

12
1 ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA

S U A

T E S I N A

EL PEDAGOGO COMO PROMOTOR DE UNA OPCION DIDACTICA
EN LA FORMACION DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PEDAGOGIA

PRESENTA: SALUA CHEHAIBAR KURI

D. B. O.
Edilio Chacabarro



MEXICO, D.F. 1985

Guila Acuña



U. N. A. M.
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ADJERIA



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

I N T R O D U C C I O N	1
CAPITULO PRIMERO	
PROBLEMATICA DE LA FORMACION DOCENTE	4
Formación Docente desde los Setenta	5
Necesidad de la Formación Docente	11
CAPITULO SEGUNDO	
DIDACTICA TRADICIONAL	18
CAPITULO TERCERO	
DIDACTICA MODERNIZADORA	26
CAPITULO CUARTO	
OPCION DIDACTICA	36
Concepción Acerca de la Educación	37
Concepto de Aprendizaje	39
Elementos de la Opción Didáctica como Alternativa ..	40
El Pedagogo en la Formación del Docente Universitario	48
CONCLUSIONES	54
BIBLIOGRAFIA	58

I N T R O D U C C I O N

Es a partir de mi experiencia docente, desde hace varios años, que he podido detectar la necesidad que experimentan aquellas personas que de alguna forma se desempeñan como profesores a nivel universitario, en cuanto a su formación didáctica, teórica y operativa. La carencia, y en ocasiones inexistente, formación pedagógica de los maestros universitarios impide el adecuado ejercicio docente, así como la correcta elaboración e interpretación didáctica de programas de enseñanza, a partir de una teoría que fundamente una concepción de aprendizaje, dialéctica y crítica.

Esta situación me llevó a reflexionar sobre el papel que el pedagogo puede desempeñar como formador del docente universitario, ya que su preparación lo capacita para crear, en primer lugar, un marco teórico que fundamente una concepción global y dialéctica del aprendizaje, así como, su consecuente implementación didáctica.

Al considerar la importancia que la educación tiene como elemento reproductor, modernizador y/o transformador social, creo importante destacar el papel que el pedagogo puede desempeñar

como elemento clave en la formación docente. Particularmente me ocuparé del área didáctica, en donde se concretiza y se hace praxis la visión del docente.

Esta visión puede describirse en tres formas:

- aquella que favorece la reproducción de información, que es estática y memorística que llamamos tradicional,
- aquella que implementa primordialmente técnicas de enseñanza, poniendo el acento en la forma más que en el fondo, -- sin respaldo teórico sólido y que llamamos modernizadora, y
- una didáctica que se concibe como proceso, que busca la -- formación integral del individuo y que dialécticamente busca la transformación del objeto y del sujeto de conocimiento, y que llamamos opción didáctica.

Esta última, consideramos, sería la didáctica en la cual el pedagogo podría desempeñar un papel relevante como formador de - recursos humanos.

Nuestro objetivo al elaborar este ensayo, es por lo tanto, el de proporcionar elementos de análisis que ayuden a ubicar cada una de las tres formas didácticas; y por supuesto tomar parti-

do por nuestra opción didáctica como alternativa de cambio en la formación tanto del Pedagogo, como a través de él, de los docentes universitarios.

El Capítulo Primero que llamamos Problemática de la Formación Docente, presentamos un panorama general de la situación que guarda la formación de los docentes universitarios, los apoyos que ha recibido de diferentes organizaciones, así como las necesidades de formación docente.

El Capítulo Segundo trata de la Didáctica Tradicional, carencias y consecuencias en la educación; señalando como contrapartida, algunos elementos indispensables para lograr una formación integral del individuo.

El Capítulo Tercero plantea la perspectiva de la Didáctica Modernizadora, centrada particularmente en la Tecnología Educativa, señalando los implícitos que de ella emanan, así como los cuestionamientos que nos plantea en la educación.

El Capítulo Cuarto maneja los conceptos fundamentales de la Opción Didáctica, tomando en cuenta el marco referencial que lo respalda y considerando la importancia que reviste el papel del Pedagogo como formador del docente universitario.

CAPITULO PRIMERO

PROBLEMATICA DE LA FORMACION DOCENTE

Para la década de los ochenta, encontramos un alto índice de profesores universitarios que imparten su cátedra conociendo, con frecuencia, ampliamente el contenido de su materia y careciendo, sin embargo, de una sólida preparación didáctica, lo cual indica una enorme deficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que desconocen los elementos básicos que inciden en éste. Al manejar de manera eficiente el contenido de su materia, se limitan a transmitir información, fomentando la memorización, la pasividad, el desinterés y, sobre todo, la desvinculación entre teoría y práctica, disociando con las necesidades que surgen de la realidad del proceso educativo.

Algunos docentes implementan cambios, impulsados por su dinamismo, intuición, sugerencias de sus alumnos o compañeros, y simplemente 'modernizan' métodos, utilizando, por ejemplo, técnicas grupales, proyectores, rotafolios, videocassettes, etc., con lo que solamente logran dar un barniz a la fachada de una práctica tradicionalista, pues estas 'innovaciones' carecen de un sustento teórico-metodológico que justifique dichos cambios y de una estrategia global sobre el proceso del aprendizaje.

Estas observaciones continúan siendo válidas hasta el momento, no obstante que la formación de profesores ha aparecido desde los setenta como una de las políticas eje de la modernización de la educación superior en México.

LA FORMACION DOCENTE DESDE LOS SETENTA.

En esta década la educación superior experimenta notables modificaciones, orientadas por las políticas nacionales y propiciadas principalmente por la SEP y la ANUIES. Estos organismos -- promueven acuerdos, estrategias, prioridades, planes y programas para este nivel educativo, coordinando tareas de alcance nacional. Entre 1959 y 1979, la educación experimenta un crecimiento sin precedentes.¹ El presupuesto para la enseñanza -- asciende del 15.8% del gasto público en 1959, al 28.2% en --- 1970. Aunque la expansión es ostensible en todos los niveles - de escolaridad, el crecimiento y la actividad de las universidades es notable. La matrícula de la enseñanza superior aumenta casi treinta y cuatro veces en esos veinte años: de 25,021 estudiantes, en 1959, se pasa a 848,875, en 1979. En particular, en el período 1970-1974, el incremento es casi del 100%.

La expansión de la matrícula se da en dos sentidos: ampliándose el cupo en las instituciones de educación superior existentes y creándose nuevos centros de enseñanza (CCH, SUA y ENEP - en la UNAM, UAM, Colegio de Bachilleres, Universidad Autónoma

1 Las cifras señaladas a continuación están tomadas de: SOLANA, Fernando et al. Historia de la Educación Pública en México, FCE-SEP. México, 1981. Apéndices By C.

de Aguascalientes, de Chiapas, de Ciudad Juárez y de Baja California Sur). Junto con ello, se hace notorio el reclutamiento y la incorporación de una mayor población de profesores; el sistema de educación superior contaba en 1959, con 4,226 maestros, y para 1979 con casi 70,000.

Los efectos del proceso, conocido como masificación de la enseñanza en las universidades, genera diversos problemas, entre los que cabe destacar: baja calidad de la enseñanza; eficiencia terminal baja; predominio de carreras tradicionales, que no siempre corresponden a las necesidades del desarrollo nacional; incipiente o nulo desarrollo de la investigación científica y humanística; estructura universitaria tradicional, que no responde a las nuevas exigencias que la sociedad plantea; insuficiencia de instalaciones físicas y de equipo, así como de material didáctico y de apoyo; ausencia de coordinación en el sistema de educación superior; acentuada centralización en la zona metropolitana; carácter eminentemente profesionalizante de las instituciones de educación superior y carencia de infraestructura para la investigación y la extensión universitaria; inequidad en el financiamiento de la educación superior; falta de profesores adecuados (en cantidad y en calidad) para hacer frente a la expansión de la matrícula; métodos didácticos tradicionales, que se fincan en una docencia magisterial e improvisada; carencia de una infraestructura académica para sustentar programas de desarrollo y superación académica; etc.

Conforme este proceso avanza, las instituciones de educación superior con tradición, especialmente la UNAM, los organismos gubernamentales, la SEP, y los autónomos, como ANUIES, se preocupan por definir las características deseables del sistema educativo como agente promotor del desarrollo.

Así, en la Reunión de Villahermosa de la ANUIES, se define a la reforma universitaria como el proceso para "...encontrar los medios operativos más eficaces, para hacer realidad los objetivos de la educación, que permiten desarrollar al máximo las capacidades intelectuales del hombre y contribuyan a establecer un orden social justo que promueva su desenvolvimiento".² Dentro de este proceso se acuerdan dos medidas relacionadas con la formación de profesores: impulsar los estudios de posgrado, "...tanto los que conducen a la obtención de grados académicos, como los de perfeccionamiento o actualización para fines determinados, con miras a la formación de investigadores, docentes y especialistas de alto nivel para la dirección y administración de la propia educación superior y de la industria, la ciencia y la tecnología";³ y la creación del Programa Nacional de Formación de Profesores y Actualización de Conocimientos,⁴ destinado a integrar y mejorar el cuerpo docente de universidades e instituciones de educación superior, con el objeto de formar nuevos profesores, mejorar al profesorado en

2 ANUIES. Declaración de Villahermosa. 1971. p. 6.

3 Ibidem. p. 6.

4 ANUIES. Acuerdos de Toluca, 1971. p. 10.

ejercicio, dotar de instrumentos para la docencia y para la --
elaboración de materiales y publicaciones.

A partir de este momento, diferentes instituciones se han abo- --
cado a la tarea de formar personal para la docencia; entre --
quienes han generado, implementado y difundido diversas pro- --
puestas, cabe señalar las siguientes:

- la ANUIES, a través del Programa Nacional de Formación Profe--
sional, que influye en la creación de centros o unidades -
de formación de profesores en algunas universidades, como
el Centro de Tecnología de Guadalajara (1972), y con la im-
plantación del Programa de Educación Continua para Profeso
res,

- la UNAM, especialmente a través del concurso del Centro de
Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza --
(1969), que participaron en el diseño e impartición de di-
versos cursos de formación de profesores, y que se fusionan
ron en 1977, dando lugar al Centro de Investigaciones y -
Servicios Educativos (CISE), en donde se consolidó y difund
ió la Propuesta de Especialización para la Docencia.

Por otra parte, y a partir de 1976, la colaboración de la
UNAM sobre este campo se canalizó, en gran parte, a través
del Programa de Colaboración Académica Interuniversitaria

(PCAI), cuyo objetivo es "contribuir a la descentralización de los servicios de educación superior mediante la aportación de recursos para desarrollar y consolidar la infraestructura académica de las universidades estatales",⁵ y que se ha orientado fundamentalmente a la formación de recursos humanos.

Internamente la UNAM cuenta con un Programa de Superación del Personal Académico (PSPA) (1977), que bajo la coordinación de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), se aboca a la sistematización y satisfacción de las necesidades de formación, actualización y perfeccionamiento del personal académico de reciente ingreso y en ejercicio, a través de apoyos financieros extraordinarios para cursos, seminarios, obtención de grados, organización de eventos, etc., solicitados por las diversas dependencias universitarias en un programa anual de superación académica de su personal.

Por último, la Máxima Casa de Estudios cuenta con maestrías en educación y maestrías disciplinarias en "vocación docente",

- el CLATES... (1973), actualmente CEUTES, que se ha abocado a la formación de agentes educativos en el área de la salud,

5 Dirección General de Intercambio Académico. Programa de Colaboración Académica Interuniversitaria. DGIA, UNAM. México, 1978. p. 4.

- la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP, que desde 1978 estableció programas para apoyar a las universidades estatales en la realización de cursos, seminarios y eventos diversos para la formación de profesores, así como para promover la creación de centros de apoyo pedagógico y la realización de investigaciones -- educativas,

- la Comisión de Apoyo y Desarrollo Académico (CADA) de la UAM-Azcapotzalco, que generó una propuesta original de formación de los profesores-investigadores de esa institución,

- las universidades de los estados que, por su parte, a partir de 1974, empezaron a generar Maestrías orientadas a la formación de profesores y/o a crear unidades de apoyo académico de diverso alcance.

Debemos señalar, además, que existen otras políticas y prácticas relacionadas indirectamente con la formación de profesores universitarios,⁶ particularmente el apoyo a la creación de posgrados en diversas áreas del conocimiento y, en especial, maestrías en educación, y los programas de becas de posgrado. Los posgrados tienen, entre sus objetivos, el formar docentes de alto nivel, sin embargo, entre otros múltiples problemas, han surgido desvinculando la formación pedagógico-didáctica de

6 Véase: HIRSCH Adler, Ana Cecilia. Formación de Profesores-Investigadores Universitarios. Dirección General de Intercambio Académico, UNAM. México 1984. Capítulo III.

la referida a las áreas disciplinares, en su mayoría están encaminados a la formación de investigadores, y tienen serios -- obstáculos en la capacitación de sus propias plantas docentes. En los programas de becas destaca, a nivel nacional, la participación del CONACYT, la SEP, la ANUIES y la UNAM.

LA NECESIDAD DE LA FORMACION DOCENTE.

La universidad actual es objeto de demandas, expectativas, crí ticas, presiones e influencias por parte de diversos grupos y sectores de la sociedad. Este interés por la Universidad denota la conciencia creciente de que ésta tiene un papel social - que cumplir.

Entre las demandas objetivas que la sociedad hace a la universidad y que inciden en la necesidad de la formación docente, - se encuentran la incorporación masiva de estudiantes a las ins tituciones de educación superior, el problema del empleo a nivel profesional y la urgencia de profesionistas mejor preparados, que se inserten activamente y críticamente en el desarrollo del aparato productivo del país.

La expansión y la manifestación de la educación superior han - colocado a las instituciones de educación superior en la necesidad de habilitar a un gran número de profesores que, en mu-- chos casos, son incorporados de manera acelerada, sin contar -

con una formación didáctica y disciplinaria adecuada para el ejercicio de la docencia. El sistema educativo no cuenta con suficientes instancias que se dediquen específicamente a la formación de profesores para sus instituciones. Estas incorporan, generalmente, como docentes a profesionales egresados de licenciatura, donde los aprendizajes en el campo de las Ciencias y Técnicas de la Educación son escasos o inexistentes; sólo en los últimos años se han empezado a incorporar este tipo de contenidos en los curricula de Licenciaturas y Maestrías. Así, resulta que entre los maestros universitarios es muy frecuente el desequilibrio entre el dominio de las ciencias o disciplinas que imparten y el conocimiento de los principios, métodos y técnicas pedagógicas que requiere el ejercicio de la docencia.

Por otra parte, la conformación de la planta docente de las universidades y las condiciones para el desarrollo del trabajo académico son muy heterogéneas. Hay un desequilibrio en cuanto al grado de profesionalización de la docencia en las plantas académicas, en tanto siguen predominando los profesores de asignatura; hay escases de profesores que destinen parte de su tiempo a tareas de investigación o extensión; y existen pocos profesores con formación didáctica especializada. Se encuentra diversidad en las condiciones de enseñanza-aprendizaje que enfrentan los profesores (grupos numerosos o pequeños, escases o abundancia de recursos didácticos y de apoyo a la docencia, --

participación colegiada en las tareas académicas de la institución o ausencia de mecanismos de discusión y resolución por -- parte de la comunidad universitaria, etc.). Se presentan desiguales niveles de compromiso y conciencia sobre la importancia de la función docente. También se encuentra que el avance acelerado del conocimiento científico, humanístico y tecnológico, torna obsoleta la preparación disciplinaria del profesor. A todo ésto se agrega la crisis internacional que, en el ámbito interno ha repercutido, entre otras cosas, en el nivel de vida de los profesionistas, especialmente en el del profesor universitario, que se ha visto en la necesidad de dividir esfuerzos en detrimento del proceso enseñanza-aprendizaje y de superación académica, en busca de la recuperación de cierto estatus de vida.

Existen, además, elementos académicos que han conducido a percibir la necesidad de la formación de profesores: los relativos al aprendizaje (significatividad, aprovechamiento escolar, índices de deserción y reprobación, etc.), así como los relacionados con los planes y programas de estudio (diseño, definición, interpretación y adecuación a necesidades e intereses de los estudiantes y del contexto educativo), los de organización académica y de transformaciones al interior de las universidades, que demandan cambios en la práctica docente; y los vinculados al desarrollo de la ciencia y la tecnología que conlleva, por una parte, la necesidad de formación y actualización tanto

en el área específica de conocimientos como en los avances de las disciplinas educativas y, por otra, la necesidad de la -- transformación e innovación curricular ante las modificaciones de las prácticas profesionales y las demandas del desarrollo - económico y social del país.

Ahora bien, la formación de profesores en el nivel universitario no ha sido previa en general a la inserción del docente a las instituciones educativas; una característica básica es que se trata de una acción que se desarrolla para con un personal en ejercicio, aunque desvinculada de sus prácticas concretas. Además, ha sido escaso el apoyo de instancias colegiadas e institucionales para el establecimiento de las condiciones necesarias para la formación de este personal. Estas condiciones, entre otras, han caracterizado las alternativas de formación docente, que pueden englobarse en dos grandes tendencias:

- la primera y más generalizada (que se estudiará ampliamente en el Capítulo Tercero, es la que provino de los planteamientos de la tecnología educativa, centrada fundamentalmente en el manejo de métodos y técnicas de enseñanza, - en el uso de materiales de autoformación, audiovisuales y otras.

- la segunda que evidenció los límites de la anterior y planteó la necesidad de enfocar la formación de profesores de una manera más comprensiva del problema educativo, concepción que pudiera incorporar al docente mismo como educador (y no solamente como transmisor de información o como administrador de aprendizajes) y plantear el papel de la universidad y de los profesionistas en la sociedad.

No obstante debemos señalar que la práctica docente real en el sistema de educación superior tiene tres vertientes que serán analizadas en los tres capítulos que siguen: la Didáctica Tradicional, la Tecnología Educativa y las Opciones Alternativas.

La práctica tradicional, fundada en una concepción liberal de la enseñanza, no se plantea la formación pedagógica-didáctica de los maestros, en tanto considera que un profesionista competente es, de suyo, un maestro competente.

La práctica basada en la tecnología educativa se ha constituido como corriente dominante y frente a la problemática educativa que hemos esbozado, creemos que no aporta soluciones de fondo, sino herramientas que, sin una estrategia global y fundada teóricamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, sólo contribuyen al mantenimiento de las condiciones de desigualdad educativa, de pasividad y de acriticidad en las instituciones de educación superior. Sin embargo, esta tendencia sí prioriza la nece

sidad de la formación de profesores, pero privilegiando la capacitación técnica como alternativa de eficiencia en los procesos de enseñanza.

Las prácticas educativas alternativas componen un universo heterogéneo de búsqueda, que tiene como característica común un intento de hacer de la práctica educativa un ejercicio integral y comprometido socialmente, reconociendo la diversidad contextual en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en contra de "soluciones" universalmente válidas y neutras (como propone la tecnología educativa). Esta tendencia está asociada, fundamentalmente, a la búsqueda de nuevas maneras de abordar teórica y metodológicamente la problemática de la formación docente.

Como se verá, una de nuestras preocupaciones es, además de aportar a la definición de una opción didáctica, ubicar la importancia del pedagogo como profesionista responsable de las tareas de formación de agentes educativos, como el especialista que puede y debe caminar a la vanguardia del desarrollo educativo nacional, consciente del compromiso que su práctica tiene para una conformación alternativa de la sociedad.

Es sobre esta última tendencia que se dedican las reflexiones de este trabajo, ya que la evaluación de las experiencias realizadas en década y media en este campo plantean, entre otras

cosas, la necesidad de diseñar estrategias de formación docente que respondan, cada vez más, al desarrollo particular de -- las instituciones de educación superior en esta materia, considerando además que la crisis por la que atraviesa el país agudiza los problemas que ya se enfrentaban y con la conciencia - de que el papel del docente universitario y del pedagogo como promotor educativo deben reactivarse en aras de un desarrollo nacional autónomo, crítico y alternativo.

CAPITULO SEGUNDO

DIDACTICA TRADICIONAL

Para hablar de la didáctica tradicional primeramente nos referiremos a lo que entendemos por ella. Por didáctica tradicional queremos designar aquellas formas de transmisión de conocimientos unilaterales, que pretenden privilegiar la extensión del conocimiento a nivel acumulativo de los mismos. Es una forma didáctica que propicia entre otras cosas el establecimiento de relaciones de dependencia entre el docente y los alumnos, que fomenta la competencia y no propicia el desarrollo integral del estudiante.

Si llevamos a cabo un análisis de la relación profesor-alumno en todos los niveles, tanto en la escuela como fuera de ella, vemos que el carácter de esta relación es esencialmente normativo, ya que el profesor que es el sujeto normador, supone objetos sujetos pacientes que escuchan: los alumnos.

Con frecuencia escuchamos que se habla de educación tradicional y nuestra reacción inmediata es la creación de la imagen de un docente que se dirige a unos alumnos que le escuchan y raras veces nos preguntamos qué características o implicaciones tiene este tipo de enseñanza o mejor llamada instrucción.

La didáctica tradicional generalmente da como resultado un tipo de individuo reproductor, estático, acabado y en cierto modo no perfectible. Adaptado al sistema social que lo produce y por lo tanto mantenedor y no cuestionador del mismo.

El docente, consciente o no de esta forma de educación sistemática, formal e institucional, ha sido factor determinante en la tarea de fomentar el conformismo, la pasividad, la apatía hacia el cambio, poniendo el acento en la enseñanza más que en el aprendizaje.

Los supuestos de vinculación teoría-práctica en la enseñanza, carecen de importancia en esta forma didáctica, ya que el docente toma como columna vertebral un enmarcado énfasis en la teoría, desvinculada por completo de la "praxis".

La transmisión del conocimiento, ocupa un lugar importante en esta didáctica. Es precisamente el docente el sujeto principal a través del cual se trasmite el conocimiento; envía el mensaje y por consiguiente, el educando, objeto de enseñanza, es solo un receptor de la información que le es transmitida. Esta información es básicamente oral-verbal y visual-verbal, apoyándose principalmente en textos, pizarrón y otros medios gráficos.

Desde el punto de vista social, esta enseñanza o instrucción - como le hemos llamado, es verticalista y jerárquica, y se ubica en la lógica de la psicología conductista, intuitivamente, ya que concibe la noción de las cosas y de los fenómenos como derivados de imágenes, estímulos, intuiciones y percepciones - creadas y desarrolladas por el individuo, llámense docente o educando. Estos comentarios están basados en la concepción clásica filosófica que dice que "el espíritu del niño es una tabla rasa sobre la que se imprimen progresivamente las impresiones proporcionadas por los sentidos, lo único que varía de un sujeto a otro, es el grado de sensibilidad".⁷

Por lo tanto, el docente que trabaja con esta visión de la educación, está propiciando que los estudiantes se adapten, se ajusten y se conviertan en archivo de los depósitos que le son hechos, lo cual, no propicia el desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes, se "integran" a la sociedad pero no se insertan en su mundo como transformadores de él.

Mientras más pasividad se imponga, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo.

El problema al que nos lleva esta concepción de la didáctica es la deformación de un sinnúmero de estudiantes que teniendo posibilidades de creatividad, de crecimiento, de transforma--

7 MORAN OVIEDO, Porfirio. "Reflexiones en Torno a la Instrumentación Didáctica", CISE-UNAM, 1983, p. 17.

ción; se conviertan en sujetos pasivos, espectadores de lo que sucede, dependientes que lo esperan todo de los demás.

Por otra parte, el manejo que la didáctica tradicional hace de los elementos didácticos tales como: objetivos, contenido, metodología y evaluación, es en su aplicación generalmente mecánico y estático.

Con frecuencia no se presentan objetivos programáticos sino más bien una estructuración en base a una serie de temas, los cuales difícilmente el docente logra cubrir en el período escolar que le corresponde. En el mejor de los casos se plantean objetivos muy generales, centrados por supuesto en la enseñanza, por consecuencia el docente, no tiene claridad sobre los propósitos de la educación y menos aún los propios educandos.

Respecto al contenido, se presentan en listados de temas, títulos, capítulos u otros compuestos similares. El manejo de los contenidos se encaminan al cúmulo y en ocasiones la saturación de conocimientos, desconectados entre ellos y de la misma realidad; contenidos que el alumno debe recibir y memorizar, fomentando el enciclopedismo, dentro de una visión fragmentada, acabada y legitimada del conocimiento, privilegiando la extensión a la calidad e instrumentación del proceso de aprendizaje.

Como se puede apreciar en este tipo de enseñanza, el educando no requiere de esfuerzos en la comprensión e interpretación de los contenidos, sólo requiere de la ejercitación de la memoria. En consecuencia, los contenidos son estructurados con escasas posibilidades para el análisis, la discusión, la objeción y por supuesto con pocas posibilidades para plantear cuestionamientos, propuestas o alternativas por parte del docente ni del educando.

Por lo que se refiere a la metodología, el docente utiliza generalmente la técnica expositiva. Predomina el "magister dixit", adoptando de esta manera el educando, la posición de espectador; él no participa activamente, sólo recibe y registra para después repetir.

La evaluación realiza una función mecánica de aplicación de exámenes y asignación de calificaciones como fin de una actividad por parte del docente exclusivamente.

Así tenemos que, la práctica de la evaluación del aprendizaje en esta actividad del docente es la más imprecisa, ya que los abusos y arbitrariedades por su parte, instituido como juez de los aprendizajes, son comunes. Estas actitudes se acentúan precisamente debido al papel que juega el profesor, esencialmente de transmisor de los conocimientos que va a comprobar como resultados, y única autoridad de juicio.

De igual manera, la evaluación final, se ha tomado no como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, que permanentemente requiere de retroalimentación; sino que se ha concebido y practicado como la finalización de una actividad lineal sin movimiento, cumpliendo exclusivamente el requisito administrativo de conceder el pase o no al siguiente escaño. Coincidimos con Porfirio Morán cuando afirma: "Estas puntualizaciones sólo pretenden destacar algunos aspectos negativos que contaminan y denigran la tarea educativa, y al mismo tiempo señalar la necesidad de sustituir el actual concepto de calificación, vía la práctica casi exclusiva de los exámenes, por una verdadera evaluación pedagógica".⁸

Podemos señalar en síntesis, que la didáctica tradicional adolece de elementos indispensables para lograr una formación integral de los educandos. Una formación integrada tendría que tomar en cuenta, entre otros, los siguientes elementos:

- Integrar la teoría con la práctica.
- Pasar de la visión individualista a la de colectividad.
- Establecer la relación dialéctica entre el ser, su medio y el conocimiento.
- Conquistar el saber en la negación de las apariencias a través de la ruptura epistemológica.

8 MORAN OVIEDO, Porfirio, Op. Cit, p. 20.

- Adquirir el conocimiento mediante: el estudiante, el grupo, el maestro, el medio.
- Integrar enseñanza con aprendizaje.
- Acrecentar y construir el conocimiento mediante discusiones, confrontaciones, diálogos, investigaciones.
- Construir la participación del individuo como eje del aprendizaje, la iniciativa le pertenece, es a él a quien le incumbe descubrir los principios de su pensamiento y de su acción.

La formación integral del individuo requiere de un profesor -- que sea el coordinador del proceso enseñanza-aprendizaje; el -- cual conoce y domina los contenidos de su materia, trabaja con una concepción de aprendizaje grupal, que propicia la toma de conciencia y responsabilidad de la participación grupal en el proceso, conoce la dinámica grupal, utiliza los medios adecuados para propiciar el aprendizaje, comparte con el grupo la -- responsabilidad de la evaluación y acreditación; propicia la -- solidaridad, la cooperación, el bien colectivo, la creativi- -- dad..."Hablar de aprendizaje grupal implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales, integrantes de grupos; -- buscar el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo, valorar la importancia de aprender a interaccionar en grupo y a vincularse con los otros; aceptar -- que aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está

dado ni acabado; implica igualmente, considerar que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto que posibilitan el aprendizaje; reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones su jeto-grupo, etc."⁹

Para integrar el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario tomar en cuenta la historia personal de cada sujeto y propiciar un aprendizaje donde el alumno no recibe en forma pasiva los conceptos, sino que se cuestiona a sí mismo para construir el conocimiento con la guía del profesor y donde interactúa pa ra hacerlo suyo; donde no sólo se asimila la información sino que se utiliza.

9 CHEHAYBAR Y KURI, Edith. Técnicas para el Aprendizaje Grupal. Ed. UNAM. México, 1982. p. 13.

CAPITULO TERCERO

DIDACTICA MODERNIZADORA

Cuando hablamos de modernización en la didáctica queremos referirnos a la aplicación de las corrientes actuales que en los últimos tiempos han surgido como innovaciones educativas metodológicas y cuyo objetivo es, en general, tratar de dar respuesta a las necesidades cambiantes de los individuos, desarrollar "mejor" sus capacidades o sistematizar la enseñanza.

El empleo de modelos técnicos de corte eficientista y de supuesta neutralidad ideológica, se ha facilitado a nuestros investigadores, por la "hospitalidad" demostrada por algunos centros de investigación educativa y de formación docente. Este apoyo y difusión en nuestro medio, asimismo, ha sido posible, principalmente por la colaboración de organizaciones internacionales ligadas a la educación como la U.N.E.S.C.O.

Todo este contexto, sienta sus bases por su proximidad neopositivista y experimentalista, en algunas teorías conductistas y cognoscitivistas, como la teoría general de sistemas y los modelos de comunicación y administración empresarial, expuestas por estudiosos de la Tecnología Educativa como: R.F. Mayer; B. S. Bloom; F.S. Keller; Ausubel; J.S Brumer; C. Chadwick, entre otros.

Los modelos técnicos antes señalados, han llegado a ser en nuestro medio, verdaderos modelos pedagógicos que norman y orientan la creación de proyectos y reglamentos que sirven para el diseño de sistemas educativos. Prueba de ello es que algunos Cuerpos Colegiados de nuestras universidades los han aceptado y aprobado.¹⁰

Por otra parte, los avances tecnológicos han penetrado profundamente, no sólo en el mercado de la electrónica a nivel comercial, sino que también han invadido el área educativa, respondiendo sólo en forma parcial a las necesidades de formación del individuo, y con frecuencia distorcionando, desintegrando y parcializando el conocimiento, no obstante que su impacto haga pensar que en la tecnología se encuentra la solución a los problemas educativos.

Por tal razón coincidimos con Not al señalar en su obra que: "En la era de la electrónica y de las computadoras, a la luz de los progresos de la informática, del análisis experimental de las conductas y del estudio científico de los procesos de aprendizaje, se asiste a la realización de un sueño que data ya de un siglo y que apunta a confiar a las máquinas la enseñanza de los individuos. En el plano teórico, la enseñanza asegurada por máquinas puede parecer la etapa o la forma que podría adoptar la racionalización de los procesos pedagógicos. En el plano de la práctica, es evidente que esta forma última

10 La Ley Federal de Educación señala que "en planes y programas se establezca con objetivos específicos". De igual manera el Estatuto del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM, se refiere a esta técnica de programación.

no es todavía sino una meta lejana, en vista de las muchas dificultades que hay que encarar y no obstante, todos los avances logrados en este dominio".¹¹

No se trata de minusvalorar los adelantos tecnológicos, sino de utilizarlos simplemente como apoyo complementario en la educación del individuo; más no como suplentes en su formación al análisis, a la crítica, a la investigación, al aprender a - - aprender, a aprender a pensar con todo lo que el desarrollo de estas capacidades implica.

Lo importante frente a cualquier innovación educativa es referirla directamente al tipo de hombre que se quiere formar, al tipo de sociedad que se pretende proyectar, al tipo de relación que establece frente al conocimiento, al nivel de convivencia que está propiciando, Estas reflexiones nos permiten hacer un cuestionamiento más profundo a lo que hemos llamado didáctica modernizadora.

Entre los elementos que integran la didáctica modernizadora -- destaca en la actualidad la tecnología educativa. Al referirnos a ella es necesario precisar las delimitaciones del concepto. "Nos referimos a la escuela teórico-práctica adscrita a la tecnología educativa, a un 'logos' determinado sobre la educación con su propia discursividad y fundamentaciones. Se trata

11 NOT, Louis. Las Pedagogías del Conocimiento, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1983. p. 90.

de descubrir la ideología implícita bajo la exposición científica, su silencio sobre lo social, su epistemología no declarada".¹²

Una de las principales características de la tecnología educativa es su estructuración centrada en la programación por objetivos conductuales. Desde la década pasada hasta nuestros días, la programación por objetivos conductuales, ha orientado la elaboración de los planes y programas de estudio en las instituciones educativas del país a todos los niveles.

Tyler en su obra titulada Principios Básicos del Currículo, expresa que los objetivos son "los enunciados que indican los tipos de cambio que se buscan en el estudiante, por ello, la forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante."¹³

Así se establece, apoyados también en otros autores,¹⁴ que los objetivos deben formularse usando verbos unívocos que definan conductas observables, que por lo tanto van a facilitar la evaluación de los aprendizajes.

La tecnología educativa lleva a elaborar "programas por objetivos conductuales" que se ocupan fundamentalmente de proporcionar un listado de conductas observables, llegando a desglosar

12 KURI C., Alfredo y FOLLARI, Roberto. "Elementos para una Crítica a la -- Tecnología Educativa". Simposio sobre Alternativas Universitarias. UAM-Azcapotzalco, 1980. p. 1.

13 TYLER, R. Principios Básicos del Currículo. Ed. Troquel, Buenos Aires, - 1970.

14 Trabajos de Robert Mager, Popham Baker y Bloom, por ejemplo.

cada objetivo de aprendizaje a tal grado, que viene a desintegrar cada conducta en forma extrema.

Los objetivos conductuales pretenden responder al problema educacional y por consiguiente difundir los "adelantos" tecnológicos de algunos países "desarrollados" hacia otros países considerados "menos desarrollados" como América Latina.

Es el "eficientismo" elemento central de la tecnología educativa en general y particularmente en los objetivos conductuales, reduciendo el aprendizaje a las manifestaciones observables -- del sujeto.

Algunas de las críticas fundamentales a la programación por objetivos conductuales serían: el proceso de atomización del conocimiento; fomenta el memorismo; mecaniza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos breves planteamientos entrañan varios cuestionamientos:

¿Todo aprendizaje es medible y observable?

¿No existe una concepción mecanicista detrás?

¿Esta fragmentación fomenta el pensamiento crítico?

¿Integra realmente el objeto de estudio?

¿Podemos llamarlo aprendizaje o es adiestramiento?

Y muchos otros más...

Uno de los medios auxiliares utilizados en la instrumentación didáctica de la programación por objetivos es la "carta descriptiva", la cual ayuda a estructurar en forma secuenciada el desglose de los objetivos de aprendizaje, seguido de sus consecuentes actividades, contenidos y formas metodológicas de su implementación. Este formato, utilizado en forma estricta, coadyuva a reforzar la desintegración del conocimiento así como a mecanizarlo y parcializarlo.

En cuanto a las actividades de aprendizaje enmarcadas en la carta descriptiva, se diseñan aisladamente unas de otras, sin tomar en cuenta la vinculación de la materia con las otras materias y menos aún su relación con el contexto social. La parcialidad y desintegración de cada actividad no presenta una respuesta integradora que relacione los productos de aprendizaje.

La evaluación es realizada a través de exámenes "objetivos" del rendimiento escolar y docente, entendida como producto final más no como proceso. En este campo la computadora ha solucionado el problema y por lo tanto, también ha despersonalizado la evaluación misma; como M. Pansza señala: "Lo que los defensores de las cartas descriptivas ocultan, ya sea por que no

lo perciben o bien por estar de acuerdo con ella, es que este tipo de instrumentación favorece la fragmentación y el mecanismo y refuerza una didáctica en que se desconoce el valor del grupo escolar como fuente de aprendizaje. Asimismo se sustenta una visión lineal del aprendizaje humano y una serie de concepciones sobre el proceso del conocimiento. Por ejemplo al creer que a un objetivo corresponde linealmente una actividad y al realizarse ésta el aprendizaje se ha logrado automáticamente."¹⁵

Nuestro cuestionamiento va principalmente hacia la ideología que subyace cuando se pretende reducir la educación a tecnología.

Consideramos que en esta línea se encuentra parte importante de los docentes universitarios, imitando "métodos" pero dejando intactos los conceptos y planteamientos fundamentales.

La tecnología educativa lleva en sí una teoría del aprendizaje, en la cual se encuentra implícita, una teoría del conocimiento y, por lo tanto, una visión de la realidad, ya que toda teoría del conocimiento se basa en una determinada teoría de la realidad, y presupone cierta concepción de la realidad misma.¹⁶

El conocimiento de la realidad puede entenderse como contemplación más que como apropiación, sin embargo si por comprender -

15 PANZA, Margarita. "Elaboración de Programas". Mecanograma, CISE-UNAM.

16 Véase: KOSIK, K. Dialéctica de lo Concreto. Ed. Grijalvo, 1977. México.

la realidad entendemos comprender sus mecanismos, las causas - que originan sus fenómenos y las leyes que los rigen, será necesario actuar sobre la realidad para comprenderla y transformarla; pasar de la contemplación a la praxis, que por lo tanto la tecnología educativa no promueve. Coincidimos con Díaz Barriga cuando afirma que: "De esta manera, el alumno, pierde contacto con la realidad la cual sólo percibe como fragmentos que no tienen relación entre sí; distorcionan sus mecanismos de aprendizaje al considerar que las cosas se copian y se retienen para siempre, y desvirtúa las finalidades por las que asiste a la escuela, encerrándose en una lógica de lograr objetivos como algo que se llega a poseer".¹⁷

A continuación expresamos algunas principales categorías teórico-técnicas, en que la tecnología educativa se basa y desde las que se conceptualiza el proceso educativo sobre él operado, anteponiendo otras categorías que nos podrán permitir construir alternativas metodológicamente menos tecnocráticas.

Así tenemos que:

1. La noción de relación sujeto-objeto, como elemento transformador del conocimiento y la noción de problematización, como elemento central y estructural del aprendizaje son contrapuestas a la noción de conducta observable (objetivos conductuales) del estudiante.

17 DIAZ BARRIGA, Angel. Didáctica y Currículum. Ed. Nuevomar, México, 1984. p. 72.

2. La noción de relación dialéctica docente-estudiante; teoría-empirismo; aprendizaje-investigación-transformación y de sujeto-objeto, se contraponen a la función de control que el docente ejerce sobre estímulos, conductas y reforzamientos que moldean el aprendizaje de los estudiantes.
3. La noción de aprendizaje significativo en los aspectos individual, social y epistemológico, se contrapone a la exacerbación de lo individual del proceso y a la descontextualización del sujeto de su medio social, según la noción que la tecnología educativa tiene del aprendizaje.
4. La noción de autogestión, autoevaluación y de evaluación del proceso de aprendizaje, se contraponen a la noción de evaluación en cuanto a control y retroalimentación del sistema computarizado, ya que hace del individuo un objeto del propio sistema y no un sujeto de aprendizaje.¹⁸

Terminamos este capítulo con una cita de Guillermo García, diciendo que: "Nuestro proyecto no es cambio de técnicas (aunque puede implicarlo), sino que supone una nueva concepción del enseñar y del aprender como tales en función de un proyecto mayor que trasciende lo educativo y que nunca perdemos de vis-ta".¹⁹

18 Véase: KURI C. Alfredo y FOLLARI, Roberto. Op. Cit. pp. 6-8.

19 GARCIA, Guillermo. La Educación como Práctica Social. Ed. Exis, Argentina, 1975. p. 80.

Esta nueva concepción es la que delinearemos en el siguiente -
capítulo.

CAPITULO CUARTO

OPCION DIDACTICA

Al presentar este capítulo como "opción didáctica", pretendemos precisamente desarrollarla como una opción en proceso, inacabada, en búsqueda, la cual tiene muy claros sus planteamientos teóricos en cuanto al producto que se requiere formar, sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer en cuanto a su -- concreción práctica. Existen pistas, experiencias, ensayos; lo que no existe ni podría existir, a menos que se le encajonara bajo unos supuestos terminados, -lo que contradiría sus principios- es una propuesta acabada, mecánica y computarizada, que la instituyera como única, exclusiva y perfecta.

La opción didáctica parte precisamente de la concepción de un tipo de hombre que se desea formar, para una sociedad en cambio y perfectible por supuesto, en la que los individuos sepan convivir en el respeto, en la superación, en la búsqueda dialéctica de transformación del conocimiento, en el mejoramiento de las condiciones sociales y económicas de sus miembros.

Estas reflexiones nos enfrentan a plantearnos los conceptos -- fundamentales que mantenemos acerca de la educación, del aprendizaje, de la opción didáctica, así como del pedagogo en la --

formación del docente universitario; ésto significa precisar el marco referencial que estamos trabajando.

CONCEPCION ACERCA DE LA EDUCACION

Las definiciones en torno a la educación son múltiples y responden a un momento histórico y a una posición ideológica determinada; una definición es parcial y debe estar abierta a cambiar por el proceso evolutivo que sufre toda sociedad, sin embargo, resulta necesario para este trabajo marcar los parámetros con los que manejamos el concepto de educación.

Entendemos por educación: el proceso mediante el cual se tiende a la formación integral del individuo hacia la participación activa y responsable como miembro de una sociedad, a través de la transmisión, asimilación, análisis e interpretación de conocimientos, actitudes, habilidades y valores, orientados al logro de una identidad y conciencia colectiva en beneficio de todos los miembros que componen determinada sociedad con el objeto de transformar su realidad.

La educación deberá propiciar un acercamiento a la interpretación social de la realidad, capacitar para el trabajo productivo, proporcionar a los individuos los elementos para vivir en sociedad y distribuir los bienes socialmente. Ya que nos desenvolvemos en un sistema económico dependiente que favorece la -

intervención de otras sociedades que dominan nuestra conducta e influyen en nuestro desarrollo intelectual, nos crea necesidades y nos adopta como sociedad de consumo, haciendo que la falta de alternativas de cambio, condicione la aceptación pasiva de las pautas tradicionales de relación social, propiciando el conformismo y la comodidad de una tarea acrítica y fácil.

Importa para quien está educándose, llegar al aprendizaje y comprensión de la realidad en que vive. Lo que lleva a postular la necesidad de participar activamente en el proceso de elaboración de los conocimientos y no limitarse a la repetición de los resultados de la elaboración ajena. Esto implica, mantener la educación en permanente contacto con las otras esferas de la vida social. Además, las técnicas intelectuales que suponen la transmisión de conocimientos eruditos, es decir, la memorización debe ser reemplazada por el aprendizaje de hábitos intelectuales y de instrumentos más adecuados a la reflexión crítica y a la sistematización de la experiencia; lo que implica que se supere el principio de autoridad como base del conocimiento, por el desarrollo de la capacidad analítica.

El papel de la educación consistirá en alentar y fortalecer estas capacidades y todos aquellos aspectos que contribuyan a ellas en los distintos campos: iniciativa, espontaneidad, espíritu crítico, y que serán aplicables en todas las áreas de la personalidad del individuo en su contexto social.

Hasta ahora la educación tradicional le ha negado al hombre su libertad, originalidad y el ejercicio de todas sus potencialidades, limitandose al cultivo de la racionalidad en deterioro de otros aspectos.

CONCEPTO DE APRENDIZAJE

En la línea tradicional, el aprendizaje es entendido como el proceso de asimilación pasiva y acrítica del conocimiento, que se da mediante reforzamientos externos permanentes, asociando el estímulo a la conducta que se desea obtener. Su inconveniente es que este tipo de aprendizaje tiende a crear individuos que sólo son receptores ya que no existe ningún tipo de cuestionamiento de su parte.

Tampoco entendemos por aprendizaje, el que se da en áreas diferenciadas de la conducta: afectiva, cognoscitiva y psicomotriz. Es importante señalar que aunque Bloom²⁰ expresa la unidad de la conducta humana, las características de su modelo taxonómico y su respuesta, a partir de la elaboración de objetivos cognoscitivos, afectivos y psicomotrices, manifiestan lo contrario.

Unidos a la propuesta de Pichón Riviere,²¹ manejamos otra concepción de aprendizaje. Así pues, por aprendizaje entendemos el proceso dialéctico que implica la modificación de pautas de

20 Véase: BLOOM, B. Taxonomía de los Objetivos de la Educación. Ed. Ateneo. Buenos Aires, 1971.

21 Véase PICHON RIVIERE, Enrique. El Proceso Grupal del Psicoanálisis a la Psicología Social. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1981.

conducta, de manera significativa e integral, donde el sujeto acciona sobre el objeto de conocimiento para apropiarse de él, transformarle y transformarse a sí mismo.

Sólo mediante este proceso el individuo será capaz de desenvolverse activamente en su medio y tomando conciencia de las contradicciones en que se encuentra inmerso, crear nuevos conceptos, constituyéndose así en un transformador de la realidad.

ELEMENTOS DE LA OPCION DIDACTICA COMO ALTERNATIVA

Al hablar de opción didáctica nos referimos a las diferentes formas de instrumentar y construir sólidamente, a través de un proceso dialéctico que posibilite el desarrollo integral del estudiante: conocimientos, habilidades, actitudes, valores, -- que le permitan cuestionar, interpretar y resolver, en la medida de lo posible, los problemas que se le presenten en el -- transcurso de su educación y a través de y para la vida en un contexto social determinado.

Dentro de esta perspectiva nos planteamos diferentes conceptos didácticos relacionados con el aprendizaje, con los objetivos, la metodología, el manejo de contenidos, la evaluación pedagógica y la formación del docente, dado que "...la noción de -- aprendizaje cobra un significado diferente, al ser concebida -- como un proceso que 'tiende a la modificación de pautas de con

ducta', y que, por lo tanto, opera en un nivel de integración de la totalidad del ser humano. Por ello, no podemos comprender que se acepte que el aprendizaje se da de manera aislada o fragmentaria".²²

De esta forma la opción didáctica como alternativa deberá partir de esta concepción integral del individuo abarcando la totalidad de su conducta en el proceso de aprendizaje.²³

¿En qué forma incide esta concepción de aprendizaje en el enfoque de los objetivos educativos?

A diferencia de lo que planteamos en el capítulo tercero respecto a la programación por objetivos conductuales, en cuanto a la parcialización del objeto de estudio que fomenta, la concepción integradora del aprendizaje requiere de la formulación de objetivos como productos (integradores) que reflejen la evidencia organizada del aprendizaje, intentando trascender la fragmentación del objeto de estudio y en lo posible integrar la teoría con la práctica, posibilitando la criticidad del individuo ante el medio, como proceso en transformación.

Al decir objetivos integradores queremos hacer notar que el acento se coloca en el sujeto; quien aprende debe tomar parte activa en la tarea de aprender, debe crear para sí mismo y para la sociedad. Cuando hablamos de crear descartamos al proce-

22 DIAZ BARRIGA, Angel. Op. Cit. p. 75.

23 Véase: BLEGER, J. Psicología de la Conducta. Op. Cit. pp. 85-89.

so de absorción y fragmentación del conocimiento. El proceso de aprendizaje es un proceso de creación. Quien aprende debe recrear, estructurar, integrar e interpretar el conocimiento.

La concepción que del conocimiento se tiene, va a condicionar aquellos procedimientos y técnicas metodológicas que faciliten la elaboración activa del propio conocimiento, será muy diferente utilizar permanentemente una técnica expositiva a intercalar en forma dinámica una metodología participativa que favorezca el análisis, la crítica, la investigación, la creación, el intercambio de experiencias y conocimientos. En la instrumentación de la metodología de aprendizaje es importante precisar los aportes de la teoría de grupos como elemento teórico-operativo para el aprendizaje.²⁴

No queremos decir con esto que es imprescindible aplicar técnicas grupales, ni utilizar a la dinámica de grupos como instrumental modernizador que ha apoyado, en esta concepción, a la tecnología educativa. Lo que queremos hacer notar, es la importancia que tiene para el docente el tener una sólida formación específica en el desarrollo de la teoría de grupos para orientar los aprendizajes, dentro de una dinámica grupal²⁵ como medio teórico-operativo para el aprendizaje.

Los elementos metodológicos pueden estar conformados, a partir de la clarificación de las metas que se pretenden alcanzar en

²⁴ Véase: PICHON RIVIERE, Enrique, Op. Cit.

²⁵ Ibidem.

el aprendizaje, a través de la estructuración de situaciones de aprendizaje, en donde ambos, docentes y alumnos, se educan mediatizados por el objeto de estudio que se pretende aprehender.²⁶

El docente deberá incluir en la planificación de experiencias de aprendizaje, ejercicios de investigación, observación, análisis, discusión, exposición, lectura, así como todos aquellos recursos que pueden favorecer al estudiante a que aprenda a -- aprender, a que llegue a encontrar el gusto por saber, por conocer cada vez más y profundizar por sí mismo en las diferentes áreas del conocimiento. El docente que llega a lograr que sus alumnos estructuren y recreen constructivamente las diferentes áreas del saber, integrando en la praxis nuevos elementos, en una apertura ilimitada a nuevas aportaciones y búsqueda permanentes, podrá sentirse realmente satisfecho de estar cumpliendo con su tarea formadora de enseñar a aprehender.

Consideramos importante destacar el rol que el docente juega en la implementación de situaciones de aprendizaje, ya que él es el responsable directo de la formación integral del educando, debiendo impulsar en el proceso enseñanza-aprendizaje a -- que se desarrolle la capacidad de entender, de comparar, de analizar, de sintetizar, de recrear. Deberá formar y fomentar actitudes positivas frente a los cambios y simultáneamente enseñar a valerse del universo que le rodea para aprehenderlo y

26 Véase: FREIRE, Paulo, La Pedagogía del Oprimido. Ed. Tierra Nueva. Uruguay, 1970.

transformarlo. Fomentar valores éticos, conciencia crítica, -- creatividad, responsabilidad, sentido social y libertad. Robus tecer la independencia política, fortalecer el nacionalismo, - la libertad económica, estimular la educación estética, deport tiva y científica.

Frente a la concepción de aprendizaje acumulativo, Azucena Rodr íguez propone que: "Las actividades de aprendizaje se organiz cen de acuerdo a tres momentos metódicos, los que a su vez se relacionan con toda forma de conocimiento, a saber: a) una prim era aproximación al objeto de conocimiento; b) un análisis -- del objeto para identificar sus elementos, pautas, interrelaci ones y; c) un tercer momento de reconstrucción del objeto de conocimiento, producto del proceso seguido, correspondiendo a estas distintas fases del conocimiento, diferentes procedimient os de investigación o actividad elementales: observación, descri pción, experimentación, comparación, inducción, deducción, análisis, síntesis, elaboración y generalización".²⁷

Transfiriendo lo anterior al aspecto didáctico, estos tres momentos metódicos aplicados a la organización de situaciones de aprendizaje los concibe como momentos de Apertura, Desarrollo y Culminación.

27 Véase: RODRIGUEZ, Azucena. "El Programa como Instrumento de Trabajo". Mimeo, 1978. pp. 1-4.

Estos momentos deben integrarse e interrelacionar las diferentes asignaturas en un proceso de retroalimentación dialéctica y globalizadora.

La apertura significa una primera síntesis, una percepción global del eje planteado en la asignatura, de las formas metodológicas, de las actividades.

El desarrollo se inicia a partir de la visualización y selección de los problemas centrales; se puede abordar el análisis y profundización de los aspectos que las componen.

En cuanto a la culminación, esta profundización permite reconstruir el problema en una nueva síntesis, la cual presenta diferencias cualitativas respecto a la primera y posibilita prescribir nuevos problemas que queden abiertos para un tratamiento posterior.

Con respecto a los contenidos de aprendizaje parecería ser que éstos se encuentran ya dados de antemano y que por lo tanto el docente no tiene más que buscar las mejores formas de transmitirlos, sin embargo en este aspecto nos encontramos con un punto importante a considerar cambios substanciales con respecto a los contenidos. Toda información es siempre sujeto de transformación y por lo tanto de enriquecimiento continuo; la rapidez con la que los cambios se suceden respecto a las investiga

ciones que permanentemente se realizan a nivel científico en el ámbito internacional, son cada vez más amplios. De ahí la necesidad de actualizar, interpretar y enriquecer los contenidos en forma permanente. De lo contrario el docente se convierte en el principal obstáculo al proceso de desarrollo, transformación y avance del conocimiento.

Otro aspecto importante a considerar en relación a los contenidos, es su vinculación con la realidad circundante del sujeto que aprende, así como su integración teórico-práctica. El docente debe relacionar con la vida diaria y prospectiva de los estudiantes, los conocimientos que juntos van construyendo, en la búsqueda de interrelación y origen histórico que toda realidad tiene.

De esta manera el docente no queda reducido a mero repetidor de contenidos ya estructurados, sino que se convierte en elemento que favorece la integración de nuevos conocimientos en la constitución histórica, metodológica e investigativa del sistema educativo, que en esta forma se torna de estático a dinámico y dialéctico.

Estas consideraciones plantean una seria revisión de los planes y programas de estudio de todas las instituciones educativas, tema que en sí mismo requeriría un estudio aparte y que no abundaremos en este ensayo.

Con relación a la evaluación, nos enfrentamos a la identificación que de ella se ha hecho frente a la medición de los aprendizajes; la teoría de la medición educacional se ha convertido en la técnica instrumentalista de interpretación de resultados. Evaluar ha llegado a ser lo mismo que construir instrumentos de medición, por lo tanto evaluar=medir. Como afirma S. Niilo: "La evaluación considerada como medición, surge avasalladamente como parte científica de la educación. La objetividad del instrumento puesto a la subjetividad del experto. La influencia de la cibernética se hace notar en la nutrida aparición de modelos de evaluación 'sistemáticos'. Las nuevas formas de análisis permiten atacar con mayores probabilidades de éxito, algunos problemas no resueltos por las concepciones evaluativas precedentes".²⁸

Sin embargo, nuestras reflexiones en torno al problema de la evaluación nos hace centrarla, no en el juicio del experto ni en la teoría de la medición, sino principalmente con relación al proceso de aprendizaje. El concepto de evaluación que el docente maneje tendrá que ser congruente con el de aprendizaje. Hemos definido el aprendizaje como el proceso dialéctico que implica la modificación de pautas de conducta significativa e integral, donde el sujeto acciona sobre el objeto de conocimiento para apropiarse de él, transformarlo y transformarse a sí mismo.²⁹ Así la evaluación será entendida como la integración de las diferentes etapas del proceso enseñanza-aprendiza-

28 NILO, S. et al. "Temas de Evaluación". En Revista Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas. Bogotá, No. 17, Año III, septiembre-octubre, 1973. p. 5.

29 PICHON RIVIERE, Enrique. Op. Cit.

je, expresada en términos de productos. Podemos decir como lo señala Antebi que..."la evaluación es un proceso que incluye - una gran variedad de evidencias además de los exámenes parciales o finales, un método de adquisición y procesamiento de las evidencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, un sistema de control de la calidad en el cual puede ser determinado en cada etapa, en el proceso enseñanza-aprendizaje, si éste es efectivo o no, y si no lo es, cuáles cambios deben realizarse para asegurar su efectividad, un instrumento de la práctica educativa que permite comprobar si los procedimientos utilizados son igualmente efectivos en el logro de los fines educativos".³⁰

EL PEDAGOGO EN LA FORMACION DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Esta implementación didáctica conlleva para el pedagogo el formar al docente en la didáctica de las diferentes disciplinas, en la destreza para elaborar un programa, así como la implementación del mismo, en el diseño de objetivos de aprendizaje integradores, elaborar estrategias para el logro de los objetivos, innovar formas metodológicas, estructurar los procesos de evaluación de los aprendizajes y retroalimentar el aprendizaje permanentemente.

30 ANTEBI, Mirtha et al. Crisis en la Didáctica. Ed. Axis. Rosario, Argentina, 1976. p. 68.

Al hablar de la opción didáctica, queremos enfatizar la vital importancia e insustituible del Pedagogo, como implementador y formador dentro de esta visión que hemos planteado a través de este ensayo. Con ésto quisieramos destacar la trascendente responsabilidad que tiene que el pedagogo se preocupe por adquirir la preparación adecuada para formar realmente individuos y sociedades capaces de trascender, desarrollarse y encontrar -- respuestas a las necesidades de la realidad siempre cuestionando y cada vez más velozmente cambiante, que requiere urgentes alternativas de solución.

Es importante señalar que el docente universitario carece de - una definición clara del producto final que quiere formar, no tiene un marco referencial acorde a las necesidades individuales, condicionantes sociales e instrumentos técnicos adecuados para favorecer el aprendizaje. El pedagogo deberá responder en la formación del docente con una mejor orientación a las demandas económicas y sociales, exigir calidad académica, conocer y saber aplicar racionalmente la tecnología moderna.

El pedagogo podrá incidir en forma determinante, preparando y formando mediante talleres, seminarios, foros, cursos, aseso-rías, investigación, etc., al docente universitario facilitan-do su labor, actualizando sus conocimientos, incrementando y - promoviendo una nueva concepción e instrumentación didáctica. Papel que de hecho ha venido desempeñando en algunas Institu--

ciones Formadoras de Recursos Humanos, de la cuales hemos hablado en el capítulo primero.

El pedagogo deberá formar al docente universitario en aquellas actitudes que se traducen en una relación horizontal educador-educando y no incurrir en una relación de verticalidad, como lo critica claramente Paulo Freire señalando los errores que la educación tradicional refleja en su relación docente.³¹

El pedagogo deberá promover que el recurso humano formado adquiera una conciencia social tal, que le permita reconocer que una de las determinantes fundamentales de la educación son las condiciones económicas, políticas y sociales de la población, por lo tanto, facilitar al docente el llegar a conocer, analizar y manejar estas variables, para participar en la medida de sus posibilidades en la toma de conciencia, primero, y solución, después, de la problemática planteada por la realidad.

El pedagogo impulsará a los docentes hacia el cumplimiento de los fines de la Universidad -Docencia, Investigación, Extensión-, favoreciendo la formación de recursos humanos desde el punto de vista cualitativo. Indudablemente la situación presente dentro de las universidades precisa un nuevo tipo de personal académico, capaz de implementar y desarrollar cambios sig-

31 Véase: FREIRE, Paulo. Op. Cit. p. 78.

nificativos. En el contexto universitario actual, la profesionalización de la docencia surge como una necesidad cada vez -- más urgente.

Hacíamos mención, en la introducción del presente ensayo, respecto a la deficiente o inexistente formación didáctica de -- nuestros docentes universitarios, especificando que son mino-- ría quienes se preocupan por fundamentar críticamente su prác-- tica docente. Esto nos lleva a planificar en forma coherente, conforme a los elementos que hemos señalado en la opción didác-- tica, ya que la implementación de tal alternativa, requiere de un programa de formación integral, como se especifica claramen-- te en los lineamientos de la Reforma Universitaria: a) La Re-- forma Universitaria sostiene un concepto de educación inte-- gral, orientado a la formación científica y humanística de sus educandos como ciudadanos libres e ilustrados, profesionalmen-- te capacitados, dotados de sensibilidad cultural y nacional; - b) El concepto de educación de la Reforma Universitaria va más allá de la estricta relación de enseñanza aprendizaje de cono-- cimientos en general o en abstracto. La educación universita-- ria busca situar el aprendizaje en el contexto de los proble-- mas y necesidades nacionales, así como situarlo en el contexto del proceso de producción del saber, conceptuando el obje-- to de aprendizaje como producto de la investigación, de los es-- fuerzos experimentales y conceptuales. Es así que la Reforma - Universitaria acentúa permanentemente la vinculación entre do-- cencia e investigación".³²

32 UNAM. Los Grandes Problemas Educativos de México. UNAM, Secretaría Ejecutiva del Consejo de Estudios de Posgrado. Facultad de Filosofía y Letras México, 1964, p. 35.

Esta formación integral es la que proponemos a través de la capacitación del docente, apoyado en el pedagogo.

Conforme a los lineamientos antes mencionados sería necesario revisar primeramente los planes de estudio de la Carrera de Pedagogía, con el fin de que quedaran incluidos en su formación, los elementos que manejamos como fundamentales.

Por otra parte debería diseñarse explícitamente en la Carrera de Pedagogía una área específica "Formación del Docente", en la cual el pedagogo pueda contar con las bases necesarias para formar docentes -utilizando todos los recursos a su alcance- -capaces de incidir en el aprendizaje, con una visión crítica, ubicados en el contexto de las necesidades nacionales, dentro de nuestra perspectiva que llamamos opción didáctica, integrando la docencia, la investigación y la extensión, postulados de nuestra Máxima Casa de Estudios.

Hemos tratado de delinear los fundamentos teóricos que enmarcan nuestra llamada opción didáctica, proponiendo puntos de --análisis y de reflexión que nos llevarán en trabajos posteriores, a delinear las formas concretas para estructurar primeramente la formación del pedagogo y así mismo, organizar la capacitación de los docentes universitarios en todas las Escuelas y Facultades, así como en centros pedagógicos especializados, mediante cursos, foros, seminarios, talleres, asesorías, etc.,

que llegarán a ser requisito previo e indispensable para poder desarrollar cualquier actividad docente, y que por supuesto, - contara con los elementos teóricos que hemos delineado en esta propuesta, investigando a su vez líneas concretas de acción en lo operativo.

C O N C L U S I O N E S

A manera de conclusiones podemos decir que este ensayo ha pretendido plantear en forma global, primeramente la problemática que presenta la formación de los docentes, señalando tanto los esfuerzos que han venido desarrollando algunas Instituciones para responder a la demanda de formación de los profesores universitarios, así como señalar las necesidades de formación docente - en la década de los ochenta, particularmente poniendo el acento en lo que se refiere a la calidad de la didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte hemos esbozado una serie de reflexiones en torno a tres formas didácticas implementadas por los maestros universitarios, en quienes hemos centrado nuestro objeto de estudio; estas formas didácticas corresponden a:

- la didáctica tradicional que responde a un modelo educativo de verticalidad, instrumentado por el docente, el cual se centra en la transmisión de información; modelo memorístico y meramente instruccional, que entorpece el proceso creador e integrador de conocimientos, fomentando la pasividad y -- acriticidad en el estudiante;

- la didáctica modernizadora que como su nombre lo indica, -- parte de un modelo educativo modernizador y que lo hemos - centrado, para nuestro ensayo, en la tecnología educativa, la cual pone el acento en las formas más que en el fondo, y que parecería innovador a no ser que se develen los supuestos teóricos que la sustentan por el empleo de modelos técnicos eficientistas, neopositivistas, experimentalistas y - conductistas. Modelo que prioriza la técnica y favorece la formación de un tipo de individuo mecánico, computarizado y terminado. Y,

- la opción didáctica que no responde a la alternativa de un modelo acabado, que a nuestro parecer, se presenta con una óptica diferente y que no está referida exclusivamente a un problema de instrumentación operativa en el salón de clases, sino que conlleva a una estrategia general que parte del curriculum, la institución educativa, el programa de estudios, los propósitos del aprendizaje, la concepción que se maneje sobre la relación sujeto-objeto y método-contenido, el problema de la acreditación y de la evaluación; lo cual significa romper con la visión meramente instrumentalista del - proceso enseñanza-aprendizaje, para dar lugar a una estrategia global y comprometida profesionalmente, en donde el -- acento está puesto en el sujeto que aprehende el conocimiento para transformarlo, transformarse y transformar la realidad.

Hemos señalado también la importancia de entender que la práctica docente es una práctica social y, por tanto, no es una práctica individual, ni aislada, ni neutra; de manera consciente e inconsciente, ya que el ejercicio docente está cargado de una posición frente al hombre, al mundo, al conocimiento y a las relaciones sociales. Lo que lleva a los docentes a estar atentos a desarrollar una autoreflexión, de tal modo de no reproducir modelos, técnicas, instrumentos, de manera acrítica, sin insertarlos en una concepción global de aprendizaje.

Al desarrollar los planteamientos que consideramos fundamenta-les en el desarrollo de la opción didáctica como alternativa a la didáctica tradicional y a la didáctica modernizadora, hemos querido describir el marco referencial del que partimos con el objeto de fundamentar la opción didáctica que defendemos, a partir de la cual hemos considerado la importancia de la formación del Pedagogo en esta línea ya que creemos que debe ser particularmente el especialista en el campo de la formación del docente universitario.

El pedagogo como profesionista inserto en la vasta problemática educativa, se enfrenta a una complejidad de quehaceres. La formación de profesores, como una de las políticas eje desde los setenta, es priorizada por el actual gobierno y por las instituciones de educación superior; esta tarea académica cobra importancia como campo de ejercicio profesional de los pedagogos. -

Esta importancia debe ser visualizada tanto por las escuelas - que forman a éstos, como por los propios aspirantes a pedagogos; las instituciones educativas deberán otorgar, en su curriculum, un espacio para la formación en esta área, lo cual implica tomar posición frente a ella; los estudiantes de la carrera deberán tomar conciencia de las posibilidades profesionales que la formación de maestros les otorga.

Destacamos la importancia de formar pedagogos que se desarrollen en la formación de docentes a diversos niveles de la enseñanza, de tal manera que esten capacitados para enfrentar, desarrollar y defender una línea de trabajo crítica, comprometida, y sólida teórica y prácticamente.

Creemos que el pedagogo formado como formador del cuerpo docente abrirá nuevas alternativas a su propio campo de acción, cuya trascendencia podrá ser netamente constructiva y transformadora social. La tarea del pedagogo, conocer amplio del fenómeno -- educativo, debe ser de impulsor de equipos interdisciplinarios, donde el contenido pedagógico-didáctico se integre verdaderamente al contenido disciplinar para crear opciones congruentes que orienten alternativamente las prácticas de enseñanza-aprendizaje vigentes.

B I B L I O G R A F I A

Aguirre, L. Ma. Esther. "Análisis Histórico de la Transferencia de la Tecnología Educativa". En: Revista Foro Universitario, -- No. 5. Epoca II. México, STUNAM. Abril, 1981.

Aguirre Lora, M.E. "Consideraciones Sobre la Formación Docente" En: Revista Foro Universitario, No. 2. UNAM. STUNAM, 1981.

Antebi, Mirtha et al. Crisis en la Didáctica. Ed. Axis. Rosario, Argentina, 1976.

ANUIES. Declaración de Villahermosa. 1971.

ANUIES. Acuerdos de Toluca. 1971.

Apostel, L. et al. Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza e Investigación en la Universidad. México, ANUIES, 1975. (Biblioteca de Educación Superior).

Araujo, E. y Oliveira, J.B. Tecnología Educativa y Teorías de la Instrucción. Buenos Aires. Ed. Paidós, 1978.

Arredondo, M., Uribe, M. y West, T. "Notas para un Modelo de Docencia". En: Perfiles Educativos, No. 3. CISE-UNAM. México, -- 1979.

Barco, S. "¿Antididáctica o Nueva Didáctica?". En: Crisis en la Didáctica, Aportes de Teoría y Práctica de la Educación. Revista de Ciencias de la Educación. Ed. Axis. Argentina, 1975.

Barreiro, Telma. La Educación y los Mecanismos Ocultos de Alienación. En: Crisis en la Didáctica. Revista de Ciencias de la Educación. Ed. Axis. Rosario, Argentina, 1975.

Bauleo, J. Armando. Ideología, Grupo y Familia. 2a. ed. Ed. Kargieman. Buenos Aires, Argentina, 1974.

Bauleo, J. Armando. (Comp.). Grupo Operativo y Psicología Social. Ed. Imago. Montevideo, Uruguay, 1980.

Bleger, José. Temas de Psicología. (Entrevista y Grupos). 5a. ed., Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, 1975.

Bleger, José. Psicología de la Conducta. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1979.

Bloom, Benjamin. Taxonomía de los Objetivos de la Educación. Ed. Ateneo. Buenos Aires, 1971.

Bohoslavsky, Rodolfo. "Psicología del Vínculo Profesor-Alumno-El Profesor como Agente Socializante". En: Problemas de Psicología Educativa. Revista de Ciencias de la Educación. Ed. Axis. Rosario, Argentina, 1975.

Chadwick, Clifton. Tecnología Educativa para el Docente. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1978.

Cheybar y Kuri, Edith. Técnicas para el Aprendizaje Grupal. (Grupos Numerosos). UNAM-CISE. México, 1982.

De Lella, Alevato Cayetano. "La Técnica de los Grupos Operativos en la Formación del Personal Docente Universitario". En: Perfiles Educativos, No. 2. CISE-UNAM. México, octubre-noviembre-diciembre, 1978.

Dirección General de Intercambio Académico. Programa de Colaboración Interuniversitaria. UNAM. México, 1978.

Díaz Barriga, A. "Un Enfoque Metodológico para la Elaboración de Programas Escolares". En: Perfiles Educativos, No. 10. CISE-UNAM. México, octubre, 1980.

Díaz Barriga, A. Didáctica y Curriculum. Ed. Nuevomar. México, 1984.

Díaz Barriga, A. El Problema de la Teoría de la Evaluación y de la Cuantificación del Aprendizaje. Mecanograma. CISE-UNAM, 1980.

Eldelstein, Gloria y Rodríguez, Azucena. "El Método, Factor Definitorio y Unificador de la Instrumentación Didáctica". En: Revista de Ciencias de la Educación. Año IV, No. 12. Buenos Aires, septiembre, 1974.

Follari, R. y Kuri, A. "Elementos para una Crítica a la Tecnología Educativa". Foro Alternativas Universitarias. UAM-Azcapotzalco. México, 1980.

Freire, Paulo. La Educación como Práctica de la Libertad. 14a. ed. Siglo XXI Editores. México, 1974.

Freire, Paulo. La Pedagogía del Oprimido. Ed. Tierra Nueva. Uruguay, 1970.

Gagné, R.; Biggs. La Planificación de la Enseñanza. Sus Principios. Ed. Trillas. México, 1977.

García, Guillermo. La Educación como Práctica Social. Aportes de Teoría y Práctica de la Educación. Ed. Axis. Rosario, Argentina, 1975.

Hirsch Adler, Ana Cecilia. Formación de Profesores-Investigadores Universitarios. Dirección General de Intercambio Académico, UNAM. México, 1984.

Kosik, Karel. Dialéctica de lo Concreto. Ed. Grijalbo. México, 1977.

Mager, R. La Confección de Objetivos para la Enseñanza. Ed. Salcian. Colombia, 1970.

Manacorda, M.A. Contenido, Metodología y Tecnología de la Educación. Cuadernos de Educación. Laboratorio Educativo. Venezuela, 1979.

Morán Oviedo, P. La Evaluación de los Aprendizajes y sus Implicaciones Educativas y Sociales. En: Revista Perfiles Educativos No. 13. CISE-UNAM, 1983.

Morán Oviedo, P. "Reflexiones en Torno a la Instrumentación Didáctica". CISE-UNAM. Mecanograma, 1983.

Nilo, S. et al. "Temas de Evaluación". En: Revista Educación -- Hoy. Perspectivas Latinoamericanas. No. 17, Año III. Bogotá, -- 1973.

Not, Louis. Las Pedagogías del Conocimiento. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1983.

Paez Montalban, Rodrigo. "El Conductismo en Educación. Reflexiones sobre Algunos de sus Alcances y Limitaciones". En: Perfiles Educativos, No. 13. CISE-UNAM. México, julio-agosto-septiembre, 1981.

Panza, Margarita. "Elaboración de Programas". Mecanograma. -- CISE-UNAM.

Pichón Riviere, Enrique. El Proceso Grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social. (I). 5a. ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1981.

Popham, W.J. y E.L. Baker. Planteamiento de la Enseñanza. Ed. - Paidós. Buenos Aires, 1979.

Remedi, Eduardo. "El Problema de la Relación Teoría-Práctica en el Proceso de Enseñanza". En Memorias de las III Jornadas sobre Problemas de Enseñanza-Aprendizaje en el Area de la Salud. - - ENEP-Iztacala, 1979.

Rodríguez, Azucena. "El Proceso de Aprendizaje en el Nivel Superior". En: Colección Pedagógica Universitaria. Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, No. 2. Julio-diciembre, 1976.

Rodríguez, Azucena. "El Programa como Instrumento de Trabajo". Mimeo, 1978.

Solana, Fernando et al. Historia de la Educación Pública en México. Ed. Fondo de Cultura Económica. SEP. México, 1981.

Schaff, A. Historia y Verdad. Ed. Grijalbo, 11a. ed. México, -- 1982.

Taba, H. Elaboración del Currículo. Ed. Troquel. Buenos Aires, 1976.

Tyler, R. Principios Básicos del Currículo. Ed. Troquel. Buenos Aires, 1970.

UNAM. Los Grandes Problemas Educativos de México. Facultad de - Filosofía y Letras. México, 1984.

Vasconi, T. Sobre Algunas Tendencias en la Modernización de la Universidad Latinoamericana y la Formación de Investigadores en Ciencias Sociales. (Documento). Coloquio Nacional sobre Universidad y Sociedad. Aguascalientes, 1978.

Zarzar Charur, Carlos. "La Dinámica de los Grupos de Aprendizaje desde un Enfoque Operativo". En: Perfiles Educativos, No. 8. CISE-UNAM. México, julio-septiembre, 1980.

Zarzar Charur, Carlos. "Diseño de Estrategias para el Aprendizaje Grupal. Una Experiencia de Trabajo". En: Perfiles Educativos No. 1. Nueva Epoca. CISE-UNAM, 1983.