



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGIA

" REFLEXIONES EN TORNO AL PROGRAMA Y A  
LA IMPLEMENTACION DE LA ASIGNATURA  
TEORIAS DEL APRENDIZAJE DE  
LA LEP Y LEP' 85 EN LA  
UNIDAD 241 - UPN DE  
SAN LUIS POTOSI "

T E S I N A

Que para obtener el Titulo de:

LICENCIADA EN PEDAGOGIA

P r e s e n t a

MA. GREGORIA BENITEZ LIMA

A s e s o r a:

LIC. IRMA PIÑA JIMENEZ

México, D. F.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



1990  
FACULTAD DE FILOSOFIA  
Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGIA  
REGISTRACION

2  
2.1



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.

## INDICE

Pág.

INTRODUCCION .....	1
--------------------	---

### MARCO DE REFERENCIA

1. LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL .....	7
1.1 CONTEXTO POLITICO Y SOCIAL EN QUE SURGE LA INICIATIVA DE SU CREACION .....	7
1.2 LA UNIDAD SEAD-241 EN SAN LUIS POTOSI. ANTE CEDENTES Y SURGIMIENTOS .....	30
2. LA LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR Y PRIMA- RIA. PLAN DE ESTUDIOS 1985 .....	46
2.1 ANTECEDENTES Y PROPOSITOS .....	46
2.2 LA MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA .....	50
2.3 LOS PERFILES DE INGRESO Y EGRESO PREVISTO .....	53
2.4 EL PAPEL DEL ASESOR GRUPAL .....	55
2.5 LAS FORMAS DE EVALUACION Y ACREDITACION EN LA LICENCIATURA .....	57

### MARCO TEORICO

3. EL CURRICULUM ESCOLAR .....	62
3.1 ANTECEDENTES GENERALES .....	62
3.2 CONCEPCIONES SOBRE CURRICULUM .....	64
3.3 EL PROGRAMA COMO INSTRUMENTO DE TRABAJO EN EL AULA .....	76
3.3.1 El programa y sus componentes desde la didáctica tradicional .....	78

3.3.2	El programa y sus componentes la Tecnología Educativa .....	80
3.3.3	El programa y sus componentes desde la didáctica crítica .....	85
4.	ANALISIS DEL PROGRAMA Y DE LA IMPLEMENTACION DE LA ASIGNATURA "TEORIAS DEL APRENDIZAJE" .....	98
CONSIDERACIONES METODOLOGICAS SOBRE ESTAS REFLEXIONES		
4.1	ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LEP Y LEP'85 .....	100
4.2	EL PROGRAMA "TEORIAS DEL APRENDIZAJE" EN SU CONTEXTO CURRICULAR .....	111
4.3	LA GUIA DE TRABAJO Y LA ANTOLOGIA. INSTRUMENTO DE TRABAJO DEL ALUMNO .....	114
4.4	MODALIDAD DE TRABAJO EN EL SISTEMA SEMIESCOLARIZADO .....	121
4.5	ESTRUCTURA DEL PROGRAMA "TEORIAS DEL APRENDIZAJE. ....	122
4.6	LA IMPLEMENTACION DEL PROGRAMA DE TEORIAS DEL APRENDIZAJE .....	144
4.6.1	Características de los grupos donde se Implementó el programa .....	147
4.6.2	El desarrollo de la metodología del curso .....	150
4.6.3	Las formas de evaluación .....	163
CONCLUSIONES .....		171
BIBLIOGRAFIA .....		178

## INTRODUCCION

la Educación Superior en nuestro país, ha venido atravesando en las últimas décadas una serie de cuestionamientos que intentan superar las estructuras curriculares tradicionales y los métodos anquilosados, que se viven cotidianamente al interior de las instituciones. Estos problemas son el resultado de la vinculación entre curriculum formal y la realidad curricular.

A partir de estos cuestionamientos surgieron diversas propuestas pedagógicas para la Educación Superior como son: la Universidad Autónoma Metropolitana con una estructura curricular modular (1974); el Colegio de Ciencias y Humanidades con un enfoque interdisciplinario de formación (1972); el Sistema de Universidad Abierta en la UNAM (1972), etc., entre otros.

Entre estas propuestas posteriormente la Universidad Pedagógica Nacional (1979) también buscó a través de su curriculum rescatar aspectos sociales y vincular la teoría con la práctica. Una de estas propuestas curriculares lo representa el plan de estudios 1985, la cual intenta vincular la formación académica con la problemática de la realidad social y propiciar en el estudiante procesos de reflexión y crítica encaminados a una transformación de la realidad.

En la actualidad muchas de las investigaciones que se han realizado sobre el curriculum escolar, apuntan a la interrogante ¿existe vinculación entre las propuestas curriculares formales y la realidad social que vive el país?

Este trabajo se apoya en la idea de que existen propuestas curriculares que a nivel formal presentan un planteamiento innovador vinculado a la problemática social, pero que al llevarse a cabo se ven alterados por diversos factores como son: ideas e intereses de determinados grupos, políticas académico administrativas de las instituciones responsables, expectativas del grupo a las que se dirige, etc., lo que hace que muchas veces estas propuestas no se vean reflejadas con su planteamiento original.

El presente estudio reúne una serie de reflexiones que viví durante un semestre sobre la implementación de una propuesta pedagógica (un programa de estudios), el caso de "Teorías del Aprendizaje", del plan de estudios 1985, de la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (LEP y LEP'85), ubicándolo en una realidad concreta que es la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 en la ciudad de San Luis Potosí. Representa un intento de rescatar las experiencias docentes y estudiantiles vividas al implementar dicho programa.

Para reflexionar sobre la implementación del programa

del curso Teorías del Aprendizaje, consideré conveniente tomar en cuenta tanto los supuestos teórico-metodológicos en que se fundamenta el programa en tanto propuestas didácticas, así como el funcionamiento académico-administrativo de la institución donde se implementó. Se buscó explicar y comprender las condiciones, limitantes y contradicciones que afectaron la implementación de dicho curso, así como la experiencia concreta sobre las apreciaciones o juicios del proceso grupal.

Las reflexiones rescatadas se centraron en los procesos y relaciones que se gestaron en el aula a lo largo del desarrollo del curso en cuanto a: el logro de los objetivos del programa, la modalidad de trabajo, las estrategias didácticas, las formas de evaluación, las relaciones grupales, explicando estos aspectos dentro del contexto institucional donde fué aplicado uno de tantos programas de la licenciatura. Considerando que estos hechos reales son los que van a dar cuenta de la relación que guardan los lineamientos formales del curriculum con lo que sucede en una realidad concreta de un proceso de aprendizaje; se trató de acercarse lo mas posible a la realidad educativa institucional desde la visión formal del curriculum.

En el primer capítulo de este trabajo se intentan describir los antecedentes y el surgimiento de la Universidad Pedagógica Nacional, así como la creación de la Unidad 241

en San Luis Potosí, indicando su funcionamiento académico administrativo con el propósito de tener un marco de referencia que permita apoyar las explicaciones posteriores, ya que al describirlos nos ubica en un contexto específico y da cuenta de los problemas que se han venido suscitando y como afectan en alguna medida a la implementación de los programas en la Unidad 241; posteriormente se explican las características que guarda el plan de estudios de la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria de 1985, para así retomar estos datos en las reflexiones sobre la implementación del programa del curso "Teorías del Aprendizaje" en el cual participé como asesora grupal y donde mi interés se centró en recatar como se mencionó anteriormente, las experiencias tanto docentes como estudiantiles desde el punto de vista de la didáctica sin dejar de lado otros aspectos que afectaron la implementación del programa.

No es el interés de este trabajo hacer un análisis crítico en lo que a antecedentes y surgimiento de la Universidad Pedagógica se refiere, sino más bien poder explicar los factores que un momento dado afectan la vida de una institución y repercuten al interior de los programas de estudio.

En el segundo capítulo se abordan algunas nociones en torno al currículum escolar, se parte de mencionar algunas de las formas en que ha sido entendido el currículum, así

como ciertos antecedentes generales que ubican la problemática curricular y posteriormente diferenciar al curriculum en tanto propuesta formal y la realidad curricular.

Las diferentes formas en que ha sido concebido ha influido al interior de las instituciones educativas donde lo conciben como un plan, como un conjunto de experiencias de aprendizaje, como los contenidos o como un programa descontextualizado del plan de estudios.

Como último aspecto de este capítulo se habla del programa de estudios y sus componentes desde tres enfoques didácticos (el tradicional, de la tecnología educativa y el de la didáctica crítica). Se explica como son entendidos cada uno de sus componentes, desde el concepto de aprendizaje, el papel del docente y del alumno, la metodología de estudio, las formas de evaluación y las relaciones grupales, así como las diferencias significativas entre cada una de esas corrientes y su concepción de programa.

Todo este marco teórico-conceptual permite iniciar la reflexión sobre la implementación del programa de Teorías del Aprendizaje.

En el tercer capítulo se desarrollan las reflexiones rescatadas que viví sobre la implementación del programa,

intentando explicar lo sucedido en los aportes de la didáctica y sin perder de vista el contexto curricular del programa, así como el contexto institucional en el que se desarrolla.

Para hacer la reflexión primeramente se hizo un análisis del programa del curso de Teorías del aprendizaje como propuesta curricular formal, de su estructura didáctica, objetivos, contenidos temáticos, metodología y formas de evaluación, etc., para posteriormente explicar como se desarrolló dicho programa, a qué limitantes institucionales se enfrentó, de que manera influyeron las características de los grupos, como se lograron los resultados de dicho programa.

Como momento último de este trabajo se concretan algunas observaciones de carácter didáctico tanto para la reestructuración de la propuesta curricular como de futuras implementaciones, tomando en cuenta que cada grupo vive experiencias muy particulares aún cuando se implemente un mismo programa.

## 1. LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

### 1.1. CONTEXTO POLITICO Y SOCIAL EN QUE SURGE LA INICIATIVA DE SU CREACION.

El surgimiento de la Universidad Pedagógica Nacional tiene como antecedentes la crisis económica experimentada desde 1970 en el período de gobierno de José López Portillo, en que el país enfrentaba fuertes problemas financieros, posteriormente el repunte económico que se genera gracias a la explotación de grandes yacimientos de petróleo en el país posibilita una recuperación, incrementándose la capacidad productiva, que lleva al gobierno a mantener un crecimiento económico y a incrementar el gasto público, financiado por la deuda externa que ocasiona fuertes desequilibrios de tipo económico. Estos a su vez desencadenaron crisis internas y externas que son vividas a nivel nacional de diferentes maneras como son: una disminución en el nivel de vida de la población, marginación social y restricciones salariales impuestas por la política de austeridad del gobierno de López Portillo (1976-1982).

Las relaciones entre el Estado y las universidades durante el sexenio de López Portillo se caracterizaron primeramente, porque el Estado es concebido como el principal regu-

lador de los procesos sociales y políticos del país; por lo tanto se puede entender el estado como un cuerpo político organizado para controlar los procesos históricos sociales por medio de normas establecidas a través del poder que mantiene como grupo por ello las relaciones entre el estado y las universidades a nivel nacional buscaban regular los aspectos universitarios para tener el control sobre las instituciones de educación superior.

Entender el papel que guarda el Estado en los procesos tanto políticos como sociales de un país, es comprender que su papel "... ha sido fundamentalmente el de constituirse en una institución para la preservación y racionalización de un orden socioeconómico particular, especialmente el sistema de producción y el interés de clase que éste envuelve..."(1) principalmente dentro de un sistema capitalista.

Se puede interpretar que este control se daba a través de las restricciones presupuestales para el financiamiento de las universidades y el control político que atentaba contra la autonomía de algunas de ellas.

Una de las explicaciones con respecto al control del Estado para con los Instituciones de Educación Superior entre otras, es la de Guillermo Villaseñor por ejemplo cuando

---

(1) José A., Pescador. Poder político y educación en México.p.10

habla del "...manejo estatal en cuanto a orientación y contenido de las funciones académicas así como los procesos administrativos de lo académico, junto con las formas de organización interna de las formas de toma de decisiones; para el logro de este objetivo se hechó mano de una política que se podría denominar como la planeación universitaria a nivel nacional!"(2)

Si el interés entonces del Estado en el período López portillista era de alguna manera ejercer control sobre un amplio sector educativo como lo era en este caso el magisterio, el control se encaminaba directamente al sindicato de maestros, uno de los más fuertes a nivel nacional, y una forma de hacerlo era aceptar la propuesta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación (SNTE), de implementar una universidad para los maestros.

Otra explicación que al respecto se menciona "...es la del control de los aspectos laborales universitarios, tanto en sus rasgos normativos como en las formas de instrumentación de los mismos, es decir, control de lo laboral y control de los trabajadores y de sus formas de organización." (3)

---

(2) Guillermo, Villaseñor. la política universitaria del Estado mexicano en el sexenio (1976-1982. p.2

(3) Idem.

Así se puede identificar que el surgimiento de la Universidad Pedagógica Nacional se inserta en una de estas formas de control, donde su creación representaba para el Estado un gran proyecto político; por una parte para ejercer el control sobre el grupo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, que cada vez tenía más poder sobre el gremio magisterial, y por otro lado para solucionar las demandas salariales de los maestros, las cuales se habían deteriorado por la crisis económica, brindándoles la oportunidad de mejorar su nivel académico y así lograr ascenso en el escalafón por medio de la competencia laboral entre los mismos docentes. Esto significaba que la certificación de estudios le daría ascenso escalafonario y mejores posibilidades económicas.

La propuesta de crear una universidad para los maestros nace durante la campaña presidencial electoral de López Portillo; nace del SNTE, el cual apoya la campaña presidencial y aprovecha la coyuntura para proponerle al candidato la creación de la Universidad Pedagógica.

Ahora bien, es interesante preguntarnos ¿qué representaba para el grupo del SNTE la creación de una universidad para los maestros:

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

fue creado desde 1943 como un organo de apoyo popular que servía como intermediario y organizador del cuerpo político del magisterio y durante su historia como sindicato ha ido teniendo cada vez más fuerza porque el Estado ha permitido la formación de grupos políticos poderosos como "Vanguardia Revolucionaria" que ha representado una fuerza de control del magisterio y tal parece que hasta la fecha continua con el poder.

Por lo que toca al SNTE y su grupo "Vanguardia Revolucionaria" la Universidad Pedagógica Nacional representaba la consolidación en el poder y la obtención de un mejor control magisterial a nivel nacional, ya que a través de esta universidad reivindicaría "...como suyas las aspiraciones de ascenso profesional y social de los profesores..."(4), y así tener mas fuerza para mantenerse en el poder.

Por su parte el Estado buscaba dar soluciones a los problemas y viendo el crecimiento del SNTE pretendía ejercer control para que no siguiera creciendo y al mismo tiempo dar solución a los problemas económicos de los maestros. Finalmente se decide la creación de la Universidad para los maestros normalistas que había solicitado el SNTE; pero sin pretender entregarsela al grupo "Vanguardia Revolucionaria" por lo que

---

(4) Olac Fuentes M. Educación Pública y sociedad. los maestros y el proceso político de la UPN. p.252

según José A. Pescador menciona que se dieron grandes diferencias y contradicciones entre el grupo del SNTE y la SEP (Estado), las cuales se citaran a grandes rasgos. Y a pesar de estas situaciones, el ya entonces presidente López Portillo ratifica oficialmente la creación de la UPN"... durante su primer informe al Congreso de la Unión el 10. de septiembre de 1977". (5)

De estas dos luchas generadas entre la SEP (Estado) y el SNTE representado por el grupo "Vanguardia Revolucionaria" surgieron dos comisiones formadas por cada uno, con el propósito de analizar el proyecto de la UPN y su implantación. Dichos grupos tenían sus propios intereses por lo que surgiría la UPN, pero en esos momentos el grupo del SNTE contaba con un anteproyecto para su creación.

Esta propuesta del SNTE representaba un proyecto ambicioso, ya que pretendía manejar a la mayoría de los programas de formación de maestros dependientes de la SEP y controlar la investigación pedagógica para establecer una red nacional de unidades de la universidad y lograr la autosuficiencia. Lo que significaba que la Universidad sería para los normalistas.

---

(5) José A Pescador. op. cit. p.17

La propuesta presentada por el grupo SNTE no fué aceptada por el grupo SEP, que fué el primero en oponerse;" paradójicamente la resistencia al proyecto y los intentos por frenarlo van a surgir de la propia SEP. La ambición centralizadora, la magnitud, la inmadurez y el carácter académico conservador que definía al modelo propuesto aparentemente obligaron a reconsiderar las ventajas y los riesgos implícitos en un sistema universitario así concebido." (6)

La SEP entonces atrasa la apertura de la UPN, ya que no contaba con un proyecto y trata de consolidar uno para hacer frente a la presión magisterial.

El freno al surgimiento de la UPN por parte del Estado específicamente por el grupo SEP, dice Olac Fuentes se debió a que la SEP (Estado) se resistía a entregar el poder a una gran fuerza que era el grupo "Vanguardia Revolucionaria", por el costo económico que significaba la creación de una institución como la que planteaba el SNTE en su proyecto.

La SEP trata de ganar tiempo posponiendo el proyecto presentado por el grupo de poder magisterial y a principios de 1978 se anuncia como prioritaria la creación de la Univer-

---

(6) Olac F., Molinar. Op. cit. p.252

sidad Pedagógica Nacional y es desde la SEP que surge en modelo alternativo al del SNTE.

Se puede apreciar diferencias entre estos dos proyectos; por un lado la propuesta del SNTE proponía que se transfirieran las antiguas licenciaturas que ya existían y que manejaba la Dirección General de Capacitación y Mejoramientos Profesional del Magisterio, institución tradicional de la SEP. El proyecto de la SEP por otro lado proponía no absorber otros centros de formación existentes, sino respetarlos, así como las normales y normales superiores, y que la UPN actuara como una estructura innovadora para la formación de docentes.

Después de varias negociaciones, la SEP sede a las peticiones del SNTE, aceptando la transferencia de las licenciaturas que manejaba Mejoramiento Profesional y promover la titulación a través de la UPN, de aquellos alumnos que estaban a punto de graduarse de esa licenciatura.

Otra de las diferencias que se pueden apreciar entre estos dos proyectos es el modelo de universidad masiva que proponía el SNTE donde no se controlara el ingreso y la cobertura fuera a nivel nacional. La SEP por su parte proponía una universidad con un crecimiento planeado, que controlara el ingreso y estableciera una unidad académica principal en el Distrito Federal y algunas unidades en otros estados.

En cuanto a los programas para la licenciatura, el SNTE propone orientarlo hacia una pedagogía convencional, con una forma de organización académica tradicional para la universidad, ya que lo que buscaba era que tomara como modelo de organización el de las normales. Y la SEP pretende romper con este modelo orientándose "... más hacia la formación básica en ciencias sociales, para abrirse después hacia la especialización." (7)

La interpretación que se puede hacer hasta aquí, es que estos dos grupos en pugna tienen propósitos diferentes en los que por un lado la SEP buscaba el mejoramiento académico de los maestros y el control de ese grupo tan numeroso del magisterio; y por su parte el SNTE luchaba por preservar el control por medio de mecanismo de dominación tales como: los ascensos escalafonarios, las plazas, los prestamos y la adquisición de vivienda, entre otros; esto significaba que el SNTE quería continuar haciendo como suyas las formas de ascenso social del maestro y esto lo lograría de manera más fácil con el surgimiento de la UPN, ya que a través de la certificación mejoraría el sueldo del docente y los triunfos los haría suyos.

---

(7) Ibidem. pág. 252

En medio de estas luchas ideológicas, el gobierno de López Portillo, aprueba el proyecto presentado por la SEP, el cual constituía el instrumento jurídico para la creación de la Universidad Pedagógica Nacional. La aprobación de este proyecto también le convenía al Estado porque ideológicamente "... contribuye a reforzar la visión de este como agente civilizador, que por medio de la educación de las masas promueve el mejoramiento personal y hace posible alcanzar el desarrollo y la independencia como grandes metas nacionales..." (8)

En cuanto se aprueba el proyecto, el SNTE protesta abiertamente manifestando que esa no era la universidad que le había propuesto en su proyecto a López Portillo. "Los líderes del SNTE habían expresado su insatisfacción frente a ciertas decisiones de política educativa. Mencionaron que los planes y programas de estudio no fueron elaborados por maestros y que no tomaban en cuenta la idiosincrasia mexicana. Qué fueron organizados sin una amplia consulta, sin considerar la experiencia del magisterio, y sin un proceso previo de experimentación y evaluación. Aún más, que estos planes y programas fueron copiados de las experiencias de otros países en donde habían probado ser inútiles e improductivos..."(9)

(8) Ibidem . p.92

(9) José A. Pescador. Op. cit. p.24

El SNTE no estaba de acuerdo con los proyectos y presiona al gobierno para que la SEP reoriente el proyecto de la UPN como lo había propuesto el grupo gremial tales como: que fuera una institución masiva, que se garantizara que solo normalistas serían alumnos y docentes, que los títulos que se otorgaran fueran a corto plazo y que hubiera más unidades a nivel nacional.

Aparentemente estas medidas que proponía y defendía fuertemente el SNTE no estaban mal, ya que tal parecía que les interesaba brindar oportunidades a todos los maestros a nivel nacional, pero no era así, se puede interpretar que lo que buscaba el SNTE era el control absoluto de toda la planta magisterial por un lado, y por otro tener el reconocimiento por parte de los maestros de que gracias al grupo "Vanguardia Revolucionaria" lograban sus aspiraciones.

Hasta esos momentos "... el proyecto SNTE trató de controlar la UPN como medio para incrementar su poder, obtener ganancias políticas y tener capacidad de negociación; los objetivos académicos, intelectuales y culturales del proyecto fueron claramente una prioridad secundaria...." (10)

El "... objetivo principal de la organización sindical

(10) Ibidem, p. 23

fue el movilizar un proyecto político y solo secundariamente implantar un proyecto académico; en contraste, el objetivo principal de la SEP fue promulgar la necesidad de un proyecto académico el cual indudablemente tendría implicaciones políticas (incluyendo efectos a nivel sindical). Sin embargo éstos fueron considerados una prioridad secundaria..." (11)

Indudablemente se puede afirmar que los intereses de ambas instituciones eran totalmente opuestos; y a pesar de toda esta pugna entre SNTE-SEP surge la Universidad Pedagógica Nacional el 15 de marzo de 1979 cuando el presidente en funciones lic. José López Portillo inaugura la institución.

En su texto "Educación Pública y Sociedad", Olac Fuentes analiza el proceso político de la UPN y menciona que el surgimiento de ésta tiene sus raíces en la profesionalización del magisterio, de enseñanza primaria y media básica ya que se pensaba que la formación del maestro era inadecuada para los programas y textos de enseñanza básica; y que los cambios curriculares que se generaban en la Escuela Normal (plan de estudios) eran parciales y no respondían a una práctica profesional eficiente, y un requerimiento de movilidad social y reconocimiento profesional.

(11) Ibidem, p. 24

Se puede entender que para el Estado (SEP) la UPN significaba demostrar que educar representaba uno de sus mayores compromisos, que a través de este proyecto se lograría mejorar al magisterio, y así es como las palabras anteriores adquieren gran importancia dentro del discurso oficial.

El sector magisterial que ocupaba la dirección de la SEP y que se preocupaba por el desempeño profesional del maestro, analizaba la práctica docente y pensaba que ésta se encontraba atrasada en comparación con las tendencias de modernización educativa que el Estado había impuesto desde 1971 y ve en la UPN una buena oportunidad para modernizar el magisterio.

En su decreto de creación del 25 de agosto de 1978 establece que: "... es una institución pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, que tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades de la sociedad mexicana..."(12)

En el momento en que empieza a operar la UPN después de ser inaugurada oficialmente, las características de ésta

---

(12) UPN. Proyecto académico. p. 1

no eran las que había exigido el SNTE. En primera no surge como una universidad masiva, porque su demanda fue modesta según datos tanto de la licenciatura como en la especialización sobre el ingreso de alumnos.

En lo que respecta a la planta docente, empiezan a ingresar profesores de diferentes universidades tanto del país como del extranjero, contrario a lo que el grupo SNTE había solicitado, solo profesores de normales.

La propuesta que triunfaba había surgido del mas alto nivel técnico de la SEP y Olac Fuentes en su artículo ya anteriormente citado, menciona que a través de este nuevo modelo "... se aspira a formar personal capaz de utilizar información amplia y diversificada en su trabajo, de manejar herramientas más precisas de análisis (matemáticas por ejemplo) y de habituarse a la lectura técnica y a la consulta bibliográfica. El propósito es superar el enfoque educacionista que prescinde de los factores sociales y una pedagogía envejecida de inspiración idealista y expresión retórica tan influyente en la formación del maestro. Se intenta impulsar el pensamiento crítico y un cierto rigor analítico pero dentro de los márgenes requeridos por el mejoramiento en la eficiencia del sistema educativo..." (13)

(13) Olac Fuentes M., Op. cit. p. 98

Al mismo tiempo que se abrían los cursos para los docentes en la capital de la República, se abrían otras unidades a nivel nacional tal como el SNTE lo había propuesto, pero con el proyecto pedagógico que propuso la SEP.

Los cursos que se iniciaron en la UPN eran los correspondientes a la licenciatura en Educación Básica del plan de estudios de 1979, (LEB'79).

la "... LEB' 79 concretiza un esfuerzo importante para construir un modelo curricular que supere una concepción vigente en la formación sustentada en modelos de docencia que norman o prescriben el futuro ejercicio profesional sin hacer referencia a la práctica concreta del maestro. La LEB' 79 se implementa en un sistema de educación a distancia en las 74 unidades UPN a nivel nacional y tiene como propósito fundamental analizar y sistematizar la práctica cotidiana del maestro..." (14)

Se puede entender que con este nuevo proyecto se pretendía modificar los modelos tradicionales buscando proporcionar una formación docente con un enfoque sociológico de la educación.

(14) Martha J., Flaseca. Una experiencia en la formación docente de maestros de educación preescolar. p. 4

Durante el período que estuvo funcionando la licenciatura en Educación Básica del plan de estudios 1979, se destacaron aciertos y errores en lo que respecta a la estructura curricular y sus formas de cursarla. Estas críticas surgieron de la experiencia tanto de asesores como de alumnos que a través de su experiencia consideraron necesario que se analizara el plan de estudios de la LEB' 79. A través de la experiencia que se iba teniendo por parte de diseñadores, asesores y alumnos se fueron encontrando contradicciones tales como: el no rescatar y partir de las propias experiencias docentes que fueron un punto de partida para el aprendizaje. Por otro lado se modificaron contenidos, intentando romper con el modelo normalista tradicional, pero no cuestionaron las formas de enseñanza centradas en el autoritarismo, verbalismo y formas verticales de enseñanza-aprendizaje.

"Otra contradicción se presenta entre los requerimientos del trabajo académico y las posibilidades de los maestros alumnos. Los horarios y las cargas de lectura individual señalados en los programas presuponen en lo general un estudiante de tiempo completo. La realidad es que los alumnos que son maestros en servicio tienen que cumplir una pesada carga de trabajo profesional y sólo mediante un considerable esfuerzo adicional pueden cumplir con los programas de enseñanza en

la Universidad..." (15)

Es decir, los resultados parecían indicar que la IEB' 79 no favorecía el propósito para el cual se había creado la UPN ya que se estaban generando índices de deserción elevados a pesar del poco tiempo que tenían de haberse implantado estos cursos.

"Ante las dificultades que esta alternativa presentaba, surge la preocupación por evaluar y reestructurar el Proyecto Académico. Es en este marco general de discusión y análisis del Proyecto Académico de la UPN en el que se revisan los elementos constitutivos de la IEB' 79, se recuperan aciertos y se proponen alternativas para superar sus limitaciones. Lo anterior da como resultado la formación y diseño del plan de estudios de la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria del plan de estudios 1985". (16)

Actualmente se encuentran operando las dos propuestas a nivel nacional, la licenciatura en Educación Básica plan 79 y la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria plan 85; de esta manera se está respondiendo a las distintas necesidades de los docentes-alumnos y a su disponibilidad de tiempo

---

(15) Olac Fuentes, Molinar, Op. cit., p. 99

(16) Jesús Orós R., et. al. "El taller integrador, modalidad de aprendizaje" p. 20

en el estudio.

El actual Proyecto Académico, como menciona en sus líneas, surge de un proceso de consulta realizado en 1983 donde fueron reestructuradas las actividades académicas, sus principios y objetivos, así como sus acciones.

Este proyecto atribuye a la UPN un mismo propósito académico, "... servir a los maestros para que ejerzan su legítimo derecho a superar su cultura general y su nivel profesional mediante licenciaturas, maestrías y doctorados..."(17)

El proyecto académico establece una serie de características para la UPN, tales como: que como institución de educación superior, "... preserva, transmite y produce conocimientos, recreando la universalidad del saber científico, artístico y cultural"; por lo que "... se compromete con la práctica seria, rigurosa y creativa de la investigación vinculada con las necesidades, problemas y aspiraciones de la sociedad; forma profesionales capaces y creadores que desempeñan su cometido con una conciencia social crítica; a la vez que difunde los conocimientos y avances de la ciencia y la tecnología, del arte y la cultura..." y donde además como institución pedagógica, "... desarrolla, difunde y estimu-

(17) UPN, Op. cit., P. 1

la los avances de las ciencias abocados al estudio de la educación, fomentando el progreso de dichas formas del saber mediante la generación de nuevas propuestas en el campo educativo, y que respondan a las necesidades actuales y previsibles...(18)

Otra de las características que marca dicho proyecto es el de "... contribuir con la formación de profesionales y especialistas que requiere el Sistema, se compromete a mantener una vinculación con el profesor en ejercicio con el propósito de conocer sus problemas y de recuperar los aportes del magisterio nacional al mejoramiento de la práctica educativa..." (19)

Asimismo menciona que es un organismo independiente de la SEP, el cual representa una respuesta del Gobierno Federal a los intereses del magisterio, la superación académica y la revaloración de su práctica docente y sus condiciones de vida.

Las características de la UPN, así como están plasmadas en el Proyecto Académico, representan una resignificación de la práctica docente tanto en el aspecto académico como en el socioeconómico del maestro del magisterio que tantos

---

(18) Ibidem. P. 1

(19) Ibidem, P. 2

años ha estado viviendo en unas condiciones de vida materiales inferiores a su labor docente.

Según establece el proyecto académico, los principios de la UPN se basan en el artículo 3o. constitucional los cuales sostienen que será una institución de tipo científica, crítica, democrática y nacional.

Entre los objetivos que marca para la UPN dicho proyecto están: el de "Generar conocimientos científico y tecnológico particularmente en las ciencias abocadas al estudio de la educación, en beneficio del desarrollo integral del educando y de la sociedad.

Contribuir al desarrollo profesional del magisterio en servicio, particularmente el de educación básica, con programas de formación, actualización y superación académicas; así como apoyar la formación de especialistas en educación que demande el Sistema Educativo.

Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en nuestro país, transformando la práctica educativa, generando nuevas alternativas pedagógicas y rescatando lo mejor de la tradición educativa, mexicana y universal.

Compartir con instituciones afines, las tareas rela-

tivas a la formación, actualización y superación del magisterio nacional.

Participar en el proceso de transformación social, tomando como base el desarrollo cultural de las regiones, la superación profesional del maestro en servicio y el mejoramiento de la calidad de la educación." (20)

En lo que se refiere a las funciones académicas se menciona en el Proyecto Académico que las constituyen, la docencia a nivel superior, enfocada a la formación de profesionales, a la investigación en el campo educativo, así como la difusión y extensión universitaria vinculadas con la educación y la cultura en general.

Así establece que para poder cumplir con las funciones de docencia, ha implantado programas de formación docente a nivel licenciatura, especialización, maestría y doctorado y algunos otros dentro de la educación continua.

La función de docencia dentro de la UPN, se enfoca a "... responder a los requerimientos del proceso educativo y de sus diversas expresiones dentro del Sistema Educativo

(20) Ibidem, p. 4

Nacional. Para atender la complejidad de este proceso, se necesita formar profesionales con pensamiento crítico y científico y con una actitud propicia al trabajo multidisciplinario para abordar el objeto de estudio..." (21)

Los programas de formación docente que ofrece la UPN en sus diferentes niveles menciona en sus lineamientos generales que reconocen el fenómeno educativo desde una totalidad y su estudio se aborda desde diferentes vínculos tales como: las relaciones de la sociedad, el Estado y la educación las relaciones que se establecen entre la escuela, la comunidad y otras instituciones sociales que contribuyen a la formación y desarrollo del individuo; y las que establecen entre diferentes factores del proceso de enseñanza-aprendizaje; alumnos, maestros, contenidos, materiales y metodologías de la enseñanza y la apreciación de cómo la interrelación de tales factores influyen en el aprendizaje.

Actualmente se cuenta con 75 unidades que prestan servicios académicos a nivel nacional a todo el magisterio y cada una de ellas debe responder a las necesidades regionales concretas del magisterio, y del Sistema Educativo en general.

A mediados de 1989 la Universidad Pedagógica a nivel

---

(21) Idem.

nacional vivió un proceso de reestructuración político-administrativo, debido a que su máximo líder sindical, Carlos Jongitud Barrios, que había estado al frente de "Vanguardia Revolucionaria" durante 17 años, grupo fuerte del SNTE, fué sustituido de su cargo, intentando quitarle el poder político que había tenido sobre el magisterio. Pero sería importante cuestionar hasta dónde se ha restado control sobre el magisterio a este grupo "Vanguardia Revolucionaria" y a su líder sindical donde "...ha tejido desde el mismo centro de trabajo de los profesores una intrincada red de prácticas y de relaciones, donde el SNTE se funde con la administración de la SEP, y con ciertas franjas de la burocracia política..." (22)

Lo anterior se puede ver reflejado en la política que continúa persistiendo actualmente con el grupo magisterial, donde cotidianamente se controla desde un "... ascenso escalaforio, una sanción administrativa, una prestación social, una plaza magisterial, todo es promovido, avalado o vetado por la maquinaria del sindicato..." (23)

De esta manera aún se sigue controlando a nivel nacional a los docentes utilizando inclusive la misma UPN ofreciéndoles mejores sueldos después de cursar la licenciatura.

(22) Homero, Campa. "Un millón de maestros en el puño de Jongitud" p.6

(23) Ibidem. p.6

## 1.2 LA UNIDAD SEAD-241 EN SAN LUIS POTOSI.

### ANTECEDENTES Y SURGIMIENTO.

La Universidad Pedagógica Nacional en el contexto regional de San Luis Potosí, surge simultáneamente a la creación de la Universidad Pedagógica en la capital de la República, junto con otras unidades regionales del país en 1979.

La Unidad SEAD-241, en el momento de su apertura fue una de las que recibió mas apoyo en el país, debido a los momentos políticos que se vivían, ya que su surgimiento coincide con la candidatura oficial al gobierno del estado del máximo dirigente del grupo "Vanguardia Revolucionaria" del SNTE, Carlos Jongitud Barrios.

De esta manera se infiere que este líder vitalicio del SNTE en su afán de ganar la gubernatura del Estado de San Luis Potosí, impulsa el surgimiento de la UPN, ya que le convenía apoyar la creación de una unidad en San Luis Potosí para así contar con el apoyo del gremio magisterial para su candidatura.

Así, la Unidad SEAD-241 se instala estratégicamente en la capital del Estado con una sede en Ciudad Valles. Se puede interpretar que estas dos ciudades fueron elegidos primero por la situación geográfica que guardan con todo el

Estado. La Capital del Estado por su importancia económica, política y administrativa, ya que constituye el punto central del Estado; y Ciudad Valles por ser el núcleo rector de la región huasteca.

El Estado de San Luis Potosí geográficamente se encuentra dividido en tres zonas; la media o centro, la huasteca y el altiplano. Lo limitan de norte a sur por su lado este, los estados de Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas, Veracruz e Hidalgo; de sur a norte por el oeste, los de Querétaro, Guanajuato, Jalisco y Zacatecas.

Esta posición geográfica es el motivo por lo que la Unidad 241 tenga un gran número de estudiantes en las licenciaturas los cuales vienen de distintos rumbos del Estado e inclusive de otros Estados cercanos.

En sus dos últimas décadas San Luis Potosí ha tenido un desarrollo industrial lo que ha generado un incremento de su población, acelerando así el proceso de urbanización de centros importantes, principalmente en la capital. Este crecimiento industrial generó fuentes de empleo, lo que vino a incrementar de alguna manera la población y urbanización de la ciudad, y trajo por consecuencia demandas por parte de la población en cuanto a servicios públicos, entre ellos

los educativos; lo que ocasionó que la política del gobierno buscara la forma de satisfacer las demandas educativas creando algunos otros centros de estudio.

Es en este contexto que el surgimiento de la Unidad 241 de la UPN representa un aspecto importante porque viene a coadyuvar al desarrollo estatal, para así solucionar en parte las necesidades que a nivel educativo demandaba la población. Y como se puede afirmar, en este Estado no existe una normal superior para que los maestros se continuen superando, la UPN ayudaría a mejorar el nivel académico de los maestros.

El hablar del surgimiento y proceso de la Unidad 241 conduce a mencionar algunos antecedentes que contribuyen a su formación.

Desde antes de la creación de la UPN en San Luis Potosí, ya se venían impartiendo cursos de licenciatura a los maestros de primaria; y durante el período de gobierno de Luis Echeverría se estableció como política elevar el nivel académico del magisterio; de esta manera la Dirección General de Educación Normal estableció la Licenciatura en Educación Primaria (IEP' 75) en el Centro regional No.23 en la capital de San Luis Potosí, dependiendo de la Educación Normal (SEP).

Para principios de 1978, durante el régimen de José

López Portillo esta licenciatura estuvo funcionando bajo la Dirección General de Educación Normal y posteriormente pasó a manos de la Dirección de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

"La licenciatura en Educación Primaria y Preescolar iniciada bajo los auspicios de la Dirección General de Educación Normal, y continuada bajo la supervisión de Mejoramiento Profesional, fue incorporada a la Universidad Pedagógica en el mes de Octubre de 1979. Así fue como el Centro No.23 de San Luis Potosí, posteriormente Centro No. 22, se convirtió en la Unidad SEAD 241 de la UPN..." (24)

De esta manera la Unidad 241 inició su labor con la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, plan 1975 que ya se venía impartiendo y la nueva licenciatura del plan 1979 correspondiente a la UPN.

La política que sostenía hasta esos momentos la UPN de no desaparecer la licenciatura del plan 75 que controlaba Mejoramiento Profesional, se puede entender como una medida de la SEP para no tener mas conflictos con el SNTE como lo ocurrido durante el proceso de creación de la UPN, y lo que

---

(24) Juan, Maya J. "UPN Unidad San Luis Potosí". p.2

hizo fue permitir que continuara la licenciatura para que se graduaran los que la venían cursando y después desapareciera.

Para noviembre de 1979 se hace una presentación oficial ante la SEP y las dependencias educativas existentes en el Estado de San Luis Potosí, así como también de las secciones sindicales del SNTE sobre la apertura de la Unidad 241 y sus actividades a realizar. El hecho de informar oficialmente a las secciones del SNTE es porque como ya se mencionó anteriormente existía y hasta la fecha existe un control sobre los maestros a nivel salarial, movimientos escalafonarios, plazas, etc.

Se les informa a los maestros a través de los diarios capitalinos de la apertura de la Unidad y de la nueva licenciatura, donde mencionaban que se "... trataba de una enseñanza abierta, en que cada maestro-alumno sería al mismo tiempo su propio maestro, pues aprenderá sobre la marcha, con base a un programa denominado Paquete Didáctico. La Universidad hará evaluaciones semestrales y el maestro-alumno por su parte tiene la obligación de analizar y cuestionar el sistema, haciendo observaciones que le permitirán contribuir al mejoramiento del método de aprendizaje..." (25)

---

(25) El Sol de San Luis (periódico) "Ayer se inició la educación a distancia dentro de la UPN". Nota p. 6

En lo que respecta a la demanda registrada para su primer año de labores académicas en la Unidad fue un alto porcentaje de alumnos el cual equivalía a 708, pertenecientes ambos a las dos licenciaturas.

En lo que se refiere al personal docente que impartiría los cursos de las licenciaturas, fueron trasferidos a la UPN docentes que venían impartiendo los cursos en la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria del plan de estudios 75 para continuar ejerciendo sus labores docentes en dichos cursos, ya que de esta manera no se estaba dejando sin empleo a docentes que se habían iniciado en el sistema de las normales.

Debido a la demanda de ingreso a la licenciatura del nuevo plan 1979, la Unidad se vió en la necesidad de incrementar su planta docente; y a principios de 1980 incorpora a nuevos docentes pero con carácter de contrato provisional, procedentes de las normales del Estado y otras normales; con estudios de Normal y Normal Superior; así como algunos otros de nivel universitario. De esta manera se conforma el grupo de asesores académicos, los cuales inician los cursos propedéuticos en marzo de 1980, para la licenciatura en Educación Básica del plan de estudios 1979, la cual a cargo de los asesores que contaban con tiempo completo o medio tiempo; y para la licenciatura del plan 75 fue impartida por los

profesores de tiempo parcial.

El crecimiento en cuanto a población estudiantil y planta docente que va presentando durante su primer año la Unidad 241, genera que se demande por parte del personal un lugar propio donde se desarrollen las labores académicas y administrativas de la institución, ya que no se contaba con instalaciones adecuadas para la cantidad de alumnos que había ingresado. Y con apoyo de ya entonces gobernador de San Luis Potosí y líder sindical del SUTE, Carlos Jongitud Barrios, se construye un edificio propio para la UPN.

De esta forma es como la UPN en San Luis Potosí cuenta con un edificio propios, lo que en otras unidades del país carecen de un lugar adecuado para sus labores docentes. Y a pesar de contar actualmente con un edificio propio con aulas se ha visto en la necesidad de impartir sus cursos de la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria del plan 1985 en otras instalaciones de institutos de educación, los cuales les prestan las aulas para impartir los cursos sabatinos del sistema semiescolarizado.

Hasta diciembre de 1989 la Unidad 241 contaba con una planta docente de: 46 profesores (asesores eventuales) por contrato por tiempo determinado; 11 asesores de base por contrato definitivo. De los 46 asesores contratados en forma

eventual 41 de éstos tienen contratos eventuales por 6 horas a la semana.

Las anteriores cifras permiten comprobar la política que se ha venido reflejando desde el surgimiento de la UPN a nivel nacional, ya que desde 1979 cuentan con el mismo número de asesores de base, y a pesar de que ha ido en aumento su población estudiantil, la estructura política-administrativa de la institución no ha cambiado; y aún con la implementación del plan de estudios 1985, el cual requiere de docentes de tiempo completo, hasta 1989 continúan menos de diez asesores de base con tiempo completo, los demás como ya se indicó anteriormente, son de medio tiempo o eventuales.

En lo que respecta a su población estudiantil, en el semestre de 88-89 se contaba con la siguiente:

Licenciatura en Educación Preescolar y primaria del plan 1985	1126
Licenciatura en Educación Básica del plan 1979	107
Por titulados	441
Inscritos en la maestría en Educación Preescolar y Primaria +	19

la problemática nacional que se ha venido viviendo en la UPN desde su surgimiento, la cual se ha mencionado en los apartados anterior de la Unidad 241, y se puede apreciar tanto en las formas académicas administrativas como en el control del grupo hegemónico "Vanguardia Revolucionaria"

Por un lado las políticas de contratación de los docentes limitaban el desarrollo adecuado de los planes y programas, ya que un alto porcentaje de docentes eran de horas sueltas y por otro lado la política de control que el grupo Vanguardia Revolucionaria ha ejercido tanto en lo administrativo como en lo académico, a través de la contratación de docentes que pertenecían al mismo grupo o tenían nexos con éste sin importar la experiencia docente, el nivel profesional, etc.

Como ya es sabido el grupo SNTE buscaba el control del magisterio, de movimientos escalatonarios y salariales, la formación de delegaciones sindicales para acrecentar su poder y hasta la fecha todavía se puede percibir las formas de control por parte de la dirección de la Unidad 241 que iban desde la contratación del personal docente, su permanencia en la unidad hasta el ingreso de los alumnos a las licenciaturas, pasando a segundo plano el aspecto académico, lo que ocasionó que ciertos grupos de docentes se incorporaran a las filas de la disidencia magisterial de la Confederación

Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). El grupo CNTE surge a nivel nacional en 1979 y 1983 y demandaba aumento de salarios y democracia sindical. Y al interior de esta Unidad 241 facción disidente busca rescatar lo académico, recuperar el nivel salarial de los maestros y restarle control político a "Vanguardia Revolucionaria". Esta problemática viene a repercutir en la Unidad faccionándose los docentes en dos grupos; el de Vanguardia Revolucionaria y el de la disidencia, generando a éste último restricciones académico-administrativas de las cuales hablaremos más adelante.

Las formas de control se percibían en la relación vertical y autoritaria tanto hacia los alumnos que tomaban los cursos como hacia los asesores grupales de base y de contrato eventual disidentes. Así se encontraron casos de profesores de base que no estaban de acuerdo con las políticas de la dirección y que no apoyaban a Vanguardia Revolucionaria, a los que se les reducían las horas-clase limitándolos a impartir asesorías solo en el plan de estudios 1979, quitándoles la oportunidad de dar clases en el plan 85, siendo asesores con experiencia docente y conocimiento del proyecto pedagógico, mientras que asesores con contrato eventual, sin experiencia docente a nivel superior impartían asesorías en el plan nuevo. Lo anterior viene a representar otro problema que va en detrimento de la implementación de una propuesta pedagógica innovadora.

Es conveniente mencionar también la situación de los alumnos, ya que era semejante, ellos habían manifestado su incorfomidad al divulgar quincenalmente un periódico llamado "Consenso", así como a través de encuestas que se les aplicaron al final del ciclo escolar 88-89 que indicaban la poca comunicación que existía entre la dirección y ellos, (++) manifestando que solo se buscaba el interés político de Vanguardia Revolucionaria sin importar lo académico.

La mayoría de los asesores que impartían los cursos eran de contrato por horas-clases, y solo 10 de base como ya se había mencionado anteriormente; y esta situación es la que imperaba durante la implementación del curso "Teorías del Aprendizaje". Aunado a lo anterior se sumaban las formas de contratación y selección de los asesores que estaban en ese período. Hasta finales de 1989, existían 46 asesores eventuales que constituían el 80.7% del personal docente. Es decir, que su contrato era por hora y tiempo determinado; 11 asesores que constituyen el 19.3% del personal docente con base, es decir tenían contrato definitivo por examen de oposición.

---

(+) Andrés de Glez. A. "la modernización en la UPN-Unidad San - Luis Potosí. Un problema estructural". en Foro de Modernización de la Educación. Central., 1989 (ponencia) p.5

(++) Resultados de la encuesta global aplicada a los alumnos de 1<sup>a</sup> la IEP y IEP' en junio/88 por área de Inv. Educativa Unidad 241 San Luis Potosí.

De los 46 asesores eventuales mencionados, el 89% es decir, 41 de ellos estaban contratados en forma eventual por solo 6 horas a la semana, con lo que percibían un salario de \$78,000.00 a la quincena. (+)

Ahora bien, la mayoría de los docentes eventuales laboraba en la licenciatura del plan 85 como asesores grupales, lo que deja ver que este problema responde a una política interna, establecida por la institución en lo que respecta a las formas de contratación, ya que de esta forma el asesor no crea derechos por ser de contrato eventual y en el momento que termine su contrato si la institución y sus directivos no desean recontratar, en ese momento se le rescide su contrato sin tener ningún derecho de tipo laboral.

Aunado a los datos anteriores, este asesor grupal que implementa los cursos de la IEP y IEP' 85 es un docente en servicio que cuenta con experiencia docente a nivel básico, medio básico algunas veces superior y que durante la semana desarrolla su práctica en escuelas primarias, secundarias, preparatorias o licenciatura y los sábados asiste a impartir los cursos de la licenciatura en la unidad cubriendo un total de 6 horas y media por cada sábado que le corresponde durante un semestre que dura el curso.

---

(+) \$156,000.00 mensuales (1989)

Se mencionó en líneas anteriores que el 80.7% del personal docente trabaja en forma eventual, y con ingresos bajos, lo cual representa un problema estructural para el desarrollo de los cursos de la licenciatura, ya que la fuerte carga académica que pesa sobre los asesores de contrato eventual los hace tener condiciones desfavorables para desarrollar su actividad docente de elevada calidad, sobre todo, cuando los cursos que atienden requieren de muchas horas de estudio y reflexión y de la superación permanente y actualización por parte del propio asesor.

El nivel académica que piden las líneas de formación del plan de estudios de la IEP y IEP'85 crea la necesidad de que exista una formación y profesionalización por parte del asesor que imparte los cursos, lo que se puede apreciar durante el período de 88-89 a los asesores de contrato no se les impartió ningún curso de formación y actualización docente solo se les dá una información general de la licenciatura.

Los datos anteriores permiten observar que la remuneración económica que percibe como profesor universitario no se equipara con las horas de trabajo de un asesor, porque obligadamente debe estar presente en la Universidad durante 6 horas a la semana, y además tiene que invertir otras 6 a 10 horas a la semana, sin pago, para preparar sus cursos

(asesorías), calificar exámenes, revisar trabajo, revisar y analizar los registros de evaluación.

Estos asesores en su gran mayoría tienen estudios de normal y normal superior; algunos tienen grado de licenciatura en educación primaria del plan de estudios 75 y 79; otros tienen licenciatura egresados de diferentes universidades del país, con estudios de psicología, derecho, economía, etc.

En lo que respecta a su experiencia docente, la gran mayoría solo tiene experiencia a nivel básico y medio básico y algunos otros cuentan con experiencia en educación superior; en general son docentes que tienen poca experiencia en el manejo de contenidos, formas de trabajo, organización y evaluación en lo que respecta a nivel superior; por lo que se puede considerar que algunos están a nivel del alumno que cursa la licenciatura, ya que su ejercicio y experiencia docente es a nivel básico o medio básico.

Algunos de los asesores fueron contratados para apoyar los intereses del grupo que estaba al mando del funcionamiento político administrativo "Vanguardia Revolucionaria", contaban con la experiencia a nivel superior, por lo tanto no reunían el perfil que demanda la UPN. Aunque algunos de estos asesores de contrato eran egresados de licenciaturas, no contaban con experiencia, docente.

Las expectativas que tiene el asesor de contrato van desde un reconocimiento académico, (status) por desempeñarse en el ámbito de educación superior; ganar prestigio como profesionista, conseguir la base a nivel superior, tener ingresos extras mínimos, o gusto por la docencia o por adquirir experiencia en educación superior.

Los asesores de base son docentes con cinco años o más de experiencias en la institución, cuentan con conocimientos tanto del Proyecto Pedagógico de la institución y de la licenciatura, como de los programas, contenidos, organización, criterios de evaluación, política institucional, etc., precisamente por tener permanencia y tiempo completo en la institución.

La distribución de las cargas de trabajo académicas tanto de los asesores de contrato o eventuales, la situación que se vivía durante el semestre que duró la implementación del curso de Teorías del Aprendizaje, se encontró que la distribución de los cursos de la licenciatura era un tanto arbitraria por parte de la dirección, se les pedía asesorar un semestre en una disciplina y al siguiente semestre se les daba a asesorar otro curso diferente, sin tomar en cuenta

---

(+) Entrevista a los asesores de base de la Unidad 241

su formación profesional y su experiencia docente.

La relación laboral entre el asesor de contrato y la institución educativa se caracterizaba por la verticalidad y el control, se vigilaba su hora de llegada, su presencia con el grupo (aunque careciera de calidad académica la sesión), lo que importaba era que cubriera su horario, con todas las lecturas y los objetivos del programa del curso, como fuera. Por otro lado su desinterés y falta de apoyo para formar academias, lo que desfavorecía el trabajo en las asesorías grupales a nivel disciplinario y posteriormente a nivel interdisciplinario para realizar el taller integrador y sobre todo que éste cumpliera realmente con su cometido.

Los problemas que se han venido explicando a lo largo de este apartado reflejan una situación política social presente en un determinado momento, que condicionan el acto educativo, lo que se ha considerado para efectos de este trabajo tenerlos presentes, y aunque estos no competen a la didáctica, muchas de las veces limitan los logros educativos o echan abajo propuestas pedagógicas innovadoras como es el plan de estudios de la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria 1985, el cual se describirá a continuación.

## 2. LA LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR Y PRIMARIA, PLAN DE ESTUDIOS 1985.

### 2.1 ANTECEDENTES Y PROPOSITOS

La creación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria del plan de estudios 1985, constituye una respuesta a las críticas que docentes y alumnos de la UPN hicieron a la Licenciatura del plan 1979, las cuales ya fueron mencionadas en las páginas 14 y 15 de este trabajo, entre las que encontramos: los requerimientos de estudio solo eran factibles para un alumno de tiempo completo, lo que estaba generando índices elevados de deserción; ciertas contradicciones curriculares como el no partir de la propia experiencia docentes; la vinculación de su práctica docente con la investigación, así como un amplio conocimiento de psicología educativa y de didáctica que enriquecieran su práctica cotidiana.

En este sentido la UPN crea la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, plan 1985, con el propósito de coadyuvar a elevar la calidad de la educación y el nivel profesional del magisterio en servicio; y establece como uno de sus principales propósitos "...la búsqueda de mejores niveles académicos y estrategias eficientes para atender las necesidades y expectativas del magisterio y del Sistema

Educativo Nacional..."(26) Por lo que se busca que los maestros egresados del sistema normal y que se encuentren en servicio dentro del magisterio logren una superación, formación y actualización y puedan obtener su grado de Licenciatura.

"En este marco se inscribe el diseño y desarrollo de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (LEP y LEP'85), cuyos antecedentes se remiten a la primera experiencia de la UPN orientada a la formación de docentes; la Licenciatura en Educación Básica, Plan 1979" (27)

La Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria del plan 85, representa un proyecto académico de la UPN, el cual tiene como antecedentes la revisión y análisis de los elementos constitutivos del plan de estudios 1979, de la Licenciatura en Educación Básica, a través del cual se recuperaron aciertos y se propusieron alternativas, dando por resultado el plan de estudios de 1985.

"El proceso de creación de la LEP y LEP'85, consistió de hecho en un proceso de reestructuración de planteamientos teóricos y formas de organización de los estudios que, si

---

(26) UPN, Plan de estudios 1985. P. 5.

(27) Martha, Tlaseca. La Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria 1985. P. 4.

bien coincidían con el propósito original de la LEB'79 en estudiar la práctica docente, intentaba superar algunos problemas observados en la estructuración de los contenidos curriculares y las estrategias metodológicas para asegurar el proceso de apropiación que se proponía..."(28)

En el plan de estudios de la LEP y LEP'85 se menciona que éste coincide con los planes de estudio de educación normal, y que represente la continuación de su formación como profesores, donde además parten de analizar las necesidades de la educación tanto preescolar como primaria; así como de las características de los educandos de ese nivel dentro de la conceptualización socio-política de la educación.

Según se establece en el proyecto académico, este plan de estudios se enfoca al maestro en servicio, por lo que parte de las características del mismo, tales como: a) que es un maestro con una formación profesional específica; b) con una experiencia docente anterior; c) que durante sus estudios seguirá teniendo un grupo escolar a su cargo y; e) que se encuentra dentro de un contexto social determinado.

Este plan de estudios, se apoya en la experiencia profesional del maestro, que al estar ejerciendo la docencia,

---

(28) Ibidem. p. 6.

tiene su propia concepción del fenómeno educativo; así como la responsabilidad de sus necesidades laborales y sociales; de esta manera al interior de estos cursos se retoma la práctica docente desde una perspectiva real.

La licenciatura, plan de estudios 1985 establece entre sus objetivos:

1. Continuar la formación profesional de los maestros de educación primaria en servicio.
2. Favorecer la organización y la sistematización de la reflexión del estudiante sobre su práctica docente, con los elementos teóricos y práctica de la investigación, elementos que posibiliten la adopción y el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras.
3. Contribuir a que el estudiante valore el papel que juega la salud física y mental en el desarrollo individual y social para que durante sus estudios y su ejercicio profesional oriente sus acciones.
4. Consolidar en el estudiante la comprensión de los fines y valores de la educación nacional y de la responsabilidad social del profesor en la escuela y en la comunidad, para dar respuestas adecuadas a las necesidades y aspiraciones de los individuos y de la sociedad.
5. Propiciar en el estudiante actitudes reflexivas, críticas y creativas de clara orientación humanística ante la labor docente, mediante el análisis de la educación con su sentido de formación cultural, científica y técnicas y con su carácter democrático y de solidaridad nacional e internacional en el contexto histórico social de México". (29)

Este plan de estudios representa una propuesta innovadora, que rescata la experiencia del docente en servicio, pero se enfrenta a los mismos problemas que el plan de estudios 1979, como el de requerir un estudiante de tiempo completo y el profesor no puede serlo, ya que las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran los docentes no les permiten cumplir con las cargas académicas que requiere la licenciatura, porque tiene que cubrir horarios de trabajo y hasta con dobles turnos para alcanzar salarios que le permitan vivir.

## 2.2 LA MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA

La modalidad de trabajo que plantea el plan de estudios de esta licenciatura es de tipo semiescolarizado, denominada así porque intenta adecuarse a las posibilidades reales de tiempo y disponibilidad de asistencia de los maestros-alumnos en ejercicio, considerando que éstos se encuentran en servicio con un grupo escolar a su cargo. Por lo que se han distribuido ocho horas y media a la semana por curso, haciendo un total de los cuatro cursos por semestre de treinta y seis horas a la semana que tiene que cubrir en tres momentos de aprendizaje: el estudio individual, el trabajo grupal y el taller integrador.

Ahora bien, si consideramos que el alumno que asiste a los cursos de la licenciatura es un docente en servicio,

con un grupo escolar a su cargo, y tiene que cubrir un horario dentro de su institución educativa de cinco horas aproximadamente diarias por semana, ya sea por la mañana o por la tarde según su horario; podemos pensar que cuenta con el tiempo suficiente para dedicarle las ocho horas y media repartidas en una semana que exige el plan de estudios para cubrir su trabajo individual, grupal y el taller integrador. Aunque sabemos que en la realidad, los docentes muchas de las veces tienen que cubrir dobles turnos de trabajo para sobrevivir - lo que no les permite combinar su trabajo con el estudio.

Los tres momentos de aprendizaje que establece el plan de estudios, se encuentran interrelacionados entre sí, para apoyar a los alumnos en su proceso, y puedan recuperar las situaciones particulares de su práctica docente, a la vez que se propicie el intercambio de experiencias y la discusión y análisis individual y grupal sobre los problemas de la vida escolar, para valorar y aplicar los alcances logrados por la Licenciatura.

El primer momento de aprendizaje, tiene el propósito de que a través del estudio individual y de acuerdo a las posibilidades de los estudiantes se analicen los contenidos de cada uno de los cursos, llegando a conclusiones personales, adquiriendo una postura propia de los mismos.

El segundo momento es el "Trabajo en grupo por curso que se realiza una vez a la semana dentro de la Unidad UPN, bajo la coordinación del asesor responsable cuyo propósito es la discusión de problemas o situaciones propias del curso a la luz de los conocimientos y enfoques logrados mediante el estudio individual". (30)

Esto significa que para llegar a este segundo momento, el docente-alumno tiene que llegar a la sesión grupal semanal con conocimiento individual de los contenidos, para así generar el intercambio de experiencias y el análisis tanto individual como grupal de los contenidos.

El tercer momento de aprendizaje que se establece es el Taller integrador, el cual se realiza en tres sesiones de trabajo por curso, con la participación de los asesores que coordinan los cursos del semestre, con el propósito de lograr la integración de los conocimientos y la aplicación de los mismos, el análisis de los problemas de la vida escolar y la vinculación de los contenidos con su experiencia docente.

Con el taller integrador se pretende que éste facilite una integración de contenidos de los diferentes campos

---

(30) UPN, Op. Cit. p. 8.

disciplinarios, así como la aplicación de los mismos y se vinculen con la experiencia docente y los problemas de la vida escolar, evitando así disociar la teoría de la práctica.

### 2.3 LOS PERFILES DE INGRESO Y EGRESO PREVISTOS

En lo que respecta a los rasgos del perfil de ingreso de la UPN menciona en el plan de la Licenciatura que: "...El destinatario de la carrera, maestro en servicio, es un adulto poseedor de cultura y participante en la construcción de ella, con formación profesional específica, experiencia docente significativa, que durante los años que cursa la Licenciatura realiza su quehacer docente en un nivel educativo determinado. Su desarrollo personal y profesional está inmerso en una realidad económica, política y social y particularmente en una realidad educativa..."(31) Cuenta con conceptos propios sobre la sociedad, la educación y la vida, tiene claridad de su función como docente y busca respuestas a las necesidades de la comunidad en la que se encuentra inmerso.

En función de este perfil de ingreso, supuestamente el docente que ingresa o aspira ingresar a la Licenciatura de este plan de estudios, tiene que estar ejerciendo la

---

(31) UPN, Plan de estudios '85. p. 27.

docencia en preescolar o primaria en las instituciones públicas.

Las características de los maestros que ingresan a la Licenciatura, las cuales hace mención el plan de estudios y que se han podido detectar a través de documentos de estudio y de su proceso de aprendizaje son: Maestros de primaria egresados de diferentes escuelas normales, con estudios anteriores de secundaria, con diferente preparación debido a la diversidad de planes de estudio que han habido en el sistema de normales; con un amplio rango de edad, años de servicio y de condiciones de trabajo. Los planes de estudio del sistema normal ofrecía estudios de tres o cuatro años, con líneas de formación científica, filosófica, social y psicológica.

En lo que respecta al perfil de egreso, el plan de estudios menciona que los rasgos que caracterizarán profesionalmente al egresado de esta Licenciatura deben ser:

1. Poseer una conciencia social que oriente su práctica docente, reconsiderando las funciones de la escuela y su participación profesional en beneficio de los educandos, la comunidad y la nación.
2. Manifestar una conciencia de unidad e identidad nacionales basadas en los principios emanados del artículo 3º Constitucional, que oriente, consolide y caracterice su labor docente.
3. Ubicar su función como maestro en la comprensión de la educación, como fenómeno social, en el que concurren factores econó-

nicos, políticos y filosóficos.

4. Ser capaz de analizar la estructura económica y política de la formación social mexicana y ubicar en ella los problemas educativos nacionales.

5. Ubicar su participación profesional en el Sistema Educativo Nacional, considerando sus bases jurídicas y su estructura organizativa y operativa.

6. Ser capaz de identificar y recuperar en su práctica docente las experiencias que permitan consolidar el proceso educativo y aportar propuestas que enriquezcan la Escuela Mexicana..." (32)

Estos y otros aspectos más conforman el perfil esperado del egresado de la Licenciatura tanto de educación preescolar como primaria del plan de estudios 1985.

#### 2.4 EL PAPEL DEL ASESOR GRUPAL.

En lo que se refiere al papel del asesor grupal, según el decreto de creación, la UPN establece a nivel nacional un perfil que debe cubrir el docente para ser contratado como asesor, entre los requisitos básicos que exige están: el estar titulado, tener grado de Licenciatura o Normal superior y experiencia docente en educación superior.

El docente que aspira a laborar como asesor a la UPN en el nivel de Licenciatura y que cubre el perfil, ingresa

---

(32) Ibidem. p. 11.

ya sea por contrato eventual o presentando un examen de oposición sobre el área en que laborará para obtener la plaza definitiva.

Con estas características el docente, ya sea de base o con contrato eventual por semestre renovable, pero sin crear derechos de base cumple su función de asesor grupal.

En lo que respecta a la función específica en las asesorías grupales, la UPN hace una caracterización muy escueta al respecto, solo hace mención que las sesiones grupales correspondiente al segundo momento de la modalidad de trabajo serán conducidas por profesores responsables de cada curso; y que en el tercer momento correspondiente al taller integrador lo dirigirán los cuatro asesores de los cursos del semestre; pero no hay una definición clara sobre su papel como asesor en las sesiones, por lo que se presta a una inadecuada interpretación por parte del asesor en su función docente.

El papel del asesor grupal en las sesiones, implícito en la modalidad de trabajo, debe ser de conductor, guía, moderador, propiciando con su actuar la discusión, análisis y confrontación de los contenidos del curso, así como el intercambio de experiencias entre los miembros del grupo, sobre su práctica docente, vinculando así la teoría y la práctica.

## 2.5 LAS FORMAS DE EVALUACION Y ACREDITACION EN LA LICENCIATURA

El plan de estudios plantea la evaluación en diferentes niveles: la evaluación del aprendizaje del alumno, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de la licenciatura misma; estos tres niveles que se complementan en la evaluación tienen el propósito de retroalimentar a los participantes y fundamentar la toma de decisiones.

La propuesta de evaluación de cada uno de los cursos que comprende la Licenciatura se entiende "...como un proceso permanente con momentos específicos en que se registran y formalizan sus resultados. Se dirige tanto a los procesos, como a sus productos y la realizan tanto los participantes en los procesos, con otras personas correspondientes de los mismos". (33)

En cuanto a la evaluación del aprendizaje del alumno y su proceso de enseñanza-aprendizaje, ésta se debe realizar de acuerdo a los propósitos, objetivos y metodología de cada uno de los cursos, los cuales se expresan en los programas y las guías de trabajo. Con esta propuesta de evaluación,

---

(33) Ibidem. p. 21.

se busca dar valor a nivel y cualidad de los alcances del alumno donde se rescaten elementos para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura.

Asimismo, se proponen que las formas de evaluación que se generen con la modalidad de trabajo, se realicen entre los estudiantes y entre estudiantes y asesores; por lo que la evaluación particular del estudiante y de sus logros se efectúa de acuerdo a criterios y procedimientos establecidos institucionalmente, donde participen el estudiante, el grupo de estudiantes, el asesor de cada grupo.

La Universidad Pedagógica Nacional establece, que el papel del asesor grupal en la evaluación de los aprendizajes de los cursos que están a su cargo queda especificado tanto en los programas, guías de trabajo como del conocimiento del perfil que tenga de los estudiantes; pero aclara en un documento que hace referencia al papel del asesor en la evaluación de los aprendizajes, que es conveniente que el asesor integre las etapas de evaluación: diagnóstica, formativa y sumaria, y que organice su modelo de evaluación que ofrecerá a los estudiantes; por lo que tiene que definir algunas variables representativas de los aprendizajes propuestos en los programas, así como momentos de evaluación, criterios y procedimientos que se adecuen a su práctica concreta.

En el mismo documento se menciona que los datos que arrojen estas evaluaciones particulares en sus etapas (diagnóstica, formativa y sumaria) serán significativas, porque las situaciones iniciales de aprendizaje, su manejo para le mejoramiento en las participaciones y productos del aprendizaje de los estudiantes permitirá otros avances. Por lo que se sugiere que se registren los datos de cada una de las etapas, para que al término de cada unidad el asesor reconocer que el estudiante o grupo de estudiantes han manifestado su dominio en los objetivos; y de esta manera el asesor determine una calificación al término de cada unidad.

Después de la construcción de su modelo de evaluación los asesores formularán las escalas estimativas, y así identificar el nivel de los aprendizajes de los estudiantes en sus situaciones de aprendizaje.

#### LA AUTOEVALUACION

Otro elemento importante que establece la UPN en cuanto al papel del asesor en la evaluación del aprendizaje, es el favorecer en el estudiante la autoevaluación tanto en el trabajo individual y grupal como en los talleres integradores y todos los datos que resulten de estas evaluaciones.

Asimismo, se menciona en dicho documento, que el

asesor orientará a los estudiantes para que identifiquen los criterios que se utilizarán en los procedimientos de evaluación que tanto asesores, estudiantes y grupo en general, "...lleven un registro de las estimaciones y calificaciones de cada situación de aprendizaje y en cada unidad y que la información obtenida sea unitaria, válida y objetiva; unitaria porque se refiere a la misma situación, a la misma persona, a la misma unidad programática por todos los responsables; válida porque resulte de la calificación y estimación de aprendizajes pedidos en los términos de los objetivos de cada unidad porque aplica los acuerdos sobre criterios y responde a conceptos de evaluación educativa que superan apreciaciones influenciadas por situaciones ajenas a las exigencias académicas de la Universidad..." (34)

Por lo que establece la UPN, que la evaluación que realice el asesor debe estar presente durante todo el proceso, valorando el desarrollo del trabajo de acuerdo a lo que marca la guía, para de esta manera llegar a una valoración final que se expresa en una calificación; y sumando a este resultado la que realiza la institución a través de una prueba objetiva, dando por resultado la calificación definitiva. En caso de que el estudiante obtenga un resultado aprobatorio en la evaluación realizada por el asesor grupal, entonces tendrá

---

(34) Ibidem. p. 9.

derecho a presentarse a evaluación sumaria que realiza la institución. Pero en caso de tener un resultado reprobatorio en la evaluación del asesor, no se tendrá derecho a la evaluación sumaria que lo obliga a repetir el curso. En caso de que se tenga aprobada la evaluación del asesor, pero reprobada la evaluación sumaria se tendrá que presentar a otro examen en los períodos de evaluaciones sumarias, sin ser necesario volver a cursar la materia.

En lo que respecta a la evaluación sumaria es definida en el mismo documento de la UPN, como el instrumento institucional que permite identificar los aspectos académicos determinantes de los alcances de cada estudiante en cada curso.

En cuanto a los instrumentos de evaluación sumaria (pruebas), éstas deben ser elaboradas por los equipos encargados de diseñar y operar cada curso y deben ser representativos de sus objetivos y contenidos.

La evaluación sumaria vendría a ser el resultado de dos calificaciones: la calificación definitiva de todo el proceso formativo del curso, y la calificación del instrumento de evaluación sumaria que en caso de ser aprobatorio el resultado permitirá su acreditación al siguiente curso.

### 3. EL CURRÍCULO ESCOLAR

El reflexionar sobre un programa de estudios y su implementación al interior de una institución educativa como es el caso de este trabajo sobre la implementación de la materia "Teorías del Aprendizaje, conduce a intentar entender el contexto en el que se ha desarrollado el concepto de currículum, su problemática y su campo de acción.

Primeramente se mencionarán antecedentes generales sobre el concepto y posteriormente algunas definiciones, para así dar una explicación en torno al mismo y ubicarlo en su dimensión formal por un lado y por otro en su dimensión real (realidad curricular).

#### 3.1. ANTECEDENTES

"Como objeto de conocimiento, el currículo es, en cierta forma, un objeto tardío, ya que su estudio es relativamente reciente (2a. década del siglo XX), a pesar de estar presente desde que se constituyó la escuela como institución social especializada en la transmisión de los conocimientos y valores de una sociedad."(35)

---

(35) Margarita, Pansza. "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo. " p.20

Los antecedentes sobre el concepto se ubican dentro del contexto del desarrollo tecnológico-eficientista de principios de siglo en la época de la industrialización.

La "...teoría curricular surge y se desarrolla en las líneas conceptuales de la pedagogía estadounidense. En realidad esta es una pedagogía de una sociedad industrial y en particular es resultado del proceso de industrialización de la sociedad norteamericana". (36) Bajo los anteriores antecedentes que surge la problemática curricular, no significa éste que antes del proceso de industrialización no hubiera preocupación por la temática curricular; lo que sucede es que las necesidades del momento de tipo eficientista donde se busca el control técnico y la importancia que se le da a la producción industrial es lo que conlleva a generar una preocupación a nivel educativo cobrando una importancia fundamental. Todo lo anterior se viene a reforzar en la educación con el modelo de la "Administración Científica del Trabajo" de Taylor, estableciendo los principios de eficacia, control, racionalidad y economía.

El modelo científico administrativo de Taylor ha sido el de mayor influencia a nivel institucional, donde el

---

(36) Angel Díaz B., "los orígenes de la problemática curricular". p. 9

curriculum es visto como un instrumento técnico y donde la racionalidad técnica genera modelos curriculares que responden a la administración, control y entrenamiento, que a su vez se fundamentan en la racionalidad del trabajo; por lo que el curriculum a raíz de esta influencia se convirtió en un instrumento técnico para el trabajo.

Toda esta influencia viene a repercutir en la educación y en algunas de sus explicaciones sobre el concepto de curriculum.

### 3.2. CONCEPCIONES SOBRE CURRICULUM

Dentro del campo pedagógico existen diversas formas de entender el concepto de curriculum, algunas con un enfoque eficiente, otras con una tendencia social o cargadas hacia aspectos disciplinares.

Entre algunas de estas explicaciones encontramos quienes conciben al curriculum como "...el esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares". (37)

---

(37) Hilda, Taba. Elaboración del currículo. p. 25

Otra definición es aquella donde es atendido el curriculum como "...un plan de aprendizaje; por consiguiente, todo lo que se conozca sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo del individuo tiene aplicación al elaborarlo. Tal conocimiento determinará cuales objetivos son alcanzables bajo qué condiciones y qué tipo de variantes y de flexibilidad en el contenido y su organización son necesarios para lograr la eficacia óptima de aprendizaje" (38) de tal manera que un plan de aprendizaje dice Taba debe contener la declaración de finalidades y objetivos específicos, una selección y organización del contenido, normas a seguir de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de resultados.

También se le define como un sistema, como un proceso sistemático y lineal, el cual se caracteriza por prestar una relación entre sus elementos. "Destaca aquí la existencia de metas hacia las cuales apuntan los elementos y sus relaciones". (39)

Otra de las formas de entenderlo es como los contenidos de la enseñanza, como "...una lista de materias, asignaturas o temas que delimitan el contenido de la enseñanza y del

---

(38) Idem

(39) Margarita, Pansza. Op. cit. p. 20

(40) Idem.

aprendizaje en las instituciones escolares", (40) donde la función principal de la escuela es la de transmitir los conocimientos.

El curriculum también se ha concebido como un conjunto de experiencias que "...el alumno obtiene en la escuela como conjunto de responsabilidad de la escuela para promover..." (41) estas experiencias son planeadas y desarrolladas con el propósito de alcanzar determinados objetivos.

Otra forma de entenderlo es como "...un programa de actividades planificadas debidamente secuenciadas, ordenadas metodológicamente..." (42)

Existen definiciones con un marcado énfasis en la función social del curriculum, mencionan que es finalidad del mismo responder a las necesidades sociales y que todos los elementos que interactúan debe determinarse con base al contexto social y a sus necesidades. Desde esta perspectiva se entiende al curriculum como "...una propuesta institucional educativa que responde a las necesidades de la sociedad en que se encuentra inmersa. Expresa la forma en que las institu-

---

(40) Idem

(41) Gimeno, Sacristán. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. p.14

(42) Ibidem. p. 15

ciones traducen las demandas de la sociedad y las estrategias - para lograrlo". (43)

Si se entiende el curriculum desde esta perspectiva representa un medio que sirve de vínculo entre la sociedad y la institución educativa, ya que supuestamente se propone partir de las necesidades sociales y determinar estrategias para satisfacer las mismas.

De esta manera se puede entender que dependiendo de como se explica la problemática educativa va a ser la forma de concebir al curriculum, y esto da cuenta de su carácter polisémico, donde algunas veces es visto como los contenidos de la enseñanza, como el conjunto de experiencias, como un plan, una lista de materias o temas, etc.

Las definiciones anteriores sobre curriculum permiten tener claridad para comprenderlo como un conjunto de prácticas que ocurren al interior de una institución educativa.

Retomando a Gimeno Sacristán, el cual dice que "El curriculum es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendiza-

---

(43) Rafael, Serrano. Simposio de experiencias curriculares.  
p.9

jes necesarios de los niños y los jóvenes que tampoco se agota en la parte explícita del proyecto de socialización cultural en las escuelas". (44)

Es "...un proceso continuo que va mas allá del simple plan y su proceso de diseño, ya que abarca la forma en que el plan opera en la realidad educativa y se combina con otras variables que se suceden, tales como las actitudes e intereses de maestros y alumnos con respecto a los lineamientos del plan, la manera en que se transmite y se aprende el contenido temático, las aspiraciones y modos de comportamiento que manifiestan los maestros y alumnos durante el cumplimiento del plan de estudios, etcétera". (45)

No solo es entender al currículo a través del plan de estudios y su proceso de diseño; sino también como menciona la cita anterior, es ir mas allá del plan, es ir al lugar donde se están implementando los programas, ir a la realidad educativa concreta, conocer el ámbito institucional y su funcionamiento académico-administrativo, hasta las limitantes y contradicciones que la misma institución propicia en la realidad curricular; hasta los procesos de interacción que se gestan en el aula dentro de todo el proceso grupal y que

---

(44) Gimeno, Sacristán. Op. cit., p.18

(45) Estela R., y Alfredo T., Propuesta teórica metodológica de evaluación curricular. p.7

también forman parte del curriculum, ya que son los que de alguna manera le dan vida al mismo.

Todo lo anterior es parte del currículo, así como también aquellas formas de comportamiento que se dan cotidianamente dentro de la realidad educativa, pero que algunas veces pasan desapercibidas, por no estar plasmadas en el plan curricular, y que de una o de otra forma inciden en todo proceso educativo.

Esta concepción permite plantear que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden contemplar dos dimensiones curriculares; y a partir de éstas entender los procesos que se gestan dentro de las instituciones. Una es la dimensión del currículo formal que se refiere al plan de estudios, a las acciones y determinaciones referidas al diseño del proyecto curricular; y la otra dimensión real que se refiere a los hechos y factores que surgen en toda realidad educativa.

En el ámbito de la educación superior se puede mencionar que "El curriculum en su dimensión formal, como producto, contemplan en su discurso los propósitos y fines educativos a alcanzar; pero también especifica una estrategia que vincula a las estructuras académicas y administrativas con los recursos y formas operativas que permiten su instrumentación. Esto en última instancia hace que el curriculum formal sea resultado

de una planeación". (46)

Así, se puede entender que toda educación institucionalizada (formal), lleva implícito un currículo formal que fué previamente planeado. Y ubicándose en el contexto de las instituciones de educación superior, algunas presentan un currículo previamente planeado, coherente, con todo un soporte ideológico, el cual contempla propósitos y fines educativos a alcanzar, así como sus respectivas estrategias metodológicas, formas operativas y de evaluación, etcétera, lo que viene a concretarse en planes y programas de estudio.

Pero, el currículo formal al ser llevado a la realidad determinada de una institución educativa, se convierte en una realidad concreta y única, ya que dependiendo de cada institución y su problemática, así como de sus recursos materiales y humanos, va a ser la realidad curricular que se viva y donde las instancias institucionales, con sus formas de organización académico-administrativas, sus docentes, alumnos y el contexto social, cultural y económico son los que le darán una forma particular y única al currículo formal.

Se puede entender que la dimensión formal del currículo

---

(46) Estela, Ruiz L. "Reflexiones sobre la realidad del currículo", p. 63

lo es trascendida para convertirse en una propia realidad; y a esta dimensión se le llama "real" o "vivida", la cual se relaciona directamente con los efectos y las consecuencias que se generan durante la implementación del proyecto formal dentro de la realidad institucional.

Estas dos dimensiones curriculares, las cuales una cobra vida en la otra, son momentos que resultan un tanto ambivalentes, contradictorios, ya que en uno está plasmado lo que debe ser y en el otro sin estar escrito se da, y se da porque la realidad va a contribuir a preservar las actitudes, formas de relación social, ideas, que de alguna manera contribuyen a reproducir el orden social y económico vigente; y le van dando una realidad determinada al curriculum formal.

Las anteriores reflexiones no deben conllevar a la idea de que el docente se convierta en un mero reproductor de proyectos curriculares acabados e incuestionables; sino justamente ubicar la realidad tanto institucional que lo influye a través de sus formas administrativas, académicas; así como el docente con su historia académica y personal, en cuanto a su manejo y forma de interacción con los alumnos; y del mismo alumno también con su propia historicidad, sin dejar de lado el contexto social que también influye para darle vida al currículo formal.

La realidad curricular tiene varias funciones, que algunas se presentan explícitas durante el proceso curricular y otras en forma "oculta" como "...inculcación de valores dominantes, la subordinación a la autoridad, el entrenamiento para la obediencia y la fácil adaptación al sistema, etcétera; funciones que en su conjunto facilitan el control social que, en realidad busca la educación". (47)

Entender entonces, el sentido de currículo oculto es ubicarlo implícito en la realidad curricular. "El sentido de currículo oculto se orienta a la conservación y reproducción del conjunto de valores, normas y principios sociales y culturales que sostiene la sociedad para su preservación, y que tácitamente se filtran durante la transmisión abierta de los conocimientos científicos, la cual es acompañada por los señalamientos y expresiones que particularmente haga el maestro y que de manera incidental pueden ser aprendidos por el alumno". (48)

Lo oculto dentro de una realidad curricular, es transmitido al momento que se transmiten los contenidos de aprendizaje, lo que muchas de las veces tiene mayor peso para el

(47) Ibidem., p. 71

(48) Idem.

estudiante, ya que en un aprendizaje de tipo memorístico los contenidos tienden a olvidarse, por no darse una vinculación con la realidad social; pero los valores, comportamientos, formas de dominación, autoritarismo y control tienden a ser aprendidos y reproducidos para ser transmitidos posteriormente, por tener relación con la realidad que viven los estudiantes y docentes.

Alain Gras muestra la organización de la escuela como copia de las prácticas que reinan en la producción capitalista, al tener honorarios rígidos, alumnos ubicados en grupos cerrados bajo la dirección de un maestro autoritario: al reconocer la competencia, al tener objetivos claramente definidos, al aceptar la ley del mercado, al usar el poder simbólico de las sanciones y recompensas y como lugar aproximativo de la jerarquía, al definir un saber teórico sobre la realidad, todo lo cual se priva a los alumnos de una práctica y de su posible transformación. (49)

La forma de diseñar o el modelo curricular que se elija para el proceso de planificación no es solo una decisión de tipo técnico, detrás de un modelo curricular está una concepción de hombre, de conocimiento, aprendizaje, ciencia y

---

(49) Magdalena, Salomón. "Corrientes que interpretan a la educación como fenómeno social". p. 72

una postura psicológica; así que dependiendo de las anteriores concepciones que se tengan o de la claridad de ellas y de los intereses que se persigan se escogerán los modelos curriculares.

No es el caso de este trabajo, el profundizar en los diferentes modelos o formas de organización curricular; solo destacar como está estructurado el programa en relación al plan de estudios; así como los componentes que debe contener dicho programa.

El hecho de que un currículo esté organizado de acuerdo con un determinado modelo influye de manera decisiva en el tipo de experiencias de aprendizaje que se seleccionan; en el tipo de profesores que se requieren y en general en el tipo de apoyos materiales y didácticos que son necesarios para llevar a efecto la enseñanza". (50)

Es necesario hacer énfasis en que para comprender y analizar cuales son los componentes mínimos de un programa y la importancia que guarda cada uno en relación al plan de estudios y al currículo, hay que entender a dicho programa como parte de un todo que viene a ser el currículo y todos

---

(50) Margarita, Pansza, "Enseñanza modular", p. 30

los factores tanto implícitos como explícitos que influyen en su proceso curricular desde su etapa de análisis previa hasta los productos obtenidos.

Se puede concluir que el currículo y su proceso está atravesado por las dos dimensiones de las que se ha venido hablando y que si no se toman en cuenta no se podrán entender las contradicciones y problemas que se generan al interior de una práctica educativa concreta; el por qué de los cambios en la realidad curricular; y el por qué los programas bien elaborados, los cuales se pueden adecuar al contexto social de nuestro país, son obstaculizados durante su implementación por la organización política-administrativa de las instituciones donde se implementan, aunado a otros problemas del contexto social.

Esto significa que muchas de las veces los currícula pueden constituir una propuesta aceptable e idónea al contexto social en que se implementa, pero con frecuencia propuestas pedagógicas innovadoras entran en conflicto con las formas anacrónicas directivas, organizativas y académicas que manejan las instituciones educativas.

### 3.3. EL PROGRAMA COMO INSTRUMENTO DE TRABAJO EN EL AULA

En este apartado se pretende explicar al programa de estudios entendido como una parte formal del curriculum. Se consideró conveniente clarificar sus componentes mínimos como instrumento de trabajo en el aula, desde los tres enfoques didácticos que han ejercido influencia en su elaboración e implementación; el tradicional, el de la tecnología educativa y de la didáctica crítica.

Se consideró importante mencionar cada enfoque para clarificar como conciben al programa y cuales son las concepciones de aprendizaje que subyacen en cada una, así como la forma de entender los componentes de un programa como son: objetivos, contenidos, estrategias didácticas, formas de evaluación, etc., y cómo inciden estas concepciones en la implementación de programas de estudio. Estos enfoques didácticos servirán de fundamento para el análisis de la implementación del programa "Teorías del Aprendizaje, ya que como se mencionó en líneas anteriores, éste no solo es entendido como un plan o su diseño, sino también como su operativización dentro de la institución educativa.

El programa representa una pieza clave de todo un plan de estudios y no un elemento aislado, se debe contemplar como parte de un proceso curricular que se incarta en una

institución educativa determinada y cobra vida dependiendo de ese contexto donde se desarrolla.

El programa de estudio representa un instrumento de trabajo para el docente, contiene propuestas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, presentadas de manera flexible para su posible modificación durante la implementación del mismo.

Porfirio Morán menciona que representan "...una herramienta de trabajo del profesor, cuyo carácter es indicativo, flexible y dinámico". (51) Y como son parte implícita y explícita del plan de estudios persigue los propósitos que éste propone.

Así mismo, los programas son parte integrante del proceso curricular de una institución educativa concreta; por lo tanto es necesario entender que "...en los procesos educacionales el programa escolar no es un elemento aislado, sino que tiene una profunda inserción curricular, esto es, todo programa escolar forma parte concreta de un plan de estudios". (52)

Ahora dependiendo del enfoque didáctico desde donde

---

(51) Idem.

(52) Ángel Díaz B., "Propuesta metodológica para elaborar programas", p. 230

se le esté contemplando va a ser la conceptualización que se haga del programa escolar; por lo que hemos considerado importante intentar reflexionar sobre el programa o plan de trabajo desde los diferentes enfoques didácticos que han tenido influencia dentro del medio escolar; ya que dependiendo de cada ámbito educativo y de cada enfoque van a ser los componentes del programa y su implementación. Dependiendo de la concepción didáctica va a ser la concepción, elaboración, interpretación e implementación que se le va a dar al programa.

A continuación se intenta por tanto reflexionar sobre los tres enfoques didácticos que han tenido mayor influencia dentro del ámbito educativo: la didáctica tradicional, al de la tecnología educativa y la didáctica crítica; así como su influencia en los programas de estudio.

### 3.3.1. El programa y sus componentes desde la didáctica tradicional

La didáctica tradicional tiene sus orígenes en el siglo XVII. Y es a partir de este siglo que se introduce en el ámbito educativo dicho concepto, lo que fué marcando razgos particulares ya a nivel de prácticas educativas.

La educación tradicional se fundamenta en la corriente psicológica sensual-empirista, concibe a la noción de las

cosas derivadas de imágenes mentales, de la pura intuición y percepción; encontrando por lo tanto que desde este enfoque el interés se centra en lo intelectual, entiendo al aprendizaje como un concepto receptivista, ya que el sujeto solo se concreta a retener y repetir la información que se le da. El sujeto se concreta a registrar los estímulos del exterior donde va a ir transformando su pensamiento en forma mecánica; "...los pilares de este tipo de escuela son el orden y la autoridad. El orden se materializa en el método que ordena tiempo, espacio y actividad. La autoridad se personifica en el maestro, dueño del conocimiento y del método". (53)

Por lo tanto el papel del docente es entendido como el portador del conocimiento, sostiene un conocimiento acabado, no cuestionable, donde se le presenta al alumno solo para que lo memorice, sin analizarlo y sin posibilidad de ser transformado, solo repetirlo.

Los rasgos característicos de la didáctica tradicional son: la relación vertical maestro-alumno, la sumisión, prioriza el intelectualismo y se desvincula del aspecto afectivo.

Desde esta perspectiva los programas representan un listado de temas o capítulos como si fueran sacados del contenido de un texto; lo que los convierte en algo estático, recortado y se le presentan al alumno como verdades absolutas, lo que hace perder toda posibilidad de analizarlos y discutirlos por su carácter fragmentado y acabado.

La actividad al interior del aula se centra en el método expositivo, verbalista; donde el docente es el que expone y explica; el alumno el que escucha. El docente es el actor principal y único del proceso de aprendizaje; ya que el alumno solo va a captar los contenidos los repite y memoriza; por lo tanto su actuar es pasivo, sin movimiento, se concreta a escuchar y retener.

En lo que respecta a la evaluación del aprendizaje, esta es contemplada como una actividad terminal en el proceso, la cual se traduce en una calificación final.

### 3.3.2. El programa y sus componentes desde la Tecnología Educativa.

Otra perspectiva didáctica que ha tenido influencia en el ámbito educativo es la tecnología educativa.

Para comprender la influencia de esta corriente es

importante mencionar algunos de sus antecedentes históricos como son: "...la creación del primer laboratorio de psicología experimental en Leipzig, Alemania, en 1879 por Wilhem Wundt; la teoría conductista J.B. Watson, las investigaciones de Thorndike sobre aprendizaje animal; es con el surgimiento y desarrollo de la escuela de la "Administración Científica del trabajo" con F.W. Taylor, en la primera década del presente siglo que la psicología del control recibe una influencia importante ". (54)

Esta influencia tayloriana que nace en los Estados Unidos; surge en un momento de pleno auge económico y social donde importaba la división técnica del trabajo.

Con este desarrollo económico-social de los Estados Unidos, se buscaba por tanto el control técnico del hombre para generar mas producción con menor tiempo. Todo esto se vincula al ámbito educativo de los Estados Unidos y posteriormente se transfiere a América Latina, la cual a partir de los años cincuenta empieza a sufrir un proceso de modernización influenciada por la corriente técnica-administrativa. Skinner dirige un discurso tecnocrático a sector educativo, influenciado por las técnicas administrativas y de control técnico,

(54) Alfredo, Kuri y R. Follari., "Para un acritica de la tecnología educativa", p. 53

propone, "...la instrucción programada y la aplicación de los principios de control operante del aprendizaje, derivados de la experimentación en el laboratorio y de su experiencia como psicólogo de la capacitación de recursos humanos..." (55)

De esta manera la Tecnología educativa introduce la "...noción de "progreso" "eficiencia, que responden explícitamente a un modelo de sociedad capitalista y a una serie de demandas que se gestan en su interior aunque se hagan aparecer como una respuesta alternativa al modelo de educación tradicional". (56)

La tecnología educativa aparece como una nueva forma de entender el aspecto didáctico "...se presenta con un carácter eminentemente técnico, instrumental, aséptico, neutral, se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos de corte empresarial, etc." (57)

Desde esta perspectiva los planes de estudio pueden ser aplicados en cualquier contexto social; ya que se considera que la educación no es un hecho histórico ni está determinado

---

(55) *Ibidem.*, p. 55

(56) Porfirio, Morán O. "Tres enfoques de la instrumentación didáctica", p. 178

(57) Margarita, Pansza, Op. cit., p. 58

por lo social.

La didáctica es vista como una técnica o conjunto de técnicas que van proveer al docente de los medios para que se de el aprendizaje. Por lo tanto la tecnología educativa define al aprendizaje como, los cambios de conducta observables y medibles. Explica esta definición desde la teoría de la psicología conductista; por lo que la enseñanza se centra en el mismo control de las situaciones de aprendizaje.

La influencia de esta corriente sobre la didáctica hace que en la práctica educativa concreta se le considere como una técnica instrumental para lograr mas control y por lo tanto mayor eficacia y eficiencia dentro del salón de clase.

Las cartas descriptivas constituyen el ejemplo más representativo de esta perspectiva didáctica, en las que los objetivos de aprendizaje determinan las subsecuentes etapas ya que van a representar los cambios de conducta del sujeto que aprende. Y para el logro de esos objetivos se propone la sistematización de la enseñanza, que se traduce en la planeación detallada y la programación de cada una de las clases, se enfatiza el cumplimiento de los objetivos (generales, particulares y específicos) y el contexto en que se desarrolla el programa adquiere un carácter estándar.

Otro componente del programa desde esta corriente son los contenidos que "... pasan a segundo plano. Estos son algo ya dado y validado por la institución educativa y su grupo de expertos". (58)

Al cuestionar el papel de la educación y la concepción de aprendizaje de la tecnología educativa, hace suponer por un lado que al interior de las prácticas educativas aún no se conoce el origen de esta corriente, su carácter ideológico; ni se ha cuestionado su influencia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; y por otro lado entender que si se privilegia el uso de las técnicas sobre el contenido y la relación maestro-alumno, el aprendizaje se puede interpretar como algo lineal, donde el proceso se reduce a la comprobación de conductas observables.

El docente desde esta perspectiva se considera un ingeniero que controla conductas, con un gran conocimiento de diversas técnicas y dominio de las mismas.

Este enfoque prioriza las técnicas sobre los contenidos y la metodología, donde el docente enfatiza su práctica

---

(58) Porfirio Morán O., Op. cit., p. 185

y el proceso de aprendizaje al uso de diversas técnicas sin partir del contexto social y el momento que vive el grupo.

La evaluación como otro componente del programa es conceptualizada como una técnica mas, que viene a constituir un mecanismo de control, donde el discurso de la medición cobra vigencia, ya que se trata de medir conductas observables que no se contextualizan en un proceso de aprendizaje dinámico; así la evaluación se vé como la medición y se plantea al final del curso o de cada unidad, la cual se va a realizar sólo con el propósito de emitir un acalificación.

### 3.3.3. El programa y sus componentes desde la didáctica crítica

Otra de las perspectivas didácticas de las que se hablará en este apartado es la Didáctica Crítica; la cual se pretende retomar para analizar el programa de "Teorías del Aprendizaje" y su implementación.

Esta perspectiva conduce a reflexionar y conceptualizar al aprendizaje como un proceso diferente a las posturas anteriores; y es entender al programa como parte de una totalidad curricular, interrelacionada; por lo que es necesario concebir al programa de estudio inmerso en un plan de estudios y ese plan fundamentado en un marco referencial que es necesario conocer y entender por parte del docente, para así elatorar

analizar y modificar el programa cuando se requiera, para su implementación.

Para conocer, analizar e implementar un programa escolar, es necesario partir de "...los propósitos de un plan de estudios, el tipo de necesidades sociales e individuales que se consideraron en su elaboración, las áreas de formación en que está organizado, las nociones básicas de cada una de dichas áreas; todo ello con el fin de obtener un mapa curricular que permita visualizar la forma como se apoyan e integran los diferentes contenidos". (59)

Los aspectos antes señalados se deben conocer y analizar por parte de aquellos docentes que van a elaborar o implementar un programa escolar. Antes que nada es necesario contemplar el programa dentro de un contexto general que es el currículo.

En todo proceso de planeación o implementación curricular de cualquier programa de estudio, es importante que el docente conozca el marco referencial que sustenta el programa, el contexto social y político donde va a cobrar vida dicho programa, porque mucho depende de estos aspectos para que

---

(59) Angel Díaz B., Op. cit., p. 230

se den determinadas condiciones de aprendizaje, porque cada situación de aprendizaje estará influida por una serie de situaciones sociales e históricas que el docente tiene que conocer y comprender para implementar un programa escolar.

Otro de los elementos importantes que tiene que contemplar es en cuanto a su estructura organizativa general. Esto significa que si se está partiendo de un marco referencial general que permitirá analizar, interpretar, replantear e implementar un programa de estudios, tenemos que conocer si está organizado por materias, por áreas del conocimiento o módulos; y qué relaciones verticales y horizontales existen en lo que respecta a los contenidos de las otras disciplinas.

Una vez conocido el marco referencial, el programa y su estructuración, se procederá a analizar detalladamente cada uno de sus componentes del programa.

La elaboración de un programa escolar como instrumento de trabajo, conduce a su conceptualización y análisis; por lo que desde la postura de la didáctica crítica se conceptualiza al programa: como un proyecto integrador que guía y orienta el desarrollo de las actividades educativas, el cual permite que todos sus elementos interactúen entre sí y que sus propuestas se adecuen y sean flexibles de acuerdo a las diferentes situaciones de aprendizaje que se vivan.

"La didáctica crítica es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello". (60)

Para entender su inserción en el ámbito educativo, se mencionarán algunos antecedentes:

la corriente de la escuela crítica surge a mediados del siglo XX, y propone la crítica a la escuela y a sus estructuras organizativas, "... declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico sino político". (61)

También se puede encontrar que introduce elementos teóricos del psicoanálisis y el análisis de las relaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la pedagogía crítica, el análisis institucional es muy importante "ya que permite sacar a la luz "la dimensión oculta no canalizada y sin embargo determinante" del hecho educativo". (62)

---

(60) Porfirio Morán, Op. Cit., p. 274

(61) Margarita, Pansza, Sociedad-educación-didáctica, p. 60

(62) Ibidem. p.61

Esta corriente crítica sostiene que el hacer análisis de las instituciones, el cuestionar su funcionamiento su estructura organizativa, su política, conduce a la autogestión, lo que va a dar claridad de aquellos hechos que no están explícitos, pero que están presentes en la práctica educativa.

Este enfoque concibe al aprendizaje como un proceso dialéctico, en continuo cambio, donde a medida que avanza, se van haciendo cada vez mas complejo, y donde se generan durante el proceso crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio, evasiones a la tarea, etc.

Desde esta perspectiva el programa como instrumento de trabajo contiene los siguientes componentes: los objetivos, la selección y organización de los contenidos, la elaboración de situaciones de aprendizaje, y los problemas de evaluación.

En lo que respecta a los objetivos de aprendizaje, menciona este enfoque que dependiendo de la concepción de aprendizaje será la formulación de los objetivos. Y entendido al aprendizaje como un proceso dialéctico de asimilación y transformación del objeto de estudio; los objetivos vienen a ser los de cada unidad y los objetivos terminales de un curso. Entendidos éstos como los propósitos del curso, los conceptos a desarrollar y los aprendizajes esenciales del grado o curso que se va a implementar.

No se debe perder de vista que una de las funciones fundamentales que cumplen los objetivos de aprendizaje es determinar la intencionalidad y/o finalidad del acto educativo y explicitar en forma clara y fundamentada los aprendizajes que se pretenden promover en un curso". (63)

En lo que respecta a la selección y organización de los contenidos, esta perspectiva crítica plantea que los contenidos están determinados por los cambios históricos-sociales, ya que la gran explosión del conocimiento ha generado un sinnúmero de campos disciplinares que requieren que los contenidos en torno a las diferentes disciplinas que requieren que los contenidos en torno a las diferentes disciplinas científicas se presenten al estudiante en forma integral, lo menos fragmentado posible, para su aprendizaje. Los contenidos se deben presentar en grado de complejidad, esto es planteando que contenido temático enseñar y hasta donde se va a enseñar del mismo.

Ante esta situación es importante reflexionar en la selección de los contenidos, seleccionando conceptos, teorías, ideas básicas para que así tanto el docente tenga clara la estructura conceptual en la que se desarrollarán los conteni-

---

(63) Porfirio Moran, Op. cit. p.204

dos, como el mismo alumno se apropie de los conocimientos y así los pueda criticar y transformar.

Una vez seleccionados los contenidos se procede a organizarlos y jerarquizarlos de acuerdo a los contenidos generales y específicos. Se procede a organizarlos por unidades, temas y subtemas; y a delimitar así su grado de profundidad; hasta dónde se verán los contenidos de esa unidad o tema; por lo que el docente tiene que delimitar conceptos, leyes, teorías, ideas, etcétera en torno al campo disciplinar del que se trate.

La estructura conceptual, o sea los contenidos que el docente selecciones deben estar vinculados a la realidad social, ya que no son válidos sino reflejan el conocimiento científico de la realidad.

Otro de los componentes que toca mencionar, es el de las situaciones de aprendizaje. "Por supuesto no es suficiente definir al aprendizaje como un proceso dialéctico como algo que se construye, sino que es necesario seleccionar las experiencias idóneas para que el alumno realmente opere sobre el conocimiento..." (64)

(64) Ibidem., p. 205

El seleccionar las metodologías de aprendizaje, conduce a reflexionar sobre las características del grupo donde se va a implementar el programa, y a través del desarrollo y de los mismos contenidos a trabajar, ir adecuando situaciones de aprendizaje de acuerdo a los momentos que vive el grupo en torno a los contenidos y al proceso de aprendizaje grupal.

Las actividades de aprendizaje representan "...una conjunción de objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos". (65) Los cuales se encuentran interrelacionados y son parte fundamental del programa.

Tanto el método de enseñanza como el contenido son engranajes fundamentales en un programa educativo. Y son engranajes si se considera que lo metodológico es el punto de unión entre el campo disciplinar y la didáctica. Lo metodológico nos posibilita la organización y estructuración del contenido.

EL método representa la forma en que se moverá el pensamiento del sujeto que aprende, el camino que tomará durante el aprendizaje del curso; y probablemente después del mismo. Entendido desde esta concepción será un proceso dinámico el pensamiento del hombre; ya que irá de la observación a la des

---

(65) Idem.

cripción; de la experimentación a la comparación; de la inducción a la deducción; de la reflexión al análisis; de la crítica a la síntesis; y ésto significa aplicar el método general dentro del método didáctico.

Por lo tanto se entiende "...que el método didáctico asume en este caso las características del método general, en tanto define los principios, leyes, categorías y normas básicas que deben orientar el proceso de aprendizaje de la escuela". (66)

Ahora bien, para lograr esta propuesta metodológica; menciona el mismo documento antes citado que en las actividades de aprendizaje se contemplen tres momentos: La APERTURA, la cual representa un primer acercamiento con el objeto de estudio por parte del profesor a los alumnos; en este caso será el programa de estudios elaborado con sus objetivos, contenidos, metodología, evaluación. El dar a conocer el programa es para que los alumnos analicen, tengan claridad de lo que se va a tratar el curso a partir del conocimiento puedan replantear y criticar algunos aspectos del programa.

El segundo momento de DESARROLLO, es el análisis

---

(66) Azucena Rodríguez y Gloria Edelstein., "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". p. 10

y profundización de los contenidos; al respecto mencionan las autoras que significa desarrollar cada uno de los aspectos del contenido a través de la metodología y sus dimensiones particulares.

El tercer momento, el cual representa la CULMINACION, significa llegar a la síntesis de los contenidos para así contemplar nuevos problemas que puedan ser estudiados posteriormente.

Otro componente fundamental a analizar desde esta perspectiva crítica, desde el inicio y durante todo el proceso de la implementación es la evaluación.

"Una de las maneras más comunes de concebir a la evaluación en el contexto de la práctica docente, es el hecho de confundirla con la medición". (67)

Por esto es necesario reflexionar sobre el concepto, ya que la medición ha tenido una gran influencia teórica sobre la evaluación y donde actualmente es vivida dentro del ámbito educativo, ya que reduce el concepto evaluación a una norma, una medida o un criterio; sosteniendo una visión de tipo instrumental.

---

(67) Porfirio Morán O., Op. cit., p. 210

A través de las experiencias cotidianas los docentes hemos sentido la necesidad de cuestionar éste término durante la práctica diaria. ¿Qué interesa más, que el alumno logre aprendizajes o que pase solo el examen para ser acreditado y promovido?. Definitivamente estas respuestas pueden ser diferentes e ir desde nuestra propia concepción de aprendizaje, de hombre, de conducta hasta de evaluación.

El analizar la evaluación del aprendizaje desde el punto de vista crítico es necesario reflexionar, cuestionar, conocer y reinterpretar este fenómeno educativo, desde la propia práctica docente, para que desde ahí se modifique y transforme.

Por lo anterior, se considera importante que primeramente el docente distinga que es la evaluación y que es la acreditación.

La evaluación dentro del aprendizaje, representa un proceso tanto individual como grupal, ya que permite al alumno reflexionar sobre su proceso de aprendizaje a nivel individual y confrontarlo con el de los miembros del grupo; a su vez el grupo percibe su propio proceso.

Una evaluación así entendida, permite que tanto docente como alumno se involucren en el proceso de evaluar, para

que se propicie durante todo el tiempo del curso la capacidad de autoevaluación y autoconciencia de su propio avance; así como una forma de entender el mismo aprendizaje que se va dando y las diferentes circunstancias que se van viviendo y que de alguna forma favorecen u obstaculizan el aprendizaje.

Desde esta concepción de evaluación se busca analizar "...las situaciones que se dieron al abordar la tarea, las viscosidades del grupo en términos de racionalizaciones, evasiones, rechazo a la tarea, así como de interferencias, miedos, ansiedades, etc..." (68) Con esto se estaría hablando de una concepción de evaluación como un proceso de comprensión, reflexión y análisis del proceso de aprendizaje, con el fin de permitir al alumno que analice su avance y problemática que se le va presentando durante dicho proceso.

En lo que toca a la acreditación, representa la parte formal institucional, la cual va a hablar del resultado del proceso de aprendizaje del alumno, pero que se contemplan no solo exámenes, sino todos aquellos aspectos que se han venido mencionando, junto con trabajos, ensayos, investigaciones, aportaciones propias, etc.

(68) Ibidem., p. 212

Desde este punto de vista la evaluación es un proceso de comprensión y análisis tanto del docente como del alumno realizado durante todo el momento que dura el aprendizaje; el cual permitirá dar cuenta de las diferentes situaciones que se van viviendo y que pueden obstaculizar o acelerar el aprendizaje y que es necesario entenderlas y buscar soluciones.

La propuesta de la didáctica crítica no es un planteamiento acabado, como tampoco concibe al programa de estudios como algo acabado, precisamente es durante la implementación que se puede ir analizando y cuestionando como programa y criticando su proceso dentro del contexto donde se está desarrollando, ya que un mismo programa se vive de manera diferente en cada grupo.

#### 4. ANALISIS DEL PROGRAMA Y DE LA IMPLEMENTACION DE LA ASIGNATURA "TEORIAS DEL APRENDIZAJE"

##### CONSIDERACIONES METODOLOGICAS SOBRE ESTE ANALISIS

Como ya se ha mencionado en el marco teórico, la implementación de un programa deriva de una propuesta formal de aprendizaje, que se inserta en un contexto curricular, por ello en el presente análisis se partirá de una reflexión de la estructura que presenta el plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar y primaria del plan 1985 que permita contextualizar el programa de "teorías del aprendizaje".

Estas reflexiones tiene como referencia el contexto político social del proceso de creación de la UPN, tomando en cuenta los problemas que se desencadenaron y el control que ha ejercido el SNTE sobre el gremio magisterial y con la misma institución; así como también los conceptos sobre curriculum escolar, programa de estudios y sus componentes como parte del curriculum; para con estos elementos vinculados a las experiencias docentes y estudiantiles poder desarrollar las reflexiones sobre el programa de "Teorías del Aprendizaje" y su implementación al interior de la Unidad 241.

Para desarrollar ya propiamente las reflexiones centradas en el programa de Teorías del Aprendizaje como propuesta formal y su implementación se utilizaron las siguientes técnicas:

La observación participativa donde formé parte de los grupos como asesora grupal en la implementación del programa. Esta observación se centró en los factores de índole didáctico que influyeron durante la implementación del programa en lo que respecta a: los objetivos a cubrir, la modalidad de trabajo, estrategias didácticas y formas de evaluación; así como aquellos factores que influyeron durante el proceso grupal como: el trabajo en equipo, la participación individual, el compromiso de lectura, la relación maestro-alumno y el funcionamiento académico-administrativo de la Unidad 241.

- La entrevista con los asesores de base de la Unidad, donde se recuperó información tanto de la historia de institución en San Luis Potosí, como del funcionamiento académico administrativo, rescatando los siguientes aspectos: la historia de la Unidad 241, las formas de contratación de los asesores que impartían los cursos en el plan de estudios 1985 y su permanencia en la institución, la situación académica y laboral de los asesores, y el tipo de formación docente que recibía el asesor contratado. Estos aspectos fueron rescatados durante el periodo de 1988 y 89.

Se utilizó también el diario de campo para el registro y análisis de datos; donde se recuperaron las experiencias docentes y estudiantiles vivida a nivel grupal durante la implementación del programa, según los criterios mencionados en la observación participante.

Los resultados de este estudio como ya se indicó en líneas anteriores, fueron rescatados de la propia experiencia docente y estudiantil, durante la implementación del curso "Teorías del Aprendizaje" durante un semestre de enero a junio de 1988, con dos grupos de 40 alumnos cada uno, los cuales cursaban el 2o. semestre de la licenciatura.

#### 4.1. ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LEP Y LEP'85.

Un aspecto central del plan de estudios de la LEP y LEP'85 es que el estudiante que asiste a los cursos de la licenciatura, es un docente en servicio con grupo escolar a su cargo, para que sus propias experiencias docentes sean objeto de estudio y transformación; por lo que consideramos que dicho plan presenta un enfoque teórico metodológico innovador porque "...se pretende integrar docencia-investigación y servicio, al abordar los problemas concretos que afronta la comunidad y que tiene relación estrecha con el quehacer profesional..." (69)

(69) Margarita, Pansza. "Enseñanza modular", p. 40.

La base de estas licenciaturas es la práctica docente a nivel preescolar y primaria; "...durante todo el proceso se rescata como realidad global, se identifican los elementos que la conforman, se explica a la luz de diversos factores del contexto que la determinan; se trata de comprenderla como producto histórico, de conceptualizarla como práctica educativa, como práctica social y como generadora de propuestas pedagógicas". (70)

Esta licenciatura pretende vincular la teoría con la práctica a través de la información científica y filosófica para así analizar la propia práctica docente y reconstruir a otros niveles la misma.

Dicho plan de estudios se compone de dos bloques que se denominan: área básica y área terminal. En lo que se refiere al área básica, ésta busca impulsar el estudio interdisciplinario y la reflexión de su quehacer docente, poniendo en movimiento ese saber, integrando la teoría y la práctica del maestro, partiendo de las relaciones niño-aprendizaje y sociedad-educación. Se le proporcionan al docente los elementos teórico-metodológicos de diferentes campos del conocimiento relacionados con la finalidades, funciones y aspectos

---

(70) U.P.N., Plan de estudios' 85, p. 7.

que determinan la práctica docente, a fin de explicarla como producto histórico y como proceso social y educativo.

Esta área de formación básica que promueve la reflexión y el análisis y lo dimensiona en cuatro líneas de formación: la psicopedagógica, la socioeducativa, la filosófico-social y la metodológica, las cuales agrupan los contenidos de diversas disciplinas que estudian el fenómeno educativo, donde se realiza un análisis interdisciplinario de la práctica docente.

En cuanto al segundo bloque de materias, que se denomina área terminal, está organizada en tres cursos, los cuales se inician a partir del sexto semestre hasta finalizar la licenciatura. En esta área se ofrecen diferentes alternativas elaboradas a partir de campos del saber científico y cultural, los cuales los agrupan en tres ejes que son: naturaleza, sociedad y trabajo y lenguaje; y de estos ejes se derivan los contenidos de enseñanza-aprendizaje de la educación primaria.

Esta área busca que el estudiante se acerque a la práctica docente a partir de estructuras conceptuales generadas en los contenidos del área básica y elabore propuestas pedagógicas donde incorpore las explicaciones pedagógicas, psicológicas y sociohistóricas obtenidas en el área básica e incluya "...soluciones didácticas significativas a los pro-

blemas de la relación entre los contenidos de enseñanza-aprendizaje, las características y niveles de desarrollo del educando, y las condiciones de la realidad en que labora..." (71) este docente-alumno.

Estas propuestas pedagógicas realizadas por el estudiante a partir del 6o. semestre pretenden orientar el trabajo docente en la enseñanza de los contenidos de educación preescolar y primaria.

El plan de estudios establece para los primeros cinco semestres del área básica veinte cursos, los cuales se integran en forma vertical y horizontal a través de las líneas de formación psicopedagógica, socio-educativa, filosófico-social y metodológica; las cuales contribuyen a organizar la reflexión sobre el quehacer docente, representa "...criterios que presiden la construcción del plan de estudios, abordan enfoques especializados que integran contenidos esenciales de distintos campos disciplinarios con los que pretende abordar las diversas dimensiones que conforman el quehacer docente". (72)

En la línea de formación psicopedagógica se encuentran

---

(71) Ibidem., p. 27

(72) Idem.

los cursos de: Técnicas y Recursos de Investigación I, II, III, IV y V; en lo que respecta a la línea filosófico-social se encuentran los cursos de Grupo escolar, Desarrollo del niño y aprendizaje escolar, Medios para la enseñanza, Sociedad pensamiento y educación I y II; en lo que toca a la línea socio-educativa, se encuentran los cursos de: Escuela y Comunidad, Formación social mexicana I y II, Política educativa y Problemas de educación y sociedad en México.

Los cursos anteriores tienen un total de 34 horas semanales por semestre, lo que significa que cada curso debe cubrir 8 horas y media por semana de trabajo dividido de la siguiente manera según lo establece el plan de estudios: cuatro horas y media por semana de trabajo dividido de la siguiente manera según lo establece el plan de estudios: cuatro horas y media a la semana, dedicando tres horas al estudio individual y una hora y media al trabajo grupal. En cuanto al trabajo práctico se requieren cuatro horas por parte del estudiante. El trabajo que el estudiante dedica a cada uno de los cursos se reconoce por la carga académica que se cuantifica en trece créditos por curso, haciendo un total de 52 créditos por semestre.

MAPA CURRICULAR IEP Y LEP '85

AREA BASICA

Pedagogía: La Práctica Docente	Grupo Escolar	Escuela y Comunidad	Técnicas y Recursos de Investigación I
Teorías de Aprendizaje	Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar.	Formación Social Mexicana I	Técnicas y Recursos de Investigación II
Planificación de las Actividades Docentes	Medios para la Enseñanza	Formación Social Mexicana II	Técnicas y Recursos de Investigación III.
Evaluación de la Práctica Docente	Sociedad Pensamiento y Educación I	Política Educativa	Técnicas y Recursos de Investigación IV
Análisis de la Práctica Docente	Sociedad, Pensamiento y Educación II	Problemas de Educación y Sociedad en México	Técnicas y Recursos de Investigación V

AREA TERMINAL

NATURALEZA O P C I O N E S	SOCIEDAD Y TRABAJO O P C I O N E S	LENGUAJES O P C I O N E S
C U R S O 1	C U R S O 1	C U R S O 1
C U R S O 2	C U R S O 2	C U R S O 2
C U R S O 3	C U R S O 3	C U R S O 3

La relación vertical y horizontal que guardan los contenidos de los cursos se establece por medio de las diferentes líneas de formación.

En cuanto a la línea de formación psicopedagógica, denominada así porque se propone a través del trabajo teórico y metodológico, un análisis crítico de la práctica docente a partir de los factores que la conforman, sus determinantes sociales y las constantes que provienen de modelos escolares de la escuela mexicana. Con lo anterior se intenta conducir al estudiante a la conceptualización de la práctica docente como un proceso social, en donde se expresan y reproducen relaciones institucionales y sociales; y así logre reorganizar su práctica, encaminando al proceso de enseñanza-aprendizaje. Explicándose todo lo anterior a partir de contenidos disciplinarios de la psicología, pedagogía y sociología; así como del mismo análisis del quehacer docente y su problemática cotidiana, que enfrenta en la escuela, relacionada con aspectos psicosociales del niño para ayudar a su desarrollo.

Se pretende que el docente dé explicación de lo que sucede en el aula y entienda los procesos de interacción cotidiana entre maestros y alumnos, para de esta manera poder clarificar su papel en estos procesos. Por lo que toca a el trabajo teórico y metodológico de la línea, pretende que el docente analice en forma crítica la práctica docente, así

como los factores que la integran, sus determinantes sociales y las constantes que forman parte de los modelos escolares de la escuela mexicana.

Articulando la redefinición de los sujetos de aprendizaje y reconociendo los procesos sociales del aula, se plantea a través de esta línea analizar la planificación de los medios de enseñanza y la evaluación escolar, así como la revisión de conceptos y prácticas, teniendo como referencia para su análisis elementos de las teorías sobre el desarrollo curricular y la comunicación educativa.

Esta línea se concretiza en el área terminal, donde el estudiante tiene que elaborar propuestas pedagógicas donde se integren elementos teóricos, metodológicos y didácticos que respondan a las situaciones concretas de la práctica educativa del estudiante-profesor.

En lo que respecta a la línea socio-educativa, el plan de estudios menciona que a través de la misma se pretende enriquecer la experiencia docente del estudiante, así como las diferentes formas de interpretar el ámbito educativo, buscando una comprensión mas completa del mismo; entendiendo que en este proceso del fenómeno educativo, se manifiestan contradicciones de tipo económicas, políticas y sociales.

Y es así como de esta manera se busca encontrar y analizar la relación de la práctica docente con la realidad del contexto social tanto nacional como regional y local.

Se pretende que estos aspectos se vinculen a aspectos psicológicos, pedagógicos y sociales, para que la enseñanza tome en cuenta el aprendizaje dentro del contexto social en el que está inmerso. Por lo que a través de los fundamentos teórico-metodológicos referentes a aspectos económico, político y culturales se establezca lo educativo con lo social y de esta forma se vislumbre la escuela-comunidad dentro de un ámbito más amplio.

Supuestamente todo esto permitirá al profesor-alumno tener una explicación objetiva de las problemáticas nacionales y así podrá contribuir al mejoramiento de las condiciones del país.

En lo que respecta a la línea filosófico-social, menciona el plan de estudios que busca el análisis crítico del alumno sobre los tipos de conocimiento, fines y valores implícitos en los postulados educativos que orientan su esfuerzo pedagógico; se propicia el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y creativas para de esta manera formular conceptos y lograr prácticas educativas que respondan a las demandas de la sociedad.

Las actividades que se mencionan para el desarrollo de esta línea se basan en el entendimiento de la educación como fenómeno socio-cultural y de los problemas de orden epistemológico, axiológico y teleológico que se dan en el planteamiento de los fenómenos educativos; todo esto a través del análisis de momentos importantes de la historia y del pensamiento, producto de aspectos políticos, económicos y sociales y cuyas concepciones de hombre, naturaleza, sociedad y conocimiento han formado parte de líneas políticas y educativas, así como de modelos pedagógicos.

Así se menciona que los elementos anteriores le permitirán al alumno docente poder explicar y dar sentido a su tarea educativa un tanto generadora de conocimientos, de cultura y conformadora de fines y valores.

En cuanto a la línea metodológica, ofrece al maestro elementos para que las acciones que emprenda durante su práctica, se desarrollen a través de una reflexión más sistemática extrayendo categorías de análisis que sean resultado de un ejercicio metodológico, crítico y científico.

A través de la revisión de supuestos epistemológicos se pretende que el estudiante desarrolle una reflexión crítica sobre la construcción del conocimiento y al mismo tiempo genere una actitud problematizadora sobre su práctica y pueda plantear

soluciones apoyado en su experiencia y en los supuestos teórico-conceptuales y metodológicos de la investigación.

Esta línea busca proporcionarle al profesor-alumno, los elementos teórico-conceptuales y metodológicos de la investigación, que le sirvan de sustento tanto para apoyar su formación como estudiante, como su práctica misma, y logre una vinculación docencia-investigación.

Se menciona en esta línea que el proceso de investigación se aborda en forma sistemática a través de planteamientos y explicaciones de los mismos, basándose en teorías, conceptos, métodos e instrumentos tanto como para recopilar, evaluar, analizar e interpretar información, como para concebir a la ciencia y a la investigación mismas; permitiéndole de esta manera al docente revalorar su propia práctica, como una actividad que vincula la docencia con la investigación dentro de la misma práctica docente.

De esta manera los contenidos de los cursos de cada una de las líneas de formación se vinculan tanto horizontal como verticalmente para poder posteriormente en el área terminal elaborar las propuestas pedagógicas.

#### 4.2. EL PROGRAMA "TEORIAS DEL APRENDIZAJE" EN SU CONTEXTO CURRICULAR.

El programa de estudios del curso Teorías del Aprendizaje de la LEP y LEP'85, es un instrumento de trabajo tanto para el docente que funge como asesor, como para el alumno que asiste a tomar los cursos de la licenciatura en el sistema semiescolarizado.

Los alumnos que toman dichos cursos, asisten los sábados de cada semana a las asesorías grupales y se les proporciona desde el inicio tanto el programa como los respectivos materiales de trabajo, para que cuenten con ellos y los conozcan, y de este modo se familiaricen tanto con la modalidad de trabajo como con los contenidos, metodología y formas de autoevaluación.

El programa de Teorías del Aprendizaje cuenta con propuestas concretas para desarrollar el proceso de aprendizaje de los alumnos y forma parte de la línea de formación psicopedagógica y se encuentra ubicado en el 2o. semestre paralelamente con los cursos de las demás líneas como son: Desarrollo del niño y Aprendizaje escolar; Formación social mexicana I y; técnicas y recursos de investigación II.

Se vincula de manera vertical con los cursos de:

Pedagogía: la práctica docente; Grupo escolar; Escuela y comunidad, ambos ubicados en el primer semestre del plan de estudios. La vinculación se observa por lo siguiente: en lo que respecta al curso de Pedagogía: la práctica docente, a nivel formal indica que se propicia en el estudiante la reflexión sobre su trabajo docente, ya que se relaciona directamente con el proceso de aprendizaje, porque precisamente este curso permite recuperar la cotidianidad de la práctica docente y reflexionar sobre la misma. En cuanto a los cursos de Grupo escolar y Escuela y comunidad, los elementos teórico-metodológicos que se manejan le permiten al docente el análisis del contexto donde realiza su labor y le brinda la posibilidad de aplicar los contenidos del curso Técnicas y recursos de investigación I. Por lo que consideramos que estos cursos le pueden permitir al docente analizar la práctica educativa de manera más amplia y relacionar su práctica docente con otros factores tanto del grupo escolar como de la comunidad donde realiza su labor.

En lo que respecta a su relación con los cursos de la misma línea psicopedagógica, el curso Teorías del Aprendizaje, aporta elementos de carácter teórico-metodológico principalmente bajo la perspectiva psicológica, lo que permite fundamentar el proceso de aprendizaje presente en toda práctica docente.

El programa teorías del aprendizaje presenta diferentes enfoques teóricos en torno al aprendizaje como son: el conductismo clásico, y el neoconductismo, el cognoscitivismo, la teoría de la Gestalt, la teoría psicogenética, etc.; lo cual le permitirá explicarse el proceso de aprendizaje desde diferentes enfoques teórico-metodológicos.

Es importante mencionar que los contenidos del programa guardan una relación con los contenidos propuestos en los programas que se cursan paralelamente en el semestre, sin embargo esta integración depende en buena medida del trabajo que se realice en el taller integrador, y éste la mayoría de las veces no se lleva a cabo.

El programa Teorías del Aprendizaje tiene como principal propósito "...generar en el estudiante una actitud crítica ante su práctica docente en lo referente a su labor en el proceso de aprendizaje, para que determine si es necesario reorientar su propia práctica docente de acuerdo con algunas de las premisas teóricas estudiadas y de lo que en ella sucede..." (73)

---

(73) U.P.R., Guía de trabajo del programa Teorías del aprendizaje, p. 1.

Partiendo de los propósitos del curso, en el plan de estudios se refleja teóricamente una concepción de hombre transformador, con una actitud crítica ante su propia práctica docente, ya que a través de su formación se pretende que recupere sus experiencias docentes y reflexione sobre las mismas a partir de los contenidos teóricos del curso; esto con la idea de cuestionar la propia experiencia y abrir nuevas interrogantes a la teoría en un proceso dialéctico. Por eso se pide que el alumno que asiste a tomar los cursos sea un docente en ejercicio.

Lo anterior permite rescatar el concepto implícito de aprendizaje del curso, el cual podría definirse como un proceso dinámico, donde se recuperan experiencias anteriores y a partir de las mismas se inicia la reflexión y transformación del conocimiento; por lo tanto el concepto de aprendizaje implícito supone un proceso dialéctico en el que el sujeto incorpora elementos teóricos a su práctica y a la vez recupera elementos de su práctica para enriquecer su teoría.

#### 4.3. LA GUIA DE TRABAJO Y LA ANTOLOGIA. INSTRUMENTOS DE TRABAJO DEL ALUMNO.

Para lograr su propósito y objetivos, este programa se apoya en dos materiales básicos que el alumno debe tener en sus manos antes de iniciar el curso: una guía de trabajo

y una antología.

- La guía de trabajo:

Tiene el propósito de orientar al estudiante sobre la metodología de trabajo del curso, las actividades a desarrollar con respecto al contenido de los textos de la antología y las formas de evaluación y autoevaluación. De esta manera se intenta que el alumno realice sus estudios en forma sistemática, tanto de manera individual fuera del aula como grupal.

La guía de trabajo en este caso, comprende una presentación al curso "Teorías del aprendizaje", señalando la forma de trabajar en la modalidad semiescolarizada; la estructura del programa del curso: los contenidos temáticos; las actividades didácticas y las formas de evaluación. También contiene una guía para estudiar los contenidos de cada unidad y sus criterios de autoevaluación.

Como se mencionó anteriormente este instrumento de trabajo le va marcando criterios al estudiante de autoevaluación, los cuales representan una síntesis de los contenidos teóricos trabajados en los textos de la antología; esta síntesis debe contrastarse con las síntesis que elabora el alumno y sugerir los ajustes que se consideren pertinentes.

Sin embargo se le aclara que no es necesario que se apegue al contenido de autoevaluación que marca la guía; aquí es importante mencionar que esta síntesis autoevaluativa puede representar una limitante en el aprendizaje del alumno, porque le puede impedir desarrollar su propia síntesis, reproduciendo únicamente el contenido autoevaluativo que viene en la guía.

Ambos materiales, la guía de trabajo y la antología son indispensables y se complementan uno con otro en el proceso de aprendizaje que se ha venido mencionando en el sistema semiescolarizado.

La guía va marcando el logro de los contenidos y objetivos en un tiempo determinado, considerando la duración del semestre, sin embargo apegarse a este ritmo rígidamente, puede limitar el proceso de trabajo del grupo y no tomarlo en cuenta por respetar los tiempos que marca la guía de trabajo.

- La antología del curso.

En lo que se refiere a la antología del curso Teorías del aprendizaje, ésta representa una complicación de diferentes textos, entre los que hay artículos, ensayos, investigaciones, enfoques de distintos autores tanto nacionales como extranjeros.

Los textos contenidos en la antología están clasificados para trabajarse por unidad y temas; en cada unidad hay una selección de textos destinados a cubrir determinados temas y al logro de los objetivos del programa. En cada unidad hay una breve explicación de cada texto y para que contenido temático sirva.

Para la Unidad I, hay una selección de once documentos de diferentes autores, los primeros seis textos proporcionan un panorama general sobre las teorías clásicas del conocimiento; el racionalismo y el empirismo, y a partir de la revisión de las mismas, se problematiza la relación del aprendizaje con el conocimiento.

Cuatro textos analizan las constantes: sujeto, objeto, relación sujeto-objeto y contexto en el aprendizaje; las cuales intervienen en el proceso, revisando la interrelación de los aspectos biológico, psicológico y social que confluyen en el fenómeno aprendizaje.

Un último texto se presenta dando una integración de los distintos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje y sus constantes.

Las lecturas deben efectuarse como lo especifica la guía de trabajo, de manera que cada semana se tienen que

realizar determinado número de lecturas y síntesis de los textos correspondientes a la unidad.

Para la Unidad II, vienen siete textos de diferentes autores que exponen su particular punto de vista sobre las teorías conductuales, cognitivas y psicogenéticas, los autores que las representan y sus implicaciones en el aprendizaje. Cada teoría supone un tema, destinándose de uno a tres textos para cada teoría.

La lectura y síntesis de estos textos lleva a comprender cada uno de los enfoques teóricos y permite explicar cómo cada uno concibe al aprendizaje en relación a las constantes: sujeto, objeto, relación sujeto-objeto y contexto y la concepción que haga de éstas.

Para la Unidad III, se presentan ocho textos de diferentes autores, los cuales a partir del enfoque filosófico y psicológico abordan al aprendizaje escolar-enseñanza, para tener elementos teóricos que enriquezcan la labor docente; con ello se intentan establecer las relaciones que guardan el aprendizaje, la enseñanza y su evolución institucional. Para de esta manera comprender como conciben al aprendizaje escolar dichas corrientes; el papel del maestro, el aprendizaje del alumno, los contenidos, analizar cada una de las constantes y su dinámica e identificar aspectos relevantes para

vincularlos al aprendizaje escolar.

En la Unidad IV y última se presentan siete textos, los cuales representan experiencias educativas concretas, para apartir del análisis de los mismos determinar la relación teoría-práctica docente, como llevar la teoría que se ha venido revisando a lo largo de las unidades anteriores a la práctica concreta. También estos textos permiten analizar las implicaciones y limitantes de la teoría a la realidad educativa y la operativización en la práctica escolar.

En cuanto al contenido de los textos y su vinculación con el programa, éstos cubren los contenidos temáticos, lo que hace que el alumno pueda comparar los planteamientos de diferentes autores y tener un panorama mas amplio sobre el tema. Sin embargo en la práctica, el monto de lecturas que se solicita al alumno resulta excesivo, sin considerar la cantidad de lecturas que paralelamente debe realizar en los tres cursos más, que toma en el mismo semestre de la licenciatura y las cargas de trabajo como docente en ejercicio.

La antología de Teorías del aprendizaje, tiene un total de 450 páginas a cubrir por el estudiante, donde en algunas unidades se encuentra que la carga de lecturas por semana es hasta de 80 páginas para leer y sintetizar en un solo curso.

Los textos que propone la antología son acordes a los objetivos que se propone el programa de teorías del aprendizaje, sin embargo existen algunos aspectos que podrían mejorarse por ejemplo, omitir aquellos textos que resultan repetitivos de conceptos; el orden en que se presentan algunos textos en la antología y en la guía de trabajo, los cuales deben incluirse posteriormente, por ejemplo: el texto de "Aprendizaje y educación" de Fermoso Estébanez que habla del aprendizaje en el contexto de la educación está incluido antes del texto de "Aprendizaje como fenómeno biológico" de Alfredo Ardila.

Asimismo, sugeriría la lectura de autores directos y no interpretaciones de otros autores, como es el caso de la teoría psicogenética, que no vienen textos originales de Piaget, sino diversas interpretaciones que restan creatividad al alumno, ya que se le proporcionan de manera digerida muchas conclusiones e interpretaciones que él podría elaborar.

Dicha antología reúne un total de 32 textos, los cuales el alumno lee, sintetiza y confronta con su práctica cotidiana a lo largo del semestre; y representan las lecturas mínimas de trabajo durante el desarrollo del curso.

#### 4.4. MODALIDAD DE TRABAJO EN EL SISTEMA SEMIESCOLARIZADO.

En cuanto a la modalidad de trabajo para el desarrollo de este curso "Teorías del aprendizaje", como ya se mencionó en la explicación que se hizo de la licenciatura, es la misma para todos los cursos y presenta tres momentos de aprendizaje.

El primer momento es el trabajo individual, donde los estudiantes hacen lectura de los textos del curso en forma personal y a nivel extra-clase, elaborando un resumen y conclusiones y adquiriendo una posición propia ante los mismos.

El segundo momento es el trabajo de grupo realizado en sesiones semanales obligatorias dentro de la institución, donde se revisan las síntesis realizadas durante el trabajo individual, intercambiando punto de vista y experiencias. Estas asesorías grupales con la guía de un asesor se realizan una vez a la semana en horario sabatino de una hora y media de duración.

El tercer momento es el taller integrador que se debe realizar en tres sesiones obligatorias por curso, con la participación de los cuatro asesores de los cursos del semestre, para de esta manera lograr la aplicación de los conocimientos, el análisis de los problemas de la vida escolar y la vinculación de los contenidos con su experiencia docente.

El sistema semiescolarizado no incluye asesorías individuales extras, solo en el caso que el alumno lo solicite.

#### 4.5. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA "TEORIAS DEL APRENDIZAJE".

La estructura del programa de este curso está integrada por los siguientes componentes: objetivos, unidades y contenidos temáticos, metodología y actividades didácticas, formas de evaluación.

##### 4.5.1. Objetivos del programa:

El programa del curso está integrado por un objetivo general y un objetivo para cada unidad de aprendizaje.

El objetivo general que busca el curso, es que el estudiante analice las teorías del aprendizaje más representativas en la actualidad que proporcionan una explicación al proceso de aprendizaje escolar, lo cual le permitirá fundamentar y reconsiderar las acciones que se llevan a cabo en el aula.

Los objetivos por unidad están definidos como los aprendizajes que se intentan propiciar durante el desarrollo del curso. lo cual refleja varios productos parciales que se van a desarrollar a lo largo del curso y se integran en

un producto final o resultado de aprendizaje que se refleja al interior de la práctica cotidiana concreta, donde se vinculen los enfoques teóricos que explican al aprendizaje y su aplicación, para así rectificar sobre la misma práctica, enriquecer la práctica con la teoría.

Lo anterior significa que dicho programa no cae en la clasificación de cartas descriptivas donde subyace una concepción de aprendizaje mecánica y una instrumentación didáctica aplicable universalmente, a una especificación de objetivos a cubrir, un manejo de conductas observables y manipulables, sin tomar en cuenta las particularidades de cada grupo.

Algunos teóricos, como Angel Díaz Barriga, consideran inadecuado "...el modelo de cartas descriptivas como formas de programas escolares, dado que omiten toda una serie de análisis en relación al plan de estudios, al problema del contenido y a las condiciones psicosociales que afectan al aprendizaje..." (74)

Por el contrario, en lo que respecta a este programa, los objetivos van marcando los aprendizajes a lograr, pero

---

(74) Angel Díaz B., Op. cit., p. 8.

teniendo como eje al contenido teórico para así reconstruir con la práctica docente, y de esta manera le permite al profesor tener presentes los contenidos y el aprendizaje grupal (metodología, estrategias didácticas), que van más allá del logro de los objetivos.

De esta manera los objetivos reflejan una serie de productos parciales que se elaboran durante el semestre, integrándose en un producto final, que busca promover capacidades de comprensión, reflexión, análisis, síntesis y aplicación de los conocimientos sobre las diferentes teorías del aprendizaje y su aplicación a la práctica docente.

#### 4.5.2. Unidades y contenidos temáticos:

El programa se compone de cuatro unidades y cada una presenta los contenidos temáticos que de manera específica se abarcan. Se mencionan las ideas fundamentales de cada una de ellas.

#### UNIDAD I

Comprende la dinámica del proceso de aprendizaje, así como los factores que hacen posible el mismo, a partir del estudio de las disciplinas psicológicas que conceptualizan al aprendizaje como un proceso biológico, psicológico y social.

## UNIDAD II

Analiza la explicación que dan al proceso de aprendizaje las teorías conductistas, cognoscitivista y psicogenéticas, a partir de la conceptualización que cada una de estas corrientes ofrecen a las constantes sujeto, objeto, relación sujeto-objeto y contexto, en dicho proceso.

## UNIDAD III

Reflexiona sobre el aprendizaje escolar a partir del análisis y explicaciones que las teorías conductistas, cognoscitivistas y psicogenéticas ofrecen al proceso de aprendizaje concretamente en la escuela, y conceptualizar así tanto al aprendizaje como a las constantes mencionadas en las unidades anteriores.

## UNIDAD IV

Relaciona a las teorías del aprendizaje con la práctica docente a partir de experiencias educativas concretas. Para ello retoma los elementos de aprendizaje que se conceptualizaron en las unidades anteriores y se destacan las formas en que se presentan concretamente. El docente a su vez las contrasta con su práctica actual, al cómo se aprende, a los contenidos de aprendizaje y a su papel como docente.

A lo largo de todo el programa está presente como idea central la práctica docente, de tal manera que el análisis de cada uno de los contenidos se remite constantemente a esta idea con el propósito de que los alumnos adquieran sentido y puedan llevar dichos elementos a la reflexión de la propia práctica docente. La deducción que parte de la generalidad a la particularidad también se observa en la organización de los contenidos, en la medida en que parte de contextualizar el aprendizaje desde un contexto general (en tanto proceso biopsico-social) para después analizarlo desde el aspecto psicológico, en sus diversos enfoques (conductistas, cognoscitiva, psicogenética). Los conocimientos que acumulativamente va conformando una estructura de contenido así dispuesta, permite paulatinamente contrastar y comparar cada uno de los enfoques tanto en sus planteamientos teóricos particulares como en la forma en que se ven plasmados en la práctica.

**"EL PROGRAMA TEORIAS DEL APRENDIZAJE"**

UNIDAD II: LAS TEORIAS PSICOLOGICAS DEL APRENDIZAJE

OBJETIVO: El estudiante comprenderá la explicación que ofrecen al proceso de aprendizaje algunas teorías psicológicas; a partir de la conceptualización que las mismas ofrecen a las constantes que intervienen en dicho proceso.

CONTENIDO	ESTRATEGIA DIDACTICA	BIBLIOGRAFIA
1. Las teorías conductuales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura y análisis de textos. Conceptualización de las constantes del proceso de aprendizaje.</li> <li>- Elaboración de una redacción - - donde se explique la dinámica de las constantes en el proceso de aprendizaje (relaciones).</li> <li>- Explicación de cómo la corriente conductual concibe al aprendizaje.</li> </ul>	<p>Morris L. Bigge. "¿Cómo describen el proceso de aprendizaje las dos familias de teorías contemporáneas del aprendizaje?" Morris L. Bigge. <u>Teorías del aprendizaje para psicólogos</u>. México, Trillas, 1976. p. 105-142.</p> <p>Leland C. Swenson. "Skinner: refuerzo o condicionamiento operante". Leland C. Swenson. <u>Teorías del aprendizaje</u>. Buenos Aires, Paidós, 1984. p. 102 - 128 y 179 - 185.</p>
2. Las teorías cognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura y análisis de textos. Conceptualización de las constantes del proceso de aprendizaje.</li> <li>- Elaboración de una redacción donde se explique la dinámica de las constantes en el proceso de aprendizaje (relaciones).</li> <li>- Explicación de cómo la corriente cognitiva concibe el aprendizaje.</li> </ul>	<p>Anita E. Woolfolk y Nicolich Lorraine McGune. "Concepciones cognitivas del aprendizaje" - - Anita E. Woolfolk y Nicolich - Lorraine Mc Cune. <u>Psicología de la Educación para profesores</u>. Madrid, Narcea, 1984. p. 219-257.</p>

## CONTENIDO

## ESTRATEGIA DIDACTICA

## BIBLIOGRAFIA

## 3. El enfoque psicogenético

- Lectura y análisis de textos.
- Conceptualización de las constantes del proceso de aprendizaje.
- Elaboración de una redacción donde se explique la dinámica de las constantes en el proceso de aprendizaje (relaciones).
- Explicación de cómo el enfoque psicogenético concibe al aprendizaje.
  
- Elaboración de un cuadro de doble entrada; corrientes/ constantes para identificar semejanzas y diferencias entre las corrientes.
- Explicación de cómo cada una de las corrientes estudiadas conciben el aprendizaje en función a la conceptualización que brindan a cada una de las constantes del proceso de aprendizaje.

Anita E. Woolfolk. y Nicolich Lorraine McCune. "Una teoría global sobre el pensamiento. La obra de Piaget". Anita E. Woolfolk y Nicolich Lorraine - - McCune. Psicología de la educación - para profesores. Madrid, Narcea, 1983. p. 59-65.

Leland C. Swenson. "Jean Piaget: una teoría maduracional-cognitiva"  
Leland C. Swenson. Teoría del aprendizaje. Buenos Aires, Paidós, 1984. p. 385-397.

P.G. Richmond. "Algunos conceptos - teóricos fundamentales de la Psicología de Jean Piaget". P.G. Richmond. Introducción a Piaget. Madrid, Fundamentos. 91-104.

Estela Ruiz Larraguivel. "Reflexiones en torno a las teorías del Aprendizaje"  
Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM, No. 2 de Julio - Septiembre, 1983. p. 32-45.

### UNIDAD III: EL APRENDIZAJE ESCOLAR

**OBJETIVO:** El estudiante reflexionará sobre el aprendizaje escolar, a partir del análisis de las explicaciones que algunas teorías psicológicas ofrecen a este proceso.

CONTENIDO	ESTRATEGIA DIDACTICA	BIBLIOGRAFIA
1. El aprendizaje escolar.	- Descripción de cómo el docente concibe el aprendizaje escolar, y cómo conceptualiza las constantes de dicho proceso.	Juan Delval. "La formación de conocimientos y el aprendizaje escolar." Juan Delval. <u>Crecer y pensar. La construcción de conocimientos en la escuela.</u> Barcelona, Laia, 1986. p. 40-63.
	- lectura y análisis de textos para identificar los planteamientos centrales del autor.	
	- Elaboración de una conclusión acerca de lo que el autor explica sobre aprendizaje escolar.	
2. El aprendizaje escolar desde el punto de vista de la teoría conductual.	- Explicitar la relación que existe entre el proceso de aprendizaje escolar y la enseñanza.	
	- Lectura y análisis de textos identificando los planteamientos centrales del autor y aquellos que sean significativos para su labor docente.	B.F. Skinner. <u>Tecnología de la enseñanza.</u> Barcelona, Labor, 1976. p. 17-42 y 125-151.
	- Explicitación de las constantes del proceso de aprendizaje y la dinámica que presentan en el mismo.	B.F. Skinner. "El manejo de contingencias en el salón de clases". Sidney W. Bijou y Fly Payak. <u>Análisis conductual aplicado a la instrucción.</u> México, Trillas, 1980. p. 31-42.
	- Elaboración de una redacción en donde se explicita cómo las teorías conductuales explican el aprendizaje escolar.	

## CONTENIDO

## ESTRATEGIA DIDACTICA

## BIBLIOGRAFIA

3. El aprendizaje escolar desde el punto de vista de la teoría cognitiva.

- Lectura y análisis de textos identificando los planteamientos centrales de los autores y aquellos que sean significativos para su labor docente.

- Explicitación de las constantes del proceso de aprendizaje y la dinámica que presentan en el mismo.

- Elaboración de una redacción donde se explicita cómo las teorías cognitivas explican el aprendizaje escolar.

4. El aprendizaje escolar desde el punto de vista de la teoría psicogenética.

- Lectura y análisis de textos identificando los planteamientos centrales de los autores y aquellos que sean significativos para su labor docente.

- Explicitación de las constantes del proceso de aprendizaje y la dinámica que presentan en el mismo.

- Elaboración de una redacción donde se explicita cómo las teorías psicogenéticas explican el aprendizaje escolar.

- Elaboración de un cuadro comparativo de los autores revisados, incluyendo su descripción y conceptualización de las constantes del proceso de aprendizaje.

David P. Ausubel y otros. "Significado y aprendizaje significativo". David P. Ausubel y otros. Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas, 1981. p. 46-71.

Ieland C. Swenson "María Montessori: una teoría biocognitiva sensoriomotriz". Ieland Swenson. Teorías del aprendizaje. Buenos Aires, Eribus, - 1984. p. 154-162.

Secretaría de Educación Pública. Propuesta para el aprendizaje de la - lengua escrita. México, Dirección de Educación Especial, 1982. p. 26-41.

Constance Kamii. "Principios pedagógicos derivados de la Teoría de Piaget". Milton Schwebel y Jane Raph. Piaget en el aula. Buenos Aires, - Buecaul, 1981. p. 247-267.

Montserrat Moreno "Problemática Docente". Montserrat Moreno. La Pedagogía Operativa. Barcelona, Lala, -- 1983, p. 13-46.

---

**CONTENIDO****ESTRATEGIA DIDACTICA****BIBLIOGRAFIA**

---

- Análisis del cuadro anterior para identificar semejanzas y diferencias entre los autores.
- Confrontación de su descripción - con las proporcionadas por cada uno de los autores con el fin de identificar con cuál de ellos podría ubicarla o cuál le proporciona más elementos para enriquecerla según su labor.
- Elaboración de una redacción en - donde explique las diferencias - que existen entre las explicaciones psicológicas del aprendizaje en las unidades II y III.

UNIDAD IV: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS BASADAS EN TEORIAS DEL APRENDIZAJE

OBJETIVO: El estudiante comprenderá la relación teoría del aprendizaje-práctica docente, con base en la identificación de cómo algunos elementos de la teoría se expresan en la práctica, y las consecuencias que conlleva en el desarrollo de la personalidad del niño la concepción de aprendizaje en que se fundamenta una práctica educativa.

CONTENIDO	ESTRATEGIA DIDACTICA	BIBLIOGRAFIA
1. Las implicaciones de la teoría en la práctica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura y análisis de textos identificando planteamientos de los autores en lo que se refiere a la implicación teoría-práctica.</li> <li>- Elaboración de una redacción donde se observe la problemática que implica llevar la teoría a la práctica.</li> </ul>	<p>Retha Devries. "La integración educacional de la teoría de Piaget (consideraciones afectivas, sociomorales y cognitivas en la práctica)" en: <u>Ensayo del autor Jean Piaget. Documento de trabajo</u>. México, UPN, 1984.</p> <p>John S. Brubacher. "Teoría y Práctica". John S. Brubacher. <u>Filosofías Modernas de la Educación</u>. México, Letras S.A. 1964. p. 26-29.</p> <p>Sidney W. Bijou. "Lo que la psicología puede ofrecer hoy a la educación". Sidney W. Bijou y Ely Baker. <u>Análisis conductual aplicado a la instrucción</u>. México, Trillas, 1980. p. 19-29.</p>
2. La teoría y la práctica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripción de una clase.</li> <li>- Análisis de la clase para identificar los papeles alumno, maestro, contenidos, contexto y secuencia de actividades.</li> <li>- Lectura y análisis de experiencias educativas para identificar el papel del alumno, maestro, contenido y teoría psicológica en la cual se sustenta.</li> </ul>	<p>G. Bren y otros. "La escuela primaria de la Learning Village".</p> <p>Roger Ulrich y otros. <u>Control de la conducta humana</u>. Vol. 3 México, Trillas, 1978. p. 164-175.</p> <p>L. Keith Miller y Richard Schneider. "Uso de un sistema de fichas en el proyecto Head Start". Roger Ulrich y otros. <u>Control de la conducta humana</u>. Vol. 3. México, Trillas, 1978. p. 109-112.</p>

CONTENIDO	ESTRATEGIA DIDACTICA	BIBLIOGRAFIA
- Explicación de cómo algunos elementos de la teoría se expresan en la práctica.	- Valoración teórica de las experiencias.	María Dolores Busquets y Xesca Grau. "Un aprendizaje operatorio: intereses y libertad". Montserrat Moreno. <u>La pedagogía operatoria</u> . Barcelona, Laia, 1983. p. 237-346.
- Análisis de la descripción de la clase e identificación de semejanzas y diferencias con las experiencias presentadas.	- Valoración teórica de la descripción de la clase.	Xesca Grau. "Aprender siguiendo a Piaget". Montserrat Moreno. <u>La pedagogía operatoria</u> . Barcelona, Laia, 1983. p. 313-320.

#### 4.5.3 La Metodología del curso y las Actividades de Aprendizaje.

Para aproximarse el estudio crítico de las teorías del aprendizaje, la metodología de este curso determina categorías de análisis como: sujeto, objeto, relación sujeto-objeto y contexto; con ello se intenta derivar posteriormente la problemática de la relación sujeto-objeto que subyace en el proceso de aprendizaje, lo que significa la manera como el sujeto se acerca al objeto de conocimiento para apropiarse de él. De esta forma la metodología propuesta vincula el campo disciplinar con la teoría de la enseñanza.

Uno de los documentos básicos que es la guía de trabajo del curso, indica lo siguiente respecto a la metodología del programa:

La constante "...sujeto se debe considerar; al que aprende, esto es, al individuo que actúa para apropiarse de un determinado conocimiento. Individuo que se expresa como una totalidad en donde se reflejan sus aspectos biológicos, psicológicos, sociales e históricos.

La constante objeto está referida al conocimiento o aprendizaje que el sujeto puede adquirir como producto de su relación con el medio. Estos conocimientos abarcan un amplio espectro, que puede ir desde algunos eventos particulares, hasta la adquisición de hábitos y actitudes, incluyendo los valores, las normas y las costumbres de la sociedad en que se desenvuelve el individuo.

La constante relación sujeto-objeto, surge a partir de la forma en que tanto sujeto

como objeto se aproximan, relación que es conceptualizada desde varios puntos de vista según la teoría que la explique. La constante contexto hace referencia a la situación o situaciones en donde se lleva a cabo el aprendizaje, haciendo hincapie en las condiciones ambientales presentes en la relación sujeto-objeto..."(75)

A partir de las constantes antes mencionadas, el alumno explica cómo son conceptualizadas cada una de ellas por las corrientes más representativas dentro del ámbito educativo actual y que son: la conductista, la cognoscitivista y la psicogenética; y de esta manera identificar la explicación que da cada una al aprendizaje, así como sus diferencias.

Después de trabajar estas explicaciones a nivel teórico sobre el proceso de conocimiento, se revisan algunos documentos que señalan el aprendizaje escolar, el papel del docente, el aprendizaje del alumno, los contenidos y su manejo según cada corriente psicológica analizada con anterioridad.

Con base en los supuestos teórico-metodológicos que revisa el alumno, se contrasta la realidad docente que vive cada quien, destacando tanto la concepción de aprendizaje

---

(75) U.P.N., Guía de Trabajo del curso "Teorías del Aprendizaje. p. 24.

con que opera su práctica docente, como el manejo instrumental en que deriva la misma, según la institución (contexto) en que se realiza. Estas reflexiones críticas, pretenden que el alumno reoriente su práctica docente.

De esta manera el alumno vincula la teoría-práctica y ve la utilidad que representa para el docente. El conocimiento de las teorías del aprendizaje, así como la razón por la que esta materia se incluye dentro del plan de estudios.

En lo que respecta a las técnicas, estrategias o situaciones de aprendizaje, el programa del curso establece una serie de actividades a desarrollar por parte del estudiante docente, por unidad y temas.

El programa marca situaciones de aprendizaje a desarrollar para cada unidad desde el primer momento de apertura del curso a través de actividades preliminares donde se rescata como se organiza y se ha venido desarrollando una actividad docente; posteriormente se le pide al alumno elabore síntesis individuales, para que en pequeños grupos y en plenaria se discuta la síntesis y se unifiquen contenidos. Y por último en forma individual se reorganice el trabajo final para una presentación por escrito de dicha síntesis.

Las situaciones de aprendizaje generalmente solicitan al alumno que haga lectura, comprenda, analice textos; elabore resúmenes, para confrontar ideas y pueda explicar situaciones educativas, y llegar a conclusiones.

Para que el estudiante desarrolle estas actividades, se le establecen una serie de ideas que tiene que desarrollar a nivel individual primero, las cuales están basadas en ideas principales y en las categorías de análisis que se mencionaron en la metodología de trabajo.

"Estas actividades o momentos, permiten al alumno una mayor participación en su propio proceso de aprendizaje, ya que le brindan la oportunidad de cuestionar su esquema referencial, a la vez que reflejan mayor profundidad en la comprensión de la realidad". (76)

#### 4.5.4 La Evaluación del Aprendizaje.

En lo que respecta a la evaluación del aprendizaje que plantea el programa de este curso, se establecen dos dimensiones: por un lado se habla de una autoevaluación y por otro lado de la evaluación que lleva el asesor grupal

---

(76) Ofelia, Eusse. "La instrumentación didáctica del trabajo en el aula". p. 15.

durante el proceso y al final del curso.

La propuesta de evaluación de este curso se entiende como un proceso permanente, donde se toman en cuenta tanto los procesos como los productos; la cual se dirige tanto a los participantes como a otras personas corresponsables del proceso, que en este caso son los asesores grupales.

Esta propuesta de evaluación se conceptualiza como un proceso, registrando procesos y resultados, pero con un enfoque de carácter formativo, "...el término evaluación formativa se refiere a aquella evaluación que tiene como propósito el suministro de la información que conduce a la modificación y continuo mejoramiento de la unidad que se está evaluando". (77)

El programa del curso menciona que estas actividades de evaluación permitirán retroalimentar el proceso de aprendizaje del alumno, para de esta manera llegar a una evaluación del producto o sumativa.

La evaluación sumativa es aquella que se realiza al término del curso con el propósito de emitir juicios sobre

---

(77) Clifton Chadwick. "Evaluación educacional". p. 166.

los resultados logrados y determinar la calificación y acreditación del curso. Esto significa que en este curso, el promedio de las dos calificaciones, tanto de la evaluación formativa que emite el asesor como de la sumativa será la calificación final aprobatoria o no del curso.

"En el caso de no obtener calificación aprobatoria en la evaluación del asesor, el estudiante repetirá el curso. Si no obtiene calificación aprobatoria en la evaluación sumaria, podrá presentar otro examen en los siguientes periodos de evaluaciones sumarias". (78)

El problema de esta forma de evaluación propuesta en el programa, es que no hay claridad del papel del asesor grupal en todo el proceso, y se presta a una confusión de conceptos de evaluación, conduciendo al asesor a perder de vista el carácter formativo de la evaluación, en el sentido de retroalimentar el proceso mismo de aprendizaje y se incline a calificar a los alumnos, para al final solo emitir un número promedio que acredita o no al alumno, aunado a la concepción que maneja de evaluación, y que por general se maneja la evaluación como sinónimo de medición.

---

(78) U.P.N. Plan de Estudios '85.

Ahora bien, el apartado de evaluación que maneja el programa, establece un deslinde entre lo que es la evaluación y acreditación, resaltando la importancia que tiene el proceso formativo; habla de la evaluación como un proceso que se presenta en todo momento del curso, ya que el estudiante tiene la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Y deslinda como etapa final la acreditación del curso.

En lo que toca a la autoevaluación, el programa establece criterios específicos para el estudiante, para que evalúe su propio proceso de aprendizaje. Se anexa en la guía de trabajo un resumen de los contenidos por unidad, el cual sirve al estudiante para compararlo con la síntesis que él elabora a nivel individual, y de esta manera realice su autoevaluación, buscando que su síntesis se acerque lo más posible a lo que se le propone.

La evaluación planteada por el programa del curso, intenta que el alumno se involucre en su propio proceso de aprendizaje y así desarrolle la capacidad de autoevaluación de su propio avance y sobre la marcha identifique y modifique su proceso; solo que el programa no aclara entonces cuál sería la estrategia que desarrollaría el asesor grupal en esta forma de evaluar, lo que se puede prestar a que el asesor cambie los fundamentos de la propuesta evaluativa y caiga en una

medición-acreditación y se venga abajo la propuesta innovadora del programa.

Todo esto, nos lleva a destacar la conveniencia de formar particularmente a los profesores del sistema de manera que se les clarifiquen teoría y concepciones de evaluación bajo los aportes de la didáctica, para de esta manera especificar las características del rol del asesor de un sistema semiescolarizado que tiene características muy particulares.

#### 4.6. LA IMPLEMENTACION DEL PROGRAMA DE TEORIAS DEL APRENDIZAJE

El presente apartado reúne una serie de reflexiones que como docente experimenté durante un semestre con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno, al implementar el programa de teorías del aprendizaje. Si bien puede argumentarse que este constituye un sólo caso y que carece de representatividad, las circunstancias en que se desarrolló el programa supone las constantes en las que normalmente se realizaba el trabajo académico en la IEP y IEP'85 de San Luis Potosí en el periodo 86 - 89, de ahí que muchos de sus señalamientos pueden ser válidos para otra materia grupos y asesores.

#### ANTECEDENTES

El curso se realizó durante 15 sesiones que tuvieron lugar los sábados de cada semana de las 11:20 a las 14:30 hrs., dedicando una hora y treinta minutos a cada grupo y las horas restantes destinándolas a la revisión de trabajo o preparación de sesiones grupales.

La formación previa a la implementación del curso recibida junto con otros asesores también de recién ingreso, fue realizada durante el primer sábado de enero, la cual consistió en lo siguiente:

- Recorrido por toda la unidad para conocer las instalaciones, a los demás empleados y asesores que trabajaban en la universidad.

- Información general sobre el proyecto pedagógico de la UPN en lo que se refiere a las licenciaturas que ofrece, a la especialización que se ofrecía en esos momentos y a la maestría en educación primaria.

- Se nos proporcionó un documento que contenía el plan de estudios de la licenciatura para que se leyera y se plantearan dudas sobre el mismo.

- En forma general y vaga se habló del papel del asesor, de las formas de impartir las sesiones y de las formas de evaluación que consistían en calificar con escalas de 5 a 10 en decimales cerrados.

- Posteriormente comentamos nuestras dudas, las cuales en ese momento giraban en torno a la evaluación que se nos indicaba ya que era donde la persona que nos estaba informando centro mas sus argumentos.

- Por último se nos informó que deberíamos comprar la antología y la guía de trabajo.

UNIDAD I: LA NATURALEZA DEL APRENDIZAJE (Hoja 2)

Contenido	Estrategia didáctica	Bibliografía
2 El aprendizaje como un proceso biológico, psicológico y social.	- Lectura y análisis de textos, identificando planteamientos que caracterizan al aprendizaje como un proceso biológico, psicológico y social.	Alfredo Ardilla y Carlos Moreno Benavides. "El aprendizaje como fenómeno biológico". Alfredo Ardilla y Carlos Moreno - B. en: <u>Aspectos biológicos de la memoria y el aprendizaje</u> . México, Trillas, 1982. p. 9 - 18 y 24 - 26
		Werner Correl. "El aprender considerado a la luz de la psicología". Werner Correll en: <u>El aprender</u> . Barcelona, Herder, -- 1980. p. 11-16.
		Gerard de Montpellier. "La teoría del equilibrio". Paul Fraisse y Jean Piaget en: <u>Aprendizaje y Memoria</u> . Buenos Aires, Paidós, 1973. p. 117 - 119.
		Hilda Taba. "Aprendizaje social y cultural". Hilda Taba en: <u>Elaboración del currículo</u> . Buenos Aires, Troquel, 1976. p. 177 - 197.
3 Factores que inciden en el aprendizaje.	- Lectura y análisis de textos identificando planteamientos centrales.  - Elaboración de categorías de análisis (constantes en el proceso de aprendizaje).  - Análisis de la situación descrita considerando los elementos teóricos-prácticos revisados en la unidad.  - Explicación de la noción de aprendizaje.	Sara Prín. <u>Diagnóstico y tratamiento de los problemas del aprendizaje</u> . Buenos Aires, Nueva Visión, 1981. p. 9 - 41.

De acuerdo a lo anterior se puede afirmar que no existe al interior de la unidad ninguna formación que de a conocer al nuevo asesor de contrato el proyecto pedagógico de la EPN; el plan y programas de los IEPEP'85, así como la instrumentación de los mismos en un sistema semiescolarizado.

Al tener el primer contacto con los materiales de trabajo (la guía y la antología) del curso, el hacer la lectura de los mismos, surgió la primera dificultad en la instrumentación didáctica; cómo planear la lectura y el trabajo de los mismos en tan corto tiempo, aunado a la presión que la institución ejerce sobre el asesor grupal, ya que supervisaba que se cumpliera la lectura de los textos que se marcaban por semana.

Otro de los antecedentes que se pueden mencionar y que se vivió desde el inicio al interior de la unidad, era el interés de los directivos en que se cubrieran los objetivos del programa y el número de lecturas, sin tomar en cuenta la forma de implementar el programa y el tiempo limitado para trabajar tanto de parte del asesor como del alumno.

Los temas centrales que se trataron en este curso y que de alguna manera se han mencionado en el apartado anterior fueron: La naturaleza del aprendizaje; Las teorías psico-

lógicas del aprendizaje; El aprendizaje escolar; Las Experiencias educativas basadas en las teorías del aprendizaje.

#### 4.6.1. Características de los grupos donde se implementó el curso.

Las características de los dos grupos de alumnos donde se compartió la experiencia docente fueron rescatadas en las primeras sesiones del curso, donde se trabajó simultáneamente el encuadre del programa.

Entre las características que se obtuvieron e indican: lugar de trabajo, nivel en el que se encontraban ejerciendo la docencia, años de experiencia docente y motivos por los cuales se encontraban cursando la licenciatura.

Se contó con la información del 81.25% o sea 65 alumnos, del total (80 alumnos a los que se les solicitó el primer día de la asesoría.

Entre las características que se encontraron están:

Antigüedad de dos a 24 años

Lugar de trabajo:

- San Luis Potosí (Ciudad)	38.7%
- En municipios retirados de la Ciudad	47 %
- En ciudades retiradas - hasta dos horas y tres horas de la ciudad	7.6%
- No contestaron	14.8%

Motivos por los que se encontraban cursando la licenciatura:

- Superación personal y mejorar su práctica docente	53.25%
- Para elevar la calidad de la educación	14.8%
- Por superación económica	32.2%

De acuerdo a las características anteriores se puede decir que éstas también influyeron en la implementación del curso "Teorías del aprendizaje", sin dejar de relacionarlas con las demás que ya se han mencionado en las páginas 27 y 28 en cuanto al funcionamiento académico-administrativo de la institución, las formas de contratación de los asesores y su permanencia en la institución, etc.

Estas características que presentan los alumnos influyeron de alguna manera en la implementación del curso en cuanto a que algunos de los alumnos no asistían a las sesiones o llegaban tarde, por la lejanía de la unidad 241 con su lugar de trabajo, por no contar con los medios de transporte adecuados para trasladarse los sábados a las sesiones, y algunas veces manifestaban que lo tenían que hacer desde una hora antes o emplear otros medios de transporte para poder llegar a las asesorías.

En cuanto a los motivos por los que se encontraban cursando la licenciatura, la mayoría manifestó que era por superación personal o mejorar la práctica docente; aunque detrás de este interés existe una necesidad de mejorar su situación socio-económica, ya que como se sabe uno de los propósitos por los que fué creada la UPN fué para solucionar las demandas salariales de los maestros en esos momentos de crisis económica, (+) las cuales aún persisten, debido a los bajos salarios que perciben, por lo que se puede decir, que la situación no ha cambiado y que el docente ingresa a la licenciatura con el deseo de ascender el escalafón para percibir mejor salario. Obtener la licenciatura es mejorar su posición económica ya académica e inclusive posibilitar la búsqueda de otros puestos administrativos.

---

(+) Ver marco de referencia

#### 4.6.2. El desarrollo de la metodología del curso

La metodología del curso que se desarrolló en sus cuatro unidades con sus respectivos contenidos temáticos se planearon previamente conforme lo marca la propuesta curricular del programa. Y durante su implementación se hicieron modificaciones debido a diversos problemas de tipo académico-administrativo que se presentaron y al proceso grupal, los cuales se mencionarán mas adelante.

La primera experiencia que se tuvo con los grupos, fue en la primera clase, donde se estableció el "Encuadre" del programa, en el que se intentó que el grupo conociera y analizara los componentes del programa, así como los criterios de evaluación que estarían presentes a lo largo del curso.

El "Encuadre" se realizó apoyándose en la guía de trabajo, la cual solo 3 ó 4 alumnos contaban con ella. Por lo que se les pidió a algunos voluntarios hacer la lectura de la presentación, objetivo general del curso, estructura del mismo, contenidos, metodología, formas de evaluación que vienen plasmadas en la guía; la mayoría de los alumnos escucharon simultáneamente la lectura analizando el contenido a nivel grupal.

La carencia de la guía de trabajo así como de la antología, materias de trabajo fundamentales desde el inicio del curso, limitó el análisis del programa y sus componentes, ya que mas del 90% de los alumnos no contaban con ellos.

Se les explicó la modalidad de trabajo propia del sistema semiescolarizado destacando las fases: de lectura individual sobre los textos marcados por unidad; después el resumen sobre las lecturas por parte de cada alumno, las cuales se basaban en los puntos que marcaba la guía de trabajo; y por último el traer a la sesión de los sábados el resumen para discutirlo en equipo y en plenaria unificar criterios, aclarar dudas y enriquecer el conocimiento.

También se les explicó que el procedimiento de evaluación se realizaría durante toda la implementación del curso. Este aspecto se enfatizó por ser una de las primeras demandas del grupo al inicio del curso, indicándoles que se haría permanentemente tomando en cuenta los siguientes criterios: asistencia, puntualidad, entrega de trabajos, participación, lecturas, resúmenes y exámenes.

En cuanto a la asistencia, puntualidad y exámenes, es importante aclarar que estos criterios no vienen en la guía de trabajo, pero la institución pide al asesor que los tome en cuenta.

Se les aclaró que los trabajos que marcaba la guía los podían entregar un sábado después de haber unificado criterios, para que tuvieran tiempo de enriquecer su síntesis. Ambos grupos estuvieron de acuerdo, manifestando que así no sentirían tanta presión.

El propósito de reflexionar sobre la metodología del curso por unidades es por dar claridad de las limitantes a las que nos enfrentamos tanto asesor grupal como alumnos, ya que el programa marca una metodología particular con su respectiva bibliografía para cada unidad.

Así, en lo correspondiente a la Unidad I solo se pudieron llevar a cabo en forma parcial los dos momentos de aprendizaje que marca la modalidad de trabajo, debido a la carencia de materiales (guía y antología) por parte de la mayoría de los alumnos, considerados materiales indispensables para trabajar el curso.

Por ello no se realizaron las lecturas y síntesis de los textos correspondientes a cada tema a nivel individual; lo que repercutió en detrimento del trabajo grupal durante las sesiones de los sábados; ya que sólo una minoría llegaba preparado para la discusión y una gran mayoría sin posibilidad de argumentación.

Debido a esta carencia de textos durante la primera unidad se combinó la forma expositiva por parte del asesor, con el trabajo grupal a través de la integración de equipos de trabajo, y de esta manera se logró involucrar mas al grupo, generando discusión sobre el tema, aunque a nivel empírico.

Esta modalidad de trabajo de tipo expositiva fué reforzada por la misma institución para evitar atrozos, debido a que en esos momentos no se contaba con los textos en la unidad.

En lo que se refiere a las estrategias de aprendizaje, éstas fueron retomadas apengandose a la guía de estudio, aunque fue necesario dedicar tiempo a la sesión, a explicar las estrategias didácticas por la carencia de textos, por las resistencias del grupo a abordar la tarea, manifestaban que les parecía excesivo y que no entendían las lecturas. Así que durante la implementación de la unidad fue imposible apegerse a la guía de trabajo, utilizando la siguientes actividades: se les entregó resumen de los textos una sesión anterior a la exposición del tema para su lectura previa por parte de los alumnos. Ya en las sesiones el asesor exponía el tema en forma general, después integraba equipos de trabajo para la lectura del resumen y luego se realizaba una plenaria. En otras ocasiones se completaba la discusión del resumen con un cuadro de doble entrada que se les anotaba en el pizarrón

con las categorías de análisis que marca la metodología, para que en equipos de trabajo lo desarrollaran apoyándose con el resumen y después se pasaba un representante de cada equipo a resolver el cuadro y los demás lo comparaban.

La anterior estrategia se implementó por no contar con los materiales de trabajo del curso, para no usar solo la clase tradicional expositiva y que el alumno se convirtiera en sujeto receptivo, así se generó mas participación de los alumnos, trabajaron en grupo, discutieron y analizaron el tema, aunque con el inconveniente de que ellos nos resumieron el tema, ni tampoco fueron resumidos todos los textos marcados para esos temas, teniendo que escoger solo aquellos textos que a criterio del asesor eran los mas importantes para trabajarse a nivel grupal, ya que una de las limitantes fundamentales a las que nos enfrentamos tanto los alumnos como la asesora fue el tiempo por el exceso de lecturas.

El motivo por el cual se analiza la Unidad I separada de las otras unidades, obedece a la carencia de los materiales de trabajo (la guía y la antología del curso) por parte de los alumnos al inicio del curso, lo cual representó una limitante fundamental, interpretándolo como un problema de tipo estructural de la institución, por no prever la importancia de contar con los materiales de trabajo imprescindibles para el desarrollo del curso, lo que repercute al plane didáctico

al encontrar limitantes para trabajar el encuadre y los contenidos de la unidad I de acuerdo a la metodología de la propuesta curricular formal.

Lo anterior da claridad del poco interés por parte de las autoridades de Unidad 241 en los aspectos académicos, ya que como se ha venido mencionando al grupo directivo sólo le interesaba consolidarse para sus labores sindicales, formar delegaciones que apoyaran a "Vanguardia Revolucionaria", descuidando los aspectos académicos. Estos problemas se pueden entender al revisar los antecedentes y surgimiento de la UPN, ya que los motivos por los que se propone su creación fueron para proteger los intereses del SNTE donde poco importaba lo académico. (+)

En cuanto a las otras tres unidades, las cuales se han integrado para poder explicar la implementación de las mismas, la modalidad de trabajo se realizó en dos momentos de los tres que marca el programa; el individual y el grupal, y en esos momentos ya se contaba con los materiales de trabajo (guía y antología), lo que permitió trabajar a la modalidad propuesta.

Se les pidió desde una sesión anterior que desarrolla-

---

(+) Ver marco referencial

ran su lectura y resumen de los textos marcados en forma individual (extraclase) y de acuerdo a las ideas principales marcadas en la guía de trabajo; y cada sesión se revisaba y discutía. Cada sábado se procedió a trabajar primero en equipos revisando el resumen y por último en plenaria se comentaba, confrontaban las ideas que había desarrollado, revisando y analizando en forma grupal de acuerdo a las categorías de análisis que propone la metodología del curso, las cuales están explicadas en el apartado correspondiente a la estructura del programa "Teorías del aprendizaje" en su contexto curricular.

Uno de los problemas que se percibió aquí fue que los alumnos sintetizaban las categorías reduciéndolas a simples respuestas, fragmentaban los contenidos y los reducían a ideas sueltas, lo que hace perder la posibilidad de analizarlos y discutirlos.

El problema anterior refleja una influencia de formas tradicionales de enseñanza, donde al alumno se le presenta un conocimiento acabado, no cuestionable, para que lo memorice, sin analizarlo y sin posibilidad de transformarlo.

Otro de los problemas que se encontraron en lo que respecta a la lectura, análisis y síntesis de los textos a nivel individual fue el bajo nivel de comprensión de los mismos,

lo que generaba que se dedicaran a entregar resúmenes textuales.

Las estrategias didácticas implementadas durante los últimos temas, de la unidad tres y cuatro, no se pudieron realizar como lo marcaba la guía, debido a los siguientes problemas: suspensión de labores por parte de los alumnos en días que no eran festivos, pero que estaban cerca del día a festejar; la carencia de tiempo para realizar las estrategias, ya que el exceso de lecturas y tareas por parte de los alumnos impidió se llevara a cabo según lo marcaba el programa; el bajo nivel de comprensión de lecturas, aunado a la falta de hábitos de estudios por parte de algunos alumnos que manifestaban no estar acostumbrados a estudiar.

Otro de los problemas que limitaron la adecuada implementación de la propuesta fue el poco tiempo extraclase con el que cuenta el alumno para realizar las lecturas, ya que algunos de ellos manifestaban que aparte de impartir sus clases, tenían que organizar juntas del SNTE o asistir a ellas, apoyar a las delegaciones, o asistir a eventos especiales cuando venía algún líder sindical, y que esto les disminuía sus horas de estudio para la licenciatura.

Entre las actividades que marca el programa están, la realización de tareas, las cuales tenían que cumplir a

lo largo del semestre y representaban parte del proceso evaluativo para así al final emitir una calificación, lo que reflejó a lo largo de la implementación del curso un interés de la mayoría del grupo de sólo cumplir con el compromiso que establece el curso y la institución, para así poder acreditar el mismo; lo que se podía ver reflejado en sus formas de aprendizaje y la concepción del mismo, no les interesaba aprender sino pasar, cumplían con sus trabajos, pero sin ningún comentario, copiando textualmente el contenido.

También se encontró que algunos alumnos desconocían en su totalidad los temas, no tenían los antecedentes para comprenderlos, otros no contaban con la metodología para poder hacer las lecturas y sintetizar los temas.

En lo que respecta al tercer momento de la modalidad de trabajo, que es representada por el taller integrador, el cual propone el programa se efectúe dos o tres veces durante el semestre que dura el curso, éste no se realizó en ningún momento.

Se puede interpretar que los factores que influyeron para que no se realizara dicho taller fueron: la institución no estableció comunicación entre los asesores que impartían los cursos a los mismos grupos durante el semestre, algunos ni nos conocíamos; la mayoría de los asesores que dábamos

los cursos eramos de contrato eventual, siendo un factor que no permite la integración de equipos académicos según area o disciplina, ya que solo cubriamos nuestro horario sabatino, y la integración de estos equipos requería reuniones académicas que solo profesores de medio tiempo o tiempo completo pueden integrar.

El interés de la institución para propiciar el taller integrador era mínimo, no había trabajo de academias de las cuales surgieran los talleres integradores y menos aún que los asesores de contrato eventual por seis horas semanales como era el caso de la mayoría de los que impartíamos las asesorías en el plan de estudios 85, mostraran interés para hacer reunión de academias.

Otro factor es el que se mencionó en la parte del funcionamiento académico-administrativo de la institución en lo referente a la nula formación académica para los asesores de contrato eventual sobre el proyecto pedagógico de las licenciaturas del plan de estudios 85, el cual representa una propuesta curricular innovadora, coherente, fundamentada teórica y metodológicamente, la cual es necesario que los asesores que la implementen tengan una formación previa al respecto en cuanto a la fundamentación teórica del plan de estudios, modalidad de trabajo, metodología de los programas y estrategias didácticas y de evaluación.

Los problemas anteriores permiten concluir que los objetivos del programa solo se alcanzaron a cubrir en forma parcial en un 70% (+) viendose limitados los logros de la propuesta formal.

Otros problemas que limitaron el logro de los objetivos del programa fueron los referentes al proceso grupal, entre los que se pueden mencionar; las resistencias a integrarse en equipos por parte de algunos alumnos, permaneciendo aislados del grupo.

Durante la implementación de la primera unidad los alumnos se rehusaban a participar, sus actitudes eran pasivas, esperando recibir el conocimiento. Se trató de propiciar la participación a través de preguntas, de comentarios y de cuestionar continuamente sobre el tema buscando que vincularan la teoría que se estaba revisando con su experiencia docente, sin embargo algunos alumnos comentaban sus experiencias sin llegar a vincularlas con la teoría, llegando a discusiones de tipo empírico.

Otro problema que se vivió en la dinámica grupal fue el temor a la participación, cuando les tocaba exponer en equipos evadían su participación, y solo exponía uno o

---

(+) Este porcentaje se obtuvo considerando los problemas citados (compromiso, actividades, tareas, participación, etc).

dos de los integrantes, permaneciendo pasivos los demás, otros manifestaban ansiedad cuando se le pedía hicieran algunas lecturas. Los anteriores aspectos reflejan una concepción de aprendizaje de tipo receptivista, ya que los alumnos esperaban recibir los conocimientos y repetirlos para memorizarlos, por lo tanto su actuar era pasivo, y los vínculos que se reflejaron fueron de tipo dependiente tanto, entre profesor-alumno como en algunos alumnos, tan difíciles de erradicar en los sistemas educativos porque se viene reforzando día con día.

Al interior de los equipos de trabajo se identificaron formas pasivas de algunos alumnos que esperaban recibir el conocimiento, lo cual los llevaba a tomar actitudes receptivas y evadían la participación al interior del equipo y en el plenario, o preferían trabajar por su cuenta. Lo anterior refleja un tipo de educación individualista, competitiva que se viene a reforzar con los enfoques tecno-pragmáticos de corte empresarial.

Durante las sesiones posteriores se buscó establecer una relación horizontal con el grupo, asesor-alumno, asesor-alumnos; donde se hicieron notar a los alumnos a través del trabajo grupal los vínculos dependientes que establecían con el asesor y con otros alumnos. Pero al tratar de tener una relación horizontal con ellos, no aceptaban y demandaban una relación vertical, que se les exigiera más y además que

las clases fueran con mas exposición.

En cuanto a la relación asesor-grupo, se buscaba actuar como coordinador, me integraba al grupo como un miembro más, pero la demanda era la de que se les reafirmara lo que comentaban sobre el tema, al exponer la mirada se dirigía al asesor, esperando una afirmación o negación.

Lo anterior permite entender que la demanda era de dependencia, ubicada en un tipo de enseñanza tradicional y que por las características del grupo, que en su mayoría son adultos con mas de cuatro años de experiencia docente; y donde además por el 2o. semestre que cursaban aún no se habían familiarizado con la modalidad de trabajo de la licenciatura; aunado a todo lo anterior su historia personal y académica, han venido reafirmando los vínculos dependientes introyectados desde sus primeras experiencias tanto familiares como escolares. Y al pasar de un vínculo dependiente que además en la práctica docente algunos lo refuerzan, a un vínculo de cooperación representa un proceso largo que no se logra en un semestre.

Es por eso que continuamente estuvieron demandando con sus actitudes que se les dirigiera mas el aprendizaje e inclusive se dió una dependencia entre los integrantes de cada equipo, donde unos actuaban, hacía la tarea, analizaban,

leían, sintetizaban y otros esperaban, permanecían pasivos, receptivos, y se concretaban a reproducir lo que los otros hacían.

#### 4.6.5. Las formas de evaluación

En cuanto al proceso de evaluación seguido durante la implementación del curso, se intentó seguir el que establece la propuesta curricular formal donde se propone que la evaluación considere la modalidad de trabajo, y donde tanto el estudiante y asesor participen en el proceso.

Por lo tanto la evaluación que se plantea, debe estar presente en todo momento, valorando el desarrollo del trabajo de acuerdo a lo que marca la guía, para dar así una valoración final expresada en una calificación y donde se deben contemplar tres momentos evaluativos: la evaluación diagnóstica, formativa y sumaria. La misma guía de trabajo va marcando las actividades que debe desarrollar el alumno y que se deben tomar en cuenta para emitir finalmente el juicio valorativo.

Por otro lado la institución pide al asesor que la evaluación la realicen juntos asesor y alumnos, basada en los criterios de: asistencia, participación (individual y grupal), exposiciones, actividades preliminares, durante el proceso y al final de cada unidad, estas últimas tiene que

ser expresadas en trabajos escritos y entregados en un determinado tiempo al asesor; y por último el examen tipo ensayo, considerándolo como el producto final de todo el proceso educativo del curso y que constituiría la evaluación sumaria.

Partiendo de los anteriores planteamientos, la evaluación que se desarrolló a lo largo de la implementación del fue la siguiente:

Para la primera unidad, se tomó en cuenta la actividad preliminar, la participación individual y el trabajo grupal.

Lo que no se pudo tomar en cuenta fue la entrega de trabajos de su síntesis por tema, ya que el inconveniente de no contar con los materiales del curso limitó al alumno la realización de las síntesis.

La evaluación realizada para las otras tres unidades fue la siguiente:

- Se registraron las actividades durante el proceso, los trabajos y tareas que tenían que entregar los alumnos después de analizar cada tema; se les revisaba durante la semana para después entregárselos con sus respectivos comentarios en lo que respecta al contenido, ya que como se mencionó

anteriormente, solo se concretaban a repetir el contenido que venía en los textos.

- Se tomó en cuenta la participación y las exposiciones por equipo de alumnos, registrando su participación.

Durante estas tres unidades, la evaluación trató de apearse al programa, donde se intentó propiciar que la evaluación sirviera para que el alumno se diera cuenta de sus avances y sus dificultades para continuar su proceso de aprendizaje.

Lo anterior se intentó lograr a través de la participación individual y grupal, se les cuestionó sobre su avance y la aplicación que estaban haciendo en la práctica docente de la teoría que se estaba revisando en las sesiones; y también se les pidió que se autoevaluaran. Aunque fué imposible con algunos alumnos, que siempre permanecieron al margen del grupo, no se integraron y evadieron la participación individual, en equipo y grupal.

En cuanto a los criterios de acreditación que de manera específica se consideraron para cada unidad, se estableció una escala tomando en cuenta los siguientes aspectos: asistencia, participación individual, participación en equipo y grupal, las exposiciones y trabajos tanto los criterios

como la escala fueron establecidos por la institución.

## ESCALA

<u>ASPECTO A VALORAR</u>	<u>VALOR NUMERICO ASIGNADO</u>
Asistencia	3 puntos con menos de tres faltas en un mes. 2 puntos con tres faltas. Más de tres faltas al mes, baja definitiva.
Participación individual y grupal.	3 puntos al mes por participación según el criterio del alumno-asesor.
Exposiciones.	2 puntos.
Trabajos.	2 puntos para aquellos alumnos que cumplieron con todo su trabajo.

Con esta escala, al final de semestre el alumno hace una autoevaluación de su proceso de aprendizaje a partir de los criterios manejados y entrega en la última sesión una hoja de autoevaluación, la cual es revisada por el asesor, para checar así con su registro que se realizó, la entrega de trabajos; y sumará los puntos de la escala para que de

ahí se salga un producto total, el cual se promediará con el examen final.

Es importante aclarar que dentro de los criterios que se manejan en esta escala evaluativa, el programa en ningún momento establece como criterio de evaluación la asistencia y menos como un criterio de acreditación. Pero la institución Unidad 241 sí lo establece y lo maneja como un control hacia los alumnos, de tal manera que aquel alumno que acumule más de tres faltas tien baja definitiva del curso.

Los alumnos se evaluaron a nivel escrito con base a la escala anterior y también se les pidió que incluyeran la evaluación del asesor en lo que respecta al desarrollo del curso.

En lo que respecta al examen final, es conveniente volver a mencionar como ya se hizo en el apartado correspondiente al programa teorías del aprendizaje en su contexto curricular formal, cuando se habla de las formas de evaluación, que el programa no especifica que criterios de evaluación debe seguir el docente en un sistema semiescolarizado como éste.

Si explica que para acreditar las asignaturas se sume la evaluación del asesor con la sumaria, pero no especi-

fica los mecanismos. En este caso, la institución estableció que se aplicara un examen final tipo ensayo, y la institución comunicó que se haría por todos los asesores que impartíamos la materia en ese semestre, siendo cinco en total.

De manera que el examen fue elaborado por un grupo de asesores cercanos a la dirección, quienes sólo pidieron la opinión de los demás cuando ya estaba concluido y listo para su impresión.

Esto significó que sin tomar en cuenta las experiencias de cada grupo, el como se habían desarrollado los contenidos, hasta dónde se había profundizado en los mismos, o qué textos se habían escogido para su lectura, se elaboró y se aplicó al examen final.

Los aspectos anteriores, dan cuenta nuevamente que lo que le interesaba a los directivos era lo sindical por sobre lo académico.

Aquí es importante hacer notar que a pesar de que el programa propone una forma de evaluación mas amplia, donde sea a través de todo el proceso de aprendizaje del alumno y que el mismo alumno vaya evaluando sus logros; ya en la práctica evaluativa se centra en los aspectos cuantitativos por parte de los alumnos, dejando de lado la evaluación de

su proceso, donde cuestionaban a la asesora cuando se les pedía que evaluaran su avance, lo cual deja ver que se cae solo en la acreditación y la misma escala lo refleja, ya que reduce el concepto de evaluación, aunado a que tanto para la institución como para el alumno lo fundamental es la acreditación.

Una vez obtenidas todas las calificaciones numéricas de la escala, se le autorizó al alumno a través de un documento su derecho a presentar el examen final, y se indicaba la fecha del examen.

Posteriormente el examen fué aplicado a los dos grupos obteniendo los resultados siguientes de un grupo de 25 alumnos aprobaron 24; en el segundo grupo de 26 alumnos aprobaron 23.

En lo que respecta a los problemas de abandono escolar es conveniente mencionar que al inicio del curso había un total de 40 alumnos por grupo, pero durante el proceso de aprendizaje grupal, se fueron dando deserciones, por lo que a la mitad del curso quedaron en un grupo 25 alumnos y en otro 26.

Entre las causas que encontramos por las cuales desertaron de la licenciatura fueron: la falta de tiempo

para estudiar por trabajar dobles turnos y no les alcanzaba el tiempo de dedicarle horas a la licenciatura; por motivos personales; porque se les hacían pesados los contenidos de las materias de ese semestre, etc.

En general los alumnos que desertaban manifestaron que era por falta de tiempo, por trabajar dobles turnos o realizar otro tipo de trabajo no docente. Lo anterior refleja nuevamente que las causas principales del abandono (sea temporal o definitivo) son de tipo económico, y que los diez años que tiene la UPN si ha contribuido a elevar el nivel académico de algunos profesores, pero en el económico continúan percibiendo salarios inferiores a su nivel de vida.

## CONCLUSIONES

El haber reflexionado en torno al programa y a la implementación de la asignatura Teorías del Aprendizaje permitió llegar a las siguientes conclusiones.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria 1985 de la EPN, como proyecto pedagógico busca rescatar la práctica del docente tanto a nivel preescolar como primaria, porque a partir de los fundamentos teórico-metodológicos que sustenta dicho plan se pretende que el docente comprenda su práctica como un producto histórico y la conceptualice como práctica social.

Las dos áreas planteadas, la básica y la terminal se vienen a concretizar en una propuesta que el alumno a partir de esos elementos teórico-metodológicos y didácticos y de su propia experiencia docente elabore una propuesta pedagógica, integrando la teoría y la práctica de acuerdo a los contenidos de enseñanza de educación primaria; y uno de los antecedentes a considerar para el logro de la propuesta pedagógica es el taller integrador, por lo que su realización es fundamental en el área que lo marca el plan de estudios.

El plan de estudios como propuesta curricular innova-

dora rescata la experiencia del docente y pide un estudiante del tiempo completo con horarios y cargas de lectura individual, donde tiene que cubrir tres horas a la semana de estudio por materia, lo que equivale a doce horas a la semana; lo anterior permite afirmar que esta licenciatura está presentando los mismos problemas que el plan de estudios 1979, tales como las cargas de lectura individual que tiene que realizar y que como profesor con grupo a su cargo tanto en escuelas primarias como jardines de niños, no tiene el tiempo para ser estudiante de tiempo completo, donde algunos tienen que cubrir dobles turnos por los bajos salarios que perciben; lo cual va en detrimento de su nivel académico conduciendolos a desertar de la licenciatura.

Un aspecto fundamental que perfila los alcances de una propuesta curricular es la estructura institucional y las políticas referentes a la selección y contratación de asesores, ya que una propuesta de este tipo requiere de asesores de tiempo completo y medio tiempo. POR lo que es conveniente que se modifique primeramente la estructura laboral de la UPN reduciendo el número de asesores eventuales y convocando en forma permanente a examen de oposición para incrementar así el número de asesores de base que desde hace diez años siguen siendo los mismos.

En lo que respecta al curso "Teorías del Aprendizaje"

contemplado dentro del plan de estudios, y la relación que guarda con las demás tanto a nivel horizontal como vertical permite afirmar por sus contenidos que es fundamental tanto a nivel teórico como metodológico a nivel de segundo semestre porque la proporciona al docente-alumno fundamentos básicos para mejorar su práctica docente a nivel de teorías del aprendizaje.

Los textos que indica el programa de estudio y que están en la antología del curso, cubren los contenidos temáticos, lo cual le permitió al alumno comparar los planteamientos de diferentes autores; sin embargo el monto de lecturas que se solicitan por tema es excesiva para un semestre y para un alumno con las características que ya se han mencionado lo que conduce a no alcanzar a profundizar en algunos temas. Por lo anterior es conveniente hacer una revisión de los textos contenidos en la antología, ya que algunos de ellos vienen repetitivos en conceptos, y revisar el orden de lecturas en base a los contenidos temáticos, en algunas unidades como es el caso de la unidad uno.

Con una revisión de textos se podría disminuir el exceso de lecturas haciendo una selección de las mismas para que así a nivel tanto individual como grupal se logren hacer las lecturas, se analicen y elaboren síntesis, de tal manera que puedan profundizar en los contenidos y no solo tratarlos

de manera superficial.

El hacer lectura de autores que interpretan a los teóricos originales como es el caso de la teoría psicogenética, el cual no incluye ningún texto directo de Piaget, sino más bien interpretaciones que hacen que sea mal interpreten algunos conceptos o les reste creatividad a los alumnos para interpretar la teoría.

Por lo anterior se sugiere se incluyan en la antología la lectura de autores de las teorías y no interpretaciones como es el caso de la teoría psicogenética.

En cuanto a la formación de los asesores de nuevo ingreso a la unidad, ésta no existe, se carece de cursos de formación docente que le proporcionen una claridad sobre el proyecto pedagógico de la UPH y el plan de estudios de la licenciatura 1985, lo cual representa también una problemática estructural que va a repercutir a nivel didáctico durante la implementación de los programas.

Los anteriores problemas se reflejaron en el caso de "Teorías del aprendizaje" al no efectuarse los talleres integradores, por un lado por la falta de tiempo para conformar el taller por parte de los asesores, ya que los que estamos impartiendo las diversas materias, en ese semestre eramos

asesores de 6 horas con contrato eventual; y por otro lado el desconocimiento de la propuesta pedagógica de parte de los asesores, lo que hace darle poco valor al taller integrador, aunado al poco interés de la institución para realizarlos.

Los bajos salarios que recibíamos los asesores grupales con contrato eventual representó otro problema que aunque no compete a la didáctica si repercutió durante la implementación del programa, el asesor carece de estímulos para trabajar, para reunirse en academias, aunado a las cargas de trabajo extraclase que no son remuneradas.

Las características que tienen los alumnos que asistieron al curso se reflejaron en la implementación, ya que algunos alumnos no asistían a las sesiones por no contar con los medios de transporte para trasladarse de su lugar de trabajo en (municipios, localidades, rancherías, etc.) lo que ocasionaba el abandono temporal o definitivo del curso.

Otro de los problemas que obstaculiza la labor didáctica es la dificultad que tienen los alumnos del sistema semiescolarizado con la nueva metodología de estudio a que se enfrentan y la carga de lecturas que presenta el programa, así como la modalidad de trabajo (individual, en equipo y grupal).

Un programa de estudios como el caso de "Teorías del aprendizaje por sí solo no garantiza el éxito, es conveniente se le proporcione al asesor cursos de actualización docente para que pueda desde los aportes de la didáctica implementar las propuestas curriculares formales.

Lo anterior conduce a pensar que en la unidad es necesario crear una estructura de investigación educativa que apoye el trabajo curricular del docente, en cuanto al análisis curricular y a la implementación de programas para ahí rescatar elementos que sirvan para reestructurar los programas y adecuarlos a las necesidades del contexto e involucrar al asesor grupal en la investigación y evaluación curricular. De esta manera se apoyen y organicen academias disciplinarias e interdisciplinarias para la revisión, análisis y evaluación de los programas implementados, así como para unificar criterios en cuanto a contenidos, metodología, formas de evaluación, relación grupal, etc., ya que durante la implementación de este curso, se careció de la conformación de academias, lo cual repercutió en la modalidad de trabajo, al no realizarse el taller integrador.

Las relaciones grupales que se dieron en el aula debido a la modalidad de trabajo que presenta el programa, la cual requiere el trabajo grupal y no el individual, generó problemas de integración grupal (rechazo, evasión a la tarea,

aislamiento, vínculos dependientes, etc., los cuales también representan un factor importante en el logro de los objetivos. Estos problemas estuvieron presentes a lo largo del curso, donde en algunos momentos se evadía la tarea, se rechazaba trabajar en grupo, o se reforzaban los vínculos dependientes.

El concepto de evaluación que subyace en el plan de estudios se entiende como un proceso permanente donde se toman en cuenta tanto los procesos como los productos, lo cual busca que se retroalimente el aprendizaje de los alumnos. Y en el caso de "Teorías del Aprendizaje, se buscó apegar al programa, propiciando una evaluación que le fuera reflejando al alumno su proceso de aprendizaje, sus avances y dificultades, se les condujo a que se dieran cuenta del mismo, pero a los alumnos les interesaban los aspectos cuantitativos y a la institución comprobar su acreditación a través de la calificación. Y a pesar de que el programa propone formas de evaluación tanto del proceso como de su producto, a través de la propia autoevaluación del alumno; por lo que es conveniente enfatizar más el proceso, a aspectos cualitativos y no cuantitativos enfocados a la acreditación únicamente.

BIBLIOGRAFIA

1. ALBA, Alicia, Díaz, Barriga Angel, et. al. "Evaluación: Análisis de una noción". En Rev. Mexicana de Sociología No. 1 Fac. de Ciencias Políticas y Sociales de la. UNAM, 1964 p. 175 - 204.
2. ARNAZ, José A. "El currículum y el proceso de enseñanza-aprendizaje". En La Planeación curricular. México, Ed. Trillas 1981. pp.
3. BARABTARIO, Anita y Teheesz Margarita. "La investigación acción: una propuesta metodológica para la formación de docentes". Serie documentos CISE-UNAM. 1986.
4. BARCO, Susana. "¿Antididáctica o nueva pedagógica?". En Crisis en la didáctica, Aportes de la teoría y práctica de la educación. Rev. Ciencias de la educación. Rosario Argentina Ed. Axis, 1975.
5. BOHOSIAVSKY, Rodolfo. "Psicopatología del vínculo profesor-alumno. El profesor como agente socializante". Rev. de Ciencias de la Educ. Rosario, Arg. Axis, 1975.
6. BORYS, Yopo. "La investigación participativa". en Cuadernos del CKEFAL. 1980.
7. CHAMORRO, Ubaldo. "El proceso curricular en Educación superior: un planteamiento alternativo". en Rev.
8. DE GONZALEZ A., Andres. "La modernización en la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 241 San Luis Potosí. Un problema estructural". Ponencia en Foro de Modernización de la Educación Cedral San Luis Potosí. 1989.

9. SACRISTAN, J. GIMENO. "El curriculum: una reflexión sobre la práctica". 239 pp.
10. DIAZ B. Angel. Los orígenes de la problemática curricular UNAM - Coordinación de Humanidades. Colección ensayos.
11. DIAZ B., Angel. Didáctica y currículum. Ed. Nuevo Har México, 1984.
12. .... "Un enfoque metodológico en la elaboración de programas escolares". en Rev. Perfiles Educativos. No. 10 México, CISE-UNAM 1980.
13. .... "Problemas y retos del campo de la evaluación educativa". en Rev. Perfiles Educativos No. 37, CISE-UNAM, 1989, pp. 3 - 15.
14. EDELSTEIN, Gloria y Azucena Rodríguez. "El método: Factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". en Rev. de Ciencias de la Educación. Buenos Aires, Año IV, No. 12. 1974.
15. EUSSE Zulaga, Ofelia. "La instrumentación didáctica del trabajo en el aula" en Rev. Perfiles Educativos, No. 19, 1983. p. 13 - 18.
16. FUENTES Molinar, Olac. "Educación pública y sociedad". Los maestros y el proceso político de la UPN. Doc. Antología, pp. 91 - 103.
17. GERSON, Boris, "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente". en Rev. Perfiles Educativos, No. 5, CISE-UNAM, 1979.

18. KOSIK, Karel. "Dialéctica de lo concreto", Ed. Grijalbo, México, 1967.
19. KURI, Alfredo y R. Follari. "Para una crítica de la tecnología educativa. Marco teórico e historia". en Tecnología Educativa. UAQ. 1985. p. 45 - 74.
20. LELAND C., Swenson. "Teorías del aprendizaje". Skinner: refuerzo o condicionamiento operante. en Antología UPN "Teorías del Aprendizaje". 1985. p. 132 - 161.
21. LUCARELLI, Elisa, et. al. "Planificación curricular" Ensayos didácticos, Antología UPN, México, 1985 p. 77 - 84.
22. FURLAN, Alfredo, Harzolla, Ma. Elena, et. al. "Aportaciones a la didáctica de la educación Superior", FHEP-IZTAPALCA, UNAM. México, 1979.
23. MAYA, Juan J. "UPN Unidad San Luis Potosí" Doc. en Rev. de Educación y Sociedad, No. 2 San Luis Potosí, 1989.
24. MORAN O., Porfirio. "Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal". en Perfiles Educativos No. 27/28 CISE-UNAM. p. 9 - 25.
25. MORRIS L., Bigge. "Teorías del Aprendizaje para maestros" ¿Cómo describen el proceso de aprendizaje las dos familias de teorías contemporáneas del aprendizaje? en Antología UPN de Teorías del Aprendizaje., p. 103 - 131.
26. OROS Rodríguez, Jesús, etc. al. "El Taller integrador, modalidad de aprendizaje". Ponencia presentada en Foro de Educación Regional, 1988 UPN Unidad 241.

27. PANSZA G., Margarita, et. al. "Fundamentación de la didáctica". Tomo I Ed. Gernika, México, 1986.
28. .... "Enseñanza modular". en Rev. Perfiles Educativos No. 11, UISE-UNAM, 1981. p. 30 - 49.
29. .... "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo", en Rev. Perfiles Educativos CISE-UNAM. No. 36, 1987 p. 16 - 34.
30. PESCADOR, José Angel y Torres, Carlos A. "Poder político y educación en México" Ed. UTEPA, México, 1985 148 pp.
31. PICHON R., Enrique. "Teoría del vínculo", Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1979.
32. PISANI, Olga y Tovar Marcela. "Evaluación de planes de estudio" en Rev. Foro Universitario No. 54 STUNAM, México 1985 pp. 41 - 48.
33. RODRIGUEZ, E., y Zapata Oscar "La docencia de acuerdo a los supuestos de la tecnología educativa" en "Tecnología Educativa" Ed. UAQ., 1985.
34. ROJAS Soriano, Raúl. "Guía para realizar investigaciones sociales", Ed. PyY, 1987.
35. RUIZ L., Estela y Tezoco Alfredo. "Propuesta teórica metodológica de evaluación curricular para el nivel de posgrado de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia". UNAM. (Doc.)
36. RUIZ L., Estela. "Reflexiones sobre la realidad del currículo", en Rev. Perfiles Educativos NO. 29/30 CISE-UNAM, 1984 pp. 65 - 76.

37. .... "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje" en Antología UPN de Teorías del aprendizaje, 1985 pp. 227 - 250.
38. SALOMON, Magdalena. "Corrientes epistemológicas en educación como fenómeno social", en Rev. Perfiles Educativos No. 8 CISE-UNAM, 1980.
39. SANTOYO, Rafael. "En torno al concepto interacción", Rev. Perfiles Educativos, CISE-UNAM No. 27/28 1984, pp. 50 - 71.
40. TIASECA P., Martha. "La Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria 1985: Una experiencia en la formación docente de maestros en educación preescolar. VII Foro de Educación Preescolar, 1988.
41. VILLASEÑOR, Guillermo. "La política universitaria del Estado Mexicano en el sexenio 1976 - 1982". Artículo fotocopiado Antología de Formación de Investigadores, 1986.
42. WILLIAMS C., Ana Luisa. "El currículo escolar" Introducción. Proyecto estratégico No. 2 Formación y actualización docente en las Normales. UPN Antología.
43. ZARZAR C., Carlos. "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal: Una experiencia de trabajo". en Rev. Perfiles Educativos No. 11 CISE\_UNAM 1983.
44. Documento sobre la Historia de la Unidad 241, San Luis Potosí (Folletos sobre recopilación histórica).
45. PROYECTO ACADEMICO, Universidad Pedagógica Nacional, 1985.

46. Síntesis Geográfica del Estado de San Luis Potosí. Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática SPP., 1985.
47. UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Plan de Estudios 1985, Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria SEP - 1085.
48. EL SOL DE SAN LUIS. "Ayer se inició la educación a Distancia dentro de la UPN", en Periódico, 1979.