo que en algunos es factible, en mayor o menor medida, recrear el dispositivo y favorecer experiencias de subjetivación, reflexión y ejercicio de autonomía.

## Solución

Se requiere comprender que el proceso elaboración del trabajo de titulación exige continuidad en los productos de cada semestre y en la construcción de conocimiento que cada estudiante logra. Cuidar estos dos ejes lleva a reflexionar en la necesidad de establecer una relación pedagógica<sup>5</sup> basada en la comunicación y el diálogo, en la que se privilegie la palabra del estudiante y la escucha del profesor, donde se compartan significados en las diversas fases de investigación.

- Posibles alternativas y necesidades de mejora del Taller.
- Coordinar colegiadamente los contenidos del eje de investigación con referencia al Taller.
- Definir y difundir entre los estudiantes las líneas de investigación o campos de especialización de los profesores para que decidan en qué grupo se inscriben.
- Organizar un curso propedéutico para estudiantes sobre los factores académicos, emocionales, administrativos y las características específicas del Taller con relación al resto de las unidades de aprendizaje.
- No es un trabajo sólo para aprobar el Taller.
- Se trata de un Taller flexible respecto al tipo, nivel, perspectiva y establecimiento de los productos de cada semestre que son el punto de partida para el siguiente.

---

<sup>5</sup> T. Yuren, *Formación y pues a distancia*, p. 38.

- El Taller es un espacio para aprender y adquirir elementos de investigación.
- Es un trabajo que implica a estudiantes y maestros; los primeros en entregar sus productos y los segundos en revisar y llevar el seguimiento puntual de los avances.

Este ejercicio de repensar el trabajo realizado en los Talleres queda como pretexto para la revisión crítica de nuestro papel como docentes a cargo de estos Talleres, que valen como espacio de posibilidad, de reconstrucción del dispositivo orientado a la reconstrucción del sentido de la pedagogía como práctica social, profesión y proyecto de formación; sin embargo, la madeja se enreda demasiado y queda siempre la incertidumbre de haber cumplido o no la tarea, de haber respetado el proceso de los estudiantes, de no caer en la provocación de imponer miradas y lecturas de realidad teórica y metodológica, de no sancionar lo que queda fuera de los referentes propios y que lleva a convertir en receta el trabajo en los Talleres.

## Referencias

- Astolfi, Jean Pierre. *El "error," un medio para enseñar*. México: SEP, BAM, 2004. Impreso.
- FES, Aragón. *Pedagogía Plan de Estudios*. México: UNAM, 2002. Impreso.
- Piña Osorio, Juan Manuel. *Prácticas y representaciones en educación superior*. México: UNAM-IISUE- Plaza y Valdés, 2007. Impreso.
- Yurén, Teresa. *Formación y puesta a distancia*. México, Paidós, 2000. Impreso.



# Proyectos integradores interdisciplinarios como formación integral para la titulación

---

*David Fragoso Franco  
Fernando Melesio Magallón Pérez  
Braulio Reynoso Javier*

## Problema

De cara al caudal de transformaciones culturales, sociales, políticas y económicas que ocurren en nuestro contexto social, la educación superior tiene la necesidad de aventurar cambios profundos que le permitan provocar también movimiento en los distintos ámbitos donde tiene influencia.

Estos cambios no sólo deberían atacar el problema de la relación entre la escuela y la sociedad, sino también cuestionar la forma en que se desarrollan las prácticas académicas al interior de aquella. Las instituciones educativas superiores, en general, siguen reproduciendo modelos de enseñanza tradicional, donde el profesor es el sabedor de una parte de su disciplina, y eso es lo que transmite al alumno. Éste sigue siendo un receptor, independientemente de lo que se diga en el discurso.

Tal educación centrada en los contenidos disciplinares y en la figura del profesor como protagonista ha derivado en un exceso de directividad por parte del docente y en una falta de independencia en el alumno para la toma de decisiones.

Además, la lógica desde la cual se construye el currículum sigue siendo dispersa y atomista. La universidad continúa organizándose por áreas disciplinarias que no tienen relación y que reproducen el modelo positivista de la ciencia.

Junto con ello, el estudiante universitario emula el modelo de trabajo del profesor, que se desempeña en solitario, y del currículum, que es disperso y compartimentador, y lo lleva a su propia formación personal y a las relaciones que establece con sus compañeros. La consecuencia lógica de este esquema es un alumno que no trabaja en equipo, que no colabora y, lo que es muy grave, que no relaciona contenidos y teoría con situaciones reales de la vida y el mundo.

Conviene resumir los diferentes niveles en que se da un proceso de desintegración de las estructuras de conocimiento:

1. En la Universidad se reproducen los modelos de constitución de los paradigmas científicos dominantes, caracterizados por el aislamiento entre disciplinas. Predomina la administración académica unidisciplinar.
2. Las carreras se estructuran por asignaturas que potencialmente podrían contribuir articuladamente a la resolución de problemas complejos del mundo actual, pero dicha articulación casi nunca se da debido a que los profesores sólo se interesan por su materia.
3. El esquema de trabajo académico también es atomista: cada profesor trabaja aislado, y cuando se convoca al trabajo colegiado sólo se reproduce el esquema de la producción en serie: cada uno hace lo que le toca para luego juntar y pegar las partes.
4. Las instituciones educativas no suelen promover espacios ni estrategias para la construcción de diálogos entre disciplinas, pues las tareas administrativas ocupan toda la atención de aquéllas.
5. Los alumnos reproducen los vicios del trabajo en equipo que han visto desde el principio, replicándolos en los modos de organización familiar y social que practican. Los estudiantes no discuten las construcciones epistémicas que les permitirían comprender la complejidad de lo real, sólo acuerdan dividir el trabajo para luego pegarlo.

6. Finalmente (y esto es un problema radical, cimentado en la cultura), la constitución de los sujetos concretos también está atravesada por una desintegración muy alienante: el sujeto contemporáneo está acostumbrado a creer que mente y afecto son dos componentes separados y antagónicos.

Esta falta de integralidad formativa desemboca en dos graves consecuencias:

- A) Impide la generación de procesos meta-cognitivos que ayuden a los alumnos a identificar las vinculaciones teoría-práctica que explican la realidad. A menudo, el estudiante cuestiona la utilidad de lo que aprende, y las respuestas anémicas de sus profesores le hacen caer en decepción y aburrimiento.
- B) La educación se aliena de la realidad: los docentes se limitan a ofrecer una visión de la relación estudio-entorno basada en los ejemplos de los libros o en simulaciones poco relevantes. La referencia a la experiencia profesional vivida es excepcional. La formación no es situada.

Considerando todo lo anterior, y remitiéndonos al ámbito de la titulación, hemos identificado un problema educativo de cierta gravedad: la ausencia de integración en las instancias que contribuyen a constituir la subjetividad de los estudiantes obstaculiza el diálogo entre los saberes, diálogo que podría llevar al alumno a construir propuestas pertinentes e innovadoras en su ámbito disciplinar. A los educandos les resulta crecientemente difícil vincular los tres principales elementos que debe considerar el trabajo intelectual: el manejo de la teoría, el cumplimiento de sus propias expectativas como sujetos productores de conocimiento, y las necesidades reales del entorno. Todo esto se refleja en los productos escritos, así como en una aún sutil, pero perceptible disminución en el entusiasmo que en otros contextos históricos ha generado el trabajo académico.

Este problema se manifiesta en la escasa producción de tesis como proyecto de titulación en el alumnado de Pedagogía, a nivel licenciatura en nuestra

Facultad, y es que del problema de la desintegración que caracteriza hoy en día la vida escolar se colige una capacidad muy limitada, por parte de los estudiantes, para plantear problemas de investigación que tengan relevancia disciplinar y utilidad social y que articulen una actividad de investigación con una reflexión teórica que pueda ser plasmada por escrito.

## Contexto

La FES Acatlán, pese a su noble tradición académica y a la orientación multidisciplinaria que ha tenido desde su origen, no es ajena a la influencia que en ella operan las condiciones del entorno circundante. Así, el credencialismo que caracteriza al mercado laboral contemporáneo conmina a los alumnos a buscar la forma más rápida de titulación para poder procurarse medios de subsistencia lo antes posible. La UNAM ha respondido a este desafío diversificando las opciones de titulación disponibles para los estudiantes. Esta diversificación, que ha ocurrido en la inmensa mayoría de las carreras (la nuestra no es excepción), ha supuesto un progresivo abandono del trabajo de tesis como elección para el proceso de obtención del título.

Así, la opción de tesis, cuyo enorme valor formativo es, desde el punto de vista pedagógico, indiscutible, no recibe el mismo favor que otras modalidades que poseen al menos dos ventajas respecto a ésta:

- A) Tienen ya establecido un tiempo de terminación limitado, por lo cual el alumno puede tener una certeza aproximada de cuándo recibirá su título.
- B) La mayoría de las otras modalidades de titulación no resultan tan intimidantes para el alumno como la tesis, en virtud de los atributos imaginarios que se han depositado en ésta a lo largo de varias generaciones.

Debemos llamar la atención sobre el segundo aspecto: hemos notado últimamente que la mayoría de nuestros colegas sobredimensionan la dificultad que

supone elaborar una tesis. Muchos la perciben como un desafío apenas superable y muy desgastante. Afirmamos que esta situación se da debido, en gran medida, a la desintegración que está presente en el plan de estudios y en las prácticas académicas más socorridas: en el contexto específico de nuestra licenciatura (y de muchas otras en la Facultad); en efecto, no hay un adecuado desarrollo de las habilidades cognitivas que hacen posible la elaboración de una tesis.

## Discusión

Ante esta situación problemática, la propuesta es que re-direccionemos la finalidad formativa de la Universidad hacia la integración. Este cambio de sentido y de acción implica lo pedagógico, lo didáctico y la propia administración. Para ello, es necesario definir dos conceptos que entran en juego: formación e integración.

La formación, según la Real Academia de la Lengua, significa acción y efecto de formar o formarse<sup>1</sup>. En el ámbito pedagógico “indica el proceso de educación o de civilización que se expresa en los dos significados de cultura, entendida como educación y como sistema de valores simbólicos”<sup>2</sup>. Así, la formación es un proceso de interacción entre la institución educativa (que informa desde sus concepciones, modelos e ideología) y el sujeto (que decide consciente y libremente en qué y cómo formarse). Esta interacción es el proceso por el cual el educador y el educando constituyen cada uno su identidad.

Si la formación es una decisión personal informada, el problema es cómo la escuela puede promover la autonomía, la independencia, la libertad y la autorregulación. Estos procesos se tendrán que ir provocando, gestando y consolidando a lo largo del trayecto formativo del alumno y se expresarán de forma sintética en la fase de salida del proceso universitario con la titulación.

---

1 *Diccionario de la Lengua Española*, p. 729.

2 Abbagnano, Nicola., *Diccionario de filosofía*, p. 511.

Pero, ¿qué es integrar? La RAE la define como renovar, completar, es generar unidad a partir de la diferencia<sup>3</sup>. No es yuxtaponer, ya que ésta es una unión simple; tampoco es fusionar, que supone un modo de unidad intenso pero infecundo, porque impide ejercer un influjo mutuo. Según Alfonso López Quintás es “engranar dos realidades de modo tal que conserven su modo propio de ser y colaboren fecundamente a una misma tarea... Vincular realidades y actos que son distintos y de diverso rango para dar lugar a un conjunto lleno de sentido significa integrarlos”<sup>4</sup>.

Integrar comprende dos procesos: integración o acción de integrar e integrarse, referida especialmente al trabajo con el otro, el diálogo, el encuentro. Según Roegiers es “una operación mediante la cual se hacen interdependientes diversos elementos disociados al principio, con el objeto de hacerlos funcionar de manera articulada y en función de una meta”<sup>5</sup>. El segundo es integralidad y significa globalidad, totalidad. Nos refiere a la calidad de la integración. Muestra el contenido de las acciones y los procesos. Ésta se asocia con los conocimientos científicos y de la cultura<sup>6</sup>.

Así, formación e integración son la finalidad de la educación; es lo pedagógico, la decisión de qué educar. Su concreción se da en la didáctica, que recupera los proyectos integradores interdisciplinarios (PII) como un medio para lograrla. Son la expresión de una didáctica estratégica<sup>7</sup> que decide formar e integrar a partir de relacionar en la persona lo cognitivo y lo afectivo<sup>8</sup>, entre las personas a partir del

---

3 Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española: Vigésima segunda edición. España: Real Academia Española, 2001, p. 872.

4 López Quintás, Alfonso, *Inteligencia creativa: el descubrimiento personal de los valores*, Madrid: BAC, 1999, p. 176.

5 Roegiers, Xavier, *Una Pedagogía de la Integración: Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*, México: FCE, 2012, p. 31.

6 Alcalá Campos, Raúl, *Sujeto, identidad y valores*, México: FES Acatlán, 2014, p. 15.

7 Frago Franco, David. “Proyectos Integradores Interdisciplinarios centrados en el desarrollo de capacidades y valores. *Revista Boletín REDIPE* (Red Iberoamericana de Pedagogía) (Internet). 20 de julio de 2017, pp. 11-23. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/19>

8 Román Pérez, Martiniano, *Capacidades y Valores en la sociedad del conocimiento: Perspectiva didáctica*, Santiago de Chile: Arrayán, 2005, p. 12.

trabajo colaborativo y colegiado, y en el ámbito científico y cultural por medio de la interdisciplina que lleve a la transdisciplina<sup>9</sup>.

## Solución

Por lo tanto, los PII son una estrategia didáctica que busca la integración y la integralidad a partir de procesos de investigación o intervención que buscan que el alumno valore la importancia de relacionar contenidos con el entorno. Ellos parten de situaciones problema que, por la indagación, buscan plantear alternativas de solución, pero desde la conformación de competencias semestrales que dan dirección al sentido de la formación. Ellos se van aplicando mediante el diálogo de las asignaturas, desde el inicio de la carrera y hasta el final, siempre en función del saber hacer integrado que lleve a conformar un perfil profesional construido desde los profesores y alumnos.

Este desarrollo lleva al alumno a incursionar de manera natural y colaborativa en los procesos de investigación de la realidad desde los ámbitos documental y de campo, y desde la premisa según la cual la teoría se hace en la práctica y ésta adquiere sentido desde aquélla. Por ello, los PII son procesos formativos que buscan la autonomía, la independencia y la generación de decisiones del alumno en relación con su realidad y en función del diálogo entre compañeros y maestros.

Si tal proceso formativo se da, entonces la llegada a la fase terminal en la titulación sólo será un proceso de recuperación de las experiencias anteriores y con total libertad el alumno podrá tomar decisiones en función de sus intereses, de los marcos teóricos que él estime pertinentes y de las metodologías que él mismo identifique como las más adecuadas para el problema construido y las soluciones a que se quiere arribar.

La intención formativa que subyace en los PII es procurar un pensamiento reflexivo, como el propuesto por el ilustre filósofo y pedagogo John Dewey, mismo

---

9 Cullen, Carlos, *Crítica de las razones de educar*, México: Paidós, 2008, p. 30.

que se pone en acto a partir del desarrollo del pensamiento crítico, creativo, resolutivo y ejecutivo. Todos ellos se integran en los propios procesos de investigación o intervención y permiten que el alumno pueda trasladar lo aprendido hacia la opción de titulación que elija.

Nosotros proponemos un esquema dividido en dos partes: en primer lugar, una fase que vaya desde el inicio de la carrera hasta el quinto semestre, en la cual se desarrollen proyectos integradores desde una intencionalidad más “hipotética” o “experimental”, ofreciendo una visión general del trabajo integrador que esta metodología supone; después, durante los tres últimos semestres, el proyecto integrador deberá estar orientado a que cada alumno pueda “aterrizar” su formación en una elaboración teórica pertinente (que podría convertirse en una tesis), independientemente de la opción de titulación que elija.

El trabajo por PII posibilita la superación de la dificultad mencionada al principio de este escrito. Merced a los PII, los alumnos podrán verse notablemente menos intimidados ante la perspectiva de elaborar una tesis y, lo que es aún más importante, serán académicos y profesionistas mucho más completos, capaces de responder a las exigencias del mundo actual, pero sin agotar en éstas sus talentos intelectuales ni constreñir una voluntad transformadora.

La competencia del alumno en tanto profesional, se da cuando es apto para tomar decisiones de distintos tipos en función de problemáticas y problemas específicos situados en contextos determinados. Un estudiante competente es capaz de mirar, proyectar y prever siendo crítico y creativo<sup>10</sup>. Hablamos de un profesional que busca no sólo comprender sino transformar la realidad y transformarse a partir del propio trabajo.

En conclusión, ante los retos actuales que plantea el mundo a la educación y a las profesiones, la formación para la integración es una de las soluciones más pertinentes que pueden responder a dichos requerimientos.

---

10 Marina, José Antonio, *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel, 2012.

## Referencias

- Abbagnano, Nicola. *Diccionario de Filosofía*. México: FCE, 2012. Impreso.
- Alcalá Campos, Raúl. *Sujeto, identidad y valores*. México: FES Acatlán, 2014. Impreso.
- Cullen, Carlos. *Crítica de las razones de educar*. México: Paidós, 2008. Impreso.
- Dewey, John. *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, 2007. Impreso.
- Fragoso Franco, David. “Proyectos Integradores Interdisciplinarios centrados en el desarrollo de capacidades y valores. *Revista Boletín REDIPE (Red Iberoamericana de Pedagogía)* (Internet). 20 de julio de 2017, pp. 11-23. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/19>
- López Quintás, Alfonso. *Inteligencia Creativa: El descubrimiento personal de los valores*. Madrid: BAC, 1999. Impreso.
- Marina, José Antonio. *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel, 2012. Impreso.
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española: Vigésima segunda edición*. España: Real Academia Española, 2001. Impreso.
- Roegiers, Xavier. *Una pedagogía de la integración: Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: FCE, 2012. Impreso.
- Román Pérez, Martiniano. *Capacidades y Valores en la sociedad del conocimiento: Perspectiva didáctica*. Santiago de Chile: Arrayán, 2005. Impreso.



# Análisis de la experiencia en la coordinación del Programa de Apoyo a la Titulación en Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

---

*Claudia Pontón Ramos  
Itzel Casillas Avalos*

## Problema

La identificación de la eficiencia terminal como problemática<sup>1</sup>, aunada a la comprensión del ejercicio docente como posibilidad de elevar sus índices en la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, llevó a considerar oportuno ofrecer a la comunidad académica egresada y sin titularse una opción de formación que permitiera, en corto o mediano plazo, obtener el título. Se creó un Programa de Apoyo a la Titulación en el marco de la División de Educación Continua de la Facultad con actividades dirigidas a aquellos que hayan dejado pendiente la obtención del título después de tiempo de haber concluido los créditos

---

1 Notable en los datos proporcionados en los informes anuales de la dirección de la Facultad, las estadísticas en la página web de la misma, así como la base de datos de exámenes profesionales en la página de servicios escolares. FFyL-UNAM. "Dirección. Informes". Web.; FFyL-UNAM. "Exámenes profesionales". Web.

académicos, con la finalidad de consolidar la formación profesional de los egresados del Colegio de Pedagogía.

Considerando las particularidades de la población a atender, así como sus necesidades y las especificidades que las opciones de titulación conllevan, se analiza en este trabajo la experiencia en la coordinación de dicho programa, identificando las principales problemáticas a las que nos enfrentamos.

## Contexto

A partir de 2004, el H. Consejo Universitario aprobó para la Facultad de Filosofía y Letras varias modalidades de titulación en el nivel de licenciatura<sup>2</sup>. A partir de esa fecha cada uno de los Colegios que integran esta Facultad se dio a la tarea de discutir esta propuesta y definir las modalidades de titulación pertinentes a las particularidades de cada ámbito disciplinario y/o de intervención. En la Facultad de Filosofía y Letras se aprobaron un total de nueve opciones de titulación, de las cuales sólo 8 aplican para la licenciatura en Pedagogía<sup>3</sup>.

En general, las modalidades de titulación, avaladas por el marco normativo actual, refieren a un trabajo escrito con réplica oral, que evidencie una formación disciplinaria así como la capacidad para organizar los conocimientos y expresarlos en un documento, el cual avala el otorgamiento de un título profesional. Es importante hacer énfasis en que los requerimientos responden a las particularidades de cada modalidad y todas ellas incluyen una rigurosidad académica en su presentación. Por otra parte, éstas intentan responder a trayectorias laborales diferenciadas que por lo general responden a las posibilidades de incorporación al

---

2 Universidad Nacional Autónoma de México. *Opciones de titulación en la UNAM. Facultades y escuelas*, México: UNAM-Secretaría General-Dirección General de Administración Escolar, 2012. Cuadernos Básicos de Administración Escolar 004.

3 Facultad de Filosofía y Letras UNAM. “Reglamento de Titulación”, Página Web FFyL. Consejo Técnico de la FFyL de la UNAM, sesiones del 16 de Mar. y del 27 de Abr., 2007. Web. Mar 2016 <[http://www.filos.unam.mx/mis\\_archivos/pdfs/reglamento\\_titulacion.pdf](http://www.filos.unam.mx/mis_archivos/pdfs/reglamento_titulacion.pdf)>.

mercado laboral de los egresados de esta licenciatura, así como al perfil de egreso de los alumnos. En función a estas consideraciones en el marco de las actividades vinculadas con el programa de apoyo a la titulación, se contemplaron como modalidades de titulación sólo dos:

- Tesina. Porque este trabajo tiene como objetivo demostrar que el alumno cuenta con una formación adecuada en la disciplina y posee la capacidad de organizar y sistematizar los conocimientos expresándolos de forma correcta y coherente; e
- Informe Académico por Actividad Profesional. Al referir a un trabajo que recoge la experiencia de una actividad de prácticas profesionales, al menos de un año, que incluye como mínimo los siguientes aspectos: una descripción precisa de la tarea, trayectoria/o experiencia sobre la cual versa el informe; una valoración crítica de la actividad reseñada así como un marco teórico o de referencia.

En el Programa de apoyo a la titulación se ofrecieron: un seminario con dos grupos llevado a cabo de enero a agosto y de abril a octubre de 2013, respectivamente; un seminario-taller (un grupo) de septiembre de 2014 a mayo de 2015<sup>4</sup>, y un taller de formulación de proyectos de titulación (un grupo) de agosto a octubre de 2015.

Los seminarios y el seminario taller de apoyo a la titulación se estructuraron en cuatro grandes módulos, los cuales tenían como objetivo establecer un acompañamiento para la elaboración de los trabajos recepcionales en las dos modalidades de titulación consideradas. Se trató de llevar al alumno al análisis de los procesos de construcción del conocimiento en relación con el ámbito pedagógico y educativo, identificando las particularidades relacionadas con la adquisición de

---

4 En el marco de estas actividades se contó con el apoyo de un equipo docente conformado por tres profesores, adicionales a las dos coordinadoras, quienes estuvieron a cargo de la primera parte del módulo I (correspondiente a la sensibilización frente al proceso y las características de las modalidades de titulación) y los módulos 2 y 3.

habilidades concretas (de comprensión y análisis) ante la necesidad de elaborar un proyecto de investigación. Los módulos fueron:

- Modalidades y procesos de titulación. Este módulo hacía énfasis en la información sobre las características y exigencias de las modalidades de titulación contempladas para la licenciatura, con la finalidad de que el alumno tomara la decisión más pertinente en función de su trayectoria académica y disponibilidad, e identificara los indicadores mínimos para el diseño de un proyecto de trabajo. Todo esto en función de las particularidades de la pedagogía como ámbito disciplinario y de lo educativo como objeto de estudio, así como las áreas temáticas y/o del campo laboral de interés y desempeño del alumno.
- Taller de fuentes de información y manejo de recursos bibliográficos. En él se otorgaban al estudiante las herramientas para el uso de recursos de información, la recuperación de información seria, confiable y de calidad para el desarrollo y enriquecimiento teórico-metodológico de los proyectos.
- Taller de redacción. Centrado en el desarrollo de operaciones descriptivas y de redacción para la elaboración de textos académicos.
- Precisiones contextuales, teóricas y metodológicas de la estructura analítica de los trabajos recepcionales. Este módulo se orientaba a fortalecer la organización y desarrollo de los trabajos; se caracterizó por acompañar a los alumnos en la definición de una estructura analítica coherente y relacional, la identificación de los ejes de análisis así como el enfoque teórico y metodológico pertinente, paralelo a la tutoría que se estableciera con un docente de la planta de profesores activos de la licenciatura.

El taller de formulación de proyectos, por su parte, se centró en ofrecer las herramientas básicas y el acompañamiento necesario para el planteamiento de proyectos tesina (con la posibilidad de ser tesis, dependiendo del enfoque, perspectiva y profundidad analítica que el estudiante decidiera). En este taller

se abordaron las características generales y formales de las modalidades de titulación, la elección de tema y delimitación del objeto de estudio, el proyecto de investigación, la metodología, los contenidos mínimos de un proyecto de titulación, la búsqueda de información y los criterios de citación.

## Discusión

Todo proceso de titulación coloca al alumno en una situación de toma de decisiones difícil y compleja para la cual, muchas veces, los alumnos no cuentan con los elementos, capacidades y habilidades necesarias. Este proceso involucra también cuestiones de índole personal, profesional, académica, disciplinaria, teórico-conceptual, metodológica y administrativa, que en muchas ocasiones los alumnos no se encuentran preparados para superar.

Una de las primeras dificultades que se le presentan al alumno que pretende iniciar un proceso de titulación es plantear con claridad el tema y objeto de estudio para el desarrollo del trabajo escrito. Otra es formular un proyecto de titulación que les permita sistematizar el abordaje que quieren realizar y presentarlo a algún profesor de la planta docente del colegio para ser asesorado. En ese sentido, es importante resaltar como problemática la formación metodológica que poseen los estudiantes, que en muchos de los casos no alcanza a ser precisa para entender las lógicas de investigación y construcción de un documento académico orientado a la graduación. Si bien la mayoría de los inscritos a las actividades eran estudiantes del plan de estudios 1966 de la licenciatura en Pedagogía<sup>5</sup>, en el cual la carga de asignaturas relacionadas con la investigación no era tan visible como en el actual (2010), habría que valorar si la formación recibida los coloca en la posibilidad de construir proyectos para titulación y estar advertidos de las lógicas

---

5 Colegio de Pedagogía. "Plan de estudios 1966". Página Web del Colegio de Pedagogía de la FFyL. Web. Mar 2016 <<http://pedagogia.filos.unam.mx/planes-de-estudio/plan1966/>>

de los procesos de este tipo, que se diferencian de sólo conocer las metodologías y hacer proyectos para acreditar una materia.

Una más de las problemáticas fue que el ámbito laboral no siempre se relacionaba con el ámbito pedagógico ni educativo, coartando la posibilidad de optar por una modalidad de titulación como el informe académico por actividad profesional; además de no tener elementos teóricos o contextuales para plantear un área de interés para una tesina al estar desvinculados con las discusiones actuales del campo.

Programas como éste generan asimismo expectativas muy altas, que se suman a las exigencias que muchos presentaban ya en sus ámbitos laborales (e incluso familiares). Adicional a contemplar que en más de 70% de los alumnos habían tenido ya experiencias infructuosas en el proceso de titulación, lo cual demandaba hacer patente que el proceso requiere indudablemente más compromiso, responsabilidad y formalidad de su parte.

De entre las problemáticas que se dieron en el transcurso de las actividades, además de lo mencionado, destacamos los siguientes aspectos:

- Los grupos eran muy heterogéneos en cuanto: a) a la cantidad de tiempo transcurrido desde la conclusión de los créditos, b) el tiempo que habían pasado fuera de actividades académicas (desde 5 hasta 20 años), y c) sus trayectorias laborales además de los intereses personales y profesionales. Lo que complicaba el establecimiento de una forma homogénea de trabajo y atender avances desiguales.
- La incompatibilidad del tiempo requerido para el estudio, formulación de los proyectos y escritura del trabajo con respecto del tiempo “libre” o destinado a estas actividades, ya sea por la jornada laboral o por actividades en casa. Lo anterior conducía a la no entrega de los trabajos y a la imposibilidad de dar un seguimiento a los avances.
- Una disposición escasa a la retroalimentación crítica. Estaban más preocupados por avanzar que por precisar y cuidar que sus avances fueran sólidos a partir de las revisiones y correcciones solicitadas.

- La negativa de muchos de los profesores sugeridos como asesores de los proyectos para darle continuidad al trabajo; en muchas de las ocasiones por una carga excesiva de trabajo y, en otras, por considerar que al no participar en la formulación del proyecto, no podían opinar al respecto. Además de quienes simplemente no respondieron la solicitud de tutoría.

Esta última problemática continuó incluso después de concluidas las actividades, constituyendo uno de los principales obstáculos para que los alumnos se titularan en un mediano plazo, ya que los tiempos para la revisión de sus avances o incluso para la corrección de sus proyectos con base en los comentarios de los asesores se ampliaron indefinidamente, ocasionando que muchos alumnos desertaran de nueva cuenta en el proceso. Por supuesto que no podemos obviar que algunos retrasos o retrocesos en el desarrollo de los proyectos de titulación también tuvieron que ver con una o más de las problemáticas antes mencionadas. Los aspectos vinculados con la dinámica personal de los alumnos fueron los que más pesaron en contra para finalizar el proceso de graduación y por consecuencia la obtención del grado.

## Solución

Por otra parte, los resultados de las actividades de un programa de esta naturaleza tienen que verse a largo plazo toda vez que la consecución de la titulación depende no sólo del acompañamiento de los responsables de este programa y los tutores sugeridos, sino también del compromiso y sentido de co-responsabilidad de los propios alumnos y su desempeño en la realización del trabajo recepcional. Para la fecha de entrega de este documento se cuenta aún con grados de avance diferenciados, un 25% aproximadamente del total de estudiantes ha logrado la titulación, mientras que la gran mayoría se encuentra con una forma de trabajo establecida con su asesor, llevando a cabo el desarrollo del capitulado de su tesina o informe.

La problemática de la eficiencia terminal colinda con otras cuestiones conflictivas propias del estudiante y del ámbito académico, que no permiten hablar de una única y sola solución. Se requieren acciones en conjunto, generar acciones que articulen el trabajo de los docentes y el colegio propiciando la discusión de lo que compete a cada uno de los actores. Sólo de esta manera se podrán vislumbrar los caminos más propicios para responder a las problemáticas con las que nos enfrentamos en la coordinación del programa.

No obstante, podemos señalar los siguientes aspectos con miras a establecer líneas y propuestas concretas de trabajo: la importancia de sensibilizar a los alumnos en las particularidades de las modalidades de titulación consideradas para la licenciatura, la necesidad de una sólida formación metodológica durante los estudios, las capacidades y habilidades necesarias para realizar un proyecto de investigación, el cual finalmente sirve como vínculo formal para establecer un contacto con el probable asesor, y el acompañamiento que los profesores le dan a los alumnos en el desarrollo de los proyectos hasta la realización del examen profesional.

## Referencias

- Colegio de Pedagogía. “Plan de estudios 1966”. Página Web del Colegio de Pedagogía de la FFyL. Web. Mar 2016 <<http://pedagogia.filos.unam.mx/planes-de-estudio/plan1966/>>
- Facultad de Filosofía y Letras UNAM. “Reglamento de Titulación”, Página Web FFyL. Consejo Técnico de la FFyL de la UNAM, sesiones del 16 de Mar. y del 27 de Abr., 2007. Web. Mar 2016. <[http://www.filos.unam.mx/mis\\_archivos/pdfs/reglamento\\_titulacion.pdf](http://www.filos.unam.mx/mis_archivos/pdfs/reglamento_titulacion.pdf)>
- Facultad de Filosofía y Letras. “Dirección. Informes”, Página Web FFyL. Facultad de Filosofía y Letras. Web. Mar 2016. <<http://www.filos.unam.mx/sobre/direccion/informes/>>

Facultad de Filosofía y Letras “Exámenes profesionales”. Página Web Servicios Escolares FFyL. Facultad de Filosofía y Letras. Web. Mar 2016 < <http://servicios.galileo.filos.unam.mx/exprof/>>

Universidad Nacional Autónoma de México. *Opciones de titulación en la UNAM*. Facultades y Escuelas, México: UNAM-Secretaría General-Dirección General de Administración Escolar, 2012. Cuadernos Básicos de Administración Escolar 004. Impreso.



# Habilidades cognitivas y procedimentales que requieren los alumnos de la carrera de Pedagogía, modalidad a distancia de la Facultad de Filosofía y Letras UNAM, para la elaboración del documento recepcional, y el papel del docente asesor en este proceso

---

*Claudia Bataller Sala  
Giselle Gómez Gastinel*

## Problema

La elaboración de cualquier modalidad de documento recepcional en el nivel superior resulta generalmente un proceso temido, ya sea por haber escuchado experiencias negativas de compañeros ya egresados o aún en el proceso que no han logrado la meta, o por el desgaste que requiere de tiempo y dedicación extra o por los trámites administrativos que son largos y en etapas, con requisitos como firmas de los maestros participantes a veces difíciles de localizar. Sin embargo, es importante reconocer también que su realización conlleva, sin lugar a dudas, un aprendizaje significativo que implica la posibilidad de potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior, pues se trata de un trabajo que podría-

mos llamar de autor, en donde se ve reflejada la integración de los conocimientos adquiridos en la resolución de una problemática específica.

Como asesoras de las materias del Seminario de tesis I y II y como docentes de la carrera de Pedagogía, hemos vivido la experiencia de acompañar a los alumnos en la elaboración de sus proyectos como parte del curriculum de la licenciatura y también damos asesoría a trabajos específicos de titulación; a partir de esta experiencia, nos hemos percatado de las múltiples dificultades que enfrentan los alumnos y al mismo tiempo los muchos aprendizajes y satisfacciones que viven durante este proceso.

Reflexionando sobre este aspecto, resulta importante hacer un alto en el camino y plantearnos algunas preguntas que nos permitan comprender mejor el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y el papel que jugamos en las asesorías para el logro de la titulación:

- ¿Qué habilidades cognitivas y procedimentales se encuentran más desarrolladas en los alumnos a distancia, para poder enfrentar el proceso de elaboración del documento recepcional y lograr así un aprendizaje significativo?
- ¿Qué habilidades cognitivas y procedimentales son necesarias para el asesor de trabajos reccionales a distancia?

La modalidad educativa a distancia con el uso de las TICs está generando un nuevo paradigma<sup>1</sup> educativo, debido a que rebasa la concepción tradicional acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma presencial, o incluso aquellos que responden a la universidad abierta y que se encuentran en un sistema de tutoría. Estamos hablando de una modalidad a distancia que requiere del uso de los medios electrónicos de forma institucional para poder llevarse a cabo.

---

1 Paradigma: en el sentido de Thomas Kuhn es el conjunto de teoría, método, problemas y objetos de estudio, técnicas y patrones de solución que caracterizan el trabajo investigativo de una comunidad científica en una determinada época.

Sin lugar a dudas, el proceso de enseñanza-aprendizaje que implica la educación a distancia, difiere mucho de la enseñanza presencial que ha prevalecido en las instituciones de educación superior, no solamente por el uso de las tecnologías, sino por la relación que se establece entre el docente y el alumno, el uso de las metodologías de enseñanza, la posibilidad de interacción, en donde es de fundamental importancia estimular al alumno a una participación activa y comprometida que supere la distancia propia de esta modalidad. Esta situación se ve agudizada cuando los alumnos entran en el proceso de elaboración de un documento recepcional debido a la formalidad de este tipo de trabajos que implica tiempo, dedicación y la aplicación de estrategias y habilidades que ayuden al desarrollo de procesos cognitivos de orden superior.

Los alumnos de educación a distancia cuentan con elementos para trabajar con las tecnologías de la información y la comunicación TIC, debido a que durante cuatro años han tenido la necesidad de buscar información complementaria, establecer comunicación por medio de una plataforma, interpretar los mensajes de sus asesores y compañeros con todo lo que implica un lenguaje mediado. Pertenecen a la sociedad de la web 2.0 y pueden tener acceso a miles de *software* educativos que ofrecen y seguirán ofreciendo a los educadores y estudiantes valiosas alternativas de investigación, comunicación, desarrollo cultural y transferencia de información. Actualmente, los alumnos y los profesores en general, tienen a la mano una gran cantidad de actividades, referencias y materiales multimedia. Este manejo tecnológico favorece la elaboración del documento recepcional en cuanto a la búsqueda de información y a las funciones esenciales para el aprendizaje que ofrecen las herramientas digitales, internet y la web 2.0<sup>2</sup> y que ayudan a conformar habilidades cognitivas y procedimentales.

Consideramos que algunas de las habilidades más importantes que se potencian hoy en día con el uso de la tecnología son:

---

2 Boss, S. y Krauss, J. "El aprendizaje por proyectos. Guía de Campo para trabajar proyectos del mundo real en la era digital", Web, 15 abr.2016. <http://www.eduteka.org/AprendizaeHerramientasDigitales.php>

- Ubicuidad: Acceder a la información y trabajar en la red dentro y fuera de lo estipulado formalmente en el programa, haciendo uso de herramientas para trabajar tales como: dispositivos portátiles, internet inalámbrico, servicio de correos electrónicos, web y mensajería instantánea, microblogs y twitter.
- Aprender a profundidad: Saber navegar en la red con un sentido crítico y superar la lectura lineal para llegar a comprensiones de interrelación de informaciones a partir de las interconexiones, hojas de cálculo y bases de datos valiosas.
- Hacer las cosas visibles y debatibles. Al hacer uso de ordenadores gráficos, fotografías, mapas manipulables y virtuales y modelado de conceptos.
- Autoexpresarse compartir ideas, generar comunidad. Buscar construir comunidades de intercambio de información en torno a intereses compartidos de acuerdo con la intencionalidad de cada programa.
- Colaborar, enseñar y aprender con otros. El aprendizaje debe ser de forma colaborativa a partir del intercambio de ideas. Los blogs y foros, por ejemplo, son un buen instrumento para poder llevar a cabo esta intención educativa.
- Investigar. Saber acudir a bibliotecas virtuales, buscadores en web confiables y saber usar las herramientas para poder marcar como favoritos, pudiendo compartir con el grupo de estudio los hallazgos que se han conseguido.
- Administrar proyectos. Saber distribuir tiempos, labores, presentaciones de trabajos y productos finales.
- Reflexionar y repetir. Utilizar ciertas herramientas de intercambio de información como los blogs y las wikis para poder establecer canales de intercambio y retroalimentación que permitan mejorar y profundizar el trabajo realizado.

Si bien consideramos que estas habilidades se refuerzan con el uso de la tecnología, es importante señalar también que las TICs son ante todo instrumentos de

mediación; es decir, no poseen por sí mismas un saber cognitivo o de construcción de significados, pero pueden ser el medio de construirlos<sup>3</sup>. Es el maestro y su acción educativa quien le imprime el sentido al uso de las herramientas tecnológicas.

Por otra parte, la habilidad primordial que desarrolla el alumno bajo la modalidad a distancia es el trabajo independiente con actividad cognitiva, que se puede definir de la siguiente forma:

[...] cuando el alumno puede relacionar correctamente el planteamiento de la tarea con los medios a seguir para realizarla, cuando puede aplicar sus conocimientos y habilidades para resolver problemas sin la necesidad de que el maestro intervenga directamente para orientar cada detalle con los alumnos<sup>4</sup>.

Sin lugar a dudas, las diferentes actividades que realiza el alumno a distancia lo llevan a adquirir formas de autoaprendizaje regulado que le permiten procesar la información con mayor eficacia y precisión para poder ir desarrollando un pensamiento de orden superior y poder así llegar a la solución de problemas; haciendo referencia al tema que nos ocupa, el trabajo de titulación requiere que se pongan en marcha las habilidades cognitivas superiores para que cumpla con la formalidad que se requiere.

La base de un trabajo de titulación se encuentra en hacer un buen proyecto, y el hacer un proyecto es siempre la posibilidad y necesidad de movilizar saberes para poder resolver un determinado problema que, al decir de Perrenoud consiste en:

[...] ejercer la transferencia o la movilización de recursos cognitivos trabajados y evaluados hasta entonces de manera separada, para integrarlos y lograr así dar solución al problema planteado. El alumno-actor tiene así la ocasión, no sólo de

---

3 Coll, César y Monereo, Carles. *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata, 2008.

4 Cao, E. y Herrera R. "Aprendizaje centrado en el aprendizaje independiente", *Educ.* Abr. 2010, pp. 91-106.

tomar conciencia de lo que sabe y de su capacidad de utilizarlo en situación, sino también de desarrollar esta capacidad<sup>5</sup>.

A pesar de que el alumno ha ido adquiriendo estas habilidades cognitivas y procedimentales a lo largo de su trayectoria escolar, al momento de enfrentar la realización del documento recepcional, se siente inseguro con respecto a nuevas situaciones académicas y administrativas que deberá enfrentar y resolver, como mencionábamos anteriormente.

En los foros de las materias de Seminario de Tesis I y II, los alumnos han expresado algunos comentarios que resulta interesante conocer como testimonios de su sentir ante el proceso de titulación que están comenzando a vivir:

“Existe una razón que considero es bastante escabrosa y se refiere al laberinto burocrático que se ha de seguir para poder culminar con éxito este trabajo. Los alumnos están a expensas de los tiempos, el humor y el querer de los asesores”.

“Se me hará complicado hacer una tesis estando desde Oaxaca”.

“Me gustaría dejar algo útil a mi Universidad; sin embargo, la poca asesoría por parte de las autoridades académicas y administrativas para motivar la elección de alguna de estas modalidades, y si agregamos que las características de la modalidad en la que estamos estudiando (limitada de tiempo para ir a preguntar y ser asesorado de manera presencial o para formar parte en un proyecto) el resultado es desalentador”.

“Hay desinformación, lo cual provoca temor e inseguridad. Hace falta una mayor vinculación entre la Facultad y las Instituciones que nos pueden apoyar en el proceso de titulación. Verdaderamente presentar la evidencia de que además de haber adquirido conocimiento y desarrollado habilidades, también hemos participado en un proyecto que nos brinda experiencia, motivación y seguridad en lo que somos”.

---

5 Perrenoud, Philippe. “Aprender en la Escuela a través de Proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?”. *Revista de Tecnología Educativa*. 2000, pp. 311-321.

Como se puede ver algunos alumnos muestran inquietud principalmente por aspectos administrativos para su proceso de titulación y por poder transferir sus habilidades y conocimientos a la elaboración de un proyecto educativo desconocido.

La población que conforma la educación a distancia se encuentra ubicada en diferentes estados del país tales como Querétaro, Oaxaca, Estado de México, Guanajuato, Tlaxcala; para estos alumnos en especial, los trámites y firmas de los formatos resulta verdaderamente difícil y complicado.

La coordinación ha realizado en el último año esfuerzos para apoyar la titulación como coloquios y talleres para maestros y alumnos, lo que ha hecho que aumente el porcentaje de titulación; sin embargo, los asuntos administrativos son idénticos en el sistema escolarizado que en el de distancia, lo que no resuelve sino que dificulta el proceso para los alumnos a distancia.

El trabajo del asesor en la modalidad a distancia rompe con el estereotipo tradicional del magisterio y asesoría de documentos para la titulación a nivel superior, ya que se deben emplear los recursos tecnológicos al 100%. Para muchos asesores, el someterse a este sistema implica, hasta cierto punto, una percepción de la pérdida de autonomía ante la renuncia a un sistema tradicional de impartición de clases y asesorías de forma más unidireccional basada fundamentalmente en la presencia física. Otra situación a considerarse es la imperante necesidad de una apropiación de las nuevas habilidades para el uso de tecnologías de la información, manejo adecuado de herramientas tecnológicas como blogs, wikis, foros etc., para lograr el avance del proyecto con las correcciones y sugerencias realizadas.

Para el asesor a distancia, la habilidad fundamental para poder llevar a cabo su tarea en el proceso de asesoría de documentos recepcionales, es la comunicación interactiva clara y precisa, mediada por la tecnología; la construcción de instrucciones y la retroalimentación oportuna, además de aquellas que se ponen de manifiesto en una situación virtual y que en el proceso de titulación se dificultan por la comunicación asincrónica:

El asesor debe de incorporar a su planeación criterios que le permitan cumplir de manera efectiva con su labor, para lo que se sugiere que tome en cuenta las siguientes habilidades:

- La organización de acción formativa
- La planificación del aprendizaje
- El desarrollo de contenidos y recursos
- La dinamización de la acción
- La evaluación de los aprendizajes
- La evaluación de la acción formativa en su globalidad<sup>6</sup>
- La finalidad de la asesoría en general y más para la asesoría de elaboración de documentos recepcionales, es la de superar las dificultades que se presentan en el avance formativo que está llevando un alumno; en este sentido, la asesoría a distancia debe de valerse de un sinfín de recursos para ser exitosa y para ello cuenta con la ayuda de la tecnología y de la didáctica; la primera, como medio de acercamiento para lograr la comunicación adecuada; y la segunda, para encontrar las estrategias más asertivas que permitan al alumno ser un constructor de su propio proceso de aprendizaje.

Asesorar a alguien implica un compromiso que abarca al menos tres ámbitos: el personal, en donde el docente reconoce las características de personalidad del alumno, identificando sus fortalezas y áreas de mejora; el segundo es el académico, que se centra especialmente en las habilidades de tipo cognitivo y que pueden ser identificadas con la elaboración de las actividades diseñadas en el programa; y finalmente, el grupal, que en el sistema a distancia es el menos favorecido, ya que solamente en espacios como foros y chats puede ser trabajado y no resulta posible interactuar simultáneamente con más de 30 alumnos.

---

6 Barbera, E. y Romiszowski, A. *Educación abierta y a distancia*. UOC, 2006.

Reconocer estos ámbitos puede ayudar a intensificar más las acciones educativas para fomentar la toma de decisiones y la solución de problemas, para apoyar al alumno a lograr el autoconocimiento de sus fortalezas y debilidades.

En este sentido, la asesoría a distancia –que es principalmente personalizada–, implica un compromiso y reto muy grandes para el asesor (maestro) ya que, según el caso, debe de lograr esta comunicación abierta, identificar las dudas de sus alumnos y orientar por medio de la asesoría los procesos de aprendizaje.

El reto, tanto de alumnos como de asesores es, sin duda, considerar que educar es llevar al hombre a la altura de su tiempo, poner a su alcance todos los logros y avances del arte, la ciencia y la técnica<sup>7</sup>.

## Referencias

- Barbera, E. y Romiszowski, A. *Educación abierta y a distancia*. Barcelona: UOC, 2006. Impreso.
- Boss, S. y Krauss, J. “El aprendizaje por proyectos. Guía de Campo para trabajar proyectos del mundo real en la era digital”. Web. 15 abr. 2016. <http://www.eduteka.org/AprendizajeHerramientasDigitales.php>
- Cao, E. y Herrera R. “Aprendizaje centrado en el aprendizaje independiente”. *Educ.* Abr. 2010: 91-106. Impreso.
- Cerda, G. “Educación a distancia: principios y tendencias”. *Perspectiva Educativa*. 2002: 11-30. Impreso.
- Coll, Cesar y Monereo, Carles. *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata, 2008. Impreso.
- Díaz Barriga, Frida *et al.* *Aprender y enseñar con TIC en educación superior. Contribuciones del socioconstructivismo*. México: UNAM, 2009. Impreso.
- Ferrés, Joan. *Educación en la cultura del espectáculo*. España: Paidós, 2000. Impreso. “Lineamientos para asesores a distancia”. CUAED/UNAM. 2009. Web.

---

<sup>7</sup> Ferrés, Joan. *Educación en la cultura del espectáculo*. España: Paidós, 2000.

- Perrenoud, Philippe. “Aprender en la Escuela a través de Proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?”. *Revista de Tecnología Educativa*. 2000: 311-321. Impreso.
- . *Diez competencias para enseñar*. España: Graó, 2004. Impreso.
- Tebar, Lorenzo. *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI Santillana, 2005. Impreso.

# La modalidad de titulación por informe académico: sistematización del desempeño profesional y experiencia formativa.

El caso de los pedagogos egresados

del Sistema Universidad Abierta

y Educación a Distancia de la UNAM

---

*Rosa María Sandoval Montaña*

## Problema

La titulación constituye un indicador básico que permite determinar la eficiencia terminal de la formación profesional en un contexto académico institucional. Se puede afirmar que la obtención de un título universitario representa la legitimación de saberes y habilidades adquiridos mediante la expedición de la “licencia” para el desempeño de una profesión<sup>1</sup>.

De acuerdo con Mónica Calvo, “a diferencia de lo que ordinariamente se piensa sobre la tesis [o cualquier otro tipo de trabajo recepcional], en el sentido de que es un requisito formal que prolonga, o, en el peor de los casos, que obstaculiza

---

<sup>1</sup> R. M. Sandoval Montaña, *La institucionalización de la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1955-1972)*, Tesis de Maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, 1998, p. 144.

la terminación de los estudios superiores, [ ] se sostiene... la relevancia del proceso de formación del tesista a través de la construcción del conocimiento...”<sup>2</sup> que implica la preparación de este trabajo. Por tanto, se destaca que “... la titulación es parte del proceso formativo y que en la elaboración de una tesis o tesina se llevan a cabo aprendizajes específicos.”<sup>3</sup>

Los trabajos escritos sustentados en los exámenes profesionales pueden considerarse como productos institucionalizados de la formación recibida. Desde esta perspectiva, los temas desarrollados en los mismos abren algunas líneas de análisis, en tanto muestran las tendencias formativas predominantes por áreas de conocimiento, así como los ámbitos reales y posibles de la intervención profesional<sup>4</sup>; en este caso, por parte de los pedagogos egresados de la Licenciatura en Pedagogía del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

En cuanto a los tipos de trabajos que esta Facultad autoriza para la titulación se refieren: la tesis, la tesina y el informe académico. Particularmente, el informe académico ofrece a los egresados de Pedagogía que tienen experiencia profesional en el campo educativo, la oportunidad de sistematizarla y analizarla como un proceso formativo terminal.

De lo expuesto se plantean las siguientes preguntas:

- Entre las modalidades de titulación que ofrece la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, ¿cuáles son las que eligen los egresados de Pedagogía, SUAYED y en qué porcentajes?
- ¿Cuáles son los ámbitos de desarrollo profesional en los que se desempeñan los egresados de Pedagogía SUAYED, de acuerdo con los informes académicos presentados?

---

2 M. A. Calvo López, *Tramas y figuras en el tiempo de una tesis*, México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010, p. 13.

3 *Ibidem*, p. 16.

4 R. M. Sandoval Montaña, *Op. cit.*, p. 194.

- ¿Qué áreas de conocimiento del plan de estudios de Pedagogía SUAyED se proyectan principalmente en las experiencias profesionales reportadas por los egresados en sus informes académicos?
- ¿Qué valor e importancia representan los informes académicos, entre otras modalidades de titulación, en la formación del pedagogo?

## Contexto

La Licenciatura en Pedagogía que ofrece el SUAyED en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se imparte desde 1976 en la modalidad abierta y desde 2006 en la modalidad a distancia. Esta licenciatura tiene como objetivo central:

Formar profesionales de la educación, capaces de analizar críticamente el saber pedagógico y las prácticas educativas, y de fundamentar su posición al respecto. Así como aplicar creativamente sus conocimientos teóricos y metodológicos, sus habilidades tecnológicas y sus aptitudes éticas, para resolver problemas y satisfacer necesidades educativas en los diversos campos de intervención del pedagogo<sup>5</sup>.

Para optar por el título de licenciatura en las carreras que ofrece la Facultad de Filosofía y Letras, se requiere aprobar un examen profesional que comprende un trabajo escrito y una réplica oral. En el caso de la Licenciatura en Pedagogía se consideran las siguientes modalidades<sup>6</sup>:

- Tesis
- Tesina
- Informe académico por actividad profesional
- Informe académico por servicio social

---

5 *Licenciatura en Pedagogía, SUAyED, modalidad a distancia.* Web

6 Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. *Modalidades de titulación.* Web [http://suayed.unam.mx/oferta/fichas\\_abierta/lic\\_pedagogia\\_abierta.html](http://suayed.unam.mx/oferta/fichas_abierta/lic_pedagogia_abierta.html) (25 de mayo 2016)

- Informe académico por elaboración comentada de material didáctico para apoyar la docencia
- Informe académico por artículo académico
- Informe académico de investigación

Es importante destacar que, de acuerdo con esta normatividad, ninguna de las modalidades de titulación es superior a otras y los egresados pueden elegir libremente aquella de su preferencia. No obstante, los informes académicos suelen considerarse de menor valía frente a las opciones de tesis y tesina, lo que es una creencia errónea.

Los informes académicos en sus diversos tipos representan para un importante número de egresados de Pedagogía del SUAyED, una modalidad idónea para titularse, en tanto que, durante o posteriormente a la realización de sus estudios, han desarrollado variadas actividades profesionales, las cuales pueden ser sistematizadas y analizadas en la elaboración de los informes, lo que implica además una valiosa práctica formativa.

Para Oscar Jara, la sistematización de experiencias requiere:

- a) Ordenar y reconstruir el proceso vivido.
- b) Realizar una interpretación crítica de ese proceso.
- c) Extraer aprendizajes y compartirlos<sup>7</sup>.

## Discusión

Para dar respuesta a las interrogantes planteadas, nos dimos a la tarea de elaborar bases de datos para la ordenación general de los trabajos de titulación de Pedagogía SUAyED en el periodo establecido<sup>8</sup>, para posteriormente clasificar y

---

<sup>7</sup> O. Jara Holliday, *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*, p. 4. Web [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6\\_JAR\\_ORI.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf) (5 de febrero 2017).

<sup>8</sup> A partir de la información obtenida en Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. *Exámenes profesionales*. Web

revisar treinta y seis informes académicos<sup>9</sup>. Los resultados más relevantes se exponen a continuación.

En los últimos años (2006 a 2015) se reportan 118 titulados de Pedagogía SUAyED, de la modalidad abierta y de la modalidad a distancia.

Los informes académicos representan 31% de los trabajos de titulación y ocupan el segundo lugar después de las tesinas, que constituyen el 50%. Finalmente están los trabajos de tesis con 19%.

Entre los informes académicos, el de actividad profesional es el más representativo (72%), seguido por el de servicio social (25%). Cabe señalar que se cuenta con un solo informe académico por elaboración de material didáctico para apoyar la docencia, en tanto que no ha habido informes por investigación ni por artículo académico.

Los ámbitos de desarrollo del profesional de la Pedagogía que se documentan con mayor frecuencia en los informes académicos se presentan en los siguientes tres rubros, en los que se incluye una selección de títulos de los trabajos que evidencian el tipo de prácticas desarrolladas por los egresados:

### *Formación y práctica docente*

- La formación en valores en la Educación Primaria.
- Estrategias para la enseñanza y adquisición del idioma inglés como segunda lengua en Educación Básica.
- El juego, recurso didáctico en el aprendizaje de alumnos de 5° año de Primaria.
- La práctica de enseñanza y el aprovechamiento académico, estudio de caso en la Escuela Secundaria.
- Formación cívica y ética en Secundaria. Aprendizaje basado en experiencia, estudio de un caso.
- La enseñanza del francés en la Escuela Secundaria.

---

<sup>9</sup> En esta labor participó la estudiante Catalina Ixchel Santillán Flores.

- Reflexión y análisis de la experiencia docente en Música desarrollada en la Escuela Secundaria Diurna.
- La visita guiada al Museo Regional de Guanajuato “Alhóndiga de Granaditas” como estrategia de enseñanza de la Historia de México en Educación Media Superior.
- La enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Instituto Politécnico Nacional.
- Enseñanza por competencias del primer nivel de alemán como lengua extranjera en el Centro de Idiomas de la FES Acatlán UNAM.
- La formación del promotor educativo en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

### *Educación de adultos y formación laboral*

- Capacitación de asesores de primaria en INEA Naucalpan. CAPIN. Una visión pedagógica.
- Elaboración de manuales en el Departamento de Capacitación de Correos de México.
- Curso de Policía de Proximidad Social con perspectiva de género.
- La capacitación en la mejora de competencias en la comercialización de la empresa Alpura. Una experiencia de intervención pedagógica.
- Intervención pedagógica en la gestión organizacional de Mega Empeños.
- La tarea del pedagogo en los programas de capacitación al sector rural: El caso Comité Sistema Producto Trucha del Estado de Hidalgo.

### *Orientación educativa y atención psicopedagógica*

- La participación de los padres en la estimulación temprana de sus hijos entre 0 y 2 años de edad.
- Desarrollo del Departamento de Psicopedagogía en el Jardín de Niños.
- Intervención educativa en niños con autismo.

- El acompañamiento en Orientación Vocacional a los alumnos de 3° de Secundaria, una práctica de servicio social.
- Práctica técnico pedagógica en el Departamento de Proyectos de Educación Especial de Iztapalapa en los Centros de Atención Múltiple de Secundaria.
- Las actividades del Colegio de Orientación Educativa en la Escuela Nacional Preparatoria.

Otros campos de intervención del pedagogo que abordan los informes académicos comprenden:

*Asesoría, diseño, desarrollo y evaluación de planes, programas y materiales educativos*

- Asesoría pedagógica en la elaboración y diseño didáctico de materiales educativos para la modalidad a distancia en las licenciaturas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.
- Experiencia de servicio social en el Departamento de Desarrollo Académico de la Facultad de Medicina de la UNAM.
- Aportaciones de la Evolución Clínica Objetiva Estructurada (ECO) a los alumnos de tercer año de la carrera de Médico Cirujano de la Facultad de Medicina de la UNAM en el desarrollo de competencias clínicas para el diagnóstico y tratamiento de enfermedad.

*Aplicaciones comunicacionales y tecnológicas en educación*

- El vídeo educativo: “La Revolución de Independencia, Campaña de Miguel Hidalgo” como apoyo a los docentes del sexto año de Educación Primaria.
- La vinculación entre la tutoría y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso tutorial, en el Programa “Tutoría entre Iguales”.

- Descripción, análisis y recomendación para mejorar la labor del asesor educativo en la educación en línea del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo en Línea (MEVYT en Línea) dentro de la plataforma MOODLE.

### *Extensión educativa y cultural*

- Niñas, niños y adolescentes migrantes y repatriados no acompañados del DIF Nacional.
- Experiencia pedagógica en el Centro de Desarrollo Comunitario Lázaro Cárdenas del DIF DF.
- Proyecto Hábitat-Mexfam en el Municipio de Acapulco de Juárez.
- Intervención pedagógica para la apreciación del arte, en el Centro Vlady.

### *Investigación educativa*

- Perfil y permanencia de los estudiantes de Pedagogía, modalidad abierta, en el SUAyED de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

De lo anterior, se puede apreciar una amplia gama de actividades profesionales que cubren los egresados, en la formación y la práctica docente, la asesoría y la orientación, en medios escolarizados y no escolarizados, con poblaciones infantiles, juveniles y adultas, haciendo uso de recursos en diversos soportes.

Por lo que respecta a las áreas de conocimiento que conforman el plan de estudios y que tienen prevalencia en los informes académicos se pueden mencionar: la que abarca contenidos de didáctica, currículum, organización, comunicación y tecnologías, la de psicopedagogía y la sociocultural. En menor medida aparecen los contenidos de las áreas de investigación educativa y de filosofía e historia de la educación.

Con respecto a los ámbitos en los que participa el pedagogo, los informes abordan el ejercicio profesional en instituciones educativas tanto públicas como

privadas en poco más de la mitad de los casos, con predominio de las de educación básica: preescolar (9%), primaria (19%) y secundaria (29%). Las instituciones de educación media superior abarcan el 10%, en tanto que las de educación superior cubren el 33%. Estos datos ponen de manifiesto que la labor del pedagogo de la UNAM está presente en todos los niveles del sistema educativo nacional.

Otras instituciones y organizaciones no escolares en las que se desempeña el pedagogo son, en su mayoría, de carácter gubernamental, seguidas por las empresariales y socioculturales.

Para concluir esta parte, se enfatiza que la sistematización, análisis y reflexión que conlleva la elaboración de un informe académico a partir de una experiencia profesional en educación, significa un proceso enriquecedor para culminar el ciclo de licenciatura y apunta en gran medida hacia el logro del objetivo de la formación del pedagogo.

## Soluciones

- Promover entre los egresados de Pedagogía SUAyED las diferentes modalidades de titulación, especialmente la elaboración de informes académicos para quienes han desarrollado experiencias destacadas de trabajo en educación, ya sea como servicio social, actividad profesional, elaboración de materiales didácticos e investigación educativa.
- Impulsar particularmente la realización de informes por elaboración de material didáctico de apoyo a la docencia y por investigación a través de programas institucionales como el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) y el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT).
- Difundir el valor y la importancia de los informes académicos como opción de titulación, ya que dan cuenta de la diversidad de campos de conocimiento y de desempeño profesional de los egresados de Pedagogía,

- a la vez que constituyen una rica experiencia en la última etapa de su formación mediante la sistematización y análisis de su labor educativa.
- Destacar que las diferentes opciones de titulación, entre las que se cuentan los informes académicos, pueden constatar el cumplimiento del objetivo central de la formación del pedagogo de la UNAM.

## Referencias

- Calvo López, Mónica A. *Tramas y figuras en el tiempo de una tesis*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010. Impreso.
- Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Modalidades de titulación. Web [http://galileo.filos.unam.mx/modalidades\\_titulacion](http://galileo.filos.unam.mx/modalidades_titulacion) (12 de junio 2016).
- Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Exámenes profesionales. Web <http://servicios.galileo.filos.unam.mx/exprof/> (3 de abril 2016).
- Jara Holliday, Oscar. Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Web [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6\\_JAR\\_ORI.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf) (5 de febrero 2017).
- Licenciatura en Pedagogía, SUAyED, modalidad abierta. Web [http://suayed.unam.mx/oferta/fichas\\_abierta/lic\\_pedagogia\\_abierta.html](http://suayed.unam.mx/oferta/fichas_abierta/lic_pedagogia_abierta.html) (25 de mayo 2016)
- Listado de exámenes profesionales de Pedagogía SUAyED (2005-2015). Documento interno.
- Sandoval Montaña, Rosa María. La institucionalización de la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1955-1972). Tesis de Maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, 1998. Impreso.

# Redacción de informes académicos orientados a apoyar la docencia: una opción de titulación para los egresados de la Licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia

---

*Irán Guadalupe Guerrero Tejero*

## Problema

En este trabajo se analizan las características de un taller para promover la titulación de los egresados de la Licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia, de la División del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM. “Leer y escribir para titularse” es un taller en línea orientado a promover la redacción de informes académicos por elaboración comentada de material didáctico para apoyar la docencia. Este taller fue resultado de un proyecto PAPIME que surgió al identificar que pocos estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía eligen esta modalidad de informe a pesar de sus ventajas, pues está estrechamente relacionada con la documentación de su actividad profesional.

La titulación de estudiantes egresados de la Licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia, del SUAYED de la FFyL enfrenta grandes retos. Esta licencia-

tura tuvo una matrícula de 1131 estudiantes<sup>1</sup> de diferentes estados de la República Mexicana inscritos para el semestre 2015-1. Este número representa un incremento notable en comparación con 2006, año en que se ofreció por primera vez la licenciatura a 66 estudiantes inscritos<sup>2</sup>. A once años de su puesta en marcha, se han titulado 17 estudiantes: ocho de ellos durante el año 2016 (V. Tabla 1). La mayor parte ha optado por tesis e informes académicos por actividad profesional.

Tabla 1. Exámenes profesionales de la Licenciatura en Pedagogía

	<b>Distancia</b>	<b>Abierto</b>	<b>Escolarizado</b>
2012	0	14	112
2013	2	20	109
2014	1	21	101
2015	2	12	93
2016	8	13	97
2017	4	2	19
Total	17	82	531

Fuente: Sistema de consulta de titulados, FFyL, UNAM. Consultado el 15 de marzo de 2017 de:  
<http://servicios.galileo.filos.unam.mx/exprof/index.php>

Diversos son los factores que pueden estar contribuyendo al lento incremento del número de estudiantes titulados. El primero es que la implementación de la licenciatura aún es reciente. El segundo es que los trámites relacionados con la titulación aún requieren presencia física. Algunos de los estudiantes que lograron

1 Fuente: Secretaría Académica de Servicios Escolares, FFyL.

2 Velasco, Ambrosio. (2007). "Memoria 2006. Facultad de Filosofía y Letras". Web. 18 de marzo de 2016 <<http://www.planeacion.unam.mx/unam40/2006/pdf/21-ffyl.pdf>>, p. 179.

graduarse han acudido presencialmente durante cierto periodo de tiempo a la UNAM o han contado con gestores que les apoyan en la realización de trámites.

El tercer factor que podría estar incidiendo en el lento incremento de egresados titulados de la modalidad a distancia es que prevalece entre los estudiantes el desconocimiento de las ocho modalidades de titulación existentes en la FFyL: tesis, tesina, informe académico por actividad profesional, informe académico por artículo académico, informe académico de investigación, informe académico por elaboración comentada de material didáctico para apoyar la docencia, informe académico por servicio social, informe académico por trabajo de campo. Se observa que en todas las opciones mencionadas se requiere que los estudiantes redacten algún documento. La dificultad en la escritura de textos académicos es otro de los factores decisivos que influye desfavorablemente en los índices de titulación, pues se ha documentado ampliamente la dificultad de los estudiantes de educación superior para redactar textos de este tipo<sup>3</sup>.

De acuerdo con datos de la Agenda Estadística de la UNAM 2016<sup>4</sup>, 65% de 23,012 titulados de licenciatura eligió una opción distinta a la tradicional tesis o tesina. Esto significa que optaron por el cumplimiento de la totalidad de créditos y alto nivel académico, por el examen general de conocimientos o por la ampliación y profundización de conocimientos (diplomados). Es necesario destacar que esas modalidades de titulación no están disponibles en la FFyL; por ello, los estudiantes que deseen titularse requieren, obligatoriamente, redactar textos académicos. A pesar de que la gama de textos que los estudiantes pueden escribir para titularse se ha ampliado, no se ha resuelto el problema: “las modificaciones en ambos sistemas no parecen haber contribuido sustancialmente a la eficiencia terminal”<sup>5</sup>.

---

3 Carlino, “¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos”, *Educere*. 9. 30. 2005a: p. 415. Carlino, “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18.57. 2013, p. 357.

4 UNAM, “Agenda Estadística de la UNAM 2016”. Web. 18 de marzo de 2016 <<https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2016/disco/index.html>>

5 Villegas, “Plan de trabajo”. Web. 18 de marzo de 2016 <<http://www.juntadegobierno.unam.mx/pdf/filosofia/programa-extenso-gloria-villegas.pdf>>, p. 5.

El Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 del doctor Enrique Graue establece, dentro del Programa Estratégico de Mejora de la Educación Universitaria, una línea de acción orientada a favorecer la titulación en la licenciatura en los tiempos reglamentarios, mediante programas institucionales de apoyo y seguimiento<sup>6</sup>. En consonancia, el actual director de la FFyL, doctor Jorge Linares Salgado, planteó en su Plan de trabajo 2017-2021 un Programa de apoyo a los estudiantes. Una de las líneas de acción de este Programa consiste en: “Organizar talleres propedéuticos de redacción e investigación documental, con énfasis en buenas prácticas académicas”<sup>7</sup>.

El taller que aquí se describe es una de las acciones que se suma a las que la FFyL ha emprendido para impulsar la titulación entre los egresados y que contribuye a las líneas de acción planteadas.

## Contexto

El Sistema Universidad Abierta (SUA) surge en 1972 por iniciativa del doctor Pablo González Casanova, rector de la Universidad. La intención era dar solución a la masificación universitaria y democratizar la educación<sup>8</sup>. En ese mismo año se crea la División del Sistema de Universidad Abierta de la FFyL y se inicia la elaboración de programas de estudio, para la modalidad abierta, de las Licenciaturas en Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Inglesas y Pedagogía, los cuales fueron aprobados en 1979. La División comenzó a impartir las carreras de Pedagogía y Bibliotecología y Estudios de la Información en la modalidad a distancia, en 2006 y 2009, respectivamente.

---

6 Graue, Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019. Web. 27 de febrero de 2017. <<http://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf>>, p. 16.

7 Linares, “Plan de trabajo 2017-2021”. 10 de marzo de 2017 <<http://www.juntadegobierno.unam.mx/pdf/2017/filosofia/Linares/Linares%20Salgado%20Jorge%20Enrique%20%20plan%20de%20trabajo.pdf>>, p. 5.

8 Rojas, “La tutoría en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras: definición y construcción de una modalidad de docencia en sistema abierto”, pp. 105-109. Bosco y Barrón, *La Educación a Distancia en México. Narrativa de una historia silenciosa*, p. 36.

Desde sus orígenes, el SUAyED ha realizado esfuerzos para definir modos para construir y reconstruir la práctica docente cotidiana, pues los profesores han tenido que adaptarse a situaciones educativas que no requieren “impartir clases” ni que los alumnos asistan de manera regular y obligatoria. Las actividades del docente en esta modalidad consisten en brindar apoyo académico, acompañar a los estudiantes en el desarrollo de estrategias de estudio independiente y aclarar dudas<sup>9</sup>. Las características de los estudiantes de esta modalidad son diferenciadas por sus condiciones laborales, familiares, personales y geográficas.

La titulación en el contexto anterior, demanda presencialidad de los estudiantes, no sólo en los procesos de elaboración de trabajos, sino en los trámites relacionados con la titulación. Por ejemplo, los estudiantes requieren recopilar cinco firmas para cada una de las cuatro Formas de Examen Profesional. Numerosos estudiantes que han logrado concluir sus trámites de titulación contaron con el apoyo de la Coordinación de la Licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia, así como de sus sinodales, para evitar traslados. El apoyo ha incluido acciones como el envío de versiones electrónicas de los documentos a los sinodales para que los estudiantes no tengan que hacer el envío del ejemplar físico por paquetería, o que las formas estén disponibles en la Coordinación para que los docentes pasen a firmar y el alumno evite viajar a la Ciudad de México. Lo anterior evidencia que se requiere fortalecer los esfuerzos académicos y administrativos para mejorar los procesos de titulación a distancia.

## Discusión

Para lograr que los estudiantes universitarios redacten textos académicos, las universidades ofrecen cursos y seminarios de titulación con un fuerte énfasis en la redacción. Sin embargo, estos cursos muestran una orientación basada en

---

9 Vera, Margarita. “Formación docente de los tutores del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM)”. Tesis de maestría. México: UNAM-FFyL, 2005, pp. 21-23. Rojas, *Op. cit.*, p. 112.

una atención remedial, es decir, conceptualizan al estudiante en déficit. O bien, ofrecen una serie de habilidades o competencias a adquirir que se piensan como homogéneas o genéricas<sup>10</sup>. Estos talleres parten del supuesto de que un solo taller podrá ofrecer habilidades para escribir individualmente cualquier texto en cualquier situación académica. Esta visión deja de lado las teorías del aprendizaje situado y la visión de la escritura como práctica social, pues “las prácticas se aprenden por participación *in situ*. Ningún espacio curricular único y delimitado permite desarrollar una competencia general, abstracta, que luego por su cuenta los alumnos podrían aplicar al resto de las asignaturas”<sup>11</sup>.

El taller “Leer y escribir para titularse” fue diseñado durante el año 2016 con la participación de cuatro estudiantes egresados de la Licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia<sup>12</sup>. Está integrado por doce secuencias didácticas, las cuales se incorporarán a una plataforma Moodle de uso libre durante el año 2017. El taller se basa en el enfoque de las alfabetizaciones académicas. Los supuestos en los que se basa el diseño son los siguientes:

- La necesidad de generar un proceso de lectura y escritura *in situ*. La alfabetización académica se entiende como el proceso de ayudar a los egresados a participar en prácticas discursivas contextualizadas<sup>13</sup>, relacionadas con los contextos profesionales que enfrentarán. Para ello, la propuesta pretende promover, entre los egresados de Pedagogía, la escritura orientada a la documentación de experiencias relacionadas con sus contextos profesionales y laborales. Se eligió la modalidad de informe académico por elaboración comentada de material didáctico para apoyar la docencia debido a que representa una posibilidad de vinculación de lo aprendido en los estudios profesionales con el desempeño laboral.

---

10 Lea y Street, “Student writing in higher education: An academic literacies approach”, p. 161.

11 Carlino, “Alfabetización académica diez años después”, p. 361.

12 Ana Bella Zúñiga López, Vicente Martín Camacho Mercado, Cristina Martínez Estrada, Igor Tarcisio Fuentes Patiño.

13 *Ibidem*, p. 362.

Para la redacción de un informe de este tipo, los alumnos requieren, en primer lugar, elaborar un material de apoyo para la docencia (libro de texto, antología, disco compacto, *software*, base de datos, vídeo, etc.) en el marco de algún programa curricular formal. En segundo lugar, argumentarán los supuestos pedagógicos en los que se basa el diseño del material. Finalmente, deben demostrar por escrito la posibilidad y consideraciones de usar este material didáctico como parte de un programa curricular. Las características de este informe lo convierten en una opción para egresados que se encuentren ejerciendo la docencia. Aunque también puede resultar una opción viable para estudiantes que no son docentes, pues con frecuencia tienen colegas o conocidos con quienes establecer colaboración.

- El uso colaborativo de las TIC. El taller estará destinado a estudiantes de la modalidad a distancia, que se encuentran en diferentes estados de la República y que no pueden acudir regularmente a la FFyL. Por ello, el taller se implementará en un entorno virtual e incorporará diferentes recursos electrónicos que permitan la colaboración como aulas virtuales, recursos para escribir de manera colaborativa, para compartir documentos o gestionar bibliografía de manera electrónica.
- La importancia de generar una experiencia compartida y sostenida de trabajo: la colaboración. Carlino argumenta la importancia de generar talleres sostenidos y extendidos en el tiempo con la finalidad de que los estudiantes cubran sus necesidades de continuidad, soporte e intercambio<sup>14</sup>. En este proceso, además de la aportación del docente, se requiere de la aportación de los demás integrantes del taller. En las ciencias duras se ha documentado que, a través de los compañeros, los tesisistas obtienen referentes que les ayudan a anticipar lo que se espera de ellos, del producto y del camino que deberán recorrer. Por ello, es importante

---

14 Carlino, Paula. "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". *Anales del Instituto de lingüística*. Vol. 24. 2005b, p. 49.

promover en las ciencias sociales y humanidades la conformación de grupos de trabajo en los cuales los estudiantes reciban orientación no solo del director, sino de otros compañeros.

- Formar un grupo resulta vital en la redacción de una tesis o trabajo de titulación, pues además de la colaboración académica, representa un foro para compartir los desafíos emocionales que la elaboración de un trabajo de este tipo plantea<sup>15</sup>.

## Solución

El taller estará dirigido a estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la modalidad a distancia y promoverá la redacción de informes académicos por elaboración comentada de material didáctico para apoyar la docencia. El diseño didáctico del taller se concluyó durante 2016 y se diseñará la plataforma Moodle durante 2017. En este año también se promoverá la participación de profesores que acepten probar el uso del recurso; los profesores atenderán a dos estudiantes, máximo, para hacer las pruebas de uso correspondientes. Asimismo, se pretende desarrollar trabajo colegiado para discutir y analizar el enfoque de las alfabetizaciones académicas, una perspectiva teórica que analiza los textos que la universidad demanda y las condiciones que genera para que los estudiantes puedan, o no, producir dichos textos<sup>16</sup>. Las alfabetizaciones académicas enfatizan la importancia de conceptualizar la escritura como práctica situada que permita al estudiante apropiarse de conocimientos disciplinares y producir los textos que la universidad demanda, como un informe académico. El taller diseñado es un aporte para enriquecer esta apropiación de conocimientos y construcción de textos; puede, por lo tanto, contribuir al fortalecimiento de los procesos de titulación de los estudiantes de esta modalidad.

---

<sup>15</sup> *Idem*.

<sup>16</sup> Lea y Street, "Student writing in higher education: An academic literacies approach", *Studies in Higher Education*, 23.2. 1998, pp. 157-158. Carlino, "Alfabetización académica, *Op. cit.*, p. 370.

## Referencias

- Bosco, Martha y Héctor Barrón. *La Educación a Distancia en México. Narrativa de una historia silenciosa*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2008. Impreso.
- Carlino, Paula. “¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos”. *Educere*. 9. 30. 2005a: 415-420. Impreso.
- Carlino, Paula. “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”. *Anales del Instituto de Lingüística*. Vol. 24. 2005b: pp. 41-62. Impreso.
- Carlino, Paula. “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18.57. 2013: 355-381. Impreso.
- Graue, Enrique. Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019. Web. 27 de febrero de 2017 <<http://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf>>
- Lea, Mary y Brian Street. “Student writing in higher education: An academic literacies approach”. *Studies in Higher Education*, 23.2. 1998: 157–172. Impreso.
- Linares, Jorge. “Plan de trabajo 2017-2021”. 10 de marzo de 2017 <<http://www.juntadegobierno.unam.mx/pdf/2017/filosofia/Linares/Linares%20Salgado%20Jorge%20Enrique%20%20plan%20de%20trabajo.pdf>>
- Rojas, Ileana. “Tendencias en la formación profesional del licenciado en Pedagogía. El caso de la carrera de Pedagogía del SUA de la UNAM”. Tesis de maestría. México: UNAM-FFyL, 1998.
- Rojas, Ileana. (2010). “La tutoría en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras: definición y construcción de una modalidad de docencia en sistema abierto”. *Tutoría y mediación II*. Ducoing, P. (coord). México: UNAM-IISUE-AFIRSE, 2010: 27-57.
- UNAM, “Agenda Estadística de la UNAM 2016”. Web. 18 de marzo de 2016 <<https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2016/disco/index.html>>
- Velasco, Ambrosio. (2007). “Memoria 2006. Facultad de Filosofía y Letras”. Web. 18 de marzo de 2016 <<http://www.planeacion.unam.mx/unam40/2006/pdf/21-ffyl.pdf>>

Vera, Margarita. “Formación docente de los tutores del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM)”. Tesis de maestría. México: UNAM-FFyL, 2005.

Villegas, G. (s.f.) “Plan de trabajo”. Web. 18 de marzo de 2016 <<http://www.junta-degobierno.unam.mx/pdf/filosofia/programa-extenso-gloria-villegas.pdf>>

# El informe académico como opción de titulación para el estudiante de Pedagogía del SUAyED: articulación entre la formación universitaria y la experiencia laboral

---

*Julio Ubiidxa Rios Peña*

## Problema

La diversificación de las modalidades educativas ofrecidas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), ha permitido que diversos sectores poblacionales tengan la oportunidad de realizar sus estudios de educación superior sin menoscabar la atención hacia ciertas responsabilidades (personales, familiares, laborales, etcétera) que, en muchas ocasiones, les impiden poder continuar con su preparación profesional. En este sentido, actualmente la educación a distancia representa una opción educativa que posibilita al estudiante cursar los estudios de licenciatura sin descuidar el desarrollo de otras actividades que requieren de una importante dedicación del a veces limitado tiempo con el que cuenta<sup>1</sup>.

---

1 [s.f.m.a.] “¿Qué es el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED)?”. SUAYED. Universidad Nacional Autónoma de México. Web. 23 feb. 2017 <[http://suayed.unam.mx/img/Acerca\\_del\\_SUAYED\\_2016.pdf](http://suayed.unam.mx/img/Acerca_del_SUAYED_2016.pdf)>

Si bien el simultáneo cumplimiento de múltiples responsabilidades y tareas representa para los estudiantes de la educación a distancia un significativo reto, al mismo tiempo les permite tener la oportunidad de verse inmersos en situaciones en las que pueden contrastar, enriquecer o validar los saberes derivados de sus estudios universitarios, con las experiencias concretas que tienen en los ámbitos no escolares en los que transcurre su cotidianeidad. El alumnado del sistema de educación a distancia posee un bagaje experiencial constituido por referentes que muchas veces se encuentran directamente vinculados con los conocimientos específicos del área disciplinar en el que se inserta su futura profesión; situación que cobra características particulares en el caso de aquellos alumnos que paralelamente a la realización de sus estudios, se encuentran ya insertos en el campo laboral, desempeñando una actividad profesional relacionada con la Pedagogía.

Ante la situación planteada en el párrafo anterior, resulta importante reflexionar en torno a la necesidad de impulsar acciones específicas que permitan a los estudiantes de la educación a distancia aprovechar el bagaje de saberes que han construido como parte del ejercicio de una determinada actividad laboral. Concretamente, se trata de identificar las potencialidades inherentes a la promoción de una modalidad de titulación que pueden fortalecer la formación recibida en la licenciatura, a partir del análisis de una experiencia en la que el estudiante haya tenido la oportunidad de llevar a cabo actividades vinculadas con su carrera: el informe académico por actividad profesional.

## Contexto

Como parte de la diversificación de las modalidades de estudio con base en la utilización de las TIC, hoy día la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) ofrece dos licenciaturas impartidas totalmente a distancia: la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información y la Licenciatura en Pedagogía; en el marco de flexibilidad que el plan de estudios de esta última ofrece para permitir que el alumno lleve a cabo sus estudios combinándolos con la realización de otras actividades,

durante el periodo comprendido del año 2010 al 2013, paralelamente al cumplimiento de las responsabilidades inherentes a dicha licenciatura del SUAyED, se tuvo la oportunidad de desempeñar tareas referidas al diseño, planeación e implementación de proyectos de formación continua para docentes de educación primaria de la zona escolar 032 de educación primaria de estado de Oaxaca.

Particularmente, desde el cargo ostentado de agosto del 2011 a junio del 2013, como Auxiliar Técnico Pedagógico (ATP) asignado a la Supervisión Escolar 032 de educación primaria de Oaxaca, durante dos años se desarrolló un proyecto de intervención pensado para que los profesores adscritos a dicha entidad desarrollaran y adquirieran los conocimientos y habilidades necesarias para realizar adecuados procesos de análisis y reflexión sobre su propia práctica docente, a partir del uso de la Sistematización de Experiencias, con la finalidad de comprender y transformar el trabajo que cotidianamente desarrollan en sus centros escolares, y sobre el cual poseen un conjunto de saberes que no siempre son plenamente utilizados para la mejora de los procesos educativos que tienen lugar en las escuelas de educación básica.

El proyecto de intervención referido anteriormente, se desarrolló en tres grandes momentos conforme al calendario escolar que rige a las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional (SEN): una primera etapa (durante principios y mediados del ciclo escolar 2011-2012) en la que se realizó el diagnóstico que justificó la intervención implementada con los profesores de educación primaria; un segundo momento (que comprendió los últimos meses del ciclo escolar 2011-2012) en el que se diseñaron y planearon las actividades específicas a realizar, y; una tercera etapa (que abarco todo el ciclo escolar 2012-2013) a lo largo de la cual se implementó un curso y un taller para que los docentes de la zona escolar 032 sistematizaran su práctica teniendo un permanente y constante acompañamiento por parte del personal de la Supervisión Escolar.

Al concluir en el año 2013 con la implementación del proyecto de intervención, surgió el interés por llevar a cabo un proceso personal de reflexión, análisis e interpretación que permitiera recuperar de manera ordenada, amplia y profunda los diversos aprendizajes que se derivaron de la experiencia realizada. Dicho

objetivo se alcanzó en el marco del proceso de titulación de la licenciatura en Pedagogía, mediante la elaboración del informe académico por actividad profesional titulado “El curso-taller: la sistematización de experiencias como estrategia para comprender nuestra práctica docente. Una experiencia de formación docente en la zona escolar 032 de educación primaria”; documento en el que se sintetiza el diálogo que logró establecerse entre los conocimientos pedagógicos adquiridos en la licenciatura y los conocimientos inherentes a la actividad profesional desempeñada, dos dimensiones que entrelazadas permitieron la generación de saberes sobre una realidad con sus propias características específicas.

## Discusión

¿Por qué elegir al informe académico como medio para dar cuenta de los alcances obtenidos en la implementación de un proyecto de intervención y, al mismo tiempo, como forma de titulación dentro del SUAyED? ¿Por qué no optar por modalidades a las que tradicionalmente se les ha otorgado un mayor reconocimiento dentro del mundo académico, como son la Tesis o la Tesina? ¿Es que acaso el desarrollo de un informe académico por actividad profesional ostenta una menor rigurosidad académica en comparación con otras opciones de titulación? La respuesta a dichas interrogantes se encuentra en la manera en que se asume la elaboración del informe académico como una estrategia para comprender y transformar el quehacer pedagógico, un proceso que mantiene una afinidad con la Sistematización de Experiencias en cuanto método para la producción de conocimientos, a partir del análisis y reflexión de la práctica, que tiene sus orígenes específicos en el contexto latinoamericano de la década de los sesenta y setenta<sup>2</sup>.

Desde sus orígenes, la Sistematización de Experiencias (SE) estuvo vinculada a la búsqueda de la transformación social y la producción de conocimientos

---

2 Vid. López Velarde, Jaime, “Formación docente y proyectos de sistematización”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28 pp. y Rodríguez, Nacarid, “La Sistematización de Consultas Educativas: Orientaciones para su desarrollo en contextos locales y regionales”, en *Acción Pedagógica*, pp. 162-173.

con base en el trabajo realizado por aquellos actores directamente involucrados en las acciones de promoción y desarrollo socioeducativo. En este sentido, Messina<sup>3</sup> y Verger<sup>4</sup> consideran que la SE es una herramienta fundamental para resignificar el papel del profesional involucrado en procesos de intervención social, en cuanto sujeto capaz de promover procesos de transformación; este planteamiento implica inherentemente un posicionamiento desde el cual se considera que los individuos poseen una serie de saberes, construidos y reconstruidos a partir de sus propias experiencias, que deben de ser tomados en cuenta al momento de tratar de interpretar determinada realidad para posteriormente intervenir en ella.

La adopción de los planteamientos conceptuales de la SE como marco referencial a partir del cual desarrollar el informe académico por actividad profesional, dota de un nuevo significado a la elaboración de esta modalidad de titulación. Al ser la sistematización “[...] un proceso que parte de la práctica, reflexiona la práctica y produce saber para transformar la práctica”<sup>5</sup>, el documento elaborado como parte del proceso de titulación de la Licenciatura en Pedagogía, se convierte en una forma a través de la cual aproximarse a la propia experiencia mediante un permanente cuestionamiento que da respuesta a la pregunta: ¿Por qué pasó lo que pasó? En este sentido, permite por ejemplo mostrar los diferentes aspectos que influyen en el desarrollo de un proyecto de intervención aplicado entre docentes de educación primaria en el estado de Oaxaca. De este modo, más que ser una recopilación, ordenación y organización de cierto acontecimiento, el informe académico se convierte principalmente en una actividad de análisis e interpretación de la práctica, proceso que culmina con la construcción de un conocimiento específico, contextualizado, que da cuenta de la realidad de interés.

La SE produce conocimientos al contrastar la realidad (la práctica) con los referentes teóricos de los individuos involucrados en determinada experiencia y

---

3 Cf. Messina, Graciela, “La sistematización: acerca de su especificidad”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Web. 23 feb. 2017, pp. 163-171.

4 Cf. Verger, Antoni, “Sistematizando experiencias: análisis y recreación de la acción colectiva desde la educación popular”, en *Revista de Educación*, 2007: 623-645. Web. 23 feb. 2017, pp. 623-645.

5 Messina, Graciela, *Op. cit.*, p. 21.

aquellos saberes validados a través de procesos académicamente reconocidos<sup>6</sup>. Esta interpelación entre la práctica, los saberes de los sujetos y la teoría, se convierte en un amplio marco de referencia desde el cual construir un conocimiento que contribuya a mejorar la actividad realizada por los sujetos. Dicho planteamiento permite comprender que al optar por el informe académico, por sobre otras formas de titulación, lo que se hace es seleccionar una estrategia desde la cual vincular los saberes del alumno derivados de su experiencia en el campo laboral, con el saber pedagógico de la licenciatura; teniendo como finalidad última someter determinada práctica pedagógica a una reflexión desde la cual mejorar el trabajo del pedagogo, al mismo tiempo que se hace un aporte al corpus existente sobre determinado fenómeno.

“La sistematización de experiencias ... [es] un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores ... que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos”<sup>7</sup>. Por ello, se puede afirmar que la elaboración de un informe académico implica la misma rigurosidad académica involucrada en el desarrollo de trabajos de titulación correspondientes, por ejemplo, a la modalidad de tesis o tesina. Si bien los alcances que se tienen al sistematizar determinada práctica se acotan a una realidad en particular (como es la zona escolar 032 en la que tuvo lugar la experiencia mostrada), los saberes construidos a partir de dicho ejercicio de análisis y reflexión tienen una relevancia significativa dentro de la misma cotidianeidad que buscan explicar, comprender e interpretar a partir de su constante cuestionamiento: la sistematización que es realizada a través del informe académico no sólo deriva en un aporte a la formación del estudiante egresado del SUAyED, sino que también se traduce en una contribución para los demás actores involucrados en la experiencia educativa estudiada.

---

6 Vid. Berdegú, Julio *et al.*, *Sistematización de Experiencias Locales de Desarrollo Rural. Guía Metodológica*, Lima, FIDAMERICA y PREVAL, 2007, 50 pp. y Pérez, Alexander, “Re- Pensar la sistematización y la investigación evaluativa en la intervención del trabajo social, como pilares para la producción de conocimiento”, en *Palabra*. 2009: 42-56. Web. 23 feb. 2017, pp. 42-56.

7 Jara, Oscar, “La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos”, en *Decisio*, 2011: 67-54. Web. 23 feb. 2017, p. 67.

## Solución

Al estar inmerso en el campo laboral, el estudiante del SUAyED accede a múltiples experiencias en las que tiene la oportunidad de reafirmar o reelaborar sus saberes pedagógicos. Intervenir en una determinada realidad implica enriquecer el bagaje experiencial que el alumno posee y, al mismo tiempo, adquirir nuevos aprendizajes que amplían la visión que se tiene sobre la educación y el campo profesional en el cual se desempeña; por ello resulta importante que el pedagogo en formación tenga la oportunidad de desarrollar un trabajo de titulación a través del cual construya un marco de acción e interpretación integrador, propicio para responder de manera adecuada a las diferentes exigencias a las que está sujeto en cuanto participante activo del proceso educativo.

En el caso específico de la experiencia que se obtuvo al aplicar un proyecto de formación continua en el estado de Oaxaca con docentes de educación primaria, se puede afirmar que la elaboración del informe académico representó una actividad gracias a la cual fue posible construir un conocimiento que enriqueció el bagaje conceptual (entendiéndose como el conjunto de saberes derivados tanto de las bases teóricas generales adquiridas en la licenciatura, como de los constructos teóricos desarrollados a partir de las experiencias personales) desde el que inicialmente se atendió y solucionó la problemática identificada. Es esta capacidad de producir saberes sobre una realidad particular la que dota al informe académico de un potencial para situar a los pedagogos en formación, quienes combinan el estudio con el trabajo, en la posición de realizar aportes no sólo al campo de la Pedagogía sino también al quehacer profesional específico que ya se encuentran desempeñando.

El informe académico representa una opción de titulación pertinente y necesaria para aquellos alumnos del SUAyED que tienen la oportunidad de implementar los diferentes conocimientos de los que van apropiándose a lo largo de la Licenciatura en Pedagogía. Recuperar estos saberes, contrastarlos con la realidad educativa, reformularlos a partir de la especificidad de cada contexto y construir nuevos aportes al campo de la educación, son actividades que el

pedagogo logra alcanzar a partir de una adecuada sistematización de la actividad profesional que desempeña o ha desempeñado; proceso de reflexión y análisis que impacta de formas muy diversas en la realidad, sirviendo por ejemplo: “[...] para que los educadores y educadoras... [se apropien] críticamente de... [sus] experiencias; para extraer aprendizajes que contribuyan a mejorarlas; para aportar a un diálogo crítico entre los actores de los procesos educativos; para contribuir a la conceptualización y teorización; para aportar a la definición de políticas educativas, etcétera”<sup>8</sup>.

## Referencias

- “¿Qué es el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED)?”. SUAYED. Universidad Nacional Autónoma de México. Web. 23 feb. 2017 <[http://suayed.unam.mx/img/Acerca\\_del\\_SUAYED\\_2016.pdf](http://suayed.unam.mx/img/Acerca_del_SUAYED_2016.pdf)>
- Berdegú, Julio *et al.* Sistematización de Experiencias Locales de Desarrollo Rural. *Guía Metodológica*. Lima: FIDAMERICA y PREVAL, 2007. Impreso.
- Jara, Oscar. “La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos”. *Decisio*. 2011: 67-54. Web. 23 feb. 2017.
- López-Velarde, Jaime. “Formación docente y proyectos de sistematización”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 2004. Web. 23 feb. 2017.
- Messina, Graciela. “La sistematización: acerca de su especificidad”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 2005: 163-171. Web. 23 feb. 2017.
- Pérez, Alexander. “Re- Pensar la sistematización y la investigación evaluativa en la intervención del trabajo social, como pilares para la producción de conocimiento”. *Palobra*. 2009: 42-56. Web. 23 feb. 2017.

---

<sup>8</sup> Jara, Oscar, *Op. cit.*, p. 68.

Rodríguez, Nacarid. “La Sistematización de Consultas Educativas: Orientaciones para su desarrollo en contextos locales y regionales”. *Acción Pedagógica*. 2007: 162-173. Web. 23 feb. 2017.

Verger, Antoni. “Sistematizando experiencias: análisis y recreación de la acción colectiva desde la educación popular”. *Revista de Educación*. 2007: 623-645. Web. 23 feb. 2017.



# Titulación, campo profesional y mercado laboral. Reflexiones de dos docentes egresadas de Pedagogía del SUA y SUAyED

---

*Hatsuko Yalí Nakamura Matus  
Gloria Deenise Ortiz Hernández*

## Problema

Para incorporarse al mercado laboral, un pedagogo ha de tener una amplia visión de su campo profesional, demostrar competencias profesionales, cumplir con los requisitos que demanden los empleadores y contar con título y cédula. El objetivo general es reflexionar sobre el campo profesional y mercado laboral del pedagogo, las posibilidades que ofrece la titulación para incorporarse al mundo laboral y las problemáticas que implican la falta de titulación.

## Contexto

La profesión del pedagogo se resume en “conjunto de conocimientos aplicados a la resolución de problemáticas específicas de la educación y se constituye por una o varias prácticas profesionales, cultural o legalmente sancionadas por la

sociedad”<sup>1</sup>. En ocasiones el pedagogo se ve limitado en el ámbito laboral por la falta de dominio del campo profesional por ser demasiado extenso y la falta de titulación. Ayuda reflexionar sobre lo siguiente: ¿Facilitan el título y la cédula la inserción en el mercado laboral? ¿Qué tan preparado está el pedagogo para responder a las necesidades de su campo profesional, que hoy la sociedad y los empleadores demandan? Respecto a la primera pregunta se hace necesario analizar si el título condiciona las posibilidades de éxito de una persona, este aspecto motiva o desmotiva a los estudiantes para alcanzar el grado correspondiente. Si se señalan los argumentos a favor, se tienen tres puntos para defender la importancia y el peso que se le da al título universitario: 1) Permite la competitividad de la persona, el título valida el desarrollo de al menos un mínimo de capacidad y habilidades para llevar a cabo determinadas actividades en un puesto de trabajo. 2) El título promueve la teoría del capital humano en lo individual y en lo colectivo. 3) La eficiencia terminal de Educación Superior está vinculada con el desarrollo de un país. Desde esta postura se puede señalar que existen reportes<sup>2</sup> en donde se señalan las diferencias de ingresos entre titulados y los que no, la titulación se considera un indicador de eficiencia de un sistema educativo, al grado de que la UNESCO<sup>3</sup> considera “Grado en el cual un sistema educativo consigue optimizar la relación inversión resultado en la educación”. Siguiendo esta línea, Valenti<sup>4</sup> señala que la educación superior *per capita* tiene una alta correlación con el ingreso *per capita* del país; por ello, la importancia de propiciar la titulación de los estudiantes, incrementando así el capital humano, visto éste como una forma de calidad en el grado de formación y productividad de las personas que participan en el proceso productivo, vinculando el nivel educativo y la formación de los agentes económicos, lo que lleva a establecer que a mayor

---

1 Fernández, A. L. “La práctica profesional de la pedagogía”. *Revista de Educación Superior* 18.72 (1989), p. 1.

2 Baum, S., J. Ma y K. Payea. Página Web de CollegeBoard. 2013. Web. 19 abril 2016. <https://trends.collegeboard.org/sites/default/files/education-pays-2013-full-report.pdf>

3 López, A.; Albiter, A. y Ramírez, L. Eficiencia termina en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma, *Revista de la Educación Superior* XXXVII (2).146 (2008), p. 135.

4 Rodríguez, A. “Factores que dificultan titularse en una universidad mexicana”. *Cuadernos de investigación educativa*. 5 mayo 2014: 117-127.

cantidad de profesionistas titulados mayor será el desarrollo del país. El título y la cédula permiten aspirar a mejores oportunidades de trabajo y a mejorar la calidad de vida del profesionista, llevándolo a crecer en lo profesional, en lo personal y en lo económico, pues con la educación se están adquiriendo conocimientos, competencias y habilidades.

Respecto a la eficiencia terminal representada por el título, se entiende como una vía que permite alcanzar la productividad y los objetivos sociales. El título se convierte de manera individual en el “acceso a mejores empleos, mejor nivel salarial y mayor status profesional”<sup>5</sup>, en lo social y colectivo sustenta el nivel del desarrollo económico y cultural de un país, a los modelos educativos se les vincula con el éxito económico y el progreso socioeconómico de las naciones y al establecer las políticas en educación, se involucran diferentes sectores de la sociedad por encontrarse de por medio el desarrollo de los objetivos nacionales.

En cuanto a la competitividad y la posibilidad de éxito de la persona, existe la postura en contra como la de Peter Thiel<sup>6</sup>, cofundador de la plataforma de pago *pay pal*, quien apuesta por la creatividad y la innovación como forma de alcanzar el éxito, él señala que no se requiere de un título universitario, lo que se necesita es un proyecto innovador, como ejemplos se mencionan: Bill Gates (abandonó Harvard y creó Microsoft), Steve Jobs (desertó de Reed College y creó Apple), Mark Zuckerberg (Facebook), Michael Dell (Dell Inc.), Mary Kay Ash (productos de belleza), Daniel Kay (Spotify) por citar algunos. Lo cierto es que habría que estudiar a detalle si los porcentajes de éxito de los que triunfan sin título universitario se equipara con los de las personas que triunfan con éste.

Respecto a la segunda pregunta de reflexión: ¿Qué tan preparado está el pedagogo para responder a las necesidades de su campo profesional, que hoy la sociedad y los empleadores demandan? El título profesional puede ser la llave para abrir el mercado laboral, pero no abre todas y cada una de las puertas, porque hay

---

5 *Ibidem*, p. 118.

6 Anónimo. ¿Es realmente necesario un título universitario para alcanzar el éxito?” Página WebPRODAVINCI. Web. 19 abril 2016. <http://prodavinci.com/2015/05/19/vivir/debate-es-realmente-necesario-un-titulo-universitario-para-alcanzar-el-exito/>

requisitos extras que demandan los empleadores que siempre buscan mayor productividad a menor costo. Entre los factores que influyen en los empleadores, como aspectos básicos en el mercado laboral<sup>7</sup>: Competencia laboral. Subcontratación. Bajos salarios. Globalización. TIC. Especialización. Experiencia en el área. También existen los siguientes factores que los empleadores piden como dominio del campo profesional: Desarrollo del perfil profesional idóneo. Innovación. Ser autogestor del conocimiento. Responsable de capacitación continua.

Considerando la Teoría de la Cola acuñada por Piore<sup>8</sup> se demuestra que el título universitario incide en la toma de decisiones del mercado laboral, porque se tiende a seleccionar casi siempre a los más capacitados, dejando en la cola a los que poseen menor capacitación. Para las personas que carecen del título sus posibilidades se reducen porque con la globalización también se incrementa el credencialismo; las credenciales o certificados en educación tienen una “función de selección, clasificación y asignación de trabajadores en el mercado laboral”<sup>9</sup>. El problema focal, desde nuestra percepción, se sitúa en que el pedagogo no domina su campo profesional por ser tan extenso, observemos las descripciones que las universidades hacen, a fin de constatar que el campo de acción es amplio, ¿qué tanto conoce y domina el pedagogo cada uno de esos puntos?

Campo profesional de acuerdo con el Colegio de Pedagogía<sup>10</sup>:

- Docencia: Como objeto de investigación. Ejercicio de la profesión. Formación, actualización y asesoramiento de docentes.
- Orientación educativa: Escolar. Vocacional. Profesional. Familiar. Intervención pedagógica en todos los niveles educativos.

---

7 Martínez, S. “La Integración Laboral del egresado de Educación Superior en México”. CIIGE VII Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativa. Tecnológico de Monterrey, 2013: 1-13.

8 Rodríguez, A. “Factores que dificultan titularse en una universidad mexicana”. *Cuadernos de investigación educativa*. 5 mayo 2014: 117-127.

9 *Ibidem*, p. 119.

10 Colegio de Pedagogía. Acerca de la Licenciatura.

- Educación no formal, permanente y capacitación: Capacitación. Educación ambiental. Educación artística. Educación ciudadana. Educación con perspectiva de género. Educación de jóvenes y adultos. Educación indígena. Educación para el uso del tiempo libre. Educación para la salud.
- Administración y gestión educativa: Administración escolar. Control y organización de servicios. Dirección de instituciones educativas. Gestión de proyectos educativos. Planeación educativa. Supervisión y evaluación educativa.
- Comunicación educativa: Asesoría en el empleo de materiales didácticos convencionales y en el uso de nuevas tecnologías. Elaboración de material didáctico: libros de texto, *software*, material audiovisual, multimedia, etcétera.
- Investigación educativa: Investigación desde la práctica. Diagnóstico y evaluación. Investigación especializada en distintos ámbitos de la educación.
- Desarrollo curricular: Asesoría curricular. Elaboración, análisis, evaluación y reestructuración de planes y programas de estudio. Elaboración de proyectos y programas educativos.

Cruz<sup>11</sup> indica que el campo profesional del pedagogo, “en muchas de las ocasiones, ha sido devaluado y desfigurado por el desconocimiento que existe con respecto a sus áreas de desarrollo profesional”. De acuerdo con esta autora, el perfil de egreso del pedagogo debe abarcar: Conocimientos sobre el hecho educativo, analizar y comparar diversas teorías, diseño y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, diseñar, implementar y evaluar el currículo en entornos presenciales y virtuales. Habilidades que implican ser capaz de desarrollar investigación educativa, hacer evaluaciones psicopedagógicas, saber dirigir la orientación educativa, trabajar con niños, adolescentes y adultos, desarrollar recursos pedagógicos impresos, digitales y virtuales, construir propuestas pedagógicas que

---

11 Cruz, B. “Las competencias en la formación y práctica profesional del pedagogo. Un estudio exploratorio de su campo laboral”. Página Web del COMIE. septiembre 2009. Web. 18 abril 2016. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_02/ponencias/1238-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1238-F.pdf), p. 3.

resulten innovadoras, gestionar y dirigir centros educativos y organizaciones de la sociedad civil, ejercer la docencia y la capacitación. Poseer actitudes que permitan ser líder, indagar en el ámbito científico, visión humanista multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria, actitud emprendedora, responsabilidad ética, toma de decisiones asertivas, dialogar con la diversidad y aptitud para participar en proyectos educativos y organizacionales. Cruz<sup>12</sup> menciona que las plazas de trabajo donde más se demandan pedagogos son: capacitación, docencia y área educativa donde compiten de cerca con psicólogos y administradores. Con menos demanda: diseño curricular, orientación vocacional y educación especial. Los salarios varían entre \$5,000.00 - \$25,000.00<sup>13</sup>, dependiendo del grado de responsabilidad del cargo.

## Solución

A manera de conclusión, podemos afirmar que el título universitario es más que un papel otorgado por una universidad, define la carrera de origen, es una credencial que avala la formación del nivel superior y permite ejercer la profesión. Se hace necesario, como parte de las soluciones formar pedagogos que dominen los conocimientos, las habilidades y las herramientas tecnológicas y de investigación para generar aprendizajes multimediáticos en las nuevas generaciones. Es importante incluir en el Plan de Estudios de las diversas modalidades, asignaturas de tecnologías para la educación con metodologías de investigación, y así contribuir a la formación integral del pedagogo, de manera tal que se puedan atender las necesidades educativas que demandan los tiempos actuales, tanto en comunidades urbanas como rurales e indígenas. Quedan en el tintero las siguientes reflexiones: ¿Cuál es la identidad del pedagogo? Como profesional de la educación existe confusión entre las licenciaturas afines como Licenciado en Ciencias de la Educación,

---

<sup>12</sup> *Idem.*

<sup>13</sup> Bolsa de trabajo indeed <http://www.indeed.com.mx/Empleos-de-Pedagogia-en-Ciudad-de-M%C3%A9xico,-D.-E>

Licenciado en Educación, Docencia. En el campo profesional hoy la mayoría de los empleadores exigen título y cédula, competencias profesionales demostrables en el área de estudio, actualización y capacitación continua obligatoria en la mayoría de los casos. Finalmente, se considera necesario promover entre el cuerpo docente y el estudiantado, brindar los elementos básicos de investigación para la titulación y trabajarlos desde el primer semestre cuidando los elementos que faciliten la lecto escritura y redacción con citas, pensamiento crítico, con lenguaje académico, todo en aras de y para la titulación y titularse.

Finalmente, queremos integrar la cuestión humana, especialmente en el área de humanidades: a) Involucrar a docentes en el trabajo cotidiano adicional que incluye seguimiento individual a estudiantes, aportación de material de apoyo, sesiones síncronas (aula virtual, Skype, audio y/o videoconferencias) además de la formación académica, para conocer la población con la que trabajamos, algunas veces se nos olvida que detrás de una computadora hay una persona, con su particular contexto que a veces incluye problemáticas que ignoramos, desconocemos a nuestros estudiantes y exigimos cuestiones que a veces resultan inalcanzables para ellos, como ejemplo, el primer titulado SUAyED, Cosme Gregorio Cirilo, indígena, caminaba dos horas para tomar un transporte que en otras dos horas lo llevaba a un lugar para poder acceder a Internet y a nuestra plataforma; cabe mencionar que se tituló con mención honorífica. b) Sesiones de investigación presenciales para la titulación, generar motivación extrínseca (tal vez logremos la intrínseca) con los jóvenes, apoyar con información, conocimiento y actitud congruente, positiva e incondicional, mínimo una reunión semestral con docentes y estudiantes en la FFyL. c) Continuar con los encuentros nacionales de estudiantes, para propiciar de manera adicional a la formación académica, la identidad, vinculación y comunidad SUAyED UNAM.

## Referencias

- “Acerca de la Licenciatura». Colegio de Pedagogía. 2012. Página de la FFyL. Web. 18 abril 2016 <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/lib/acercade/omvp.php>
- Ávila, M. “Intervención pedagógica, campo profesional e identidad pedagógica”. *Multidisciplina*. Noviembre 2012: 60-72. Impreso.
- Baum, S., J. Ma y K. Payea. Página Web de CollegeBoard. 2013. Web. 19 abril 2016. <https://trends.collegeboard.org/sites/default/files/education-pays-2013-full-report.pdf>
- Cruz, B. «Las competencias en la formación y práctica profesional del pedagogo. Un estudio exploratorio de su campo laboral». Página Web del COMIE. septiembre 2009. Web. 18 abril 2016. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_02/ponencias/1238-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1238-F.pdf)
- “¿Es realmente necesario un título universitario para alcanzar el éxito?» Página Web PRODAVINCI. Web. 19 abril 2016. <http://prodavinci.com/2015/05/19/vivir/debate-es-realmente-necesario-un-titulo-universitario-para-alcanzar-el-exito/>
- Fernández, A. L. «La práctica profesional de la pedagogía». *Revista de Educación Superior* 18.72 (1989). Impreso.
- López, A., A. Albíter y L. Ramírez. «Eficiencia termina en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma». *Revista de la Educación Superior* XXXVII (2).146 (2008): 135-151. Impreso.
- Martínez, S. «La Integración Laboral del egresado de Educación Superior en México». CIIGE VII Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativa. Tecnológico de Monterrey, 2013: 1-13. Impreso.
- Rodríguez, A. «Factores que dificultan titularse en una universidad mexicana». *Cuadernos de Investigación Educativa*. 5 mayo 2014: 117-127. Impreso.
- Touriñan, J. M. «Conocimiento de la educación y la función pedagógica: el sentido de la competencia profesional». *Teoría de la Educación*. Marzo 1991: 13-27. Impreso.

# Directorio de colaboradores

---

**Braulio Reynoso Javier**, egresado de la Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México. braulio.reynoso@gmail.com

**Brenda Jeniffer Martínez Rioja**, egresada de la Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México. jenny.von.tesse@hotmail.com

**Claudia Bataller Sala**, Facultad de Filosofía y Letras, Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, Universidad Nacional Autónoma de México. batallerc@hotmail.com

**Claudia Pontón Ramos**, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. ponton@unam.mx; claudia17ponton@gmail.com

**Daniel Hernández González**, egresado de la Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México. danielhg.acatlan@gmail.com

**David Fragoso Franco**, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México. dfragosofranco@gmail.com

**Fernando Melesio Magallón Pérez**, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México UNAM. fmagallonp7@gmail.com

**Florina Gática Lara**, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México. florgl69@gmail.com

**Giselle Gómez Gastinel**, Facultad de Filosofía y Letras, Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, Universidad Nacional Autónoma de México. g\_gastinel@hotmail.com

**Gloria Deenise Ortiz Hernández**, Facultad de Filosofía y Letras, Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, Universidad Nacional Autónoma de México. deeniseortiz@gmail.com

**Hatsuko Yalí Nakamura Matus**, Facultad de Filosofía y Letras, Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, Universidad Nacional Autónoma de México. hatsuko2009@gmail.com

**Irán Guadalupe Guerrero Tejero**, Facultad de Filosofía y Letras, Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, Universidad Nacional Autónoma de México. iranguerrero@gmail.com

**Itzel Casillas Avalos**, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. itzelcasillas@gmail.com

**Jorge Adan Paredes Castillo**, Egresado de la licenciatura en Pedagogía, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México. adan.pcastillo@gmail.com

**Julieta Mónica Hernández Hernández**, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED)/ Facultad de Filosofía y Letras, Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, Universidad Nacional Autónoma de México. julieta\_hernandez@cuaed.unam.mx

**Julio Ubiidxa Rios Peña**, Escuela Normal Experimental de Teposcolula (ENET), Oaxaca. ripju\_cnsl@hotmail.com

**Laura Guadalupe Villa George**, Dirección General de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC)/ Facultad de Filosofía y Letras, Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, Universidad Nacional Autónoma de México. lvgt2010@gmail.com

**Lucero Argott Cisneros**, Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México. argott@hotmail.com; luceroargott@gmail.com

**María del Rosario López Guerrero**, Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México. chayis2001@hotmail.com.mx; mar-lopezguerrero@gmail.com

**María Elena Jiménez Zaldivar**, Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México. mejimenez3012@yahoo.com.mx

**Mercedes Araceli Ramírez Benítez**, Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México. mercedes\_ara\_rb@hotmail.com

**Micaela González Delgado**, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México. micag57@hotmail.com

**Renato Huarte Cuéllar**, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. renatohuarte@yahoo.com

**Rosa María Sandoval Montaña**, Facultad de Filosofía y Letras, Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, Universidad Nacional Autónoma de México, romasandoval@yahoo.com.mx

**Samael Alejandro Guzmán Becerra**, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México. samael\_guzman@hotmail.com

**Viridiana Castelazo Ochoa**, egresada de la Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México. vcastelazo.o@gmail.com



Pedagogía universitaria:  
identidad y titulación