

Bildung y Enseñanza de la Investigación en la Licenciatura de Pedagogía¹

Farfán Mejía Enrique*

Perdomo Zambrán Luis Alfonso**

RESUMEN

El Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón se orienta curricularmente por el discurso de la *bildung*. En ese contexto, se presenta una investigación de corte curricular que tuvo el objetivo de realizar un análisis crítico de la propuesta para la enseñanza de la investigación en el marco de este Plan de Estudios, en términos de consistencia interna y externa, conforme el Modelo de Evaluación Curricular Alternativo de Ruiz (2016) y, así, comprender el sentido y la pertinencia de esta línea formativa con la teoría de la *bildung*. Se encontraron algunos problemas de consistencia interna y externa entre las Unidades de conocimiento que integran la línea formativa en investigación. Al final, se hace una propuesta formativa para la investigación pedagógica coincidente con los principios educativos del discurso de la formación.

PALABRAS CLAVE

Currículo. Investigación Pedagógica. Formación de Pedagogos.

ABSTRACT

The Curriculum of the Bachelor of Pedagogy of the FES Aragón is curricularly oriented by the discourse of the *bildung*. In this context, we present a curricular research that had the objective of carrying out a critical analysis of the proposal for the teaching of research within the framework of this Study Plan, in terms of internal and external consistency, according to the Model of Alternative Curriculum Evaluation of Ruiz (2016) and, thus, understand the meaning and relevance of this training line with the theory of *bildung*. Some problems of internal and external consistency were found among the Knowledge Units that make up the research training line. In the end, a formative proposal is made for pedagogical research coinciding with the educational principles of the discourse of formation.

KEYWORDS

Curriculum. Pedagogical Research. Education of Pedagogues.

INTRODUCCIÓN

El Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía de la FES Aragón (FES Aragón, 2002a) tiene, como una de sus particularidades, la declaración expresa de orientar la formación del pedagogo por el discurso de la *bildung*. Esta orientación curricular, por tanto, genera que el plan de estudios se convierta en es objeto de interés para la

1 Es una investigación de corte curricular que tuvo el objetivo de realizar un análisis crítico de la propuesta para la enseñanza de la investigación en el marco de este Plan de Estudios, en términos de consistencia interna y externa, conforme el Modelo de Evaluación Curricular Alternativo de Ruiz (2016) y, así, comprender el sentido y la pertinencia de esta línea formativa con la teoría de la *bildung*.

* Licenciado y Maestro en Psicología por la UNAM, Diplomado en Política y Retórica por la UNAM, Especialista en Argumentación Jurídica por la Universidad Complutense de Madrid y Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Institución de adscripción: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 096 CDMX. Norte. Profesor investigador en la UPN y asesor en el Tribunal Superior de Justicia de la CDMX. Profesor investigador en la UPN, de donde además es Director de la Unidad 096, y asesor psicopedagógico en el Tribunal Superior de Justicia de la Ciudad de México, para la implementación de los juicios orales en materia familiar, civil y penal. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores como Investigador Nivel I.

** Licenciado en Educación con especialidad en Matemáticas por la Escuela Normal Superior de México. Maestro en construcción de habilidades del pensamiento por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad CDMX 096 Norte. Institución de adscripción: Universidad Pedagógica Nacional Unidad CDMX 096 Norte. Catedrático de nivel secundaria y educación media superior en las especialidades de matemáticas y componentes cognitivos.

investigación curricular. Al respecto, encontramos diversas investigaciones curriculares sobre este Plan de Estudios. Los enfoques teórico-metodológicos empleados en las indagaciones consultadas abarcan las representaciones sociales (Barrón y López 2008), el género (Tapia y Zambrano, 2015), los estudios con enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo (Bravo, 2010) y la teoría de la reproducción social. Los sujetos de estudio considerados son los alumnos (Jiménez, 2009; Bravo, 2011) y los docentes (Ramírez, 2017). En general, se trata de estudios que conjugan el análisis del currículo formal con el currículo vivido. Si bien son diversos los resultados reportados en estas investigaciones, resalta la coincidencia en señalar que el plan de estudios de la licenciatura en pedagogía de la FES Aragón expresa un conflicto interno entre grupos académicos (Jaramillo, 2011; Jaramillo y Serrano, 2011; Ramírez, 2017). Este conflicto tiene en el centro la polémica acerca de la *bildung* como aproximación a la pedagógico. Hay quienes consideran un error este enfoque y quien lo defiende. Considerar el currículum como campo de tensiones conceptuales y de grupos académicos es un abordaje de gran impacto en estos estudios (Díaz, 2013).

Sin embargo, en medio de este conflicto académico que enmarca el diseño curricular de Pedagogía en la FES Aragón, un aspecto que los estudios curriculares sobre este plan de estudios dejan pendiente es el análisis de la consistencia entre la propuesta formativa pedagógica desde la *bildung* respecto a la formación en investigación. La pregunta clave en ese sentido es ¿el plan de estudios de la FES para formar a través de la investigación pedagógica es consistente con la *bildung*? El Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía (FES Aragón, 2012a) propone una formación articulada a través de líneas eje de formación. La Línea de Investigación Pedagógica se conforma de 11 Unidades de Conocimiento (UC). Así define el Plan de Estudios a la Línea Eje de Investigación Pedagógica:

Comprende el conjunto de conocimientos de distintas vertientes de investigación desarrolladas en el ámbito de las ciencias sociales y de la propia disciplina pedagógica, sus alcances y limitaciones para el enriquecimiento de la disciplina, la comprensión y el análisis de la problemática educativa y de la intervención pedagógica. La línea comprende 3 unidades de conocimiento obligatorias y 3 optativas de la fase básica, 2 obligatorias y 3 optativas en la fase de desarrollo profesional (FES Aragón, 2002a: 64).

Recuperar la importancia de la generación del conocimiento en las universidades, tal y como se dio en Alemania en el Siglo XIX con el impulso de Humboldt al discurso de la *Bildung* (Horlacher, 2014), va de la mano con reconocer el papel creativo de la tarea uni-versitaria así como las

particularidades de la enseñanza de la investigación en el nivel de licenciatura. No puede soslayarse la expectativa de encontrar un poderoso componente formativo en la práctica de la investigación. Entre sus diversos beneficios se citan los siguientes: puede mejorar el aprendizaje en general en las diversas materias del currículo y promover habilidades profesionales que serán de gran utilidad en el desempeño laboral, como la claridad en el pensamiento y la definición de problemas. Tiene, también, una función propedéutica que ayuda a resaltar la importancia de la investigación, del conocimiento científico y orienta hacia la posibilidad de emprender la vida laboral como investigador (Rojas, y Méndez, 2013). Otros de los beneficios que se advierten está que genera habilidades necesarias para el desempeño profesional, una de ellas es la de resolver problemas (Rojas y Méndez, 2013). En estudios con alumnos egresados de cursos de investigación, se encontró que son más autónomos, autodirigidos, comprometidos, confiados, exigentes y responsables (Ekmekci, Hancock y Swayze, 2012).

En la Licenciatura de Pedagogía de la FES Aragón la enseñanza aprendizaje de la investigación pedagógica muestra una situación desfavorable: 4 de las 11 UC de la línea de formación en investigación (enfoques cuantitativos, taller de investigación pedagógica e investigación educativa, enfoques cualitativos y epistemología y pedagogía) están entre las de mayor índice de reprobación y del año 2014 al 2018, el 32.5% de los alumnos que las cursaron las reprobaron (FES Aragón, 2018a).

La formación en investigación pedagógica tiene repercusiones importantes en el desempeño del alumno y, sobre todo, se advierte esta circunstancia en la elaboración de la tesis. Jaramillo (2012), identificó una debilidad importante al analizar las tesis de licenciatura en pedagogía de la FES Aragón: no siguen un modelo metodológico. El análisis de los trabajos de titulación, por tanto, es un referente complementario para conocer la calidad de un programa de licenciatura (Comisión de Investigaciones Pedagógicas, 2011). Desde esa perspectiva del análisis de los trabajos de tesis de licenciatura de pedagogía, se advierte bajo índice de titulación: en un estudio de seguimiento realizado tres años después del egreso de la generación del 2010, el 51% de estos alumnos no estaba titulado (FES Aragón, 2013). También se da un número importante de tesis de licenciatura que no incluyen metodología. Se encuentran imprecisiones conceptuales o la propuesta metodológica no corresponde con el objeto de estudio (Jaramillo, 2012).

Dada la importancia de la enseñanza de la investigación pedagógica que se realiza en la FES Aragón, se justifica

plantear estudios para conocer el marco curricular en que se plantea el desarrollo de la enseñanza de la investigación en pedagogía.

Considerando lo anterior, el objetivo de este trabajo fue realizar un análisis crítico de la Línea Eje de Investigación Pedagógica en términos de consistencia interna y externa conforme el Modelo de Evaluación Curricular Alternativo de Ruiz (2016), y así comprender el sentido y la pertinencia de esta línea formativa en el contexto de la *bildung*, como orientación curricular general para la preparación del pedagogo formado en la FES Aragón.

MÉTODO: EL MODELO EMPLEADO PARA EL ANÁLISIS CURRICULAR

Los tres referentes paradigmáticos del currículum desde el punto de vista de su intencionalidad y presentación ante los usuarios, currículum formal, vivido y oculto, Ruiz (2016) los aborda como lógicas curriculares. Señala tres lógicas que son la lógica de construcción, de traducción y de consumo. El análisis que propone se interesa por advertir la coherencia entre tres momentos que se interceptan y que están plenos de significados e intenciones por parte de los autores de la construcción curricular y que entran en juego con los encargados de usarlo o consumirlo, como son docentes, administrativos y alumnos. La crítica curricular, entonces, consiste en enfrentar al autor con su propia obra: ¿qué tanto el diseño curricular cumplió con los propósitos e intenciones que el creador explicitó? este ejercicio se desarrolla empíricamente a través de la valoración de la coherencia entre los diferentes elementos de los programas y de la línea de formación. También, obliga a valorar esta coherencia en términos externos con el desarrollo de la disciplina y de la tarea profesional pedagógica. Las tareas aquí señaladas entran en lo que Ruiz describe como lógica de traducción.

El análisis de la lógica de traducción (Ruiz, 2016) considera dos dimensiones: la dimensión formal y la dimensión real. Para esta investigación nos centramos en la dimensión formal, lo que en otros modelos se denomina el análisis del currículo formal, y que nos llevará a estudiar “el plan de estudios y sus correspondientes programas de estudios, los cuales constituyen productos ya acabados, resultantes de un proceso de planeación” (Ruiz, 2016, p. 74). Esta dimensión formal se analizó en términos de su consistencia interna, entendida esto como la valoración de los programas en cuanto a la correspondencia con la filosofía, epistemología, fundamentación de la disciplina y la visión de la profesión que generó esa propuesta curricular. Esta propuesta de análisis curricular fue considerada como un método pertinente de investigación para adentrarnos

en un campo de tensión entre diversas posturas:

La lógica de traducción se oriente al examen de la estructura y componentes que presentan tanto el plan de estudios como los programas que lo integran. La importancia de analizar el plan de estudios, en tanto proyecto institucional (ver cuadro 2) se debe a que constituye la ‘traducción’ académica de una visión de la profesión, del conocimiento científico y de educación que logró imponerse después de un proceso de planeación conflictivo en donde se confrontaron intereses y principalmente concepciones diversas acerca de lo que debe ser la formación de profesionistas (Ruiz, 2016: 74).

Por lo tanto, en el desarrollo de este trabajo, se buscó advertir ese conflicto soterrado entre visiones de lo pedagógico que chocan alrededor de la lógica de la *bildung*, y que plasman este conflicto en los programas de la línea de investigación pedagógica.

También se buscó la valoración de la consistencia externa de esta propuesta formativa en investigación buscando ubicar los programas de las asignaturas en el horizonte del desarrollo del conocimiento disciplinar, los desafíos de la profesión y los cambios sociales: “El grado de pertinencia y actualización que al momento guarda el plan con respecto a los fines educativos de la institución, las políticas académicas y principalmente los cambios experimentados en la profesión y en la investigación científica y tecnológica (Ruiz, 2016: 76). El Modelo Cualitativo de Análisis Curricular se instala en la perspectiva metodológica amplia de la teoría fundamentada (Flick, 2009), con lo que el análisis de datos generó una espiral metodológica que a su vez propició una mayor reflexión sobre el dato encontrado y exigió, a su vez, incorporar análisis de discurso complementarios a los que Ruiz ya señala. Particularmente se usó el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967) para dar mayor validez a las interpretaciones que se hicieron.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Como trabajo interpretativo que se realizó en esta investigación, partimos de la definición de las categorías analíticas iniciales, las cuales, conforme se fueron obteniendo datos empíricos, se replantearon, a manera de ajustarse a las particularidades del objeto de estudio. Como ya dijimos, el centro de la propuesta de Ruiz es valorar la lógica curricular y fue lo que se siguió metodológicamente. El análisis de la lógica que se siguió consideró al currículo como un discurso y, por tanto, las categorías de análisis se obligaron a dar cuenta de la consistencia de este discurso en su dimensión interna y externa. Con este fin se consideraron las siguientes categorías para revisar cada

Unidad de Conocimiento de la Línea de Investigación Pedagógica:

CONSISTENCIA INTERNA

Integración lógica de los componentes de cada Unidad de Conocimiento (propósito, contenidos mínimos, metodología de enseñanza sugerida y bibliografía general). Se identificó si había entre estos componentes la relación necesaria o si había desajustes entre ellos.

CONSISTENCIA EXTERNA

Lógica de construcción de la línea de investigación pedagógica identificando la organización entre las diferentes unidades de conocimiento señalando si fueron ubicados claramente o si repetían u omitían contenidos mínimos o algún otro elemento curricular necesario para presentar un discurso formativo coherente.

En el análisis posterior de los primeros resultados, surgió la categoría analítica de currículum nulo (Eisner, 1987), la cual fue provechosa para explicar, en parte, el “grado de distanciamiento” curricular entre la lógica de construcción y la lógica de traducción.

Dicho lo anterior, se criticó el programa de estudio de cada una de las 11 Unidades de Conocimiento que conforman la Línea de Investigación Pedagógica, de las cuales 5 UC son obligatorias y 6 UC optativas, las cuales se presentan en la Tabla 1.

Listado de Unidades de Conocimiento de la Línea de Investigación Pedagógica	
UC obligatorias	UC optativas
Enfoques metodológicos cualitativos	Hermenéutica pedagógica
Enfoques metodológicos cuantitativos	Taller de análisis del discurso educativo
Epistemología y pedagogía	Taller de estudios estadísticos en educación
Taller de investigación pedagógica y educativa obligatoria	Taller de investigación en el aula
	Taller de investigación etnográfica en educación

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

La presentación de los resultados inicia con los obtenidos de la revisión del programa de estudio de cada UC. Posteriormente, en el segundo apartado, se presenta un análisis de resultados en el cual se hacen críticas generales que

aplican a todas las UC, es decir, en este segundo apartado de presentación los resultados se centraron en una valoración general de las UC de la línea de investigación pedagógica. Al respecto, se encontraron 7 problemas comunes. Los resultados del análisis de documentos centrado en los programas de estudio no sólo se validaron mediante el procedimiento de comparación constante. También se procuró validar el dato recurriendo a la literatura existente sobre el objeto de crítica.

CRÍTICA A LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LAS 11 UNIDADES DE CONOCIMIENTO

Se encontró que 3 UC tienen consistencia interna en todos sus aspectos mientras que las otras 8 presentaron algún problema de consistencia interna, como puede ser falta de relación entre los contenidos y propósitos o problemas de relación entre método didáctico y la bibliografía.

Con relación a la consistencia externa se encontró que 5 UC tienen consistencia con otras UC de la línea de investigación, mientras que 6 UC presentaron algún problema de consistencia externa como traslape de contenidos con otras UC, o por desubicación curricular ya sea porque carece de antecedentes o consecuentes o por lejanía curricular con los contenidos antecedentes. Estos resultados se presentan en la tabla siguiente (ver tabla 2).

Análisis de la Consistencia Interna y Externa de las Unidades de Conocimiento		
Unidad de Conocimiento	consistencia interna	consistencia externa-traslape
Enfoques metodológicos cualitativos	si	si
Enfoques metodológicos cuantitativos	no, entre los contenidos y los propósitos presenta problemas	no
Epistemología y pedagogía	no, entre los contenidos los propósitos presentan problemas	no
Hermenéutica pedagógica	sí	no, desubicación curricular
Investigación pedagógica	no, entre los contenidos y los propósitos	no, problemas de lejanía curricular y posible traslape.

Taller de análisis del discurso educativo	no, problemas en método y bibliografía	no, traslape
Taller de estudios estadísticos en educación	no, desorden en los contenidos	no, sin antecedente curricular y hay traslape
Taller de informática pedagógica	no, no se corresponden sus contenidos a la línea	sí
Taller de investigación en el aula	no, entre contenidos y actividades	si
Taller de investigación etnográfica en educación	sí	sí
Taller de investigación pedagógica y educativa	no, no se corresponden objetivos y contenidos	sí
TOTAL	3 SI- 8-NO	5-SI 6-NO

Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS DE RESULTADOS GENERAL A LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LAS UNIDADES DE CONOCIMIENTO DE LA LÍNEA EJE DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

Encontramos problemas comunes a todas las UC de la Línea. Para evaluar el grado de consistencia que hay entre las UC que las conforman la crítica, aquí presentada, se alimentó de los resultados de la aplicación del método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), el cual permitió ir inductivamente apreciando condiciones que creaban un modelamiento o teoría de las características de los programas de las ucde investigación pedagógica como una totalidad. El punto de partida para esta comparación constante fue el concepto de “distancia curricular”, que propone Ruiz (2016) para contrastar la lógica de construcción con la lógica de traducción. Advertimos la existencia de una ancha brecha entre estas dos lógicas pero que, sin embargo, tiene puntos en los cuales la brecha se cierra, lamentablemente no en los aspectos más favorables. En el primer caso hay una estrecha cercanía entre ambas: el conflicto pedagogía vs educación se enuncia en la lógica curricular y se mantiene hasta llegar a los programas de la línea de investigación pedagógica. En el segundo de los casos, estamos ante una enorme brecha entre la lógica

de construcción y la lógica de traducción: la manera de formarse en la investigación que proponen los programas de estudio de la línea de investigación pedagógica no va de la mano con la Bildung.

Estos hallazgos se contextualizaron gracias a los insumos documentales señalados al inicio de este documento. De esta interacción entre la teoría y la revisión de datos documentales surgieron 11 categorías con las cuales se profundizó el análisis curricular. Tomando en cuenta el compromiso de la aproximación cualitativa con el cumplimiento de criterios de validez, se nutrieron los resultados generados en este apartado con la revisión de tesis de licenciatura y de otros referentes de la literatura que permitieron ir poniendo el discurso o modelamiento de las UC en una perspectiva con mayor fundamento en tanto que se encontraron coincidencias con otras investigaciones realizadas. Los problemas comunes a las UC son los siguientes:

REPETICIÓN DE CONTENIDOS

Hay 9 unidades de conocimiento que repiten contenidos, de las cuales 4 son obligatorias. Las UC optativas que tienen problemas de traslape son 5. A continuación se incluye una tabla (ver tabla 3) que indica las UC que tienen este problema. Este dato se confirma por los resultados de diversas investigaciones sobre la lógica de consumo del Plan de Estudios, en los que los alumnos señalan esa problemática (Jiménez, 2009).



Tabla 3 Unidades de Conocimiento con contenidos traslapados				
	UC que se traslapan			
2o Semestre	Epistemología y pedagogía (obligatoria)	se traslapan con	taller de investigación pedagógica y educativa (obligatoria)	7o Semestre
6o Semestre	enfoques metodológicos cualitativos (obligatoria)		-Hermenéutica pedagógica -Taller de investigación etnográfica en educación, -Taller de investigación en el aula, -Taller de análisis del discurso educativo” (optativas)	3er Semestre 6o Semestre 7o Semestre 8avo Semestre
4o Semestre	taller de estudios estadísticos en educación (optativa)		Enfoques metodológicos cuantitativos (obligatoria)	5o Semestre
8avo Semestre	taller de análisis del discurso educativo (optativa)		-Hermenéutica pedagógica -Taller de investigación en el aula (optativas)	3er Semestre 7o Semestre

Fuente: Elaboración propia.

FALLAS EN LA RELACIÓN ENTRE LAS UC OBLIGATORIAS Y OPTATIVAS

Otro problema grave, en términos de coherencia interna de la propuesta curricular de la línea de investigación pedagógica, se da con respecto a la relación entre unidades de conocimiento obligatorias y las unidades de conocimiento optativas. Específicamente, esto se advierte entre las Unidades de Conocimiento de “Enfoques metodológicos cualitativos” que es obligatoria y está en sexto semestre con las unidades “Hermenéutica pedagógica”, optativa de tercer semestre y “Taller de investigación etnográfica en educación”, de sexto semestre. Es claro que las dos Unidades de conocimiento optativas están desfasadas pues apenas los alumnos estarían revisando qué son los enfoques metodológicos cualitativos”. El mismo problema se da

entre las UC que abordan la temática de la investigación cuantitativa: primero aparece la UC optativa, “Taller de estudios estadísticos en educación” del cuarto semestre, y un semestre después, en el quinto la UC obligatoria, “Enfoques metodológicos cuantitativos”. Tendrían que modificarse la ubicación en el plan de estudios de estas optativas, de manera que aparecieran después de las UC obligatorias. Lo lógico es que el alumno conozca primero el planteamiento general y después, si es de su interés, se inscriba en UC optativas que profundizan lo aprendido.

ZONAS CURRICULARES NULAS

Al contrastar la propuesta de la línea de investigación pedagógica con la literatura del campo de la investigación cualitativa, advertimos la débil presencia curricular del contenido “proceso de investigación cualitativa”. Sólo se menciona como contenido en una UC. Podría bastar este señalamiento si el proceso de investigación no fuera una característica fundamental de la investigación cualitativa (Flick, 2012).

Otro problema parecido se da respecto al “diseño de investigación”. En la investigación cuantitativa-experimental se refiere a los arreglos experimentales que hace el investigador respecto a la variable independiente. Es decir, sus arreglos experimentales no en términos de un tipo de investigación como aquí se presentan en el programa. Cuando el alumno se adentre a la literatura correspondiente se podrá confundir por esta falta de coherencia entre el programa de la Carrera y los reportes de investigación con este enfoque.

Para abonar en la comprensión de este problema recurrimos al concepto de currículum nulo. En la evaluación curricular Eisner (1987), señala como “currículum nulo” temas que, aunque están en el programa no son abordados o que siendo parte del plan de estudios se revisan, pero no tienen aplicabilidad, llegando a considerarse como materias o contenidos sin sentido o como una pérdida de tiempo. El currículum nulo se puede dar por varias razones que abarcan momentos y lógicas distintas del currículum. El currículum nulo se puede dar por superficialidad, profundidad, por supresión o por determinación del docente. El problema con el diseño de investigación y el proceso de investigación puede caracterizarse como un problema de “superficialidad”, es decir, los contenidos son tratados superficialmente a pesar de la importancia que tendrán en el desempeño laboral y en el ejercicio en general del contenido del que se trate.

CARENCIA DE UNA VISIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA COMO PROCESO

El modelo artesanal que se sigue en la generación de conocimiento gradúa el aprendizaje del novel investigador (Aguirre, 2007). En el caso de esta línea formativa de la licenciatura de pedagogía de la FES Aragón no es fácilmente distinguible esta graduación. Siendo la investigación pedagógica y los métodos cualitativos el paradigma, se tendría que poder establecer la diferencia entre lo que un alumno de primero a séptimo semestre debe aprender. En cambio, lo que la línea parece propiciar es repetir contenidos a lo largo de los diferentes semestres y pedir siempre el mismo producto de aprendizaje: un proyecto o reporte de investigación. Pero, aún en esto, no hay matices. La espiral que propone Bruner (1984) para describir el aprendizaje cada vez más especializado no se da: los programas insisten simplemente en solicitar un proyecto. La graduación del proyecto de investigación como contenido escolar es una herramienta fundamental en la formación de futuros investigadores (Padilla y Fuentes, 2017) y eso es algo ante lo cual la línea de investigación pedagógica no es sensible.

La *Bildung* supone un proceso creativo del sí (Vilana, 2001). Este principio, en su consideración dentro del PELP, supone una natural articulación con la producción de conocimiento pedagógico. Esa sería la importancia de esta línea de investigación pedagógica incrustada en un plan de estudios con tal orientación a la *bildung*. También, como advertimos, desde el discurso de la ciencia o las ciencias de la educación la investigación se reconoce como una estrategia fundamental para la preparación profesional, en esta decisión no hay discusión. Los programas pedagógicos de las Universidades se decantan por priorizar enfoques de intervención o de investigación aplicada en tanto que cobran sentido para el alumno al orientarlo a la atención de problemas de la práctica profesional (Pérez, 2006). Esto también aparece esbozado en el plan de estudios pero que, sin embargo, en la concreción curricular de las UC no se da. Por el contrario, el rumbo metodológico se orienta hacia la investigación básica o de corte filosófico. Sería recomendable recuperar ese compromiso del PELP y darle mayor peso a métodos como el de la investigación acción u otros orientados a la intervención. Cabe resaltar que lo anterior de ninguna manera supone relegar la preocupación ética epistémica de la *Bildung* sino que comprometería esta base con la atención de los problemas educativos y daría mayor sentido a la formación pedagógica en la FES Aragón.

EL CONFLICTO PEDAGOGÍA VS EDUCACIÓN

Quizás la cualidad más llamativa del Plan de Estudios, por paradójica, es que se enfrente y denigre la investigación educativa frente a la pedagógica, este enfrentamiento actualiza la declaración de guerra entre estos dos enfoques

curriculares que se anuncia desde el Plan de Estudios:

Pero, se pone especial atención en que, como réplica, reconstrucción o búsqueda de complementación al cuerpo discursivo de la Pedagogía, han irrumpido nuevas configuraciones de conocimiento educativo, tales como las de la ciencia de la educación o las llamadas ciencias de la educación. Esta situación es muy importante, al menos en tres sentidos:

Porque la emergencia de estas configuraciones conlleva a la consideración de ámbitos de conocimiento con los que la pedagogía intercambia miradas, es decir, interpelan a lo pedagógico. La emergencia de estas perspectivas debilita el papel asignado a la pedagogía, con fuerza tal que pueden llegar a desplazarla o restarle importancia (FES Aragón, 2002a: 28).

El concono se mantiene y tiene en la Línea de investigación pedagógica su mayor expresión en el “Taller de investigación pedagógica y educativa” donde, sin embargo, se promueve la investigación educativa, tal y como lo confirma el hecho de que hay dos unidades de conocimiento dedicadas a los métodos cuantitativos los cuales se presentan como característica de “ciertas perspectivas en investigación educativa”. En esta “tensión curricular” se aprecian los enfrentamientos mencionados por Ruiz (2016). La orientación humanista del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía se constituye en un enfrentamiento más o menos abierto, más o menos directo con la ciencia. Es un enfrentamiento que se da claramente en el terreno teórico epistemológico, pero, cabe señalar, a nivel metodológico y, sobre todo, en las intenciones curriculares, se diluye. Esto se advierte, sobre todo al revisar los señalamientos curriculares respecto a las actividades laborales, los perfiles de egreso y de desempeño práctico que tendrá el egresado de esta Licenciatura y que, cabe decir, no se distingue mucho del que hacen otras licenciaturas en pedagogía de otras Universidades desde otros fundamentos epistémicos (Bravo, 2010). Puede verse claramente en la declaración de “las características de la formación profesional”, que citamos a continuación y que corresponde a datos obtenidos del Plan de Estudios de la FES Aragón, al de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y al de la Universidad Autónoma del Estado de México, todos sobre formación educativa (Bravo, 2010: 84):

FES ARAGÓN

Diseñar y evaluar programas y proyectos encaminados a satisfacer los requerimientos y necesidades educativas”, “realizar y evaluar proyectos de capacitación”, “participar en equipo de investigación disciplinarios e interdisciplinarios”,

“proporcionar asesorías pedagógicas.

UAEH

“Modelos de capacitación empresarial”, “Modelos de formación educativos para estudiantes, profesores y directivos”, “modalidades de educación”, “modelos de evaluación” y “técnicas de investigación”

UAEHx

“Participar en equipos pluridisciplinarios”, “fortalecer la investigación interdisciplinaria”, “diseñar programas y módulos de estudio de las diferentes áreas de conocimiento”, “conocer el proceso enseñanza aprendizaje”, “conocer las distintas y nuevas modalidades de educación” y “promover nuevas propuestas educativas”.

Cuando uno aprecia estas coincidencias, el enfrentamiento radical entre ciencia de la educación y pedagogía a partir del señalamiento de la ausencia de sentido crítico, estético y ético en la primera, como señala el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, se debilita.

UNA VISIÓN DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN ALEJADA DE LA *BILDUNG*

Si bien, desde el punto de vista del conocimiento de los métodos la UC Hermenéutica pedagógica incluye la información necesaria para entrelazar la metodología de investigación con el enfoque central del Plan de Estudios y que es la *Bildung*, esto no es suficiente. Por el contrario, en lo general nos parece que las UC de esta línea de investigación pedagógica no conviven con la *Bildung* por que se hace a un lado el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias, esto genera un distanciamiento entre la lógica curricular de construcción y la de traducción que abarca a todas las UC. El principal alejamiento se da en el aspecto didáctico con el que se presenta la metodología de investigación.

Una constante del trabajo didáctico que se sugiere en la línea de investigación pedagógica es la siguiente: el alumno realiza algún trabajo de investigación en cualesquiera de las unidades de conocimiento que cursó y, posteriormente, lo desarrolla, presentando avances ante el grupo. Termina exponiendo ante un foro. Conforme a lo reportado por la literatura el proceso que se sigue para la formación en investigación es distinto. Es decir, la línea de investigación pedagógica no sigue la metodología de enseñanza empleada para formar en la investigación, en contraste, recurre a una propuesta didáctica artificial y formalista que confunde el contexto de justificación de la investigación con el contexto de descubrimiento, por ser formalista y poco práctica.

El proceso que mayormente reportan las investigaciones

realizadas acerca de la formación en investigación es un modelo de formación artesanal, en el que primero el aprendiz es recibido por la comunidad de expertos quienes realizan dos tareas fundamentales: la primera y más importante, es servir de modelo a imitar. Se espera que el aprendiz haga las cosas como se le muestran (Padilla y Fuentes, 2017). En segundo lugar, las actividades del aprendiz siguen una gradiente de complejidad paulatina que va desde algunas actividades manuales y de responsabilidad mínima hasta que se llega, después de los años, a la dirección de proyectos de investigación con todas las responsabilidades del caso. En ese trayecto se busca, sobre todo, la práctica de la investigación, no sólo su lectura (Medawar, 2013). La importancia de estos ejercicios de investigación es vivir el proceso de creación de conocimiento a pesar de que no sean originales; repetir la labor de otros enseña no sólo habilidades, también desarrolla actitudes y valores necesarios para la investigación, como es la confianza en sí mismo.

Este modelo artesanal de formación, el cual es un dispositivo pedagógico de gran aprecio en la *Bildung*, se puede identificar también en la investigación científica y en la formación artística (Aguirre, 2009). También se ha retomado para su aplicación en la formación profesional del docente (Stenhouse, 2007), con ajustes y acentos dependiendo del contexto histórico en que se ha venido dando esta recuperación de lo gremial como espacio para la formación profesional y específicamente investigativa.

Conforme al modelo psicopedagógico de Vigotski (1978), el desarrollo social se reproduce en el desarrollo individual, con evidentes particularidades como lo es el tiempo. Además de los dispositivos que hemos reseñado, (el experto en investigación y su rol de modelo así como la graduación de tareas) se usan otras estrategias que tampoco se advierten en la línea de investigación pedagógica y que giran alrededor de la importancia de tomar las producciones y desempeño de otros investigadores como modelo y que son, a saber, los “ejemplares compartidos” (Kuhn, 2013). En las UC no se le presentan al aprendiz ejemplos de lo que la comunidad considera modelos de investigación. La tarea del experto es presentar esos ejemplos y explicar por qué son tan admirables. Pero, sobre todo, el experto crea lo que Bruner (1997) denomina “andamios cognitivos” para propiciar que el alumno pueda reproducir esos ejemplos de creación. Se advierte la ausencia de una tradición metodológica de investigación en la comunidad pedagógica de la FES Aragón, “Al parecer en la FES-A no hay una tradición dominante en metodología” (Jaramillo,

2012: 246).

Se requiere, además, promover en la formación investigativa el ejercicio práctico. La idea que promueve el currículum fractura el aprendizaje teórico y el práctico. Algunas investigaciones advierten que ese es un problema del Plan de Estudios de Pedagogía en la FES Aragón (Barrón y López, 2008; Jiménez, 2009).

La variedad y profundidad de los discursos que tienen que aprender los alumnos es compleja. La enorme variedad de temas y de lecturas supone una dedicación extrema a estos contenidos. Su profusión puede ser parte de la explicación de por qué hay un pobre dominio epistemológico, teórico y metodológico. Sin embargo, esta intuición debe demostrarse. Vale señalar que ninguna de las UC con más alto índice de reprobación correspondientes a los semestres 2017-1 y 2017-2 pertenece a la línea de investigación pedagógica (FES Aragón, 2018). Quizás estamos ante una situación de simulación de los aprendizajes que compromete éticamente a la comunidad. Las presiones de la búsqueda de resultados positivos en la rendición de cuentas se pueden convertir en un factor que lleva al otorgamiento de calificaciones aprobatorias, aunque no se logren los aprendizajes (López, 2013).

AUSENCIA DE CONTENIDOS QUE SON RELEVANTES PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA Dada la definición de la línea de formación en investigación pedagógica que señala el PELP: conjunto de conocimientos de distintas vertientes de investigación desarrolladas en el ámbito de las ciencias sociales y de la propia disciplina pedagógica, sus alcances y limitaciones para el enriquecimiento de la disciplina, la comprensión y el análisis de la problemática educativa y de la intervención pedagógica (FES Aragón, 2002a: 64).

Se advirtió la ausencia de contenidos que son imprescindibles. Es cierto que algunos de ellos pueden estarse cubriendo como parte del currículum real que sucede en las aulas, pero no es recomendable esta discreción que pone en las manos de cada docente impartirlos o no. A continuación se enlistará algunas de las ausencias más sensibles y que sería recomendable su incorporación: a) relación entre texto y realidad; b)

métodos de investigación específicos a ciertos campos del conocimiento; c) entrada al campo; d) el muestreo; e) los grupos de discusión (*focus group*); f) la construcción de categorías; g) Las nuevas tecnologías y los programas informáticos; h) métodos mixtos; i) comunicación de los resultados de la investigación y j) los estudios culturales (*cultural studies*).

REFLEXIÓN Y ALTERNATIVA

La crítica curricular realizada lleva al reconocimiento de una distancia entre las lógicas de construcción y de traducción, conforme al marco teórico de Ruiz (2016). La línea de investigación pedagógica pareciera estar atrapada en el debate que el mismo plan de estudios plantea entre pedagogía y educación. Pero no es suficiente establecer el problema, señala Wittgenstein que en términos de conocimiento “no basta con señalar el error, hay que conducirlo a la verdad”. El primer paso que queremos dar se aventura en una explicación sobre el contexto curricular tan complejo en el que se sitúa la línea de investigación pedagógica. Desde Kuhn (2013), el PELP es una declaración abierta de una “crisis paradigmática” al interior de la carrera de pedagogía. La recurrencia en el PELP de preguntar “qué es la pe-dagogía”, la insistencia de “volver al origen de la disciplina”, se encuadran en esa “vuelta a la filosofía” que, señala Kuhn (2013) caracteriza este periodo. En su lugar uno propondría la pregunta de qué es ser un profesional de la pedagogía, considerando que la definición de profesión incluiría en un panorama más amplio la interrogante epistemológica acerca de qué es la pedagogía (Hortal, 2002). Por tal razón, y tal y como lo muestra el Plan de Estudios los problemas que ocupan la agenda son filosóficos. Esa puede ser una razón por la que la metodología de investigación aparece descuidada en el PELP. Dada esta crisis, los problemas empíricos que tienen que ver con la pedagogía no son “vistos” ni son abordados hasta que los de carácter filosófico sean resueltos. En esta situación, se confirma que en los programas de estudio de la línea de investigación pedagógica no se advierte una preferencia en la preparación teórico metodológica que defina a la comunidad de pedagogía (Jaramillo, 2012). ¿Cómo se puede solucionar esta situación? si la



Bildung es el discurso del PELP, entonces la metodología de investigación hermenéutica debería ser el eje de la investigación pedagógica. Y eso es posible, existe está simiente en los programas, en la crítica por UC se resaltó aquellas que cuentan con una consistencia interna sólida y una de ellas es la “Hermenéutica pedagógica”. Por lo tanto, hay un fundamento para avanzar.

Por otra parte, cabría revisar, desde esta preocupación por la consistencia, hasta dónde los programas de estudio de la línea de investigación pedagógica se han permitido ser consistentes con el discurso de la *Bildung*. Una forma podría ser la de situar la bibliografía de los programas de estudio y actualizarlos con reportes de investigación que se realizan desde esa perspectiva teórica. ¿Por qué no revisar lo que otros académicos realizan en el mundo? ¿qué métodos de investigación usan los investigadores que trabajan este enfoque? La *Bildung* es una propuesta académica universitaria que desde su origen tuvo, como una de sus características, promover una docencia de alta calidad sustentada en la investigación (Olesen, 2009), por lo tanto, se comprende el peso que tiene la línea de investigación pedagógica en el PELP pero requiere fortalecerse considerando otras experiencias universitarias. Quiero ilustrar, a partir de algunos referentes:

a) Olesen (2009) analiza la enseñanza universitaria bajo el enfoque de la *Bildung* y destaca dos condiciones prácticas que deben cumplir para propiciar esta formación: la contemplación y la reflexión intelectual. Critica que la educación contemporánea deja pocos espacios para estas prácticas y defiende la actualización de la educación universitaria conforme a la *Bildung*. Con un enfoque de investigación mixto, presentó los resultados de la aplicación de una prueba estandarizada para demostrar los efectos benéficos de la *Bildung*.

b) Tyson (2016) llevó a cabo un estudio de caso, usando el método biográfico además de video grabaciones y observación participante y entrevistas. Estudio la biografía educativa de un artesano. Se grabaron 20 horas de entrevista. Con este referente empírico se discutió el concepto de *bildung* y vocación: los estudios empíricos impulsan el desarrollo de conceptos al interior de la *bildung*. El trayecto metodológico citado en este estudio es muy parecido al método de teoría fundamentada (Flick, 2012).

c) Olesen (2011) abordó en su comunicación como mejoraron la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la facultad de una Universidad en Dinamarca, mediante la didáctica de la *bildung* (sic) propuesta por Humboldt y Kant.

d) Solberg (2011) usó el discurso teórico de la *Bildung* para explicar y abordar el problema de la formación ciudadana en la educación en línea o mixta, presencialvirtual. Destacó el problema de formar personas que tomen la palabra y se expresen con independencia ante el cual el discurso de la *Bildung*, centrado en la autonomía y la participación del alumno se convirtió en una herramienta teóricopráctica que implementaron en Noruega.

e) Deimann y Farrow (2013) identificaron en la *Bildung* la posibilidad de atender los desafíos que enfrenta actualmente la educación a distancia. Subrayan la posibilidad de incluir aspectos sobre los cuales se presentan problemas como son la ética y la estética en el aprendizaje de los alumnos de programas de educación a distancia. Subrayan la dimensión valoral de la *Bildung* y la interceptan con estos programas educativos, destacando su aportación. Recurren al método histórico para fundamentar esta propuesta.

f) Rucker (2014) recupera el concepto herbertiano de la *Bildung* para revisar el concepto de Formación Política y actualizarlo a los desafíos contemporáneos. Su método de aproximación es la revisión histórica.

g) Bellmann, J.; Su, H. (2017) desarrollan un trabajo desde la filosofía educativa para conectar la teoría de Dewey y la *Bildung*.

Estos siete casos, nos parece, pueden servir de referente para una revisión y actualización de la línea de investigación pedagógica a la luz de la *Bildung*. Salta de inmediato que en estas investigaciones aplican diversos métodos de investigación, no sólo el hermenéutico. También resalta que muestran las ventajas concretas, los resultados concretos que obtienen con esta elección. Estos reportes destacan la cercanía necesaria entre la investigación y la atención a problemas escolares específicos, sin duda para la línea de investigación pedagógica repercutiría en darle mayor peso a los métodos de investigación acción y a los de intervención. Evidentemente, después de la reseña de artículos de investigación, sustentados en la *Bildung* se advierte que el compromiso ético y epistémico no exime ni del rigor metodológico ni de un sentido práctico de su utilización. Pero esta posibilidad requiere, consideramos, poner el acento en la profesión del pedagogo, y, desde ahí, revisar los debates conceptuales. El discurso de la formación es objeto de críticas, una de ellas su falta de aplicabilidad (Horlacher, 2014). Quizás valdría la pena decir que, en el caso de la formación en investigación de los futuro pedagogos de la FES Aragón, esta debilidad se puede estar gestando desde la propia propuesta curricular.

FUENTES DE CONSULTA

- Aguirre, M. (2007). "Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde" en *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 21. No. 55. Disponible en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/8110>
- Bellmann, J. y Su, H. (2017). "Democracy and Bildung/Erziehung--Towards a Universal Theory of Education" en *Education Sciences*, Vol. 7. No. 5, p.p. 2-11. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135067.pdf>
- Barrón, M., y López, M. (2008). "Las representaciones sociales de los estudiantes sobre el currículum de licenciatura en pedagogía de la FES Aragón". V Encuentro Multidisciplinario de Investigación, UNAM: México. Disponible en: <http://informatica.aragon.unam.mx/investigacion/SAPI/base/Eventos/Memoria7/Teresa%20Barr%EF%BF%BDn%20Tirado.pdf>
- Bravo, G. (2010). La formación del profesionista de la educación en tres universidades públicas, UNAM-FES Aragón. Disponible en: https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/aalcantara/BravoV2010_Tesis.pdf
- Bruner, S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor.
- Comisión de Investigaciones Pedagógicas. (2011). "La investigación pedagógica en la Escuela de Pedagogía de la UPS Sede Quito", en *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, Vol. 5, p.p. 129-148. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476150824006>
- Deimann, M. y Farrow, R. (2013). "Rethinking OER and Their Use: Open Education as Bildung", en *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 14. No.3, p.p. 344-360. Disponible en <https://eric.ed.gov/?q=bildung&pr=on&ft=on&id=EJ1017477>
- Díaz Barriga, Á. (2003). "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5. No. 2, Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Eisner, W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*, Barcelona: Martínez Roca.
- Ekmekci, O., Hancock, A., y Swayze, S. (2012). "Teaching Statistical Research Methods to Graduate Students: Lessons Learned from Three Different Degree Programs", en *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 24. No. 2, p.p. 272-279. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ996273.pdf>
- FES Aragón (2002a). Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, Tomo I. México: UNAM.
- FES Aragón (2002b). Programa de las Unidades de Conocimiento del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, Tomo II. México: UNAM.
- FES Aragón (2013). Programa de vinculación exalumnos. Seguimiento 2012-2013. Egresados de nivel licenciatura 2010, México: FES Aragón.
- FES Aragón (2018). Materias con alto índice de reprobación (MAIR). Diagnóstico. Periodo 2014-2017, México: FES Aragón.
- FES Aragón (2018a). MAIR (Materias con Alto Índice de Reprobación periodo 2014-I a 2018-1). Alumnos reprobados en examen ordinario, México: FES Aragón.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- Horlacher, R. (2014). "¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. Pensamiento "Educativo", en *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, Vol. 51, No.1, p.p. 35-45.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*, Madrid: Desclee de Brouwer.
- Jaramillo, S. y Serrano, J. (2011). "Practicar la pedagogía: La Institucionalización de la Pedagogía en la FES Aragón". *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Jaramillo, S. (2012). *La Institucionalización de la Pedagogía en la FES Aragón*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. (no publicada), México: unam FES Aragón. Disponible en <https://indigenasdelperu.files.wordpress.com/2015/09/083143184.pdf>. Consultada el 15 de marzo de 2018.
- Jiménez, M. (2009). "Representaciones sociales del currículum: una perspectiva de los estudiantes de pedagogía". *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1471-F.pdf. Consultada el 1 de marzo de 2018.
- Kuhn, T. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- López, R. (2013). *La docencia como proyecto ético*, México: UAS-Juan Pablos Editor.
- Medawar, P. (2013). *Consejos a un joven científico*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Olesen, N. (2009). "Bildung as a Powerful Tool in Modern University Teaching", en *Forum on Public Policy Online*, Vol. 2009 No. 1. Disponible en <https://eric.ed.gov/?q=bildung&pr=on&ft=on&id=EJ864813>. Consultado el 30 de

enero de 2018.

Olesen, M. (2011). "Bildung in a New Context in Danish University Teaching with Some Remarkable Results", en Forum on Public Policy Online, Vol. 2. No. 3, p.p. 1-15.

Padilla, A. y Fuentes, N. (2017). El primer paso en la formación de nuevos científicos: la elaboración de preguntas de investigación novedosas, México: Universidad de Guadalajara.

Pérez, E. (2006). "Enseñanza, formación e investigación: un lugar para el otro en la pedagogía por-venir", en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Vol. 11, p.p. 95-112.

Ramírez, M. (2017). "Los docentes y su participación en la evaluación del currículum", en Memorias del xiv Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí: COMIE.

Ricoeur, P. (1995). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido, Madrid: Siglo XXI.

Rojas, M. y Méndez, R. (2013). "Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria", en Educación, Vol. 16. No. 1, p.p. 95-108.

Rucker (2014). "Political Bildung", en the Context of Discipline, Instruction, and Moral Guidance. Journal of Social Science Education, Vol. 13, No. 1, p.p. 11-21 Spr. Disponible en <https://eric.ed.gov/?q=bildung&pr=on&ft=on&id=EJ1101971>. Consultado el 13 de marzo de 2018.

Ruiz, E. (2016). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa, México: UNAM.

Stenhouse, L. (2007). Investigación y desarrollo del currículum, Madrid: Morata.

Solberg, M. (2011). "International Review of Research in Open and Distance Learning", en *Educating the Citizen of Academia Online*, Vol. 12. Núm. 4, p.p. 77-88. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?q=bildung&pr=on&ft=on&id=EJ927012>. Consultado el 13 de marzo de 2018

Tapia, A. y Zambrano, M. (2015). "Seminario de género y educación, una experiencia de la incorporación de la categoría género en la formación de pedagogas y pedagogos en la UNAM FES Aragón" en *Memoria del Coloquio de Investigación en Género desde el IPN*, Vol. 1, p.p. 170-184.

Tyson, R. (2016). "What Would Humboldt Say: A Case of General Bildung in Vocational Education?", en *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, No. 2016, p.p. 230-249. Disponible en <https://eric.ed.gov/?q=bildung&pr=on&ft=on>. Consultado el 2 de marzo de 2018.

Vigotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*, Madrid: Crítica Grijalbo.

Fotografía: ICEUABJO 2019.