



REVISIÓN CURRICULAR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA: EL CASO DE LA UNIDAD UPN 142

José Luis Arias López
ariasjose_luis@hotmail.com

María Enriqueta Ponce Ponce
queta_ponce@hotmail.com

Resumen: Al igual que la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional incita a sus estudiantes a reflexionar sobre su trabajo formativo cotidiano, con el propósito de intervenir positivamente, la Unidad 142 de la UPN lleva a cabo un ejercicio de análisis participativo que involucra a los académicos que contribuyen a este programa, con el fin de identificar las acciones a emprender para fortalecer la organización del currículo, la tutoría, la evaluación del aprendizaje y la formación para la investigación, entre otras tareas sustantivas. Los cambios necesarios habrán de verse reflejados, principalmente, en la solidez de una ruta curricular que transforme la profesión docente, y en el repunte de los índices de eficiencia terminal y titulación.

Palabras clave: diseño curricular, enseñanza modular, evaluación, investigación, tutoría

Planteamiento del problema

La Maestría en Educación Básica (MEB) es un programa de posgrado profesionalizante cuyo propósito es formar docentes de nivel básico capaces de elaborar y aplicar proyectos de intervención para la innovación y solución de problemas en el ámbito educativo, desde el modelo curricular, los enfoques pedagógicos y las políticas vigentes. Esta Maestría opera en la mayoría de las 76 Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) del país desde 2009. En el caso de la Unidad 142 Tlaquepaque, próximamente concluirá sus estudios la cuarta generación, sumando así 106 egresados que han profundizado en la reflexión sobre su práctica.

En mayo de 2015 se celebró el IV Encuentro Regional de la MEB, en Zamora, Michoacán, con la participación de las Unidades UPN de la Región Centro Occidente, a la que pertenecen los estados de Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán y Nayarit; en dicho foro volvió a la mesa de discusión la necesidad de hacer una



revisión crítica y exhaustiva del funcionamiento del programa, tal como se había planteado en reuniones previas, tanto nacionales como regionales. Y es que la articulación curricular de la MEB con base en módulos, y el plan de estudios compuesto por dos especializaciones de un año cada una, presenta ciertos inconvenientes que han dificultado a los estudiantes la elaboración progresiva de sus documentos recepcionales y, como consecuencia, los procesos de titulación.

Justificación

A punto de graduar la 4ª generación de la MEB, la Unidad UPN 142 hace un paréntesis para destinar tiempo y esfuerzo al análisis del funcionamiento curricular del programa, en especial porque alrededor de él ocurren diversas situaciones que han creado incertidumbre en los estudiantes, tales como: la dificultad para unir la reflexión sobre la práctica docente que resulta de la primera especialidad, con el estudio profundo de las habilidades de pensamiento o del tiempo y el espacio históricos que se realiza en la segunda especialidad; la diversidad de perspectivas teórico-metodológicas que muestra el cuerpo de asesores, tutores y lectores; la falta de sistematización en el acompañamiento tutorial; el reducido número de titulaciones; y las limitaciones del programa para desarrollar habilidades investigativas y redaccionales. Sin duda, esta coyuntura representa una oportunidad para que el colegio de académicos de la Unidad UPN 142 desentrañe los hilos que tejen la malla curricular, la comprendan y establezcan estrategias que permitan fortalecer el programa, especialmente en lo que concierne a la ruta de formación, la tutoría y la elaboración de documentos para la obtención del grado.

Fundamentación teórica

La creación de la MEB se dio en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica, la cual dio inicio en los primeros años de este siglo y buscaba responder a las demandas del escenario educativo del momento, esencialmente en materia de formación por competencias, articulación de la educación básica, atención a la diversidad y logro de estándares de desempeño (SEP, 2007). La UPN encontró oportuno contribuir con un posgrado que incidiera directamente en el desarrollo de las capacidades profesionales y de las estrategias didácticas con las que los docentes ejercían su quehacer educativo, con una actitud crítica, abierta y flexible (UPN, 2009), que les facilitara la resignificación de su relación con alumnos, colegas, padres de familia e institución (Piña, 2003). El imperativo de las reformas educativas implementadas en los últimos años en México apunta a la cualificación de los docentes y a la reorganización de su trabajo, por lo que cobra mayor importancia un posgrado que asegure su profesionalización y optimice constantemente su desempeño; ciertamente, el gran peso que el sistema educativo ha dado a la calidad de la educación a través de la mejora de la tarea del profesor se finca en directrices marcadas por organismos internacionales que la relacionan estrechamente con la productividad económica (OCDE, 2013), y que la obligan a ponerse a tono con nuevos referentes,



como la tecnología, el acceso a gran cantidad de información o la reconfiguración cultural producto de la globalización (Didriksson, 2007).

Un trabajo de revisión curricular como el que se presenta en este documento intenta conectar las pautas de formación y los enfoques institucionales con la efectividad de la MEB, teniendo siempre como meta el mejoramiento del currículo; sin embargo, es necesario aclarar que el alcance es interno, de corto alcance, al menos por el momento. Es decir, la Unidad UPN142 no trata de llevar a cabo una evaluación curricular en estricto sentido, puesto que el programa es una construcción colectiva que se pone al servicio de las Unidades UPN del país y que, para ser modificado requiere de un proceso de investigación y desarrollo de gran aliento, en el que se pongan bajo la lupa una serie de aspectos epistemológicos, axiológicos, teóricos y metodológicos (De Alba, 2003).

Objetivo

La reflexión que la Unidad UPN 142 se propuso llevar a cabo entre los académicos que colaboran en la MEB tuvo como objetivo general detectar los inconvenientes que afectan la operación del programa y que tienen su origen en un diseño curricular que enlaza tres módulos de aprendizaje (teórico-metodológico-práctico) para el logro de una especialización en competencias profesionales para analizar y orientar la práctica docente, y ésta a su vez con otra especialización que completa la formación en un campo de conocimiento específico.

Metodología

La evaluación del funcionamiento de la MEB al interior de la Unidad 142 se llevó a cabo en tres fases: la primera consistió en la aplicación de un cuestionario de cinco apartados a los académicos que participan en el programa; en la segunda, un comité por cada sección del instrumento se ocupó de analizar, categorizar e interpretar las respuestas; finalmente, en la última etapa, se articuló una perspectiva integral que se presentó al Colegio en plenopara discutir los resultados y proponer soluciones.

El cuestionario de 18 ítems se envió, vía correo electrónico, a un total de 31 profesores que han tenido o tienen un vínculo directo con la MEB. Sus apartados fueron: I. Datos generales del académico(a); II. Dificultades curriculares; III. Articulación entre bloques, módulos y especialidades; IV. Tutorías presenciales y a distancia; y V. Proceso de evaluación y productos. Se obtuvo la respuesta de 22 académicos, 17 de los cuales son tutores y además docentes frente a grupo; y cinco actualmente apoyan sólo con la tutoría. Es importante mencionar que los 22 que devolvieron el cuestionario respondido han fungido como lectores de los trabajos presentados por los estudiantes en los coloquios de la MEB Tlaquepaque, realizados en junio de 2012, enero y agosto de 2013 y enero de 2014.



Resultados

El análisis de la información del primer apartado sirvió básicamente para conocer la distribución del trabajo académico en las subsedes. Por lo que respecta al *Apartado II. Dificultades curriculares*, más de la mitad de los profesores de grupos atendidos (diez de 16) señalan a la desvinculación entre la primera y segunda especialidades como el principal obstáculo.

En segundo lugar (cinco de 16 menciones) se encuentra la metodología como asunto problemático. Las respuestas se abren en tres vertientes: la falta de claridad en la ruta metodológica que deben seguir los profesores al desarrollar los contenidos de los bloques de un módulo, lo que provoca diversas interpretaciones y mínima atención a los acuerdos tomados en colegiación; la ausencia y/o confusión de criterios para determinar el tipo de productos que entregarán los estudiantes al finalizar cada módulo; y la inexistencia de una línea explícita sobre metodología de investigación que permita dar seguimiento a la elaboración del documento recepcional. Sobre este último punto cabe mencionar que, aunque es posible obtener el grado por investigación y/o intervención, hay quienes niegan la posibilidad de que el trabajo sea una investigación.

En el tercer sitio de la jerarquización de dificultades (cuatro de 16 respuestas) los profesores resaltan la falta de claridad y la desvinculación entre los contenidos de los bloques que integran los módulos. El último agrupamiento, con igual número de respuestas (cuatro de 16), subraya las limitaciones de los alumnos del posgrado; en este punto se insiste en la carencia de habilidades para el análisis y la discusión teórica, lo que dificulta profundizar en las temáticas propuestas en los programas y en la elaboración de textos académicos.

También se requirió a los académicos justificar la importancia de las dificultades curriculares señaladas anteriormente; al respecto, es destacable el énfasis que se ha puesto en la colegiación en aras de romper la inercia del trabajo individualista; si bien la operación del colegio conlleva ciertas complicaciones, se reconoce como la vía idónea para reunir diferentes posturas y encontrar la solución a las problemáticas metodológicas. Las acciones de colegiación han sido para consensuar el manejo de contenidos y los criterios para elaborar productos finales de cada módulo; proponer mecanismos de evaluación cuyos rubros surjan específicamente de las competencias establecidas en el programa; y establecer y/o clarificar pautas teórico-metodológicas que faciliten el trayecto de los estudiantes en sus procesos de investigación.

Por otra parte, se ha buscado integrar los contenidos de los bloques y superar la fragmentación que se percibe en su diseño; en ese sentido, los profesores señalan como prioridad la construcción de un producto integrador. De allí la necesidad de asegurar la correspondencia entre la primera y la segunda especialidades, en aras de aprovechar el tiempo y



fortalecer la confianza del propio estudiante; del logro de esa tejedura curricular por parte del cuerpo académico dependen acciones de primer orden: la articulación entre lo macro (enunciado en el programa) y lo micro (productos concretos que revelan la apropiación de los aprendizajes), así como el impacto en la transformación de la práctica docente de los estudiantes, y la eficiencia terminal del programa.

Por lo que se refiere al *Apartado III. Articulación entre bloques, módulos y especialidades*, la mayoría de los profesores (15 de 22) han participado en alguno de los tres bloques de las dos especializaciones, concentrándose en una u otra según el perfil académico personal; sin embargo, se advierte que hay un cuerpo docente más fortalecido en las especialidades Competencias profesionales para la práctica en educación básica y Construcción de habilidades del pensamiento, a diferencia del que participa en la de Tiempo y espacio histórico.

Las experiencias referidas en torno a la articulación entre bloques y módulos permiten reconocer que cuando no se produce colegiación entre los profesores no se consolida el entramado curricular; en cambio, si coordinadores y asesores trabajan estrechamente con el fin de asegurar la vinculación entre bloques y módulos, se unifican procesos y contenidos, de forma que los estudiantes de la Maestría, cualquiera que sea la subsección, desarrollan las competencias comprometidas a medida que avanza el programa.

En el caso de la articulación entre especialidades, hay un relativo consenso de los académicos sobre la dificultad de encontrar el puente necesario, a pesar de los esfuerzos realizados: a) la segunda y tercera generaciones conocieron la especialidad después de que los responsables la presentaron en el curso propedéutico; b) en la segunda generación se llevó a cabo una jornada de trabajo para clarificar las opciones de las segundas especialidades ofrecidas en la Unidad; c) gracias al trabajo colegiado de los profesores en los tres grupos de la segunda generación de la primera especialidad se aplicaron instrumentos de evaluación unificados; d) los profesores de la segunda especialidad refieren que en las primeras generaciones había mayor frecuencia en las reuniones colegiadas, pero que luego se redujeron, elevando el riesgo de avanzar de manera aislada o, peor aún, por rumbos no compartidos; y e) los estudiantes de la primera especialidad diagnostican su práctica e identifican problemáticas que no siempre pertenecen al ámbito de las habilidades del pensamiento, lo que deriva en la dificultad de articular la especialidad afín.

En suma, los profesores encuestados reconocen que para garantizar la tejedura curricular entre bloques, módulos y especialidades es preciso que se promueva un diálogo reflexivo permanente entre todos los implicados: tutores, asesores y coordinadores de la Unidad, de forma que en la mesa de discusión estén presentes las diferentes perspectivas y surjan soluciones integrales, que apunten hacia el logro del perfil esperado en el docente en formación.



Algunas iniciativas que han puesto en práctica los diferentes equipos, son las siguientes: a) en la primera especialización se implementó la participación de un “asesor transversal”, cuya función es la de articular las acciones del módulo; por ello asiste a las sesiones de los tres bloques, registra sus observaciones y, posteriormente, participa en las reuniones y contribuye en la toma de decisiones y en la planeación; b) en la segunda especialización se estableció un eje metodológico orientado por contenidos que sean útiles para fundamentar algún apartado de la tesis, por ejemplo: marco teórico, problematización y análisis de datos; c) se ha promovido que los trabajos de los estudiantes sirvan para plantear un problema desde una postura cognoscitivista, teniendo como centro los procesos de aprender, de tal manera que a partir de esa visión, elaboren el diseño de un diagnóstico pedagógico, lo apliquen, obtengan y sistematicen la información, e interpreten los resultados; y d) en un subcentro se realizó un taller integrador al final del módulo 2 de la segunda especialidad, lo que facilitó la vinculación curricular. En suma, los académicos puntualizan que el trabajo colegiado en favor de la articulación curricular debe darse en un marco de cercana comunicación y de respeto a los acuerdos consensuados, sobre todo aquellos relacionados con la integración de los productos de aprendizaje, como el rigor metodológico que supervisa el tutor, el desarrollo de competencias docentes que acompaña el asesor, o la eficiencia del proceso formativo individual y grupal que vigila el coordinador.

El resultado del análisis de las respuestas del *Apartado IV. Tutorías presenciales y a distancia* muestra que la experiencia de la tutoría se inclina hacia lo positivo, encontrando que es buena, enriquecedora, abierta, de confianza, comprometida, intensa, profunda, responsable, significativa e interesante. Por lo que respecta a los calificativos negativos, hay quienes perciben la tutoría como accidentada, intermitente, asistemática, escasa, desfasada con relación al proceso formativo, desfavorable y limitada. Ahora bien, entre los factores que inciden en que los académicos vivan la tutoría como una experiencia grata, destacan: el conocimiento de las fortalezas y debilidades de los tutorados; la posibilidad de acercarse a múltiples aspectos de la práctica docente; la oportunidad de investigar y profundizar en ámbitos específicos para enriquecer la orientación teórico-metodológica que se ofrece a los tutorados; el desarrollo de habilidades para el uso de herramientas tecnológicas de comunicación e información; la necesidad de conocer a profundidad el programa: las competencias y los productos esperados; y la autorregulación alcanzada por los estudiantes.

También reconocen que algunas de las acciones que minimizarían el efecto desfavorable de la tutoría podrían ser: la sistematización de la frecuencia, la duración y el registro del trabajo en la sesión tutorial; la clarificación de las características de los productos de aprendizaje que debe ir construyendo el estudiante; la posibilidad de asegurar que tutor y tutorado se encuentren geográficamente cercanos; la promoción de mayor compromiso, autogestión y proactividad por parte del tutorado; la asignación de valor curricular al proceso formativo que supone la tutoría; la motivación para que el estudiante valore el beneficio de contar con otra perspectiva de su trabajo; la atención especial a los estudiantes con intenciones de desertar; la motivación para que la tutoría se lleve a cabo



oportunamente; y un acercamiento del tutor que ayude a reducir el agobio de los estudiantes debido a sus actividades laborales o familiares. La tutoría es, sin duda, una experiencia que aporta beneficios de enorme trascendencia para el fortalecimiento de la MEB; sin embargo, las fallas que presenta implican que tanto el cuerpo académico como los propios estudiantes deben asumir la responsabilidad que les corresponde para conseguir que sea, en efecto, una verdadera contribución a la formación integral de los estudiantes.

Por lo que respecta a las fortalezas y debilidades de los avances de investigación, los académicos distinguen claramente aspectos que restringen o que impulsan la consolidación de los trabajos de intervención y/o investigación de los tutorados. Entre las fortalezas mencionadas más reiteradamente están: buen nivel de comprensión y asimilación de los lineamientos pedagógicos y normativos de su entorno profesional; conciencia de la realidad de su práctica docente y de la posibilidad de transformarla y/o profesionalizarla; capacidad para identificar aspectos críticos; exploración de publicaciones relacionadas con su problemática; interés por desarrollar la habilidad para buscar, seleccionar y manejar información documental; congruencia entre los intereses de intervención y/o investigación de los tutorados y las líneas establecidas en las especialidades; convicción de que las temáticas elegidas deben evidenciar creatividad, innovación, actualidad, relevancia y pertinencia; posibilidad de encontrar proyectos afines entre los estudiantes, que faciliten el intercambio de hallazgos teóricos; aplicación de las recomendaciones del tutor; disposición para trabajar; deseo de aprender; y deseo de obtener el grado.

También vale la pena estudiar con detenimiento los aspectos que los académicos encuestados consideran como perfectibles en el proceso de investigación: bajo nivel del discurso crítico-argumentativo de los estudiantes, de modo que no rebasan la observación empírica y la descripción de hechos; mala calidad de la redacción académica; fragilidad en el respaldo teórico; falta de sistematización en el registro y utilización de fuentes de consulta; deficiente capacidad para la lectura crítica; anticipación irreflexiva de la propuesta de intervención sin delimitar la problemática; falta de rigor metodológico en la realización del diagnóstico, la delimitación del objeto de estudio, la construcción del estado del arte, la fundamentación teórica de los fenómenos en estudio, y el análisis de la información; deficiente diseño de instrumentos para la obtención de información; mínimas habilidades para buscar, seleccionar y manejar información documental; ausencia de la voz del estudiante por el abuso en las citas de autores de referencia; insuficiente soporte bibliográfico; mínimas habilidades para el uso de fuentes de consulta electrónicas; mala calidad en la presentación de trabajos, graves errores ortográficos y de puntuación; y falta de actitud investigativa y de permanente cuestionamiento.

Sobre el impacto de los coloquios en el proceso formativo de los estudiantes la mayoría de los académicos encuestados coincide en calificarlo como "positivo". Entre los beneficios más destacados de los coloquios se



encuentran: permiten conocer los intereses de intervención y/o investigación de la mayoría de los estudiantes y descubrir afinidades; facilitan la socialización de estrategias metodológicas y fuentes de consulta; ofrecen una visión general de las fortalezas y debilidades de los estudiantes; ayudan a detectar aciertos y fallas en la calidad del programa; estimulan a los estudiantes a avanzar en la integración de sus trabajos, destacando lo esencial, pertinente y relevante; fortalecen la seguridad, el compromiso y la autoconfianza de los estudiantes; promueven la aplicación de mayor rigor científico en los trabajos de investigación; impulsan el desarrollo de la capacidad crítico-argumentativa de los estudiantes; fortalecen la habilidad para disertar ante públicos críticos y no habituales; permiten identificar los aspectos críticos que se deben cuidar, a partir de las observaciones hechas a estudiantes más avanzados; amplían la perspectiva del objeto de estudio, facilitando la detección de aspectos susceptibles de profundización y/o replanteamiento; fortalecen la cohesión grupal y la identidad como estudiantes de la MEB; propician el desarrollo de una actitud autocrítica, y abierta a la retroalimentación; y fortalecen la interacción entre tutor y tutorado, tutor y lectores, y entre los propios estudiantes.

En el caso de la modalidad de tutoría, las modalidades presencial y mixta se privilegian mucho más que la tutoría completamente a distancia. Es decir, hay una franca inclinación por el acompañamiento cara a cara, que eventualmente es apoyado por medios de comunicación. Se asume que la tutoría mixta, al ser una combinación de los dos tipos de encuentro, presenta bondades y complicaciones de uno y otro, según predominen en la relación entre tutor y tutorado.

El Apartado V. Proceso de evaluación y productos de la encuesta apuntó hacia la evaluación y su importancia como proceso que soporta permanentemente el programa de la MEB. El primer ítem se refería al proceso de evaluación de los estudiantes de la MEB. Diez de los 18 académicos coinciden en afirmar que ha sido adecuada y pertinente, mientras que seis hacen alguna observación o sugieren cambios; entonces, hay dos tendencias con respecto a la evaluación: en la primera, la mayoría considera que ha sido objetiva y pertinente a un modelo por competencias, trabajado colegiadamente, que sí corresponde a un diseño modular, y que ha favorecido la autoevaluación y la coevaluación. En la segunda hay un grupo minoritario que considera que hace falta involucrar a los estudiantes, diseñar instrumentos específicos para la evaluación, integrar la tutoría y vincular la evaluación con las competencias de egreso.

Conclusiones

Esta radiografía de la MEB ha transparentado aspectos críticos que se incluyen en la agenda del colegio de académicos de la Unidad, y eventualmente podría invitar a otras unidades a construir un diálogo sobre posibles coincidencias, con ánimo de enriquecer las estrategias para optimizar el programa y alcanzar efectivamente la meta de profesionalizar a los docentes que se forman bajo el cobijo de la UPN. Vista en perspectiva, la revisión curricular de



la MEB en la Unidad 142 Tlaquepaqueha sido sumamente valiosa, no sólo por ser en sí misma un ejercicio de participación democrática en el que primó la libertad para expresar, disentir, sopesar, proponer y cuestionar, sino porque permitió recuperar de primera mano información clave sobre el funcionamiento del programa y, sin duda, sobre las múltiples vías para fortalecerlo.

Ya mismo, la Unidad 142 asume desafíos sustanciales en términos de: asunción de la colegiación como cultura institucional, organización del currículum, sistematización de la labor tutorial y optimización de los procesos de evaluación, por señalar sólo algunos. Específicamente, la atención del equipo de colaboradores de la MEB debe centrarse en las siguientes acciones: discutir la mejor manera de vincular las competencias de egreso de la primera y la segunda especialidades, independientemente de su naturaleza; encontrar ejes metodológicos y de contenidos entre bloques y módulos, sobre los cuales descanse el desarrollo de las competencias; consensuar las particularidades mínimas que deben tener las evidencias de aprendizaje de bloques, módulos y especialidades, respetando los procesos individuales de los estudiantes; definir las estrategias para apoyar a los estudiantes en la adquisición de habilidades comunicativas, analítico-argumentativas e investigativas, con el fin de que sean más autogestivos y eficientes en la elaboración de sus productos, y la tutoría consiga ser un real acompañamiento y no un espacio remedial; establecer mecanismos para que la tutoría se convierta en un trabajo sistemático y productivo, que aproveche las ventajas ofrecidas por las herramientas tecnológicas de comunicación e información, y que profile y acelere los procesos teórico-metodológicos de los estudiantes, en beneficio de la eficiencia terminal; fortalecer las dinámicas que supone la celebración de coloquios antes, durante y después de los mismos, convirtiéndolos en espacios naturales de aprendizaje; determinar, con base en las competencias comprometidas en el programa, cuáles son los trabajos académicos de los estudiantes que revelan de mejor manera la apropiación de sus aprendizajes, y cuáles son los mecanismos y los criterios que pueden evaluar más adecuada y congruentemente tales productos.

El trabajo que tiene frente a sí la Unidad 142 Tlaquepaque se aprecia en su complejidad, en la red de relaciones que es preciso comprender y potenciar. El primer paso está dado con los resultados que se presentan en esta ponencia; los que siguen ya buscan piso firme.

Referencias bibliográficas

- De Alba, A. (1993). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Didriksson, A. (2007). El futuro de la educación superior en la perspectiva de un nuevo desarrollo. En Calva, J. L. (Coord.) *Educación, ciencia, tecnología y competitividad*(73-92). México: UNAM.



OCDE (2013). *Panorama de la Educación* 2013. Recuperado de

http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20%28ESP%29.pdf

Piña, J. (2003). *Representaciones, imaginarios e identidad: Actores de la educación superior*. México: Pomares.

SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación. 2007-2012*. México: SEP.

SEP (2008). *Reforma Integral de la Educación Básica*. México: SEP.

SEP (2012). *Lineamientos de Operación del Posgrado en Educación Básica*. México: SEP.

Universidad Pedagógica Nacional (2009). *Maestría en Educación Básica*. México: UPN.