

110
2ej.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**"ANALISIS DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACION DOCENTE
REALIZADA EN EL INSTITUTO TECNOLOGICO
DE TLALNEPANTLA DURANTE EL PERIODO
COMPRENDIDO ENTRE 1973 Y 1983"**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
IRENE MOYA GARCIA

DIRECTOR DE TESIS : M. C. ALFREDO GUERRERO TAPIA

ASESORA : M. C. FRIDA DIAZ BARRIGA ARCEO

MEXICO, D.F.

1992

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

I N D I C E

INTRODUCCION	1
I. CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACION DOCENTE	7
II. ANTECEDENTES	24
II.1. El Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, 24	
II.2. El Instituto Tecnológico de Tlalnepantla, 30	
III. LA FORMACION DOCENTE ES EL SISTEMA NACIONAL DE INSTITUTOS TECNOLOGICOS	37
III.1. Introducción, 37	
III.2. Primer movimiento, 38	
III.3. Segundo movimiento, 45	
III.4. Tercer movimiento, 53	
III.5. Cuarto movimiento, 61	
III.6. Conclusiones, 65	
IV. ESTUDIO DE CASO	73
IV.1. Descripción del proceso realizado, 73	
IV.2. Análisis de resultados, 75	
IV.3. Discusión y Conclusiones, 92	
V. PLANTEAMIENTO ALTERNATIVO DE FORMACION DOCENTE.	
INDICADORES GENERALES	102
REFERENCIAS	114
ANEXOS	123

INTRODUCCION

En nuestro país y por ende en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (S.N.I.T.), los docentes que imparten clases en el nivel de educación superior, son profesionistas licenciados en diversas disciplinas como: biología, física, matemáticas, mecánica, electricidad, etc., por mencionar algunas, pero en la mayoría de los casos carentes de una formación docente previa a su contratación con las instituciones educativas que requieren sus servicios. Tal situación se debe a que no existen en México instituciones educativas que propongan una formación de profesionistas que, a la vez que los preparen en el área pedagógica, lo hagan en las diversas especialidades o disciplinas en que demanda docentes la educación superior. Para constatar esto, no hace falta más que revisar los catálogos de carreras de las diferentes escuelas o facultades de donde egresan profesionistas a nivel licenciatura, en los cuales se puede observar que los planes de estudios no incluyen contenidos que posibiliten a los futuros egresados un desempeño como docentes, ya que además, dicha preparación no se explicita como objetivo curricular.

Por otro lado, las instituciones que forman profesionistas en el área pedagógica como la Escuela Normal de Maestros con su Centro de Estudios de Licenciatura (Escuela Superior de Maestros) y la Universidad Pedagógica, tienen como objetivos cubrir la demanda de docentes del nivel básico, medio básico y medio superior, dejando fuera el nivel superior, porque los objetivos curriculares de dichas instituciones no prevén la formación de sus egresados dirigida a la impartición de clases en el nivel supe -

rior (Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Normal. Sin fecha).

Ante esta problemática el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos coyunturalmente al cambio que se dio en las estructuras académica, administrativa, económica y social (Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Información y Relaciones Públicas. 1973), que planteó la reforma educativa y que concretamente en nuestro sistema se vio reflejado en la creación de un modelo educativo al cual subyace una planificación curricular con base en un sistema de créditos con planes de estudios flexibles y programas de estudios elaborados con objetivos conductuales (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior (SEP.SEMTyS), 1974), explicitó en 1973 la importancia de no disminuir las tareas para superar la docencia, ya que se consideró que la educación superior la realizaban con acciones definidas hacia la superación docente, para alcanzar y mantener un rango académico elevado (López, sin fecha).

Si bien es cierto que inicialmente dichos planteamientos en la práctica fueron retomados como una estrategia para capacitar a los profesores en la elaboración de programas de estudios con objetivos operacionales (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior, Dirección General de Estudios Superiores (SEP.SEMTyS.DGES), 1974), también abrieron la posibilidad de crear instancias de formación docente con una perspectiva más amplia.

Como consecuencia de lo anterior, a partir de la mencionada fecha, los tecnológicos que integran el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, han venido realizando acciones diversas enca-

minadas al logro de la formación de profesores.

El Instituto Tecnológico de Tlalnepantla (I.T.TLA.), uno de los 60 institutos que actualmente integran el S.N.I.T., no se mantuvo ajeno a esta situación y a su vez, desde entonces, ha venido coordinando y realizando una serie de actividades que han pretendido la formación de su planta de docentes, a través del personal que ha integrado, primero, la oficina de psicopedagogía y actualmente la de métodos educativos. Sin embargo, no obstante que se han realizado acciones tendientes a la formación de los profesores del I.T.TLA., principalmente impartición de cursos sobre diversos temas, los mismos desde hace mucho tiempo, se venían ofreciendo de manera asistemática, es decir, los temas abordados no presentaban continuidad entre sí, ni los profesores participaban continua y permanentemente.

A más de 19 años de que fue creada la primera oficina encargada de la formación de profesores del I.T.TLA., y después de haber realizado acciones tendientes a lograr dicho objetivo, los profesores manifiestan carencias de tipo pedagógico que les dificulta realizar eficientemente su práctica docente (Instituto Tecnológico de Tlalnepantla, Departamento de Tecnología Educativa, - 1984).

Ante la búsqueda de alternativas que ayudaran a resolver la situación del tecnológico, se encontraron evidencias de que otras instituciones de educación superior comparten problemas similares y que aquéllas, tampoco se han mantenido al margen, más aún, se puede decir que han realizado acciones prolíferas y diversas, sin embargo, ante esta diversidad de acciones se detectan problemas que sí bien es cierto algunos no están directamente relacionados

con el tema en cuestión, sí inciden en el proceso en la medida en que corresponden al ámbito educativo. Entre algunos de esos problemas se encuentran los siguientes:

Gran parte de los docentes que laboran en instituciones de educación superior no dominan los procedimientos, métodos y técnicas que el ejercicio de la docencia requiere, ya que como se anotó anteriormente, su formación profesional no los prepara para desempeñarse como docentes, sin embargo, para esos profesionistas el trabajo de docencia viene a representar su segunda profesión y en muchos casos la única fuente de ingresos económicos.

Asimismo, existen casos significativos de docentes que no manejan de manera eficiente los contenidos que según su formación profesional deben traer consigo y si a eso aunamos los requerimientos del avance del conocimiento adquirido en las ciencias y disciplinas en los últimos años, se hace necesaria la inclusión de acciones de actualización que los prepare en la disciplina que imparten, lo cual exige a los programas de formación docente ampliar su radio de acción.

Lo poco sistemático de algunos programas de formación docente, es otra cuestión a considerar, así como la poca permanencia o nula participación de los profesores en las actividades que sobre formación docente se realizan.

Además de la poca sistematicidad de los cursos, se da la poca o nula relación de éstos con la práctica del docente, ya que si bien es cierto que los temas abordados de alguna manera se relacionan con el quehacer educativo, se quedan en la mayoría de los casos en planteamientos de tipo teórico sin llegar a explici-

tar el enlace entre lo teórico y lo práctico.

Por otro lado, algunos programas de formación docente no hacen explícita su postura ante la función de docencia, lo que dificulta rescatar algunos procedimientos que pudieran aplicarse en otras instituciones con características similares, ya que se desconocen los marcos conceptuales que los orientan y, viceversa, - existen programas de formación docente con clara postura de hacia donde orientan sus acciones, sin embargo, los procedimientos que siguen para favorecer el aprendizaje de los participantes no posibilitan un reflejo de dichos aprendizajes en cambios de conducta, de actitudes y de formas de operar la práctica docente.

La existencia de un marco conceptual ofrece la posibilidad - de contextualizar un trabajo determinado, sin embargo, la dificultad de poder precisar las características que conforman el perfil del "buen docente" entorpece la operación de los programas de formación de profesores, por lo que este aspecto tiene que ser otro elemento a considerarse como problema, que se refleja tal vez a - partir de las expectativas que diversos sectores de la sociedad - manifiestan hacia el rol del docente.

Todos los problemas esbozados inciden en otro de suma importancia, la falta de una concepción integral de la formación docente.

Si como lo plantea el primer objetivo específico de la Revolución Educativa y como lo replantea la Modernización Educativa, la calidad de la educación en todos los niveles, se eleva a partir de la formación integral de los docentes (Secretaría de Educación Pública, 1984; y Poder Ejecutivo Federal, 1989), se estará -

de acuerdo en la necesidad de buscar alternativas que den respuesta a la problemática ya planteada; amén de que se está consciente de que la formación docente por sí sola no logrará tal objetivo, si no se corrigen o atienden colateralmente otros factores que al interior de la dinámica de las instituciones educativas se manifiestan.

Por lo anterior y tratando de coadyuvar al mejoramiento del quehacer educativo, se plantea el presente trabajo, el cual pretende obtener información sobre las acciones de formación de profesores realizadas en el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla durante el período comprendido entre 1973 y 1983, información que se considera necesario rescatar y sistematizar a fin de poder contar con bases que posibiliten en lo futuro, a personas interesadas en desarrollar trabajos relacionados con el tema, plantear un programa de formación docente.

CAPITULO I CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACION DOCENTE

En un sentido amplio puede decirse que, en México, los antecedentes históricos de la formación de profesores, en cuanto al nivel educativo básico se refiere se encuentran desde la época de la fundación del Colegio de San Juan de Letrán, en 1547, cuyos egresados estaban obligados como profesores a fundar otras escuelas similares en diversos lugares de la Nueva España (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), 1981).

Con lo que respecta a la educación superior y más específicamente a la educación universitaria, en 1981 los trabajos presentados en el Congreso Nacional de Investigación Educativa refieren antecedentes que se ubican en época más reciente, en 1955, año en que la preparación pedagógica empezó a darse en la Facultad de Filosofía y Letras a nivel maestría. Posteriormente, el mismo documento rescata otro hecho significativo para la formación de profesores, ocurrido 13 años después, el movimiento estudiantil de 1968 y el cuestionamiento que se realizó sobre la propia universidad. A partir de estos hechos empezó a hablarse de la crisis de la universidad y de su necesaria reforma. La Universidad Nacional Autónoma de México y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior se ubicaron en esta perspectiva de "reforma universitaria" y es así como en 1969 se crearon, en la Universidad Nacional Autónoma de México, el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y se efectuaron las reuniones de la ANUIES -Hermosillo 1970, Villahermosa 1971 y Toluca 1972- de las que surgió el programa de Formación de Profesores (CONACYT, 1981).

Los datos que Ana Hirsch Adler (1985), proporciona sobre los antecedentes de la formación de profesores, disienten de los presentados en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, en cuanto a los acontecimientos que marcaron los inicios y en consecuencia, también en cuanto a la fecha de dichos inicios. Hirsch - Adler (1985), ubica el origen de la formación de profesores universitarios a partir de 1918, año en que fue creado el primer programa de maestría.

No obstante esa diferencia de opiniones, lo que sí resulta evidente es que los trabajos sobre la formación de profesores en el nivel superior aparecen de manera significativa a partir de la década de los setentas, dentro del período presidencial de Luis - Echeverría Alvarez y bajo la línea político educativa de la "re - forma educativa".

Hirsch Adler (1985), elabora una clasificación de los trabajos de formación de profesores universitarios a partir de cuatro etapas, a saber:

Primera: De 1918 hasta 1969, aproximadamente, se refiere a los antecedentes e incluye acciones aisladas que se dieron durante ese período.

Segunda: De 1969 a 1974, se refiere al surgimiento de acciones - sistemáticas.

Tercera: De 1974 a 1982; comprende la expansión y consolidación - de las acciones y la búsqueda de nuevas estrategias.

Cuarta: Incluye la década de los ochenta y sus posibilidades.

La primera etapa integra las acciones de formación no sistemáticas ni frecuentes que se dieron de 1918 a 1969, aproximadamente, y cuyo principal objetivo fue la formación de investigadores. Consistió en la creación de posgrados y de programas de becas para respaldarlos, sobre todo en ciencias básicas, considerando muy poco la formación pedagógico didáctica.

La segunda etapa parte de la llamada "reforma educativa", se generó a partir del movimiento estudiantil de 1968 que repercutió en todo el sistema de educación superior y media superior y en la creación de nuevas políticas de formación directamente ligadas a los profesores universitarios. Se crearon centros y programas claves en la formación específica de los maestros, ahora sí, con una fuerte focalización en los aspectos pedagógico didácticos y teniendo en sus inicios como marco teórico y operativo de referencia a la tecnología educativa. Esta nueva manera de formar en el país siguió una línea paralela a las estrategias que habían sido diseñadas en la primera etapa y que prácticamente nunca se vincularon entre sí, provocando una fuerte disociación entre la formación disciplinaria y la formación pedagógico didáctica.

La tercera etapa se caracteriza por la expansión notable que se dio en todas las acciones, reproduciendo los dos modelos anteriores. Se reestructuró un gran número de dependencias universitarias, que posteriormente se convirtieron en grandes aparatos burocráticos, sobre todo en las instituciones de la zona metropolitana de la ciudad de México. Se produjo también, en algunos organismos y dependencias del país, la búsqueda de nuevos marcos teóricos y prácticos de referencia que difirieran de la "tecnología educativa". Algunos de los centros de formación docente se trans-

formaron en centros de investigación educativa, con el fin de promover la investigación en este sector en donde siempre ha sido insuficiente.

En la cuarta etapa las consideraciones sobre el campo en estudio para la década de los ochenta partieron de la crisis estructural que se dio en México en 1981-1982 y que repercutió en todos los ámbitos de la vida nacional (Hirsch, 1985).

A fin de enriquecer las consideraciones sobre la formación docente, mismas a las que se refiere el presente capítulo, se incluye a continuación un análisis de las diferentes perspectivas teóricas desde las que se ha enfocado el tema de la formación de profesores a partir de trabajos realizados en México, dicho análisis forma parte del Documento Base del Congreso Nacional de Investigación Educativa el cual ya se ha mencionado previamente.

En principio el Documento Base, en su apartado correspondiente a la "Formación de Trabajadores para la educación", refiere que todos los trabajos enfocados al problema de la formación docente tratan de manera explícita, o suponen evidentemente una determinada concepción de la función a desempeñar, es decir, del rol del docente. La caracterización de la función de enseñanza que se conciba es un componente inseparable del discurso, pues es una de sus principales claves de sentido, el tema de la formación docente adopta rasgos específicos paralelamente al proceso de profesionalización del rol, determinado entre otros factores por la organización de los sistemas educativos nacionales, la aparición de los centros formadores y por la constitución de las mismas asociaciones de profesores (CONACYT, 1981).

Dentro de esta línea de análisis se presentan cuatro perspectivas teóricas:

a) La perspectiva "clásica tecnificada"

El principal rasgo de esta perspectiva teórica consiste en su propuesta acerca de la tecnificación del trabajo docente sin modificar en lo sustancial la definición clásica del rol, es decir, su encuadramiento institucional y su función social. La tecnificación del trabajo se circunscribe a demandar del docente un incremento en la eficacia de su labor, apoyándose para ello en las recomendaciones que sistematiza la "tecnología educativa" o una "didáctica" con vocación tecnológica, que se infieren de determinadas teorías del aprendizaje, de los modelos de comunicación, etc., básicamente de la investigación psicológica y de la investigación del acto de enseñanza. Desde esta perspectiva el rol del docente sólo es discutido en función de la "transmisión" y la "facilitación" del aprendizaje o entre la función "informadora" u "orientadora", subordinando a éstas las otras funciones.

El modelo que subyace a esta perspectiva es que un incremento en la sistematización de la enseñanza o un entrenamiento en ciertas habilidades traerá consigo un aumento en la eficacia, entendida ésta como la obtención de mejores resultados en el aprendizaje. En consecuencia los trabajos de formación de profesores son abordados sólo desde los procesos de capacitación, el planteamiento es que una adecuada sistematización de los programas de capacitación, centrados primordialmente en el manejo de los aspectos técnicos de la enseñanza, dará como resultado una buena habilitación para la resolución de problemas

didácticos y para el dominio del proceso comunicacional e interactivo, incrementando la excelencia de la actividad de enseñanza. Desde esta perspectiva, los trabajos de capacitación para preparar a los docentes, se dan a partir de las diferentes etapas en que pueden encontrarse los profesores en funciones, pudiendo ser, capacitación inicial, en servicio o diferentes tipos de reciclaje. Los formatos típicos utilizados para operar los trabajos de capacitación de profesores han sido los "cursos", "talleres", "programas de microenseñanza", etc. Los contenidos temáticos de los eventos se centran generalmente en aspectos de planeación, dominio de técnicas de conducción, producción y uso de medios audiovisuales y evaluación. Los eventos más conceptuales, en general, analizan teorías de aprendizaje y comunicación y modelos instruccionales. En algunas circunstancias, poco representativas por su frecuencia de aparición, se trata de formar a los docentes para que participen en procesos de diseño curricular.

Otro rasgo dominante de esta perspectiva teórica es la poca importancia que se le concede al problema del contenido disciplinario dentro del currículo y su determinación por los profesores que imparten las clases, las decisiones que sobre él se toman operan sólo en el nivel curricular. El profesor se interrelaciona con el contenido cuando ya está establecido y sólo se le permite analizarlo para efectos de construir algunas estructuras lógicas que permitan formular objetivos con mayor precisión.

Distinguiendo entre dos tipos de dominios del profesor, - el "saber" y el "saber hacer", éste último, el "saber hacer" o

sea el de las aptitudes y hábitos del profesor, es el que le ofrece las posibilidades más vastas y prometedoras, ya que es dentro de este dominio donde él hará prueba de su capacidad de decidir la manera de cómo enseñar y en el cual utilizará los dominios necesarios para traducir sus decisiones en la realidad. Para Gage es esta última la esfera en la que la investigación hará sus mayores aportes (Gage, sin fecha, citado en CONACYT, 1981).

b) La perspectiva "tecnológica radical"

Esta perspectiva teórica mantiene un estrecho parentesco con la "clásica tecnificada" y utiliza los mismos fundamentos teóricos, la diferencia entre ambas perspectivas estriba en que en la "tecnológica radical" se pretende aplicar ortodoxamente los postulados sistémicos e inferir un conjunto de consecuencias que llevarían a modificaciones sustanciales de las actuales prácticas académicas. Dentro de esta perspectiva teórica el centralismo del rol docente es cuestionado y en su lugar se propone un rol docente diversificado y desplazado hacia sectores no centrales del trabajo educativo. Asimismo, propone como eje el predominio de los sistemas instruccionales los cuales incluyen cantidades importantes de "medios no humanos" y promueven una especialización de los agentes en el cumplimiento de las diversas funciones que exige el sistema. Esta corriente, también, propone una racionalización completa de la función educativa sobre la base de una planificación rigurosa, convencida de que las sociedades avanzan aceleradamente hacia una tecnificación que abarcará casi todas las esferas de la actividad humana.

En la perspectiva "tecnológica radical" el "maestro del aula" queda subordinado al "maestro mediado", productor de medios, o los propios medios cumpliendo el rol del maestro.

En sus trabajos sobre "Tecnología y Administración de la Enseñanza", Heinich explica las nuevas características del trabajo del docente que se derivan del nuevo paradigma, en los siguientes términos:

"En un sistema de instrucción programada, los maestros - cumplirán dos papeles fundamentales, uno nuevo, y otro viejo, pero mal entendido por lo común. El nuevo consistirá en preparar materiales para las máquinas: programas, lecciones televisadas, exhibiciones filmadas, materiales ilustrativos audiovisuales, demostraciones e instrumentos de evaluación. Tal trabajo requerirá una comprensión grandemente incrementada tanto del proceso de aprendizaje como de los temas que hay que aprender. Como nunca antes, se necesitará inteligencia e imaginación. El otro papel del maestro será hacer lo que la máquina nunca puede realizar -motivar, aconsejar y conducir a los alumnos a aquellas funciones de orden superior que son las metas primarias de la educación- formular preguntas, imaginarse cosas, intentar, apreciar y actuar. El maestro ya no necesita seguir siendo el proveedor de información, ni siquiera el encargado de desarrollar destrezas fundamentales y comprensiones fundamentales. Cuando se encuentre con los alumnos en los cursos formales, estarán preparados juntos para tratar los aspectos más intrincados y desafiantes de una materia" (Heinich, - sin fecha, pp. 182-183, citado en CONACYT, 1981).

Bajo esta corriente, los trabajos de formación de profesores, también se centran en los procesos de capacitación, incrementando los aspectos técnicos en tareas que demandarían un alto grado de especialización y también la habilitación para la resolución de problemas y la investigación aplicada. Esta perspectiva teórica aprovecha todas las investigaciones que puedan efectuarse a partir de la corriente "clásica tecnificada", pero otorga mayor peso al estudio de los sistemas de planeación y organización, a los sistemas curriculares, al desarrollo de la instrucción programada y de los medios audiovisuales (CONACYT, 1981).

c) La perspectiva "institucional y psico-social"

Esta perspectiva teórica está conformada por diversas líneas de pensamiento que comparten algunos postulados teóricos, pero que también, difieren entre si en muchos otros tónicos, - incluso en puntos fundamentales que las diferencian en el grado de profundidad y en la intención última de sus propuestas. En este espacio se discutirán sólo algunos de los postulados - de esas líneas, particularmente aquéllas en que se separan de las dos perspectivas citadas anteriormente. Algunos planteamientos llevan implícitas críticas ideológicas al orden y al pensamiento educativo dominante, lo cual establece un vínculo con la cuarta y última perspectiva, la "crítica ideológica".

Esta perspectiva "institucional y psico-social" se fundamenta a partir de la psicología social y de la psicología clínica, esta última con influencia en diverso grado de las corrientes humanistas y el psicoanálisis, así como en una socio-

logía que se plantea como socio-análisis. A diferencia de esta corriente, las dos perspectivas anteriores; la "clásica técnica" y la "tecnológica radical" se apoyan en las teorías - del aprendizaje que, en un sentido amplio, provienen de la psicología conductista; de la teoría general de sistemas y en las ciencias administrativas.

Una de las modalidades más radicales de esta perspectiva es el enfoque del "análisis institucional", el cual "en el campo de la pedagogía se define como el análisis de las instituciones escolares. Se distingue entre instituciones internas y externas. Por instituciones externas, las reglas exteriores al establecimiento y a la clase: burocracia educativa, circuitos de autoridad, programas, etc. Lo anterior, para decir que la pedagogía institucional es el método que consiste en distinguir mediante un análisis permanente de las instituciones externas, el margen de libertad en el cual el grupo clase podrá autoadministrar su funcionamiento y su trabajo y establecer su propia regulación, mediante la creación de instituciones internas. Esta orientación supone un análisis de la institución en términos de poder. La técnica en vista a suprimir o a poner en evidencia la identificación entre el poder del maestro y el poder de las instituciones es, por excelencia, la no-directividad. La pedagogía institucional pretende favorecer la socialización permitiendo al colectivo-clase instituir su propia organización y haciéndolas tomar conciencia de las coherencias institucionales y sociales que condicionan su aprendizaje. En otras palabras, la pedagogía institucional pretende la autogestión" (Carbajosa, D. et al. sin fecha, citado en COMACT, 1981 p. 221).

Análisis institucional, no-directividad y autogestión son los tres pilares de esta propuesta para la formación docente. Los puntos a reflexionar son, la síntesis de los aspectos personales y profesionales del rol docente, la superación de las perturbaciones que bloquean la participación y el aprendizaje y el estudio crítico de las relaciones de poder que operan entre los sujetos que cohabitan en las esferas institucionales.

Como corriente autogestionaria ha adoptado históricamente diversas tendencias que han asignado diferentes roles al profesor. La redefinición del rol que conlleva una propuesta formativa está apoyada en los mismos principios implicados en el análisis institucional, la transformación de los actuales planteamientos formalizados de preparación de los profesores. En el plano de la investigación, se infiere que se trata de impulsar un trabajo que esté en manos del propio docente, indagando inicialmente su propia realidad institucional, la metodología de la investigación-acción es la característica de este enfoque.

Otra de las líneas de pensamiento que integran la perspectiva "institucional y psico-social" tiene sus antecedentes en la "dinámica de grupos" que posteriormente evolucionó hacia posiciones más radicales. En una línea de carácter más psicológico se encuentran las propuestas de "grupos operativos", las cuales en los últimos años se han introducido en algunos centros universitarios de formación docente. Dentro de esta línea el trabajo docente es analizado a partir de categorías como: pretarea, tarea y proyecto; emergente grupal; contenidos latentes; resistencia al cambio, etc.

En el terreno de la formación docente, la aplicación de - los postulados de esta perspectiva se sustentan en la convic - ción de que una transformación de la relación educativa sería el resultado de una participación consciente del profesor en - el análisis de su propia tarea y en el conocimiento de las re - gulaciones profundas del comportamiento individual en el seno de los procesos grupales (CONACYT, 1981).

d) La perspectiva de la "crítica ideológica"

Esta perspectiva teórica es la que se ha manifestado más recientemente, su presencia es más notoria a nivel de ensayos e investigaciones que tienen que ver sobre todo con análisis - críticos de las prácticas habituales de formación y de sus su - puestos teóricos que se centran en el estudio de los discurs - sos, los proyectos y el trabajo concreto. Los trabajos general - mente abordan contenidos enfocados a denunciar como funcionan las determinaciones sociales sobre el fenómeno educativo y es - pecialmente sobre la formación de profesores. Asimismo, buscan esclarecer las relaciones que se dan entre intereses históri - cos, proyectos políticos, concepciones filosóficas y los plan - teamientos de capacitación. Las propuestas de esta corriente - se han reflejado poco en lineamientos o programas de trabajo, aunque existen algunos intentos.

Los estudios realizados suelen ser diversos, desde aque - llos de carácter global en que se pretende analizar el funcio - namiento social para ubicar a la educación en el proceso de la reproducción, hasta otros más específicos donde se cuestiona - la ideología contenida en las formulaciones didácticas y a in - dicar el tipo de prácticas sociales que los modelos implican.

A continuación se citan algunos planteamientos de diferentes autores que representan esta corriente:

Berruezo (sin fecha), en su trabajo "Formación de profesores desde una perspectiva de lucha de clases" utiliza categorías del análisis social que conducen a una reconceptualización del campo que rebaza la tradicional reducción "pedagógica". Su planteamiento dice: "No es intención nuestra hallar "el método correcto" para la formación de profesores, sino descubrir los elementos de un proyecto universitario no siempre explícito, del método por ellos empleado, ya que una práctica determinada sólo es plenamente comprensible dentro de un proyecto superior que la explica. El asunto es aclarar para qué o para quién es más válida esta forma concreta de estructurar la formación de profesores. Por lo tanto no se trata de hacer un análisis neutral de las experiencias, sino todo lo contrario, un análisis del carácter de clase de las mismas, es decir, de su parcialidad, de su tendenciosidad, del proyecto superior al que refuerzan o combaten. La lucha de clases atraviesa la universidad y como tal es preciso descubrir su presencia; tarea no siempre fácil por el grado de complejidad y de ocultamiento con el que los elementos de proyecto son manejados en la vida universitaria" (Berruezo, sin fecha, citado en CONACYT, 1981, p. 223).

Follari (sin fecha), en su trabajo "Formación de profesores universitarios, mitologías" presenta una reflexión teórica acerca del estatuto y rol institucional que puede darse a los cursos de formación de profesores y a los centros y comisiones que reciben el encargo social de llevarlos adelante en una función

ción legitimadora que es preciso desentrañar. Cuestiona, También, el rol que asumen los formadores, invalidando su apariencia de "sujetos autónomos", ignorantes de los intereses que realmente representan y coincide con los planteamientos de Bertruzo en cuanto a que la formación de profesores no es neutral, sino que se encuentra fuertemente vinculada, o mejor dicho forma parte de un proyecto superior. Follari, considera que quien realmente forma es el proyecto colectivo, nómimo y suprasubjetivo, de las clases y sectores sociales y plantea que cuando los cursos de formación surgen del proyecto de la burguesía, pueden alcanzar dos efectos diferentes, la eficacia productivista o la ineficacia burocrática, esta última con sentido de legitimación político-ideológica. Y cuando surgen del bloque dominado, lo cual sucede raras veces, los trabajos de formación alcanzan sentido en esa institución en donde se haya ganado el proyecto (Follari, sin fecha, citado en CONACYT, 1981).

Furlán y Remedi (sin fecha), en su ensayo "Notas sobre la práctica docente, la reflexión pedagógica y las propuestas formativas" realizan una serie de críticas a los enfoques formativos dominantes, particularmente critican que cuando se habla de formación docente, generalmente, se le constriñe al espacio cerrado, único y privilegiado del aula, considerando a ésta como el microcosmos del hacer y además, el que tal situación no haya sido reflexionada en todos los aspectos en que compromete. Critican que el currículo como espacio que reconstruye en un todo la representación que de lo real se hace, no sea un espacio de reflexión para el docente, sino que por el contrario, aparezca frente a él como un espacio que reglamenta y aliena -

su propia práctica. Al profesor se le imponen los contenidos y los tiempos en que tiene que impartirlos, quedando al margen - de los que toman las decisiones en este proceso. "Esta situa - ción particular del maestro de estar ocupado fundamentalmente en la transmisión y encerrar su trabajo en el aula (con las - particularidades descritas) hace que lo metodológico aparezca frente a él con características inusitadas. La separación con que el maestro percibe el método de contenido establece o crea la ilusión de existencia a-priori de una metodología basada en principios propios y autónomos que "posibilitan" y "resuelven" el problema de la transmisión controlando en su accionar la di versidad de contenido. El maestro se aboca al método como un - intento de dominio mágico que le permite salvar el conjunto de contradicciones que vive y se viven en su acción docente tra - tando de dominar y volver coherente (signando sentido) a la - realidad" (Furlán y Remedi, sin fecha, citado en CONACYT, - 1981, p. 224).

Lo expresado representa, de manera general, las principa - les líneas que caracterizan esta perspectiva teórica de la crí tica ideológica.

Como puede observarse "formación docente" o "formación de - profesores" son conceptos relativamente nuevos que han sido conce bidos de diferentes formas, dependiendo de las diversas influen - cias a las que han estado expuestos. Los trabajos realizados bajo esta nominación han respondido a las perspectivas teóricas que en su momento han imperado, sin embargo, es claro que no se trata so lamente de capacitación, actualización, calificación o recalifica ción de los trabajadores de la educación, sino de una concepción

diferente que implica un trabajo integral y que rompe con los mo
des estrechos en donde frecuentemente se le ha encajado (Hirsch,
1985).

No es posible seguir abordando la formación docente al mar -
gen de la vinculación teoría y práctica, método y contenido o aje
na a la dinámica de la institución donde se lleve a cabo. La for-
mación docente debe enfocarse hacia un análisis y reflexión críti
ca del quehacer docente, desde una perspectiva integral y que bug
ue el cambio, bajo una lógica de interacción generalizada de los
elementos que intervienen en ese trabajo (García, 1983).

Para lograr un trabajo real de formación integral es neces-
ario crear espacios colectivos, que no sean impuestos y que permi-
tan que los profesores reflexionen, investiguen a profundidad y -
teoricen sobre su propia práctica y que tomen conciencia de la im
portancia social que ésta representa; que reflexionen, investi -
guen y teoricen sobre los contenidos y las formas y tiempos en -
que se imparten y, en general, sobre los problemas a que se en -
frentan.

La formación de profesores debe contemplarse vinculada a pro
gramas de formación de otros trabajadores de la educación que in-
ciden en la puesta en práctica de los proyectos, como son los ad-
ministradores, planificadores, técnicos académicos, atcôtera -
(Hirsch, 1985).

En la presente investigación no se profundiza sobre los tra-
bajos de formación de formadores, ni de otros trabajadores de la
educación, porque el objetivo está enfocado hacia los trabajos de
formación de los profesores, sin embargo, se está consciente de -

que en un trabajo integral, ambas formaciones deben contemplarse dentro de un mismo proyecto general de trabajo.

CAPITULO II ANTECEDENTES

II.1. El Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos

Actualmente el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos - se integra por 65 institutos, 1 Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), 19 Centros de Graduados e Investigación -inicialmente estos centros respondieron al nombre de Centros Regionales de Estudios de Graduados e Investigación Tecnológica (CREGIT)-, 1 Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET), 3 Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo (CPODE) y una Dirección General de Institutos Tecnológicos (D.G.I.T.) ("De los Institutos", 1991).

Las instituciones que integran el sistema dependen de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, quien a su vez depende de la Secretaría de Educación Pública y son administradas técnica y académicamente por la Dirección General de Institutos Tecnológicos.

El sistema como tal se ha ido formando durante un período - aproximado de 42 años, se inició en el año de 1948 con la fundación de los institutos tecnológicos de Durango y Chihuahua y en su calidad de instituciones de Estado, fueron creados, crecieron y se consolidaron, teniendo como principio rector la práctica de la educación técnica (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, 1986). En la actual

alidad existe cuando menos un instituto tecnológico en cada estado de la República Mexicana, en ellos se imparten los ciclos de educación media superior, superior y posgrado en las áreas de Mécaica, Electricidad y Electrónica; Química, Bioquímica y Petroquímica; Construcción y Desarrollo de Comunidades; Contaduría y Administración; Ciencias Computacionales; así como algunas de las combinaciones que resultan de ellas y Ciencias de la Educación.

Respecto a los niveles educativos cabe señalar que a partir de 1976 se establece que los institutos de nueva creación atenderán únicamente los niveles superior y posgrado, éste último cuando la factibilidad institucional lo permitiera. Asimismo, desde esa fecha los tecnológicos que venían ofreciendo el nivel medio superior tendieron a segregarlo de acuerdo a sus condiciones internas y de zona de influencia (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, 1979).

Los estudios de posgrado a que se ha hecho referencia, se imparten a través del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), de los Centros de Graduados e Investigación y del Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET).

El CIIDET fue creado por decreto presidencial en 1976, depende directamente de la Dirección General de Institutos Tecnológicos, sus instalaciones se encuentran en la ciudad de Querétaro y surge como un centro de excelencia, planeado para resolver los problemas relacionados con la educación técnica superior, en lo relativo a la investigación del modelo educativo, proceso enseñanza aprendizaje y los problemas inherentes a su aplicación en los institutos tecnológicos. También representa una respuesta para -

formar profesores con alto nivel académico, puede decirse que en este Centro se analiza la problemática de la educación técnica en el país en busca de soluciones (Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Institutos Tecnológicos, 1980).

A fines de 1976 se establecieron tres Centros de Graduados e Investigación, éstos son unidades académicas integradas a los institutos tecnológicos, destinadas a la realización de programas de docencia a nivel posgrado y de programas de investigación y extensión en aquellas áreas prioritarias para el desarrollo tecnológico y educativo del país, son una estrategia para utilizar más racionalmente los recursos humanos y materiales con que cuentan las instituciones para promover el desarrollo regional. Hasta 1984 el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos contaba ya con 17 Centros de Graduados e Investigación (Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Institutos Tecnológicos, 1984).

El CENIDET es inaugurado el 12 de enero de 1987 en la ciudad de Cuernavaca, Morelos e inicia sus actividades académicas el 22 de abril del mismo año con la Maestría en Ciencias en Ingeniería Electrónica, depende directamente de la Dirección General de Institutos Tecnológicos y tiene como objetivo formar y actualizar recursos humanos de alto nivel técnico-práctico en las áreas de ingeniería electrónica, computación y comunicaciones, con lo cual - busca apoyar las actividades educativas, de investigación, desarrollo de equipo para los institutos tecnológicos y el establecimiento de una relación directa con el sector productivo del país.

Los CRODE surgieron en 1979 con la fundación del Centro Regional de Optimización y Desarrollo de Equipo de Celaya, ubicándose se en los terrenos del instituto tecnológico de dicha ciudad y de

pendiendo directamente de la Dirección General de Institutos Tecnológicos.

Fueron creados con el propósito de prestar servicios a las - instituciones que integran el sistema, en lo referente al mantenimiento de equipo de talleres, laboratorios, centros de cómputo y otros espacios físicos de las instituciones del sistema; al diseño y producción de prototipos didácticos, a la rehabilitación, reubicación, instalación y manejo de equipo; así como atención al desarrollo personal mediante programas específicos de adiestramiento, capacitación, actualización y especialización de docentes y no docentes responsables de la operación y mantenimiento de - equipo. A la fecha se cuenta con tres centros ubicados en los terrenos de tres diferentes institutos tecnológicos (Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Institutos Tecnológicos, 1984).

Los fines de los institutos tecnológicos se derivan de lo establecido en la Constitución Política de México, en la Ley Federal de Educación y en las tendencias del país y de la tecnología contemporánea, su objetivo es satisfacer la demanda de educación técnica y superior, de acuerdo a los requerimientos de cada región y contribuir al desarrollo integral educativo y de la investigación del país.

Para el funcionamiento de los institutos tecnológicos, la Dirección General establece las políticas centrales del sistema y coordina la administración descentralizada de los servicios educativos, la cual compete a los institutos. Las políticas del sistema se basan en las directrices nacionales de la Secretaría de Educación Pública. Sus planes y programas se formulan atendiendo las

recomendaciones del Consejo Nacional de Directores de los institutos tecnológicos para instrumentar sus directrices.

El Consejo Nacional de Directores constituye, oficialmente, el cuerpo académico más elevado de la Dirección General de Institutos Tecnológicos, fue fundado el 23 de abril de 1963, en sesiones celebradas en el Instituto Tecnológico de Orizaba, Veracruz - (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior, Dirección General de Educación Superior, 1974).

El modelo educativo que impera en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos surge a partir de septiembre de 1973, como una propuesta de aplicación de la reforma educativa impulsada por el entonces presidente de la República Mexicana, Luis Echeverría Alvarez. Dicho modelo educativo se divide en un modelo académico, un modelo administrativo y un modelo de operación.

La esencia del modelo educativo la constituye el modelo académico, el cual está formado por los perfiles, planes, programas y toda la infraestructura de apoyo, como son: los talleres, laboratorios, la biblioteca, la tecnología educativa y los reglamentos e instructivos internos que norman las actividades académicas de los institutos tecnológicos. En él quedan descritas las condiciones y circunstancias que caracterizan el proceso educativo y consiste fundamentalmente en la estructuración de un sistema administrativo-académico por créditos escolares; planes de estudio regulares constituidos por troncos de asignaturas comunes, intermedias, de especialidad y optativas; reglamentos y normas académicas que consignan las condiciones y reglas administrativas de acuerdo a las cuales se organiza y opera el proceso educacional -

del currículo y hasta 1985 un enfoque de enseñanza congruente con la "sistematización de la enseñanza", el cual se manifestó concretamente en la elaboración de programas de estudio con objetivos operacionales formulados por fichas de trabajo con una orientación conductista. A partir de la fecha mencionada este elemento del modelo académico sufrió un cambio en dicho enfoque, el cual consistió en la modificación de los programas de estudio, como resultado de una concepción diferente en la tarea docente, el aprendizaje y la enseñanza.

El modelo administrativo, en lo general, está regido por las disposiciones normativas emanadas de la Dirección General de Institutos Tecnológicos.

El modelo operativo está enmarcado por los ordenamientos de carácter general, como son el artículo 3° constitucional y la Ley Federal de Educación. Es importante en cuanto a las relaciones laborales y las disposiciones normativas emanadas de la Dirección General de Institutos Tecnológicos (Dirección General de Institutos Tecnológicos, 1984, abril, 24).

Además del sistema escolarizado, el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, ofrece en algunas de las instituciones que lo integran la modalidad de sistema abierto. El "Tecnológico Abierto" inició sus operaciones en septiembre de 1974, fue creado para atender educativamente a la población trabajadora que no está en condiciones de someterse a la rigidez del sistema escolarizado pero que desea su emancipación en todos los órdenes (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, Dirección General de Institutos Tecnológicos, 1979, julio).

II.2. El Instituto Tecnológico de Tlalnepantla

El Instituto Tecnológico de Tlalnepantla (I.T.TLA.) abrió sus puertas el 2 de septiembre de 1972, está ubicado en el Municipio de Tlalnepantla de Baz, estado de México, municipio que junto con los de Naucalpan y Ecatepec forman uno de los centros industriales más importantes de la República Mexicana.

Como parte integrante del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos el I.T.TLA. sustenta los mismos objetivos de la educación superior en México, enmarcados en el concepto de que estas instituciones son factores decisivos en el desarrollo integral del país y en este sentido, el tecnológico forma cuadros técnicos y científicos acordes al requerimiento de aquél (Secretaría de Educación Pública, Instituto Tecnológico de Tlalnepantla, 1982, - octubre).

Cuando el I.T.TLA. inició sus actividades ofrecía en el turno matutino el bachillerato en ciencia y tecnología con cinco terminales técnicas; Contabilidad, Electricidad, Mecánica (Máquinas y Herramientas), Máquinas de Combustión Interna y Laboratorista Químico. En el turno vespertino ofrecía el nivel licenciatura con la carrera de Ingeniería Electromecánica con especialidades en Administración, Planta y Mantenimiento, Diseño y Producción.

Las especialidades de Contabilidad y Laboratorista Químico, del nivel medio superior, fueron segregados en septiembre de 1976; asimismo, en septiembre de 1977 se liquidó en el nivel superior la licenciatura en Ingeniería Electromecánica con especialidad en Diseño. Simultáneamente a esta última liquidación, en el -

turno vespertino, se creó la licenciatura en Ingeniería Industrial con dos especialidades; Mecánica y Eléctrica.

En septiembre de 1978, por motivos de ubicación académica, fue trasladada al instituto la licenciatura en Trabajo Social y la misma fue liquidada en 1984; dicha licenciatura se impartía originalmente en el Centro de Estudios Tecnológicos No. 7 de la ciudad de México.

En febrero de 1982 el I.T.TLA. abre su Centro de Graduados e Investigación, ofreciendo la maestría en ciencias de Ingeniería - Mecánica con especialidad en Diseño de Máquinas.

En septiembre de 1985, en el turno matutino, se creó la licenciatura en Ingeniería Industrial y en septiembre de 1986 se agregó el bachillerato técnico con todas las especialidades que se venían ofreciendo.

En septiembre de 1987 se abre la licenciatura en Informática ofreciéndose únicamente en el turno matutino.

El historial descrito previamente corresponde al sistema escolarizado, es hasta septiembre de 1983 que el tecnológico abre la modalidad de sistema abierto ofreciendo el bachillerato técnico con especialidad en Electrónica, el cual entró en etapa de liquidación en 1984. En 1986, bajo este mismo sistema, se ofrecen por primera vez las licenciaturas en Relaciones Industriales e Ingeniería Industrial en Eléctrica, posteriormente, ésta última entró en etapa de liquidación (Moya, 1989).

Actualmente el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla ofrece dos modalidades, el sistema escolarizado y el sistema abierto.

En el sistema escolarizado se ofrecen dos niveles: superior y posgrado.

El nivel superior funciona en los dos turnos, en el matutino se ofrecen las licenciaturas en Ingeniería Industrial e Informática, en el vespertino se ofrecen las licenciaturas en Ingeniería Industrial con especialidades en Mecánica y Eléctrica e Ingeniería Electromecánica.

El posgrado se imparte en el turno vespertino, se ofrece la maestría en Ingeniería Mecánica con especialidad en Diseño de Máquinas.

En el sistema abierto se imparte el nivel superior, se ofrece la licenciatura en Relaciones Industriales.

Administrativamente el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla se organiza a partir de una Dirección, dos subdirecciones -una académica y otra administrativa-, tres Unidades de apoyo y doce -Divisiones, Departamentos o instancias administrativas con un carácter similar. En este sentido el tecnológico es congruente con los lineamientos que para tal efecto dispone la Dirección General de Institutos Tecnológicos.

De la Subdirección Académica dependen las Divisiones de Estudios de Licenciatura y de Extensión, el Centro de Información, la Coordinación de Sistemas Abiertos y el Departamento de Tecnología Educativa.

El Departamento de Tecnología Educativa se integra a su vez por las oficinas de: Medios Educativos, Orientación Educativa y Métodos Educativos.

A continuación se enuncian de manera general las funciones - de las instancias administrativas que se relacionan de manera directa con el presente trabajo.

Subdirección Académica

- Organizar, dirigir y controlar la aplicación de los planes de estudio del nivel superior de acuerdo con los lineamientos que para tal efecto establezca la Dirección General de Institutos Tecnológicos.
- Difundir y vigilar la observancia de los lineamientos y políticas que sobre docencia, extensión, tecnología educativa y centro de información emita la D.G.I.T.
- Determinar y satisfacer las necesidades de superación y actualización del personal docente del instituto.

División de Estudios de Licenciatura

- Promover, dirigir e integrar la elaboración de alternativas curriculares que permitan adecuar los programas de los planes de estudios vigentes en el I.T.TLA.
- Programar, dirigir y supervisar la aplicación de los planes y programas de estudios y métodos educativos.
- Participar en la determinación de las necesidades de actualización y superación del personal docente de la División de Estudios.

División de Extensión

- Organizar, dirigir, controlar y evaluar los programas de servi-

cio social, prácticas profesionales, difusión cultural, promoción deportiva, apoyo académico, capacitación y servicios externos que se realicen en el instituto, de acuerdo con los lineamientos establecidos por la Dirección General de Institutos Tecnológicos.

Coordinación de Sistemas Abiertos

- Organizar, coordinar y controlar la enseñanza no escolarizada a través del sistema abierto, según disposiciones establecidas por la D.G.I.T.
- Solicitar al departamento de tecnología educativa la asesoría requerida sobre apoyos didácticos, diseño y revisión de planes y programas de estudios y evaluación del currículo.

Departamento de Tecnología Educativa

- Participar con la división de estudios de licenciatura en la adecuación de los planes y programas de estudios vigentes.
- Promover y coordinar programas para la actualización, superación y desarrollo del personal docente del instituto.
- Organizar, dirigir y controlar la investigación, diseño y utilización de los materiales y auxiliares didácticos requeridos para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.

Oficina de Medios Educativos

- Establecer conjuntamente con la oficina de Métodos Educativos los programas encaminados al diseño y desarrollo de materiales didácticos.

- Asesorar al personal docente en la elaboración, empleo y evaluación de materiales didácticos y en el uso de equipo audiovisual en el proceso educativo.

Oficina de Orientación Educativa

- Promover e implantar acciones de carácter informativo y formativo, tendientes tanto al desarrollo personal del alumno como a su adaptación crítica al medio escolar, familiar y social.

Oficina de Métodos Educativos

- Coordinar y participar en la realización de programas de actualización y superación de profesores en el área psicopedagógica y de didáctica especial.
- Participar con la división de estudios correspondiente en la adecuación de los planes y programas de estudios vigentes (Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Institutos Tecnológicos, Dirección General de Organización y Métodos, Instituto Tecnológico de Tlalnepantla. 1982, septiembre).

Como puede observarse, en la descripción de funciones anteriormente señaladas, el departamento de tecnología educativa es la instancia administrativa en la que recae la responsabilidad de la formación de profesores del instituto y es la oficina de métodos educativos la que directamente promueve y realiza las acciones tendientes al cumplimiento del objetivo de formación docente.

El instituto tecnológico cuenta con una matrícula aproximada de 2500 alumnos y con aproximadamente 500 empleados, de los cuales 200 son profesores.

El personal docente se ubica administrativamente de acuerdo a la(s) asignatura(s) que imparte, en este sentido puede depender de las instancias administrativas siguientes: Centro de Graduados e Investigación, Coordinación de Sistemas abiertos, División de - Extensión o División de Estudios de Licenciatura. En esta última División es donde se concentra el mayor número de profesores y - son con los que principalmente se ha trabajado la formación docente.

Los profesores ubicados en la División de Estudios de Licenciatura se organizan académica y administrativamente a partir de academias de estudios y coordinaciones de áreas. Las academias se forman con profesores que imparten asignaturas de una misma línea curricular o asignaturas afines, las coordinaciones se forman con profesores de academias que integran áreas de conocimiento.

El modelo educativo del Instituto Tecnológico de Tlalnepan - tla es el mismo que opera en todo el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos y que previamente fue descrito en el punto II.1. de este capítulo.

CAPITULO III LA FORMACION DOCENTE EN EL SISTEMA NACIONAL DE INSTITUTOS TECNOLOGICOS

III.1. Introducción

Caracterizar los trabajos de formación docente que se han dado en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, partiendo - de lo que cada instituto ha realizado y contando con la participación de los beneficiarios de dicha formación -lo cual arrojaría - datos más cercanos sobre como esa formación ha impactado la práctica docente, que es finalmente el objetivo que se persigue con - aquélla-, es una tarea de amplias dimensiones y por lo tanto difficil de realizar. Actualmente el S.N.I.T. está integrado por 65 - institutos tecnológicos diseminados en la República Mexicana y si bien es cierto que comparten principios, políticas, métodos de - trabajo y algunas otras características, también es cierto que cada uno de ellos tiene su propia historia, lo que les confiere - cierta singularidad.

Ante la imposibilidad entonces, de caracterizar de manera - uniforme los trabajos de formación docente he optado por rescatar información sobre los trabajos que en esta línea se han realizado e impulsado desde una instancia central, Dirección General, consciente de que aun cuando en la mayoría de los casos dichos trabajos han involucrado la participación de personal de los institutos tecnológicos, esa participación ha sido poco significativa - por su número y, más aun, porque la participación por sí misma no ha garantizado, en todos los casos, que los trabajos de formación

docente se implanten en los tecnológicos representados.

Sin perder de vista esos considerandos, la información obtenida refleja concepciones, tendencias y formas de trabajo que durante los últimos 15 años se han dado en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos.

III.2. Primer movimiento

Al respecto, los documentos revisados evidencian que desde hace bastante tiempo el sistema ha venido realizando acciones de capacitación y actualización que posibiliten la superación de los profesores. Existe información de que, en 1971, simultáneamente al cambio de períodos escolares, de anuales a semestrales, la Dirección General de Educación Superior (D.G.E.S.)* cambió de organización y con ella los institutos tecnológicos regionales** hicieron lo mismo. Por esas fechas hubo 27 seminarios en diversos -

* En 1976, al darse la reorganización de la Secretaría de Educación Pública desaparece la Dirección General de Educación Superior (D.G.E.S.), la cual además de coordinar a los institutos tecnológicos, coordinaba a otras instituciones de otros niveles educativos y en su lugar se creó la Dirección General de Institutos Tecnológicos, destinada hasta la actualidad exclusivamente a la administración y desarrollo de los mismos.

** Hasta 1981 los institutos tecnológicos dejaron de denominarse "regionales", identificándose a la fecha como institutos tecnológicos, más el nombre del lugar en donde se encuentran ubicados.

lugares del país, con el propósito de unificar criterios que permitieran regular la acción de algunos departamentos creados con la nueva organización, entre ellos el de servicios académicos - (SEP.SEMTyS.DGES, 1974). Este departamento surgió para cubrir necesidades de apoyo psicopedagógico de la planta de profesores de los tecnológicos, con el fin de apoyar una mejor realización del quehacer docente.

Asimismo, antes de 1973 se realizaron campañas de capacitación que fomentaron el que profesores de los institutos tecnológicos participaran en cursos cuyo propósito era prepararlos "... en la elaboración de programas por objetivos operacionales con asistencia técnica de expertos de la UNESCO" (SEP.SEMTyS.DGES, 1974, p.9). Todo esto ocurría en consecuencia con los postulados de la Reforma Educativa (1970-1976), la cual en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos se manifestó abiertamente en 1973, con el reconocimiento explícito de la adopción de un nuevo modelo educativo. Tal modelo educativo no estaba totalmente clarificado (Dirección Académica, Comité Nacional de Evaluación, 1982), aunque permitió una renovación sustancial hacia una definición propia del sistema (SEP.SEIT.DGIT, 1986).

Aun cuando inicialmente al modelo educativo le faltó una caracterización claramente definida, es indudable que desde el principio contenía algunos elementos que han influido y determinado el proceso educativo que se ha dado en el sistema a partir de su implantación. Así, se puede decir que los ejes centrales del modelo de 1973 consisten "... en un sistema de créditos con planes de estudio flexibles y la sistematización de la enseñanza" (Dirección General de Institutos Tecnológicos. Dirección Académica. Sub

dirección de Estudios Profesionales. División de Tecnología Educativa. Comité para el diseño del Formato de Programas de Estudio, abril de 1983, p.7). Según el documento del comité nacional de evaluación, la sistematización de la enseñanza se entendió "... como el desarrollo de los objetivos de aprendizaje, la definición de procedimientos de instrucción para cada objetivo y la aplicación de mecanismos de evaluación permanente" (Dirección Académica. Comité Nacional de Evaluación, 1982, p.8).

El mismo comité nacional de evaluación, en el documento ya citado, menciona que para el funcionamiento del nuevo modelo académico, eran condición básica la sistematización de la enseñanza y la preparación de los docentes, por ello en consecuencia, "... la capacitación de los docentes se contempló en tres fases:

- a) La de capacitación de un grupo reducido de profesores, quienes actuarían como monitores al iniciar el proceso de reforma.
- b) La de adiestramiento de profesores en la elaboración de programas por objetivos y
- c) La de reproducir esta acción institucional instruyendo a un número más amplio de profesores" (Dirección Académica, Comité Nacional de Evaluación, 1982).

"En lo referente con la información de profesores para iniciar los cambios propuestos, de enero a abril de 1973 se impartió un curso sobre ciencias de la educación y los participantes, al regresar a sus respectivos tecnológicos, adiestraron al personal docente, principalmente en la especificación de objetivos instruccionales.

Después, en los meses de julio y agosto, 329 profesores distribuidos en cuatro tecnológicos elaboraron los programas por objetivos que se utilizarían en septiembre de ese mismo año.

Se llevó a cabo de manera gradual la implementación de las innovaciones. Esto es, sólo se las aplicó a aproximadamente un 30% de la población total: los alumnos de nuevo ingreso en ambos niveles, técnico y profesional y los profesores que atenderían a dichos alumnos. Se debió esto a dos razones fundamentales: a) el problema que representa un adiestramiento masivo en corto tiempo y la aceptación por parte de los profesores de los cambios propuestos, y b) recursos económicos muy limitados para introducir nuevos procedimientos en el sistema educativo superior" (Magallanes, Saucedo, Speller y Peralta, 1979, p.114).

El documento del comité nacional de evaluación cita que la primera fase se organizó en cinco etapas, a saber: Planificación, Organización y Práctica Intensiva, Elaboración de los Programas, Supervisión y Revisión y Etapa de Publicación y Distribución. Así mismo, plantea que el trabajo se descentralizó en institutos tecnológicos que fungieron como sedes, tales fueron: Chihuahua, Cuernavaca, Cd. Juárez y Oaxaca y como resultado se diseñaron 34 programas de entrada que involucraron la participación de profesores, la cual se consideraba determinante para la adopción del cambio y para 1975, como resultado de la tercera fase, se habían elaborado 150 programas por objetivos. Sin embargo, asume que la internalización del cambio requería una base más sólida, tanto cognoscitiva como actitudinal, un verdadero cambio de estructura mental, la ausencia de esto se vió en el hecho de que los procedimientos de enseñanza no se modificaron radicalmente.

También sobre este primer movimiento, originado por el cambio del modelo educativo, el documento "El Proceso de Reforma en los Institutos Tecnológicos" (SEP.SEMTyS.DGIT, 1974), refiere que ante la necesidad de instaurar a corto plazo una actitud de cambio en las instituciones que en ese momento conformaban el sistema, se consideró como paso inmediato actualizar a los profesores en funciones en áreas específicas de conocimientos e inducir la modernización de los métodos de enseñanza, mediante la realización de cursos y seminarios llevados a cabo en diferentes lugares del país e inclusive enviando a algunos profesores al extranjero con el mismo objetivo. Según lo enunciado en el documento, dichos cursos y seminarios rebasaron el propósito inicial de la elaboración de programas de estudio con objetivos operacionales, ya que además incluían el conocimiento de nuevos criterios para el aprendizaje y la evaluación del mismo.

Además de los cursos y seminarios se dieron otros procedimientos que permitieran la superación docente, tal es el caso de los talleres de microenseñanza y los cursos de posgrado (SEP.SEMTyS.DGIT, 1974).

Los primeros talleres de microenseñanza estaban concebidos* como una técnica que permitía "... actualizar rápidamente a los -

* Actualmente en el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla y en algunas otras instituciones que integran el sistema se sigue utilizando el taller de microenseñanza como una alternativa, entre muchas otras, de formación docente; pero bajo una concepción diferente a la que inicialmente fundamentó la "técnica del taller de microenseñanza".

maestros por la virtud del sistema, que evalúa tras cada acto de entrenamiento, que es esencialmente lo que se realiza en el taller de microenseñanza" (SEP. SEMTyS. DGIT, 1974, p. 20).

Los cursos de posgrado, inicialmente, se impulsaron en el área de las ciencias de la educación, becándose a algunos profesores en funciones para asistir a instituciones de educación superior existentes dentro del país y en algunas del extranjero.

Los procedimientos, hasta aquí enunciados, tenían por objeto preparar al profesor para intervenir "... en el proceso de la enseñanza activa, donde el alumno aprende a aprender resolviendo sus problemas y en donde la evaluación consiste en comprobar que se alcanzaron los objetivos, sustituyendo a las pruebas y exámenes que sólo tenían una medida de la capacidad del alumno para memorizar o retener fórmulas" (SEP. SEMTyS. DGIT, 1974, pp. 20-21).

Las expectativas de todas esas instancias, promovidas y realizadas estaban cifradas en que los profesores que participaran en las mismas sirvieran de multiplicadores en sus propios centros de trabajo (SEP. SEMTyS. DGIT, 1974).

En 1974 se efectuaron dos reuniones para la formación de asesores en las que se realizaron trabajos, principalmente, sobre asesoría comprendida dentro de la orientación educativa, pero incluyendo en las funciones del asesor actividades de colaboración con el área de superación académica para establecer programas tendientes a actualizar, capacitar y especializar al personal docente (SEP. SEMTyS, 1974).

Durante ese mismo año -febrero, marzo y agosto-, se impartió

a profesores interesados de algunos tecnológicos, cursos de preparación sobre el Sistema Keller -Sistema de Instrucción Personalizada, S.I.P.-, mismo que posteriormente funcionó en plan piloto - en tres institutos tecnológicos con el objeto de explorar nuevas técnicas ya que en la mayoría de los casos los profesores continuaban utilizando como procedimiento de enseñanza la conferencia (Magallanes N. Cristina y Saucedo Lugo, Beatriz. 1976). Dado el éxito obtenido llegó a aplicarse en 17 tecnológicos con la participación de 43 profesores, previamente adiestrados (Magallanes et al 1979).

Como puede observarse, durante el período 71-75 aproximadamente, se dio un auge en la promoción y realización de actividades encaminadas a fomentar la capacitación y actualización de los profesores, debido esto al impacto que tuvo la reforma educativa, reflejada concretamente en el nuevo modelo educativo adoptado por el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos. Sin embargo, todas esas acciones se realizaron únicamente con un grupo reducido de profesores representante de los diferentes institutos tecnológicos, porque como ya se dijo, la expectativa era que se diera un efecto multiplicador al interior de las instituciones. Asimismo, aun cuando se hicieron planteamientos acerca de que el trabajo con los profesores debía rebasar los procedimientos iniciales, de capacitación para la elaboración de programas con objetivos operacionales, los documentos revisados evidencian que los mayores esfuerzos se enfocaron únicamente a ese fin, debido en gran medida a que la adopción del nuevo modelo académico se realizó apresuradamente, sin la instrumentación previa de una estructura administrativa adecuada, congruente con dicho modelo; en el área académica tampoco hubo planeación; la capacitación de los profesores no

fue permanente y la del personal académico administrativo no existió en las fases de implementación ni al principio de la operación del modelo; el marco conceptual no fue explícito, el modelo mismo no fue claramente caracterizado y nunca se mencionaron parámetros de evaluación para saber en que medida los objetivos se iban alcanzando (SEP. SEIT. DGIT, 1986).

III.3. Segundo movimiento

Otra fecha importante que orientó el cause de los trabajos de formación docente en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, fue 1976, año en que se fundó el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), se iniciaron los estudios de posgrado en los ahora llamados Centros de Graduados e Investigación y se realizó un cambio en la estructura organizacional de la Secretaría de Educación Pública, surgiendo con ello en diciembre del mismo año, la Dirección General de Institutos Tecnológicos (D.G.I.T.), creada exclusivamente para administrar y promover el desarrollo de las instituciones que conforman el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos.

El Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), surge con la expectativa, entre otras, de apoyar al sistema en la formación docente de su planta de profesores, a través de cursos contemplados dentro de sus programas de extensión o dentro de sus programas de posgrado.

El surgimiento de los Centros de Graduados e Investigación -

incide en el cambio del perfil del docente de los tecnológicos. - A partir de su creación se contratan profesores con un grado más alto de escolaridad, se crea la necesidad de formar cuadros profesionales para impartir la docencia a nivel posgrado y se tiende a reubicar al personal docente con escolaridad de técnico, ya que simultáneamente a la apertura de los estudios de posgrado se empieza a liquidar paulatinamente el nivel bachillerato que se venía impartiendo en el sistema.

La creación de la Dirección General de Institutos Tecnológicos trae consigo una reorganización administrativa que trata de dar respuesta a los requerimientos que plantea el nuevo sexenio (José López Portillo 1977-1982). Con dicha influencia y sin perder de vista el modelo educativo adoptado en 1973 -el cual a esa fecha ya había sufrido desviaciones-, surge en abril de 1977 el Plan Nacional de Educación elaborado, entre otras personas, por el Director General en turno de los institutos tecnológicos, Ing. Emiliano Hernández Camargo.

El Plan Nacional de Educación asumió con respecto a la docencia que el personal docente de los tecnológicos tenía encomendada una labor técnica que era vital para el desarrollo del país y que existía la preocupación en cuanto a la capacitación, actualización y concientización de los profesores. Manifestó que para ello el sistema contaba con su CIIDET y que había que propiciar en el docente una actitud que concurriera al logro de las finalidades de la educación y del sistema (Hernández, 1977, abril).

Para tal efecto, el Plan Nacional de Educación propuso objetivos programáticos en relación con la docencia en los institutos tecnológicos, a continuación aparecen algunos de ellos:

- "- Orientar la docencia en los Institutos Tecnológicos Regionales hacia el pleno cumplimiento de los objetivos del Sistema, vigorizando así la función social de la educación y propiciando la creatividad y la responsabilidad social de los educandos.
- Implementar un programa permanente para la selección del personal docente ...
- Gestionar la creación de plazas de profesores investigadores, plazas de tiempo completo y plazas de medio tiempo para otorgarlas de manera que ...
- Con el auxilio de especialistas organizar e implementar un programa general que integre y desarrolle las acciones de capacitación pedagógica de los docentes de los Institutos Tecnológicos Regionales.
- Organizar e implementar un programa de alta especialización para docentes, gestionando becas para estudios en el país y el extranjero.
- Diseñar un programa de estímulos para el profesorado de los Institutos Tecnológicos Regionales en el que se contemplen las posibilidades de períodos sabáticos para actualización, especialización e investigación.
- Planear e implementar un programa de visitas académicas de especialistas altamente clasificados a los Institutos Tecnológicos Regionales, llevando así a la provincia a personalidades señaladas por su ciencia" (Hernández, 1977, abril, pp. 60-61).

Para la consolidación del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos

nológicos, debería desarrollarse en él, durante el sexenio 77-82, un modelo de organización especial, a continuación se mencionan algunos elementos del mismo:

- "- Operará para apoyo del Sistema en lo referente a la especialización de la enseñanza técnica y la investigación educativa, - el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET).
- ... En el CIIDET se hará provisión para la atención de unos - 150 profesores del Sistema, quienes estarán comisionados para estudios especializados o para investigación educativa.
- Para la capacitación y especialización del personal, previendo se la necesidad de especializar el 20% del personal docente y de investigación, se requerirán los fondos que señalarán los programas respectivos, en cuyo desarrollo se comprometerán los organismos de apoyo ya existentes, como son el CONACYT, la ANU IES, etc." (Hernández, 1977, abril, pp. 71,73).

Este segundo movimiento, iniciado en 1976-77 y reflejado ideológicamente en el Plan Nacional de Educación, tiene sus manifestaciones concretas en 1978, cuando la Dirección General inicia una acción de reorientación en la estructura administrativa del sistema, específicamente en lo que se refiere a los departamentos de servicios académicos, les cambia el nombre por el de tecnología educativa y consecuentemente modifica su estructura, estableciendo para ellos una organización, funciones y objetivos dependiendo de la etapa de desarrollo de cada instituto (Dirección Académica, Subdirección de Estudios Profesionales, División de Servicios Académicos, 1981, septiembre).

Cabe hacer notar que el desarrollo de los tecnológicos se clasifica según su número de alumnos, en tres etapas: primera, mil alumnos; segunda, dos mil alumnos y tercera, tres mil alumnos. En la estructura administrativa planteada, los departamentos de tecnología educativa de los tecnológicos que se encontraban en la primera etapa no contemplaban una sección u oficina especial para atender la formación docente, es hasta la segunda y tercera etapas cuando se plantea una sección u oficina de métodos educativos.

Asimismo, consecuentemente con los planteamientos del Plan Nacional de Educación, se crearon a nivel central proyectos presupuestales ex profeso para apoyar la actualización y especialización del personal docente y administrativo. La medida fue positiva, significó un avance, sin embargo, aun cuando los proyectos siguen vigentes, no garantizan por sí mismos que el presupuesto se canalice a las áreas para las que fue creado. Al interior de cada tecnológico son los directivos, según la importancia que para ellos tenga la formación docente, quienes deciden en que utilizar dicho presupuesto.

Como ya se mencionó, los nuevos departamentos de tecnología educativa contemplaban dentro de su estructura orgánica una sección u oficina de métodos educativos por lo menos en los que se encontraban en la segunda y tercera etapas de desarrollo, cuyo objetivo fue: "Diseñar, establecer, organizar y controlar los métodos y sistemas educativos que conlleven a la realización eficaz del proceso enseñanza aprendizaje en sus modalidades" (Dirección Académica, Subdirección de Estudios Profesionales, División de Servicios Académicos, 1981, septiembre, p. 11).

Los departamentos de tecnología educativa empezaron a funcionar bajo esos lineamientos oficiales a partir de 1979 y según un estudio realizado en 1981 por la Dirección General a 34 departamentos de tecnología educativa del sistema, se encontró que los más altos porcentajes de actividades realizadas correspondían a las áreas de capacitación y asesorías a docentes para la enseñanza aprendizaje. Asimismo, fue notable la falta de atención en áreas prioritarias del proceso educativo como son: la asesoría para el diseño curricular y el de planes de estudios; la asesoría directa al docente para la planeación, conducción y evaluación de la enseñanza aprendizaje y la investigación educativa para fundamentar decisiones encaminadas a mejorar el proceso educativo (Dirección Académica, Subdirección de Estudios Profesionales, División de Servicios Académicos, 1981, septiembre).

En otro estudio realizado en el mismo año, por Baqueiro (1981, julio) docente investigadora del CIIDET, a 28 institutos tecnológicos se encontró que el 75% de los departamentos de tecnología educativa tenían menos personal del mínimo previsto en la matrícula de integración. Este aspecto, la falta de recursos humanos, fue el problema mencionado con mayor frecuencia. Asimismo, plantearon la necesidad de personal capacitado en las funciones específicas que debería desempeñar tecnología educativa y también la ubicación adecuada del personal capacitado ya existente. En el mismo estudio, el 57% informó de la falta de presupuesto y de las asignaciones económicas que no se incrementaron de acuerdo al crecimiento del tecnológico (Baqueiro, 1981, julio).

Con respecto a las funciones se encontró que el 46% de los departamentos de tecnología educativa encuestados, consideraron -

que las que se les asignó no eran claras y solicitaban se definieran con precisión. No obstante, en otro apartado del estudio aparece que gran parte de la labor de ese departamento estaba enfocada al desarrollo docente, función que no lograba óptimos resultados por la apatía de los profesores. Para resolver este problema en el mismo estudio se hacen las propuestas siguientes:

- a) Una relación más estrecha entre tecnología educativa y la subdirección técnica. Esta propuesta surgió porque en esa fecha - el departamento u oficina de tecnología educativa dependía de una subdirección general o de la subdirección administrativa, según la etapa de desarrollo en que se encontrara el tecnológico. Lo que se solicitaba era que dependiera de la subdirección técnica, ahora denominada académica.
- b) Un mayor apoyo económico y administrativo, que se esperaba que repercutiera en un mejor desarrollo docente, y
- c) Un mayor apoyo de los directivos.

Todo lo anterior esperaba lograrse a partir de la motivación que surgiera del conocimiento y la importancia de tecnología educativa para cada uno de los tecnológicos (Baquero, 1981, julio).

En 1979, la Dirección General de Institutos Tecnológicos, pone en práctica el programa de actualización docente (PAD), como parte de las acciones de capacitación que la D.G.I.T.R. considera necesarias para lograr la elevación de la calidad de la educación tecnológica (Dirección General de Institutos Tecnológicos, - Dirección Técnica, Subdirección de Estudios Profesionales, sin fecha).

El PAD surge como una alternativa de capacitación autodidacta, su objetivo era actualizar al personal docente del sistema, - en las técnicas más adecuadas para la optimización de la función enseñanza aprendizaje (Dirección General de Institutos Tecnológicos, Dirección Técnica, Subdirección de Estudios Profesionales, - sin fecha). Consistía en que el profesor participante estudiara - por su cuenta una serie de materiales escritos con contenidos inherentes al proceso educativo, organizados por módulos y unidades, teniendo la posibilidad de acudir al departamento de tecnología educativa a recibir asesoría para clarificar el contenido, si lo consideraba necesario, o para realizar las evaluaciones que lo acreditaran para promoverse al siguiente módulo (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, Dirección General de Institutos Tecnológicos, sin fecha).

Su funcionamiento involucraba la participación activa de los profesores en el estudio y ejercicio del material, la coordinación y supervisión de un encargado del programa (coordinador-asesor) en cada instituto tecnológico donde operara y la asesoría y evaluación permanente de la Dirección General (Dirección General de Institutos Tecnológicos, Dirección Técnica, Subdirección de Estudios Profesionales, sin fecha).

Los resultados obtenidos no fueron muy alentadores, los pocos tecnológicos que decidieron participar no lograron motivar a los profesores -el programa sólo planteaba la motivación intrínseca a la superación misma del docente-, de tal suerte que gradualmente fue perdiendo el poco interés logrado con la novedad hasta que desapareció totalmente, sin impactar significativamente los -

trabajos de formación docente que se han dado en el sistema.

Los departamentos de tecnología educativa surgieron con el propósito de prestar servicios de carácter psicopedagógico, dentro de la corriente de la tecnología educativa que imperaba entonces. Sin embargo, pese a contar con objetivos y funciones, la labor fue iniciada dentro de un marco ambiguo y tan general que no fue posible su funcionamiento sistematizado (Dirección General de Institutos Tecnológicos, Instituto Tecnológico de San Luis Potosí, 1982, mayo 26-28).

III.4. Tercer movimiento

En 1981, como resultado de la primera reunión nacional de tecnología educativa en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, surge la propuesta para un nuevo modelo de organización y funcionamiento de los departamentos de tecnología educativa, con ello se pretendía dar respuesta a las necesidades de atención de áreas básicas del proceso educativo que se consideraban bajo la competencia de tales departamentos (Dirección Académica, Subdirección de Estudios Profesionales, División de Servicios Académicos, 1981, septiembre).

Como estructura de organización se planteó la integración del departamento de tecnología educativa con cinco oficinas, una de ellas denominada "Formación Docente". Finalmente dicha propuesta no fue aceptada y a la fecha, en la mayoría de los tecnológicos que integran el sistema, sólo operan tres de las cinco ofici-

nas que se propusieron, a saber: métodos educativos, medios educativos y orientación educativa.

La creación de las oficinas de medios educativos es resultado del fuerte impacto que tuvo la corriente de la "tecnología educativa" en nuestro sistema. Dentro de sus objetivos, al igual que las oficinas de métodos educativos, plantea un trabajo de apoyo al quehacer docente, pero bajo una perspectiva muy reducida, apoyarlos en el uso de los medios audiovisuales. A nivel central se han hecho intentos de vincular, más significativamente, los trabajos de dichas oficinas con la práctica docente, sin embargo, actualmente en la mayoría de los tecnológicos se sigue trabajando bajo la concepción inicial con la que fueron creadas.

Entre las funciones que se plantearon, para las oficinas de métodos educativos, resaltan las siguientes:

- Asesorar al personal docente en la elaboración del plan de clase, en la conducción organizada de la enseñanza aprendizaje en el aula, en el empleo adecuado de los programas de estudio, en la evaluación del producto y del proceso de enseñanza aprendizaje, así como en el diseño y la validación de instrumentos adecuados para el efecto.
- Colaborar con las áreas correspondientes del departamento en la detección de necesidades de actualización y capacitación de profesores en lo que a métodos educativos de refiere.

En las recomendaciones de la propuesta, en el rubro de formación docente, se plantea diseñar un programa nacional para el ejercicio de la docencia, contando para ello, con la participa -

ción de la división de estudios y el departamento de tecnología educativa. Asimismo, recomienda que dicho programa sea de carácter obligatorio, estableciéndose como requisito de entrada para los profesores de primer ingreso a los tecnológicos y bajo cualquier otro mecanismo para los que ya se encontraban en ejercicio (Dirección Académica, Subdirección de Estudios Profesionales, Dirección de Servicios Académicos, 1981, septiembre).

Este 1981, puede identificarse como el inicio de un tercer movimiento orientador de los trabajos de formación docente, ya que de alguna forma rompe con los esquemas de trabajo que hasta el central se venían realizando.

La primera reunión nacional de tecnología educativa es un ejemplo de ello, ya que se reconoce con acciones concretas que deben ser los sujetos directamente responsables de realizar las actividades de apoyo al proceso educativo quienes conformen sus propios programas de trabajo.

Esta primera reunión brinda un espacio para que los sujetos directamente responsables de diseñar y poner en práctica programas de apoyo al proceso educativo, reflexionen su práctica y a partir de ella "reconocerse" y plantear alternativas que permitan que los demás los "reconozcan" como elementos realmente necesarios dentro del proceso educativo.

Este "reconocimiento" es algo de lo más significativo que ha sucedido en la historia de las instancias académico administrativas que surgieron para apoyar el proceso educativo, llámense servicios académicos o tecnología educativa, ya que según testimonios planteados por los participantes a dicha reunión, no se les

consideraba, en la mayoría de los casos, elementos realmente necesarios dentro de la estructura administrativa de los tecnológicos, aun cuando los discursos oficiales plantearan lo contrario. Los excesos demostraban que el personal ubicado en dichos departamentos no cubrían el perfil mínimo necesario para realizar las funciones inherentes a dichas instancias, al parecer, ahí se ubicaba al personal que no encontraba cabida en alguna otra instancia o que simplemente no se sabía donde ubicarlo.

La propuesta de organización y funciones, surgida de esa primera reunión, es en esencia producto de las aportaciones de todos los participantes.

Otro ejemplo de este tercer movimiento es la creación en 1981 del Comité Nacional de Evaluación, a través del cual se comprometió y responsabilizó a un grupo de docentes administradores a evaluar algunas variables del proceso educativo del cual ellos eran elementos activos.

La acción brindó la pauta para involucrar a personal de los institutos tecnológicos, directamente relacionados con el trabajo cotidiano, en la búsqueda de información que guiara la toma de decisiones a nivel central, reconociendo y legitimando, con ello, la importancia y necesidad de recuperar la experiencia de aquellos como elemento ineludible para conducir el proceso educativo del sistema.

Siguiendo esa tendencia, surge en 1982 el Comité Nacional para el Diseño del Formato de Programas de Estudio y en 1983, el Comité Nacional de Métodos Educativos.

La creación y trabajos de estos dos últimos comités han

orientado e impulsado significativamente los trabajos de formación docente que actualmente se realizan en los institutos tecnológicos.

En 1982 y aún bajo la influencia de la "tecnología educativa" se plantea, en la segunda reunión nacional de tecnología educativa, que a esa fecha y como resultado de la primera reunión se cuenta con objetivos y funciones más concretizadas, lo que permite iniciar una operación organizada y unificada, en aspectos generales, que puedan a su vez adaptarse a las necesidades de cada instituto. Asimismo, se dice que la función de una oficina de métodos educativos consistirá fundamentalmente en orientar la acción de profesores y administradores educativos para que el proceso enseñanza aprendizaje se lleve a cabo en una forma organizada y dentro de los lineamientos que señala la tecnología educativa - (Dirección General de Institutos Tecnológicos, Instituto Tecnológico de San Luis Potosí, 1982, mayo 26-28).

En esa segunda reunión se retoma el concepto sobre formación docente surgido en la primera reunión, en donde se le definió como un proceso dirigido a la preparación de la calidad de los profesores en ejercicio y se planteó que en base a esa concepción un programa de formación docente debería cubrir todos los aspectos - que ubicaran al profesor dentro de la institución en la que trabaja, debería capacitarlo y actualizarlo para el ejercicio de la docencia y contemplar cursos, conferencias y talleres para el desarrollo del profesor. En conclusión, se propuso un programa de formación de profesores integrado por tres módulos: Inducción, Capacitación para la docencia y Desarrollo. Asimismo, la propuesta incluyó indicadores para la puesta en práctica del programa y fue

presentada, por la Dirección General, a los participantes de los institutos tecnológicos para su discusión, los cuales después de analizarla la completaron sin hacerle cambios significativos (Dirección General de Institutos Tecnológicos, Instituto Tecnológico de San Luis Potosí, 1982, mayo 26-28).

En 1983, como se mencionó anteriormente, se formó el Comité Nacional de Métodos Educativos, integrado por personal de los institutos tecnológicos, de la Dirección General y del CIIPET. Dicho comité inició sus trabajos con la realización de un diagnóstico de las oficinas de métodos educativos cuyos resultados indicaron que la instancia administrativa aludida venía desarrollando, bajo los principios de la tecnología educativa, acciones referentes a la capacitación didáctica de los profesores con el propósito de colaborar desde ese ámbito a la superación de la calidad académica del sistema. Las acciones en que se sustentó dicha capacitación fueron predominantemente la impartición de cursos, conferencias y seminarios y por otro lado la asesoría didáctica en la práctica de los docentes. Sin embargo, la implementación y contenidos de los cursos fueron tan heterogéneos y estuvieron tan desarticulados entre sí, que no fue posible la conformación de un programa institucional en cada plantel a partir del cual se sostuviera un proceso secuenciado de inducción, formación y actualización en cuanto a práctica docente. En el caso de las acciones de asesoría, no se obtuvieron resultados que reflejaran una sistematización en dicho apoyo (Dirección General de Institutos Tecnológicos, División de Tecnología Educativa, 1984, febrero).

En 1978 con el cambio de estructura administrativa surgen los departamentos de tecnología educativa y con ellos las ofici-

nas de métodos educativos, en aquellos tecnológicos que se encontraban en la segunda o tercera etapa de desarrollo. Sin embargo, aun cuando eso fue lo oficial, en la práctica, 'al interior de cada tecnológico, el cambio no se dio de manera inmediata, el diagnóstico de las oficinas de métodos educativos que realizó el comité nacional de métodos educativos indica que la mayoría de los tecnológicos del sistema crearon sus oficinas de métodos entre 1981 y 1982 y empezaron a funcionar aproximadamente en las mismas fechas de creación, con uno o dos meses de diferencia. Eso no quiere decir que antes no se hubiesen realizado funciones, éstas por lo general eran llevadas a cabo por otras unidades, en su mayoría por la jefatura de tecnología educativa o el departamento de servicios académicos (antecedente de aquél) o bien por las oficinas que estaban ubicadas en éste último: Investigación Educativa, Psicopedagogía, Medios Educativos o en su defecto por las Divisiones de Estudios. En el diagnóstico se deduce que todas las oficinas de los tecnológicos encuestados, responsables de la formación de los profesores, impartían cursos por lo que la capacitación docente se centraba en principio en esa actividad, la otra actividad reportada como predominante fue la asesoría a los profesores y a las divisiones de estudio. De los 111 cursos registrados, 56 de ellos o sea el 62.16%, se impartieron con una duración de entre 25 y 30 horas. Los temas de dichos cursos se distribuyeron en 54, donde los que se presentaron con mayor frecuencia fueron: microenseñanza, inducción a la docencia, evaluación del aprendizaje, elaboración de material autoinstruccional, técnicas de la enseñanza, objetivos operacionales, planeación didáctica, uso de medios audiovisuales y didáctica general. Se puede apreciar que los temas de menor frecuencia fueron los referentes a as

pectos filosóficos, motivacionales y sobre metodología de enseñanza en áreas específicas. La evaluación de los cursos se realizó en un 67.64% y el seguimiento de los mismos se llevó a cabo en un 22.52%, lo cual refleja la falta de continuidad en el apoyo ofrecido. En cuanto a los niveles especificados como inducción, capacitación y actualización, el porcentaje de los cursos se distribuyó de la siguiente manera: 14.41%, 42.34% y 39.63% respectivamente (Dirección General de Institutos Tecnológicos, División de Tecnología Educativa, 1984, febrero).

Los datos que el diagnóstico de las oficinas de métodos educativos obtuvo respecto a la asesoría, la otra actividad reportada con alta frecuencia, indican que los aspectos que se cubrían a través de ella, fueron: planeación del curso, interacción grupal, evaluación, instrumentación didáctica, manejo de programas y relación grupal. Se infiere que la asesoría consistía en un servicio de apoyo en las actividades concretas (prácticas) que surgían de los problemas cotidianos del docente.

Los principales problemas a los que tuvo que enfrentarse el personal responsable de la formación docente, es otra información importante obtenida a partir del diagnóstico de las oficinas de métodos educativos, los problemas identificados fueron:

- La evidente falta de recursos humanos, con una persona en promedio por tecnológico, que además muchas veces compartía su tiempo laborable realizando otras actividades dentro de la institución, resultaba imposible satisfacer las necesidades más prioritarias en cuanto a la atención del cuerpo docente.
- La gran movilidad del personal, por lo cual la secuenciación de

planes, programas e iniciativas se perdía.

- La diversificación de actividades que realizaba el personal de la oficina, ello debido a que en muchos casos no se habían concretizado las formas de vinculación con otras unidades o departamentos o en casos más graves no se terminaba de definir las funciones de las oficinas de métodos.
- La carencia de programas formales que organizaran y dieran sentido a las actividades que realizaban las oficinas. Esto era no torio sobre todo con respecto a la capacitación en el ámbito de la práctica docente, donde los temas no se organizaban ni se se cuenciaban con la conformación de un programa integral por donde el profesor pudiera transitar hacia la profesionalización de la práctica docente.
- La ausencia de una idea precisa de asesoría como proceso de apo yo al docente, hacía falta delinear y fundamentar esa actividad a partir del contexto de la formación docente, para hacerla con gruente al mismo tiempo (Dirección General de Institutos Tecnológicos, División de Tecnología Educativa, 1984, febrero)

III.5. Cuarto movimiento

En febrero de 1984, durante la reunión nacional de jefes de tecnología educativa (tercera), se presentó para su análisis el programa nacional para las oficinas de métodos educativos, elaborado por el comité en 1983. Según las conclusiones de dicha reunión los participantes expresaron, entre otras opiniones, que

en general el programa se sentía ambicioso por lo que su posibilidad de aplicación se visualizaba a largo plazo. Asimismo, plantearon que la formación docente debería ser contemplada a partir de problemas concretos del docente (Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, Dirección General de Institutos Tecnológicos, 1984, febrero 20-25).

La mayoría de las inquietudes se dirigieron hacia el marco teórico que sustentaba el programa ya que "rompía" con el modelo de docencia bajo el cual se venía trabajando en el sistema desde 1973, las conclusiones reflejan que el planteamiento no fue del todo comprendido y por lo mismo no se habló de aceptación o rechazo, a las conclusiones les subyace la petición implícita de un espacio temporal más amplio para asimilar el cambio propuesto.

Con la experiencia de esa tercera reunión y la de las reuniones realizadas en la Subdirección de Estudios Profesionales de la Dirección General, el comité nacional de métodos educativos reestructuró el documento y nuevamente lo presentó, ahora, ante los participantes de la reunión nacional, zona sur, de las oficinas de métodos educativos de los institutos tecnológicos, realizada en noviembre de 1984 (Dirección General de Institutos Tecnológicos, División de Tecnología Educativa, Oficina de Métodos Educativos, Comité Nacional de Métodos Educativos, 1984, marzo). En esa reunión el documento se presentó enriquecido, sin perder la esencia planteada en el documento de la tercera reunión, se insistió en plantear los trabajos de formación docente bajo un nuevo modelo de docencia (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, Dirección General de Institutos Tecnológicos, Dirección Académica, Subdirección de Estu -

dios Profesionales, División de Tecnología Educativa, Comité de - Métodos Educativos, 1983, septiembre).

La participación y trabajos del comité nacional para el diseño del formato de programas de estudio y del comité nacional de métodos educativos, representan el cuarto movimiento orientador de los trabajos de formación docente realizados en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos.

Este cuarto movimiento tiene sus manifestaciones más concretas a partir de 1984 y actualmente en gran parte de los institutos tecnológicos que integran el sistema se sigue trabajando en su conformación, tomando como base el programa presentado por el comité nacional de métodos educativos.

Las aportaciones de este movimiento son:

1. La configuración de un modelo alternativo que propone conceptualizar una formación más integral, superando el sentido mecanicista de la educación impartida en el sistema de tecnológicos.
2. El planteamiento de un modelo de programa de formación docente que coadyuve a la búsqueda de un programa propio de cada instituto tecnológico que responda por sobre todo a su realidad concreta.
3. Considerar, explícitamente, como parte del programa de formación docente, la formación del personal de las oficinas de métodos educativos, formación de formadores.
4. Plantear y fundamentar la necesidad de realizar una evaluación

curricular en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, como una estrategia que posibilite reestructurar integralmente el proceso educativo.

El origen de estas propuestas se encuentra en los trabajos - realizados por el comité nacional para el diseño del formato de - programas de estudio, integrado en 1982.

El programa presentado ante los participantes de la reunión nacional, zona sur, de las oficinas de métodos educativos por el comité nacional de métodos educativos consta de un marco teórico, un programa de formación docente planteado en tres módulos -Inducción, Desarrollo Permanente y Especialización Docente-, y mecanismos de apoyo para su aplicación (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, Dirección General de Institutos Tecnológicos, Dirección Académica, Subdirección de Estudios Profesionales, División de Tecnología Educativa, Comité de Métodos Educativos, 1983, septiembre).

El comité rescata la idea de operar el programa en tres módulos, como se planteó en la segunda reunión realizada en 1982, sin embargo, como ya se dijo, la propuesta del comité presenta un modelo académico diferente, "introduce una concepción educativa basada en un marco teórico que permite la modificación sustancial - de los principios y acciones en que se fundamenta el proceso educativo, cuestionando el fuerte sentido mecanicista e introduciendo un concepto más activo e integral de educación. Esta perspectiva renueva el enfoque de las vertientes que inciden en el proceso educativo, particularmente en lo que respecta a la docencia, dando a esa práctica un concepto diferente que necesariamente considera aspectos psicológicos y sociológicos a partir de una base -

epistemológica para conformar un marco teórico que permita sustentar una práctica profesional docente que supere el concepto estático de la labor educativa por una concepción dinámica, donde el docente coparticipa con el alumno en el proceso de aprendizaje" - (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, Dirección General de Institutos Tecnológicos, Dirección Académica, Subdirección de Estudios Profesionales, División de Tecnología Educativa, Comité de Métodos Educativos, 1983, septiembre).

III.6. Conclusiones

El rápido recorrido histórico realizado (1971-1984), ratifica que las acciones llevadas a cabo, desde la Dirección General de Institutos Tecnológicos (D.G.I.T.), con el fin de apoyar la práctica del docente, han sido prolíferas y diversas.

Los trabajos mencionados han recibido la influencia de sus circunstancias histórico-sociales, mismas que van desde líneas políticas educativas nacionales -y en algunos casos influencias internacionales desfasadas, como la adopción del modelo educativo de 1973, matizado bajo la corriente de la tecnología educativa, - la cual para esas fechas ya estaba siendo cuestionada en los Estados Unidos de Norteamérica-, pasando por la influencia de los diversos grupos políticos que han asumido la dirección del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, la de los responsables de la coordinación de las instancias académico administrativas de la D. G.I.T., encargadas de ese tipo de trabajos e inclusive la influen

cia de algunos osados que han logrado infiltrarse buscando dar - respuesta a sus inquietudes surgidas de la problemática vivenciada en los institutos tecnológicos.

De tal suerte, puede observarse que los trabajos de apoyo a la práctica del docente, en los tres primeros movimientos, se caracterizan en lo académico, por prácticas influenciadas por la corriente de la tecnología educativa. que afrontaron la formación docente a partir de acciones que abordaron, prioritariamente, la problemática del método didáctico que "debería ser" usado en la instrumentación didáctica de los profesores. El cuarto movimiento hace planteamientos que inciden sobre el cambio de actitud del docente, enmarcando esta postura como elemento prioritario y fundamental, a partir de la cual se puedan caracterizar los trabajos de formación docente.

Con lo que respecta a la política económica de apoyo a los trabajos de formación docente, se observa que los primeros dos movimientos se ven beneficiados, contradictoriamente con los otros dos, y principalmente con el último, en el cual además, repercute la crisis económica por la que atravieza el país y el subsecuente recorte presupuestal que a nivel nacional sufre el área de educación.

Asimismo, de manera específica, se observa que al primer movimiento (1973-1976), le subyace un trabajo de apoyo a la práctica del docente centrado en la capacitación y en algunos casos extremos, únicamente, bajo la perspectiva reduccionista del adiestramiento en el manejo de algunos instrumentos pedagógicos. Al respecto, por ejemplo, se observa que como eje central se aborda la elaboración de los programas de estudio con objetivos operacio

nales y aun cuando el discurso oficial hizo planteamientos de carácter más amplio, en la práctica no se instrumentaron acciones - que posibilitaran dichos planteamientos. Lo anterior trajo como - consecuencia que los trabajos realizados quedaran como hechos ais- lados y que ni siquiera se alcanzaran las metas a las que se les dio mayor énfasis y apoyo económico, como fue la elaboración de - los programas de estudio con objetivos operacionales.

En el segundo movimiento (1976-1981), académicamente, se si- gue trabajando bajo la misma línea adoptada en el primero, con al- gunos visos de organización. Sin embargo, lo más sobresaliente - son las acciones de estructuración político administrativas que - se realizaron.

El Plan Nacional de Educación, elaborado en 1977, es el úni- co documento, desde mi punto de vista, que visualiza de manera - más integral el trabajo de formación docente, lo engloba desde - una perspectiva más amplia, planteando su realización a partir de apoyos presupuestales de infraestructura técnica, administrativa y financiera.

El Plan Nacional de Educación hizo planteamientos acerca de la creación de plazas docentes que posibilitaran el trabajo acadé- mico; habló de la necesidad de crear un programa general que inte- grara el trabajo de capacitación pedagógica; planteó el diseño de un programa de estímulos para los profesores; enfatizó la inser- ción del CIIDET como elemento necesario de apoyo para la especia- lización de la enseñanza técnica y la investigación educativa.

Asimismo, a partir del Plan Nacional de Educación, se crea- ron presupuestos económicos ex profeso para apoyar los trabajos -

de superación de la planta de profesores y de los académico-administrativos. Se creó la Dirección General de Institutos Tecnológicos, planteando así una nueva estructura organizacional, con la expectativa de responder a las necesidades del modelo educativo.

Los aportes de este segundo movimiento fueron importantes, - los cambios surgidos a partir del Plan Nacional de Educación si - guen vigentes. El problema que se visualiza es que a partir de - esa fecha los trabajos de formación docente ya no han sido aborda - dos de manera integral, es decir, insertándolos dentro de la diná - mica total del sistema. Aun cuando a nivel central algunas políti - cas se siguen manejando en el discurso oficial, al interior de - los institutos tecnológicos han dejado de tener uso; algunos plan - teamientos hechos en el documento (Plan Nacional de Educación), - no lograron realizarse en la práctica y lo que es peor, las políti - ticas planteadas, no se acompañaron de estrategias que garantiza - ran que su aplicación, en cada uno de los tecnológicos, no queda - ra sujeta al capricho de las autoridades de los mismos.

En el tercer movimiento (1981-1983), todavía bajo la influen - cia de la "tecnología educativa", se siguen realizando trabajos - encaminados a la superación de los profesores del sistema. Sin em - bargo, es diferente a los otros dos que lo preceden, porque éste - sienta bases organizativas y formas de trabajo que permiten abor - dar la formación docente desde una perspectiva diferente.

Durante este tercer movimiento se implanta, implícitamente, como forma de trabajo para la realización de los programas surgi - dos a nivel central, la participación de los sujetos directamente responsables de la formación docente de los institutos tecnológi - cos y la creación de comités nacionales, integrados por represen -

tantes de los tecnológicos y por personal de la Dirección General de los institutos tecnológicos.

Esas innovaciones han permitido, en parte vincular el quehacer que se realiza a nivel central con el que se realiza en los tecnológicos, que es finalmente en donde se justifica la existencia de la instancia central.

En el cuarto movimiento (1984- ...), se consolidan los planteamientos sobre la configuración de un modelo académico alternativo que conceptualiza al proceso educativo desde una perspectiva más activa e integral y a partir de la cual se hace énfasis en que los trabajos de formación de profesores deben orientar la práctica profesional del docente hacia una superación del concepto estático de la labor educativa, por una concepción dinámica de la misma, en donde el docente coparticipe con el alumno en su proceso de aprendizaje. Bajo la consideración de esta línea conceptual, se realizan trabajos de sensibilización para que cada tecnológico asuma la búsqueda de alternativas que respondan a su realidad y que le den opciones de instrumentar sus trabajos de formación docente, realizando concomitantemente, trabajos dirigidos a la formación del personal encargado de realizar la formación de los profesores en cada uno de los institutos tecnológicos.

Asimismo, resalta la necesidad impostergable de realizar una evaluación integral del proceso educativo que se ha venido realizando en las últimas décadas en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, a partir del cual se pueda reorientar el proceso.

Bajo este marco, puede observarse que los trabajos de apoyo al docente que se han dado en cada uno de los cuatro movimientos

identificados, han pretendido dar respuesta a sus circunstancias específicas y no obstante las influencias y barreras que cada uno ha tenido que afrontar, o gracias a ellas, puede observarse un trabajo iterativo, preocupado por acercarse cada vez más a planes y teamientos de prácticas que se vinculen de manera real y directa con la práctica del docente. Esto no quiere decir, de ninguna manera, que los trabajos que ahora se realizan, en todos y cada uno de los institutos tecnológicos que integran el sistema, sean homogéneos y que todo vaya "viento en popa". La aseveración atañe, en todo caso, a los trabajos que se han realizado desde la instancia central, la cual obviamente ha incidido en los institutos tecnológicos, aunque no de igual manera, ni con el mismo grado, ya que cada uno de ellos, a su vez, ha recibido influencias específicas, emanadas de las características de su región, de sus administraciones en turno y de sus recursos humanos, entre otras, que le ha tocado en buena o mala suerte, según sea el caso y, que en consecuencia han marcado para bien o para mal, el desarrollo del proceso o retroceso de los trabajos de formación docente que se están dando en cada uno de ellos.

Sin embargo, con lo que respecta a los trabajos realizados a nivel central, cabe decir que se observa una desvinculación entre las diversas instancias administrativas que integran la D.G.I.T., misma que se refleja en la organización interna de los tecnológicos.

Los planteamientos que ha hecho, específicamente, la división de tecnología educativa, no son retomados oportuna y fielmente por las otras divisiones o departamentos que se relacionan con dichos planteamientos. Ello ocasiona que al interior de los tecno

lógicos, preocupados por dar respuesta a las solicitudes de la D. G.I.T., se dupliquen esfuerzos y se realicen trabajos carentes de la visión integral que requiera el proceso educativo. Los documentos oficiales de mayor circulación tampoco retoman oportunamente dichos planteamientos, ocasionando que sólo el personal que tiene mayor estabilidad temporal en los tecnológicos esté enterado de los trabajos actuales que se realizan a nivel central, y los que tienen alta movilidad laboral se mantienen desinformados del proceso que sigue el trabajo de formación docente.

Esta falta de coordinación entre las instancias administrativas de la D.G.I.T., divide los procesos, lo cual dificulta que los trabajos de formación docente se aborden de manera integral, es decir, relacionándolos con la dinámica total del sistema.

A manera de síntesis, retomo un planteamiento hecho anteriormente en el cual manifiesto mi visión acerca de la problemática de la formación docente:

El problema central que prevalece es que gran parte de la problemática de formación de profesores ha sido asumida sólo en el discurso oficial, pero al interior de las instituciones, en la práctica cotidiana, no existe apoyo suficiente, porque no se puede o no se quiere concebir la importancia del trabajo y por ende no se brindan los recursos humanos y económicos para que ésta se lleve a cabo, asimismo, la experiencia ha demostrado que el problema de la formación docente no puede atacarse de manera aislada, sino que tiene que ser analizada, discutida y atendida conjuntamente con la dinámica integral de la institución de que se trate.

No se puede hablar de programas de formación docente al margen del establecimiento de compromisos con los docentes, de las consecuencias promocionales o económicas que traerán consigo, además, es necesario tomar conciencia de que la realización de un programa de formación docente requiere de apoyos que tienen que verse reflejados en facilidades de tiempo disponible para los docentes, así como de un presupuesto mínimo que sustente dicha formación.

En suma, se seguirá insistiendo que la formación docente no se resuelve únicamente a partir de un programa de trabajo sistematizado, es necesario que se atiendan y corrijan colateralmente otros factores que al interior de la dinámica de las instituciones educativas se manifiestan (Hoya, 1988).

Para concluir, y con el único propósito de no dejar pasar por alto la situación presente, es conveniente mencionar que desde mayo de 1985, aproximadamente, los trabajos a nivel central, se encuentran "estancados", por circunstancias que no son oficialmente conocidas o reconocidas. Sin embargo, el dinamismo que caracterizó los trabajos previos a dicho estancamiento, ha permitido que en algunos tecnológicos la inercia no se pare, y aunque esta circunstancia influye, no ha sido motivo suficiente, por lo menos, se insiste, para que en algunos tecnológicos, se sigan realizando trabajos de formación docente.

CAPITULO IV ESTUDIO DE CASO

IV.1. Descripción del proceso realizado

Uno de los problemas característicos del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos es la falta de documentación de los proce sos y experiencias académicas que se han dado en el transcurso de su formación y desarrollo.

Dentro de este marco de carencias el presente trabajo se rea lizó a partir del análisis de información teórica y operativa que permitió establecer relaciones significativas entre ambos elementos. La información revisada proporcionó indicadores que permi tieron detectar como fueron asumidos los planteamientos teórico-normativos emitidos por la Dirección General en la práctica cotidiana tanto a nivel central como dentro del Instituto Tecnológico de Tlalnepantla.

La información teórica se obtuvo a partir de la revisión de documentos normativos, de trabajo, libros, revistas y folletos - emitidos por la D.G.I.T. y por algunos de los centros e institutos que conforman el sistema, principalmente aquellos que surgieron durante el período comprendido entre 1973 y 1983 y que de alguna manera estuvieron relacionados con la formación de profesores.

Para conformar la información operativa se acudió a fuentes que proporcionaron datos sobre las características de las actividades realizadas como parte de la formación docente, así como de

información complementaria relacionada con los procesos que se dieron.

La información que hizo posible este tercer capítulo fue obtenida, básicamente, a partir de comunicados que en su momento cubrieron funciones meramente administrativas, tales como oficios, memoranda, circulares, informes de trabajo y algunas notas "sueltas" de personas que durante el período en que se ubicó la investigación ocuparon algún puesto relacionado con el tema en cuestión.

Como ya fue mencionado, en general, se adolece de documentos que concentren información sistematizada sobre los procesos y las experiencias académicas que se han dado en el sistema, pero en el caso del Tecnológico de Tlalnepantla esta carencia se hizo más notoria, por lo que la mayoría de la información tuvo que estructurarse a partir de lo que administrativamente se reportó a otras instancias relacionadas con el departamento encargado de la formación docente. Al respecto, las referencias de los cuadros 7 y 8, incluidos en la sección de "anexos", describen el tipo de documento que sirvió de fuente, así como su fecha de emisión y algunas observaciones que se consideraron necesarias.

Los indicadores que permitieron explicitar la relación existente entre los elementos teóricos y operativos, es decir, de qué manera los documentos normativos emitidos a nivel central y por el Instituto Tecnológico influenciaron la realización de las actividades de formación docente, fueron entre otros los siguientes: características de las actividades realizadas, tales como cursos, talleres, seminarios, conferencias, asesorías, etc.; formas de instrumentación didáctica adoptadas; tipos de materiales didácti-

cos utilizados como apoyo de las actividades; criterios que normaron la selección de las actividades y la elección de temas; frecuencia con que se ofrecieron las actividades y tiempo de intervalo entre cada una de ellas; relación de contenidos entre una y otra actividad; forma de organización de tales actividades; participación de profesores; condiciones normativas que facilitaron o entorpecieron dicha participación; tipo de comunicación establecida entre los organizadores y los profesores a quienes iba dirigida la actividad; productos concretos realizados como resultado de una o más actividades de formación docente; tipos de apoyo que recibió el personal encargado de la formación docente para llevar a cabo la misma, etc. La información rescatada sobre dichos indicadores se obtuvo a partir de la revisión de documentos y los mismos se presentan en los cuadros 7 y 8 incluidos en la sección de "anexos".

En las condiciones descritas y con la información mencionada se procedió a realizar el análisis que aparece en el apartado siguiente.

IV.2. Análisis de resultados

El Instituto Tecnológico de Tlalnepantla inició sus actividades en septiembre de 1972 y con lo que respecta a su organización académico administrativa se han dado dos formas de estructura (Cuadros 1 y 2):

a) En la primera la instancia responsable de la formación docen -

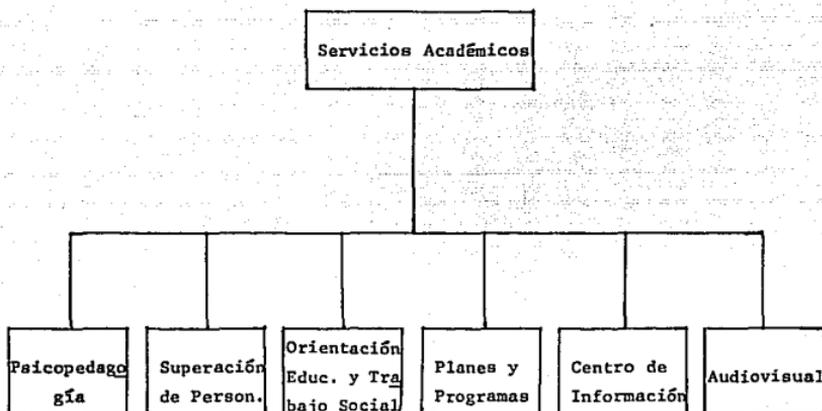
to, a nivel de departamento, fue Servicios Académicos, el cual estuvo integrado por las oficinas siguientes: Psicopedagogía, Superación de Personal, Orientación Educativa y Trabajo Social, Planes y Programas, Centro de Información y Audiovisual (Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Estudios Superiores, 1975). Esta «ólo fue una forma de organización del departamento de Servicios Académicos, al parecer dicha organización sufrió cambios pero no existen documentos que los expliciten, lo que es evidente es la existencia de la oficina de Psicopedagogía hasta 1978. Entre las responsabilidades que se le encomendaron al departamento de Servicios Académicos se encuentran las siguientes:

- Participar en la revisión de materiales didácticos empleados en las diversas áreas con el objeto de hacer más didáctica la enseñanza.
- Establecer las relaciones necesarias para lograr los medios que permitan la actualización de superación de personal (Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Estudios Superiores, 1972).

Los datos obtenidos hacen notar que en este primer tipo de organización la función de formación docente recayó, primero, en la oficina de Superación de Personal y después en la oficina de Psicopedagogía.

La creación de este tipo de estructura no fue circunstancial, el surgimiento dio respuesta al movimiento de Reforma Educativa originado a nivel nacional y los tecnológicos como instituciones de Estado fueron los primeros en apoyarlo. El

cambio no fue únicamente de forma, implicó un modelo educativo matizado con la corriente de la tecnología educativa.

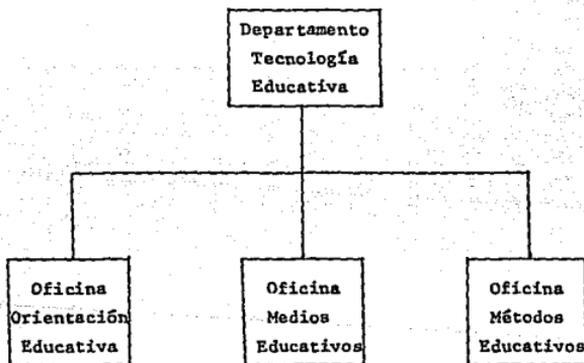


CUADRO 1

Primera forma de organización del Departamento responsable de la formación docente del I.T.TLA.

- b) La segunda estructura académico-administrativa se dio en 1978, año en que el departamento de Servicios Académicos cambió su nombre por el de Tecnología Educativa, su organización interna

se conformó por tres oficinas, a saber: Orientación Educativa, Medios Educativos y Métodos Educativos. Las funciones de las dos últimas oficinas están relacionadas con la formación docente, sin embargo, los documentos existentes explicitan que la oficina de Medios Educativos se limita a trabajar con los docentes en el área de material didáctico y las funciones de la oficina de Métodos Educativos se plantean de manera más amplia.



CUADRO 2

Segunda forma de organización del Departamento responsable de la formación docente del I.T.TLA.

Entre algunas de las funciones que se le asignan a ambas oficinas se encuentran las siguientes:

Oficina de Medios Educativos

- Establecer conjuntamente con la oficina de Métodos Educativos los programas encaminados al diseño y desarrollo de materiales didácticos (Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Institutos Tecnológicos, 1982, septiembre).

Oficina de Métodos Educativos

- Asesorar al personal docente en la preparación del plan de clase y el empleo de los programas de estudio. Asesorar al personal docente en la conducción organizada de la enseñanza aprendizaje en el aula. Asesorar al docente en la evaluación del proceso y del producto de enseñanza aprendizaje y en el diseño y la validación de instrumentos adecuados para tal efecto. Participar con las divisiones de estudios correspondientes en la adecuación de los planes y programas de estudios vigentes. Coordinar y participar en la realización de cursos de actualización y superación de profesores en el área psicopedagógica y de didáctica general. Asesorar y participar, con las áreas correspondientes en la realización de cursos de inducción a profesores de nuevo ingreso. Asesorar a las divisiones de estudios en la coordinación de cursos de didáctica especial. Realizar conferencias y eventos de carácter informativo relativo a la educación superior. Asesorar y coordinar, conjuntamente con las áreas correspondientes, la realización de cursos de desarrollo personal de los profesores (Secretaría de Educación Pública, Dirección General de -

Institutos Tecnológicos, 1982, septiembre).

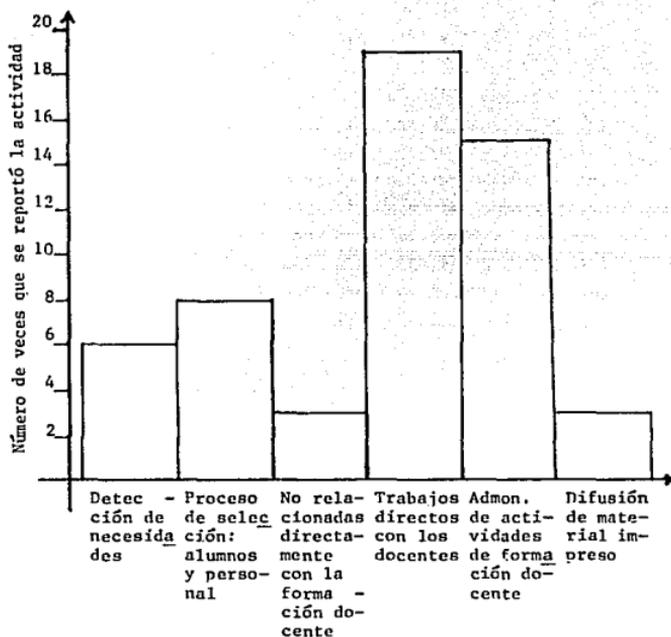
La información recabada constata que esta segunda estructura sólo fue de forma ya que en la práctica cotidiana la corriente de la "tecnología educativa" siguió influenciando las acciones realizadas.

Con lo que respecta a las funciones encomendadas, durante el período 73-83, se realizaron diversas actividades tales como: emisión de boletines informativos promoviendo las acciones de la oficina; supervisiones para detectar necesidades de formación docente; selección de alumnos de nuevo ingreso; estudios para seleccionar personal; estudios de orientación educativa para alumnos; emisión de folletos didácticos con tópicos pedagógicos; asesorías sobre tópicos pedagógicos; visitas a centros educativos para realimentar y enriquecer las funciones; planeación y realización de cursos y talleres pedagógicos; supervisiones de la enseñanza, con auxilio de video tape, para detectar necesidades de formación docente, esta actividad fue una práctica muy utilizada por el personal responsable de la formación docente, en términos generales consiste en grabar la clase del profesor y posteriormente hacer un análisis de los componentes didácticos enmarcados dentro del concepto de la "microenseñanza" como una de las técnicas representativas de la "tecnología educativa". Otras de las actividades que también se realizaron fueron: periódicos murales; aplicación de encuestas para detectar necesidades de formación docente; investigaciones sobre estandarizaciones de exámenes psicométricos; coordinación de períodos de cursos de actualización docente y promoción y difusión de programas de becas.

Los cambios en la estructura académico administrativa no evidencian influencia significativa en las actividades realizadas, - se puede observar que algunas de ellas se efectuaron durante algún período, se dejaron durante otro y posteriormente se retomaron. Algunas otras actividades como la emisión de boletines, folletos y el periódico mural no fueron prácticas muy difundidas. - Otros casos son aquellos en que, temporalmente, se realizaron actividades que no tenían relación directa con las funciones asignadas, como la orientación educativa y la promoción y difusión de becas, las cuales posteriormente fueron reubicadas en una oficina ad hoc.

Las actividades realizadas con mayor frecuencia (cuadro 3), a través de los diez años en que se enmarca esta investigación, - fueron aquellas que implicaron trabajos directos con los docentes; como supervisiones de la enseñanza, asesorías pedagógicas y realización de cursos. Otras actividades sobresalientes, en cuanto a su frecuencia de realización, fueron aquellas que se concretaron únicamente a la administración o coordinación de las actividades de formación docente, es decir, la persona responsable de la formación docente no trabajaba directamente con los profesores, sino que se dedicaba a administrar la función que realizaban otras personas externas al instituto o internas pero ubicadas en otras áreas de trabajo.

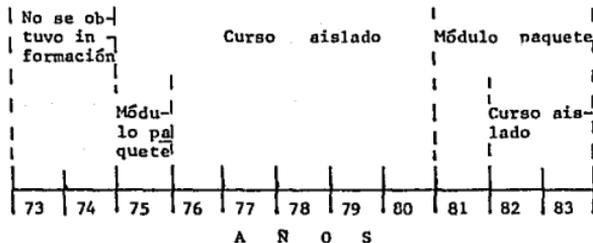
Dentro de las actividades sobresalientes, "Trabajos directos con los docentes" y "Administración de actividades de formación docente", la referente a cursos fue la de mayor frecuencia y la única en que se observa un proceso de desarrollo, por lo menos en cuanto a la forma en que se ofrecieron a los profesores. Son mani



CUADRO 3

Actividades realizadas por la instancia responsable de la formación docente durante el período 73-83

fiestas dos modalidades (cuadro 4): durante los primeros años se observa la realización de cursos aislados, ofrecidos en diferentes períodos; posteriormente los cursos se ofrecen a partir de una estrategia denominada "programa" y se imparten durante los períodos intersemestrales. El concepto de "programa" se refiere a un paquete de cursos de los cuales el profesor, en algunos casos, elige al(os) que desea asistir, no es evidente una secuenciación entre programa y programa.



CUADRO 4

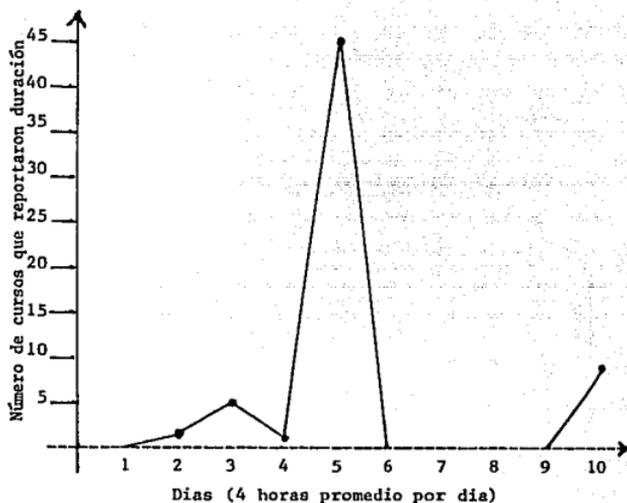
Modalidades en la impartición de los cursos distribuidas a través de los diez años

La forma en que se instrumentaron los cursos fue variada, - por el nombre que se les asignó puede observarse que se hizo uso, principalmente, del seminario y del taller, sin embargo, existe poca información para poder afirmar que en la práctica haya sucedido así. La duración de los cursos se manejó desde un mínimo de dos días hasta un máximo de diez días, lo que interpretado en horas de trabajo corresponde a un mínimo de ocho horas y a un máximo de cuarenta horas, notándose claramente que la mayoría de los cursos que reportaron su tiempo de duración fueron realizados en cinco días con un promedio de cuatro horas por día (cuadro 5).

El intervalo de tiempo entre curso y curso, cuando se ofrecieron de manera aislada, no parece obedecer a períodos específicos de tiempo. Cuando se ofrecieron bajo el concepto de "paquete" o "programa" es evidente que se llevaron a cabo durante los períodos intersemestrales, lo que da por sentado que se ofrecieron con intervalos de tiempo de un semestre. Aun bajo esta última modalidad se llegaron a ofrecer cursos durante el período semestral pero los casos son aislados (cuadro 4).

Los materiales didácticos utilizados como apoyo de los cursos, también fueron diversos, algunos utilizaron material impreso diseñado y elaborado ex profeso para un determinado curso, otros hicieron uso de material existente adaptándolo a las necesidades del curso, otros no usaron material de apoyo.

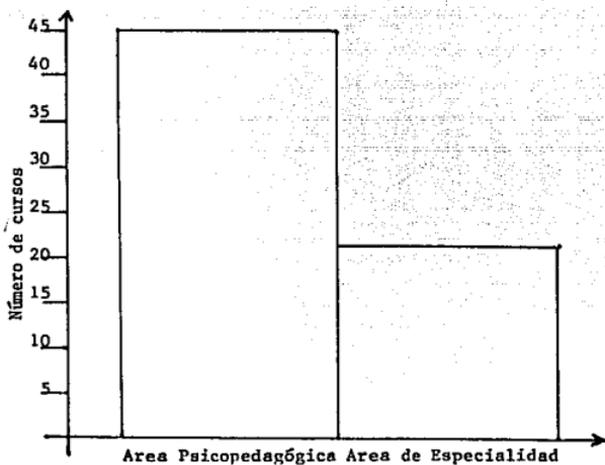
Los contenidos de los cursos impartidos abordan el área pedagógica y el área técnica o de especialidad, es decir, de contenidos relacionados con las asignaturas que impartían los profesores, según la información recabada, es en la primera área en la que más cursos se realizaron (cuadro 6). Los contenidos abordados



CUADRO 5
Duración de los cursos

en el área pedagógica responden a la corriente de la tecnología educativa imperante en ese período, así encontramos contenidos como: clasificación de los objetivos, los objetivos operacionales, taxonomía de los objetivos, las fichas de trabajo, control disciplinario dentro del aula, la microenseñanza, la sistematización del proceso enseñanza aprendizaje, las cartas descriptivas, etc. Dichas temáticas aparecen de manera dispersa a través del período

1973-1983, los módulos o paquetes no manifiestan secuenciación clara entre cada uno de ellos. Para mayor información ver el cuadro 7 "Cursos ofrecidos". Período 1973-1983, incluido en la sección de "anexos".



CUADRO 6

Distribución de cursos por áreas

Los criterios que normaron la elección de los contenidos no son muy claros, sin embargo, la información pone de manifiesto - que se utilizaron algunas estrategias para detectar necesidades - de formación docente. La supervisión de la enseñanza, mencionada previamente, fue una de ellas, aunque como ya se dijo se enfocó - básicamente a "supervisar" si el profesor dominaba el manejo de - los componentes didácticos, en caso contrario, se le sugería asis - tir a un taller de microenseñanza. Existen evidencias de que du - rante algunos períodos fueron consultados los profesores o las - instancias académico administrativas encargadas de coordinarlos, sin embargo, esto no se refleja como una práctica común, sino más bien como un hecho circunstancial. Con lo que respecta a las en - cuestas realizadas, se cuenta con resultados de dos de ellas, una aplicada en 1980 y otra en 1982. La primera arroja información - cuantitativa sobre la situación académica de los docentes: profes - sión, nivel de estudios, ubicación dentro del instituto, etc. Así mismo, destaca como punto importante del diagnóstico que de los - 178 maestros que en esa fecha laboraban en el tecnológico, 154 - dieron respuesta al cuestionario aplicado y en ellos se observó - que 40 de los 67 maestros de nivel técnico y 43 de los 87 maes - tros de nivel de estudios superiores, no se encontraban titula - dos. A continuación señala que se estaba trabajando en un proyec - to para implementar los cursos de poslicenciatura opción tesis, - para todos los egresados del sistema tecnológico y los maestros - egresados del Instituto Politécnico Nacional (Instituto Tecnológi - co de Tlalnepantla (I.T.TLA.), 1981, febrero). Al respecto el Con - sejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, COSNET, asu - mió el programa a nivel nacional muchos años después, aproximada - mente en 1987, pero el problema no se resolvió ya que en el caso

de Tlalnepantla de los 154 cuestionarios recuperados solamente 21 profesores podían formar parte del programa porque los otros que no estaban titulados eran egresados de otras instituciones no contempladas en dicho programa. También es claro que el cuestionario presentado a los maestros contenía un listado de 70 diferentes cursos de 14 áreas técnicas y pedagógicas (Í.T.TLA., 1981, febrero), de los cuales los profesores eligieron aquellos a los que deseaban asistir lo que dio como resultado el II Período de Actualización Docente y Administrativa realizado en verano de 1981.

La segunda encuesta para detectar necesidades de formación docente (cuadro 8, referencia 19), diagnosticó que tres cuartas partes de los profesores que laboraban en el turno matutino habían asistido por lo menos a un curso ofrecido por el tecnológico y del turno vespertino el 58 % manifestó la misma situación. Las expectativas planteadas por los profesores de ambos turnos era recibir, prioritariamente, cursos sobre temas pedagógicos y en segundo término cursos de contenidos relacionados con las asignaturas que impartían.

Los datos recabados evidencian la participación de los profesores en las actividades realizadas. Las supervisiones de la enseñanza se hicieron de manera individual y la participación del profesor pudo deberse a: iniciativa propia, como resultado de la petición del presidente de la academia a la que pertenecía, a sugerencia de la instancia responsable de la formación docente o a solicitud de un grupo de alumnos. Las asesorías, generalmente, se ofrecieron de manera individual, aunque hubo casos en que se atendió a pequeños grupos de profesores y su participación pudo haberse debido a algunos de los criterios citados en la actividad ante

rior. En el caso de los cursos se tiene mayor información respecto al número de participantes, no así en cuanto a los criterios - que se siguieron para contar con la asistencia de los profesores, lo que queda claro es que algunos asistieron por iniciativa propia, otros a sugerencia de la instancia responsable de la formación docente y algunos más fueron enviados por sus jefes inmediatos. En todo caso los datos obtenidos indican que los cursos se impartieron con un mínimo de cinco y un máximo de treinta y seis participantes, siendo los de mayor frecuencia aquellos con diez o quince participantes. Los datos de la encuesta realizada en 1982 indican que los profesores del turno matutino fueron los que más participaron en las actividades de formación docente (Cuadro 8, - referencia 19).

En cuanto a la promoción de los cursos existen datos que manifiestan que se hizo a través de invitaciones personales; llamadas telefónicas, por medios de circulares, a través de los jefes de departamento, vía memoranda, usando carteles y en algunos casos comisionando a profesores ex profeso para que asistieran a un determinado curso. Todas las diferentes formas de promoción que se han mencionado no fueron puestas en práctica en todos los casos, durante algunos períodos operaron unas u operaron otras.

En algunos casos se cuenta con información acerca de que los profesores que asistieron a los cursos recibieron una constancia por participación, existen evidencias de criterios que normaron la entrega de constancias, por ejemplo: cuando el profesor cubrió el 75% de asistencia, controlando la misma con pase de lista; - cuando se observó asistencia, participación y trabajo o cuando se cubrió el 80% de asistencia y una evaluación que estuvo a juicio

del instructor del curso correspondiente. Los criterios citados - operaron sistemáticamente y en algunos casos se ignora qué criterios se siguieron e inclusive si existieron algunos.

La poca información que se obtuvo acerca de las formas de - evaluación de los cursos reporta que se realizó a través de las - opiniones verbales de los participantes y a través de la aplica - ción de cuestionarios, utilizando en algunos casos ambas estrate - gias y en otros solamente una de ellas. En el caso de los cuestio - narios se hace referencia al tratamiento de información sobre el comportamiento del instructor, de los participantes y de la orga - nización y desarrollo del curso.

No obstante que existió una estructura académico administra - tiva y objetivos planteados para cada una de las dos formas de or - ganización que se dieron durante el período 1973-1983, se observa que las funciones, del personal responsable de operarlas, no fue - ron siempre las mismas. Durante los primeros años, en que se cuen - ta con información, se observa que fue el propio personal respon - sable de la formación docente quien diseñó, coordinó e impartió - los cursos, posteriormente se nota una participación casi exclusi - va de instructores externos a la institución quienes impartieron los cursos coordinados por el personal responsable de la oficina y al final del período se nota una participación mixta en la im - participación de cursos, es decir, los cursos fueron coordinados e im - partidos por personal de la oficina de métodos educativos y sola - mente impartidos por instructores externos. La participación de - los instructores externos, además de la existencia de documentos administrativos, refleja que la instancia responsable de la forma - ción docente pudo contar con apoyo económico que le permitió fi -

nanciar el costo de los servicios profesionales, alimentación y - transporte de los instructores contratados, ya que la mayoría de ellos provenían del interior de la república. Este hecho puede observarse a partir de que los cursos fueron ofrecidos bajo la denominación de "Períodos de Actualización Docente y Administrativa", anterior a esto no existe información que indique que se haya destinado alguna cantidad específica para la realización de actividades docentes.

Durante el período que comprende la investigación se observa que el número de personas que integró la oficina responsable de - la formación docente fue variable, hubo períodos en que solamente una persona cubrió las funciones y otros en que llegó a contar - hasta con cuatro personas. El personal responsable de coordinar o realizar las actividades de formación docente realizó estudios de licenciatura en psicología, pedagogía, trabajo social y una de - ellas estudios de maestría en ciencias de la educación. Durante - el transcurso de los diez años siempre existió alguna persona con estudios de licenciatura en psicología.

La presente investigación se enmarca durante el período 1973 -1983, sin embargo, su límite de inicio casi coincide con la creación del tecnológico, el cual como ya se mencionó abre sus puer - tas en septiembre de 1972, su proceso de desarrollo y sus caracte - rísticas generales ya fueron descritas en el capítulo II, a lo - que se hace referencia ahora es a la conformación de las profesio - nes que caracterizaron la planta de los profesores. Al respecto - se hace uso de los datos obtenidos en la encuesta aplicada en - 1980 (I.T.TLA, 1981), los cuales indican que en esa fecha labora - ban en el instituto 178 profesores, ahora, en 1991 laboran aprox

madamente 250 y es de suponerse que hasta antes de 1980 la matrícula era menor.

De los 178 profesores, solamente, 154 entregaron cuestionarios y en ellos se observó lo siguiente: 67 impartían clases en el nivel medio superior y 87 en el nivel superior. De los que laboraban en el nivel medio superior 47 eran nombres y 20 eran mujeres; 42 tenían estudios de licenciatura y 25 eran profesores normalistas con alguna especialidad o tenían estudios equivalentes a ese nivel académico. La mayoría en ambos casos, es decir, con estudios de licenciatura o del nivel medio superior, tenían especialidades en áreas técnicas o en el área de físico matemático y la minoría de ellos poseían profesiones en el área social.

De los 87 que impartían clases en el nivel superior, 74 eran hombres y 13 eran mujeres; la totalidad había realizado estudios mínimos de licenciatura; 62 tenían profesiones relacionadas con la ingeniería y 25 de ellos profesiones de las áreas social, económica, contable y médica.

IV.3. Discusión y conclusiones

Las características de la planta de profesores a quienes se dirigieron las actividades de formación docente no son, con mucho, diferentes a las de otros profesores que laboran en instituciones del mismo nivel educativo. Vale la pena considerar la marcada tendencia de las profesiones hacia especialidades del área de ingeniería, lo que aunado a la importancia que cada profesor -

otorga a su empleo de docente, puede explicar la mayor participación del personal del turno matutino, versus, la menor participación del personal del turno vespertino, ya que para la mayoría de los primeros la docencia es su principal y a veces única fuente de trabajo, caso contrario a los profesores del turno vespertino quienes la mayoría cuentan con dos empleos y en muchos casos el empleo externo al tecnológico es el que les aporta su principal ingreso económico. Si bien es cierto que lo anterior tiene que ser considerado, no son elementos que impacten significativamente la realización de las actividades de formación docente, por lo me nos no más que el conjunto de otros elementos analizados en el punto anterior.

El capítulo III describe el proceso de formación docente que durante la década investigada caracterizó las actividades de la Dirección General de Institutos Tecnológicos, órgano central del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos del cual forma parte el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla. Al respecto puede obser varse que el proceso que se dio en el órgano central sí influyó, de alguna manera, el proceso interno del tecnológico de Tlalnepantla, la influencia se destaca a nivel de línea educativa y en su normatividad administrativa. En cuanto a lo primero, la corriente educativa bajo la cual se realizaron las actividades de formación docente fue la "tecnología educativa" y fue la misma para ambas instancias, aunque aquí hay que señalar que la influencia de la "tecnología educativa" se dio a nivel nacional, por lo que tal vez cabe cuestionar qué tanto se debió a la presencia de la Direc ción General de Institutos Tecnológicos. Respecto a la normatividad administrativa, ante los datos obtenidos puede decirse que el segundo cambio en la estructura académico administrativa no impac

tó de manera inmediata las acciones realizadas, ya que se observa el mismo tipo de actividades antes y después del cambio, más aun, se observa que la nueva organización se implantó después de que se dio a nivel central, además de que una vez implantada, no fue asimilada en corto tiempo, todavía a finales de 1982, cuatro años después del cambio, puede notarse confusión en las funciones que deberían realizar las oficinas de medios y métodos educativos. En el cuadro 8, incluido en la sección de "anexos", en las referencias de la 6 a la 17, se observa como la oficina de medios educativos es quien realiza gran parte de los trabajos que debería realizar la oficina de métodos educativos, según los objetivos planteados por la nueva estructura académico administrativa de 1978.

La carencia de una práctica en documentar los procesos y experiencias académicas, ya anotada al principio de este capítulo, propicia una ausencia de información que por sí sola evidencia una falta de planeación y sistematización del trabajo que en consecuencia trae consigo una serie de problemáticas que tienen que ver de manera directa con la forma en que se realizaron las acciones de formación docente y también con sus resultados. Esta observación cabe no sólo para la instancia directamente responsable de la formación docente sino también para los niveles intermedios y superiores de la pirámide administrativa. Por principio, los datos obtenidos manifiestan que aun cuando existieron objetivos, o tal vez por la diversidad de estos (Cuadro 7, columnas correspondientes a "Curso" y "Observaciones"; Cuadro 8, columnas correspondientes a "Descripción de la función" y "Observaciones" y lo anotado en este mismo capítulo), no se terminó por aclarar la orientación y alcance de las funciones del personal responsable de la

formación docente, se entremezclaron conceptos de capacitación, - actualización, superación, mejoramiento de la calidad educativa, etc., en ocasiones como una tarea que debería englobar a algunas de ellas y en otras ocasiones se pretendió alcanzar sólo una de ellas como tarea específica.

La falta de claridad en las funciones, entre otros factores, pudo haber sido causa de la visión limitada para abordar la formación docente, ya que por considerables períodos de tiempo la coordinación de cursos fue la única actividad explícita que realizó - el personal de la oficina directamente responsable de aquélla. - Las estrategias que se siguieron para hacer participar a los profesores en los cursos no tuvo resultados satisfactorios, semestre a semestre se programaban y promovían una serie de cursos sobre - diversos temas a los cuales podía inscribirse el profesor que así lo deseara, observándose que el grupo de participantes, además de ser reducido, casi siempre se formaba con los mismos profesores, quedando sin participar un gran número de maestros. Motivo de - ello pudo haber sido la falta de interés en los temas elegidos, - ya que la forma en que eran determinados no involucró de manera - significativa a la mayoría de los docentes, en esa determinación influyeran diferentes instancias académico administrativas que suponían saber las necesidades de formación de los profesores. El pretender dar respuesta a todas las instancias participantes ocasionó una diversidad de temas que no respondían a un objetivo común de formación docente lo que pudo haber sido un elemento más para que se produjera la asistemática y poca participación de los profesores. Aunado a todo esto hay que mencionar que los cursos in-partidos no contemplaban una vinculación entre los contenidos de unos y otros, el "programa" o "paquete" de cursos al que se ha he

cho referencia se planteaba semestre a semestre sin establecer relación entre el anterior, el presente y el posterior y tampoco, - en el mismo semestre es clara una relación entre los cursos que - integran el paquete.

Los diversos contenidos y los procedimientos para elegirlos no hacen referencia, en ningún momento, a la búsqueda de relaciones entre los eventos de formación del docente y su práctica educativa, como respuesta a la aplicación de la encuesta de 1982 - (Instituto Tecnológico de Tlalnepantla, 1983, enero), los profesores hicieron solicitudes de cursos sobre temas que, según información existente en los archivos de la oficina de métodos educativos ya habían sido impartidos, cuando se hizo el comentario de dicha situación con algunos profesores éstos manifestaron que no obstante que lo anterior era cierto consideraban necesario que se les ofrecieran nuevamente porque no manejaban el contenido. Así mismo, son por demás sabidos los comentarios que hacen los profesores respecto a que no participan en las actividades que promueve la instancia responsable de la formación docente porque no le encuentran utilidad. Amén de que dichos comentarios involucren toda una serie de justificaciones, es clara la poca significatividad de los contenidos abordados en los cursos, ya que el profesor no encuentra relación concreta entre aquellos y su práctica docente.

Durante los periodos de tiempo en que la función del personal responsable de la formación docente se limitó a la coordinación de cursos, se presentó otro elemento más que condicionó la forma de realizar las actividades de formación docente: la contratación de instructores externos al tecnológico. Este hecho ocasionó

no dificultades detectadas en dos áreas: la económica y la académica. Desde la primera, es sabido que uno de los factores que más condiciona las actividades de formación docente es el económico, la contratación de instructores externos a la institución eleva - mucho más el costo de los eventos a realizarse, de tal suerte, es notorio que cuando existió disposición por parte de las autoridades para apoyar económicamente las actividades de formación docente, las mismas se vieron favorecidas en número y elaboración o compra de materiales didácticos de apoyo, así como en los materiales que se usaron en la promoción, inclusive la presentación de los mismos fue de mejor calidad. Cuando esa disposición no estuvo presente, los eventos y sus componentes para realizarlos se vieron afectados. Desde la segunda, la académica, puede notarse que no obstante que los instructores sean expertos en los contenidos que les corresponde impartir, desconocen la dinámica que se da al interior del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos o la del tecnológico, cuando se trata de instructores del mismo sistema, - lo que dificulta relacionar dichos contenidos con el quehacer cotidiano del profesor al que se pretende formar. Esta situación podría subsanarse si realmente hubiera existido un trabajo sistematizado que contemplara, por lo menos, pláticas previas con el personal participante como instructor y un objetivo manifiesto de cómo se esperaba insertar su trabajo dentro de un programa integral, mismo que según la información obtenida no existió.

El factor económico, aunado a la falta de interés o falta de visión, por parte de las autoridades, de la importancia de los trabajos de formación docente dentro del proceso educativo, se reflejó en el número de personas que tuvieron que asumir la realización de las actividades de formación docente y sobre todo en la -

falta de su continua formación. En el punto anterior se comentó - que existieron de una a cuatro personas responsables de la realización de las actividades, sin embargo, en tiempo fueron poco significativos los períodos en que existieron cuatro personas, más notorios fueron aquellos períodos en que existió una o dos personas. De cualquier forma en ambos casos el tipo de sus plazas rara vez fue de tiempo completo, además, cabe hacer notar que casi no se contrató personal ex profeso para la oficina responsable de la formación docente fue, y sigue siendo muy usual hacer uso de los recursos humanos existentes en el tecnológico que por alguna razón dejan de impartir clases y se les asigna a dicha instancia - académico administrativa.

El aspecto de la formación del personal responsable de la - formación de profesores fue algo no considerado durante la década investigada, inclusive en épocas recientes en que se mencionó como una necesidad existente, todavía hubo autoridades que no le encontraron razón de ser, aduciendo que el hecho de contratar personal especializado resolvía el problema, sin validar la necesidad de actualización de dicho personal.

Como puede observarse las actividades de formación docente - se encuentran condicionadas, en mayor o menor medida, por diver - sos factores que ya han sido mencionados en el transcurso de este capítulo y que es muy difícil priorizar de manera aislada ya que todos se interrelacionan y afectan mutuamente.

La retrospectiva realizada hacia un quehacer de formación docente elaborado en un período de 10 años, deja ver que es necesario recuperar la experiencia y hacer nuevos planteamientos que involucren mejoras de todo tipo, desde aquellos de carácter muy ope

rativo hasta aquellos relacionados con líneas político educati -
vas, que parecen quedar fuera del alcance de las personas directa -
mente responsables de la ejecución de las actividades de la forma -
ción docente, pero que si no se aceptan, en primera instancia, co -
mo parte de toda la dinámica y posteriormente se buscan alternati -
vas para corregirlas, no podrán darse pasos hacia adelante en el
proceso educativo.

A continuación hago un planteamiento, presentado en otros es -
pacios, que considero sintetiza el análisis realizado sobre los -
trabajos de formación docente:

La mayoría de las personas que trabajamos en el sector educa -
tivo no desconocemos la situación de la formación docente como -
uno de los problemas más serios que tienen que afrontarse. Tampoco
se desconoce que esta problemática no es característica de un
nivel educativo en particular, ni mucho menos de una sola institu -
ción, sino que con sus matices específicos se manifiesta en todos
y cada uno de ellos.

Por lo tanto la gravedad del problema no reside en el desco -
nocimiento de la situación, ya que diferentes instancias se han -
dado a la tarea de sacarlo a la luz, desde los programas emitidos
por el gobierno hasta los planes de trabajo de las instituciones;
más aun, existen evidencias de que han tratado de solucionarlo. -
Sin embargo, el problema persiste.

Sus orígenes, por lo menos en el nivel de educación supe -
rior, se manifiestan ante la demanda de docentes para impartir -
clases en el nivel licenciatura para atender las necesidades de -
educación de la creciente población y ante la falta de institucio -

nes educativas que incluyeran en sus currículos planes de estudio que formaran profesionales en áreas de especialidad.

Tratando de solucionar esta limitación de formación profesional las propias instituciones crearon en su interior instancias académicas administrativas que resolvieran la problemática y es así como surgen departamentos, oficinas, coordinaciones y centros de "pedagogía", "didáctica", "servicios académicos", "tecnología educativa" u otros con nombres similares.

Desde el surgimiento de estas instancias académicas administrativas cada institución ha pretendido atender la formación de sus profesores a través de cursos de capacitación, actualización, superación académica, desarrollo personal o, en el mejor de los casos, bajo un programa integral de formación docente. Sin embargo, el problema persiste.

Amén del cuestionamiento que puede surgir acerca de la metodología con que se han instrumentado cada una de las acciones promovidas en los diversos centros educativos y que sin duda han sido factores importantes para el éxito de los programas de formación docente, el problema central que prevalece es que gran parte de la problemática de la formación de profesores ha sido asumida solamente en el discurso oficial, pero al interior de las instituciones, en la práctica cotidiana, no existe apoyo suficiente, por que no se puede o no se quiere concebir la importancia del trabajo y por ende no se brindan los recursos económicos y humanos para que éste se lleve acabo, asimismo la experiencia ha demostrado que el problema de la formación docente no puede atacarse de manera aislada, sino que tiene que ser analizada, discutida y atendida conjuntamente con la dinámica integral de la institución de -

que se trate.

No se puede hablar de programas de formación docente al margen del establecimiento de compromisos con los docentes, de las consecuencias promocionales o económicas que traerán consigo, además es necesario tomar conciencia de que la realización de un programa de formación docente requiere de apoyos que tienen que verse reflejados en facilidades de tiempo disponible para los docentes, así como de un presupuesto mínimo que sustente dicha formación.

En suma, se seguirá insistiendo que la formación docente no se resuelve únicamente a partir de un programa de trabajo sistematizado, es necesario que se atiendan y corrijan colateralmente otros factores que al interior de la dinámica de las instituciones educativas se manifiestan (Moya, 1988, junio).

CAPITULO V PLANTEAMIENTO ALTERNATIVO DE FORMACION DOCENTE, INDICADORES GENERALES

La elaboración de un programa de formación docente debe obedecer a la búsqueda de una instancia oficial, sistemática y con límites en el tiempo que posibilite a los profesores del Instituto Tecnológico de Tlalnepantla, acceder a espacios que promuevan la reflexión, el análisis y el intercambio de vivencias, conocimientos y puntos de vista que contribuyan al enriquecimiento de su práctica docente como ámbito inmediato, pero que a la vez brinden elementos de apoyo que les permitan incidir de manera consciente y comprometida en la transformación de su realidad social.

Hablar de un programa de "formación" docente implica, por sí mismo, una postura ante el trabajo que se pretende realizar. Se está hablando de la pretensión de un "proyecto integral" como instrumento que permita la consecución de propósitos explicitados previamente, al cual obviamente subyacen otros conceptos teóricos que lo orientan y determinan. Por ello es necesario plantear la postura que se tiene acerca de cómo se da el conocimiento, el aprendizaje, la docencia y la relación profesor alumno, como elementos importantes e indispensables que intervienen en un programa de docencia.

"El conocimiento no es algo inamovible, imperfectible, un cuerpo pasivo a lo que el hombre se acerca. Tampoco es la adaptación del sujeto por el objeto, en donde el sujeto asume una actitud pasiva; papel que refuerza Skinner en la utilización del reforzamiento en el aprendizaje.

El conocimiento es una construcción resultante de la interacción del hombre (sujeto) con la realidad (objeto) de conocimiento, puesto que la realidad -fenómenos naturales y sociales, al igual que sus transformaciones en el devenir histórico- es independiente de la conciencia" (Dirección General de Institutos Tecnológicos, División de Tecnología Educativa, Oficina de Métodos Educativos, Comité Nacional de Métodos Educativos, 1984, marzo, pp. 30 y 31).

Esta concepción presupone una participación activa del sujeto cognoscente, participación que lo cambia o modifica de manera personal, pero que a su vez provoca un cambio en la misma realidad de conocimiento (objeto) con la cual interactúa, ya que en cuanto el sujeto cognoscente cambia, modifica su percepción acerca de la realidad con la cual sigue interactuando; de tal suerte que así como la realidad de conocimiento determina la aprehensión de la misma, ésta también se ve alterada o transformada en la medida en que es parte de la dinámica de interacción que se establece.

Lo anterior induce a concebir el aprendizaje como un proceso que conlleva una modificación de estructuras cognoscitivas del sujeto que conoce (cognoscente), modificación que se da a partir de su interacción con la realidad de conocimiento. Dicho así, el mismo sujeto es el constructor de su aprendizaje, él cual se dará o no, según se involucre participativamente con la realidad, sin olvidar que las características de esa realidad van a facilitar, en tropezar y orientar dicha construcción.

Con todo esto, la docencia debe considerarse y asumirse como un proceso mediante el cual la persona que la ejerce, deberá rea-

lizar un conjunto de acciones encaminadas a favorecer la interacción del sujeto con la realidad de conocimiento; bajo esta perspectiva la actividad docente cobra sentido en la medida en que busca y procura favorecer o facilitar las condiciones para que el sujeto cognoscente construya su aprendizaje.

El docente, se convierte en un facilitador de la tarea que el alumno tiene de interactuar con el objeto de conocimiento. El docente no es un vertedor de conocimiento y el alumno un receptor de los mismos, como en ocasiones suele concebirse.

Con esta caracterización, la relación entre alumnos y profesores en el acto de enseñar y de aprender, debe contemplarse de una forma bilateral, ya que si ambas partes no se involucran participativamente, dicho acto no se verá favorecido.

Debe entonces, buscarse y procurarse una comunicación horizontal en la cual profesor y alumno tengan preponderancia y trabajen coordinadamente, en vías de que uno facilite y oriente y el otro construya su conocimiento.

Para tal efecto un programa de formación docente debe orientarse y fundamentarse a partir de propósitos como los siguientes:

- Promover y realizar instancias que posibiliten al profesor en funciones el análisis y la determinación del papel social del docente consecuentemente con su quehacer educativo.
- Promover y realizar instancias que proporcionen al profesor elementos teórico-prácticos inherentes al manejo y comprensión del proceso educativo.

- Promover y realizar instancias que posibiliten la actualización y desarrollo del profesor en la especialidad de su área de conocimiento y de su ejercicio profesional, así como de la didáctica correspondiente.
- Promover y realizar instancias que permitan al profesor conocer y enriquecer su marco institucional, es decir, compenetrarlo con la filosofía, la política, los objetivos, los derechos y las obligaciones del ámbito laboral del cual forma parte, para que incida críticamente en su mejoramiento.

Un programa con tales pretensiones debe ser consecuente con la realidad de la cual emerge y en la cual pretende operar, no tanto su estructuración debe contemplar formas factibles de aplicación, es decir, que no violenten la dinámica imperante en el centro de trabajo a tal grado que peligre su puesta en práctica o continuidad. Asimismo, Su instrumentación didáctica debe responder prioritariamente a los "por qué" y "para qué" del trabajo educativo y en consecuencia a los "cómo" de dicho trabajo.

Lo anterior hace necesario plantear, también en lo operativo, lineamientos que orienten el trabajo. Los lineamientos que se enuncian a continuación son producto de la experiencia analizada en el presente trabajo:

1. Al pensar en la necesidad de un programa de formación docente se parte del supuesto de que la conducta o características del profesor, junto con muchos otros factores, se relacionan con los resultados del aprendizaje del alumno, por ello las acciones de formación docente deberán enfocarse de manera tal que incidan en dicha conducta o características del profesor.

2. El planteamiento anterior compromete a caracterizar la docencia y al buen docente que se pretende formar a partir de su inserción en un proceso de formación docente, por lo que necesariamente se tiene que partir de un marco conceptual que defina una postura ante el proceso educativo; para tal efecto se considera que el marco conceptual elaborado por el Comité Nacional de Métodos Educativos (Dirección General de Institutos Tecnológicos, División de Tecnología Educativa, Oficina de Métodos Educativos, Comité Nacional de Métodos Educativos, 1984, marzo), cubre las expectativas del tecnológico de Tlalnepantla.
3. Las funciones de apoyo a la docencia que se realicen deberán estar orientadas hacia un proceso de formación docente y no solamente de capacitación o actualización. Con esto debe entenderse que las acciones buscarán el aspecto formativo del profesor, es decir, la participación crítica, activa, comprometida y responsable, versus convencional, pasiva, mecánica e irresponsable.
4. La formación docente debe darse a partir de acciones diversas, como pueden ser: cursos, talleres, conferencias, círculos de estudio, asesorías, publicaciones, etc., porque ello facilitará el acercamiento con el profesor, dado que se abren las posibilidades de trabajo.
5. Los temas abordados en las actividades académicas deben responder a necesidades planteadas por los docentes, siempre y cuando estén relacionadas con su quehacer educativo, pueden ser contenidos propios de la disciplina que imparten o contenidos que les permitan mejores formas de enseñanza. Una vez que se

- promuevan acciones para dar respuesta a las necesidades planteadas, debe existir compromiso de participación por parte de los profesores, por lo que sería conveniente comisionar a los docentes a asistir a dichas actividades, por lo menos en tanto no hayan manifestaciones de conductas participativas.
6. Si bien es cierto que los temas abordados en las actividades académicas que se realicen deben dar respuesta a las necesidades planteadas por el profesor, considero que es función del personal responsable de la formación docente cuidar y orientar que dichos temas respeten una secuencia mínima que favorezca su asimilación.
 7. Como las acciones que se realizan responden a una forma de concebir la docencia y para tal efecto tienen que cubrirse ciertas características, sería conveniente que el personal responsable de la formación docente realizara la mayor o principal parte del trabajo y que acudiera al apoyo de instructores ajenos a la oficina, a la institución o aun al sistema, en ese orden de prioridad, en casos necesarios tales como para cubrir áreas de contenidos específicos de alguna disciplina o contenidos del área pedagógica que por el momento en que se encuentra la formación del personal responsable no se esté en posibilidades de poder cubrirse. Asimismo, será de vital importancia que los instructores que colaboren con la institución conozcan, aunque sea de manera general, el proceso de formación docente que se lleva en el I.T.TLA., para que estén en posibilidades de relacionar el contenido que les corresponda abordar con la práctica del docente y con el proceso de formación en sí.
 8. El planteamiento anterior lleva a considerar necesaria la exis

tencia de un programa colateral de formación de formadores, - que permita cubrir las expectativas que el proceso de formación plantea.

9. Las acciones que se han venido realizando, a partir de 1983, han tenido como eje central el programa de estudios y ante otras instancias he aseverado que lo considero eje central de la formación docente, porque su elaboración y revisión continua abre posibilidades de relacionar los contenidos abordados en las actividades académicas con la práctica docente.
10. El orientar las funciones de la oficina de métodos educativos hacia una formación docente y lo que ésta implica (ver punto No. 3), así como la pretensión de trabajar congruentemente - con un marco conceptual como establece el Comité Nacional de Métodos Educativos, compromete a la búsqueda de una instrumentación didáctica que favorezca la congruencia entre el discurso que se hace llegar a los profesores y la forma en que se llevan a la práctica las acciones. Por ello en la medida de las posibilidades con que se cuente y de la experiencia y formación personal de cada uno de los integrantes de la oficina, se debe tratar como parte de la instrumentación didáctica - crear instancias que promuevan la participación creativa, crítica y comprometida del profesor involucrado en el proceso de formación docente.
11. La formación docente debe contemplarse como un proceso permanente, sin embargo, para efectos de operacionalizar un programa de trabajo, se considera necesario establecer límites temporales que permitan evaluar el proceso mismo, a la vez que - posibiliten al profesor participante visualizar objetivos a -

alcanzar en un período de tiempo determinado.

12. El adjudicarle temporalidad a un programa de formación docente lleva a plantear los contenidos que deben adordarse en un espacio de tiempo determinado, sin perder de vista la secuenciación a la que se hizo alusión en el punto 8 y sin caer en la presentación de un programa de trabajo inflexible. La respuesta pudiera encontrarse en el planteamiento de un programa de formación docente de carácter indicativo, es decir, que indique solamente áreas generales de conocimiento a las que el profesor tendría acceso vertical u horizontal dependiendo de sus intereses y de su proceso de aprendizaje.
13. Un programa de formación docente, como cualquier otro programa, debe contemplar espacios y estrategias que permitan evaluar las acciones realizadas a fin de contar con indicadores que posibiliten su mejoramiento.

Los indicadores, hasta aquí planteados, son importantes de considerar en la realización de un programa de formación docente y de hecho muchos de los programas existentes ya los han incluido en mayor o menor medida, sin embargo, en el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla y en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, para no caer en generalizaciones de mayor alcance, lo más importante sería buscar alternativas que permitieran operar el discurso oficial, lo cual puede lograrse, por lo menos en parte, vinculando al programa de formación docente con la estructura académico administrativa existente.

Por lo anterior, si se desea implantar en el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla un programa alternativo de formación docen

te, el mismo también debiera de considerar los siguientes aspectos:

- Rescatar los espacios académicos que plantea la estructura organizacional de las academias de maestros. "Las academias de profesores son organismos permanentes de investigación y orientación científico-pedagógica; actúan como cuerpos académicos en los aspectos del proceso educativo que concierne a su especialidad y contribuyen al mejoramiento del mismo" (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, Dirección General de Institutos Tecnológicos, 1985, enero, p. 3). El reglamento de academias de los institutos tecnológicos establece normas y políticas mediante las cuales se puede validar oficialmente un trabajo de formación docente, permite la organización de los profesores y ambas condiciones facilitarían la implantación de dicho programa.
- Vincular, dentro del tecnológico, el programa de formación docente con algunos programas del Centro de Graduados e Investigación y dentro del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, vincular el programa de formación docente con algunos programas del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), el Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET) y con los Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE). Como ya se mencionó en el capítulo II de este trabajo, los centros antes mencionados contemplan dentro de sus objetivos la realización de programas que tienen que ver con la formación de los docentes del sistema, el trabajar coordinadamente con ellos brindaría mayores espacios de formación y disminuiría algunos problemas ad-

es necesario trabajar de manera coordinada con todas las instancias administrativas que conforman la institución, principalmente con la división de estudios de licenciatura, ya que como se dijo previamente, la formación docente no se resuelve únicamente a partir de un programa de trabajo sistematizado, es necesario que se atiendan y corrijan colateralmente otros factores que al interior de la dinámica de las instituciones educativas se manifiestan.

ministrativos que surgen a partir del presupuesto económico.

- Vincular el programa de formación docente con algunas prestaciones que contempla el reglamento interior de trabajo del personal docente de los institutos tecnológicos tales como (Secretaría de Educación Pública, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 1982, noviembre 19):

- . Año sabático, cualquiera que sea la opción que el profesor elija, incluyendo los estudios de posgrado y las estadías en centros industriales. Una vez cubierto el requisito de antigüedad indicado en el reglamento de trabajo, las solicitudes podrían aprobarse en función de la participación del profesor en los trabajos de formación docente y relacionar con éste el programa de actividades para dicho año.
- . Promociones e incrementos de plazas. Los movimientos administrativos se realizarían en función de la participación del profesor dentro del programa de formación docente, esto significaría validar los documentos que el profesor recibiera por su participación en el programa, como lo contempla el reglamento de trabajo.

Vinculando todo esto con el programa de formación docente se le daría mayor significatividad al mismo.

Se seguirá insistiendo en que la formación docente forma parte de y se ve influenciada por, toda la dinámica que se da en el tecnológico, la formación docente no es solamente una cuestión académica, incluye aspectos administrativos y sobre todo políticos, por lo que aun cuando pareciera obvio, tiene que decirse que

REFERENCIAS

Baqueiro, Lisbeth. (1981, julio). Fundamentos para elaborar un modelo administrativo de un departamento de tecnología educativa para el sistema de institutos tecnológicos. Querétaro: Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica.

Berruero, J. (Sin fecha). Formación de docentes desde una perspectiva de lucha de clases. (Mimeografiado).

Carbajosa, D. et al. (Sin fecha). El análisis institucional, una propuesta pedagógica. (Mimeografiado).

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (1981). Documento Base. Formación de trabajadores para la educación. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documento Base 1981, 1, pp. 148-234.

De los Institutos Tecnológicos. Más de 90 mil egresados aporte al desarrollo del país. (1991, marzo). Gaceta de los Institutos Tecnológicos. Año 2, Núm. 10, p.6.

Dirección Académica, Comité Nacional de Evaluación. (1982). Análisis y conclusiones del comité en relación al reglamento de evaluación y promoción de los institutos tecnológicos. México, D.F.: Dirección General de Institutos Tecnológicos.

Dirección Académica, Subdirección de Estudios Profesionales, División de Servicios Académicos. (1981, septiembre). Propuesta para la reorganización técnica y administrativa de los departamentos de tecnología educativa en el Sistema Nacional de Institutos Tec-

nológicos. México, D.F.: Dirección General de Institutos Tecnológicos.

Dirección General de Institutos Tecnológicos. (1984, abril, 24). Documento Normativo Académico de Docencia. Mesa II. Asamblea General Extraordinaria del Consejo Nacional de Directores de Institutos Tecnológicos. Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), Querétaro, Qro.

Dirección General de Institutos Tecnológicos, Dirección Académica, Subdirección de Estudios Profesionales, División de Tecnología Educativa, Comité para el Diseño del Formato de Programas de Estudio. (1983, abril). Documento uno: Elementos para la configuración de un modelo educativo. México, D.F.

Dirección General de Institutos Tecnológicos, Dirección Técnica, Subdirección de Estudios Profesionales. (Sin fecha). Programa de Actualización Docente, Instructivo del Coordinador-asesor. (Disponible en D.G.I.T., Cerrada Netzahualcōyotl Núm. 1, Plaza Pino Suárez, Edificio F, 1er. Piso, Delegación Cuauhtēmoc, C.P. 06090, México, D.F.).

Dirección General de Institutos Tecnológicos, División de Tecnología Educativa. (1984, febrero). Diagnóstico de las oficinas de Métodos Educativos. México, D.F.

Dirección General de Institutos Tecnológicos, División de Tecnología Educativa, Oficina de Métodos Educativos, Comité Nacional de Métodos Educativos. (1984, marzo). Programa Nacional de Métodos Educativos, Reestructuración. (Disponible en D.G.I.T., Cerrada Netzahualcōyotl Núm. 1, Plaza Pino Suárez, Edificio F, 1er. Piso,

Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06090, México, D.F.).

Dirección General de Institutos Tecnológicos, Instituto Tecnológico de San Luis Potosí. (1982, mayo 26-28). Anteproyecto del programa de Métodos Educativos. Segunda Reunión Nacional de Métodos Educativos. México, D.F.

Follari, R. (Sin fecha). Formación de profesores universitarios. Mitologías. (Himeografiado).

Furlán, Alfredo y Remedi, Eduardo. (Sin fecha). Notas sobre la práctica docente, la reflexión pedagógica y las propuestas formativas. (Himeografiado).

Gage, N.L. (Sin fecha). L'evaluation de l'efficacite de l'enseignement et de la formation des maitres. IIPÉ-UNESCO-París.

García Méndez, Julieta V. (1983). Formación docente en didáctica de la educación superior. Una propuesta teórico metodológica. Tesis. Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras. U.N. A.M.

Heinich, R. (Sin fecha). Tecnología y Administración de la enseñanza. México: Trillas.

Hernández, E., Tebar, J., Orozco, R., Hernández, E., Herrera, H., Almogabar, R., Trujillo, J.M., Riojas, C., Juárez, A., Vázquez, G., Sillero, J., Hermosillo, V.M., Villarreal, A., Gallardo, M. y Muñoz, A. (1977, abril). Plan Nacional de Educación. Grupo III. - Educación Tecnológica. Educación Técnica Superior. Institutos Tecnológicos Regionales. México: Dirección General de Institutos Tecnológicos Regionales.

Hirsch Adler, Ana. (1985). La formación de profesores investigadores universitarios en México. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Instituto Tecnológico de Tlalnepantla. (1981, febrero). Diagnóstico de necesidades y expectativas de capacitación, adiestramiento y desarrollo de los docentes del I.T.R. de Tlalnepantla. Estado de México.

Instituto Tecnológico de Tlalnepantla. (1983, enero). Cuestionario para detección de necesidades, interpretación de datos. Estado de México.

Instituto Tecnológico de Tlalnepantla, Departamento de Tecnología Educativa, Oficina de Métodos Educativos. (1984). Talleres de análisis y diagnóstico. Informe de actividades intersemestrales, enero/febrero '84. Estado de México.

López Rito, Martín. (Sin fecha). Dirección General de Educación Superior. Filosofía, Objetivos, Metas. (Disponible en Dirección General de Institutos Tecnológicos, Cerrada Netzahualcōyotl N°m. 1, Plaza Pino Suárez, Edificio F, 1er. Piso, Delegación Cuauhtēmoc, C.P. 06090, México, D.F.).

Magallanes, Ma. Cristina y Saucedo, Beatriz. (1976). Sistema de Instrucción Personalizada en los Institutos Tecnológicos Regionales. Segundo Seminario Académico en Ciencias Sociales del Instituto Politécnico Nacional. México, D.F.

Magallanes, M.C., Saucedo, B., Speller, P. y Peralta, J. (1979). La Reforma Educativa. En V. Arredondo, E. Ribes y E. Robles. Téc-

nicas Instruccionales aplicadas a la Educación Superior. (pp. 111 -124). México: Trillas.

Moya García, Irene. (1988, junio). La problemática de la forma -
ción docente, un esbozo. Boletín de Información. SEP. Instituto -
Tecnológico de Tlalnepantla. (Año 1, Núm. 1). pp. 8-9.

Moya García, Irene. (1989). Sucesos significativos, académicos y
administrativos, ocurridos en el I.T.TLA. desde su creación hasta
1988. (Datos crudos inéditos).

Poder Ejecutivo Federal. (1989). Programa para la Modernización -
Educativa 1989-1994.

Secretaría de Educación Pública. (1984). Programa Nacional de Edu-
cación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. Cuadernos S.E.P.

Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educa -
ción Normal, Capacitación Pedagógica y Mejoramiento Profesional -
del Magisterio, Unidad de Información, Difusión y Relaciones Pú -
blicas. (Sin fecha). ¿Qué es la Universidad Pedagógica Nacional?.
Boletín Informativo.

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación -
Superior. (1972, agosto). Cartas de organización, metas y objeti-
vos. (Disponible en Dirección General de Institutos Tecnológicos,
Cerrada Netzahualcóyotl Núm. 1, Plaza Pino Suárez, Edificio F, -
1er. Piso, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06090, México, D.F.).

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación -
Superior, Instituto Tecnológico de Tlalnepantla. (1975). Orienta-
ción y Trabajo Social. Boletín Informativo.

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Información y Relaciones Públicas. (1973). Crónica de Tepic. XIV Asamblea de La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. pp.95.

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Institutos Tecnológicos. (1980). Estudios de postgrado en los Institutos Tecnológicos Regionales. Catálogo 1980. (Disponible en la D.G.I.T., Cerrada Netzahualcōyotl N.ºm, 1, Plaza Pino Suárez, Edificio F, 1er. Piso, Delegación Cuauhtēmoc, C.P. 06090, México, D.F.).

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Institutos Tecnológicos. (1984). Estudios de postgrado en los Institutos Tecnológicos. Catálogo 1984. (Disponible en la D.G.I.T., Cerrada Netzahualcōyotl N.ºm, 1, Plaza Pino Suárez, Edificio F, 1er. Piso, Delegación Cuauhtēmoc, C.P. 06090, México, D.F.).

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Institutos Tecnológicos, Dirección General de Organización y Métodos, Instituto Tecnológico de Tlalnepantla. (1982, septiembre). Manual de organización del Instituto Tecnológico. (Disponible en I.T.TLA., Tlalnepantla de Baz, Estado de México, domicilio conocido).

Secretaría de Educación Pública, Instituto Tecnológico de Tlalnepantla. (1982, octubre). Memoria X Aniversario. 22 de sept. 1982. (Disponible en el I.T.TLA., Tlalnepantla de Baz, Estado de México, domicilio conocido).

Secretaría de Educación Pública, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (1982, noviembre 19). Reglamento Interior de Trabajo del Personal Docente de los Institutos Tecnológicos. (Dis

ponible en Instituto Tecnológico de Tlalnepantla, Tlalnepantla de Baz, Estado de México, domicilio conocido).

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, Dirección General de Institutos Tecnológicos. (Sin fecha). Programa Autoinstruccional para Actualización Docente. Redacción de Objetivos Conductuales, Módulo I, Como redactar y elaborar objetivos conductuales. (Disponible en D.G.I.T. Cerrada Netzahualcōyotl Núm. 1, Plaza Pino Suárez, Edificio F, 1er. Piso, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06090, México, D.F.).

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, Dirección General de Institutos Tecnológicos. (1979). Documentos de los Institutos Tecnológicos Regionales. (Disponible en D.G.I.T., Cerrada Netzahualcōyotl Núm. 1, Plaza Pino Suárez, Edificio F, 1er. Piso, Delegación Cuauhtémoc, C. P. 06090, México, D.F.).

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, Dirección General de Institutos Tecnológicos. (1979, julio). Documentos de los Institutos Tecnológicos Regionales: 2, Tecnológico Abierto, Informe de actividades. (Disponible en D.G.I.T., Cerrada Netzahualcōyotl Núm. 1, Plaza Pino Suárez, Edificio F, 1er. Piso, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06090, México, D.F.).

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, Dirección General de Institutos Tecnológicos. (1985, enero). Reglamento de Academias de los Institutos Tecnológicos. (Disponible en I.T.TLA., Tlalnepantla de Baz, Estado de México, domicilio conocido).

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, Dirección General de Institutos Tecnológicos. (1986, febrero). Plan rector de desarrollo institucional de los institutos tecnológicos. (Disponible en D.G.I.T., Cerrada Netzahualcóyotl Núm. 1, Plaza Pino Suárez, Edificio F, 1er. Piso, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06090, México, D.F.).

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, Dirección General de Institutos Tecnológicos, Dirección Académica, Subdirección de Estudios Profesionales, División de Tecnología Educativa, Comité de Métodos Educativos. (1983, septiembre). Programa Nacional para las Oficinas de Métodos Educativos. (Disponible en D.G.I.T., Cerrada Netzahualcóyotl Núm. 1, Plaza Pino Suárez, Edificio F, 1er. Piso, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06090, México, D.F.).

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior. (1974). Manual del Asesor. (Manual elaborado por los participantes de la reunión de formación de asesores, realizada en México, D.F., del 4 al 9 de marzo de 1974 y en Querétaro, Qro. del 11 al 16 de marzo del mismo año). (Disponible en Dirección General de Institutos Tecnológicos, Cerrada Netzahualcóyotl Núm. 1, Plaza Pino Suárez, Edificio F, 1er. Piso, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06090, México, D.F.).

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior, Dirección General de Estudios Superiores. (1974). El proceso de reforma en los Institutos Tecnológicos Regionales. (Folleto de informe de actividades realizadas dentro del proceso de reforma educativa, ante el Secretario de Educación

Pública, realizado en la reunión de trabajo efectuada el 27 de agosto en Oaxtepec, Morelos. (Disponible en la Dirección General de Institutos Tecnológicos, Cerrada Netzahualcōyotl Núm. 1, Plaza Pino Suárez, Edificio F, 1er. Piso, Delegación Cuauhtémoc, C.P. - 06090, México, D.F.).

Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas. Dirección General de Institutos Tecnológicos. (1984, febrero 20-25). - Conclusiones de la Reunión Nacional de Jefes de Tecnología Educativa. CIDEET, Querétaro. (Disponible en D.G.I.T., Cerrada Netzahualcōyotl Núm. 1, Plaza Pino Suárez, Edificio F, 1er. Piso, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06090, México, D.F.).

A N E X O S

REFERENCIAS DEL CUADRO N^o. 7

Referencia	DESCRIPCION DEL DOCUMENTO	Fecha de emisión	OBSERVACIONES
1	Informe del curso Técnicas Modernas de la Educación.	19.II.75	Exp. Informes y Proyectos
2	Informe de la oficina de Superación de Personal.	7.III.75	" " " "
3	Proyecto presentado al Ing. Genaro Hernández Zapata para aplicar un curso de Tecnología Educativa a profesores del Instituto Tec. Regional de Tlalnepantla.	s/Fecha	
4	Informe de actividades desarrolladas de septiembre'77 a mayo'78	s/Fecha	
5	Informe de actividades realizadas en el curso activo de Técnicas Didácticas.	23.II.78	
6	Programación de actividades.	V.80	
7	Memorandum sobre cursos y participantes del I Período de Actualización Docente y Administrativo, del 19 al 30 de enero de 1981.	29.IX.81	Exp. Memoranda girados/l PCDA.
8	Memorandum sobre cursos del II Período de Actualización Docente y Administrativo, del 6 al 17 de julio de 1981.	II.VI.81	Exp. Memoranda girados/l PCDA
9 y 10	Memorandum con información sobre los cursos que se imparten dentro del Programa sw Superación Docente '82.	20. I.82	Exp. Memoranda girados/l PCDA.
11	Memorandum con relación de cursos, instructores y participantes en el Programa de Superación Docente '82.	26. I.82	Exp. Memoranda girados/l PCDA.
	Memorandum solicitando elaboración de diplomas por participación.	9.VII.82	
	Programa de Superación y Actualización, verano '82.	s/Fecha	
12	Memorandum solicitando diplomas por participación.	2. II.83	Exp. Memoranda girados/l
13	Memorandum con información sobre cursos.	9. II.83	" " "
14	Memorandum solicitando aulas.	4. II.83	" " "
15	Memorandum informando sobre el curso introductorio de fotografía.	9. III.83	" " "
16	Memorandum con información sobre cursos.	4. III.83	" " "
17	Memorandum enviando información sobre cursos.	9.VIII.83	" " "
18	Memorandum enviando información sobre cursos.	9.VIII.83	" " "

CUADRO N^o. 8 / FUNCIONES REALIZADAS POR LA INSTANCIA ACADEMICO ADMINISTRATIVA RESPONSABLE DE LA FORMACION DE LOS PROFESORES DEL I.T.TLA., DURANTE EL PERIODO 1973 - 1983

REFERENCIA	FECHA	DESCRIPCION DE LA FUNCION	INSTANCIA ACADEMICO-ADMVA. RESPONSABLE	PERSONAS CON QUE CUENTA	DPTO. DEL QUE DEPENDE	OBSERVACIONES
1	1973				Se crea el Departamento de Servicios Académicos.	
2	1975					Aparece como responsable del DPTO. de Servicios Académicos el Ing. Elias Bernal Alcántara.
3	III.75	Edita una hoja que cubre las funciones de boletín informativo con información de la oficina.	Ofna. de Superación de Personal./Responsable (?) Ma. Luisa Rufs Velasco.		Servicios Académicos.	
4	77-78	Realiza supervisiones para detectar necesidades más urgentes y poder auxiliar al profesor en el campo metodológico. Selecciona alumnos de nuevo ingreso. Realiza estudios para seleccionar personal. Realiza estudios de orientación educativa a los alumnos. Elabora folletos de supervisión de la enseñanza, técnicas didácticas y sobre el sistema educativo que se aplica en el Instituto. Proporciona asesoría en la estructuración de programas y en	Oficina de Psicopedagogía.			

REFERENCIA	FECHA	DESCRIPCION DE LA FUNCION	INSTANCIA ACADEMICO-ADMINVA. RESPONSABLE	PERSONAS CON QUE CUENTA	DPTO. DEL QUE DEPENDE	OBSERVACIONES
5	VI -78	técnicas didácticas con apoyo de video tape. Realiza visitas a tres centros educativos para iniciar proyectos de investigación. Planea y realiza cursos sobre objetivos, evaluación educativa, dinámica de grupos e intercambio de experiencias magisteriales. Realiza superviciones de la enseñanza, asesora a profesores, elabora periódico mural y aplica tests para seleccionar alumnos.	Ofna. de Psicopedagogía./Responsable: Lic. Guadalupe Vega Garfía	Cuatro: Psicóloga, Pedagogo, Profr. con especialidad y (?).	Servicios Académicos.	Los cursos son impartidos por el personal que integra la oficina.
1	1978				El Dpto. de Servicios Académicos cambia de nombre, por el de Tecnología Educativa.	El jefe sigue siendo el Ing. Elias Bernal Alcantara.
6	1979		Ofna. de Medios Educativos./Responsable: Ma. Socorro Carabes.		Tecnología Educativa.	No existe delimitación de funciones en las oficinas que integran el Dpto. ya que las ofnas. de Métodos y Medios Educativos realizan actividades muy semejantes.
7	I/VI/1979	Realiza superviciones de la enseñanza para detectar necesidades docentes.	Ofna. de Métodos Educativos./Responsable: Guadalupe Vega.	Dos: Psicóloga y (?)	Tecnología Educativa.	

REFERENCIA	FECHA	DESCRIPCION DE LA FUNCION	INSTANCIA ACADEMICO-ADMVA. RESPONSABLE	PERSONAS COM QUE CUENTA	DPTO. DEL QUE DEPENDE	OBSERVACIONES
8 y 9	V. 80	Coordina cursos para profesores, selecciona alumnos y realiza supervisiones de la enseñanza. Coordina talleres de microenseñanza.	Ofna. de Métodos Educativos. Ofna. de Medios Educativos.	Dos: Psicólogo y Pedagogo.	Tecnología Educativa. Tecnología Educativa.	
10	28.V. 1980	Objetivo de la Ofna.: Diseñar, establecer y controlar los métodos y sistemas educativos que conlleven a la realización eficaz del proceso enseñanza aprendizaje en sus modalidades Responsabilidades: Dentro de los límites de su ámbito de acción y de las políticas y procedimientos del Instituto, es responsable de mantener actualizados los métodos de enseñanza aprendizaje, establecer métodos para orientar, desarrollar y supervisar pedagógica y didácticamente a los profesores de la institución. Establecer métodos para orientar, desarrollar y supervisar a los alumnos sobre el proceso de su aprendizaje. Fijar sistemas que permitan obtener un control eficaz del desarrollo de los métodos educativos.	Ofna. de Métodos Educativos./Responsable del turno matutino Lic. Alma Luque R.		Tecnología Educativa.	
11	X. 80	La División de Investigación y Gradnados a través de Investigación Educativa y con la colaboración del Dpto. de Tecnología Educativa insta a los	Investigación Educativa.		División de Investigación y Gradnados./ Tecnología Educativa.	La Lic. Socorro Carabes fue la responsable de Tecnología Educativa que participa en dicha actividad.

REFERENCIA	FECHA	DESCRIPCION DE LA FUNCION	INSTANCIA ACADEMICO-ADMVA. RESPONSABLE	PERSONAS CON QUE CUENTA	DPTO. DEL QUE DEPENDE	OBSERVACIONES
		profesores a participar en el diagnóstico de las expectativas y necesidades en las áreas de capacitación, adiestramiento y desarrollo de los maestros del Instituto.				vidad.
7	VIII-XII.80	Detecta necesidades docentes por medio de supervisiones de la enseñanza.	Ofna. de Métodos Educativos./ Lic. Alma Luque Robles.		Tecnología Educativa.	
7	II-VI 1981	Detecta necesidades docentes	Ofna. de Métodos Educativos./ Lic. Alma Luque Robles.			
	1981	Realiza investigación sobre estandarización de tests psicométricos.				
12	V. 81	Realiza supervisiones de la enseñanza, análisis de reactivos, asesoría a profesores, estructuración de cursos (Programación por objetivos, elaboración de pruebas objetivas) e investigación sobre estandarizaciones.	Ofna. de Métodos Educativos.		Tecnología Educativa.	Los cursos que ofrece el personal de la ofna. de métodos educativos son impartidos por ellos mismos.
13	VI.81	Realiza análisis de videos y aplicación de exámenes psicométricos.	Ofna. de Métodos Educativos./ Alma Luque R.		Tecnología Educativa.	
14	19-30 I.1981	Coordina el I Periodo de Actualización Docente y Administrativo.	Ofna. de Medios Educativos./ Lic. Irene Moreno Arteaga.		Tecnología Educativa.	El personal de la Ofna. de Métodos Educ. envía información que sugiere los temas de los cursos, en base a lo detectado en las supervisiones de enseñanza.

REFERENCIA	FECHA	DESCRIPCION DE LA FUNCION	INSTANCIA ACADÉMICO-ADMVA. RESPONSABLE	PERSONAS CON QUE CUENTA	DPTO. DEL QUE DEPENDE	OBSERVACIONES
15	6-17 VII.81	Coordina el II Período de Actualización Docente y Administrativo. Elabora programa para proporcionar asesoría a docentes para que en forma individual y periódica asista a la ofna. a fin de conocer las situaciones que se les presenten durante el proceso enseñanza aprendizaje. Coordina cursos de microenseñanza. Implanta sistemas de promoción de becas (promueve y difunde).	Ofna. de Medios Educativos./ Lic. Irene Moreno Arteaga.		Tecnología Educativa.	El II Período de cursos respondió al diagnóstico de necesidades mencionado en la referencia 11, recibe apoyo económico de la Dirección del Instituto.
	XII.81	Elabora proyecto de un programa de formación de profesores que incluiría los siguientes temas: Programación por objetivos, Dinámica de grupos, Elaboración de material audiovisual, Microenseñanza y Evaluación.				
16	18-29 I.1982	Coordina Programa de Actualización Docente.	Ofna. de Medios Educativos./ Lic. Irene Moreno Arteaga.		Tecnología Educativa.	La ofna. presenta una serie de temas de cursos como sugiere referencia a las Divisiones de Estudios para que los profesores se inscriban a los que prefieran.
17	9-20 VIII. 1982	Coordina Programa de Superación y Actualización, Verano '82.	Ofna. de Medios Educativos./ Lic. Irene Moreno Arteaga.		Tecnología Educativa.	Algunos cursos, sobre todo los de contenido técnico, son solicitados por la División de Est.

REFERENCIA	FECHA	DESCRIPCION DE LA FUNCION	INSTANCIA ACADEMICO-ADMVA. RESPONSABLE	PERSONAS CON QUE CUENTA	DPTO. DEL QUE DEPENDE	OBSERVACIONES
18	IX.82	Se inician los trabajos sobre el diseño del curso de Inducción para profesores de nuevo ingreso.	Ofna. de Métodos Educativos. / Lic. Irene Moya Garofa.		Tecnología Educativa.	Superiores y son los profesores quienes determinan los contenidos. Se plantea la expectativa de que sea el personal de la ofna. de métodos educativos quien diseñe, planee, coordine e imparta los cursos que compete a la profesión de los integrantes.
19	XI.82	Se aplica un cuestionario de detección de necesidades de formación docente de ambos turnos. / Resultados: Turno Matutino: 25% cuestionarios rescatados 74% Han asistido por lo menos a un curso ofrecido por el I.T.TLA. 56% solicitó cursos relacionados con las materias que imparten. 74% cursos sobre temas pedagógicos. 52% cursos sobre temas psicológicos. 50% Dispuesto como instructor Turno Vespertino: 75% cuestionarios rescatados 58% no han asistido a cursos ofrecidos por el I.T.TLA.	Ofna. de Métodos Educativos. / Lic. Irene Moya Garofa.	Tres personas: Psicóloga, Trabajadora Social, Pedagogo.	Tecnología Educativa.	

REFERENCIA	FECHA	DESCRIPCION DE LA FUNCION	INSTANCIA ACADEMICO-ASMVA. RESPONSABLE	PERSONAS CON QUE CUENTA	DPTO. DEL QUE DEPENDE	OBSERVACIONES
20	3-28 I.83	46% solicitó cursos relacionados con las materias que imparten. 78% cursos sobre temas pedagógicos. 46% cursos sobre temas psicológicos. 37% dispnesto como instructor. Diseña, planea, imparte y coordina cursos del período de Actualización y Superación Docente.	Ofna. de Métodos Educativos./ Lic. Irene Moya García.		Tecnología Educativa.	Objetivo: Ofrecer al personal docente y admo. cursos que proporcionen la formación, capacitación, actualización y superación en las diferentes áreas, tanto pedagógico-didácticas, como técnico-administrativas con el fin de contribuir a un mejor desempeño de las tareas académico administrativas que se realizan en el Instituto.
21	II.83	Realiza sesiones de trabajo para asesorar a profesores de nivel bachillerato sobre asesoría estudiantil.	Ofna. de Métodos Educativos./ Lic. Irene Moya García.	Cuatro personas: dos psicólogos, un pedagogo, una trabajadora social.	Tecnología Educativa.	
22	II-VI 1983	Diseña, planea, coordina y/o imparte cursos a profesores.	Ofna. de Métodos Educativos./ Irene Moya	" "	Tecnología Educativa.	
23	III.	Realiza supervisiones de la en-	" " "	" "	" "	

REFERENCIA	FECHA	DESCRIPCION DE LA FUNCION	INSTANCIA ACADEMICO-ADMVA. RESPONSABLE	PERSONAS CON QUE CUENTA	DPTO. DEL QUE DEPENDE	OBSERVACIONES
24	VI.83 15-26 VIII.83	señanza a profesores del nivel bachillerato. Diseña, planea, imparte y coordina cursos para profesores, correspondientes al período intersemestral de agosto de 1983	Ofna. de Métodos Educativos./ Irene Moya G.	Cuatro personas: 2 psicólogos, 1 pedagogo, 1 trabajadora social.	Tecnología Educativa.	
25	IX-XII 1983	Trabaja el programa de asesoría con el objetivo de "Brindar asesoría a los maestros en cuanto a elaboración de programas por objetivos y banco de reactivos".	" " "	" "	" "	Se aplicó al turno matutino con profesores de bachillerato, la promoción y la comunicación se realizó a través de las academias.
26	1984	La oficina de Métodos Educativos le da una orientación diferente a la formación docente.	" " "	" "	" "	

REFERENCIAS DEL CUADRO N.º 8

Referencia	DESCRIPCION DEL DOCUMENTO	Fecha de emisión	OBSERVACIONES
1	Análisis del proceso evolutivo del I.T.TLA.	s/Fecha	Exp. Informes y Proyectos
2	Comunicado.	10.II.75	" " " "
3	Informe de la oficina de Superación de Personal.	7.III.75	" " " "
4	Informe de actividades desarrolladas de septiembre'77 a mayo'78	s/Fecha	" " " "
5	Reporte de actividades de la oficina de psicopedagogía.	VI.78	" " " "
7	Lista de notas o apuntes de investigación que incluye reporte de actividades del I al VI de 1980.	1981	" " " "
8	Programación de actividades.	V.80	" " " "
9	Informe de la visita al Centro Nacional de Tecnología Educativa (CENALTE).	V.80	" " " "
10	Comunicado a los jefes de área.	28. V.80	" " " "
11	Diagnóstico de las necesidades y expectativas de capacitación, adiestramiento y Desarrollo de los docentes del I.T.R. de Tlalnepantla.	X.80	" " " "
12	Plan de Trabajo.	V.81	" " " "
13	Plan de trabajo para el mes de junio.	VI.81	" " " "
14	Memorandum con información sobre cursos y participantes del I Período de Actualización Docente y Administrativo, 19-30 de enero '81.	19.II.81	Exp. Memoranda girados/l
	Memorandum enviando sugerencias de cursos.	23. X.81	" " "
15a)	Programa de trabajo para el período escolar agosto-diciembre de 1981 de la oficina de Medios Educativos.	XII.81	Exp. Informes y Proyectos
15b)	Proyecto para la realización del II Período de Actualización Doc. y Admon.	V.81	" " " "
16	Memorandum con información sobre el Programa de Actualización Docente, enero'82	18.XI.81	Exp. Memoranda girados/l
	Memorandum remitiendo invitaciones para asistencia a cursos del Programa de Actualización Docente, enero'82.	7. I.82	" " "
17	Memorandum con información sobre el Programa de Superación y Act. Doc. ver.'82	29.VI.82	" " "
	Memorandum solicitando contenidos del curso de Electricidad y Magnetismo.	30.VI.82	" " "
	Memorandum solicitando contenidos del curso de Química Aplicada.	30.VI.82	" " "
18	Informe de actividades.	I.83	Exp. Informes y Proyectos
19	Cuestionario para detección de necesidades, interpretación de datos.	XI.82	" " "
20	Memorandum solicitando promoción de cursos.	25.XI.82	Exp. Memoranda girados/l
	Memorandum solicitando diplomas por participación.	31. I.83	" " "
	Memorandum con información sobre IV Período de cursos de Sup. y Act. Docente.	9.II.83	" " "
21	Informe sobre sesión de trabajo con asesores.	II.83	Exp. Informes y Proyectos
22	Memorandum con información sobre cursos.	4.III.83	Exp. Memoranda girados/l
23	Informe de supervisión de la enseñanza.	1983	Exp. Informes y Proyectos
24	Memorandum con información sobre cursos.	9.VIII.83	Exp. Memoranda girados/l
25	Informe de actividades, Subprograma de Asesoría.	22.II.84	Exp. Informes y Proyectos
26	Análisis del proceso evolutivo del I.T.TLA.		