

165  
2ij



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

LA FORMACION PSICOPEDAGOGICA DE LOS  
ACADEMICOS DEL COLEGIO DE BACHILLERES:  
UNA ORIENTACION CONSTRUCTIVISTA

**REPORTE LABORAL**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

**P R E S E N T A :**

**MA. DE LOS ANGELES MORENO MACIAS**

ASESOR: MTRA. FRIDA DIAZ BARRIGA ARCEO

JUNIO DE 1996

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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 esta 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.

*A José Luis, por su amor  
e incondicional apoyo*

*A Aura y a Alta, por concederme  
una parte de su espacio*

*A mi madre y a mi padre, por su cariño,  
respeto, confianza y solidaridad*

*A Hortensia, Mario, Ricardo,  
Lidia y Aida,  
por su colaboración y entusiasmo*

*A quienes están interesados  
en que la formación rescate  
lo humano y lo dignificante  
de la docencia*

## AGRADECIMIENTOS

En Febrero de 1990 ingresé al Departamento Académico del Centro de Actualización y Formación de Profesores en el Colegio de Bachilleres. En ese entonces, mi experiencia en el campo de la formación de profesores era reducida; hoy puedo hablar de una riqueza experiencial que sólo se puede obtener en el estudio permanente y en el esfuerzo cotidiano.

Definitivamente, mi formación en este campo la he obtenido en el Colegio de Bachilleres, en particular en el Centro de Actualización y Formación de Profesores espacio que, a través de sus integrantes, ha sido promotor y confrontador en relación a mis saberes y experiencias. Sin embargo, ello hubiese sido limitado sin la interacción con los profesores quienes, una y otra vez, han exigido el mayor esfuerzo por parte nuestra.

A ellos, los docentes, quiero agradecer sus cuestionamientos, confrontaciones, reclamos y palabras de aliento porque, con todo ello, el equipo del Departamento Académico ha encontrado orientación para ofrecer una formación pertinente.

A las integrantes del Departamento Académico: Beatríz Arteaga, Carmen Blanco, Guadalupe Coello, Sofía Esparza, Rosa Ma. Fuentes, Isabel García, Luz Ma. Gómez, Reyna González y Sandra Solís, les agradezco su paciencia, esfuerzo, interés académico, preocupación por los profesores, profesionalismo, permanente búsqueda por brindar lo mejor; pero sobre todo, les agradezco su excelente humor y compañerismo, que han hecho de este espacio el más armonioso y productivo en el que he participado. A este equipo le agradezco la calidad de su presencia, porque sin ellas y su trabajo, no hubiera sido posible alcanzar la riqueza de resultados que hemos logrado en los últimos años.

A mis compañeros instructores les doy las gracias por su profesionalismo, por el mucho tiempo y trabajo que, gratuitamente, han puesto al servicio de la formación de los académicos del Colegio; asimismo, les quiero agradecer la retroalimentación que continuamente nos proporcionan a las integrantes del Departamento Académico y, también, el enorme entusiasmo que han puesto al compartir con nosotros esta tarea.

Quiero agradecer al Colegio de Bachilleres, en especial al Físico Rafael Velázquez, a la Mtra. Susana Sabath y al Lic. José Luis Mondragón por haberme facilitado el camino para el desarrollo de este trabajo.

Finalmente, quiero agradecer a la Mtra. Frida Díaz Barriga por su paciencia y confianza hacia mi trabajo; así como por haberme hecho partícipe de su generosidad al compartir conmigo sus conocimientos y observaciones desde que fuera mi profesora en la Facultad de Psicología.

## INDICE

	Pág.
INTRODUCCION.....	6
I. MARCO TEORICO DE LA FORMACION DOCENTE .....	10
A. Modalidades de formación .....	11
B. Fundamento teórico de la formación .....	13
II. LA FORMACION DOCENTE EN EL COLEGIO DE BACHILLERES (1975-1990).....	33
A. Primer período: 1975-1981 .....	35
B. Segundo período: 1982-1990.....	39
III. LA FORMACION DEL PERSONAL ACADEMICO DEL COLEGIO DE BACHILLERES (1991-1995) .....	47
A. El paradigma constructivista en educación .....	47
B. El Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.....	50
C. El Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994 .....	58
1. Análisis de los antecedentes .....	58
2. Perfil del académico.....	61
3. Características del Plan .....	65
4. Campos de formación.....	65
5. Formación pedagógica.....	68

	Pag.
IV. DESARROLLO DE LA FORMACION PEDAGOGICA: 1991-1995 .....	71
A. Redefinición de la formación pedagógica (1991-1992) .....	72
1. Estudio del Modelo Educativo .....	73
2. Programa de talleres .....	74
B. La formación general: una propuesta psicopedagógica (1993-1995).....	77
1. Actualización temática.....	79
2. Metodología para el diseño de talleres .....	81
3. Metodología para la formación del personal académico .....	97
4. Formación de instructores .....	111
5. Programa de talleres .....	117
V. EVALUACION DE LOS RESULTADOS .....	137
VI. ANALISIS .....	184
BIBLIOGRAFIA.....	215
ANEXO A .....	221
ANEXO B .....	229
ANEXO C .....	241
ANEXO D .....	251

*"Formarse no puede ser más que un trabajo  
sobre sí mismo, libremente imaginado,  
deseado y perseguido, realizado a  
través de medios que se ofrecen o  
que uno mismo se procura"*

Gilles Ferry

*"Búsquese en el extranjero  
información, pero no modelo"*

José Ortega y Gasset

## INTRODUCCION

El trabajo sobre el que versa el presente Reporte Laboral se ubica en el ámbito de la Psicología Educativa y tiene como propósito abordar uno de los problemas de la educación en el nivel medio superior: la formación de profesores.

La enseñanza en este nivel educativo, es ejercida por profesionales egresados de instituciones de educación superior que no han tenido formación como docentes. En términos generales se puede decir que para la mayoría de estos profesores la actividad docente es temporal, con la intención de abandonarla en cuanto logren colocarse en su campo de formación profesional; en esta condición de espera, muchos de ellos se instalan durante años. Para otros profesionales, la enseñanza ha representado encontrar su vocación y se han dedicado a ella con mucho empeño; para otra parte de ellos, la enseñanza es una actividad complementaria a la actividad profesional que ejercen en otras instituciones, empresas o actividades particulares.

A esta variedad de intereses sobre la docencia, se suma la carencia de formación como profesor, que imprime un matiz azaroso en el ejercicio de la enseñanza, al dejarla de esta manera, sujeta a características individuales. Así, es posible encontrar profesionales con una gran capacidad didáctica e igualmente es posible (con mayor frecuencia) encontrar a aquellos que carecen de los elementos mínimos para desempeñar esta función de manera eficiente.

Este ha sido uno de los aspectos que interesan al Colegio de Bachilleres y dentro de éste, en particular, al Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP). Durante 21 años, el CAFP ha instrumentado diferentes estrategias con el propósito de contar con, cada vez mejores profesores; sus resultados han sido de diferente índole, sin que se haya podido resolver por completo los principales problemas que implica la formación de docentes en el nivel medio superior.

Tradicionalmente, la formación psicopedagógica ha proporcionado a los docentes diferentes métodos o técnicas correspondientes a las orientaciones teóricas vigentes. Algunas veces estos conocimientos son incorporados a los esquemas de trabajo de los profesores; en otras ocasiones estos esquemas se convierten en estereotipos que impiden la transformación de la práctica docente; para otros profesores, lo que ofrece la formación psicopedagógica está desvinculado de su ejercicio en el aula.

En 1991, el Colegio de Bachilleres explicita en su Modelo Educativo la adopción de la propuesta constructivista como marco de orientación para la práctica educativa. A partir de entonces, el CAFP ha trabajado en el análisis del enfoque constructivista en educación y el diseño de estrategias que propicien su articulación a la práctica educativa.

Dentro del CAFP, el encargado de la formación psicopedagógica es el Departamento Académico el cual, desde 1994, está constituido por cuatro psicólogas, dos sociólogas y tres secretarías a quienes yo coordino como Jefa de Departamento. Este equipo, además de ser responsable de la formación psicopedagógica dirigida a todo el personal académico del Colegio de Bachilleres, somos responsables de la formación en cómputo para el personal académico en general y participamos en la definición e instrumentación de las actividades de formación para los profesores del área de formación artística, cultural y deportiva, los orientadores escolares, los asesores del Sistema de Enseñanza Abierta y los Jefes de Materia.

Las actividades que se desarrollan en el Depto. Académico son:

- a) Planeación de los eventos de formación en las áreas ya mencionadas.
- b) Estudio de las temáticas incluidas en la formación.
- c) Diseño de los talleres del programa de formación.
- d) Impartición de los talleres del programa.
- e) Evaluación y ajuste de los talleres del programa.
- f) Formación de instructores para impartir los talleres del programa.
- g) Seguimiento del desempeño de los instructores.



h) Preparación y seguimiento de la impartición de los talleres.

i) Análisis anual de la impartición de talleres y evaluación de los mismos.

Para contextualizar el trabajo que se ha hecho en la formación psicopedagógica dentro del Colegio de Bachilleres, el capítulo I presenta una descripción general de las acciones de formación de los profesores de educación superior y, consecuentemente, del nivel medio superior; esta panorámica se inscribe en un marco teórico que ha ido cambiando conforme se van incorporando más aspectos en la concepción del proceso educativo. Aunque este capítulo describe el desarrollo de la formación de profesores más desde una perspectiva de la pedagogía y la sociología, es importante en tanto que muestra la poca presencia de los fundamentos psicológicos del aprendizaje, la enseñanza (excepto en el caso de la tecnología educativa) y los procesos socio-afectivos involucrados en la educación escolar.

El capítulo II presenta una síntesis del desarrollo de la formación de profesores en el Colegio de Bachilleres; para ello, se organizó la exposición en dos períodos que están delimitados por el cambio curricular. Esto responde al impacto que tiene la organización y orientación del Plan de Estudios en la formación de profesores y no sólo en esta institución. A lo largo del capítulo se puede observar la influencia teórica y metodológica de las orientaciones en la formación en el nivel superior, pero también se puede ver como esta influencia adquiere particularidades en tanto está permeada por condiciones y fines institucionales específicos.

Esta particularidad institucional, para el caso del Colegio de Bachilleres, se expresa en el capítulo III y el capítulo IV. En el capítulo III se explica el marco conceptual-institucional que orienta las acciones de formación del personal académico; en él se presentan los aspectos más relevantes del Modelo Educativo en relación a la formación docente y se presenta un resumen del Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994, mismo que orienta en forma más específica, el trabajo de formación psicopedagógica. El capítulo IV explica el desarrollo de la formación psicopedagógica en el período 1991-1995, en él se explican los objetivos y estrategias empleadas para ofrecer una formación conceptual y metodológica con una orientación constructivista.

Por último, los capítulos V y VI incluyen los resultados logrados a Diciembre de 1995 y un análisis que pretende rescatar tanto los logros obtenidos y su importancia, como los aspectos que se han de fortalecer para lograr una formación que contribuya a que los profesores ejerzan una práctica docente aproximada a la

propuesta constructivista. Los logros obtenidos son factibles de ser valorados tanto desde lo cuantitativo como desde lo cualitativo y muestran que los esfuerzos que se han realizado cobran importancia cuando se trata de formar seres humanos con "una capacidad de análisis que le permita la emisión de juicios críticos; con una cultura que favorezca una mejor interpretación de la realidad, distinguiendo aquellos elementos que requieren una transformación, a partir de la reflexión sobre su entorno y su actuar cotidiano; con la posibilidad de reconocer sus potencialidades y limitaciones y con conciencia de la responsabilidad que tiene para sí mismo y para con los demás" (Colegio de Bachilleres, 1994 p. 21)

Finalmente, cabe mencionar que una práctica constructivista requiere de la consideración de la multidimensionalidad del proceso educativo escolarizado y que esta aproximación sólo es posible a partir del trabajo interdisciplinario. Ciertamente, que la calidad de la formación se articula a las características personales del psicólogo y se manifiesta en el criterio y carácter de la aplicación psicológica; sin embargo, la formación recibida permite, de base, el acercamiento a otros marcos explicativos que se conjugan en la interpretación del fenómeno educativo y su intervención en él. Es así que en este trabajo, la contribución de las psicólogas ha apoyado el desarrollo de bases psicopedagógicas más firmes, con un nivel de integración más alto y con la consideración de los aportes de otras disciplinas para abordar la complejidad del proceso educativo.

## I. MARCO TEORICO DE LA FORMACION DOCENTE.

Los orígenes de la formación de profesores en México se remontan a 1547, con la fundación del Colegio de San Juan de Letrán en donde los egresados como profesores, tenían la misión de fundar otras escuelas similares en diversos lugares de la Nueva España (Olmedo y Sánchez, 1981). Desde entonces y hasta principios del siglo XX, la preocupación y las acciones correspondientes a la formación de profesores, se centraban en el personal docente que atendía la educación básica y la media básica.

El interés por la formación docente se dirigió a los profesores universitarios en la segunda década de este siglo. De acuerdo a las explicaciones de Hirsch (1984), entre 1918 y 1969 se desarrollaron diversas actividades no sistemáticas que se refieren a la formación de profesores universitarios. Estas acciones tenían como objetivo reforzar la formación disciplinaria del docente a través de la creación de algunos posgrados y el otorgamiento de becas.

En 1969, a raíz de los cuestionamientos de los que fue objeto la Universidad, se planteó la necesidad de reformarla, dicha propuesta fue congruente con las "políticas globales de modernización de la universidad, por medio de las que se pretendía adecuarla a los requerimientos de desarrollo del país, bajo la idea de que una mejor preparación de los cuadros técnico-profesionales redundaría en una resolución de los problemas globales de desarrollo" (Arredondo y Díaz Barriga, 1989 p. 151) De esta manera la "reforma universitaria" da marco a acciones más sistematizadas con respecto a la formación de los profesores universitarios.

En este contexto, en el período comprendido entre 1969 y 1976, surge una política de apoyo a la docencia; misma que promueve la creación de centros y programas para la formación docente (Hirsch, 1984). Así es como se instituyen:

- El Centro de Didáctica, UNAM (1969-1977)
- La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM (1969-1977)
- El Programa Nacional de Formación de Profesores, ANUIES (1972-1977)
- El Centro de Tecnología Educativa, ANUIES (1972-1975)
- El Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES) (1973-1980)

La creación de estos centros y programas específicos para atender la formación de profesores universitarios, pone énfasis en la necesidad de atender la formación pedagógica y didáctica de los docentes; esto ha derivado en "una desvinculación

significativa en la mayor parte de las acciones de formación de profesores universitarios. Unas ofrecen exclusivamente preparación en cuanto a áreas de conocimiento y otras sólo elementos pedagógico-didácticos. Esta separación -de aspectos que debieran ser complementarios- se dió en gran medida por la generación y desarrollo diferenciado de políticas de formación distintas, que pocas veces han logrado interrelacionarse. Los escasos intentos de vincular los dos tipos de formación han topado con numerosos obstáculos, que provienen en gran parte del origen de las políticas directa e indirectamente relacionadas con la formación de profesores a nivel superior." (Hirsch, 1984 p. 195)

A partir de los lineamientos de formación docente que establecen la UNAM y la ANUIES, otras universidades e instituciones particulares, participan en la promoción de estas acciones. Esta situación ha dado origen a una diversidad de modalidades y marcos conceptuales que reflejan la interpretación que cada uno ha hecho de lo social, lo educativo y su interrelación.

#### A. MODALIDADES DE FORMACION

En el análisis que algunos autores (Arredondo y Díaz Barriga, 1989; Ezcurra, De Lella y Krotsch, 1992) han hecho sobre el desarrollo de la formación de profesores en nuestro país, se pueden distinguir tres modalidades de formación: capacitación y actualización pedagógica, programas de especialización en docencia y posgrados con formación pedagógica. Como se puede observar, es claro que las modalidades de formación responden al giro que la UNAM y la ANUIES han marcado: enfatizar la formación pedagógica y disminuir la importancia de la formación disciplinaria.

##### 1. Capacitación y actualización pedagógica.

En esta modalidad se incluyen aquellos cursos aislados que tienden a ofrecer una formación basada en el dominio técnico-instrumental para controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, se da relevancia al conocimiento pedagógico y se promueve la función docente vinculada a la tecnología educativa.

##### 2. Programas de especialización en docencia.

La modalidad de cursos aislados era insuficiente para lograr una formación sólida en los docentes, de ahí que se conformaran programas de especialización que, sin ser reconocidos como posgrados, tienden a la articulación de las temáticas de formación

"con diversas tendencias (tecnología educativa, enfoques que privilegian aspectos psicológicos y continúan omitiendo aspectos sociales del trabajo docente). En el campo de la educación superior, se empiezan a introducir otros contenidos que problematizan y propician la reflexión; se empieza a gestar una importante corriente crítica a la tecnología educativa y de búsqueda de propuestas alternativas." (Aguirre, 1988 citado en Ezcurra et al., 1992 p. 15)

### 3. Posgrado con formación pedagógica.

De estos posgrados se pueden identificar dos modalidades:

- a) Las Maestrías en Ciencias de la Educación y Maestrías en Enseñanza Superior que si bien tienen propósitos semejantes, las formas de instrumentación y los marcos teóricos de los cuales se desprenden marcan diferencias en su enfoque de trabajo hacia el fenómeno educativo. Por ejemplo, hay las que pretenden una aproximación a los problemas teóricos de las Ciencias Sociales, otras son solamente de orden técnico y otras que no tienen un eje integrador en su Plan de Estudios propiciando la dispersión conceptual en la formación.
- b) Los posgrados en Educación que, en realidad, se pueden ver como cursos aislados al ser parte del Plan de Estudios de otras especialidades.

Esta distinción de modalidades, puede dar la falsa idea de que son etapas que muestran como se ha consolidado la actividad de formación de profesores. Por ello, vale la pena enfatizar que se trata de modalidades de formación que aún tienen vigencia en varias instituciones; por lo general, no se encuentran en forma aislada, sino que las estrategias de formación de profesores tienden a incluir más de una modalidad (por ejemplo: cursos aislados y posgrados) e incluso, llegan a coexistir diversos enfoques como el de la formación instrumental y el de la formación intelectual. Donde el primero tiene como propósito, proporcionar al docente aquellas herramientas que le permitan una mayor eficiencia en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje; las bases teóricas de este enfoque se encuentran en la tecnología educativa. Por otro lado, la formación intelectual tiene como propósito que el docente enriquezca su marco explicativo y pueda elaborar su propio conocimiento a partir de la valoración epistemológica, política y práctica de las aportaciones teóricas que recibe; lo cual implica una postura crítica ante el objeto de conocimiento (Arredondo y Díaz Barriga, 1989).

## B. FUNDAMENTO TEORICO DE LA FORMACION

Independientemente de la modalidad, la formación docente ha estado circunscrita a orientaciones teóricas específicas. En 1981, Olmedo y Sánchez presentan, en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, un análisis de las principales tendencias teóricas que se detectaron en la formación docente entre 1973 y 1981; de ahí derivan una clasificación que "es más el reflejo de la dispersión que se observa en los enfoques actuales que producto de un criterio de sistematización elaborado a priori. Estamos frente a un amplio campo de reflexión que no puede agotarse en breves señalamientos." (p. 215)

En 1993, en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ducoing y Serrano presentan un apartado sobre formación de docentes y profesionales de la educación; en él siguen la línea de revisión teórica de Olmedo y Sánchez (1981) y distinguen cuatro tendencias: tecnología educativa, profesionalización de la docencia, relación docencia-investigación y formación intelectual del docente.

### *Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1981*

En la investigación presentada por Olmedo y Sánchez, en el Congreso Nacional de Investigación Educativa se distinguieron cuatro perspectivas teóricas:

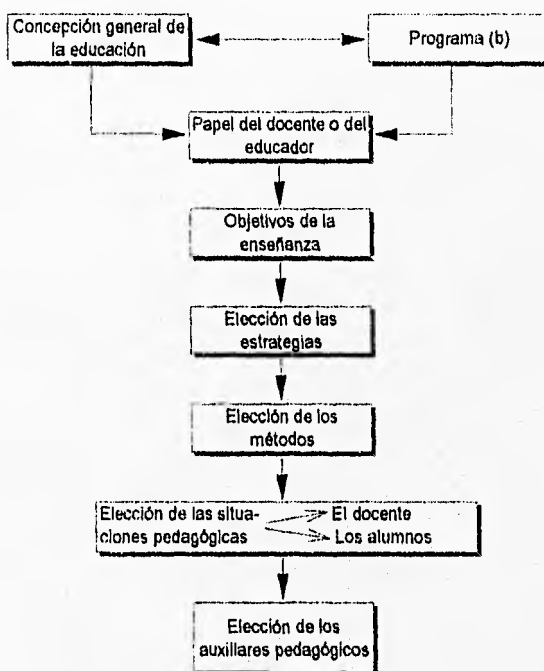
PERSPECTIVA	FUNDAMENTO TEORICO
1. Clásica-tecnificada	Tecnología educativa con atención centrada en el docente.
2. Tecnológica-radical	Tecnología educativa con atención centrada en los sistemas instruccionales.
3. Institucional y psicosocial	Enfoques antitradicionalistas: dinámica de grupos, grupos operativos y pedagogía institucional.
4. Crítica-ideológica	Enfoques sociales de diversa índole, aplicados al análisis de la educación y de la formación de profesores.

### 1. Perspectiva clásica-tecnificada.

En esta perspectiva se marca como prioritario lograr un alto nivel en la eficacia del docente, entendida ésta como la obtención de mejores resultados en el aprendizaje. El rol asignado al docente va desde la "transmisión" y la "facilitación del aprendizaje" hasta tener una función "informadora" u "orientadora".

Para ello, se trabaja en el marco teórico de la tecnología educativa; la formación desde esta perspectiva está centrada en que los profesores sean hábiles en el manejo técnico, didáctico y comunicativo en el salón de clases.

De acuerdo a la UNESCO (citado por Olmedo y Sánchez, 1981), la representación de la perspectiva clásica es la siguiente:



A partir de esta representación, se encuentran diversos modelos; aunque, en general, la formación de profesores que sigue esta orientación, tiende a centrarse en

temas como la planeación, la producción de materiales audiovisuales y la producción de medios para la evaluación del aprendizaje. Asimismo, el trabajo conceptual se circunscribe al análisis de las teorías del aprendizaje y de los modelos instruccionales. Otra característica importante de esta perspectiva, es su escasa preocupación por el contenido de la enseñanza ya que éste es concebido como algo establecido curricularmente que sólo puede ser analizado, en cuanto a su estructura lógica, para la formulación de objetivos con mayor precisión.

## 2. Perspectiva tecnológica-radical.

Estrechamente vinculada con la perspectiva anterior, comparte el marco teórico pero modifica el centro de atención. En la perspectiva clásica-tecnificada el docente es el punto de partida; mientras que en la tecnológica-radical, la posibilidad de eficacia está depositada en los sistemas instruccionales.

En esta perspectiva se cuestiona el centralismo del rol docente que sostiene la perspectiva clásica-tecnificada y se determina una orientación de la enseñanza cuyo eje lo conforman los sistemas instruccionales que aprovechen los recursos tecnológicos que se ofrecen a la sociedad.

Heinich (citado en Olmedo y Sánchez, 1981) explica que dentro de esta perspectiva "en un sistema de instrucción programada, los maestros cumplirían 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 de 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 de 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. Cuando se encuentre con los alumnos en los cursos formales, estarán preparados juntos para tratar los aspectos más intrincados y desafiantes de una materia." (p. 220)

En la perspectiva tecnológica-radical se aprovechan los avances en investigación derivados de la perspectiva anteriormente presentada, pero se da mayor peso a los sistemas de planeación y organización, al desarrollo de los sistemas instruccionales y



al uso de los recursos tecnológicos como los medios audiovisuales y las computadoras.

### 3. Perspectiva institucional y psicosocial.

La fuerza de las dos perspectivas anteriores fue muy grande y aún prevalece en la práctica de una gran cantidad de profesores y planeadores de la educación. A fines de los setentas, se comenzó a gestar una corriente crítica a las perspectivas tecnológicas, en ella se ubican diversos tipos de pensamiento denominados "enfoques antitradicionalistas" cuyo factor común fue ser contestatarios a la tecnología educativa. (Ezcurra et al., 1992).

Estos enfoques "buscan sus fundamentos en la psicología social y en la psicología clínica, influida en diversos grados por las corrientes humanistas y el psicoanálisis, y en una sociología que se plantea como socioanálisis. El eje de la reflexión es aquí la síntesis de los aspectos personales y profesionales en el rol docente, la superación de las perturbaciones que bloquean la participación y el aprendizaje, el estudio crítico de las relaciones de poder que operan entre los sujetos que cohabitan en las esferas institucionales. La aplicación de los postulados de la corriente en el plano de la formación de profesores, se sustenta en la convicción de que una transformación de la relación educativa, sería el resultado de una participación consciente del maestro en el análisis de su propia tarea y en el conocimiento de las regulaciones profundas del comportamiento individual en el seno de los procesos grupales." (Olmedo y Sánchez, 1981 p. 221)

Dentro de esta perspectiva las corrientes con mayor predominio han sido: la dinámica de grupos, la propuesta de grupos operativos y la pedagogía institucional.

#### *Dinámica de grupos.*

En los trabajos de Kurt Lewin nace la dinámica de grupos, enfoque de gran auge y permanencia, particularmente en el ámbito educativo y en la capacitación laboral. El término dinámica de grupos se hizo muy popular a partir de la Segunda Guerra Mundial y, en el uso, el significado se fue haciendo, cada vez más impreciso. De acuerdo a Cartwright y Zander (1971) los usos más populares del término son tres:

- Ideología política preocupada por la organización del grupo bajo una guía democrática, en la que los miembros participan por igual en la toma de

decisiones y se muestran las ventajas que tiene, para la sociedad y los individuos, la cooperación en grupos.

- Serie de técnicas aplicables para mejorar las habilidades en las relaciones interpersonales y el manejo de los grupos.
- Campo de investigación sobre la naturaleza de los grupos, las leyes que determinan su desarrollo y las formas en que se dan las relaciones entre los individuos, con otros grupos y las instituciones.

Los dispositivos grupales que se produjeron bajo este planteamiento hicieron posible ver importantes mecanismos de funcionamiento de los grupos: liderazgo, roles, dificultades en la toma de decisiones, cambio, resistencia al cambio, juegos tensionales dentro del grupo, etc. (Fernández, 1989).

Si bien el propósito del trabajo grupal en el ámbito educativo es reconocer la fuerza de la colectividad, la inserción del individuo en ella y la potencialidad que esto significa para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, la formación docente en este campo se convirtió, fundamentalmente, en la reproducción de técnicas. Esto es, las dinámicas de grupo fueron sustraídas de su marco teórico y se convirtieron en "recetas" a aplicar según el "efecto" que se deseara lograr en el grupo. Por ejemplo: ¿quiere el profesor que el grupo se familiarice rápidamente?, ¿instrumente una dinámica de rompimiento del hielo; ¿quiere que el grupo simule una situación problemática y se rompa el tedio?, ¿instrumente un sociodrama.

### *Grupos operativos.*

Con el exilio argentino y uruguayo, a mediados de los 70's, se incorporaron otras visiones sobre lo grupal; particularmente la concepción de grupo operativo. La perspectiva operativa ha sido una de las propuestas teórico-técnicas que más ha impactado a las instituciones de educación superior como es el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco) y el trabajo que se realizó, en esa época, en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM (Díaz Barriga, 1993).

El grupo operativo "es un conjunto de personas con un objetivo común, al que intentan abordar operando como equipo. La estructura de equipo sólo se logra mientras se opera; gran parte del trabajo del grupo operativo consiste,

suscintamente expresado, en el adiestramiento para operar como equipo. En el campo de la enseñanza, el grupo se adiestra para aprender y esto sólo se logra en tanto se aprende, es decir, mientras se opera." (Bleger, 1985 p. 57)

Según De Lella (citado en Olmedo y Sánchez, 1981) los propósitos que se pretenden, con la aplicación de los grupos operativos, a los programas de formación de docentes son los siguientes:

- Analizar los elementos subjetivos del alumno que perturban su proceso de aprendizaje (disociación entre sujeto y objeto, estereotipias, entre otros).
- Introducir al uso de técnicas de conducción grupal y a la exploración de experiencias de aprendizaje significativo.
- Introducir al estudio de la psicología de la personalidad y a las teorías del aprendizaje.

"La inserción del pensamiento grupal en México, y en particular la inserción de la concepción operativa de grupo, se da en un contexto global de renovación del sistema educativo. La técnica de los grupos operativos se concibe como una alternativa más de las que existen para modernizar la educación. Con frecuencia, se presenta una vulgarización e incluso una comercialización del campo." (Díaz Barriga, 1993 p. 36).

El trabajo educativo que se ha hecho invocando la técnica de grupo operativo, ha tenido grandes variaciones que han dado origen a experiencias muy enriquecedoras y a experiencias en las que no se ha aplicado adecuadamente la técnica y se confundieron con espacios terapéuticos o catárticos. A reserva de las ventajas reales que tenga esta técnica en el aprendizaje escolar, la multiplicidad de experiencias con desafortunado término, ha difundido un prejuicio sobre los grupos operativos.

### *Pedagogía institucional.*

El otro enfoque de importancia dentro de la perspectiva institucional psicosocial es el de la pedagogía institucional que se deriva de los planteamientos del análisis institucional. En términos generales, el concepto de análisis institucional designa un método de análisis social a partir de observación y documentación, su concepto central es el de institución, entendida ésta como "la relación entre las fuerzas

instituyentes y lo instituido; entre qué se muestra -que es lo instituido- y las fuerzas que dan lugar a esa apariencia y se oponen a ella." (Luppi, 1993 p. 4)

De acuerdo a Carbajosa (citado en Olmedo y Sánchez, 1981 p. 221) la pedagogía institucional "supone un análisis 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 haciéndoles tomar conciencia de las coherencias institucionales y sociales que condicionan su aprendizaje. En otras palabras, la pedagogía institucional pretende la autogestión."

En estos enfoques, la educación se concibe como parte de una práctica social compleja que no puede ser comprendida desde una sola disciplina, se requiere de abordajes interdisciplinarios que no pueden ser reducidos a la didáctica. Con la inserción de estas corrientes de pensamiento, la formación docente priorizó el "saber pensar" por encima del "saber hacer" generando un rompimiento con la tradición del "saber hacer" en el que habían sido formados los profesores, sin ofrecer propuestas claras para que los profesores pudieran "saber hacer de otra forma". A la larga, no se pudieron romper las prácticas sociales reproductoras de lo instituido, aunque si se impulsó enormemente la investigación educativa con nuevos objetos, temas y metodologías. (Ezcurra et al., 1992)

#### 4. Perspectiva de la crítica ideológica.

De acuerdo al planteamiento de los autores, esta perspectiva comienza a tomar fuerza en la época en que se realiza el Congreso (1981), principalmente a nivel de ensayos e investigaciones. Esta perspectiva se basa en el análisis crítico de las prácticas en la formación docente y las teorías que las subyacen; en particular enfatizan el papel de los aspectos sociales en la definición del fenómeno educativo y en especial en la formación de profesores. Así pues, el propósito de la perspectiva

crítica ideológica es analizar las relaciones existentes entre los intereses históricos, los proyectos políticos, las concepciones filosóficas y los planteamientos para la formación.

En el momento del análisis de Olmedo y Sánchez, la producción en esta perspectiva es a nivel de ensayos e investigaciones sin que se encontraran lineamientos operativos para la configuración de programas de formación. En el análisis de Ducoing y Serrano, la perspectiva de la formación intelectual del docente parece ser

la consolidación de la perspectiva de la crítica ideológica; sin embargo, la ausencia de explicitación de Olmedo-Sánchez y Ducoing-Serrano respecto a los criterios utilizados para la determinación de las perspectivas teóricas, no permiten asegurar la trayectoria de desarrollo de las perspectivas que ambas diadas de autores han planteado.

*Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1993*

En 1993, Ducoing y Serrano presentan un análisis de las tendencias en la formación de docentes en los años comprendidos entre 1982 y 1992; en este trabajo se clasifican cuatro tendencias:

PERSPECTIVA	FUNDAMENTO TEORICO
1. Tecnología educativa	Aplicación de las bases de la psicología del aprendizaje de corte conductista.
2. Profesionalización de la docencia	Recuperación de la complejidad del fenómeno educativo y estrategias que apuntan a la superación el ejercicio docente empírico.
3. Relación docencia-investigación	Definición del docente como un sujeto activo en el proceso educativo y la posibilidad de la investigación como fuente enriquecedora de su práctica docente.
4. Formación intelectual del docente	Definición del docente como un sujeto activo, transformador y dialogante que puede integrar el saber disciplinario propio con el saber de las ciencias sociales en su conjunto.

## 1. Tecnología educativa.

La definición de la tecnología educativa es semejante a la planteada por Olmedo y Sánchez (1981), en ella se "tiende a promover una imagen del docente como agente pasivo frente a los fines educativos, ya que su labor era concebida como mera ejecución y aplicación de los supuestos de la psicología del aprendizaje de corte conductista" (Ducoing y Serrano, 1993 p. 56)

La concepción sobre la tecnología educativa se ha distorsionado, prácticamente desde su origen (Alvarez, 1995). "La tecnología de la educación debe, en principio, entenderse en un doble sentido. Por un lado, como la tecnología aplicada a la educación y por otro como tecnología desarrollada desde la disciplina psicoeducativa" (Díaz Barriga y Hernández, 1994 p. 31)

La tecnología aplicada a la educación es la concepción que tuvo un gran auge en los años cincuentas, de ahí el origen de la acepción que con mayor frecuencia se encuentra entre las personas dedicadas a la educación (tanto en la planeación como en la docencia). En esta acepción se identifica a la tecnología educativa con el uso de medios audiovisuales y computarizados (más recientemente), la enseñanza programada y el trabajo educativo centrado en el logro de objetivos comportamentales; la fundamentación teórica de esta concepción se encuentra en los planteamientos neoconductistas y el enfoque de sistemas.

Esta acepción es la misma en la que se ha depositado el "rechazo colectivo" desde la aparición de las corrientes "anti-tecnología educativa". En el ámbito educativo prevalece aún este tipo de concepción; mientras que el desarrollo de la psicología ha ofrecido otras opciones de trabajo que no se restringen al uso de recursos tecnológicos.

La segunda concepción, la tecnología desarrollada desde la disciplina psicoeducativa, plantea la recuperación<sup>1</sup> de los conocimientos teórico-procedurales y los saberes técnicos-prácticos generados por los campos de conocimiento orientados al trabajo educativo. En este sentido, las aportaciones de la Psicología Educativa significan un gran apoyo a la práctica docente. De acuerdo a Coll (citado en Díaz Barriga y Hernández, 1994 p. 33) la vinculación entre la psicología de la educación y las aplicaciones tecnológicas se estructuran alrededor de tres dimensiones:

---

<sup>1</sup> Entendida la recuperación como el proceso de vinculación entre el conocimiento teórico y los requerimientos prácticos del trabajo educativo.

"Dimensión teórico-explicativa: actividad científico-profesional dirigida a ampliar y perfilar el núcleo teórico-conceptual: elaboración de modelos y teorías.

Dimensión tecnológico-instrumental: actividad dirigida a construir y validar procedimientos de instrumentación: elaboración de diseños psicoeducativos.

Dimensión técnico-práctica: actividad de intervención directa sobre las prácticas educativas".

## 2. Profesionalización de la docencia.

A finales de los años 70, la profesionalización de la docencia se presenta como una vía para dar soporte a los cambios en la estructura ocupacional y en la identidad de la docencia universitaria (Ezcurra et al., 1992). En el contexto de la masificación de la educación, en el período referido, se dió un proceso de masificación de la docencia; esta tendencia perduró y se consolidó en los ochentas. Las condiciones del ejercicio docente universitario se transformaron de tal forma que se hizo necesaria una profesión emergente: el profesional de la docencia.

De acuerdo a Kent (citado en Ezcurra et al., 1992) el concepto profesional de la docencia tuvo dos grandes vertientes de desarrollo:

- a) Aquella en la que el docente es visto como un trabajador asalariado y en la que, ser profesional, significa la estabilidad laboral para los profesores de tiempo completo.
- b) Aquella en la que se expresa la preocupación y el interés por la preparación técnico-pedagógica del docente.

En relación a la primera vertiente, el debate sobre las condiciones de la profesionalización sigue vigente (Tenti, 1995). En el reciente Simposio Internacional "Formación docente, modernización educativa y globalización", se abordó la temática desde dos posturas: las condiciones que se requieren para lograr la profesionalización y las condiciones que impiden dicho logro.

En la primera postura, De Ibarrola (1995) establece que no es posible la profesionalización del docente en tanto no queden resueltos tres grandes problemas que atañen directamente su labor cotidiana:

- "La deficiente infraestructura física de los planteles y la insuficiente o nula dotación de materiales de apoyo para el trabajo docente en la mayor parte de ellos;
- El manejo "perverso" de las políticas institucionales y prácticas sindicales de asignación de la plaza de trabajo y de apoyo a la movilidad de los maestros a favor exclusivamente de los intereses individuales y sindicales y la ausencia de políticas institucionales y salariales compensatorias que permitan conformar en cada escuela equipos suficientes, equilibrados en cuanto a la experiencia magisterial y la preparación, y con un mínimo de permanencia definido por criterios de calidad, a la vez que respeto a los derechos de los maestros.
- La remuneración exclusiva del tiempo de trabajo frente a grupo y el desconocimiento de los tiempos reales y necesarios para ejercer la docencia con calidad." (De Ibarrola, 1995 p. 83)

En la segunda postura, Pasillas (1995) plantea que el ser docente no es una profesión en el sentido estricto, en tanto, los profesores:

- Carecen de la capacidad para definir las condiciones de prestación del servicio, dado que están sujetos a condiciones de horario y calendario establecido por normatividad federal o estatal.
- Carecen de la capacidad de establecer montos de pago o criterios de distribución, dado que los profesores están sujetos a estándares determinados por un tercero, sea éste el estado o las instituciones.

Aún cuando sigue en debate la profesionalización de la docencia, la discusión se centra en las condiciones socio-económicas que favorecen u obstaculizan dicha profesionalización. Si bien es importante este debate, no se retoma la discusión sobre la orientación educativa que ha de dar sentido a los esfuerzos por procurar que los docentes trasciendan un ejercicio cuyas bases psicopedagógicas son, fundamentalmente, empíricas. La referencia a la docencia empírica, no pretende descalificar este tipo de conocimiento, sino señalar la importancia de rebasar ese nivel e integrarlo a explicaciones teórico-metodológicas que enriquezcan la enseñanza y, consecuentemente el aprendizaje.

"La noción (de profesionalización de la docencia) resultó materia de debate y, también, abrazó una cierta polisemia respecto de su sentido y alcances. No obstante, posee algunos significados nodales distinguibles. No sólo apunta al rebasamiento de la improvisación docente y, por ende, de un ejercicio profesional empírico y



reproductor de una pedagogía tradicional. No se limita a postular la formación del personal académico en aspectos científicos y técnicos de la educación y de las disciplinas específicas correspondientes. También suele aludir a un ensanchamiento del espectro de funciones de los profesores más allá del aula, hacia la institución y la sociedad; a una dedicación más amplia (tiempos completos y medios tiempos, trascendiendo la adscripción por horas mayoritaria); y a una mayor conciencia y responsabilidad social. La categoría, pues, tiende a recuperar la complejidad del hecho educativo y de la docencia, irreductible a la didáctica e, incluso, se articula con un esfuerzo de sistematización teórica alternativa al paradigma tecnológico entonces dominante." (Ezcurra et al., 1992 p.16)

Respecto a la segunda vertiente de desarrollo, la preparación técnico-pedagógica, Ezcurra et al. (1992) explican que se carece de una definición universal de profesionalidad y de calidad de la educación; a cambio de ello, se estableció un ideal de profesionalización como una síntesis de superación individual orientada al logro de los objetivos de la modernización.

"No obstante, los diseños de formación -correspondientes a aquel ideal- tuvieron poco en cuenta las formas concretas que asumía el ejercicio docente en la nueva situación de masificación. El desempeño del rol no constituyó un foco de interés ni un eje estructurante de las ofertas de formación. Si se percibía, más claramente, la perduración de una docencia tradicional y, a la vez, improvisada. Pero no se atendían las principales notas distintivas del ejercicio del rol en la universidad de masas: la rutinización, las tendencias a la burocratización, la devaluación de la imagen pública del profesor, la autodesvalorización, el debilitamiento del vínculo formativo con los estudiantes, el aislamiento y la habitual descalificación en las profesiones de origen (precariedad en la formación disciplinaria), entre otros. Por ende el análisis crítico del desempeño histórico concreto del rol docente asoma como un imperativo en programas de formación que, superando deficiencias previas, busquen enraizarse en las transformaciones ocupacionales y de identidad creadas por la masificación universitaria. (Ezcurra et al., 1992 p.17-18)

### 3. Relación docencia-investigación.

En esta vertiente, el rol del docente tiene una extensión en la actividad de la investigación; así, la concepción del profesor como un sujeto activo es complementada con una visión del mismo como sujeto innovador en su práctica cotidiana y en la problemática profesional-disciplinaria que corresponde a su campo de conocimiento. Dentro de esta tendencia, las líneas de trabajo se clasifican en: la conjunción de la docencia y la investigación en la acción educativa, el enlace de las

funciones universitarias con la institución y la investigación para el desarrollo académico.

La vinculación del quehacer docente con el hacer investigación se encuentra inserta en el campo de lo socio-pedagógico y deriva de la necesidad de que el profesor pueda identificar la problemática implicada en el proceso educativo; que pueda verse y pueda ver a los alumnos como sujetos sociales cuyas formas de relación determinan su manera de interpretar el mundo educativo y social.

"La propuesta didáctica de la formación de profesores en investigación educativa... trata de contribuir a desarrollar las potencialidades creativas de los docentes para que tiendan a constituirse en modelos de creatividad para los alumnos. Así el proceso educativo está dirigido a la formación de un pensamiento independiente y creador que dé posibilidad al sujeto que se forma de tomar actitudes propias para enfrentar (a sí mismo y a la sociedad en la que vive) a partir de la capacidad de expresar y legitimar formas alternativas de conocimiento, valores y modos de vida" (Barabtarlo, 1995 p. 8)

Aún cuando se ha dado gran impulso a la promoción de la relación docencia-investigación, ésta sigue presentando muchas dificultades para convertirse en una práctica extensiva, tanto por el compromiso de formación múltiple que le implica al docente para ejercer seriamente la función de investigador, como por las condiciones institucionales, gremiales y personales que, en la mayoría de los casos, dificultan la innovación en la docencia a partir de los resultados de las investigaciones (sean estas de la naturaleza que sean).

#### 4. Formación intelectual del docente.

Si bien la producción en relación a esta tendencia se ha incrementado en comparación a la década anterior, aún no ha dado origen a centros o programas específicos, aunque se tiende a utilizarla como referente para la valoración de las acciones de formación docente. Esta orientación "construye una imagen del docente como sujeto activo, transformador y dialogante con el saber disciplinario propio y el de las ciencias sociales en su conjunto". (Ducoing y Serrano, 1993 p. 56)

En 1989, Arredondo y Díaz Barriga presentaron argumentos con los cuales señalaron, certeramente, las dificultades que implica un proceso de formación intelectual del docente, aunque rescatan la importancia de dicha formación.

"En esta situación, los centros y unidades de posgrado que buscan una formación teórica se encuentran frente a una tarea gigantesca, que no rinde resultados inmediatos y que es cuestionadora de toda la actividad de la propia institución, nadie da lo que no tiene. Si fuera factible realizar un análisis sobre la formación intelectual de los docentes, aún en los programas más sólidos sería difícil reconocerla y, peor aún, existen elementos que permiten dudar sobre su real promoción por parte de la institución educativa. Muchos de sus egresados no logran tal calidad intelectual. Programas de una duración de año y medio a dos años resultan insuficientes para levantar un conjunto de vicios intelectuales que escolarmente han sido promovidos (fundamentalmente la dificultad de pensar). Existe aún una dificultad mayor, emanada de las propias prácticas pedagógicas de los centros y unidades de posgrado: éstas pueden ser abiertamente contradictorias por no obedecer a ninguna unidad conceptual y también se pueden expresar en una pretendida falsa unidad, contradicción que se manifiesta en buscar metodologías similares de trabajo, un tratamiento uniforme de contenidos, lectura de los mismos autores, frente a una ausencia de un saber pensar, de un saber problematizar. La formación en ciencias sociales se dificulta en los programas de formación de profesores, por cuanto el antecedente escolar de los maestros en algunos casos no es cercano a tales disciplinas. En estos casos se corre el riesgo que los propios profesores minimicen su proceso de formación y lo reduzcan a un mero saber técnico....En esta situación el docente pierde capacidad de convocación a partir de su saber; esto es, la relación pedagógica maestro-alumno no se establece a partir de la dimensión intelectual del docente, sino básicamente como un acto burocrático.... esto no convoca a un alumno como intelectual a un acto intelectual.... La restauración de una vida académica entre los profesores .... sólo es factible en cuanto el docente se constituya a sí mismo como intelectual." (Arredondo y Díaz Barriga, 1989 p. 156)

Aún cuando, en efecto, los programas de formación -aún hoy- no pueden definirse fundamentalmente como propiciadores de la intelectualidad de la docencia, no deja de ser primordial continuar el trabajo en esta dirección.

En ese sentido, Giroux (1990) enfatiza la necesidad de la formación intelectual de los profesores, como una respuesta alternativa a la fuerza de la racionalidad instrumental que actúa dentro del ámbito de la enseñanza y resta la potencialidad de autonomía de los mismos. Esta ideología instrumental que subyace a la teoría educativa mantiene separado el proceso de conceptualización, planificación y diseño del currículo del proceso de aplicación y ejecución del mismo. "... las escuelas no son lugares neutrales y, consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral. En el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la

naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza. Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos." (Giroux, 1990 p. 177)

Si bien, como señalan Arredondo y Díaz Barriga (1989), el acercamiento de los profesores a las explicaciones de las ciencias sociales no es frecuente y cuando éste se da queda más en actos de discusión que de proposición, la postura de Giroux (1990) fundamenta la necesidad de reflexionar sobre las condiciones y procesos sociales que permean el trabajo educativo y, aún va más allá, conceptualizar el trabajo intelectual del docente reconocido éste por sus acciones y no sólo por sus pensamientos. Una tarea de esta naturaleza, implica para la formación misma y para quienes nos dedicamos a ella, una reflexión crítica sobre nuestras concepciones-acciones y una redefinición de las mismas a efectos de apoyar la conformación del pensamiento y las acciones críticas de los profesores y, consecuentemente, éste tenga posibilidades de apoyar al alumno en este sentido.

#### *El desarrollo de las perspectivas teóricas en la formación de profesores.*

Por la forma en que se presentan las perspectivas teóricas, pudiera dar la idea de que se expresa la evolución del fundamento teórico de la formación de profesores. En realidad la situación no es así, excepto en el caso de la tecnología educativa que parece haber sido "expulsada" de la definición de los programas de formación.

Lejos de representar la evolución del pensamiento teórico, las perspectivas citadas muestran un panorama de las diversas orientaciones que coexisten actualmente. Si bien desde la promoción de la pluralidad en el pensar y en el actuar es bien acogida la diversidad teórica ¿en qué forma ésta perjudica o favorece al docente?

Davini (1995), desde un análisis sociopedagógico explica que existen tres tradiciones en la formación de docentes: la normalizadora-disciplinadora, la académica y la eficientista. Con el fin de clarificar su punto de vista, define como tradiciones a las "configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos" (p. 20)

En este sentido, Davini (1995) distingue las tres tradiciones como etapas en las que ha transcurrido el sentido del ser docente:

- a) Tradición normalizadora-disciplinadora. A principios del siglo XX y en congruencia con el crecimiento económico industrializado, la empresa educativa tenía como fin la definición de la disciplina en la conducta de los individuos y la homogeneización ideológica de las grandes masas poblacionales. Si bien esta tradición normalizadora se instaura principalmente en la formación de profesores de educación básica, su impacto se observa en todos los niveles educativos y en los procesos educativos no formales. Los rasgos que más destacan a esta tradición en la formación docente son su "carácter instrumental, ligada al saber hacer, al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria; predomina una visión utilitarista de la formación: un mínimo saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses." (p. 26)
- b) Tradición académica. En una etapa posterior, que se traslapa con la tradición normalizadora-disciplinadora, la formación de profesores pone énfasis en el dominio de la disciplina como factor principal para la enseñanza y demerita la importancia de la formación pedagógica. "... es visible la influencia del pensamiento positivista que subyace a estas posiciones, que considera a las ciencias cuantitativo-experimentales como modelos de conocimiento sustantivo....La tradición académica, como producto de la racionalidad en la que se funda, continúa sosteniendo una desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia de la neutralidad de la ciencia. De hecho el conocimiento pedagógico -por someterse durante décadas a dicha racionalidad- se ha ido constituyendo mucho más como un cúmulo de teorías aisladas, con baja producción en la constitución de su objeto" (p. 30)
- c) Tradición eficientista. En la década de los 60, con base en proyectos de progreso en los que se abandona lo tradicional para constituirse en una sociedad moderna en todos los ámbitos, se toma la bandera de transformar la educación y vincularla al desarrollo económico a través de la formación de recursos humanos adecuados a los nuevos puestos de trabajo en la industria y en los negocios. "Se trataba, entonces, de tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. En función de este modelo, el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistiría en 'bajar a la práctica', de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos. La psicología conductista significó una base importante para la consolidación de estos propósitos" (p. 37)

Si bien este análisis se ubica en la formación docente en Argentina, podemos ver como estas tradiciones se han expresado en forma similar en nuestro país, incluso prevalecen expresiones que muestran que las tres tradiciones siguen presentes, de una manera u otra, en la acción docente y que éstas son parte de las dificultades para implantar otras formas de actuar que, desde la formación docente, se ha tratado de promover.

Para Davini (1995) ninguna de las perspectivas teóricas que describen Olmedo-Sánchez y Ducoing-Serrano, excepto la tecnología educativa, se han constituido como tradiciones. Sólo han significado tendencias que se expresan en los discursos y forman parte del imaginario de los docentes, pero no se concretan en planes de formación que logren la consolidación de las prácticas que promulgan. "Realizando un análisis desde la lógica de las relaciones de poder, podría decirse que estas tendencias representan proyectos ideológicos-pedagógicos de los docentes como formas de resistencia a los proyectos de dominación de las tradiciones hegemónicas. Se apoyan en las propuestas más emancipadoras, que el pensamiento pedagógico contemporáneo ha construido para la escuela, la enseñanza y la formación de los docentes." (p.42)

Las aportaciones de Olmedo-Sánchez, Ducoing-Serrano y Davini configuran una matriz de análisis de la fundamentación de las acciones de formación docente. La revisión desde lo pedagógico y desde lo sociológico no dejan de ser importantes; sin embargo, la pregunta para nosotros es ¿dónde están las aportaciones de la psicología educativa en el análisis de la formación para el ejercicio de una enseñanza que favorezca el aprendizaje? ¿qué ha pasado con los avances que la psicología ha tenido en relación al aprendizaje y sus propuestas para la enseñanza?

La revisión que hasta aquí se ha hecho, muestra las diferentes vías que se han probado para el desarrollo de una mejor formación docente en el nivel medio superior y superior; si bien se ha presentado la concepción de educación que subyace en dichas modalidades, también es cierto que sólo la perspectiva de la tecnología educativa, deja ver con claridad, la concepción de aprendizaje y enseñanza de la cual parte. Fuera de ella, las demás se preocupan porque la formación docente pueda ver más allá del acontecer en el aula, que el docente pueda hacer conciencia del nivel de participación que tiene en el acontecer social y la forma en que éste influye en su labor cotidiana. Y no es que esté mal esta postura, pero lo grave es que por "mirar demasiado" hacia afuera, se pierde de vista lo inmediato y la posibilidad de propiciar una transformación en el sujeto y que ésta pueda trascender a su circunstancia y a la sociedad en general. Tener sólo una de las dos perspectivas significa dejar incompleto el proceso educativo; por esta razón, es

fundamental que la formación docente incluya el análisis de la práctica educativa desde la integralidad de las múltiples dimensiones que la constituyen.

"Este puede ser un eje estructurante y central para repensar la cuestión de la formación. Justamente, algunos autores empiezan a señalar que la indagación de la propia práctica docente podría constituirse en un meollo organizador. No obstante, el asunto no ha alcanzado todavía una centralidad significativa ni en las reflexiones teóricas ni en los diseños operativos. Por otro lado, no se constata una corriente sólida de pensamiento que busque delimitar y penetrar el sentido de esa revisión en la práctica docente. Se apunta muy poco a la necesidad de un autodiagnóstico colectivo grupal, de la propia práctica, como paso fundante de la desestructuración concreta de estereotipos (rutinas, burocratizaciones) sin la cual no hay innovaciones posibles. No se encara aún el desafío de construir categorías que permitan entender cómo funciona aquella práctica social. Es imprescindible desplegar esfuerzos de conceptualización en la materia, como el llevado adelante por el académico español J. Gimeno Sacristán con su noción de "esquemas prácticos". Es imperioso reflexionar sobre cómo se estructura la experiencia docente y, también, de que manera la formación debe gestar instancias de ruptura o discontinuidad de la misma."(Ezcurra et al., 1992 p. 18-19)

Las vertientes desde las cuales se puede analizar la práctica educativa son diversas y bien pueden articularse a las perspectivas teóricas que fundamentan la formación docente. Asimismo, éstas no pueden presentarse como absolutas y definitorias; la formación docente requiere de un abordaje menos fragmentado y en el cual se pueda incorporar el análisis del proceso de aprendizaje, la revisión de las opciones metodológicas en la enseñanza, la consideración de los aspectos individuales y colectivos, el análisis de los factores institucionales y sociales, la integración entre el saber pensar y el saber hacer, entre otros factores que requiere una formación intelectual y metodológica del docente.

Visto así, entonces se hace necesario elaborar una visión macro que permita considerar las condiciones en las que está inmersa la sociedad, los cambios que a continuo se desarrollan y como la educación es uno de los factores más importantes en la transición cultural de nuestro tiempo. "... esta cambiante visión del mundo implica la búsqueda de esquemas alternativos para abordar la realidad; es aquí donde entra en juego el debate de los paradigmas alternativos... en la actualidad se habla del postpositivismo, de la corriente crítica y del constructivismo como paradigmas alternativos para abordar la realidad. Este debate tiene implicaciones en lo educativo." (González, 1995 p. 1)

En este contexto, la práctica educativa deja su función de transmisión de conocimientos cuyo dominio el alumno exhibe a través de la repetición; ahora la práctica educativa ha de comprometerse con el desarrollo de procesos que le permitan al alumno la elaboración de explicaciones sobre su acontecer individual, colectivo y social desde un enfoque crítico. Así entonces, estaremos en posibilidad de abordar "la educación como un ente complejo, que no se centra en verla como enseñanza-aprendizaje únicamente y un problema de interacción entre maestros y alumnos, tendremos que aceptar que la educación debe responder a otras preguntas más allá de esta perspectiva la que ciertamente es el objeto de estudio central de la acción educativa. No obstante, esta no funciona en el vacío, tiene relaciones con otras áreas del conocimiento con las que tiene que negociar: Lo individual y psicológico de los sujetos actores del acto educativo; la sociedad a la que debe responder a otras domesticando o aceptando distinción y diferencia; las políticas a diseñar para lograr los fines que intentamos alcanzar; las consideraciones económicas que se generan de las decisiones sobre lo educativo; los supuestos desde los cuales operamos la actividad educativa." (González, 1995 p. 2)

En este sentido la concepción constructivista representa un marco explicativo en el que se integran desde consideraciones sociales sobre la educación escolar hasta concepciones psicológicas sobre el proceso de aprendizaje del alumno, el de enseñanza del profesor, el de evaluación -que implica a ambos- y el de las interacciones entre los sujetos, con el curriculum y con la sociedad. (Coll, 1993).

La concepción constructivista no sólo representa una forma de aproximación al proceso de educación escolarizada, en donde el alumno tiene un papel fundamental en el proceso de construcción del conocimiento; también significa una vía para la formación de profesores y para que estos elaboren marcos explicativos, desde los cuales puedan identificar los problemas educativos que los atañen y puedan articular vías de solución para los mismos, en una dimensión dialéctica, tal cual es la práctica educativa (Coll, 1993).

El reto de la perspectiva constructivista es constituirse en una tradición en el "saber pensar" y "saber hacer" del docente y ofrecer alternativas de solución a los problemas que Ezcurra et al. (1992), consideran centrales en la formación docente:

- En su momento, se sobrevaloró la formación pedagógica; ahora se ha podido ver que la influencia que ésta tuvo sobre la práctica docente concreta fué más débil de lo que se esperaba.



- Debido a la poca relación que tuvo la formación con la problemática de la formación universitaria y la problemática del ejercicio docente, los programas de formación no lograron impactar la cotidianidad educativa.
- Las acciones de formación no han considerado las condiciones institucionales del profesor en relación a la labor que desempeña. En este sentido, la formación se ha hecho más, desde una perspectiva individualizante que aísla al profesor de su contexto institucional y social.
- La vinculación entre los aspectos disciplinarios y los didácticos han tratado de resolverse a través de visiones parciales como lo son las didácticas específicas, la didáctica grupal o la didáctica crítica. Es necesario tomar una postura epistemológica que permita no sólo enseñar una proposición teórica, sino que también permita enseñar y aprender como llegó a construirse tal proposición. Esto implica que la formación debe incorporar instancias grupales y multidisciplinarias que indaguen sobre el proceso de construcción del saber disciplinario y permitan el trabajo educativo para la reconstrucción de dichos conocimientos en el aula.

## II. LA FORMACION DOCENTE EN EL COLEGIO DE BACHILLERES (1975-1990).

Antes de explicar el trabajo que, con orientación constructivista, se está haciendo en la formación de personal académico en el Colegio de Bachilleres, es importante hacer una presentación de las principales características de la formación docente en esta institución. Para ello, la exposición se ha organizado en dos grandes periodos, coincidentes con las modificaciones curriculares en el Colegio.

El primer período 1975-1981 se distingue por ser el inicio de las actividades de la institución, su surgimiento como parte de una política de atención a la creciente población demandante de educación media superior y la influencia que, del nivel superior, se recibe en cuanto a la configuración de los programas de formación docente.

El segundo período se determina por la modificación curricular que sufre el Colegio al incorporarse al tronco común del bachillerato, la forma en que esto impacta a la definición de la formación docente y la manera en que, aún, se siente la influencia del nivel superior en cuanto a las orientaciones para la formación.

### *Antecedentes de la formación docente en el Colegio de Bachilleres.*

Si bien la preocupación por la formación docente surge en el seno de la educación superior, sus propuestas, modalidades y supuestos teóricos alcanzan a la educación media superior, con la que comparte esta problemática. En este sentido, sin ser ajeno a la influencia del trabajo de formación docente en el nivel superior, en 1975 el Colegio de Bachilleres establece el Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP), que es creado como el primer organismo dedicado a la formación de los docentes del nivel medio superior, con atención exclusiva a los profesores del Colegio.

"El proyecto de creación del CAFP planteaba la necesidad de conformar un centro que permitiera al Colegio ser autosuficiente para cubrir sus necesidades de nuevos profesores. La investigación y actualización sobre técnicas y medios pedagógicos, permitirían aumentar la eficiencia y fomentar el espíritu misionero de la enseñanza. De esta manera, dependiente de la Secretaría Académica y bajo la supervisión de la Dirección de Planeación Académica, se crea el Centro de Actualización y Formación de Profesores del Colegio de Bachilleres" (Ramírez, 1990 p. 31) con el siguiente objetivo:

"Contribuir a la superación del personal académico de la Institución por medio de actividades conducentes a la formación pedagógica y a la actualización continua en las asignaturas que el profesor imparte" (Colegio de Bachilleres, 1975)

Las primeras actividades de formación docente que se realizaron en el Colegio de Bachilleres (1974-1975), tenían como objetivo dar a conocer la nueva institución y formar a los profesores en aspectos pedagógicos generales y contenidos disciplinarios. Debido a que el Colegio aún no contaba con una planta de profesores, estos cursos estuvieron dirigidos a profesores sujetos a contratación. El diseño y la impartición de los mismos estuvo a cargo de la ANUIES. (CAFP, 1992)

El trayecto que, desde 1975, ha tenido la formación de profesores en el Colegio refleja, en parte, la transición que la educación superior ha tenido en relación a las modalidades y a las teorías que subyacen a sus modelos de formación. En la revisión de las acciones de formación, se podrá observar que principalmente se han impartido cursos aislados con algunos intentos de conformación de programas y sistemas de apoyo para la consecución de estudios de posgrado.

En cuanto a los supuestos teóricos, se pueden distinguir dos grandes tendencias; la primera, claramente se identifica como tecnología educativa, mientras que la segunda está más orientada a lo que Olmedo y Sánchez (1981) denominan perspectiva institucional psicosocial, con algunas aproximaciones a la perspectiva de la crítica ideológica; en cambio, en términos de las tradiciones que plantea Davini (1995), es clara la pertenencia del Colegio a la tradición eficientista.

El caso del Colegio de Bachilleres no es aislado, sino que representa claramente la dinámica de las instituciones de formación en las que se albergan las modalidades, tradiciones y perspectivas teóricas que, en primer término, son expresadas desde la política educativa vigente y el desarrollo de la sociedad en general; en segundo lugar, se eligen desde las posibilidades reales de la institución para su implantación, ya sea por la preparación académica de su personal a cargo o por los propósitos educativos que se persiguen en forma explícita o implícita (generalmente es del segundo tipo). Así pues, no es de extrañar que una institución educativa pública no pueda escindir modelos, tradiciones y teorías; lejos de ello, hace la mejor combinación posible según su circunstancia.

Con el fin de analizar el desarrollo de la formación de profesores en el Colegio de Bachilleres, en este reporte laboral, se distinguen tres períodos que se han organizado en razón de los cambios institucionales que permearon al currículum y a la formación docente, en consecuencia:

- a) El primero de ellos (1975-1981), hace referencia al surgimiento del Colegio y su desarrollo inicial.
- b) El segundo período (1982-1991), está caracterizado por la incorporación del tronco común al Plan de Estudios del Colegio y las acciones que éste realizó para la formación de sus profesores.
- c) El tercer período (1992-1995), está definido por la actualización de los programas de asignatura del Plan de Estudios vigente y sus consecuencias en la formación docente.

En este capítulo, se abordará lo relativo a los dos primeros períodos (1975-1981 y 1982-1991); mientras que el tercero (1992-1995) se presentará en los capítulos III y IV.

#### A. PRIMER PERIODO 1975-1981.

En este periodo, el enfoque teórico que subyace a la formación es, predominantemente, el de la tecnología educativa; lo cual no significa que no se hubieran albergado otras orientaciones, pero el impacto de éstas en la actividad de formación docente fue mucho menor.

El contexto socio-educativo en el que surge el Colegio de Bachilleres es el de la masificación de la enseñanza y la modernización de la educación. Así pues, las actividades de formación docente estaban orientadas a promover el proyecto modernizador que, a decir de Abraham (1990 p. 145) "planteaba la necesidad de recurrir a la planeación de objetivos, estrategias y recursos con el fin de racionalizar las innovaciones que se pretendían introducir al sistema. Estos tres conceptos - modernización, planeación y racionalización- aparecieron como pilares estructuradores que permearon los distintos programas educativos impulsados por el ejecutivo desde los años 70's en adelante."

Con éste propósito, el CAFP, inicia sus actividades con la implementación del Curso Introdutorio (1975); posteriormente, se llevaron a cabo otros eventos entre los que destacan por su importancia, los siguientes:

- Curso propedeúutico para profesores (1976-1978)
- Cursos cortos (temas de actualización en contenidos y aspectos psico-pedagógicos) (1975-1978)
- Seminarios de investigación y elaboración de tesis (1976-1978)
- Programa de actualización y formación de profesores (PAFP) (1979-1983)

En el período 1975-1982, la formación y actualización de profesores es una actividad prioritaria en el Colegio de Bachilleres y no sólo por ser consecuentes con una política nacional, sino porque se requiere conformar una planta docente a un ritmo tan acelerado como el de su crecimiento, a la vez que se necesitaba crear una imagen institucional académicamente sólida.

Durante este período, la política de formación y actualización tuvo tres tendencias importantes (Ramírez, 1989):

1. Formación igual a profesionalización.
2. Formación ligada a la promoción y a incentivos económicos.
3. Formación orientada casi exclusivamente a los aspectos pedagógicos-didácticos

#### 1. Formación igual a profesionalización.

La población docente del Colegio de Bachilleres estaba formándose, en su mayor parte, por egresados de instituciones de educación superior, que no contaban con formación específica para la docencia. En razón de ello, las actividades de formación tuvieron como objetivo la preparación de los profesores tanto en aspectos disciplinarios como en aspectos pedagógicos. De esta manera, el CAFP tiene como propósito central el proporcionar a los profesores los elementos necesarios para

lograr su profesionalización, "entendiendo por profesión no sólo un símbolo que representa derechos y privilegios, sino una actividad humana que puede revisar las siguientes condiciones:

- Una profesión opera esencialmente como un servicio social.
- Una profesión está basada en un conjunto sistematizado de conocimientos.
- Una profesión debe tener un alto grado de autonomía.
- Una profesión tiene un código ético.
- Una profesión genera la obligación de actualización permanente." (Introducción al Curso Propedéutico. Agosto 1976; citado en Ramírez, 1989 p. 36)

## 2. Formación ligada a la promoción y a incentivos económicos.

Desde 1975, la formación docente se ha articulado a procesos de contratación definitiva, promoción e incentivación económica. En el periodo que aquí nos ocupa, el Programa de Actualización y Formación de Profesores (PAFP) se configuró como requisito para la contratación definitiva de los docentes. Asimismo, se implementó un sistema de becas para que los profesores realizaran estudios de actualización y especialización.

## 3. Formación orientada casi exclusivamente a los aspectos pedagógicos-didácticos

En 1984, Hirsch señaló la marcada tendencia, de los programas de formación, por abocarse a temáticas de índole didáctico-pedagógica abandonando, prácticamente, la formación disciplinaria. Esta tendencia nacional influyó en el CAFP de tal forma que de 1569 eventos que se desarrollaron entre 1975 y 1982, el 63% correspondió a la formación pedagógica, mientras que el resto (37%) correspondió a la actualización disciplinaria. "El privilegio que se otorga a las teorías y el método, convierten al contenido como algo dado, que no se cuestiona. Si todas las problemáticas de aprendizaje tienen solución a través del método, he aquí la preponderancia de lo pedagógico sobre el contenido" (Ramírez, 1989 p. 44).

La concepción de la función docente, en este período, hacía referencia a su papel como "facilitador" del aprendizaje a través del control de las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La didáctica era concebida, entonces, como "un modelo de instrucción científicamente fundado, que puede regular la actividad del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a principios más racionales o deseables que garanticen un incremento de la eficacia educativa individual e institucional" (Furlán citado en Ramírez, 1990 p. 44).

## B. SEGUNDO PERIODO 1982-1990.

En 1982 se presenta un cambio sustancial en la vida académica del Colegio, se incorpora el tronco común al Plan de Estudios de la institución y se realizan las siguientes modificaciones (Colegio de Bachilleres, 1994 p. 9):

- "Se invirtió la significación de los conceptos de asignatura y materia, de manera que el concepto de asignatura se refiere a un curso semestral y el de materia al conjunto de asignaturas de una misma disciplina.
- Se reestructuró la organización de las asignaturas en función de cinco áreas de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Histórico-Sociales, Metodología-Filosofía y Lenguaje-Comunicación.
- Se elaboraron 19 nuevos programas correspondientes a las asignaturas del tronco común y se reelaboraron 13 programas de asignaturas propedeúicas obligatorias, en virtud de la necesidad de mantener la coherencia entre todas las materias y asignaturas del núcleo básico."

El cambio curricular requiere modificaciones en la formación docente, la primera de ellas es priorizar que los profesores conozcan y manejen el nuevo Plan de Estudios; la segunda acción se refiere a la modificación de la línea teórica que subyace a los nuevos programas y, por tanto, la que deberá retomar la formación docente. Si bien no es claro el fundamento teórico-pedagógico desde el cual se conciben los nuevos programas de estudio, es cierto que hay una tendencia a abandonar la tecnología educativa.

"En el CAFP se abandonaron los manuales sobre sistematización de la enseñanza y se inició un período de organización y construcción de otros eventos. Así, imbuidos por el espíritu de cambios que se estaban ofreciendo a partir de la modificación del plan de estudios, de la elaboración de los programas....., el CAFP se propuso crear nuevos cursos. En lugar de continuar administrando e impartiendo talleres y conferencias, se dió a la tarea de diseñar eventos desde una perspectiva diferente a la presentada en ese momento. La preocupación entonces se centraba esencialmente en proporcionarle al docente elementos de reflexión sobre su propio quehacer y acerca de su ubicación institucional, que tuviera la oportunidad de analizar su práctica frente al contenido de enseñanza, que planteara los problemas que enfrentaba a diario en la docencia, con el propósito de aportarle algunas herramientas teórico-metodológicas que le facilitaran la búsqueda de soluciones propias". (Abraham, 1990 p. 161).



Aún cuando, los responsables de planear, diseñar e impartir la formación estaban interesados en explorar nuevas opciones teóricas como sucedía con otros formadores en otras instituciones, los diseños (aunque quizá no las temáticas) seguían guardando la línea de la tecnología educativa. (CAFP, 1992). Por otro lado, la actividad cotidiana de los profesores estaba permeada, fuertemente, por los supuestos de la tecnología educativa; de tal forma que, abatirlos desde la formación, era una tarea muy complicada. Asimismo, habría que considerar que "el agotamiento en el uso de este modelo (la tecnología educativa) no se produjo como consecuencia de un debate profundo que atacara lo central del planteamiento tecnológico, es decir, las discusiones al interior de las instituciones educativas en general no cuestionaban la racionalidad implícita de dicho modelo; sino que más bien se criticaron algunos planteamientos conceptuales y técnicos de la propuesta" (Abraham, 1990 p. 161).

Durante el período 1982-1990, en el CAFP se genera y desarrolla un propósito en la formación de docentes que no logra consolidarse en un modelo de formación. En 1990, Ramírez explicaba este propósito en los siguientes términos:

- "Interesar a los profesores en su formación y actualización entendiendo ésta como una alternativa de profundizar en el conocimiento de su quehacer docente, tanto en aspectos pedagógicos como de su disciplina; en lugar de restringirla a un requisito de asistencia a horas-curso para su promoción.
- Proponer formas de trabajo con los profesores que estimulen la reflexión y el análisis sobre los aspectos que le conciernen como docente, propiciando un cambio de actitud y forma de trabajo participativos.
- Diseñar y elaborar eventos de actualización en contenidos, que respondan de manera inmediata a las necesidades de los programas del nuevo plan de estudios, en los cuales se han abandonado los sistemas de programación por objetivos, por formas menos rígidas que le otorgan al profesor la posibilidad de hacer una planeación del aprendizaje y de las formas de evaluación." (Ramírez, 1990 p. 17).

Los cambios que sufrió el curriculum de la institución demandaron la definición de una nueva línea para la formación pedagógica, lo cual implicaba abandonar la orientación de la tecnología educativa. Lo que explica Ramírez (1990b), es que los diseños que se operaron entre 1983 y 1989 no tenían un sustento teórico único, aunque la formación pedagógica estaba cruzada por dos ejes fundamentales:

"1. La formación como apoyo a la práctica docente, entendiéndola como un fenómeno multideterminado, en donde confluyen elementos psicológicos, pedagógicos, sociológicos e institucionales. De ahí que las líneas de formación pretendan abordar los siguientes aspectos del quehacer educativo.

- La problemática y los aspectos referentes al ¿cómo enseñar? que se traduce en la línea sobre didáctica que incluye metodología, trabajo en grupos y evaluación.
- Los aspectos referidos a los sujetos a quienes está dirigido el acto educativo: línea de conocimiento del alumno.
- Lo referente a la relación sujeto-objeto de conocimiento en una situación de aprendizaje escolarizado y las determinaciones sociológicas del acto docente, de donde se desprenden las líneas de aprendizaje y sociedad-educación.

2. El reconocimiento de la experiencia de los docentes como un punto de partida y llegada de su formación." (Ramírez, 1990b p. 24).

Entre 1982 y 1985 se prioriza el desarrollo de "Talleres de Manejo de Programas" con el objeto de capacitar a los profesores en el dominio de los nuevos programas de asignatura, y se impulsa fuertemente el "Programa de actualización en contenidos" con el propósito de fortalecer el enfoque y la metodología de los nuevos programas. En este mismo período, la formación psicopedagógica se ve disminuída considerablemente; sin embargo, se desarrollaron algunos eventos cuya relación entre sí no es explícita:

- El Programa de Actualización y Formación de Profesores (PAFP) (1979-1983)
- Taller de Análisis y Discusión de la Evaluación del Aprendizaje (1982-1983)
- Curso Básico de Didáctica (1984-1990)
- Dinámica de Grupos (1984-1990)
- Psicología de la adolescencia (1984-1989)

- Sociología de la educación (1984-1989)
- Taller de Evaluación del Aprendizaje (1985-1987)
- Taller de Instrumentos de Evaluación (1985-1988)

En 1986 la formación pedagógica se redefine con la intención de promover la reflexión del docente sobre su quehacer educativo en estrecha relación con las propuestas didácticas y disciplinarias de los programas de asignatura.

Entre 1986 y 1989 existe mayor flexibilidad en lo que se refiere a las actividades de formación; sin embargo, no logra constituirse un programa integrado, sino que la estrategia es la impartición de cursos aislados que van generándose conforme se observan las necesidades pedagógicas y disciplinarias de los profesores.

A partir de ello, se trabaja en la ampliación de los referentes teóricos desde los cuales se revisa el quehacer docente. Se procura apartarse de los saberes técnicos y la formación se orienta a la reflexión sobre los factores psicológicos y sociológicos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, no es claro el nuevo marco teórico en el cual se fundamenta y persiste el modelo de la tecnología educativa en los diseños y la instrucción de algunos eventos de formación.

En este lapso se diseñan e instrumentan los siguientes eventos que no se constituyen en un programa de formación:

- Ciclo de conferencias sobre adolescencia (1987)
- Conferencias sobre lo sociedad y cultura (1987)
- Curso Introducción al Aprendizaje Escolar (1987-1991)
- Seminario de Epistemología Genética (1987)
- Curso Orígenes y Vertientes de la Didáctica (1988-1990)
- Curso Quehacer Educativo 1867-1910 (1989-1990)
- Curso Quehacer Educativo 1911-1924 (1989-1990)
- Bachillerato (1989-1990)

En 1989, la formación pedagógica es sometida a evaluación por las mismas personas que habían instrumentado los últimos eventos. Así los principales problemas que se detectan, a partir de la evaluación de los eventos desarrollados entre 1983 y 1989, son los siguientes:

- "En su interior, la mayoría de los eventos en menor o mayor grado presentan problemas de diseño.
- Atraso en el seguimiento de los avances en materia educativa, sobre todo en la línea de metodología y conocimiento del alumno.
- Poco desarrollo de las líneas de formación.
- Dificultades en integración de las diferentes posiciones manejadas en los eventos para la explicitación de la concepción de formación manejada.

A pesar de esto, con aciertos y limitantes, el programa de formación pedagógica dió respuesta a los cambios académicos de la institución. A siete años de iniciado el proceso ya no estaríamos hablando de una dinámica de sensibilización e introducción hacia las nuevas perspectivas académicas, sino a la consolidación y fortalecimiento de las mismas. Más que la incorporación de planteamientos novedosos per se, estaríamos pensando en la conformación de un programa de formación pedagógica acorde al momento institucional." (Ramírez, 1990b p. 24).

En razón de los resultados obtenidos y en el marco del, recién publicado, Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, se definen las bases para una nueva conceptualización de la formación pedagógica en el Colegio de Bachilleres y la, consecuente, definición de un programa para tal fin.

"En el ámbito de la formación de profesores, la búsqueda de alternativas no se limita al cómo incorporarse al Programa de Modernización Educativa, sino de que manera y con qué alcances la formación docente en el Colegio de Bachilleres, puede coadyuvar al proceso de transformación social que impulsa el programa. De ahí que tome en cuenta la totalidad de la problemática educativa y no sólo sus expresiones inmediatas, de tal manera que las acciones de formación vayan más allá del dominio puramente técnico y se sitúen en la articulación social de la institución, en los fines y valores que persigue y promueve y en los métodos que utiliza para hacerlo. Para determinar la orientación de la formación docente, partimos de dos referentes: la práctica educativa en el Colegio de Bachilleres, entendida como el conjunto de

relaciones y prácticas institucionales y la práctica docente, derivada de aquella, pero que al involucrar la totalidad de la experiencia escolar, la resignifica." (Ramírez, 1990b p. 27)

Dicha propuesta establece espacios de análisis de "los elementos que constituyen, nutren, sostienen y validan la práctica docente como una práctica eminentemente pedagógica. El análisis y el estudio de esos elementos y sus relaciones conjuga los aportes teóricos, metodológicos e instrumentales de las que han dado en llamar disciplinas pedagógicas o de la educación. La sociología, epistemología, pedagogía, antropología, filosofía, psicología e historia, entre otras contribuyen a señalar las características, límites y posibilidades de la práctica docente. El quehacer docente constituye el campo a descubrir, analizar, cuestionar, reconstruir y transformar, en la formación pedagógica." (Ramírez, 1990b p.40).

Con una tendencia a lo que es la formación intelectual del docente, la formación pedagógica establece, en 1990, un programa de formación con los siguientes objetivos (Ramírez, 1990b p.35):

- "Desarrollar una conciencia crítica respecto a la función docente.
- Posibilitar prácticas pedagógicas que impliquen innovaciones y renovaciones profundas del trabajo escolar.
- Propiciar la reflexión sobre la práctica educativa, esto es sobre la dinámica que se establece dentro y fuera del aula, entre todos los elementos que confluyen en el proceso de aprendizaje escolarizado.
- Promover la participación en la estructura y desarrollo de programas académicos.
- Proporcionar elementos teóricos y metodológicos para la integración sobre la realidad educativa que se confronta."

De esta manera, la formación pedagógica se desarrolla con base en cuatro líneas de formación que se concretan en sus respectivos ejes de trabajo:

1. Educación y sociedad. Esta línea de formación pretende que el docente tenga conocimiento sobre la dimensión social de su labor, para ello se aborda el trasfondo socio-político que hay en la escenificación del proceso escolar desmontando sus aspectos constitutivos, a la vez que se revisa a lo escolar inserto en una totalidad histórico-social. Los ejes de trabajo son:
  - Institución escolar.
  - Relaciones socio-educativas de la práctica escolar.
  - Análisis del quehacer educativo.
  
2. Conocimiento del alumno. Esta línea pretende que el profesor ponga en práctica los medios idóneos que permitan que el alumno pueda seguir desarrollando su capacidad intelectual, así como una conciencia crítica que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad. Los ejes de trabajo son:
  - Social.
  - Educativo.
  
3. Aprendizaje escolar. Esta línea de formación pretende aproximar al docente a la complejidad que implica la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento, así como las formulaciones pedagógicas, filosóficas y psicológicas que han abordado el problema. Los ejes de trabajo son:
  - Construcción del conocimiento.
  - Interdisciplinariedad.
  - Factores que inciden en el aprendizaje.
  - Estrategias de aprendizaje.

4. Didáctica y docencia. Esta línea pretende que el docente logre la integración de los elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje en tres niveles: el político, el teórico-epistemológico y el instrumental. Los ejes de trabajo son:

- Fundamentación y estructura del programa.
- Metodología.
- Recursos didácticos.
- Evaluación.
- Interacción grupal.

Debido a que el Modelo Educativo del Colegio no es explícito en esta época, y no hay claridad sobre los fundamentos teóricos (respecto a enseñanza y aprendizaje) que subyacen a los programas; la formación psicopedagógica alberga a diferentes teorías que cumplen con los objetivos de formación, pero que no pueden establecer una relación estrecha con los planteamientos educativos del Plan de Estudios vigente.

Así como en los períodos previos, la implantación de un nuevo programa de formación pedagógica no "eliminó de un brochazo" los eventos anteriores, sino que conforme se diseñaban nuevos cursos, dejaron de ser programados aquellos que no cumplían los propósitos establecidos. Los cuatro cursos fundamentales del nuevo programa fueron:

- Educación y sociedad (1990-1991)
- Implicaciones sociales y educativas de la adolescencia (1990-1991)
- Introducción al aprendizaje escolar (1987-1991)
- Didáctica y docencia (1990-1991)

Mismos que fueron concebidos como cursos introductorios a una serie de eventos que se desarrollarían en los siguientes años. Sin embargo, la explicitación del Modelo Educativo, en 1991, definió una orientación en la formación docente que no permitió el desarrollo del programa definido en 1990.

### III. LA FORMACION DEL PERSONAL ACADEMICO DEL COLEGIO DE BACHILLERES (1991-1995).

En el capítulo anterior, se presentó una síntesis del desarrollo de la formación docente en el Colegio de Bachilleres; por los intereses de este reporte laboral, en especial se abordó lo relativo a la formación psicopedagógica. En este capítulo se hará una exposición breve sobre el paradigma constructivista en educación, su incorporación en el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, la metodología específica que de ahí se desprende para orientar la práctica educativa en la institución y el programa para la formación del personal académico.

#### A. EL PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA EN EDUCACION.

El constructivismo es una corriente epistemológica que tiene como preguntas centrales ¿cómo adquirimos el conocimiento? y ¿cuál es la relación de éste con la realidad? Son muchos los teóricos que se han dedicado a la investigación en el campo constructivista, entre los más importantes se pueden mencionar a Ernest Von Glasersfeld, Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela, Warren McCulloch y Heinz von Foerster. En el campo que nos toca, la psicología educativa, el teórico más destacado ha sido Jean Piaget que, desde su incursión en la biología y la psicología inició sus trabajos en el campo de la epistemología genética en la década de los 30.

"La problemática del paradigma constructivista es fundamentalmente epistémica. Desde sus primeros trabajos, Piaget estuvo interesado en el tópico de la adquisición del conocimiento en su sentido epistemológico. Las preguntas básicas en que podemos traducir el espacio de problemas del paradigma, son tres: ¿cómo conocemos?, ¿cómo se traslada el sujeto de un estado de conocimientos inferior a otro de orden superior?, ¿cómo se originan las categorías básicas del pensamiento racional?" (Hernández, 1991).

El largo trabajo de investigación de Piaget se dedicó a la elaboración de las respuestas a las preguntas referidas, sin que se haya podido desarrollar una metodología de trabajo en educación. En este sentido son múltiples las referencias de trabajos que se han llevado a cabo con la intención de trasladar al aula los resultados de las investigaciones de Piaget y mejorar, considerablemente, el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar. Los trabajos con esta orientación y su análisis correspondiente requieren de un espacio de presentación diferente a éste; aquí sólo nos limitaremos a mencionar la dificultad metodológica y logística



que implica, tratar de llevar a cabo un proceso educativo escolarizado en el ámbito del servicio público, congruente con los planteamientos de la epistemología genética.

Para el trabajo educativo escolarizado, la epistemología genética representa una explicación significativa de los procesos implicados en la construcción del conocimiento; sin embargo, no son suficientes para operativizar una metodología de trabajo en el aula.

Como se mencionaba, Piaget es de los teóricos constructivistas más importantes para la psicología educativa; sin embargo, no es el único. Más allá de las discusiones que se pueden generar sobre la ubicación de los teóricos en corrientes específicas (cuestión en la que no se ha dado un acuerdo universal y que, por lo tanto no se va a polemizar en este espacio), para Pozo (1989), el trabajo de Piaget se ubica en la tradición organicista y estructuralista de la psicología cognitiva. Dentro de esta misma corriente, Pozo (1989) ubica la teoría del aprendizaje de Vygotskii y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel cuyas investigaciones vienen a enriquecer las explicaciones acerca del proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza. Con este mismo nivel de aportaciones, aunque en la otra tradición de la psicología cognitiva, la mecanicista y asociacionista, se encuentra el procesamiento humano de información.

Para Pozo (1989) "tal vez, la diferencia esencial entre el procesamiento de información y el estructuralismo cognitivo reside en la unidad básica de análisis de la que parten. Mientras el procesamiento humano de información es elementalista y parte de las unidades mínimas, considerando que una totalidad puede descomponerse en sus partes, el otro enfoque cognitivo parte de unidades más molares, en las que el todo no es simplemente la suma de sus partes componentes" (p. 166).

Aparentemente, podrían tratarse de teorías completamente disímbolas, sin embargo con un análisis más profundo, se puede observar como cada una de ellas puede dar una explicación sobre el proceso de aprendizaje y proporcionar indicadores para el trabajo en la enseñanza.

En el caso de la educación, la consideración de estas teorías no parte de "tomar aquello que nos convenga para el proceso", ni se trata tampoco de buscar que sean del todo congruentes una con las otras. Definitivamente hay aspectos en que las teorías difieren fuertemente una de la otra, pero hay muchos otros aspectos en los que la convergencia enriquece las posibilidades de transformación educativa; en ello,

se puede decir que hay varias categorías que comparten en el análisis del fenómeno educativo (Campos, 1996).

Al respecto, Coll (1990) dice que "en el momento actual, la Psicología de la Educación no dispone todavía de un marco teórico unificado y coherente que permita dar cuenta de los múltiples y complejos aspectos implicados en los procesos de desarrollo personal y de la influencia que la educación escolar ejerce sobre ellos... Tenemos, eso sí, múltiples teorías que proporcionan informaciones parciales pertinentes. El problema reside en que a menudo estas aportaciones no son fácilmente integrables, pues responden a concepciones netamente distintas, cuando no contrapuestas, del funcionamiento psicológico. Ante este estado de cosas, la alternativa ha consistido en huir tanto de un eclecticismo fácil, en el que a la postre podrían encontrar justificación prácticas pedagógicas contradictorias, como de un purismo excesivo que, al centrarse en una única teoría psicológica, correría el riesgo de ignorar aportaciones substanciales y pertinentes de la investigación psicoeducativa contemporánea. Nuestro marco de referencia concreto es un conjunto de teorías y de explicaciones que, si bien mantienen entre sí discrepancias importantes en numerosos puntos, participan de una serie de principios comunes o, por lo menos, no contradictorios." (Coll, 1990 p. 155).

Así, a partir de la integración de algunas teorías psicológicas, se constituye un marco explicativo que, además de analizar el proceso de aprendizaje, permita la elaboración de propuestas específicas y viables para la consecución de una enseñanza pertinente a la postura constructivista. En este sentido, se puede decir que las preguntas centrales del paradigma constructivista en la educación son ¿qué significa construir el conocimiento?, ¿cómo se construye el conocimiento en la escuela?, ¿cómo influye la Intervención del docente en esa situación?

En términos de la evolución del conocimiento psicológico, el paradigma constructivista es reciente; en el campo de la educación el paradigma constructivista es la novedad y, en su nombre, muchas instituciones, profesores y planificadores están realizando una serie de acciones que permitan mejorar los procesos educativos, ahora desde esta perspectiva.

## B. EL MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE BACHILLERES.

En Agosto de 1990, el Colegio de Bachilleres elabora un diagnóstico institucional para el fortalecimiento de la actividad académico-administrativa de la institución. A partir de los resultados del diagnóstico se establece el Programa Institucional de Mediano Plazo 1991-1994 que, en el marco de la política educativa vigente, define como actividad central y prioritaria la actualización de los programas de asignatura del Plan de Estudios del Colegio.

Con ese propósito, se hace necesario explicitar el Modelo Educativo del Colegio, mismo que orientará la actualización de los programas, la formación de profesores y la vida académica, en general, del Colegio.

El Modelo Educativo "se concibe como el conjunto de normas, valores, concepciones teóricas y metodológicas que definen su estructura curricular y dan identidad y dirección a su práctica educativa" (Colegio de Bachilleres, 1994 p. 5). En él se manifiestan los principios, valores y finalidades de la institución a través de la explicitación de su marco normativo, su marco conceptual, su definición para la práctica educativa, sus propósitos y criterios de desarrollo, así como su estructura curricular.

Por la finalidad de este trabajo, sólo se ha incorporado una parte del marco conceptual del Modelo Educativo - el que se refiere a la concepción de aprendizaje y enseñanza- y lo relativo a la metodología para la práctica educativa; el resto de los apartados han quedado excluidos de este reporte laboral.

La orientación teórica que se asume para la concepción de la enseñanza y del aprendizaje se ubica en el paradigma cognitivo, dentro del cual se consideran a la teoría Psicogenética, la teoría de la Asimilación y el Aprendizaje Significativo, el Procesamiento Humano de Información y la Psicología Instruccional. Asimismo, en términos de considerar los aspectos psicosociales de la educación, se incluye el enfoque Histórico-Cultural.

### *Teoría psicogenética*

Para la comprensión de lo que implica el proceso de construcción del conocimiento, se considera el referente de Piaget en relación a los procesos de desequilibrio, asimilación, acomodación y equilibrio de las estructuras cognitivas del sujeto para que, con ello, logre pasar de un estado de conocimiento a uno más complejo.

"En el trabajo educativo, es importante reconocer el nivel de desarrollo cognoscitivo del estudiante y partir de él para planear actividades que apoyen su transición hacia un nivel superior. Es conveniente para ello, propiciar situaciones para cuya solución no le sean suficientes las operaciones y estructuras cognitivas que posee, ante lo cual el estudiante va a sufrir una desequilibración, que lo someterá a un proceso de asimilación-acomodación, mismo que deriva en una nueva equilibración que permanece hasta encontrarse ante otra situación desequilibrante." (Colegio de Bachilleres, 1994 p. 23).

La explicación de la teoría psicogenética sobre la construcción del conocimiento no es una propuesta pedagógica aplicable a condiciones escolares del servicio público, por lo tanto se requiere de múltiples apoyos que permitan el trabajo escolar con una orientación constructivista.

Así, uno de los elementos que es necesario considerar es la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento y con otros sujetos; en este caso, ambos (sujetos y objeto de conocimiento) están insertos en un contexto socio-cultural determinante en el desarrollo del individuo.

### *Enfoque histórico-cultural*

El enfoque histórico-cultural de Vygotsky presenta un análisis de la relación entre aprendizaje y desarrollo, planteando que éste último sólo es posible a través del primero y que éste (el aprendizaje) requiere de apoyos externos al sujeto; en este contexto, cobra particular relevancia la acción social, en tanto las relaciones interpersonales son básicas para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. El nivel de importancia de la relación interpersonal radica en la posibilidad de que el "otro" pueda "prestar" sus herramientas intelectuales para apoyar al sujeto en la transición de la zona de desarrollo real a la zona de desarrollo potencial. (Alvarez y Del Río, 1990).

En el contexto escolar, además de la relación social, es importante tomar en cuenta que una gran parte del trabajo de enseñanza se realiza a través de exposiciones del profesor y el uso de materiales de estudio. Ante esta condición, en el Modelo Educativo se incorporan las aportaciones de la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo en las propuestas de Ausubel (1978), Novak y Gowin (1988).

### *Teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo*

"Ausubel, como otros teóricos cognoscitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognoscitiva. Podríamos caracterizar a su postura como constructivista (aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz)" (Díaz Barriga, 1993 p. 26).

Para Ausubel y sus seguidores, la consideración de los conocimientos previos de los sujetos es el punto de partida en el logro del aprendizaje significativo; para ello, el profesor se apoya de la organización del contenido para atribuirle un significado lógico y, de esta manera, apoyar al alumno en la construcción de significados psicológicos. El significado lógico o potencial se refiere al significado propio del contenido, definido por la naturaleza del campo de conocimiento. El significado psicológico o real se refiere a aquel que el sujeto le da a un contenido nuevo en la conjunción de sus propios referentes y los validados socialmente.

### *Procesamiento Humano de Información*

Los planteamientos hasta aquí expuestos hacen relevante la actividad del sujeto en la modificación de sus estructuras cognitivas; lo cual hace necesario acudir a la teoría del procesamiento humano de información, para tener una mejor aproximación a lo que son los procesos internos del sujeto y el papel que juegan en el aprendizaje escolar (Gagné, 1991). Esta teoría concibe al sujeto como un ente activo en la elaboración y producción de información; sus observaciones se derivan de los estudios que realiza sobre los procesos de atención, memoria, pensamiento e imaginación, entre otros, así como el análisis de las representaciones y organizaciones mentales que el sujeto produce para la interpretación de la realidad (Castañeda y López, 1989).

En el Modelo Educativo se considera que la explicación que ofrecen estas teorías sobre el proceso de aprendizaje es amplia y suficiente para el trabajo educativo del Colegio; en el caso de la enseñanza, el referente de la psicología instruccional es el que apoya el proceso de construcción del conocimiento.

### *Psicología instruccional*

"La nueva visión en psicología instruccional señala un resurgimiento del interés en las habilidades intelectuales para el aprendizaje, la solución de problemas y la toma de decisiones. La diferencia entre la tendencia actual y las formulaciones clásicas es que, hoy día, se da una atención más explícita a la influencia del conocimiento previo, a las estructuras del conocimiento y a la experiencia. En este sentido, el interés básico de la psicología instruccional, es traducir el conocimiento científico en práctica educativa y la práctica educativa en problemas de investigación, constituyéndose en un fundamento psicológico y científico de la educación" (Colegiode Bachilleres, 1994 p.25). Las contribuciones más importantes de la psicología instruccional se refieren al desarrollo de las habilidades intelectuales para el aprendizaje, así como la promoción del pensamiento creativo, la solución de problemas, la formulación de juicios y razonamientos, y la toma de decisiones (Castañeda y López, 1992).

En síntesis, la psicología instruccional presenta un marco para establecer el vínculo entre la investigación fundamental sobre el proceso de aprendizaje complejo y las propuestas instruccionales que propicien el desarrollo de estudiantes independientes, creativos y eficientes solucionadores de problemas (Resnick, citado en Castañeda y López, 1992).

"Bajo estos planteamientos, en el Colegio se ha concebido al aprendizaje como un proceso continuo de construcción del conocimiento y a la enseñanza como un conjunto de acciones gestoras y facilitadoras de dicho proceso. Esto significa manejar un concepto de práctica educativa definido por una intervención pedagógica que propicie la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento, el interés por el desarrollo de habilidades intelectuales, la solución de problemas y la toma de decisiones de los estudiantes, así como el reconocimiento del ámbito social como medio de determinaciones, significaciones y transformación. De esta manera, la enseñanza estará orientada al reconocimiento de los aprendizajes previos, de las habilidades cognitivas y de la configuración individual y social de los sujetos que intervienen; asimismo se articulará y resignificará en la obtención de productos cualitativamente distintos a la simple adición del nuevo aprendizaje al previo ya que el estudiante no adquiere lo enseñado en su literalidad, sino que lo dota de un significado único y diferente, acorde a la cultura y determinado por las características individuales e irrepetibles del sujeto que aprende." (Colegio de Bachilleres, 1994 febrero p. 25).

A partir de esta concepción de enseñanza y aprendizaje, el Modelo Educativo define una metodología para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Al interior del documento y la institución esta metodología es denominada "Los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje" que son cinco: problematización, organización lógica e instrumental, incorporación de información, aplicación y consolidación.

### *Los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje*

La definición de componentes obedece a que éstos no pueden ser vistos como fases sucesivas y puntuales a seguir para el logro del aprendizaje a través de la construcción del conocimiento. Por el contrario, estos componentes mantienen un carácter dinámico y dialéctico que hace que se presenten, sin un orden específico, durante el proceso. Sin embargo, en términos de la planeación del trabajo del profesor y con el fin de ser claros respecto a sus fines y características, se presentan en el orden en que, predominantemente, se esperaría que se presentaran (Mondragón, 1994):

#### **Problematización.**

La problematización tiene como fin crear un conflicto cognitivo que genere, en el estudiante, la motivación por el aprendizaje. Para ello, de manera dirigida, se presenta una situación que confronte los conocimientos previos del sujeto y su suficiencia en relación con las exigencias de la situación a resolver.

#### **Organización lógica e instrumental.**

Ante el desequilibrio cognitivo que se ocasiona con la problematización, la organización lógica e instrumental tiene como fin apoyar al alumno en la definición del proceso que le permitirá una nueva equilibración. Para ello, se parte de una propuesta metodológica que hace el profesor, con base en la naturaleza de la problematización, el nivel de conocimientos previos del alumno, los objetivos de la enseñanza, la organización del campo de conocimiento y su metodología.

Con ello, el profesor deberá observar que el alumno desarrolle una metodología de trabajo que le permita la aproximación y solución de problemáticas similares o afines.

"Lo anterior no implica que el estudiante dominará lo presentado, ya que sólo es un primer acercamiento a la (re)construcción de esquemas de interpretación y transformación de la realidad. Se espera que con el desarrollo posterior, el aprendizaje trascienda la utilidad inmediata para ser utilizado y referido al resto de su vida escolar, laboral y personal. Con ello se propicia en el estudiante el reconocimiento de las formas específicas de acercamiento metodológico, la manipulación, asimilación, reacomodo y construcción del objeto de conocimiento." (Mondragón, 1994 p. 7).

#### **Incorporación de información.**

La construcción del conocimiento implica, necesariamente, el manejo de información y su incorporación a las estructuras cognitivas y los esquemas de interpretación del sujeto. En este sentido, la finalidad de este componente es que el alumno, vaya construyendo el conocimiento declarativo y/o procedimental establecido por los objetivos educativos. Para ello, el profesor deberá apoyarlo con el uso de herramientas intelectuales que le permitan pasar de un nivel de conocimiento a otro más complejo.

#### **Aplicación.**

El fin de este componente es que el alumno pueda definir la pertinencia, tanto de las estrategias utilizadas como del contenido trabajado, en la solución de la situación problematizadora que se le presentó. Para ello, el profesor apoyará al alumno con la presentación de situaciones crecientes en complejidad, en las cuales el segundo pueda verificar su dominio declarativo y procedimental. Es en este componente donde se puede ver con mayor claridad la dinámica de los componentes anteriores, ya que la aplicación implica una nueva problematización (aunque menos confrontativa), implica la utilización de esquemas de organización y la incorporación de información.

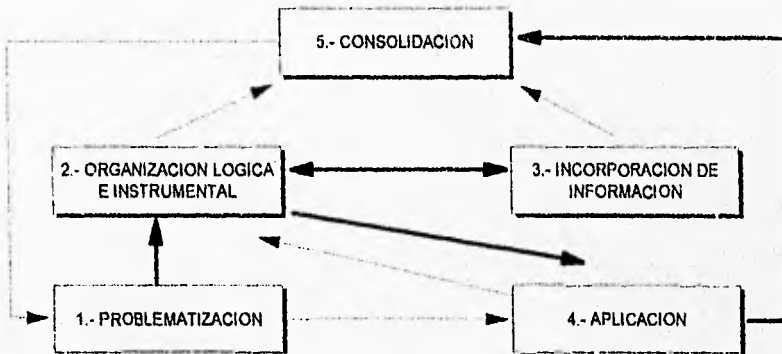
#### **Consolidación.**

"La consolidación es el fortalecimiento de la nueva configuración cognitiva del estudiante, temporalmente estable, que abre la posibilidad de un nuevo desequilibrio. Esto implica aprender a pensar, la congruencia entre su pensar, su decir y su actuar, así como modificar su relación social con el medio; habilidades que permiten



al estudiante generalizar el conocimiento y proponer variaciones conceptuales y procedimentales de manera fundamentada. El docente propicia la expresión de la consolidación a través de la presentación de situaciones o problemas novedosos que permitan al estudiante la generalización o transferencia del conocimiento construido, ya que con ello se dan nuevas interpretaciones de la realidad, expresadas a través de una mayor complejidad en la interacción y comprensión de los objetos, la conciencia individual y la interacción social. Al consolidar lo aprendido, el estudiante establece relaciones, conformando una unidad cualitativamente diferente a la suma de las relaciones encontradas; permite inferir que algunos conceptos o procedimientos metodológicos son o no válidos para abordar nuevas situaciones." (Mondragón, 1994 p. 11)

Si tratamos de representar la dinámica que guardan los componentes entre sí, podría elaborarse una ilustración como la siguiente:



En donde el proceso inicia con una problematización para crear un desequilibrio entre los conocimientos del alumno y las exigencias de la situación presentada; para ayudar en la reestructuración de su conocimiento, se instrumentan secuencias de actividades que le permitan el desarrollo de procesos (organización lógica e instrumental) de aproximación al objeto de conocimiento y la incorporación de información que dará cuenta de las modificaciones en la estructura cognitiva del alumno, a través de la explicitación de sus marcos de interpretación. Estos dos componentes tienen un alto nivel de afectación mutua.

La reestructuración del conocimiento requiere de momentos de aplicación en los que el alumno y el profesor pueden valorar los avances logrados y corregir los errores que hayan incluido la estrategia elegida.

La aplicación implica otro nivel de problematización y puede implicar otros momentos de organización lógica e instrumental y de incorporación de información hasta que se logre el dominio deseado. Una sucesión de aplicaciones correctas y su generalización llevan a una consolidación que, a su vez, implica la repercusión tanto del desarrollo de la organización lógica e instrumental, como del nivel de incorporación de información del alumno. Esta consolidación es temporalmente estable hasta que se presente una nueva problematización.

## C. EL PLAN PARA LA FORMACION DEL PERSONAL ACADEMICO 1991-1994.

A la par que se explicita el Modelo Educativo del Colegio, el Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP) hace un análisis de los siguientes elementos:

- Los principales problemas que aquejan a la formación de docentes en el nivel medio superior.
- Los resultados de los programas de formación precedentes.
- Las características del personal académico, como usuario potencial del programa de formación y como participante activo del acto educativo.
- Las características de los estudiantes, como sujetos cognoscentes y la finalidad de toda institución educativa

### 1. Análisis de los antecedentes.

En relación a los principales problemas detectados en la formación de docentes en el nivel medio superior, se consideraron los que dió a conocer la Comisión del Distrito Federal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (citado en CAFP, 1992 p. 5):

- "Deficiente planeación en el diseño de los programas, lo que ocasiona acciones poco sistematizadas.
- Escasas actividades de seguimiento y evaluación, lo que repercute en el desconocimiento del impacto que los programas han logrado en el docente.
- Insuficiente personal encargado de la formación de docentes para atender a la demanda.
- Falta de actualización y/o formación especializada del personal encargado de la formación de los docentes.
- Poca articulación en las acciones interinstitucionales, lo que reduce la coordinación y el intercambio de experiencias en este campo.

- La crisis económica, que en algunas instituciones limita los proyectos académicos, y la formación docente se sujeta, por ende, a estas condiciones."

Por lo que se refiere a los programas de formación precedentes, a partir del análisis de los resultados que generaron y la consulta con directivos del Colegio, se observaron los siguientes problemas:

- "En la orientación, estructura y operación de los programas se manifiesta la dicotomía entre saberes disciplinarios-saberes pedagógicos, la poca vinculación entre el académico y el estudiante, así como la escasa explicitación que se hace de las relaciones entre educación y sociedad.
- Los programas se han enfocado fundamentalmente a la función del docente, sin considerar significativamente al personal académico que desempeña actividades relevantes, vinculadas estrechamente en el proceso educativo.
- Los eventos dirigidos a orientadores, personal del SEA<sup>2</sup> y profesores del área paraescolar se han ofrecido en forma desvinculada.
- No se ha explicitado el perfil del académico que se desea alcanzar en el Colegio.
- La orientación de los programas no ha sido precisada, por lo que los eventos se interpretan como cursos o talleres aislados y no se perciben como parte de una totalidad en construcción, consolidación y enriquecimiento permanentes.
- La detección de necesidades de formación se ha realizado de manera indirecta y asistemática, porque solo se cuestiona a la población que participa en los eventos y a los instructores; se basa en la evaluación del evento y en algunos análisis de gabinete.
- El mayor porcentaje de los eventos no considera el manejo de aspectos teórico-prácticos.

---

<sup>2</sup> SEA. Sistema de Enseñanza Abierta.

- El personal académico es heterogéneo por la variedad de perfiles profesionales para ejercer una misma función, hecho que hace variar las expectativas de formación y actualización.
- El promedio de cancelaciones de eventos o la apertura de estos con pocos académicos, ha ido en aumento, lo que refleja en cierta medida la falta de interés o motivación por participar en estos programas.
- Se ha priorizado la operación de eventos sobre su seguimiento y evaluación; no se cuenta con información sobre el impacto de la formación docente en el aprendizaje de los estudiantes.
- La selección y preparación del personal responsable de la formación ha sido asistemática y su movilidad es alta.
- La impartición de cursos y talleres en ocasiones se dificulta, debido a la escasez de instructores y al amplio universo de personal del Colegio de Bachilleres México y los Colegios de Bachilleres Estatales, a los que se ofrecen servicios de formación y actualización.

Por último, se puede decir, que no obstante estos obstáculos, a lo largo de 18 años de formación y actualización del personal académico en el Colegio, el CAFP ha colaborado en la construcción de un espacio significativo para la vida académica, por lo que es necesario recuperar los aciertos y superar las deficiencias, a fin de optimizar las estrategias y los recursos y contribuir así a elevar la calidad en la preparación de los estudiantes de la institución." (CAFP, 1992 p. 8-9)

En lo tocante a las características del personal académico, se hizo un análisis por función académica desarrollada en el Colegio: profesores de asignatura, consultores académicos, orientadores escolares, profesores del área paraescolar, asesores de contenido (SEA) y asesores psicopedagógicos (SEA). Por las condiciones de discrecionalidad que implica esta información, al igual que la correspondiente a los alumnos, no se incluyen los resultados en este reporte laboral.

Con la convergencia de los resultados del análisis de los cuatro puntos anteriores, junto con el planteamiento del Modelo Educativo del Colegio, en 1992 se presenta el Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994<sup>3</sup> con la finalidad de:

"ser un espacio de búsqueda y encuentro de soluciones, de aprendizajes y producción de conocimientos, de recuperación y análisis de la práctica educativa, en donde prevalezca la filosofía y cultura de la Institución. Dicho espacio debe brindar al personal académico la oportunidad de formarse, actualizarse y profundizar en los aspectos disciplinarios y pedagógicos mediante un proceso continuo e integral, donde se articule el quehacer práctico con un marco teórico que ofrezca la explicación del hacer cotidiano; este proceso permitirá acercamientos sucesivos a los elementos que constituyen la práctica educativa, valorando y/o modificando la actitud en su ejercicio, a fin de elevar la calidad de la enseñanza de la institución." (CAFP, 1992 p. 9)

## 2. Perfil del académico.

Uno de los aspectos que se consideró de suma importancia, dentro del análisis sobre la formación, fue la necesidad de explicitar el perfil del académico que se desea alcanzar en el Colegio. Para ello, se consideraron las aportaciones de las diferentes áreas cuyas funciones académicas, intervienen en la atención a los alumnos (profesores de asignatura, profesores del área paraescolar, consultores, orientadores escolares, asesores de contenido y asesores psicopedagógicos).

De esta manera, se definió un perfil general del académico en el que se expresa lo que se espera de él, no sólo como consecuencia de las actividades de formación sino de la integralidad de las acciones que realiza la institución.

Así pues, el reto para el Colegio de Bachilleres en general y para la formación docente, en particular, es que el académico manifieste (Colegio de Bachilleres, 1994 p. 39):

- "La comprensión amplia de los fundamentos normativos, filosóficos y metodológicos que sustenta el Colegio y que orientan la práctica educativa.

---

<sup>3</sup> Aunque el Plan se presenta hasta 1992, se incluye el año 1991 porque ya, desde entonces, se iniciaron los eventos correspondientes a este proyecto de formación.

- El conocimiento y manejo de las teorías, conceptos y evolución del campo de conocimiento, objeto de su función académica.
- El dominio e integración de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos que requiere para la planeación, desarrollo y evaluación cotidiana de las actividades inherentes a su función.
- El conocimiento de las características psicológicas que particularizan a los estudiantes, así como de las condiciones socioeconómicas y culturales en las que se desarrollan.
- El conocimiento teórico y metodológico de la psicopedagogía y de la cultura en general.
- El conocimiento permanentemente actualizado sobre el acontecer nacional e internacional que sea relevante para el desarrollo del estudiante, del académico y de la institución, y al mismo tiempo sea significativo para la explicación de los cambios que puedan afectarlos.
- El manejo lógico-metodológico de su campo de conocimiento, articulado con las orientaciones para la práctica educativa en el Colegio.
- El diseño y utilización de las estrategias didácticas pertinentes para lograr que el estudiante sea constructor de su propio conocimiento.
- El uso y fomento de su creatividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La observación y análisis de los procesos de desarrollo individual y grupal para favorecer la construcción del conocimiento en los estudiantes.
- La utilización adecuada de los recursos materiales, humanos y técnicos que tenga a su alcance para el desarrollo de la práctica educativa.
- La selección de los medios y apoyos que le permitan orientar al estudiante para que haga uso de sus conocimientos y pueda explicar su acontecer cotidiano y el del mundo.

- La comunicación pertinente con el estudiante y con los grupos colegiados de la Institución.
- El ejercicio de una práctica educativa que impulse el interés de los alumnos por el conocimiento y por su desarrollo como seres independientes.
- La planeación adecuada de su intervención pedagógica.
- El desarrollo y promoción de actividades académicas, artísticas, deportivas y/o de acción social que favorezcan un uso adecuado del tiempo libre.
- La correcta expresión oral, escrita y corporal como manifestación de la función académica que le distingue.
- La generación de un ambiente de respeto y confianza, en donde muestre la valía que tiene por la población estudiantil, los compañeros de trabajo y la Institución a la que pertenece.
- El interés por su superación como académico en lo disciplinario, lo psicopedagógico y en su práctica cotidiana, de manera responsable y comprometida.
- La generación en los estudiantes de una actitud de interés a su proceso de pensamiento y a la construcción de su propio conocimiento trascendiendo las prácticas estereotipadas.
- La expresión y promoción de valores que hagan del académico mismo y de los estudiantes individuos dignos, íntegros, responsables, honestos y comprometidos, con una actitud crítica y transformadora de su entorno social, político, económico y cultural.
- La disposición para participar en grupos colegiados y eventos institucionales que le permitan intercambiar experiencias y enriquecer su práctica.
- El reconocimiento de los alcances que su actividad formativa tiene en el desarrollo actual y futuro del estudiante y de sí mismo".



Haciendo un análisis de la visión constructivista del quehacer docente, este perfil puede ser enriquecido a partir de una explicitación más clara de algunos aspectos como los siguientes (Coll, 1993; Gil, 1991; Giroux, 1990 y Schön, 1992):

- a) El desarrollo de una actividad docente a partir del conocimiento y cuestionamiento del pensamiento espontáneo del alumno y de él mismo como enseñante, tanto en lo que se refiere a lo disciplinario como lo que se refiere a lo didáctico.
- b) La concepción del saber didáctico como un saber integrador del conocimiento de la materia a enseñar, del conocimiento sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza, así como de los conocimientos sobre la práctica docente.
- c) La explicación de la interacción entre la ciencia, la técnica y la sociedad asociadas a la epistemología del campo de conocimiento.
- d) La transformación de sus prejuicios que, desde el determinismo biológico (alumnos "listos" y "tontos") y desde el determinismo sociológico (alumnos de bajos recursos son alumnos limitados), impiden el desarrollo de una práctica constructivista.
- e) El reconocimiento de la complejidad del proceso de enseñanza articulado a complejos procesos epistemológicos y sociales que matizan el trabajo educativo.
- f) La puesta en acción del pensamiento estratégico para dar dirección y regulación a la situación de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a los objetivos educativos que se persiguen.
- g) La realización del ejercicio docente desde la concepción articulada del aprendizaje, la cultura, la enseñanza y el desarrollo.
- h) El desarrollo del quehacer docente a través de un proceso dialógico con sus pares que le permita, por una lado la construcción de una tarea colectiva y, por el otro, enriquecer su labor de enseñanza con sus alumnos.
- i) La definición de estrategias que no basten con hacer relevantes las experiencias de conocimiento sino que conviertan esa experiencia en algo problemático y crítico.

- j) El ejercicio de una práctica realmente reflexiva que implique volver a pensar sobre lo que hace en el momento en el que lo está haciendo y que esta reflexión, conlleve un nivel propositivo de acción.
- i) El ejercicio de una didáctica que trascienda su carácter general y se constituya en una didáctica vinculada siempre a dominios y contenidos específicos.

### 3. Características del plan.

Para contribuir al logro de este perfil se requería que la formación tuviera ciertas condiciones. En razón de esto y con el propósito de presentar un Programa adecuado, se establecieron las siguientes características como un factor importante para el desarrollo de la formación del personal académico.

El programa tiene que ser flexible para el personal académico y para la institución. Para el primero en tanto le permita participar en diversos talleres de acuerdo a sus funciones; para la segunda, en tanto el programa pueda ajustarse según las circunstancias del contexto. Por otra parte, tiene que ser permanente ya que "el logro del perfil del académico implica un proceso de aproximaciones, en que se promueve un ascenso en espiral hacia el conocimiento y análisis de los diferentes aspectos del quehacer educativo." (CAFP, 1992 p. 20) Asimismo, el programa tiene que ser integral en tanto atienda el desarrollo de todos y cada uno de los aspectos incluidos en el perfil.

### 4. Campos de formación.

En este marco de referencia, el Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994, estableció tres campos en atención a los principales problemas que implica la formación en el nivel medio superior; a su vez, cada campo define sus propias líneas de trabajo.

a) CAMPO: DISCIPLINA-DIDACTICA (D-D).

El trabajo docente implica necesariamente la conjugación de los saberes disciplinarios con los saberes didácticos; la vinculación disciplina-didáctica ha sido uno de los grandes problemas de la formación docente y, aunque se ha insistido fuertemente en ello, no ha sido posible resolverla del todo (Hirsch, 1984; Arredondo y Díaz Barriga, 1989; Glazman, 1995)

La interrelación entre los componentes disciplinarios y los didácticos está presente en toda actividad docente; sin embargo, el nivel de expresión de dicha relación puede ser implícita (generalmente empírica) o puede ser explícita en tanto se formalice. En razón de ello, el propósito de este campo de formación es "explicitar el discurso pedagógico implícito en la práctica educativa para ordenar y manejar de un modo más eficaz los contenidos disciplinarios." (CAFP, 1992 p. 21)

CAMPO BINOMIAL	LINEAS DE FORMACION
DISCIPLINA-DIDACTICA (D-D)  Objetivo:  Vincular la didáctica con los contenidos propios de la disciplina	D-D I <u>Los contenidos y los procesos en el programa de estudio.</u>  Objetivo: Mejorar los programas de estudio y contribuir a su óptima aplicación.
	D-D II <u>Los avances en la disciplina y en la didáctica del programa de estudio.</u>  Objetivo: Ampliar y profundizar en contenidos temáticos y enfoques didácticos de los programas.
	D-D III <u>La evaluación en la práctica educativa.</u>  Objetivo: Analizar el proceso de evaluación del aprendizaje y elaborar instrumentos.
	D-D IV <u>Los recursos didácticos en la disciplina.</u>  Objetivo: Elaborar material didáctico a partir de la concepción pedagógica del Colegio y la estructuración teórica de la asignatura.

b) CAMPO: ACADEMICO-ESTUDIANTE (A-E).

Generalmente se reconoce la importancia del vínculo entre el docente y los alumnos, para la generación del aprendizaje (Pérez, 1986; Coll y Miras, 1990). Sin embargo, desde la formación docente, se ha abordado de manera escasa. Por ello, este campo tiene como propósito "valorar las conexiones existentes entre los componentes del campo, a fin de articularlos." (CAFP, 1992 p.21).

CAMPO BINOMIAL	LINEAS DE FORMACION
<p>ACADEMICO-ESTUDIANTE (A-E)</p> <p>Objetivo:</p> <p>Analizar las relaciones que se establecen entre el académico y el estudiante en el proceso educativo.</p>	<p>A-E I <u>Los sujetos del proceso educativo.</u></p> <p>Objetivo: Analizar la función del académico y del estudiante, así como la repercusión de su acción en el desarrollo social.</p>
	<p>A-E II <u>Vínculos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</u></p> <p>Objetivo: Analizar las relaciones que se establecen entre el académico, estudiante y objeto de conocimiento en un determinado contexto.</p>
	<p>A-E III <u>Relación conocimiento-aprendizaje.</u></p> <p>Objetivo: Analizar la concepción de conocimiento, visto éste en términos de construcción y organización, con base en las características del estudiante.</p>
	<p>A-E IV <u>Análisis de los problemas de la práctica educativa.</u></p> <p>Objetivo: Ofrecer un espacio para analizar problemas y recuperar experiencias en la práctica educativa.</p>

c) CAMPO: EDUCACION-SOCIEDAD (E-S).

"Son diversas las conexiones que existen entre los componentes de este campo; sin embargo, el académico, en ocasiones realiza su labor sin la conciencia de que la educación es un proyecto social, que adquiere su mayor connotación a nivel de educación formal, puesto que conlleva un sentido propositivo, voluntario y con finalidades explícitas, lo que le permite ser intencionada, organizada, sistematizada y certificada." (CAFP, 1992 p. 22). En razón de ello, el propósito de este campo es "promover el conocimiento y la valoración de la dimensión social en la labor educativa, a través del análisis de sus aspectos constitutivos." (CAFP, 1992 p. 2).

CAMPO BINOMIAL	LINEAS DE FORMACION
<p>EDUCACION SOCIEDAD (E-S)</p> <p>Objetivo: Analizar la relación que existe entre educación y sociedad con el fin de que el personal académico tome conciencia del impacto que tiene su labor en las transformaciones sociales.</p>	<p>E-S I <u>Función social de la educación.</u></p> <p>Objetivo: Analizar la función de la Educación en el contexto social.</p>
	<p>E-S II <u>Relación Escuela-sociedad.</u></p> <p>Objetivo: Identificar el curriculum escolar como una interpretación de la práctica social.</p>

5. Formación pedagógica.

El desarrollo del Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994 estuvo a cargo del Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP) y sus tres departamentos:

DEPARTAMENTO DE ORGANIZACION Y OPERACION DE EVENTOS. Cuyas funciones son:

- Difusión del programa de talleres
- Recepción de inscripciones

- Organización logística para la operación
- Elaboración de constancias
- Registro estadístico

DEPARTAMENTO DE ACTUALIZACIÓN Y ACTIVIDADES COLEGIADAS. Cuyas funciones son:

- Atención a la formación específica (por disciplina) de los profesores de asignatura.
- Diseño y programación de eventos
- Instrucción y formación de instructores
- Evaluación de la formación específica

DEPARTAMENTO ACADEMICO. Cuyas funciones son:

- Atención a la formación psicopedagógica de todo el personal académico.
- Diseño y programación de eventos
- Instrucción y formación de instructores
- Evaluación de la formación específica

Así pues la exposición que se realiza en los siguientes capítulos, se refiere exclusivamente al trabajo del Departamento Académico en lo que corresponde a la formación psicopedagógica. De las determinaciones del Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994, a la formación psicopedagógica le correspondió el desarrollo de las siguientes líneas de formación:

- D-D III      La evaluación en la práctica educativa.
- D-D IV      Los recursos didácticos en la disciplina.

- A-E I Los sujetos del proceso educativo.
- A-E II Vínculos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- A-E III Relación conocimiento-aprendizaje.
- A-E IV Análisis de los problemas de la práctica educativa.
- E-S I Función social de la educación.
- E-S II Relación escuela-sociedad.

#### IV. DESARROLLO DE LA FORMACION PEDAGOGICA.

Conjugar un planteamiento constructivista, como el que expone el Modelo Educativo, con las condiciones prácticas en las que el profesor trabaja; articularlos en una metodología para la enseñanza y que la formación sea un espacio para la reflexión sobre la práctica educativa y para mostrar las posibilidades operativas que brinda el Modelo, fue una tarea asumida por la formación académica y que, hasta la fecha, ha demostrado ser muy difícil.

En términos generales el propósito de la formación psicopedagógica es contribuir a la elaboración de marcos explicativos que le permitan al académico tener una mejor aproximación a la práctica educativa, tanto por la comprensión de ella, como por las posibilidades de intervención. Este propósito ha significado que el personal dedicado a este tipo de formación, actualizara sus marcos teóricos y los pusiera en juego a la hora de definir la metodología de formación y las estrategias específicas para los talleres.

Esta tarea ha implicado un proceso de aprendizaje y esfuerzo continuo que se ha estado alimentando tanto de las bibliografía especializada como de la riqueza que ha proporcionado la experiencia de trabajo directo con el personal académico.

La actualización temática se ha referido a la psicología educativa, la psicología social, la pedagogía, la sociología y la filosofía; sin embargo, el dominio conceptual no puede proporcionar todo lo que se necesita para formar profesores. Ha sido indispensable recurrir a la experiencia anterior del CAFP -documentada y verbal- y a algunos elementos de tipo práctico y del sentido común.

En razón de ello, la siguiente exposición es una síntesis del proceso que durante cuatro años ha seguido el Departamento Académico para el desarrollo de una tarea por demás compleja: formar al personal académico del C.B. a través de una metodología constructivista con la finalidad de que ellos, a su vez, puedan implantarla como una forma de trabajo con sus alumnos.

Con estas referencias, el trabajo de formación psicopedagógica es presentado en dos etapas:

1a. Redefinición de la formación pedagógica.

2a. La formación general: una propuesta psicopedagógica.



## A. REDEFINICION DE LA FORMACION PEDAGOGICA (1991-1992)

Durante este período, el Colegio dedicó un gran esfuerzo a la actualización de sus programas de asignatura, bajo la orientación del Modelo de Programa, al mismo tiempo que la Dirección de Planeación Académica terminaba de explicitar el Modelo Educativo del C. B.; mientras tanto el CAFP desarrollaba el Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994. La realización, prácticamente en paralelo, de los principales fundamentos de la formación pedagógica hizo que esta tuviera un lento avance.

Asimismo, la prioridad institucional dió paso a la realización de Talleres de Análisis de Programa (TAP) con el fin de que los profesores conocieran las propuestas de actualización y emitieran sus aportaciones para el enriquecimiento de los programas de asignatura. Después de esta fase y, una vez que se incorporaron las aportaciones que resultaron pertinentes, se priorizó el desarrollo de los Talleres de Operación Didáctica e Instrumental de los Programas de Asignatura (TOP).

### Objetivos:

En este espacio de "espera"<sup>6</sup> el Depto. Académico se propuso los siguientes objetivos:

- Analizar la concepción de aprendizaje y de enseñanza que plantea el Modelo Educativo.
- Estudiar las teorías que fundamentan la nueva propuesta.
- Desarrollar los lineamientos metodológicos que, en el Modelo Educativo, sólo están esbozados.

<sup>6</sup> Este fue un período en que la actividad de la formación pedagógica disminuyó considerablemente, pero se continuaba diseñando y ofreciendo talleres a los profesores.

**Estrategia:**

1. Se realizaron actividades de estudio de las bases teóricas del Modelo.
2. Se diseñaron nuevos talleres, con el propósito de fortalecer la nueva imagen académica institucional.
3. A partir de la valoración de los talleres, se dejaron de programar aquellos que mostraban deficiencias conceptuales- metodológicas o incongruencia con la propuesta de la construcción del conocimiento.

**1. Estudio del Modelo Educativo.**

Atendiendo a uno de los problemas detectados en la formación de docentes del nivel medio superior, la "falta de actualización y/o formación especializada del personal encargado de la formación de los docentes" (CAFP, 1992 p. 5); durante esta etapa, se estableció un seminario interno a partir de una revisión bibliográfica que incluía las fuentes citadas en el Modelo Educativo más otras fuentes afines y actualizadas. Si bien hasta la fecha, se realizan actividades periódicas de formación interna; el seminario al que se hace referencia tuvo una frecuencia discontinua y duró, aproximadamente, un año.

Las teorías que se abordaron y los conceptos en los que centró el estudio fueron:

Teoría psicogenética (Piaget): esquema, estructura, desequilibrio, equilibración, asimilación, acomodación, estadios del desarrollo, aportaciones a la educación.

- a) Teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo (Ausubel): tipos de aprendizaje, aprendizaje significativo, condiciones para el aprendizaje significativo, aplicaciones instruccionales.
- b) Enfoque histórico cultural (Vigotsky): aprendizaje social, ayuda entre iguales, zona de desarrollo próximo.

- c) Procesamiento Humano de Información: memoria, motivación, metacognición, tipos de conocimiento (declarativo e instrumental), modelo experto-novato.
- d) Psicología instruccional: estrategias de instrucción con orientación cognoscitiva.

En términos de productos tangibles, de éste seminario no se desarrolló ningún trabajo escrito; sin embargo, se inició el acervo bibliográfico y documental con el que actualmente cuenta el Departamento. Por otra parte, las discusiones generadas, el análisis de los conceptos y el intento por articularlos en un discurso educativo coherente, sentó las bases para:

- a) el posterior desarrollo metodológico en el diseño de los talleres,
- b) el fortalecimiento conceptual de los miembros del Departamento en el desarrollo de actividades de instrucción con los profesores, y
- c) la generación de inquietudes que han sido motivo de trabajo en diferentes momentos y circunstancias a lo largo de este tiempo.

## 2. Programa de talleres.

Aún cuando no se había redefinido la orientación de la formación psicopedagógica, la obligación del CAFP era continuar ofreciendo la formación. De esta manera, en esta etapa de tránsito, se siguieron programando los cursos anteriores más recientes del Departamento y se diseñaron nuevos talleres con el propósito de presentar a los profesores la nueva orientación institucional.

Los talleres que se realizaron en 1991 fueron:

- a. Didáctica y docencia
- b. Interacción grupal
- c. Implicaciones sociales y educativas de la adolescencia
- d. Educación y sociedad

- e. Introducción al aprendizaje escolar
- f. Bachillerato
- g. Implicaciones de la práctica educativa en la formación del estudiante
- h. La formación del alumno en el Colegio de Bachilleres
- i. Análisis de los medios de evaluación
- j. El Colegio de Bachilleres: perspectiva actual
- k. Orientación en la formación docente

Los primeros siete talleres son los cursos que se diseñaron y programaron en 1990.

Los talleres con las letras g, h, i, j, k fueron producto del trabajo del Departamento con una nueva orientación:

Primero, el propósito de estos talleres fue imprimir una nueva dinámica de trabajo a la formación. Algunos de los resultados del diagnóstico institucional, indicaron que los cursos de formación se habían convertido en espacios interesantes para la discusión de la problemática que atañe a los profesores, pero que no ofrecían propuestas concretas de trabajo. Ante esta situación, se optó por desarrollar la formación a través de la modalidad de talleres, entendiendo por taller "un arreglo dinámico y flexible de condiciones que involucran a un grupo, incluyendo al maestro, en la tarea de encontrar posibles soluciones a problemas planteados, los cuales constituyen el eje de la actividad educativa en un clima de participación." (Rugarcía y Alvarado, 1987 p. 35)

Segundo, también se tenía como intención comenzar a difundir la nueva orientación de la práctica educativa que empezaba a explicitarse en el Modelo Educativo.

En 1992, se decide dejar de programar los cursos que se heredaron de 1990 debido a que no correspondían a la orientación y metodología que comenzaba a definirse. Asimismo, los diseños producidos en 1991 fueron valorados con la misma lente y, debido a que no satisfacían las intenciones con las cuales fueron pensados, se optó

por rediseñarlos. De esta forma, en 1992, sólo se programaron los siguientes talleres:

- a. La formación del académico en el Colegio de Bachilleres
- b. La práctica educativa en la formación del estudiante
- c. Cultura y práctica educativa

## B. LA FORMACION GENERAL: UNA PROPUESTA PSICOPEDAGOGICA (1993-1995)

A partir de la explicitación del Modelo Educativo y la definición del Plan para la Formación del Personal Académico, el Departamento Académico avanzó en la definición de la metodología para:

- a) el diseño de talleres de formación psicopedagógica
- b) la formación del personal académico
- c) la formación de instructores
- d) la evaluación de los talleres

En este espacio vale la pena hacer una consideración. Hasta antes de este período, la formación que realizaba el Departamento Académico se denominaba "pedagógica"; sin embargo, la concepción de enseñanza y de aprendizaje, expresada en el Modelo Educativo, muestra claramente una postura constructivista, en donde se explicitan las aportaciones de la psicología a la construcción del conocimiento en el ámbito educativo formal. Por esta razón, se comenzó a hablar (aunque no a formalizar) de una formación psicopedagógica, bajo el entendido de que psicopedagogía es la aplicación de los principios psicológicos para mejorar los procesos educativos (Stones, 1979).

Asimismo, este tipo de formación comenzó a denominarse "general", debido a que está dirigida a toda la población académica del Colegio: profesores de asignatura y del área paraescolar (2,683), asesores psicopedagógicos y de contenido del SEA (168)<sup>7</sup>, consultores académicos (61) y orientadores escolares (113)<sup>8</sup>; quienes en total suman 3025 integrantes de la planta académica de la institución.

---

<sup>7</sup> Datos de la Estadística Básica 95-A del Colegio de Bachilleres

<sup>8</sup> Datos de la Dirección de Servicios Académicos 91-A del Colegio de Bachilleres

**Objetivos:**

A raíz de las actividades mencionadas en la etapa anterior el Depto. Académico se propuso como objetivos los siguientes:

- a) Fortalecer el dominio teórico y metodológico de acuerdo a las necesidades de formación detectadas en el personal académico y en atención a las necesidades institucionales.
- b) Enfatizar las aportaciones que la Psicología tiene en relación a la comprensión del fenómeno educativo y su intervención en él desde la enseñanza.
- c) Ampliar el abanico de temáticas para la formación general, el número de talleres impartidos e incrementar la cantidad de personal académico atendido.
- d) Incrementar el número de instructores internos dedicados a la formación de profesores.
- e) Contribuir a la construcción de una visión integral sobre la complejidad del fenómeno educativo a través del fortalecimiento del trabajo de formación con perspectivas del enfoque sociológico.
- f) Iniciar una línea de recuperación de la práctica educativa.

Estrategia:

1. Se continuó con la línea de estudio sobre las teorías del Modelo Educativo, profundizando en aquellos temas que se valoraron como los de mayor importancia para la actividad académica del Colegio.
2. Se desarrolló una metodología para el diseño de los talleres de formación psicopedagógica, basada en la propuesta institucional y enriquecida con el desarrollo que hizo el CAFF y el Depto. Académico. Con la utilización de esta metodología y con base en el Plan para la Formación Académica 1991-1994, se diseñaron nuevos talleres.
3. Se definió una metodología para la formación del personal académico.
4. Se estableció una estrategia de formación de instructores y se incrementó el número de instructores dedicados a la formación psicopedagógica.
5. Se definió un programa que fortaleciera la formación con la inclusión del enfoque sociológico y la recuperación de la práctica educativa.
6. A partir de las evaluaciones de los talleres de formación general, se inició una dinámica de corrección que generó eventos con mayor calidad, tanto por sus contenidos y metodología como por las aportaciones que hacen a la práctica educativa.

1. Actualización temática.

Por la naturaleza de la fundamentación teórica del Modelo Educativo, la actualidad de la temática, lo poco explorada que está la propuesta constructivista en ámbitos escolares públicos y la riqueza conceptual y metodológica que ello implica, el Departamento Académico ha estado en continua actualización sobre estos temas.



Para ello, el personal ha participado en eventos organizados por otras instituciones como el CISE-UNAM, la Facultad de Psicología-UNAM, el IPN y la UAM-Xochimilco; los eventos más importantes a mencionar son:

- Seminario "Adolescencia, desarrollo y aprendizaje"
- Curso "Estrategias de aprendizaje"
- Diplomado "La teoría de la actividad de estudio y sus aplicaciones prácticas"
- Seminario "Formación de instructores"

Asimismo, en este período el Depto. organizó los siguientes talleres para la formación del personal interno del CAFP:

- a) La evaluación del aprendizaje escolar (1993)
- b) Metodología y técnicas para la elaboración de reactivos (1993)
- c) Metodología para la construcción de instrumentos de evaluación (1993)
- d) Cultura y práctica educativa (1993)
- e) La construcción del conocimiento en el ámbito escolar (1994)
- f) El aprendizaje estratégico: su aplicación práctica en el aula (1994)
- g) Cultura y educación (1995)
- h) Lectura experta: sus aplicaciones prácticas en el aula (1995)
- i) Sociedad y modernidad (1995)

De igual forma, el personal del Depto. participó en dos eventos organizados por el CAFP:

- a) Seminario "Teoría de la actividad de estudio"
- b) Taller "Mapas conceptuales, redes semánticas y "V" heurística aplicadas a la planeación de la enseñanza"

Además de esto, el Departamento ha continuado con actividades individuales y colectivas asistemáticas, para la recopilación y análisis de bibliografía actualizada sobre las bases teóricas del Modelo Educativo y sobre las temáticas a incluir en los nuevos talleres.

Todo ello, junto con la experiencia de trabajo con los profesores permitió que paulatinamente se fuera desarrollando la metodología para el diseño de los talleres, para la formación del personal académico, de los instructores y para la evaluación de los talleres; mismas que se fueron construyendo en paralelo y ajustándose según los resultados que presentaban por separado y en su conjunto. Sin embargo, en razón de hacer una exposición más clara se presentarán por separado.

## 2. Metodología para el diseño de talleres.

Durante 1991 y 1992 el proceso de actualización de programas repercutió en la orientación de la formación de profesores; era importante que el personal académico analizara los nuevos programas de asignatura y se preparara para su operación. En el período 1993-1994 se enfatizó la importancia de la formación psicopedagógica como complemento importante para el desarrollo adecuado de los programas de asignatura.

A diferencia del cambio curricular en 1982, en donde no era clara la fundamentación teórica educativa, en esta ocasión (1991) la actualización del Plan de Estudios expresaba claramente su orientación constructivista; así pues, la formación psicopedagógica debía proporcionar a los profesores un marco explicativo de esta naturaleza. Para ello, se tomó como base la conceptualización de enseñanza y aprendizaje del Modelo Educativo con la consideración de la teoría psicogenética, el enfoque histórico-cultural, la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo, la teoría del procesamiento humano de información, así como la psicología instruccional.

Siendo contenidos de corte psicológico, las preguntas que se planteó el Departamento fueron ¿cuál es el nivel de profundidad con el que hay que abordar los contenidos? ¿cuánto del conocimiento psicológico, requieren los profesores para enriquecer su práctica cotidiana? Aún cuando se hubiese querido, no era posible responder estas preguntas con un diagnóstico de la formación del personal académico por dos razones:

a) La orientación constructivista es un planteamiento nuevo en el Colegio; tratar de explorar las necesidades de formación en una población que desconocía lo básico de la propuesta, era punto menos que infructuoso.

b) En la historia de la formación docente en el Colegio, se han realizado aproximaciones a la elaboración de un diagnóstico pero no se han podido llevar a cabo de manera sistemática (CAFP, 1992). En ese momento no era posible diseñar e implantar un sistema de diagnóstico de necesidades de formación al mismo tiempo que se requería proporcionar una formación psicopedagógica congruente con la concepción educativa que manifestaban los programas que, recién habían comenzado a operar.

Ante esta situación se optó por seguir la línea definida por el Modelo Educativo e instrumentar dos talleres básicos:

- La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza (febrero, 1993)
- La construcción del conocimiento en el ámbito escolar (julio, 1993)

#### *Procesos mediacionales en la formación*

Intentar desarrollar una práctica educativa desde modelos impuestos nunca ha funcionado, por más que un documento explicita las orientaciones para la práctica si los profesores no las "hacen suyas" los buenos propósitos se condenan al fracaso. Por esa razón, se hacía necesario construir un puente entre los ideales educativos y las características reales de la práctica de los profesores. Esto quiere decir que había que partir de los conocimientos reales del profesor, de su práctica cotidiana, de sus concepciones personales y colectivas (correctas o no) sobre el proceso educativo y

su papel dentro de él; en una palabra había que recuperar al docente como persona y como colectivo en el contexto de una institución con características concretas.

Esto nos llevó a definir la temática del taller "La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza" y la del taller "La construcción del conocimiento en el ámbito escolar", a partir de los propósitos académicos de la institución: que los profesores aprendan a seguir un proceso para la elaboración de instrumentos de evaluación del aprendizaje y que se acerquen a la comprensión del enfoque constructivista en el aula. Sin embargo, toda la metodología está orientada a retomar y confrontar los conocimientos y experiencia del profesor para, después, apoyarlo en la "reconstrucción" de los mismos y la elaboración de una propuesta de trabajo con vistas a ser incorporada a su labor en el aula.

"Los profesores tenemos ideas, comportamientos, actitudes ... sobre la enseñanza ... con los que es preciso conectar explícitamente en cualquier actividad de formación. Un buen número de nuestras creencias, comportamientos, etc. sobre la enseñanza ... revelan una aceptación acrítica de lo que podríamos denominar una docencia de 'sentido común', de 'lo que siempre se ha hecho', que se convierte así en obstáculo para una renovación de la enseñanza" (Gil, 1991 p. 12). Siendo congruentes con el marco constructivista, teníamos que "acercarnos" a lo que el profesor hace, la imagen que tiene de este hacer y presentarle otras formas de explicar su actuar y el de sus alumnos.

En este sentido el propósito general de la formación psicopedagógica ha sido enriquecer los referentes de los profesores para la construcción de un marco explicativo sobre los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, así como la interdependencia y dinámica entre ellos durante el trabajo con los alumnos y el contenido. El fundamento teórico del cual se desprende esta postura es el modelo mediacional que, en términos generales, parte de que la enseñanza es un proceso en el que continuamente el profesor toma decisiones. (Mauri y Solé, 1990)

Este modelo mediacional "aporta una nueva conceptualización cuyas repercusiones merecen especial atención. Simplificando al máximo, esta aproximación toma como ejes básicos la complejidad de la vida en el aula y el papel que en ella desempeña el profesor. Este, a partir de sus creencias, intuiciones, representaciones -acerca de la educación en general, de la naturaleza, características y conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la materia objeto de instrucción, de las finalidades y objetivos que persigue la educación, etc.- interpreta y atribuye sentido a las características de los alumnos y al contexto en que tiene lugar la enseñanza. Dicha atribución se encuentra en el origen de las decisiones que toma, ya sea en la fase de

planificación, ya sea en la de instrucción, y que configuran cada secuencia didáctica concreta ... Ello conduce a proponer como parte integrante de la formación del profesorado un núcleo teórico-conceptual coherente relativo al conocimiento psicopedagógico" (Mauri y Solé, 1990 p. 456).

Asimismo, las exigencias de la formación orientada hacia el constructivismo (Schön, 1992), indicaban la necesidad de iniciar un proceso reflexivo sobre los propios saberes y hacer que, a través de la confrontación conceptual y metodológica, tendieran a remover los pensamientos y acciones del personal académico incongruentes con la propuesta educativa que recién se impulsaba. Sin embargo, cuestionar y discutir sin proponer puede ser infructuoso y perder toda la riqueza del proceso de análisis; de ahí que la formación comenzó a establecer la elaboración de productos, parciales y finales, que dieran cuenta de la calidad de la reflexión de los académicos y, al mismo tiempo, conformaran una propuesta específica de acción que aumentara la probabilidad de transformación en la acción docente.

Así pues, estos dos talleres -primeros de una nueva generación- fueron diseñados e instrumentados con una orientación constructivista en la que el académico participa de una situación problemática que confronta la suficiencia de sus conocimientos previos para responder a la situación planteada. Posteriormente, la selección de actividades, materiales de trabajo, las lecturas, junto con el trabajo del instructor le permitirán reconstruir sus conocimientos para resolver la situación-problema, presentada al inicio, y otras similares. El desarrollo de este proceso se basa en los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje explicados en el cap. III; de esta manera, se intenta mostrar a los profesores lo que se esperaba que ellos hicieran con sus alumnos.

Para llevar a la práctica una propuesta constructivista, ésta tiene que ser planeada antes de su implantación; lo cual nos lleva a revisar el proceso de diseño de los talleres para la formación psicopedagógica.

### *Problemática en la formación de docentes del nivel medio superior*

En el análisis que el CAFP hizo sobre los problemas detectados en la formación de docentes del nivel medio superior y sobre los resultados de los programas precedentes en el C.B. (cap. III), se relacionan con este punto los siguientes aspectos:

- Deficiente planeación en el diseño de los programas, lo que ocasiona acciones poco sistematizadas.

- La orientación de los programas no ha sido precisada, por lo que los eventos se interpretan como cursos o talleres aislados y no se perciben como parte de una totalidad en construcción, consolidación y enriquecimiento permanentes.
- El mayor porcentaje de los eventos no considera el manejo de aspectos teórico-prácticos.

Si bien, el Plan para la Formación del Personal Académico había dejado salvados desde el discurso estos problemas, también es cierto que llevar estos planteamientos a la práctica fue algo muy complicado. El Plan 1991-1994 definía los titulares de los talleres que, en general, servirían para atender la demanda institucional de formación; sin embargo, el diseño de los talleres que realmente se impartieron, requirieron planear la interrelación de objetivos, temáticas y actividades de tal manera que no fueran concebidos como cursos desvinculados entre sí y del plan propuesto, sin una orientación teórica y metodológica explícita y con un pobre manejo de la relación teoría-práctica. Por esta razón, durante este período se trabajó mucho en la metodología de diseño de los talleres para la formación psicopedagógica.

Tal como se revisó en el capítulo II, al inicio del CAFP se solicitó el diseño de los eventos a personal externo; posteriormente, el personal interno del CAFP comenzó a hacer el diseño de los mismos. Desafortunadamente no existe documentación sobre la forma en que se planeaban y diseñaban los cursos; pero por observaciones personales, puedo decir que, en 1990 el procedimiento que se seguía era el siguiente:

- a. Conforme al planteamiento del Programa de Formación Pedagógica 1990, se eligieron las temáticas a abordar, a saber:
  - Didáctica y docencia
  - Implicaciones sociales y educativas de la adolescencia
  - Educación y sociedad
  - Introducción al aprendizaje escolar<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Este taller se diseñó en 1987 por personal externo, bajo otro procedimiento.

- b. Una vez definido el evento, se establecían los propósitos generales y las temáticas a incluir.
- c. A partir de ello, se seleccionaban las lecturas para el participante y se diseñaban las actividades a realizar durante el curso.

Los problemas señalados anteriormente, ya no permitían que los diseños se realizaran de esa forma, así que poco a poco se fue conformando un nuevo procedimiento para el diseño de los talleres. En este período, los talleres de formación general se diseñaron con las siguientes consideraciones:

1. El Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres define la actividad de la enseñanza como un proceso gestor y facilitador de la construcción del conocimiento del alumno, lo cual significa "manejar un concepto de práctica educativa definido por una intervención pedagógica que propicie la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento, el interés por el desarrollo de habilidades intelectuales, la solución de problemas y la toma de decisiones de los estudiantes; así como el reconocimiento del ámbito social como medio de determinaciones, significaciones y transformación" (C.B., 1994 p. 25)
2. El Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994 establece que el programa de formación debe ser flexible, permanente e integral orientado a:
  - a) La vinculación explícita de los saberes disciplinarios y los saberes didácticos del académico.
  - b) La recuperación de la práctica de los académicos y su articulación a los aspectos teóricos, vistos estos como un marco explicativo de dicha práctica, con la posibilidad de ofrecer opciones para la transformación o fortalecimiento de la misma.
  - c) El reconocimiento del proceso educativo como un evento multidimensional en el que los actores principales son el docente y el alumno, con un propósito curricularmente definido y desarrollado en un contexto social específico.

3. Por la forma en que se desarrollaba la dinámica institucional, el personal académico comenzó a "acercarse" a la formación psicopedagógica. Por el contacto directo que se estableció con los profesores se pudo observar que:
- a) Pese a que la mayoría de ellos habían participado de los talleres de análisis y operación de los nuevos programas de asignatura, persistían las dudas disciplinarias y didácticas sobre la forma en que había que trabajar con los alumnos y los contenidos.
  - b) Los grupos que atiende la formación psicopedagógica son heterogéneos; en un sólo grupo hay profesores de diversas asignaturas, con distintas funciones académicas (orientadores, consultores, etc.), con diversos niveles de experiencia docente, con conocimientos previos de diferente calidad, con diferencias en la antigüedad y categoría dentro del Colegio.
  - c) Muchos de los participantes en los talleres de formación psicopedagógica, habían recibido formación en las etapas anteriores a la que aquí se describe; por lo tanto se manejaban con criterios distintos a los que ahora se establecían para la acreditación de los talleres. Cuando se iniciaron las actividades de formación en el Colegio de Bachilleres, era suficiente la asistencia al curso para obtener una constancia de acreditación. Alrededor de 1984, el CAFP estableció que para la acreditación, además de la asistencia (80%) se requería la entrega de un producto final. En 1990, el Depto. Académico suma un criterio más a la acreditación: que el producto cubriera criterios mínimos de calidad. A partir de 1993, el Depto. Académico estableció que para acreditar los talleres de formación psicopedagógica se requiere del 100% de asistencia, la entrega de productos parciales y final, así como la satisfacción de criterios de calidad en dichos productos.

Estas consideraciones implicaban, para el Depto. Académico, el desarrollo de talleres con una serie de calificativos como interesantes, útiles, dinámicos, etc. Por supuesto que el adjetivo adjudicado a los talleres estaría en función de la satisfacción de las expectativas, tanto institucionales como personales, según los académicos que participaran en el taller.



El propósito y dificultad para la transformación de la formación psicopedagógica, bien queda expresada en las palabras de Follari y Soms (1989 p. 46): "Las modalidades avanzadas de trabajo práctico implican una renovación completa de los moldes convencionales y una recuperación del sentido pedagógico de la práctica, ya que esta deberá orientarse a estudiar y resolver situaciones complejas y multidimensionales en las que se requiere simultáneamente de ciencia, técnica, intuición y sensibilidad social."

Una tarea de esta naturaleza, en donde todos quedarán satisfechos era, y sigue siendo, prácticamente imposible; sin embargo, el análisis de los textos sobre constructivismo y las experiencias que reportaban (tanto por los logros como por las dificultades), permitieron a los integrantes del Departamento, la definición de un procedimiento de diseño que, a través de los resultados de tres años de trabajo, ha mostrado que se pueden desarrollar talleres que recuperen los conocimientos teórico-prácticos de los profesores, representen -en diversos grados- utilidad para su práctica educativa y confronten su hacer cotidiano con marcos de explicación formal, sin que esto signifique un conflicto con el grupo o el instructor.

#### *Proceso para el diseño de talleres de formación*

Así pues, el proceso de diseño que surgió en 1993 y continúa desarrollándose a la fecha es el siguiente<sup>10</sup>:

- a. A partir del Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994, se definen los nuevos talleres a diseñar.
- b. Se establece el propósito general del taller por medio de la convergencia de los objetivos institucionales y las necesidades que se han detectado (aunque en forma asistemática) entre el personal académico.
- c. Una vez definido el propósito del taller, una persona del Depto. se actualiza en el tema a través de la búsqueda de bibliografía reciente y su estudio, asesorías (personales y/o institucionales), asistencia a cursos, talleres, seminarios o conferencias en otras instituciones.

---

<sup>10</sup> El proceso que aquí se describe es el resultado de diferentes experiencias que se fueron ajustando y que, por no dificultar la claridad de exposición y razones de espacio, no es posible describir a detalle.

- d. Cuando el diseñador considera que tiene una visión actualizada sobre la temática, entonces se propone el título del taller, el objetivo, los contenidos, la duración y un proceso de desarrollo esquematizado. Con el propósito de ser más claros, presentamos el ejemplo de un taller, en su versión final:

Título: "La construcción del conocimiento en el ámbito escolar"

Objetivo: Conceptualizar y ejercitar el proceso de construcción del conocimiento, de tal forma que el participante pueda analizar las condiciones que favorecen el aprendizaje escolar y lo articulen al Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.

Contenido:

- Teoría psicogenética: esquema, estructura, asimilación, acomodación, equilibración.
- Teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo: tipos de aprendizaje, diferenciación progresiva, secuencia lógica y psicológica.
- Enfoque histórico-cultural: aprendizaje social, ayuda entre iguales, zona de desarrollo próximo.
- Procesamiento Humano de Información (PHI): motivación, atención, memoria y metacognición.
- Componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje: problematización, organización lógica e instrumental, incorporación de información, aplicación y consolidación.
- Psicología instruccional: estrategias de instrucción con orientación cognoscitivista.

Proceso de desarrollo esquematizado: Con la intención de que el personal académico tuviera una imagen inicial del desarrollo temático del taller y el tipo de trabajo en el que se involucraría el participante, se incorporan esquemas representativos del proceso, en la presentación de cada taller. En este punto cabe mencionar que, en los diseños anteriores a 1993, la evaluación del aprendizaje del participante se realizaba sólo a través de la modalidad sumativa; a

partir de entonces, y hasta la fecha, todos los talleres de formación general incluyen también momentos para la evaluación diagnóstica y formativa dada la importancia de estas para apoyar a los docentes en su proceso de construcción del conocimiento.

e. Una vez que la propuesta general del taller ha sido analizada y aprobada por el CAFP, se procede a seleccionar las lecturas pertinentes para el trabajo con los profesores. Los criterios de selección son los siguientes:

- El manejo de los conceptos debe ser correcto.
- El lenguaje debe ser accesible sin que se desvirtúe el sentido de la presentación ni el dominio conceptual. Debido a la formación tan diversa y especializada del personal académico al que son dirigidos estos talleres y por la dificultad que representan las temáticas en sí, este es uno de los criterios más difíciles de satisfacer. Sin embargo, la estrategia de trabajo con el grupo está orientada a "salvar" de alguna forma estas dificultades inherentes al proceso de formación.
- La edición debe ser lo más reciente posible.
- Hasta donde la temática y el acervo bibliográfico lo permitan, se prioriza la inclusión de autores mexicanos; esto se debe a que en una gran parte de profesores, aún persisten prejuicios hacia los autores extranjeros y tienden a descalificar sus propuestas porque "no corresponden a la realidad mexicana". Sin embargo, en la formación se prioriza la calidad del trabajo que se presenta a los profesores y la riqueza de éste para con la temática en cuestión, independientemente de si el autor es extranjero o no.

f. A estas alturas del proceso, el diseñador ya tiene "pensadas", en forma general, las actividades a desarrollar; toca entonces, ponerlas en "blanco y negro". Así pues, se elaboran en paralelo tres elementos del diseño: la presentación de las sesiones para el participante, la guía del instructor y los instrumentos/materiales de trabajo.

- La presentación de las sesiones para el participante, según el taller que tomamos como ejemplo, es la siguiente:

PRIMERA SESION

OBJETIVO	CONTENIDOS	PRODUCTOS
Revisar el planteamiento de la teoría psicogenética con relación al Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres	Teoría psicogenética: - esquema - estructura - asimilación - acomodación - equilibración	PRODUCTO 01  Estrategia de trabajo en el aula

SEGUNDA SESION

OBJETIVO	CONTENIDOS	PRODUCTOS
Analizar el contenido de la enseñanza y su organización para propiciar el aprendizaje significativo	Teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo: - tipos de aprendizaje - diferenciación progresiva - secuencia lógica y psicológica	PRODUCTO 02  Mapa conceptual del contenido a enseñar

TERCERA SESION

OBJETIVO	CONTENIDOS	PRODUCTOS
Revisar los conceptos principales del enfoque histórico-cultural y su relación con la enseñanza y el aprendizaje	Enfoque histórico-cultural: - aprendizaje social - ayuda entre iguales - zona de desarrollo próximo	PRODUCTO 03  Resolución de un postest

CUARTA SESION

OBJETIVOS	CONTENIDOS	PRODUCTOS
<p>Revisar tres de los conceptos de Procesamiento Humano de Información y su importancia para el aprendizaje</p> <p>Analizar los componentes de la enseñanza y del aprendizaje con relación a los conceptos trabajados en los diferentes planteamientos teóricos</p>	<p>Procesamiento Humano de Información:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- memoria</li> <li>- atención</li> <li>- motivación</li> <li>- metacognición</li> </ul> <p>Componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- problematización</li> <li>- organización lógica e instrumental</li> <li>- incorporación de información</li> <li>- aplicación</li> <li>- consolidación</li> </ul>	<p>PRODUCTO 04</p> <p>Relación de los componentes con los conceptos trabajados</p>

QUINTA SESION

OBJETIVO	CONTENIDOS	PRODUCTOS
<p>Revisar el planteamiento de la psicología instruccional con relación al Modelo Educativo del C. B.</p>	<p>Psicología instruccional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estrategias instruccionales</li> </ul>	<p>PRODUCTO 05</p> <p>Elaboración de material instruccional</p>

SEXTA SESION

OBJETIVO	CONTENIDOS	PRODUCTOS
<p>Incorporar, los elementos revisados en el taller, a la estrategia de trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reelaboración de la estrategia de trabajo en el aula</li> </ul>	<p>PRODUCTO 06</p> <p>Estrategia de trabajo en el aula</p>

Como se puede observar, la presentación del taller para los participantes, no especifica las actividades que se desarrollarán en el taller; esto representa una ventaja para el instructor, quien puede ajustar la estrategia que propone la guía de acuerdo a las condiciones de avance del grupo.

- El otro elemento que se desarrolla en paralelo es la guía del instructor, la cual es definida como "una herramienta importante (para el instructor)... pues le proporciona pautas a seguir, al especificar claramente cuales son las actividades que va a realizar; sin embargo, cada instructor puede hacer las adaptaciones que considere pertinentes, siempre y cuando se logren los objetivos planteados, se elaboren los productos señalados y se mantenga el encuadre que corresponde al taller." (Depto. Académico, 1994 p. 3). En el anexo A se encuentra una descripción de la estructura de la guía y las dos primeras sesiones de trabajo del taller ejemplificado.
- Conforme se desarrollan la presentación para los participantes y la guía del instructor, se elaboran los instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, al igual que los materiales a utilizar en los ejercicios con los profesores.

Este proceso de diseño dura, aproximadamente, cuatro meses debido a que el personal del Departamento Académico se dedica a otras funciones simultáneamente. Al término del mismo, el taller consta de:

- Paquete de participante (En el anexo B se encuentra el taller ejemplo)
- Guía del instructor (guía y lecturas para el instructor)
- Instrumentos y materiales de trabajo

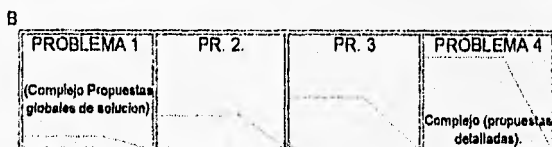
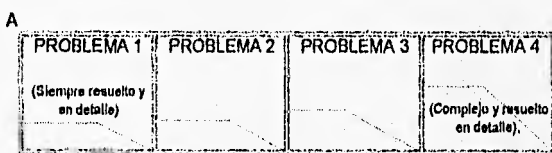
Una vez que el diseño ha sido concluido pasa a operación con los profesores y se realizan los ajustes que indiquen las evaluaciones; el ejemplo que aquí se ha presentado, es el de un taller que ya ha pasado por evaluación y ajuste.

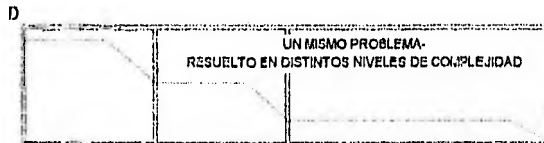
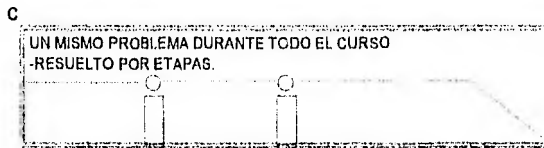
### *El problema de la vinculación teoría-práctica y disciplina-didáctica*

La metodología descrita para el diseño de talleres, no expresa claramente como se propone la vinculación teórico-práctica y disciplinaria-didáctica. Con respecto a la primera, nos adherimos a la opinión de Follari y Soms (1989) sobre la inconveniencia de priorizar las actividades prácticas por encima de las teóricas -con el riesgo de menospreciar la teoría-, como la inconveniencia de elegir el camino contrario -con el riesgo de desvincular la explicación teórica de las necesidades prácticas. Aunque como los autores lo explican, ambas posturas son válidas para el trabajo en talleres; sin embargo, la metodología elaborada en el CAFF, concibe la relación teoría-práctica como un proceso donde ambos aspectos son inherentes en el trabajo cotidiano de los académicos. En razón de ello, no es posible abordar primero lo teórico y luego lo práctico o viceversa, ni es posible dar un mayor peso a un aspecto o al otro.

En este sentido, los talleres tienden a una recuperación integral de los implícitos (teóricos y prácticos) del profesor y su confrontación con los argumentos teóricos que se configuran como marco explicativo de la práctica educativa. Para esto, en términos estructurales, el diseño de los talleres, se basa en la elaboración de productos que aproximen a los participantes a la elaboración de propuestas específicas en beneficio de su práctica educativa, a través del desarrollo de, principalmente cualquiera de las siguientes dos propuestas de trabajo:

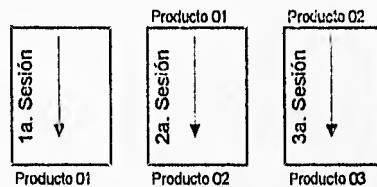
1. La secuencia de las actividades a realizar durante el trabajo en un taller pueden ser de dos tipos: varios problemas resueltos en plazos breves (diagramas A y B) o un problema resuelto por etapas (diagramas C y D) (Follari y Soms, 1989).





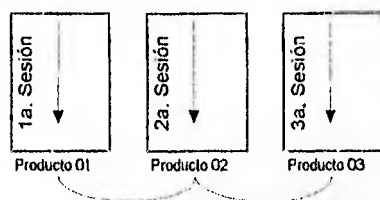
2. La organización de las actividades en los talleres conduce a que, al término de cada sesión, los participantes hayan elaborado un producto o esté en posibilidad de hacerlo como actividad extrataller. La definición de la secuencia para la elaboración de los productos y la consecución de uno final (o integrador) puede ser cualquiera de los dos procedimientos siguientes:

a) En este procedimiento, al término de cada sesión se ha elaborado un producto que se utiliza como insumo para la elaboración del producto de la siguiente sesión y así sucesivamente.





b) La elaboración de productos por sesión va conformando productos parciales que, en su integración, dan forma al producto final. A diferencia del caso anterior, en éste, los productos parciales no se van transformando a lo largo de las sesiones.



En relación a la vinculación didáctica-disciplina, esta se expresa de manera particular en los contenidos y actividades de cada uno de los talleres de acuerdo a sus propósitos y la naturaleza de la temática a trabajar; sin embargo, existe una consigna interna que implica que cada taller debe conducir al profesor al análisis de su programa y la elaboración de una propuesta de operación, articulada a los objetivos y contenidos específicos del taller que se trate.

Por ejemplo, el taller "La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza" solicita como producto final la elaboración de instrumento de evaluación sumativa para una unidad del programa de asignatura del profesor. En el caso del taller "La construcción del conocimiento en el ámbito escolar", el producto final es la propuesta de una estrategia de trabajo para la enseñanza de una unidad del programa de asignatura y que ésta integre las explicaciones y propuestas constructivistas que el taller aborda.

El lugar de la metodología de diseño de talleres es importante, en tanto es un auxiliar para la sistematización del proceso que tiene como propósito apoyar a los académicos en la construcción de conocimiento. "Conviene destacar que una concepción constructivista de la intervención pedagógica..., no renuncia en absoluto a planificar cuidadosamente el proceso de enseñanza/aprendizaje, no renuncia a plantearse y responder con la mayor precisión posible a las preguntas tradicionales... ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?. Lo que sucede eso sí, es que estas cuestiones adquieren una dimensión distinta cuando se abordan desde una perspectiva constructivista de la intervención pedagógica." (Coll, 1990 p. 172).

### 3. Metodología para la formación del personal académico.

El proceso de diseño de talleres resuelve uno de los problemas detectados en la formación docente en el C.B.; y aunque este punto es importante, de ninguna manera resuelve completamente el problema de la vinculación disciplina-didáctica y la vinculación teoría-práctica. Así pues, la premisa básica, para el CAFP es que no importa que tan bueno es un diseño, si la metodología de trabajo con el grupo de académicos en formación no logra su involucración, el proceso de formación pierde riqueza y fuerza.

#### *El pensamiento estratégico*

Aún cuando en el diseño de un taller, se especifican las estrategias y materiales a emplear con el grupo, estas están sujetas a ajuste por parte del formador según las condiciones de desarrollo del grupo y su aprendizaje. De esta manera, el desarrollo del pensamiento estratégico del profesor se trabaja en dos niveles, tanto por el contenido teórico de los talleres como por la metodología de trabajo que se emplea con ellos. La concepción de pensamiento estratégico es muy importante en el enfoque constructivista, tanto en la planeación como en el ajuste de la misma conforme las condiciones de desarrollo del aprendizaje. En palabras de Coll (1993) "en la medida en que consideramos que el profesor debe practicar un pensamiento estratégico, es decir, en la medida en que debe ser capaz de dirigir y regular la situación que tiene entre manos con el fin de ajustarla a los objetivos que persigue, las teorías son interpeladas desde la dimensión instrumental que antes aludíamos. Intentaremos ser un poco más explícitos: necesitamos teorías que nos sirvan de referente para contextualizar y priorizar metas y finalidades; para planificar la actuación; para analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y para tomar decisiones acerca de la adecuación de todo ello." (p. 9)

La concepción de pensamiento estratégico y la importancia de su desarrollo en la formación docente es de suyo, una necesidad práctica de urgencia para el profesor, en tanto que los docentes mismos han observado que las explicaciones teóricas por se no son suficientes para comprender su práctica, explicarla y transformarla (Rivera, Rodríguez y Valdéz, 1995). Es necesario considerar otros factores de suma importancia como las concepciones de los profesores, la casi nula cultura del trabajo colectivo y la consideración de que la enseñanza es una condición de variabilidad permanente en donde las invariantes son muy escasas, mientras que la espontaneidad del proceso de trabajo con los alumnos puede presentar muchísimas

situaciones inesperadas en las que las técnicas pedagógicas son insuficientes para la solución de los problemas que cotidianamente enfrenta el profesor.

"Hay zonas indeterminadas de la práctica -tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido -lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional... Son precisamente estas zonas indeterminadas de la práctica, sin embargo, las que los profesionales prácticos y los observadores críticos de las profesiones han comenzado a entender con creciente claridad, a lo largo de las dos últimas décadas, como centrales en la práctica profesional." (Schön, 1992 p. 20). De acuerdo a este autor, en ello radica la importancia de que el docente aprenda a reflexionar en la acción; esto es, reflexionar no después del trabajo realizado con los alumnos, sino en el momento en que está trabajando con los alumnos y puede modificar su actuación en beneficio del propósito que persigue.

De ahí que la metodología para la formación ha sido uno de los aspectos centrales, al que aún le falta desarrollo y que puede ser objeto de muchas discusiones, pero que ha permitido obtener resultados comparativamente favorables.

En la explicitación sobre el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, en el capítulo II se presentó la concepción de aprendizaje desde una postura constructivista; mientras que la concepción de enseñanza no pasa de señalar la conveniencia de romper con los estereotipos de la práctica docente y no explica su concepción constructivista de la enseñanza.

La definición de una concepción constructivista de la enseñanza no sólo es una carencia en el documento del Modelo Educativo del C.B., se trata de un pendiente de la Psicología de la Educación que urge resolver para tener una mejor aproximación a lo que realmente sucede en el proceso de aprendizaje escolar, "... o mejor aún, urge repensar la explicación constructivista desde la plataforma que supone aceptar con todas sus consecuencias que, al menos en la escuela, el aprendizaje y la enseñanza conforman una unidad indisociable. Mientras esto no suceda, la concepción constructivista continúa siendo una explicación con gran potencial heurístico para la educación y la enseñanza, pero también con limitaciones considerables para transformar este potencial en propuestas concretas de análisis, planificación e intervención." (Coll, 1994 p. 8).

La formación psicopedagógica en el C. B. supone una visión constructivista de la enseñanza sin que ésta haya podido ser explicitada, entre otras cosas porque no hay un equipo de especialistas a la definición de una concepción constructivista de la enseñanza ni a su operativización. Además de ello, elaborar construcciones teóricas sobre la enseñanza, en este caso, requiere de espacios de investigación que no tiene la institución. Ambos aspectos se clarifican en el capítulo VI.

Así pues, se definió una metodología de la formación que considera:

- a) Los principales planteamientos que se han hecho, en relación a la formación docente, desde una perspectiva constructivista.
- b) La metodología del C.B., los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

### *Las teorías implícitas*

Estos es, los profesores en ejercicio cuentan con un cúmulo de experiencias que les han permitido ir incorporando, a sus esquemas de explicación y actuación, diferentes creencias, imágenes y teorías que generalmente son implícitas. Estos implícitos del docente pueden o no ser correctos; sin embargo, son determinantes en la interpretación que tienen sobre la acción educativa y en las formas de relación que establece con sus alumnos, con el objeto de conocimiento, con la institución y con la sociedad en su conjunto.

Para la reconstrucción del pensamiento pedagógico de los profesores, es necesario confrontar estas teorías, creencias e imágenes implícitas con aquellas teorías validadas socialmente y que ofrecen una explicación del fenómeno educativo y la posibilidad de su transformación en la práctica. Sólo desde el análisis de las diferencias entre los implícitos y las teorías públicas junto con la reflexión en la práctica, es posible transformar el ejercicio docente estableciendo un puente entre lo que el profesor realmente hace y las recomendaciones sobre lo que es posible hacer (Pérez, 1993).

Para ello se requiere, entre otras cosas, el equilibrio entre las formulaciones teóricas y las exigencias de la práctica; lo cual implica la consideración del conocimiento académico no como cúmulo de información, sino como herramienta conceptual que puede ayudar en la interpretación de la práctica educativa, en el desarrollo de la reflexión en la acción y en la intervención para su transformación.

### *Los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje*

En este sentido, la formación psicopedagógica diseña estrategias de trabajo en las que se busca que el académico explicita, en forma individual o colectiva, las creencias o teorías implícitas que subyacen a su labor de enseñanza. Si bien es un proceso que se desarrolla durante todo el taller, su expresión más crítica se puede observar durante la problematización.

La problematización tiene como fin crear un conflicto cognitivo que genere, en el académico, la motivación por el aprendizaje. Para ello, de manera dirigida se presenta una situación que confronte las creencias y conocimientos del participante en los talleres de formación y su suficiencia para resolver la situación que se le presenta.

En los talleres, generalmente la problematización está asociada a la evaluación diagnóstica, que tiene como propósito obtener información sobre el nivel de los participantes al inicio del taller; esta exploración incluye conocimientos previos y otros aspectos de "carácter no cognitivo, cuya pertinencia ha sido probada en el ámbito educativo. Entre ellas, destacan los factores actitudinales, motivacionales y afectivos, los intereses y valores del alumno, la curiosidad, el temperamento, la sensibilidad social, los estilos cognitivos y la experiencia educativa previa" (Miras y Solé, 1990 p. 45). La evaluación diagnóstica, en la mayoría de los casos, se resuelve en forma individual (algunas veces se resuelve en equipos); pero hemos observado que sólo cumple su función cuando se socializa.

Esto es, el objeto de la problematización se elige en función de la naturaleza del contenido del taller, el objetivo del mismo, la práctica del académico y su contexto e intereses generales. La problematización puede ser presentada a través de un cuestionario, un caso o la solicitud de una tarea; si se realiza en forma individual o en equipos suele no aparecer el conflicto cognitivo; este se dá hasta el momento de la presentación y cuestionamiento en el grupo y ante el instructor<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup>El término instructor suele tener diferentes connotaciones según el contexto en el que se le ubique; así para algunas personas el papel del instructor representa a aquella persona que se limita a emitir instrucciones. En la perspectiva de la tecnología educativa de los 70, se veía al instructor como el "operador" de una secuencia instruccional previamente definida y prácticamente inamovible. Para el CAFP la función del instructor (maestro) es la de mediador de un proceso en el que el académico (alumno) entra en interacción con el objeto de conocimiento (contenido) a través del desarrollo de estrategias de trabajo, el estudio de textos y la interactividad con sus compañeros (los otros académicos) y el instructor mismo.

Los niveles de conflicto varían entre los individuos del grupo; sin embargo, se puede reconocer que la estrategia para la problematización ha funcionado cuando en los participantes se presentan algunos o todos los indicadores que a continuación se señalan:

- a) "El grupo o una parte significativa de él participa de diversas maneras en el intento por dar la respuesta correcta (formulaciones conceptuales, requerimientos de más información, demanda de retroalimentación, "lluvia de ideas", presentación de alternativas, intentos de definiciones formales, uso de referentes experienciales).
- b) El grupo o algunos individuos, manifiestan su preocupación por saber cuando hay que entregar productos, como se van a organizar, cómo se les va a evaluar, cuales materiales se necesitan, cuanto tiempo necesitarán, cuantos contenidos hay que dominar, que tan hábiles tienen que ser, cómo les va ayudar el docente." (Mondragón, 1994 p. 5)

Cuando los participantes de un taller se encuentran en conflicto cognitivo, se trabaja con ellos con base en estrategias que los apoyen en la reconstrucción de su conocimiento. Es entonces que se pueden observar dos de los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje: Organización lógica e instrumental, e Incorporación de información.

Ante el desequilibrio cognitivo que se ocasiona con la problematización, la organización lógica e instrumental tiene como fin apoyar al participante en la definición del proceso que le permitirá una nueva equilibración. Para ello, se parte de una propuesta metodológica que expresada en el diseño, el instructor adapta con base en la naturaleza de la problematización, el nivel de conocimientos previos de los participantes, los objetivos de enseñanza, la organización del campo de conocimiento y su metodología. Con ello, se podrá observar que el participante desarrolle una metodología de trabajo que le permita la aproximación al objeto de conocimiento y la solución de problemáticas similares o afines.

"Lo anterior no implica que el estudiante (participante) dominará lo presentado, ya que sólo es un primer acercamiento a la (re)construcción de esquemas de interpretación y transformación de la realidad. Se espera que con el desarrollo posterior, el aprendizaje trascienda la utilidad inmediata para ser utilizado y referido al resto de su vida escolar (académica), laboral y personal. Con ello, se propicia en el estudiante (participante) el reconocimiento de las formas específicas

de acercamiento metodológico, la manipulación, asimilación, reacomodo y construcción del objeto de conocimiento." (Mondragón, 1994 p. 7)

Por otro lado, la construcción del conocimiento implica necesariamente, el manejo de información y su incorporación a las estructuras cognitivas y los esquemas de interpretación del sujeto. En este sentido, la finalidad de este componente es que el participante, vaya construyendo el conocimiento declarativo y/o procedimental establecido por los objetivos educativos. Para ello, el instructor deberá apoyarlo con el uso de herramientas intelectuales que le permitan pasar de un nivel de conocimiento a otro más complejo.

Ambos componentes tienen un alto nivel de interrelación y es muy difícil distinguir, en la práctica, a uno del otro. Desde el diseño del taller (selección de lecturas y definición de actividades) y el trabajo del instructor (apoyado en el uso de estrategias instruccionales con orientación cognoscitivista) se crea un "andamiaje" que proporciona al participante los apoyos para la reconstrucción de su conocimiento. Para Coll (1994) la metáfora del andamiaje se refiere a la importancia de las ayudas "que los agentes educativos prestan al aprendiz, y a la vez de su carácter transitorio, ya que los andamios se retiran en forma progresiva a medida que el aprendiz va asumiendo mayores cuotas de autonomía y control en el aprendizaje. Al margen de otras consideraciones sobre el andamiaje en las que no podemos entrar ahora, lo que queremos subrayar es la idea central de la misma: la importancia de la cesión y traspaso progresivos de la responsabilidad y el control en el proceso de aprendizaje" (p. 23).

"Si bien es cierto -por supuesto, siempre desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar que postulamos- que el alumno es el responsable último del aprendizaje, puesto que es él en definitiva quien construye unos determinados significados y atribuye uno u otro sentido a la situación de aprendizaje y a los contenidos que aprende, no lo es menos que el proceso de construcción que lleva efectivamente a cabo está profundamente condicionado o modulado por las características intrínsecas del contenido a aprender y por los esfuerzos del profesor para orientarlo en una determinada dirección." (Coll, 1994 p. 18).

En este sentido, la organización adecuada de los contenidos y la selección pertinente de los materiales de trabajo ayudarán al logro del aprendizaje significativo del participante. Asimismo, la actuación del instructor resulta fundamental para el desarrollo de "aquella actividad constructiva realizada por el aprendiz, que es promovida y apoyada por un enseñante (miembros más expertos de la cultura correspondiente) a través de la creación conjunta de zonas de desarrollo próximo.

El aprendiz ciertamente, es el responsable de la construcción cognitiva de los aprendizajes, pero tal actividad se inserta dentro de la acción conjunta construida por el docente y el aprendiz." (Díaz Barriga y Hernández, 1994 p. 54).

Para el desarrollo de esta parte del proceso de construcción del conocimiento del participante suelen utilizarse algunas técnicas como los mapas conceptuales, las redes semánticas y las técnicas de trabajo grupal; asimismo, se induce la utilización de estrategias de aprendizaje como la imaginación y las analogías. De igual manera, se emplean estrategias instruccionales como el organizador anticipado, el resumen y el posttest. El uso de estos instrumentos permiten la construcción progresiva de sistemas de significación compartidos. "La construcción de significados compartidos se entiende como el resultado de una negociación constante e ininterrumpida entre los participantes, lo cual obliga a considerar el contexto en el que tiene lugar la actividad conjunta como un elemento esencial del proceso... se subordina el resultado de la negociación al uso de 'formas apropiadas de mediación semiótica', lo cual pone de relieve la enorme importancia del lenguaje, de sus funciones y usos, para la comprensión de los mecanismos mediante los cuales se ejerce influencia educativa" (Coll, 1994 p. 24).

Aún cuando el "andamiaje esté bien puesto" no se puede esperar la misma efectividad en todos los participantes; sin embargo, se puede observar la organización lógica e instrumental si se presentan los siguientes indicadores:

- "Equipos de trabajo estructurados, propuestos por el docente (instructor) o autodefinidos por los estudiantes (participantes) con objetivos claros y temporalidad definida (organización individual y/o grupal).
- Actividades en busca de información para lograr el aprendizaje esperado o definido.
- Delimitación clara de los objetivos, su calidad, cantidad y momentos de entrega de productos, habilidades o comportamientos a lo largo del proceso instruccional.
- Delimitación de los momentos de evaluación, así como los criterios de acreditación.
- Especificación clara de las funciones y responsabilidades del docente y de los estudiantes.



- Seguimiento de las orientaciones del docente.
- Desarrollo y aplicación de sus propias estrategias de organización (aplican conceptos, reglas y, en algunos casos, instrumentos)" (Mondragón, 1994 p. 8)

La incorporación de información se puede observar si se presentan los siguientes indicadores:

- "La manifestación de dudas durante el proceso.
- Los reportes verbales de que se han localizado o no los materiales propuestos.
- Las formas de organización individual o grupal para el desarrollo del trabajo.
- Los niveles y tipos de trabajo que se desarrollan.
- La participación y la solicitud de apoyo o clarificación."(Mondragón,1994 p.9)

La estrategia que se sigue para apoyar al participante en la construcción del conocimiento tiene que sujetarse a revisión continua para valorar su oportunidad. De ahí que se incorpora, al proceso el componente de la aplicación, a través del cual el participante puede valorar la pertinencia tanto de las estrategias utilizadas como del contenido trabajado, en tanto estos permitan aproximarse a la solución de la situación problematizadora que se presentó al inicio. Para ello, en el taller se apoya a los participantes con la solicitud de productos, con los cuales ellos y el instructor pueden verificar su avance en el dominio declarativo y/o procedimental de los contenidos del taller.

De esta manera se aplica la evaluación formativa con el propósito de que el participante pueda verificar sus logros de aprendizaje y pueda detectar sus dificultades al respecto; asimismo, el instructor puede valorar tanto el logro y dificultades en el proceso de aprendizaje de los participantes, como la pertinencia de la estrategia desarrollada y los ajustes próximos o inmediatos que ésta requiera (Miras y Solé, 1990).

"En este sentido debe hablarse de una 'evaluación dinámica', en tanto que el interés principal consiste en explorar los productos, pero especialmente los procesos de los aprendizajes y del desarrollo. Así la evaluación se desarrolla a través de una

situación interactiva entre el evaluador, el examinado y la tarea, donde el primero presta una serie de "ayudas" (las cuales son de distinto tipo, porque dan un apoyo diferencial y tienen que ver directamente con las conductas que el niño debe efectuar para realizar la tarea en la que se está evaluando), según el nivel de desempeño mostrado previamente por el examinado en forma espontánea." (Díaz Barriga y Hernández, 1994 p. 57).

En el capítulo II se explicó que los componentes del proceso de aprendizaje y enseñanza no son fases sucesivas que se presentan puntualmente; sino que se trata de componentes dinámicos y dialécticos que al aprendiz le implican avances y retrocesos en su aprendizaje.

Cuando se llega al punto de la aplicación, ésta implica un cierto grado de problematización en tanto, el participante nuevamente confronta la suficiencia de sus conocimientos con respecto a una situación dada; sin embargo, el conflicto cognitivo que se genera es de menor magnitud que el inicial pero tiene efectos motivacionales semejantes. "Un indicador de que la aplicación ha logrado su objetivo puede ser la calidad y eficiencia en la solución de problemas de índole declarativa o procedimental." (Mondragón, 1994 p. 11).

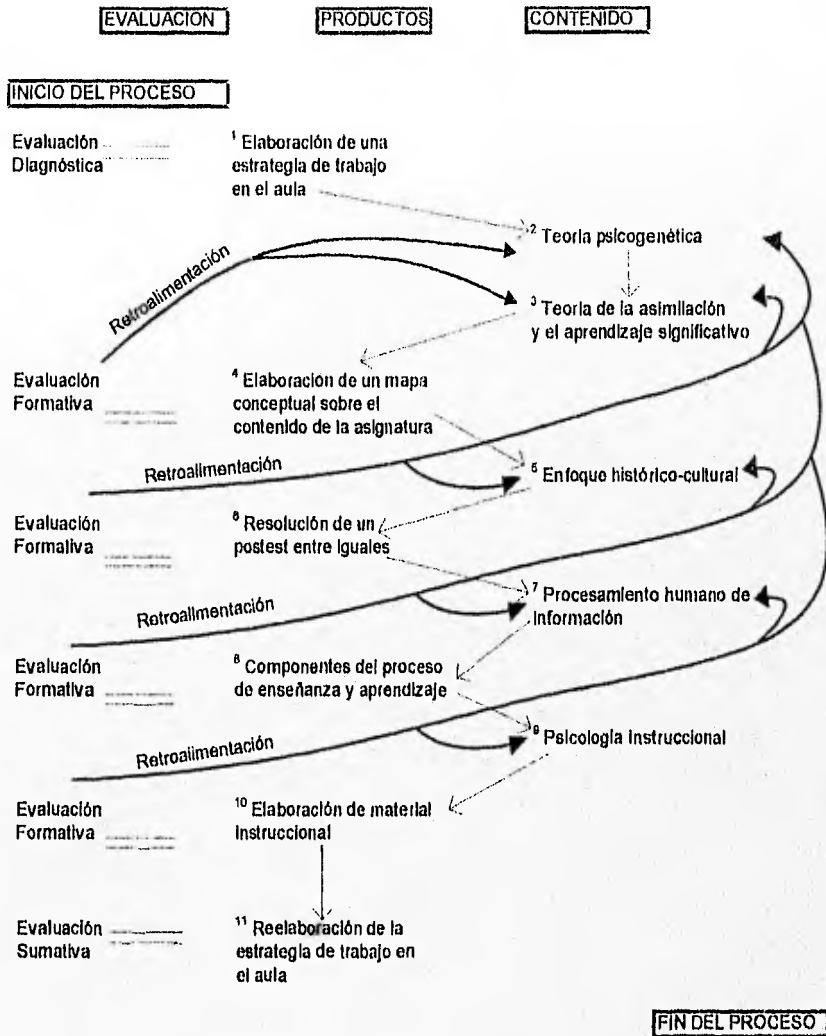
El componente de aplicación no representa la conclusión del proceso sino que muestra el avance del mismo y da elementos para la toma de decisiones (individuales o colectivas, según sea el caso) para ajustar la intervención pedagógica. "En una primera aproximación, la concepción constructivista de la intervención pedagógica postula que la acción educativa debe tratar de incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno, creando las condiciones favorables para que los esquemas del conocimiento -y, consecuentemente, los significados asociados a los mismos- que inevitablemente construye el alumno en el transcurso de sus experiencias sean lo más correctos y ricos posible y se orienten en la dirección marcada por las intenciones que presiden y guían la educación escolar. En una perspectiva constructivista, la finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, que el alumno "aprenda a aprender" (Coll, 1990 p. 179).

De acuerdo a los resultados que indiquen las evaluaciones formativas se considera la modificación de la estrategia en términos de incorporar actividades cualitativamente distintas para favorecer en los participantes su aproximación al objeto de conocimiento.

Si los resultados de la evaluación formativa son semejantes a los que se esperaban, entonces la secuencia siguiente del proceso no se altera. De esta manera, se continuaría con estrategias para la organización lógica e instrumental y la incorporación de información con el resto de los contenidos, cuyo dominio declarativo y/o procedimental estará sujeto a evaluación a través del componente de aplicación.

El siguiente esquema representa el proceso del taller "La construcción del conocimiento en el ámbito escolar", con base en la descripción metodológica realizada; en él se distinguen tres aspectos importantes: el contenido, los productos que se elaboran y el tipo de evaluación que se aplica.

Como se puede observar, a cada producto corresponde un tipo de evaluación que da origen a una retroalimentación sobre ciertos contenidos, particularmente esto es claro en el caso de la evaluación formativa. La retroalimentación, en el caso de la evaluación diagnóstica, se hace a partir de un modelo de lo que representaría una estrategia de trabajo completa (desde el punto de vista de la planeación), mientras que la retroalimentación en la evaluación sumativa se incorpora (al momento de devolver los productos) a cada uno de los trabajos que los participantes entregan al final del taller. De esta manera, la retroalimentación sobre las aplicaciones de los participantes (expresadas en los productos) tienen un papel fundamental en el proceso del taller, en tanto que en ellas se puede orientar a los participantes sobre sus avances y dificultades, así como las opciones de corrección.



Así, el taller termina con una aplicación en la que se sintetiza el trabajo de todo el taller y en el que se espera que a través de la evaluación sumativa se exprese el nivel de modificación de las estructuras cognitivas de los participantes y el enriquecimiento de sus marcos explicativos. "... la finalidad última de la evaluación sumativa es determinar el grado de dominio del alumno en un área de aprendizaje. El resultado de esta operación permite otorgar una calificación que a su vez puede ser utilizada como una acreditación del aprendizaje realizado.... Lo característico de la evaluación sumativa no es tanto su periodicidad como su ubicación al término de un proceso de enseñanza y aprendizaje y, sobre todo, su finalidad: proporcionar un balance del aprendizaje del alumno." (Miras y Solé, 1990 p. 423).

El componente de la consolidación no es considerado como logro del taller en tanto,

- a) la duración de cada taller es muy corta (varía entre 25 y 40 horas)
- b) lograr la consolidación requiere de tiempo y la presentación de múltiples experiencias en las que el participante pueda intervenir.

Por estas razones, se considera que para el logro de la consolidación el participante de los talleres requiere de trabajar con su grupo de alumnos (y con sus pares) y valorar los resultados tanto por el aprendizaje de sus alumnos como por la forma en que él mismo se desempeñó ante ellos. Con estas exploraciones, los participantes pueden llegar a otros talleres en los que encuentre más elementos para la comprensión del proceso de construcción del conocimiento de sus alumnos y sus posibilidades de intervención.

"Los indicadores de que la consolidación ha logrado su objetivo pueden ser estos:

- La pertinencia de los nuevos conocimientos en la solución de problemas diferentes a los planteados curricularmente.
- La habilidad, en términos de eficiencia y velocidad, para aplicar correctamente los conocimientos adquiridos." (Mondragón, 1994 p. 13)

### *El proceso grupal*

Si bien, en este marco, el aprendizaje es considerado como un proceso individual e intransferible, también es cierto que se parte del reconocimiento del otro que, a través de la experiencia de trabajo en el grupo, representa un apoyo fundamental para el sujeto que aprende. Por esta razón, el hecho de que el docente cuente con una visión del proceso del grupo al cual enseña, se vuelve fundamental.

Aparentemente esto es algo sencillo y, porque el maestro trabaja todos los días con grupos, entonces es "natural" el dominio que tiene al respecto; en la revisión del trabajo del docente con los grupos, es muy frecuente que este dominio se traduzca únicamente en el uso (y a veces abuso) de las técnicas de trabajo grupal que, comúnmente, se denominan "dinámicas grupales".

Sin embargo, el trabajo con los grupos en un marco constructivista, va más allá de utilizar una técnica; el trabajo con los grupos significa estar alerta de un proceso, las redes vinculares que se establecen, los conocimientos que se van construyendo, la forma en que los avances y las dificultades impactan en el grupo.

El proceso de construcción del conocimiento inicia, como se había mencionado, con una problematización que tiene una doble intención: modificar las estructuras de conocimiento previo y motivar al sujeto con respecto a su posibilidad de aprendizaje.

Generalmente, la presentación de una situación problemática de esta naturaleza confronta a los participantes consigo mismos y con sus compañeros, los enfrenta al hecho de que no saben todo y todavía pueden aprender; muchas veces se encuentran con que ellos mismos reproducen una serie de acciones que suelen reprobar para con sus alumnos.

Pudiera llegar el caso de que esta confrontación y "descubrimiento" de sí mismos, creara cierto nivel de disgusto o ansiedad. Si el instructor no está preparado para detectar estos signos y trabajar con el grupo hacia la reconstrucción de las estructuras, éste momento del grupo puede rebasar sus posibilidades y encausar el proceso hacia fines ajenos a la formación.

Por ejemplo: el grupo ha entrado en un estado de ansiedad (tolerable) que le permite trabajar para el aprendizaje, los participantes comienzan a preocuparse por aprender, más que entusiasmados se les observa muy pensativos, dudosos y, finalmente, comienzan a aparecer las demandas. Estas tienden a ser en términos de

exigir claridad al instructor o de cuestionar las actividades y objetivos del taller; hasta aquí es un nivel que el instructor puede contener y encauzar para el trabajo académico, estaríamos en un momento previo al desarrollo, en sí, de las actividades de aprendizaje.

Cuando un grupo no es contenido en el momento adecuado y se le deja incrementar la angustia y la inseguridad, se puede establecer una demanda muy fuerte hacia el instructor; una demanda a través de la cual el grupo exige (incluso con agresividad) que el instructor se haga cargo de la dirección del proceso y ellos (los participantes) desempeñen un rol pasivo de recepción de información e instrucciones. Esta situación se daría en el mejor de los casos porque, si el instructor no cuenta con la fortaleza suficiente y no reestablece, que la construcción del conocimiento es un proceso que requiere de la participación activa de los sujetos de aprendizaje, entonces podría suceder que el grupo abandonara el taller o el instructor "cayera en la provocación" y se desarrollara un proceso tradicional.

Una vez que se ha logrado la problematización, los participantes necesitan reconstruir sus conocimientos y modificar sus esquemas de acción. Las actividades de enseñanza y aprendizaje son organizadas para mediar la relación de los participantes con el objeto de conocimiento; esto se hace a través de actividades grupales y el uso de materiales de apoyo cuya presencia se va desvaneciendo hasta que el participante puede aplicar lo que ha aprendido e iniciar su proceso de consolidación del aprendizaje.

Este es un proceso que requiere de una observación continua por parte del instructor, ya que el participante se encuentra con el obstáculo epistemológico<sup>12</sup> y con el obstáculo epistemofílico<sup>13</sup>, aunque por la naturaleza de la práctica educativa es muy difícil trabajar sobre él. La habilidad del instructor para detectar el momento en que el grupo no puede avanzar en su aprendizaje, es determinante para que se pueda realizar una intervención pedagógica pertinente; esta intervención puede ser una pregunta, una demostración, una explicación, una puesta en común o cualquier otra acción que ayude al grupo a superar el obstáculo.

---

<sup>12</sup> "Se llama obstáculo epistemológico a la dificultad y confusión que se asienta en un proceso de producción del conocimiento científico. Dificultad en la producción teórica de poder acular un concepto que pueda sobrellevar el obstáculo". (Rodríguez, 1985 p. 9)

<sup>13</sup> Se denomina obstáculo epistemofílico "al tipo de elementos y motivaciones que constituyen cualquiera y toda dificultad para aprender un objeto de conocimiento, o para efectuar una correcta lectura de la realidad." (Rodríguez, 1985 p. 11)

Como ejemplo de obstáculos que se pueden presentar en el grupo mencionaremos dos: a) cuando el grupo está "dando vueltas" al objeto de conocimiento, sin avanzar a pesar de sus esfuerzos o b) el grupo está discutiendo sobre las paupérrimas condiciones de trabajo, sin que esta discusión aporte algo significativo a su proceso.

Tal vez estos serían los aspectos más importantes a revisar en relación al acontecer en un grupo de aprendizaje en un marco constructivista; sin embargo, no son los únicos. La naturaleza del proceso constructivista y su estrecha relación con el acontecer grupal, ameritan un espacio de trabajo que logre integrar ambas perspectivas y su valía en el proceso educativo.

Al igual que el constructivismo retoma aportaciones de diferentes teorías, considero que el enfoque para revisar lo grupal del proceso no puede provenir de una sola teoría. En este sentido, quiero rescatar la importancia de las dinámicas grupales, tanto como de las aportaciones de grupos operativos sin dejar de lado las aportaciones psicoanalíticas que no han sido tan consideradas en lo educativo como las primeras dos.

Definitivamente que la metodología aquí expuesta tiene muchos puntos de discusión (que serán abordados en el capítulo VI); sin embargo, los que participamos del diseño de la formación psicopedagógica, decimos que no se puede ser constructivista en el papel, ni se puede ser constructivista antes de trabajar con los alumnos, en este caso, con el personal académico. En el caso de la formación, se es constructivista conforme se prueba la metodología, se ajusta la intervención pedagógica y se observan resultados, aunque estos sean parciales debido a que el programa de formación no obliga a una secuencia de talleres para participar en él.

#### 4. Formación de instructores

En el análisis que el CAFP hizo sobre los problemas detectados en la formación de docentes del nivel medio superior y sobre los resultados de los programas precedentes en el C.B. (cap. III), en relación a los instructores se destacan los siguientes puntos:

- Insuficiente personal encargado de la formación de docentes para atender la demanda.
- La selección y preparación del personal responsable de la formación ha sido asistemática y su movilidad es alta.



En atención a esta problemática, en 1991 el CAFP se plantea incrementar el número de instructores internos<sup>14</sup> y prepararlos para desarrollar una labor adecuada. Esto significa un gran reto ¿cómo implantar una formación con orientación constructivista cuando los instructores que se van a formar tienen un nivel de dominio semejante al de los participantes?

### *Selección de instructores*

Puesto que la instrumentación de la formación no podía esperar a tener un banco de instructores muy bien preparados (lo cual llevaría mucho tiempo) para entonces atender al personal académico, la formación psicopedagógica optó por seguir otro camino:

1. Como lo habíamos comentado antes, el diseñador del taller es el instructor del primer grupo al que se imparte el taller. Con ello, se prueba el diseño y se eligen a aquellos participantes que:

- a) Han destacado por su trabajo en el taller. Desafortunadamente, la mayoría de las veces no es posible elegir candidatos con un muy buen dominio de los contenidos; en ese caso, se eligen a aquellas personas que muestran disposición al estudio y el instructor les ve posibilidades para dominar los contenidos.
- b) La calidad de sus producciones. El primer filtro para valorar la calidad de los productos es el instructor, después de su recomendación el personal del Depto. Académico se encarga de hacer una valoración más exigente.
- c) Su estilo de relación con el grupo y el instructor. Este es uno de los puntos más importantes en la selección de los instructores, mucho de la metodología de formación de personal académico descansa en la actitud del instructor y su disponibilidad para apoyar a los participantes en su proceso de construcción del conocimiento.

---

<sup>14</sup>Desafortunadamente no hay registros que lo confirmen, pero hasta antes de 1991 existía una fuerte tendencia a contratar instructores ajenos a la institución. A partir de 1991, el CB promueve que, prioritariamente, se incorpore al personal académico del Colegio al banco de instructores que atienden la formación.

Pese a estas condiciones, algunas veces no es posible elegir candidatos en los talleres. En ese caso, el Departamento Académico prefiere contar con pocos instructores con muchas posibilidades de hacer un buen trabajo, que tener muchos instructores con pocas posibilidades para ello. Cada vez que se imparte un taller, se solicita a los instructores que, proponga a las personas que pueden ser consideradas como candidatos a instructor, a partir de los siguientes criterios:

"- Dominio de los contenidos. En una situación ideal, se esperaría que la persona a seleccionar tuviera un amplio dominio de los contenidos del taller; sin embargo, no es fácil encontrar estos participantes. En ese caso, sería suficiente elegir un participante que muestre un nivel aceptable en el manejo de los contenidos y muestre amplia disposición para trabajar y lograr el dominio requerido. Para valorar adecuadamente el dominio de contenidos, tome como base la calidad y pertinencia de las participaciones del profesor, así como la calidad de sus productos parciales y finales.

También se ha observado que la elección del posible instructor no debe sujetarse a su campo de formación; por ejemplo, hay profesores que sin ser psicólogos, sociólogos o con formación en informática han tenido contacto con los temas que se revisan en los talleres.

- **Desenvolvimiento en el aula.** En este punto es importante que se percate de la facilidad que tiene el participante para relacionarse con sus compañeros y el instructor. Esto significa que:

a) Pueda dirigirse en forma segura y firme, pero no agresiva. Esto es porque el instructor no debe permitir la agresión entre los participantes ni para con él.

b) Tenga posibilidad de reconocer sus errores sin caer en el exceso de la devaluación. Con este aspecto, tenemos una probabilidad más alta de que el instructor pueda reconocer las aportaciones de su coordinador, otros instructores y de los participantes, sin que esto signifique que pierda su buena imagen ante el grupo.

c) No tienda a enfrascarse en discusiones con otro participante o con el instructor. Este aspecto nos permitirá tener un instructor que no tienda al diálogo y que pueda mediar las discusiones en beneficio del grupo y los objetivos del taller.

d) Sea respetuoso del encuadre. Esto es porque el instructor tiene, entre otras funciones, la de conservar el encuadre durante el taller.

e) Demuestre su dominio sobre el contenido sin ser prepotente. Algunas veces, hemos encontrado participantes con un excelente dominio de contenido pero la forma en la que se dirige al grupo causa incomodidad en el resto de los participantes.

- Presencia. Un aspecto que no se puede dejar de lado y que, es parte de la selección de instructores, es la imagen. Es importante que la persona transmita confianza y pertenencia al Colegio, ya que el instructor es representante de la filosofía y propuesta institucional; asimismo, deberá tener una presentación física aceptable, si bien no se trata de presentarse ante el grupo con las "mejores galas" si es importante proyectar una buena presencia física sin que se llegue a la exageración para no molestar a los participantes." (Depto. Académico, 1993 p. 4).

2. Una vez que el candidato ha sido valorado e invitado a participar, comienza un proceso de estudio y producción semejante al que siguió el diseñador del taller. La diferencia es que el proceso es guiado por el diseñador, quien a su vez es el coordinador del taller, y se desarrolla con base a tareas específicas de estudio de textos y desarrollo de productos.

A principios de 1994, se integró un grupo para formar instructores que impartieran el taller "La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza"; el taller transcurrió muy bien con la participación de 25 candidatos a instructor. Sin embargo, debido a que ser instructor es una invitación que el académico puede o no aceptar, a la hora de contactarlos para empezar a impartir cursos respondieron afirmativamente sólo tres de ellos.

Por esta razón, la formación de instructores abandonó la vía de los talleres y tomó por la vía de la asesoría personal, la cual ha funcionado muy bien.

3. Cuando el instructor ha sido preparado, se le envía a su primer taller, el coordinador hace un seguimiento cercano durante todo el proceso en el que es instructor y, al término del taller, trabaja con el instructor sobre las condiciones de desarrollo del proceso, la valoración de la estrategia, la respuesta del grupo, la retroalimentación a los participantes y la valoración general del taller.

### *Asesoría para la formación de instructores*

Para el desarrollo de la asesoría personal, el instructor se presenta con trabajo previo (estudio de documentos y productos elaborados) con su coordinador de taller; durante la asesoría se discuten los aspectos más importantes del taller, tanto de la temática como de la dinámica.

El contenido de las asesorías previas a la impartición del taller es:

- a) El Modelo Educativo del C.B.
- b) La metodología de los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- c) La especificidad conceptual y metodológica del taller que impartirá.
- d) Las consideraciones logísticas y administrativas propias de la operación de los eventos.

El contenido de las asesorías durante la impartición del taller es:

- a) Las dudas que genere la especificidad conceptual y metodológica del taller, en el trabajo en "vivo" con los participantes.
- b) Las dificultades y obstáculos que se encuentran en el proceso y como resolverlos.
- c) La calidad de la producción de los participantes.
- d) La calidad de la retroalimentación que proporciona el instructor.
- e) El contenido de las valoraciones que los participantes hacen por sesión.

El contenido de las asesorías después de la impartición del taller es:

- a) La pertinencia de la estrategia de trabajo que propone el taller y las modificaciones que fue necesario hacerle.

- b) El análisis de los aspectos conceptuales y metodológicos que habrá que fortalecer en la formación del instructor.
- c) La calidad de los productos finales que presentaron los participantes.
- d) Las diferencias del grupo en relación a su evaluación diagnóstica y la evaluación sumativa.
- e) El proceso del grupo.
- f) Las causas de alteración al encuadre (en el caso de que las hubiera).
- g) El contenido de las evaluaciones globales del taller.

La asesoría personalizada ha sido una buena opción; sin embargo, no es suficiente para formar a los instructores. Desde 1994, se ha procurado "rotar" a los instructores en la impartición de otros talleres, de tal suerte que esto les permita ir integrando una visión más amplia sobre los aspectos que intervienen en la construcción del conocimiento; asimismo, muchos de ellos participan en los talleres de formación según la función académica que desempeñan en el Colegio.

En julio y agosto de 1995 se elaboró un diagnóstico para la formación de instructores, los resultados están en análisis para la configuración de un programa específico e integral para la formación de los instructores tanto del área psicopedagógica como del área disciplinaria y los proyectos especiales.

### *La subjetividad en la formación*

En las relaciones de trabajo con otras personas, los procesos no son mecánicos, ni se pueden predeterminar; existe una dinámica de relación en la que se van construyendo espacios de intercambio y enriquecimiento mutuo, cuando se trata de una relación de reciprocidad en el esfuerzo y el apoyo.

Esta sería la forma de describir la relación que se ha establecido entre las integrantes del Departamento Académico (coordinadoras de los talleres) y los instructores. Sin que se haya establecido como propósito de trabajo, se comenzaron a construir espacios de trabajo y reflexión en donde se han recibido las aportaciones de los instructores.

La relación que se ha establecido con los instructores puede ser vista desde dos perspectivas de análisis. En la primera de ellas, se reconoce que los instructores son los que tienen la experiencia directa en la formación de docentes con este marco constructivista; son ellos quienes nos han indicado lo que acontece entre lo posible y lo deseable a la hora de trabajar la formación docente con una orientación constructivista. Los instructores son quienes nos han retroalimentado sobre la factibilidad de la propuesta, los obstáculos que se van presentando y, muchas veces, nos proponen alternativas viables. En este proceso de estudio, planeación, análisis del acontecer, retroalimentación y generación de nuevas propuestas, los instructores y las coordinadoras de los talleres nos hemos apoyado mutuamente en la construcción de nuestro propio conocimiento sobre las temáticas de la formación y sobre la metodología misma.

En la segunda perspectiva, se puede decir que en este proceso, se han desarrollado lazos afectivos entre coordinadoras e instructores, mismos que -vinculados a la perspectiva anterior- han hecho que los instructores sientan pertenencia no sólo hacia el taller o talleres que imparten sino, también, hacia el proyecto de formación en general. En este contexto, se han dado circunstancias de apoyo al trabajo, que muestran su genuino interés que va mucho más allá del pago que reciben.

Esta experiencia, directa y continua, nos ha enseñado que en el proceso de construcción del conocimiento, los aspectos afectivos (tanto los gratos como los que no lo son) tienen una importancia primordial y, es desde esta consideración, que habría que señalar la importancia de hacer explícita y objeto de análisis aquello que está presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje: lo afectivo.

## 5. Programa de talleres

En el capítulo III se especificaba que dos de los grandes problemas detectados en la formación de los docentes del nivel medio superior son:

- Deficiente planeación en el diseño de los programas, lo que ocasiona acciones poco sistematizadas
- Escasas actividades de seguimiento y evaluación, lo que repercute en el desconocimiento del impacto que los programas han logrado en el docente.

La definición de un programa de formación en donde los talleres estén interrelacionados y se pudiera enriquecer la visión y metodología del docente, fue una de las preocupaciones centrales del C.B. En razón de ello, en 1991 se estableció el Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994; en 1995 éste se revisó y actualizó quedando así la versión 1995-1998. El Plan para la Formación del Personal Académico ha sido una útil guía para la definición de los talleres de formación y nunca ha representado un "grillete" que dificulte el trabajo con los docentes.

En los más recientes apartados de este trabajo se ha revisado la importancia de propiciar la reflexión de los docentes sobre sus conocimientos, acciones, pensamiento espontáneo, teorías implícitas, sentido común y como estos aspectos influyen enormemente en la docencia; esto entonces implica una selección cuidadosa del objeto de reflexión y el contenido temático y dinámico a través del cual se llevará a cabo el proceso de construcción del conocimiento disciplinario y didáctico.

"Si hemos tardado en caer en la cuenta de que los profesores son seres humanos racionales que reflexionan en alguna medida sobre lo que hacen y que su desarrollo profesional se puede estimular permitiendo, estimulando y ayudando a que lo hagan como medio para su emancipación y para que transmitan algo de esta actitud a sus estudiantes, creo que es hora de que no gastemos demasiadas energías en ver cómo reflexionan, pues cada uno lo hace a su manera, y avancemos en el programa que se preocupa en proponer y estructurar aquellos temas sobre los que hay que reflexionar." (Gimeno, 1995 p. 1).

Por otro lado, los procesos de reflexión con los docentes y el trabajo con los contenidos de la formación habrían de tomar una serie de consideraciones básicas para ofrecer un programa pertinente a las necesidades de los docentes y la filosofía educativa de la institución.

En razón de ello, el programa:

- "Debe permitir responder aunque sea a nivel general, las preguntas que abiertamente, o encubiertas por otras más concretas, se plantea todo docente: ¿qué significa aprender? ¿qué ocurre cuando un alumno aprende y cuando no aprende? ¿cómo se le puede ayudar?
- Debe partir de una consideración acerca de la naturaleza social y socializadora de la enseñanza, consideración que no puede quedar simplemente como una declaración de principios. En nuestra opinión, y como

ya hemos reflejado, conduce a caracterizar los contenidos de la enseñanza en su relación con la cultura, así como a vertebrar la construcción personal del alumno en el seno de la interacción social de carácter educativo.

- Debe incluir en sus principios el concepto de diversidad, inherente a la tarea de enseñar y definitorio de lo que se entiende como enseñanza de calidad". (Coll, et al., 1993 p. 19-20)

#### *Programa para la Formación del Personal Académico 1991-1994*

De esta manera, en 1993 se llevan a cabo las últimas operaciones de los talleres "La formación del académico en el C.B.", "La práctica educativa en la formación del estudiante" y "Cultura y práctica educativa" cuyos diseños y estrategias no correspondían del todo a los planteamientos del Modelo Educativo y del Programa para la Formación del Personal Académico 1991-1994. En este mismo año, aparecen los primeros talleres diseñados e impartidos con la metodología de formación que ya se presentó, estos son:

- a) La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza (Febrero, 1993)
- b) La construcción del conocimiento en el ámbito escolar (Agosto, 1993)

#### *Actuales talleres de formación psicopedagógica*

El taller La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza tiene como intención que los participantes conceptualicen a la evaluación como un proceso complejo e inherente a los procesos de aprendizaje y enseñanza. Su duración es de 30 horas, distribuidas en seis sesiones de cinco horas cada una.

**Objetivo:** Hacer un análisis de los elementos teóricos, metodológicos y técnicos de la evaluación del aprendizaje para que, a lo largo del proceso, se articulen a la práctica docente y se pueda instrumentar una estrategia de evaluación útil, oportuna y pertinente.

**Contenido:** - Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje y la enseñanza.



- Principio de inherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.
- Modalidades para la evaluación del aprendizaje: diagnóstica, formativa y sumativa.
- Metodología y técnicas para la evaluación del aprendizaje.

La razón por la cual se diseñó e impartió este taller antes que el de "La construcción del conocimiento en el ámbito escolar" es que, desde los objetivos de la Institución y dada la urgencia de que los profesores comenzaran a manejar los nuevos programas de asignatura, se consideró que el taller sobre evaluación del aprendizaje permitiría conjuntar diferentes propósitos:

Que el participante:

- a) Analizara más a fondo su programa.
- b) Concibiera a la evaluación como un proceso regulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- c) Adquiriera elementos instrumentales que lo aproximarán a una mejor evaluación del aprendizaje.

En su primera versión, incluía un tema sobre la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza y la metodología del Colegio expresada en los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este tema dejó de incluirse cuando se diseñó el taller La construcción del conocimiento en el ámbito escolar, cuyo propósito es que el participante conozca los fundamentos educativos que parten del principio de que el alumno es un sujeto activo en el proceso de aprendizaje y que la enseñanza debe propiciar las condiciones mediadoras para esa actividad. Su duración es de 30 horas, distribuidas en seis sesiones de cinco horas cada una.

**Objetivo:** Conceptualizar y ejercitar el proceso de construcción del conocimiento de tal forma que, el participante, pueda analizar las condiciones

que favorecen el aprendizaje escolar y lo vinculen con el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.

Contenido: - Teoría psicogenética.

- Teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo.
- Enfoque histórico-cultural.
- Procesamiento Humano de Información.
- Componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Psicología instruccional.

Los campos y las líneas de formación a los cuales corresponden los talleres programados en 1993 son los siguientes:

CAMPO	LÍNEA DE FORMACION	TALLER
Disciplina-Didáctica	La evaluación en la práctica educativa	La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza
Académico-Estudiente	Los sujetos del proceso educativo	La formación del personal académico en el C.B.
		La práctica educativa en la formación del estudiante
	Relación conocimiento-aprendizaje	La construcción del conocimiento en el ámbito escolar
Educación-Sociedad	Relación escuela sociedad	Cultura y práctica educativa

En 1994 se integran al programa de formación psicopedagógica los siguientes talleres:

- a) La construcción de instrumentos para la evaluación del aprendizaje (Febrero)
- b) Adolescencia (Febrero)
- c) Habilidades y actitudes en la docencia (Agosto)
- d) El aprendizaje estratégico: su aplicación práctica en el aula (Agosto)
- e) Cultura y práctica educativa (rediseño, Agosto)

Por la aceptación que tuvo el taller La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza y la cantidad de participantes que tuvo en un año (286) se hizo necesario el diseño de un taller que diera continuidad al primero; así es que para 1994 se programa el taller La construcción de instrumentos para la evaluación del aprendizaje.

El propósito de este taller es profundizar sobre los conceptos y metodología de la evaluación del aprendizaje haciendo énfasis en la evaluación formativa, a diferencia de primer taller que se enfoca más hacia la evaluación sumativa. Su duración es de 30 horas, distribuidas en seis sesiones de cinco horas cada una.

**Objetivo:** Elaborar reactivos e instrumentos, aplicando los principios teórico-metodológicos de la evaluación del aprendizaje.

**Contenido:** - Proceso de evaluación del aprendizaje

- Elección de medios de evaluación
- Etapa de planeación de técnicas, instrumentos y reactivos.
- Criterios para la validación y elaboración de instrumentos de evaluación.

Hablar de educación, implica necesariamente, hablar de la población a la cual va dirigida; hacer educación, implica necesariamente, conocer a la población con la cual se trabaja. Por esta razón, impartir un taller sobre adolescencia era más que importante. La intención del taller Adolescencia es analizar, a partir de la experiencia de los participantes, la actuación de los académicos ante sus alumnos, sus características, conflictos e intereses. Su duración es de 25 horas, distribuidas en cinco sesiones de cinco horas cada una.

**Objetivo:** Analizar los cambios que se dan en la adolescencia y sus repercusiones en el proceso de aprendizaje.

**Contenido:** - Adolescente y grupo de pares.

- Adolescente y sexualidad.

- Adolescente y familia.

- Relación profesor-alumno.

- Adolescente y escuela.

La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza no excluye la necesidad de contar con elementos que le permitan al profesor, una conducción adecuada del proceso; en particular es importante la claridad del docente y la calidad de la retroalimentación que da a sus alumnos durante el proceso de construcción del conocimiento. De ahí que se diseñara el taller Habilidades y actitudes en la docencia cuya intención es recuperar la práctica de los docentes y analizarla en relación a los planteamientos de las estrategias directivas, educativas e instruccionales. Su duración es de 30 horas, distribuidas en seis sesiones de cinco horas cada una.

**Objetivo:** Desarrollar las habilidades y actitudes pertinentes para la enseñanza en el aula.

**Contenido:** - Habilidades básicas para la docencia

- Estrategias directivas

- Estrategias educativas

- Estrategias instruccionales
- Las actitudes del profesor

Con el fin de ir ampliando el marco conceptual sobre el como aprenden los alumnos, se diseñó el taller **El aprendizaje estratégico: sus aplicaciones prácticas en el aula**, su propósito es que los académicos puedan reconocer que enseñar a los alumnos a aprender es una parte vital del trabajo educativo. Su duración es de 30 horas, distribuidas en seis sesiones de cinco horas cada una.

**Objetivo:** Diseñar procedimientos para el desarrollo de estrategias de aprendizaje que apoyen el proceso de enseñanza

**Contenido:** - El aprendizaje estratégico.

- Las estrategias de aprendizaje: características y tipos.
- Estrategias de aprendizaje de repaso, elaboración y organización.

En este año, se rediseñó el taller **Cultura y práctica educativa** para que desde la metodología de formación se abordara, con los académicos, la necesidad de contextualizar el trabajo de enseñanza y aprendizaje en un marco más general: el de la sociedad. Su duración es de 25 horas, distribuidas en cinco sesiones de cinco horas cada una.

**Objetivo:** Analizar el concepto de cultura y su vinculación con la práctica educativa e identificar aquellos aspectos que conforman la cultura integral básica del bachillerato.

**Contenido:** - Referentes teóricos de la cultura

- Enfoque histórico-cultural
- Vinculación cultura-práctica educativa
- Cultura integral básica del bachillerato

Los campos y las líneas de formación a los cuales corresponden los talleres programados en 1994 son los siguientes:

CAMPO	LINEA DE FORMACION	TALLER
Disciplina-Didáctica	La evaluación en la práctica educativa	La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza
		La construcción de instrumentos para la evaluación del aprendizaje
Académico- Estudiante	Los sujetos del proceso educativo	Adolescencia
		Habilidades y actitudes en la docencia
	Relación conocimiento-aprendizaje	La construcción del conocimiento en el ámbito escolar
		El aprendizaje estratégico: su aplicación práctica en el aula
Educación-Sociedad	Relación escuela sociedad	Cultura y práctica educativa

### *Programa para la Formación del Personal Académico 1995-1998*

En 1995, el CAFP hace una valoración de los logros del Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994 y los aspectos que hay que falta fortalecer. En cuanto a los logros, se menciona:

- "Se ha fortalecido el marco conceptual, del Modelo Educativo, entre el personal académico de Oficinas Generales, generando con ello un enriquecimiento en la actividad  
  
de asesoría, coordinación y formación del personal académico con funciones en los planteles.
- Se ha incrementado el número y diversidad de los talleres de formación, así como la cantidad de personal académico que ha participado en ellos.
- Se ha flexibilizado la estrategia de impartición de talleres, de tal forma que permanentemente se programan eventos y se atiende a peticiones especiales cuando, en planteles, el personal académico se organiza y solicitan un taller en las fechas y horarios que mejor les convienen.
- Del total de instructores que hay actualmente (80), aproximadamente el 30% son instructores externos (que no forman parte de la planta académica del Colegio); el 70% restante está constituido por personal del Colegio. La tendencia a la contratación interna ha disminuído el porcentaje de contratación externa que era, aproximadamente, del 90%

Asimismo, se han identificado los siguientes aspectos como los más relevantes para su atención:

- En la orientación, estructura y operación de los programas se requiere avanzar en la integración de la dicotomía entre saberes disciplinarios y saberes pedagógicos, la vinculación entre el académico y el estudiante, así como en la explicitación formal de las relaciones entre educación y sociedad.
- Es necesario mantener un enfoque centrado en el Modelo Educativo y su vinculación con la función académica, desde la perspectiva de los programas institucionales y su normatividad, considerando a todo el personal académico: profesores de asignatura, asesores de la modalidad abierta, profesores del

área paraescolar, orientadores escolares, jefes de materia y personal académico adscrito en Oficinas Generales.

- La detección de necesidades de formación requiere ser perfeccionada y trascender de la información recabada en la población que participa en los eventos, personal directivo e instructores hacia la información de los académicos en su práctica educativa real.
- El proceso de formación de instructores ha incrementado la cantidad de personal académico del Colegio que se ha involucrado en estas acciones; observando que el instructor logra un desempeño más comprometido y una visión más amplia e integral, en su práctica cotidiana. Por esta razón, la formación de instructores debe fortalecerse con el fin de incrementar la cantidad de los mismos y la calidad de su desempeño.
- De los tres campos binomiales, la mayor parte de los talleres corresponden al campo Disciplina-Didáctica y al campo Académico-Estudiante; quedando pendiente el desarrollo del campo Educación-Sociedad, mismo en el que hace falta fortalecer la formación para la conceptualización de la actividad académica en su repercusión social.
- La difusión de la concepción educativa y la propuesta metodológica del Colegio ha logrado una cobertura media entre el total del personal académico (no sólo por la cantidad atendida, sino también por el nivel de dominio logrado). En razón de esto y para emprender una difusión más amplia y una mejor comprensión de la concepción y la metodología, se diseñarán nuevos talleres y se implementarán nuevas estrategias." (CAFP, 1995 p. 9-10)



A partir de esta valoración, una de las acciones que se realiza es la redefinición de las líneas de formación del Plan para la Formación del Personal Académico 1995-1998, quedando de la siguiente manera:

CAMPO BINOMIAL	DIDACTICA-DISCIPLINA	ACADEMICO-ESTUDIANTE	EDUCACION-SOCIEDAD
Líneas de Formación	DD-I El Modelo Educativo; conceptos y metodología	AE-I Los actores del proceso educativo: académico y estudiante.	ES-I La perspectiva sociocultural en la relación educativa.
	DD-II La metodología didáctico-disciplinaria de los programas de estudio.	AE-II Las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.	ES-II El análisis de la práctica educativa en el C.B.
	DD-III La evaluación del aprendizaje escolar.	AE-III Los procesos de interacción en el acto educativo.	
	DD-IV Los avances disciplinarios en el curriculum.		
	DD-V Los apoyos técnicos y el desarrollo de material en la actividad académica.		

En 1995 se integran, al programa de formación psicopedagógica los siguientes talleres:

- a) Adolescencia y creatividad (Febrero)
- b) Lectura experta: su aplicación práctica en el aula (Febrero)
- c) Las habilidades de pensamiento y su importancia en la enseñanza (Agosto)
- d) Sociedad, educación y cultura (Agosto)

En un año de programación el taller Adolescencia contó con la participación de 341 académicos de los cuales, la mayor parte, solicitaba la continuación del taller. En razón de ello y en vistas de que el proceso de construcción de conocimiento requiere su "dosis" de creatividad, se diseñó el taller Adolescencia y creatividad que tiene como intención "remover" los estereotipos de actuación de los académicos a partir de su confrontación con respecto a actuaciones "más creativas"; esto a través de la revisión de las posibilidades creativas de los estudiantes. Su duración es de 25 horas distribuidas en cinco sesiones de cinco horas cada una.

**Objetivo:** Analizar la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento creativo del adolescente para la solución de problemas en el ámbito escolar.

**Contenido:** - Concepto y desarrollo de la creatividad

- Factores que favorecen u obstaculizan la creatividad
- Pensamiento convergente y divergente
- La creatividad en la adolescencia

En los últimos años, una de las quejas que con mayor frecuencia recibimos de los académicos es que los alumnos no saben leer; asimismo, una de las quejas de los instructores de la formación psicopedagógica es que los académicos que participan en los talleres no leen. Bajo el supuesto de que los académicos no tienen niveles de experticia, en la lectura, propios para enseñar a leer a sus alumnos, se diseñó el taller Lectura experta: su aplicación práctica en el aula, su intención es integrar, al curriculum escolar, la finalidad de aprender significativamente a partir de textos y en lo sucesivo reducir al máximo las deficiencias de comprensión lectora de los

alumnos. Su duración es de 40 horas, distribuidas en ocho sesiones de cinco horas cada una.

**Objetivo:** Instrumentar actividades para apoyar a los alumnos en el uso de estrategias de comprensión lectora.

**Contenido:** - Concepción constructivista del proceso de comprensión lectora

- Metodología, estrategias y técnicas para el entrenamiento de lectores expertos en el aula.
- Propuesta de entrenamiento estratégico de la comprensión lectora: enfoque didáctico para su aplicación en el aula.

El papel activo del alumno, desde la concepción constructivista del aprendizaje, nos remite a la revisión sobre Las habilidades de pensamiento y su importancia en la enseñanza, la intención de este taller es hacer una exploración sobre las habilidades de pensamiento, sus características y posibilidades de aplicación al ámbito escolar. Su duración es de 30 horas, distribuidas en seis sesiones de cinco horas cada una.

**Objetivo:** Analizar los diferentes tipos de pensamiento para su implementación en la solución de problemas.

**Contenido:** - Habilidades de pensamiento: características y factores para favorecerlas

- Pensamiento convergente
- Pensamiento divergente
- Pensamiento heurístico y algorítmico
- Pensamiento analógico

Aún cuando en 1994 se rediseñó el taller Cultura y práctica educativa, los resultados de la evaluación indicaban que los contenidos abordados y la estrategia implementada no era del todo adecuada para lograr el propósito de que los académicos puedan incorporar, explicaciones de orden socio-cultural, a su interpretación de la práctica educativa, su inserción en ella y su contribución en el desarrollo de la misma. Con esta intención y después de un proceso de formación

interna, se decide eliminar de la programación al taller mencionado y diseñar el taller *Sociedad, educación y cultura*. Su duración es de 30 horas, distribuidas en seis sesiones de cinco horas cada una.

**Objetivo:** Analizar las implicaciones sociales y culturales de la práctica educativa del Colegio de Bachilleres en relación a sus actores, orientaciones y propósitos.

**Contenido:**

- La relación sociedad y educación para la reproducción, la habilitación y la formación
- Progreso técnico-científico y política educativa
- Modernidad, teoría crítica y paradigma de la complejidad
- Cultura y práctica educativa: Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres
- Práctica educativa: interacción institución-profesor-alumno

Los campos y las líneas de formación a los cuales corresponden los talleres programados en 1995 son los siguientes:

CAMPO	LINEA DE FORMACION	TALLER
Disciplina-Didáctica	El Modelo Educativo: conceptos y metodología	La construcción del conocimiento en el ámbito escolar
	La evaluación del aprendizaje	La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza
		La construcción de instrumentos para la evaluación del aprendizaje
Académico-Estudiante	Los actores del proceso educativo	Adolescencia
		Adolescencia y creatividad
	Las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje	Aprendizaje estratégico: sus aplicaciones prácticas en el aula
		Habilidades y actitudes en la docencia
		Lectura experta: su aplicación práctica en el aula
Las habilidades de pensamiento y su importancia en la enseñanza		
Educación-Sociedad	La perspectiva sociocultural en la relación educativa	Sociedad, educación y cultura

En el anexo C se presenta una relación del material bibliográfico que se emplea en cada uno de los talleres que conforman el programa de formación general.

Siendo éste un programa para la formación del personal académico, con orientación constructivista, vale la pena su contrastación con la experiencia de Gil et al. (1991) quienes, como profesores de ciencias, han sido formados dentro de este enfoque. Para estos autores, lo que han de saber y saber hacer los profesores de ciencias, de acuerdo a sus conocimientos teórico-metodológicos y la aplicación de estos en la práctica, es lo siguiente:

1. Conocer la materia a enseñar.
2. Conocer y cuestionar el pensamiento docente.
3. Adquirir conocimientos teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.
4. Criticar de manera fundamentada los estilos habituales de enseñanza.
5. Saber preparar actividades.
6. Saber dirigir las actividades de los alumnos.
7. Saber evaluar.
8. Utilizar las aportaciones de la investigación e innovación.

Si bien, la experiencia de los autores se refiere a la enseñanza de las ciencias, estas recomendaciones son aplicables a cualquier materia y nivel educativo que se trate.

En estos términos, puede observarse que las líneas definidas en el Programa para la Formación de Personal Académico cubren con las ocho recomendaciones; algunas desde la explicitud de temáticas, otras desde la metodología de formación. Sin embargo, hace falta un análisis más detallado de los resultados que se han obtenido, específicamente en la formación psicopedagógica, para saber el nivel de desarrollo que se ha logrado en cada uno de los puntos referidos.

## *La evaluación de la formación*

El problema de la evaluación de las actividades de formación no es exclusivo del Colegio de Bachilleres; es muy común encontrar que los cursos, seminarios, talleres, conferencias y otros eventos que se establecen con el fin de formar profesores, carecen de una evaluación sistemática y de un seguimiento que permita valorar la trascendencia de la misma.

Al respecto, Barbier (1990) aborda la complejidad de la problemática y explica que "si bien el tema de la evaluación se ha convertido probablemente en los últimos veinte años en uno de los problemas más importantes de la formación, ha irrumpido en la conciencia colectiva de formadores y educadores en unas condiciones de extrema confusión" (p. 13) Según su criterio, Barbier (1990) señala las siguientes:

a) El nivel de la relación discurso-práctica, en donde el primero se caracteriza por una gran riqueza conceptual, mientras que la segunda se distingue por la pobreza de sus acciones.

b) El nivel del objeto de la evaluación el cual, en el caso específico de la formación, parece multiplicarse y definirse en: el sujeto en formación y sus adquisiciones, el formador, los métodos de formación o la totalidad del proceso de formación.

c) El nivel de las funciones de la evaluación, el cual aparece como espacio ideológico en el que se encuentran un polo negativo y otro polo positivo; el primero lo explica un discurso organizado en torno a las ideas de represión, selección, sanción y control. El polo positivo se explica con un discurso organizado en torno a las ideas de progreso, cambio, adaptación y racionalización.

d) El nivel del proceso de la evaluación, en el que se han dado dos tipos de aproximación, el instrumental que responde a una fuerte demanda social sobre el uso de métodos y técnicas; y el global que se caracteriza por ser más crítico y se propone ampliar la visión sobre el concepto de evaluación, sus objetos y los criterios bajo los cuales se realiza.

"Para abordar el problema de la naturaleza del proceso de evaluación convendría por tanto, a nuestro juicio, esforzarse en considerar de manera consecuente los hechos de la evaluación como prácticas sociales, es decir, como prácticas que no se reducen ni a su aspecto puramente técnico ni a su aspecto puramente social, sino

que representan en algún grado un proceso de transformación que lleva un producto determinado y que implica a agentes sociales concretos que mantienen entre sí relaciones específicas" (Barbier, 1990 p. 15) Máxime si estamos evaluando procesos de formación, en los que hay que considerar la naturaleza de las actividades propias de éste ámbito y que éstas son parte de un campo de actividades, más amplio, que también participan en el proceso de formación y transformación del individuo.

En este marco, el trabajo de formación que se ha presentado en este reporte laboral se ubica en las acciones de desarrollo que Barbier (1990) define como aquellas que al término del proceso no indican, necesariamente un cambio de status del individuo, sino que en condiciones constantes, se tiende a una modificación de las capacidades y disposiciones del individuo. Asimismo, el autor distingue tres tipos de evaluación: la instituída, la implícita y la espontánea.

Se entiende por evaluación instituída aquella cuyos productos que están dirigidos a la generación de juicios de valor. "En algunos casos esta evaluación reivindica un status científico y sofisticada la tecnología que aplica de cara a esa reivindicación. Esa reivindicación tiene una función bastante clara: objetivar el proceso de evaluación, realizando la operación con cierta independencia en relación con los actores que la practican" (Barbier, 1990 p. 37).

En el caso de la evaluación implícita "el juicio de valor no se explicita más que a través de sus efectos. Es especialmente el caso en el que el juicio de valor inicia las múltiples tomas de decisión que acompañan a las acciones. En este caso, no puede dar lugar a ninguna forma de observación propiamente dicha: no puede aprehenderse más que a partir de los efectos que precisamente se le atribuyen" (Barbier, 1990 p. 35).

En la evaluación espontánea "el juicio de valor no se explicita más que a través de su enunciado, de su formulación, como es el caso particular en que se manifiesta espontáneamente la propia opinión sobre una actividad o sobre una persona. Esta forma de manifestación de la evaluación es extremadamente frecuente; podemos decir que constituye una actividad habitual y en cierto sentido inevitable para todo participante en una organización dirigida a decir cosas 'buenas' o 'malas' en relación a criterios que raramente son explicitados"(Barbier, 1990 p. 36)

Si bien se ha intentado llevar a cabo una evaluación instituída, algunos de los resultados que aquí se presentan corresponden más al campo de la evaluación implícita y al campo de la evaluación espontánea.



La evaluación instituida se reconoce en el intento de sistematización de la valoración de los elementos que participan del proceso de formación. En este intento, se recupera la información vertida en:

- a) Las actas de asistencia y acreditación del taller.
- b) Los cuestionarios de evaluación global que se aplican al término de cada taller.

La evaluación implícita se reconoce en la recuperación de la información vertida en:

- a) Las producciones (parciales y finales) de los participantes.
- b) Los cuestionarios de evaluación del taller que se aplican al término de cada sesión.

La evaluación espontánea se reconoce en la recuperación de la información vertida en:

- a) Los informes de los instructores.
- b) Los cuestionarios de evaluación de la asesoría.
- c) Los comentarios de los participantes que, de manera informal y asistemática, llegan a comunicar al personal del Departamento Académico.

Los formatos de los instrumentos de recuperación de información que aquí se refieren se encuentran en el anexo D al final de este reporte.

## V. EVALUACION DE LOS RESULTADOS

La necesidad de evaluar los resultados, inmediatos y a mediano plazo, de las acciones de formación docente están fuera de discusión; es claro que sólo a través de la evaluación es posible tener una idea aproximada de la repercusión real de la formación de los docentes en la formación de los alumnos.

Sin embargo, por la naturaleza del fenómeno educativo y por las características del planteamiento constructivista no se puede recurrir a prácticas evaluativas lineales y funcionalistas en las que se miden los logros en términos cuantitativos y se atribuye la riqueza de resultados a un solo factor como origen; "... la confusión semántica que se esconde bajo el concepto aparentemente unívoco de evaluación es muy grande. Se habla de evaluación refiriéndose a procesos de carácter comparativo aplicados a mediciones de resultados, se llama evaluación a fenómenos de rendimiento de cuentas impuestos por la autoridad, se denomina evaluación al análisis diagnóstico realizado mediante instrumentos que permiten cuantificar los datos, se habla de evaluación cuando se realiza la comprobación del aprendizaje de los alumnos..." (Santos, 1993 p. 24).

Desafortunadamente el común de las prácticas evaluativas en educación tienden a la medición como una forma de validar la importancia de las acciones realizadas. Asimismo, prevalece la preocupación por mostrar que se ha sido exitoso y, en pos de ello, se omite información de autocritica que podría ser relevante para la comprensión de la riqueza y limitaciones de las acciones emprendidas y ya no hablamos de la difusión que, en este país, es muy limitada aún cuando existe material de investigación y reflexión muy importante en el campo de la educación.

Si estas observaciones anteceden la evaluación de los resultados de la formación psicopedagógica, no es porque este trabajo ha resuelto estos conflictos; por el contrario se señalan como limitaciones del mismo y se propone su revisión como una puesta a la crítica que permita recuperar la riqueza de los logros, señalar las dificultades para la evaluación, mostrar las limitaciones instrumentales para dar cuenta de un fenómeno de alta complejidad y rescatar los intentos por trascender el campo de la medición y acercarse al campo de la evaluación.

Debido a que resulta fuera de límite del reporte laboral, no se hace una revisión de los resultados obtenidos en la formación de 1975 a 1995, sino que se recurre a una evaluación de los resultados obtenidos en el periodo 1993-1995 en razón de que es el lapso en el que la formación psicopedagógica del CB incursiona en el campo del constructivismo.

Con el fin de hacer un análisis comparativo con acciones precedentes en la formación psicopedagógica, se tomó el período 1990-1992 como equivalente periódico.

Los resultados que aquí se presentan son de orden cuantitativo para el caso de la comparación de ambos períodos, 1990-1992 y 1993-1995, la razón de ello es que no se cuenta con información cualitativa de los eventos realizados en 1990-1992. Para el caso de la evaluación cualitativa, se presenta un esbozo de la misma en la parte que alude a los logros de los talleres impartidos en el año 1995.

La información para este análisis de los resultados fue obtenida de los archivos del Depto. Académico y del Depto. de Organización y Operación de Eventos, ambos del CAFP. Las fuentes consultadas fueron:

a) En el caso de la comparación cuantitativa entre los períodos 1990-1992 y 1993-1995:

- Actas de asistencia y acreditación del taller
- Estadística básica del CB

b) En el caso de la revisión cualitativa de los talleres en 1995:

- Producciones de los participantes
- Cuestionarios de evaluación de sesión
- Cuestionarios de evaluación global del taller
- Informes de los instructores
- Cuestionarios de evaluación de la asesoría
- Informes de operación de taller

Para el análisis de los resultados cuantitativos y, en relación a la descripción metodológica realizada en el capítulo anterior, se consideró revisar los siguientes datos:

- a) número de talleres impartidos
- b) número de participantes en los talleres y su comportamiento en términos de deserción, acreditación y no acreditación.

Para el análisis de los resultados cualitativos y, en relación al capítulo anterior, se consideró revisar:

- a) el logro de los objetivos
- b) la contrastación de la evaluación diagnóstica y la evaluación sumativa
- c) la valoración del trabajo de los instructores

La evaluación de estas categorías obedece a que se les consideran las más relevantes para analizar el trabajo realizado en la formación psicopedagógica; no se incluye el resto de las categorías que se integran en la evaluación de los eventos, por no hacer exhaustiva esta revisión.

En términos de facilitar el análisis de los resultados, primero se presentarán los datos cuantitativos y posteriormente se presentará la información de orden cualitativo para que, en su conjunto permitan hacer una valoración de los talleres de formación psicopedagógica.

#### *Período 1990-1992*

Como se expuso en el capítulo II, en 1990 se define un Programa de Formación Pedagógica con cuatro líneas de formación. Pese a que se define este programa, el CAFP decide continuar ofreciendo los cursos anteriores hasta que se vaya consolidando este nuevo programa; en 1991, y después de un diagnóstico, se establece el Programa para la Formación del Personal Académico 1991-1994. En razón de ello, se puede observar que coexisten cursos de tres momentos institucionales diferentes:

a) Los cursos anteriores a la definición del Programa de Formación Pedagógica 1990:

- Básico de didáctica
- Dinámica de grupos
- Sociología de la educación
- Orígenes y vertientes actuales de la didáctica
- El quehacer educativo en México 1876-1910
- El quehacer educativo en México 1911-1924
- Bachillerato

b) Los cursos del Programa de Formación Pedagógica 1990:

- Didáctica y docencia
- Educación y sociedad
- Implicaciones sociales y educativas de la adolescencia
- Interacción grupal
- Introducción al aprendizaje escolar

c) Los talleres del Programa para la Formación del Personal Académico 1991-1994:

- La formación del alumno en el CB
- Análisis de los medios de evaluación
- Orientación en la formación docente

- El Colegio de Bachilleres: perspectiva actual
- Implicaciones de la práctica educativa en la formación del estudiante
- La formación del académico en el CB
- Cultura y práctica educativa

En total suman 19 eventos distintos que se llevaron a cabo entre 1990 y 1992; la Tabla 1 muestra que, en la suma del total de las veces que se impartieron, son 82 cursos de formación psicopedagógica. En este período participaron 1254 académicos, por razones que se desconocen desertó el 11.6% de ellos. Debido a los 145 participantes que desertaron, fueron 1180 los participantes que finalizaron sus cursos; de estos, el 91.3% lograron la acreditación mientras que el 8.7% no la obtuvieron (los porcentajes se muestran en la Tabla 2).

Tabla 1

Participación en los talleres del periodo 1990-1992

Taller	Operaciones	Participantes al inicio	Directores	Participantes al final	Participantes por grupo	Acreditados	No acreditados
1. Básico de didáctica	3	60	6	54	18	52	2
2. Dinámica de grupos	2	42	4	38	19	37	1
3. Sociología de la educación	1	17	1	16	16	15	1
4. Orígenes y variantes actuales de la didáctica	2	51	7	44	22	40	4
5. El quehacer educativo en México 1876-1910	1	6	0	0	6	5	1
6. El quehacer educativo en México 1911-1924	2	23	2	21	11	18	3
7. Bachillerato	8	115	14	101	14	93	8
8. Didáctica y docencia	7	172	21	151	25	123	28
9. Interacción grupal	1	15	2	13	15	10	3
10. Implicaciones sociales y educativas de la adolescencia	6	128	9	119	21	103	16
11. Educación y sociedad	3	49	0	43	10	40	3
12. Introducción al aprendizaje escolar	10	156	12	144	15	113	31
13. La formación del alumno en el C.B.	4	52	4	48	13	48	0
14. Análisis de los medios de evaluación	7	120	19	101	17	99	2
15. Orientación en la formación docente	3	43	6	37	14	37	0
16. El Colegio de Bachilleres perspectiva actual	2	18	3	15	9	15	0
17. Implicaciones de la práctica educativa en la formación del estudiante	7	7	8	70	11	70	0
18. La formación del académico en el C.B.	6	117	12	105	15	105	0
19. Cultura y práctica educativa	5	63	9	54	12	54	0
<b>TOTAL</b>	<b>82</b>	<b>1254</b>	<b>145</b>	<b>1180</b>	<b>15</b>	<b>1077</b>	<b>103</b>

15

Se refiere al número de veces que se ha impartido el taller

Tabla 2

Porcentaje de participación en los talleres del periodo 1990-1992

Taller	Participantes al inicio	Deserción	Participantes al final	Acreditación	No acreditación	Personal académico atendido <sup>16</sup>
1. Básico de didáctica	60	10.0%	54	96.3%	3.7%	1.73%
2. Dinámica de grupos	42	9.5%	38	97.4%	2.6%	1.23%
3. Sociología de la educación	17	5.9%	16	93.8%	6.3%	0.50%
4. Orígenes y vertientes actuales de la didáctica	51	13.7%	44	90.0%	9.1%	1.33%
5. El quehacer educativo en México 1876-1910	6	0.0%	6	83.3%	16.7%	0.17%
6. El quehacer educativo en México 1911-1924	23	8.7%	21	85.7%	14.3%	0.60%
7. Bachillerato	116	12.2%	101	92.1%	7.9%	3.10%
8. Didáctica y docencia	172	12.2%	151	81.5%	18.5%	4.10%
9. Interacción grupal	15	13.3%	13	76.9%	23.1%	0.33%
10. Implicaciones sociales y educativas de la adolescencia	128	7.0%	119	86.0%	13.4%	3.43%
11. Educación y sociedad	40	12.2%	43	93.0%	7.0%	1.33%
12. Introducción al aprendizaje en el aula	166	7.7%	144	78.5%	21.5%	3.77%
13. La formación del alumno en el C.B.	52	7.7%	48	100.0%	0.0%	1.60%
14. Análisis de los medios de evaluación	120	15.8%	101	88.0%	2.0%	3.30%
15. Orientación en la formación docente	43	14.0%	37	100.0%	0.0%	1.23%
16. El Colegio de Bachilleres perspectiva actual	18	16.7%	15	100.0%	0.0%	0.50%
17. Implicaciones de la práctica educativa en la formación del estudiante	7	114.3%	70	100.0%	0.0%	2.33%
18. La formación del académico en el C.B.	117	10.3%	105	100.0%	0.0%	3.50%
19. Cultura y práctica educativa	63	14.3%	54	100.0%	0.0%	1.80%
<b>TOTAL</b>	<b>1254</b>	<b>11.6%</b>	<b>1180</b>	<b>91.3%</b>	<b>8.7%</b>	<b>-</b>

16

Este porcentaje representa la proporción de personal académico acreditado en relación a la población total del Colegio de Bachilleres (se tomó como base a una población de 3000 académicos)



En los cursos que se impartieron entre 1990 y 1992 destaca el de Introducción al aprendizaje escolar con 10 operaciones y un total de 113 acreditados; si consideramos una población base de 3000 académicos (el número es un poco mayor y varía de un año a otro, aunque las variaciones anuales no son significativas), los acreditados representan el 3.77% del personal académico del Colegio de Bachilleres. En términos generales, este taller ha sido considerado por los participantes (que han hecho comentarios verbales) como uno de los mejores que ha ofrecido el CAFPE en dicho período; su diseño seguía una orientación constructivista en el trabajo con contenidos de orden filosófico, pedagógico, psicológico y epistemológico.

Para la acreditación de un curso, en este período, era necesario que los participantes cubrieran los siguientes criterios:

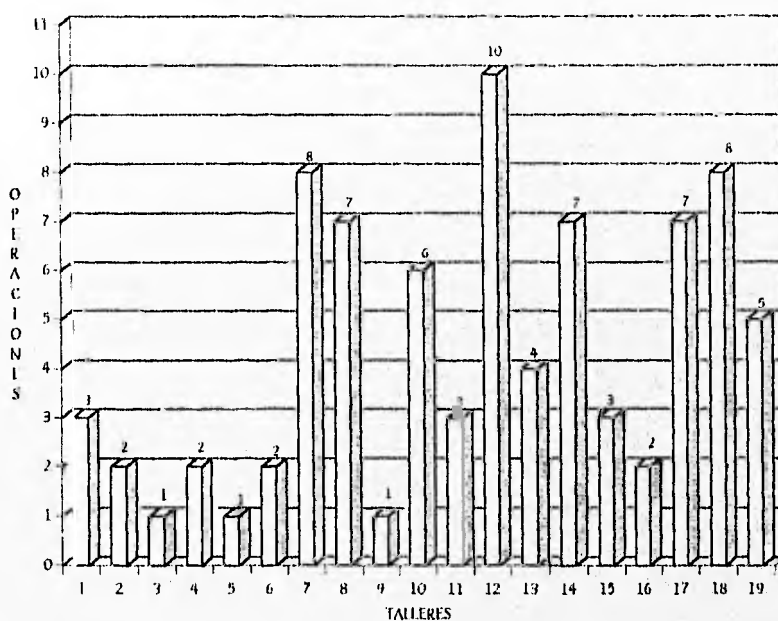
- a) Cubrir el 80% de asistencia
- b) La entrega de un producto final, cuyos criterios de valoración no eran explícitos en la mayoría de los casos.

Las siguientes gráficas muestran el comportamiento de los cursos de este período:

1. Básico de didáctica
2. Dinámica de grupos
3. Sociología de la educación
4. Orígenes y vertientes actuales de la didáctica
5. El quehacer educativo en México 1876-1910
6. El quehacer educativo en México 1911-1924
7. Bachillerato
8. Didáctica y docencia
9. Interacción grupal
10. Implicaciones sociales y educativas de la adolescencia

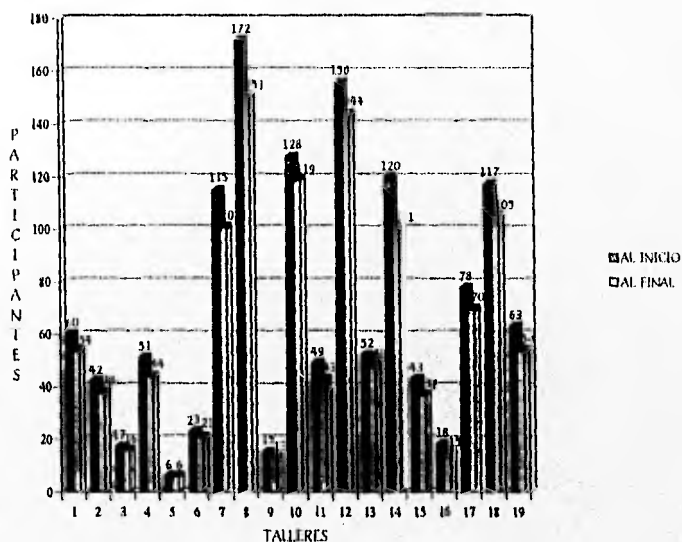
11. Educación y sociedad
12. Introducción al aprendizaje escolar
13. La formación del alumno en el C.B.
14. Análisis de los medios de evaluación
15. Orientación en la formación docente
16. El Colegio de Bachilleres: perspectiva actual
17. Implicaciones de la práctica educativa en la formación del estudiante
18. La formación del académico en el C.B.
19. Cultura y práctica educativa

Gráfica 1.  
Talleres impartidos (periodo 1990-1992)



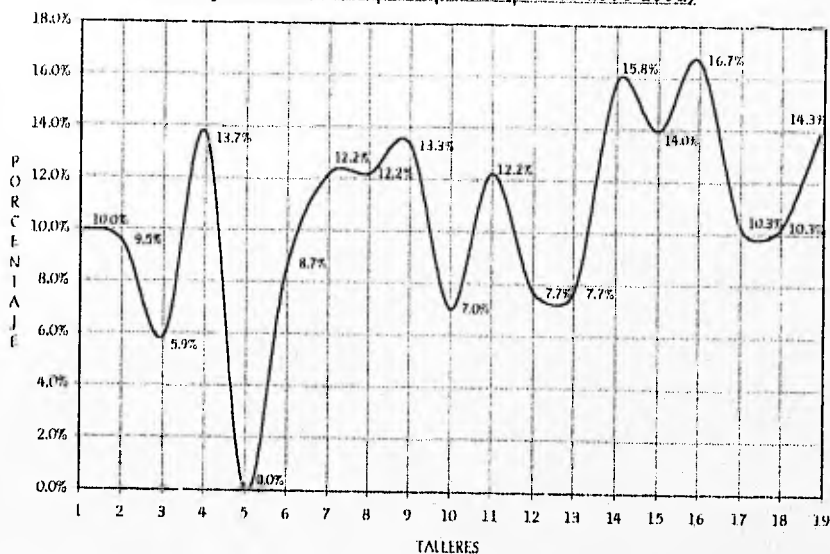
La Gráfica 1 muestra el total de veces que se impartió (operaciones) cada uno de los 19 talleres desde enero de 1990 hasta diciembre de 1992. En este período el curso que más operaciones tuvo fué Introducción al Aprendizaje Escolar (10); los cursos que sólo tuvieron una operación fueron Sociología de la educación, El quehacer educativo en México 1876-1910 e Interacción grupal.

Gráfica 2.  
 Participantes de los talleres (periodo 1990-1992)



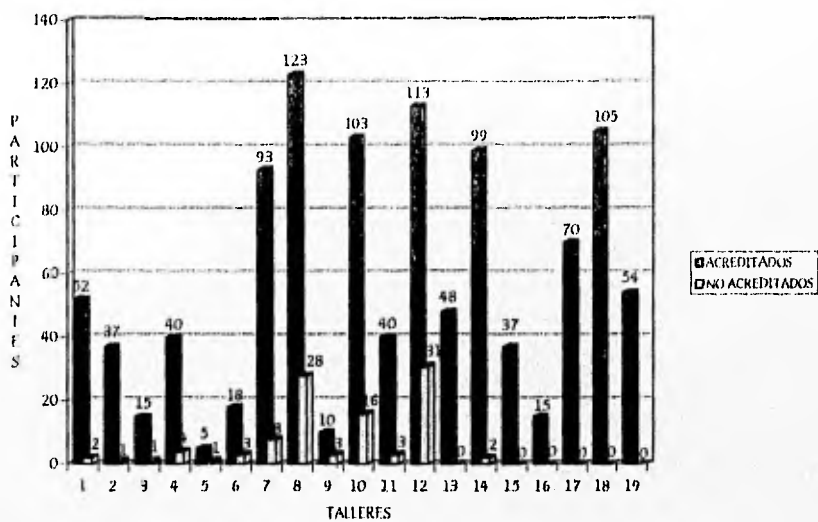
La Gráfica 2 presenta el número de participantes al inicio y al final de los cursos, en este aspecto se destaca el curso Didáctica y docencia con 172 participantes al inicio y 151 participantes al final; el curso con menor número de participantes fué el de El quehacer educativo en México 1876-1910 con 6 participantes al inicio y al final del curso.

Gráfica 3.  
Porcentaje de deserción de participantes. (periodo 1990-1992)



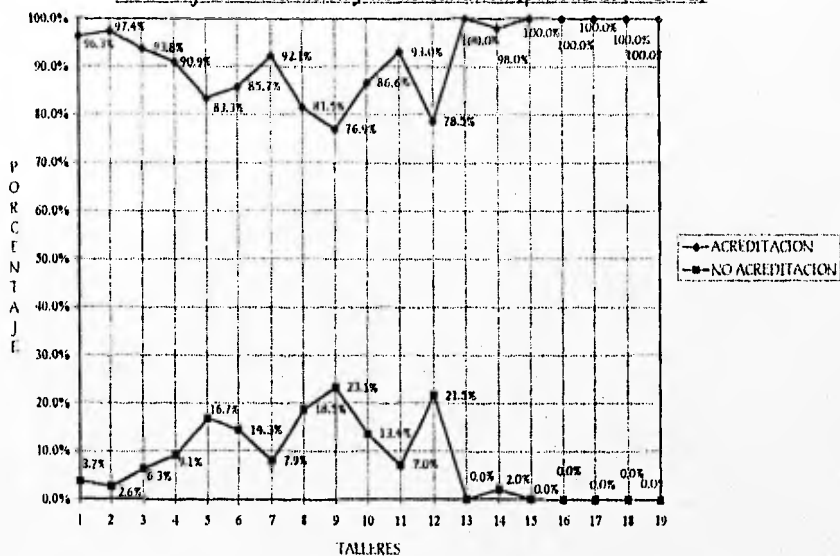
La Gráfica 3 muestra el nivel de deserción de cada curso; el que mayor nivel de deserción tuvo fué El Colegio de Bachilleres: perspectiva actual (16.7%), con 18 participantes al inicio y con 15 participantes al final. El menor nivel de deserción lo presentó el curso El quehacer educativo en México 1876-1910 (0%) el cual conservó a los seis participantes con los que inició.

Gráfica 4.  
 Participantes acreditados y no acreditados (periodo 1990-1992)



La Gráfica 4 presenta el total de participantes acreditados y no acreditados para cada uno de los cursos; en este aspecto destaca el curso Didáctica y docencia con 123 participantes acreditados y 28 no acreditados.

Gráfica 5.  
Porcentaje de acreditación y no acreditación (periodo 1990-1992)



Por otro lado, la Gráfica 5 muestra los porcentajes de acreditación y no acreditación de cada curso; en ello, se destacan los cursos con el 100% de acreditación La formación del alumno en el C.B., Orientación en la formación docente, El Colegio de Bachilleres: perspectiva actual, Implicaciones de la práctica educativa en la formación del estudiante, La formación del académico en el C.B. y Cultura y práctica educativa.

### *Período 1993-1995*

Si bien el Plan para la Formación del Personal Académico inició su operación en 1991, es hasta 1993 cuando el Departamento Académico logra diseñar un taller con una aproximación constructivista "La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza"; a partir de entonces la formación psicopedagógica se ha desarrollado con esta orientación. Al igual que en el período anterior, en éste, coexisten talleres diseñados en diferentes momentos institucionales:

a) Al inicio del período 1993-1995 seguían en operación dos de los talleres que se habían diseñado en 1992 y que dejaron de impartirse en julio de 1993:

- La formación del académico en el CB
- Implicaciones de la práctica educativa en la formación del estudiante

b) Asimismo, seguía en operación un taller diseñado en 1992, rediseñado en 1994 y reemplazado en 1995:

- Cultura y práctica educativa

c) La "nueva generación" de talleres con orientación constructivista está integrada, en el período 1993-1995, por los siguientes talleres:

- La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza
- La construcción del conocimiento en el ámbito escolar
- Adolescencia
- La construcción de instrumentos para la evaluación del aprendizaje
- Habilidades y actitudes en la docencia
- El aprendizaje estratégico: sus aplicaciones prácticas en el aula
- Adolescencia y creatividad



- Lectura experta: su aplicación práctica en el aula
- Las habilidades de pensamiento y su importancia en la enseñanza
- Sociedad, educación y cultura

En la presentación de los resultados se incluye la fecha de inicio de estos talleres para clarificar la razón por la cual hay talleres que cuentan con poca población atendida.

En total suman 13 talleres distintos que se llevaron a cabo entre febrero de 1993 y diciembre de 1995; la Tabla 3 muestra que, en la suma del total de las veces que se impartieron, son 194 talleres de formación psicopedagógica. En este período participaron 4086 académicos, por razones que se desconocen desertó el 10.3% de ellos. Debido a los 420 participantes que desertaron, fueron 3666 los participantes que finalizaron sus cursos; de estos, el 93.2% lograron la acreditación mientras que el 6.9% no la obtuvieron (los porcentajes se muestran en la Tabla 4).

Tabla 3

Participación en los talleres del período 1993-1995

Taller	Fecha de inicio	Operaciones <sup>17</sup>	Participantes al inicio	Deserteros	Participantes al final	Participantes por grupo	Acreditados	No acreditados
1. La formación del académico en el C B	Febrero, 1992	2	28	2	26	13	26	0
2. Implicaciones de la práctica educativa en la formación del estudiante	Febrero, 1992	1	13	3	10	10	10	0
3. Cultura y práctica educativa	Febrero, 1992	9	180	15	165	18	163	6
4. La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza (EVA 1)	Febrero, 1993	42	919	124	795	19	701	94
5. La construcción del conocimiento en el ámbito escolar	Agosto, 1993	48	858	135	823	17	737	86
6. Adolescencia	Febrero, 1994	32	749	30	718	22	715	2
7. La construcción de instrumentos para la evaluación del aprendizaje (EVA 2)	Febrero, 1994	8	112	10	102	13	95	7
8. Habilidades y actitudes en la docencia	Agosto, 1994	25	593	33	560	22	531	29
9. El aprendizaje estratégico: sus aplicaciones prácticas en el aula	Agosto, 1994	10	293	24	179	18	179	0
10. Adolescencia y creatividad	Febrero, 1995	6	133	13	120	20	119	1
11. Lectura experta: su aplicación práctica en el aula	Febrero, 1995	5	103	24	79	16	59	20
12. Las habilidades de pensamiento y su importancia en la enseñanza	Agosto, 1995	2	35	1	34	17	34	0
13. Sociedad, educación y cultura	Agosto, 1995	4	61	6	55	14	48	7
<b>TOTAL</b>			<b>4086</b>	<b>420</b>	<b>3666</b>	<b>19</b>	<b>3417</b>	<b>252</b>

<sup>17</sup>

Se refiere al número de veces que se ha impartido el taller

Tabla 4

Porcentaje de participación en los talleres del periodo 1993-1995

Taller	Fecha de inicio	Participantes al inicio	Deserción	Participantes al final	Acreditación	No acreditación	Personal académico atendido <sup>10</sup>
1. La formación del académico en el C. U.	Febrero, 1992	28	7.1%	26	100.0%	0.0%	0.87%
2. Implicaciones de la práctica educativa en la formación del estudiante	Febrero, 1992	13	23.1%	10	100.0%	0.0%	0.33%
3. Cultura y práctica educativa	Febrero, 1992	180	8.3%	165	98.8%	3.6%	5.43%
4. La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza (EVA 1)	Febrero, 1993	919	13.5%	795	88.2%	11.8%	23.37%
5. La construcción del conocimiento en el ámbito escolar	Agosto, 1993	958	14.1%	823	89.6%	10.4%	24.57%
6. Adolescencia	Febrero, 1994	748	4.0%	718	99.6%	0.3%	23.83%
7. La construcción de instrumentos para la evaluación del aprendizaje (EVA 2)	Febrero, 1994	112	8.9%	102	93.1%	6.9%	3.17%
8. Habilidades y actitudes en la docencia	Agosto, 1994	593	5.6%	560	94.8%	5.2%	17.70%
9. El aprendizaje estratégico: sus implicaciones prácticas en el aula	Agosto, 1994	203	11.8%	170	100.0%	0.0%	5.97%
10. Adolescencia y creatividad	Febrero, 1995	133	9.8%	120	90.2%	0.8%	3.97%
11. Lectura experta: su aplicación práctica en el aula	Febrero, 1995	103	23.3%	79	74.7%	25.3%	1.97%
12. Las habilidades de pensamiento y su importancia en la enseñanza	Agosto, 1995	35	2.0%	34	100.0%	0.0%	1.13%
13. Sociedad, educación y cultura	Agosto, 1995	61	9.8%	55	87.3%	12.7%	1.60%
<b>TOTAL</b>		<b>4086</b>	<b>10.3%</b>	<b>3668</b>	<b>93.2%</b>	<b>6.9%</b>	<b>-</b>

10

Este porcentaje representa la proporción de personal académico acreditado en relación a la población total del Colegio de Bachilleres (se tomó como base a una población de 3000 académicos)

En los talleres que se impartieron entre 1993 y 1995 destaca el de La construcción del conocimiento en el ámbito escolar con 48 operaciones y un total de 737 acreditados que, considerando una población total de 3000 académicos, representan el 24.57% del personal de la institución. Este taller es considerado por el Colegio de Bachilleres como uno de los talleres básicos en la formación de su personal académico, sin que ello signifique obligatoriedad para que los académicos participen en él.

Para la acreditación de un taller, en este período (y hasta la fecha), es necesario que los participantes cubran los siguientes criterios:

a) Cubrir el 100% de asistencia

b) La entrega de los productos parciales que se realizan durante el taller y cuyos criterios de valoración permiten retroalimentar el proceso de los participantes

b) La entrega de un producto final a satisfacción de los criterios de calidad que están estipulados, en la guía del instructor, para cada uno de los talleres.

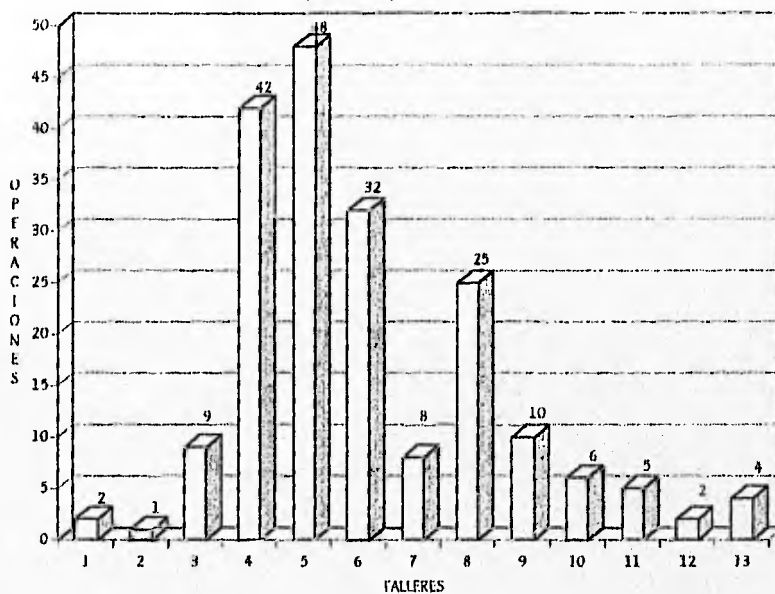
Las siguientes gráficas muestran el comportamiento de los talleres en el período 1993-1995:

1. La formación del académico en el C.B.
2. Implicaciones de la práctica educativa en la formación del estudiante
3. Cultura y práctica educativa
4. La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza
5. La construcción del conocimiento en el ámbito escolar
6. Adolescencia
7. La construcción de instrumentos para la evaluación del aprendizaje
8. Habilidades y actitudes en la docencia

9. El aprendizaje estratégico: sus aplicaciones prácticas en el aula
10. Adolescencia y creatividad
11. Lectura experta: su aplicación práctica en el aula
12. Las habilidades de pensamiento y su importancia en la enseñanza
13. Sociedad, educación y cultura

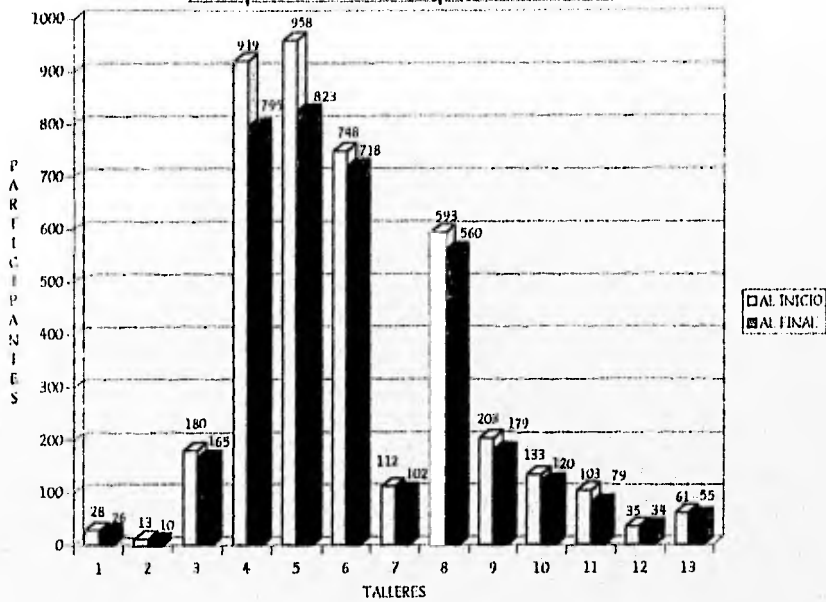
Para realizar el análisis comparativo sobre el comportamiento de los participantes en los talleres de este período, se omitirán los talleres "La formación del académico en el C.B." e "Implicaciones de la práctica educativa en la formación del estudiante" debido a que dejaron de impartirse en Febrero de 1993.

Gráfica 6.  
Talleres impartidos (periodo 1993-1995)



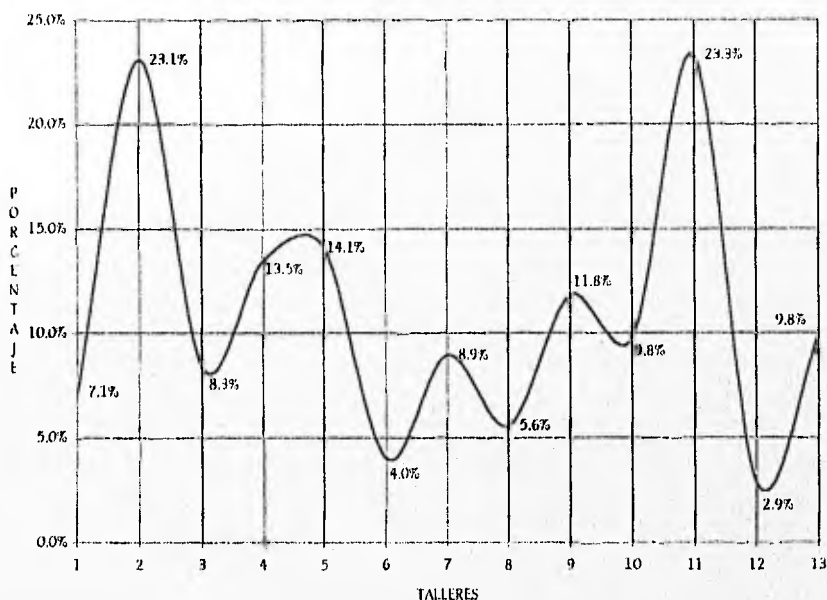
La Gráfica 6 muestra el total de veces que se impartió cada uno de los 13 talleres desde enero de 1993 hasta diciembre de 1995. En este período el taller con más operaciones fué La construcción del conocimiento en el ámbito escolar (48); el taller con el menor número de operaciones fué Las habilidades del pensamiento y su importancia en la enseñanza (2).

Gráfica 7.  
 Participantes de los talleres (periodo 1993-1995)



La Gráfica 7 presenta el número de participantes al inicio y al final de los cursos, en este aspecto se destaca el taller La construcción del conocimiento en el ámbito escolar con 958 participantes al inicio y 823 participantes al final; el taller con menor número de participantes fué el de Las habilidades del pensamiento y su importancia en la enseñanza con 35 participantes al inicio y 34 participantes al final.

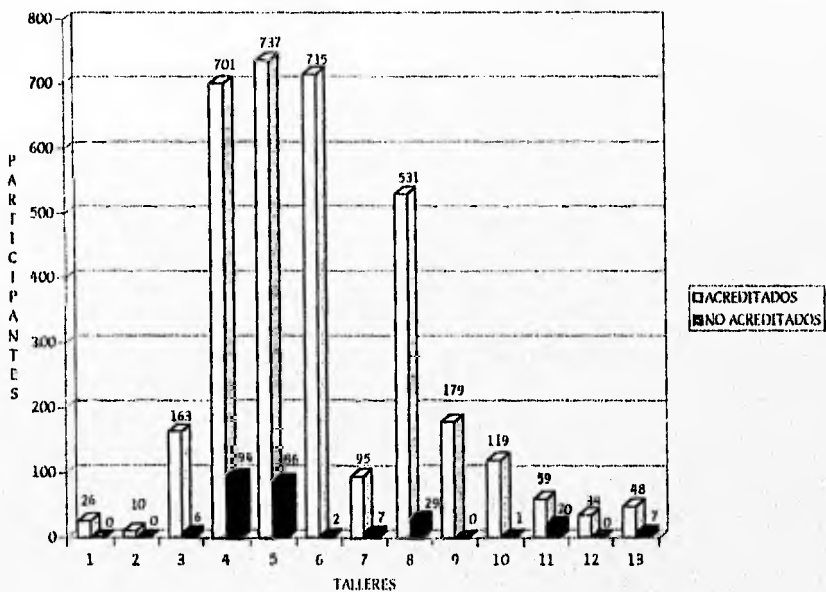
Gráfica 8.  
Porcentaje de deserción de participantes (periodo 1993-1995)



La Gráfica 8 muestra el nivel de deserción de cada taller en el período 1993-1995; el taller con mayor nivel de deserción fué Lectura experta: su aplicación práctica en el aula (23.3%) que tuvo 103 participantes al inicio y 79 participantes al final. El menor nivel de deserción lo presentó el taller Las habilidades del pensamiento y su importancia en la enseñanza (2.8%), el cual fue abandonado sólo por uno de los participantes.



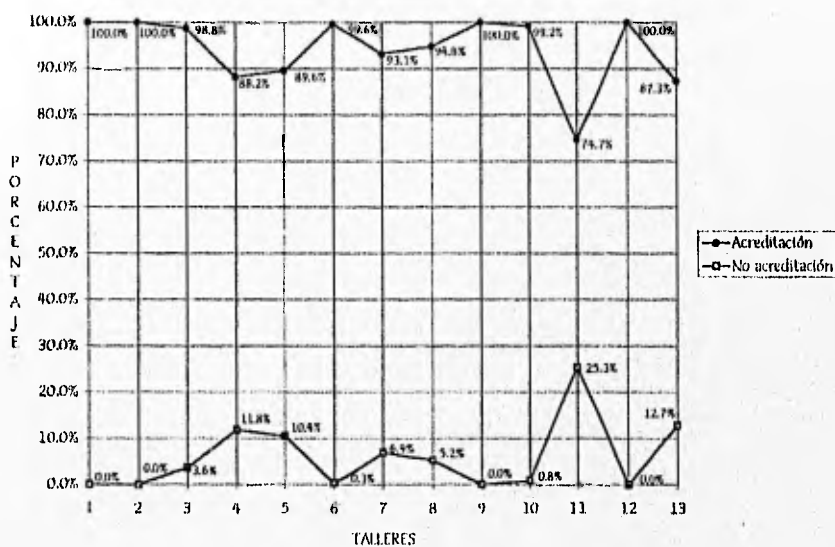
Gráfica 9.  
 Participantes acreditados y no acreditados (período 1993-1995)



La Gráfica 9 presenta el total de los participantes acreditados y no acreditados para cada uno de los talleres del período referido; en este aspecto destaca el taller La construcción del conocimiento en el ámbito escolar con 737 participantes acreditados y 86 participantes no acreditados.

Gráfica 10.

Porcentaje de acreditación y no acreditación (periodo 1993-1995)



Por otro lado, la Gráfica 10 muestra los porcentajes de acreditación y no acreditación de cada taller; en ello, se destaca con el 100% de acreditación el taller Las habilidades del pensamiento y su importancia en la enseñanza.

### *Contrastación entre el período 1990-1992 y el 1993-1995*

Las diferencias significativas entre ambos períodos son las siguientes:

a) El curso con mayor cantidad de operaciones en el primer período sólo tiene 10, mientras que en el segundo período, el taller que más veces se ha impartido tiene 48. Aún cuando ambos eventos se ofrecieron a los académicos durante el período completo correspondiente, el taller "La construcción del conocimiento en el ámbito escolar" incrementa en 4.8 veces la operación de "Introducción al aprendizaje escolar".

b) Pese a contar con criterios de acreditación más estrictos, el período 1993-1995 supera el índice de acreditación del período anterior (de 91.3% a 93.2%) y disminuye el índice de deserción (de 11.6% a 10.3%); asimismo, se incrementa el número de participantes promedio por grupo (de 15 a 19). Aunque en términos numéricos no sea significativa la diferencia, si lo es, si se observa el contraste entre los niveles de exigencia en el desempeño de los académicos; sin embargo, no es suficiente un criterio para adjudicar el mérito a la metodología de formación utilizada, para ello habrá que considerar los resultados de la evaluación implícita y la espontánea.

c) Partiendo de una base de 3000 académicos, la Tabla 5 presenta un cuadro comparativo de la cobertura de población acreditada (en términos porcentuales); lo cual muestra, en parte, el alcance de la formación en cada período:

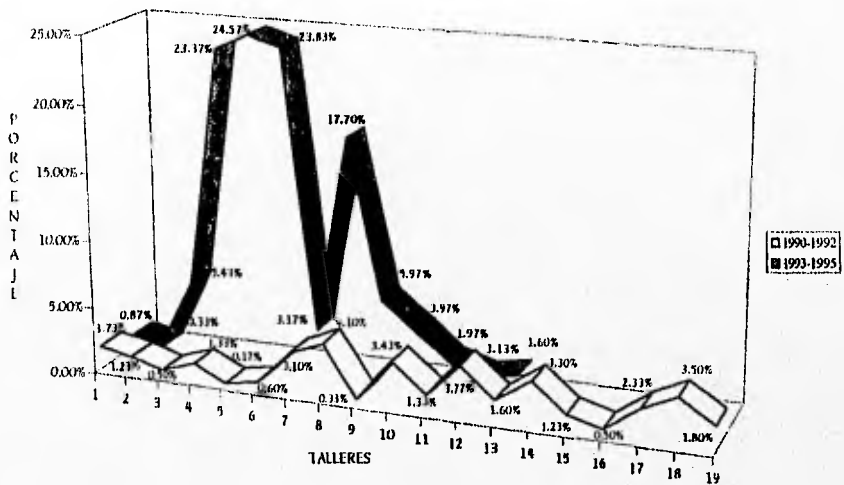
Tabla 5

Relación de los talleres con mayor impacto de cobertura en cada período

PERIODO	TALLER	%
1990-1992	Didáctica y docencia	4.10
	Introducción al aprendizaje escolar	3.77
	La formación del académico en el C.B.	3.50
1993-1995	La construcción del conocimiento en el ámbito escolar	24.57
	Adolescencia	23.83
	La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza	23.37

En el segundo período cada taller ha cubierto la formación de casi la cuarta parte del personal académico de la institución; mientras que en el primer período el alcance es sólo del 4.10%.

Gráfica 11.  
Comparación de población atendida y acreditada



La Gráfica 11 muestra la comparación, entre ambos períodos, respecto a los logros en población atendida/acreditada en relación a una población total de 3000 académicos.

Para la contrastación de los resultados, vale la pena mencionar que en los dos períodos, la obtención de la definitividad en la institución o el cambio a una categoría mayor está sujeta, entre otros criterios, a cubrir un número determinado y variable de horas de formación. Además, en el período 1993-1995, los académicos con plazas provisionales están sujetos a recontractación si cubren, entre otros requisitos, un número fijo de horas de formación al semestre.

De acuerdo a la convocatoria publicada en la Gaceta Bachilleres del día 12 de enero de 1996, las horas de formación exigidas para que un académico fuera aceptado para concursar en la promoción de su categoría fueron las siguientes:

Categoría CB I	150 horas
Categoría CB II	200 horas
Categoría CB III	200 horas
Categoría CB IV	225 horas

Sin embargo, no se ha establecido la obligatoriedad por algún taller en particular; esto es, el personal académico puede elegir los talleres de formación, a los cuales asistirá, en un rango de oferta que va de 15 a 30 opciones distintas al año. Las opciones de formación que se ofrecen varían para cada figura académica; de tal manera que los consultores (vgr.) tienen un mínimo de 15 opciones al año, mientras que los profesores de asignatura (vgr.) pueden tener hasta 30 opciones distintas en un ciclo anual.

Insisto en que estos datos no son suficientes para valorar la metodología de formación que se sigue en el campo de lo psicopedagógico; sin embargo, vale la pena considerarlos porque muestran el impacto de cobertura que se ha logrado.

En la revisión de la proporción de los talleres de formación psicopedagógica, en relación al total de eventos que lleva a cabo el CAFP en un año, se puede observar en la Tabla 6 que de 637 eventos que impartió el CAFP en el período 1990-1992 el 12.87% lo cubrió la formación psicopedagógica, el resto lo constituyeron eventos de actualización de contenidos dirigidos a profesores de asignatura, orientadores escolares y profesores de paraescolares. Del total de 9019 participantes atendidos (este total no excluye a los desertores), el 13.90% le correspondió a la formación psicopedagógica (los porcentajes se muestran en la Tabla 7).

De 1075 talleres que impartió el CAFP en el período 1993-1995 el 18.04% lo cubrió la formación psicopedagógica, el resto lo constituían eventos de actualización de contenidos dirigidos a profesores de asignatura, orientadores escolares, consultores académicos y profesores de paraescolares; así como talleres de formación específica para los participantes de los proyectos especiales. Del total de 17074 participantes atendidos (este total no excluye a los desertores), el 23.93% le correspondió a la formación psicopedagógica.

Tabla 6.

Comparación entre el total de talleres y participantes del CAFP y los correspondientes a la formación psicopedagógica

Año	Total de talleres	Talleres/formación psicopedagógica	Total de participantes	Participantes/formación psicopedagógica
1990	130	39	2569	714
1991	152	28	2139	416
1992	355	15	4311	120
TOTAL	637	82	9019	1254
1993	302	26	4759	557
1994	355	70	5629	1627
1995	418	98	6686	1902
TOTAL	1075	194	17074	4086

Tabla 7.

Relación porcentual del total de talleres y participantes del CAFP y de la formación psicopedagógica

Año	Total de talleres	Talleres/formación psicopedagógica	Total de participantes	Participantes/formación psicopedagógica
1990	130	30%	2569	27.79%
1991	152	18.42%	2139	19.44%
1992	355	4.22%	4311	2.78%
TOTAL	637	12.87%	9019	13.90%
1993	302	8.60%	4759	11.70%
1994	355	19.71%	5629	28.90%
1995	418	23.44%	6686	28.44%
TOTAL	1075	18.04%	17074	23.93%

Entre el primero y el segundo período, la oferta de opciones de formación aumentó considerablemente; mientras que en 1990-1992 los académicos sólo asistían a los cursos de formación específica por área y los de formación psicopedagógica, en 1993-1995 tienen acceso a mayor número de talleres sobre las mismas modalidades de formación y, además, se incorporan a la realización de proyectos especiales que contemplan una parte de formación y otra de producción. Estos proyectos especiales en específico son: evaluación técnica de programas, evaluación de fascículos, elaboración del banco de reactivos para la evaluación del aprendizaje, integración profesor-orientador, desarrollo de videos educativos y diseño de software educativo.

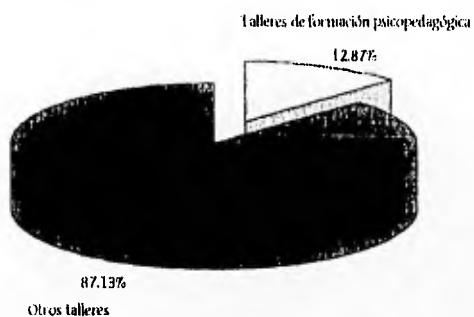
Dentro de estas acciones, que tienen como fin el reforzar la formación y la producción de los académicos del Colegio, se flexibilizaron las políticas de programación de talleres. Esto es, hasta 1990 sólo se programaban cuatro períodos para la formación: dos intersemestres con una duración de dos semanas cada uno y dos períodos semestrales con una duración de cinco a seis sesiones sabatinas. Desde 1991 y hasta la fecha, la programación de talleres es permanente durante todo el



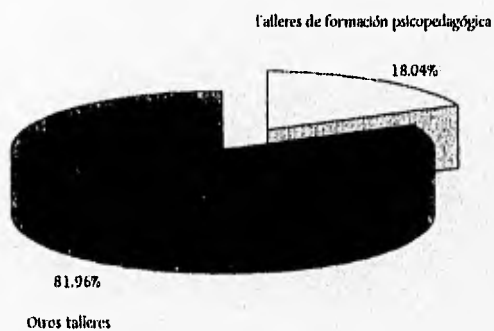
año; se cubren dos períodos intersemestrales, de cinco semanas cada uno; los dos períodos semestrales abarcan el total de sábados que tiene éste (13 aprox.) y se abrió la opción para que los profesores -bajo un mecanismo sencillo- soliciten los talleres que desean tomar según ellos establezcan fechas, horarios y sedes.

En este contexto, la formación psicopedagógica no sólo logra mantener la captación de profesores que participan en sus talleres sino que supera en varios puntos porcentuales los resultados del período 1990-1992. En el caso de la proporción de talleres psicopedagógicos en relación al total de talleres impartidos por el CAFP, el porcentaje pasa del 12.87% al 18.04% (el 5.17% de aumento); mientras tanto, en lo que se refiere al número de académicos participantes, la formación psicopedagógica superó en 10.03 puntos sus resultados en relación al período anterior, esto es de 13.90% pasó al 23.93%

Gráfica 12.  
Proporción de talleres de formación psicopedagógica (período 1990-1992).

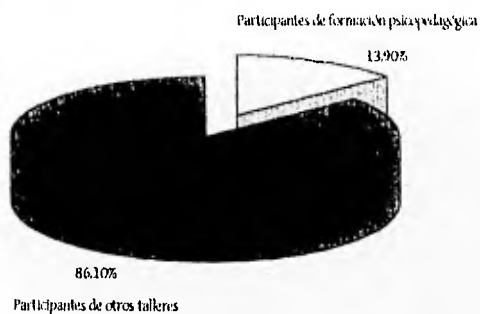


Gráfica 13.  
Evolución de talleres de formación psicopedagógica (período 1993-1995).

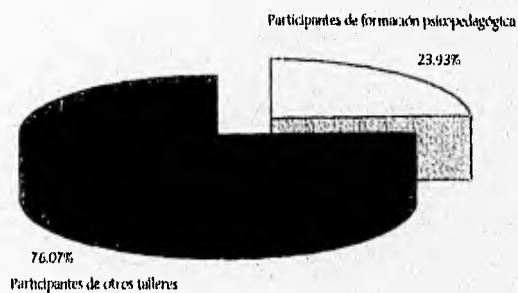


Las Gráficas 12 y 13 muestran los resultados comparativos de cada uno de los períodos en lo que se refiere a la proporción de talleres de formación psicopedagógica en relación con el total de talleres impartidos por el CAFP.

Gráfica 14.  
Proporción de participantes de formación psicopedagógica  
(período 1990-1992)



Gráfica 15.  
Proporción de participantes de formación psicopedagógica  
(período 1993-1995)



Asimismo, las Gráficas 14 y 15 representan la proporción, en cada período, de participantes en la formación psicopedagógica en relación al total de participantes atendidos por el CAFP.

Finalmente, la Tabla 8 presenta lo que se refiere al número de instructores que atienden la formación psicopedagógica, se observa un decremento considerable entre 1991 y 1993 - en relación al número de ellos en 1990-; sin embargo, en 1994 y 1995 el incremento del número de instructores es significativo.

Tabla 8.

Relación anual de la cantidad de instructores que atienden la formación psicopedagógica

AÑO	INSTRUCTORES
1990	22
1991	17
1992	10
1993	12
1994	29
1995	55

*La evaluación cualitativa*

La complejidad que entraña el proceso de aprendizaje y el de enseñanza no puede ser aprehendido en su totalidad por sistema de evaluación alguno y, mucho menos, ser restringido a la captación a través de instrumentos. Por supuesto que los instrumentos son útiles en la recopilación de información pero siempre deben ser claros sus límites y su función en la evaluación de un proceso educativo.

La formación docente es un proceso educativo que, en el caso del Colegio de Bachilleres, se complejiza aún más al tener como marco de desarrollo el constructivismo. Esto quiere decir que el proceso de formación docente no está depositado en la elaboración de material didáctico efectivo, en la sistematización de los objetivos y actividades o en la utilización de técnicas grupales efectivas. Desde la perspectiva constructivista se trata de un proceso que parte del reconocimiento de la multidimensionalidad presente en el acto educativo. Si en sí el proceso de formación es complejo, la valoración de la trascendencia o impacto de la formación docente se vuelve más complicada en tanto que no se pueden establecer certezas al respecto.

"Todo el mundo estaría de acuerdo en que uno no sabe muy bien lo que hace cuando forma. En esas condiciones, nos podemos interrogar, evidentemente, acerca de la dificultad o incluso acerca de la significatividad que entraña una interpretación de las prácticas de evaluación de los resultados de la formación, cuando no se conoce la propia naturaleza de esos resultados." (Barbier, 1990 p. 15).

La evaluación del proceso de formación se dificulta aún más, porque por las políticas de formación en el Colegio de Bachilleres, no existe secuencia obligatoria para que los profesores desarrollen sus trayectorias de formación (excepto el caso de los dos talleres de evaluación, en donde La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es requisito para que el académico pueda participar en el taller La construcción de instrumentos para la evaluación del aprendizaje). De esta forma, cada académico elige el taller que más le interese, sea porque le importa la temática, porque la sede es la más cercana o porque el horario es el que más le conviene.

Así, las rutas de formación se diversifican tanto como académicos participan en el programa; esta condición hace aún más difícil evaluar las acciones de la formación psicopedagógica, ya que muchos de sus efectos pueden consolidarse hasta que se den cualquiera de las siguientes condiciones (o todas ellas):

- a) El académico ha transitado por uno o más talleres posteriormente
- b) El trabajo cotidiano con los alumnos le permitió completar una parte del proceso de formación.
- c) El intercambio con otros académicos del Colegio o la participación en eventos de otras instituciones, le permitieron superar interrogantes que no resolvió en el taller o abrir nuevas problemáticas para acudir a otro espacio de formación.

En ese sentido, la información que a continuación se presenta se refiere sólo a los resultados obtenidos dentro del espacio de un taller cuya duración puede ir de 25 a 40 horas. Por supuesto que estos períodos cortos de formación son insuficientes para transformar la práctica educativa de cualquier docente; sin embargo, al interior de cada taller se pueden obtener ciertos logros que, en la integración con otros espacios (de formación y de práctica) coadyuvan a la construcción de un marco referencial más amplio que, además de explicar el proceso educativo al académico, le permitan una toma de decisiones más atinada para brindar una ayuda pedagógica pertinente a las solicitudes de sus alumnos.

En lo que toca a la información cualitativa que se ha obtenido de los talleres, sólo se cuenta con los informes que el Depto. Académico realizó sobre el período 1993-1995 sobre los 10 talleres que incluyen la metodología de formación descrita en capítulos anteriores; estos informes fueron elaborados a partir de:

- a) Los cuestionarios de evaluación global que se aplican al término de cada taller. Estos cuestionarios hacen una exploración sobre los siguientes aspectos: difusión a los académicos, estructura del taller, lecturas de apoyo, trabajo del grupo, trabajo individual del participante, trabajo del instructor, apoyo logístico y sugerencias. La escala de valoración que se utiliza es: Muy bien, Satisfactorio, Nivel mínimo e Insuficiente.
- b) Las producciones (parciales y finales) de los participantes, de acuerdo a los criterios establecidos para su elaboración y evaluación.
- c) Los cuestionarios de evaluación del taller que se aplican al término de cada sesión, cuyas categorías se refieren al trabajo del instructor, las actividades diseñadas, el material de lectura, la aplicación a la práctica, el trabajo del grupo y sugerencias.
- d) Los informes de los instructores, que contemplan una exploración respecto a la estructura y funcionamiento del taller, las lecturas de apoyo, el trabajo grupal, la valoración de los productos, una autoevaluación sobre su trabajo, la detección de necesidades de formación, la propuesta de ajustes al taller, la propuesta de candidatos a instructor y el funcionamiento del apoyo logístico.
- e) Los cuestionarios de evaluación de la asesoría, en donde el instructor hace una valoración sobre: la guía del instructor, la asesoría que se le brindó para el manejo del taller, el apoyo logístico recibido, la valoración de productos, la orientación para el desarrollo del proceso del grupo, el seguimiento de procesos administrativos y sugerencias.
- f) Los comentarios de los participantes que, de manera informal y asistemática, llegan a comunicar al personal del Departamento Académico.

A partir de las opiniones recabadas, las sugerencias de los instructores y el análisis de los productos, se determinan las modificaciones que requiere el taller tanto en la estrategia como en los materiales de apoyo que se utilizan (lecturas, cuestionarios,

etc.) En razón de ello, a continuación se presenta una síntesis de la evaluación última de los talleres, correspondiente al período marzo-agosto de 1995.

### *Evaluación de los actuales talleres de formación psicopedagógica*

**Taller:** La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza

**Evaluación:** Los objetivos del taller se cumplen en su totalidad. La estrategia de trabajo y la profundidad de los contenidos es la adecuada para que el académico pueda hacer aplicaciones inmediatas a su práctica cotidiana.

Los resultados de la evaluación diagnóstica muestran que los participantes tienen deficiencias conceptuales, principalmente en lo que se refiere a:

- a) La concepción de la evaluación como un proceso y la inherencia de este a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- b) La distinción entre evaluación, medición, calificación, acreditación y certificación.
- c) El seguimiento del proceso de planificación de la evaluación.
- d) La distinción entre técnicas, instrumentos y reactivos.

Al término del taller, el 82%<sup>19</sup> de los participantes logra superar estas deficiencias y presentan productos que muestran el proceso de la planificación de la evaluación, la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el nivel adquirido para realizar un instrumento de evaluación del aprendizaje escolar.

De acuerdo a las opiniones de los participantes, a través de las cuales manifiestan su evaluación sobre el desempeño de los instructores; estas indican un muy buen trabajo, particularmente en lo que se refiere a:

- a) Dominio y manejo de contenidos (82%), y
- b) disponibilidad e interés hacia el grupo (77%)

---

<sup>19</sup> Esta cifra corresponde al porcentaje de acreditados del taller en el periodo periodo marzo-agosto de 1995

## Taller: La construcción del conocimiento en el ámbito escolar

Evaluación: Los objetivos del taller se cumplen en su totalidad. La metodología que se utiliza, solicita que los participantes presenten (como evaluación diagnóstica) una estrategia inicial de trabajo en el aula con base a su programa de asignatura y una guía que se les proporciona en el taller; al término de la formación, los participantes elaboran una estrategia de trabajo final. Esta metodología sigue siendo acertada, ya que el contraste entre ambas estrategias permite a los participantes valorar sus logros pese a la dificultad que en sí tiene el taller, fundamentalmente por el nivel conceptual que se maneja y que, la mayor parte de los académicos, siente ajeno a su actividad cotidiana. Los comentarios de los participantes expresan que el taller les proporciona muchos elementos para enriquecer su práctica educativa de acuerdo a los propósitos del Modelo Educativo.

En términos de la profundidad de contenidos, esta es adecuada en función al nivel que se pretende de los participantes; esto es, lo que se busca es que los académicos se aproximen a la comprensión del marco constructivista, puedan observar la multidimensionalidad del fenómeno educativo y la importancia de su papel en la ayuda pedagógica. A través de las producciones de este taller, hemos constatado que no se requiere que los participantes se hagan expertos en las teorías cognitivas y el enfoque histórico cultural, para comprender la dimensión de la propuesta del Modelo Educativo del C.B.

Los resultados de la evaluación diagnóstica muestran que las deficiencias de los participantes se dan en torno a:

- a) La sistematización de la enseñanza en vinculación con el proceso de aprendizaje.
- b) La consideración de los factores de orden psicológico y sociológico como influyentes en el proceso de construcción del conocimiento.

Al término del taller, el 84% de los participantes logra superar estas deficiencias y presentan productos en los que se observan la forma en que se han incorporado los principales conceptos revisados en el taller y se ajustan a las condiciones específicas de propósito y contenido curricular, así como a las características del grupo de alumnos para los cuales se planea la estrategia final de trabajo.



De acuerdo a las opiniones de los participantes en relación al trabajo de los instructores, estas indican un muy buen trabajo, particularmente en lo que se refiere a:

- a) Dominio y manejo de contenidos (84%), y
- b) habilidad para dirigir discusiones (83%)

#### Taller: Adolescencia

Evaluación: Los objetivos del taller se cumplen en su totalidad. La estrategia de trabajo es calificada como adecuada en función de los objetivos establecidos y los contenidos a revisar; particularmente se señala la pertinencia de la misma, ya que propicia un alto nivel de participación e involucramiento de los participantes en el desarrollo del taller. En relación a las aportaciones del taller hacia la práctica educativa de los académicos, estos señalan que su imagen sobre los adolescentes se ha enriquecido en la medida que los pueden ver más como seres positivos que sólo como alumnos "flojos, carentes de interés e indolentes", lo cual algunos reportan como un cambio de actitud hacia sus alumnos.

Los resultados de la evaluación diagnóstica muestran que los participantes tienen deficiencias de conocimiento, principalmente en lo que se refiere a:

- a) Las formas de relación entre los adolescentes.
- b) Lo relativo a la sexualidad de los adolescentes y como responder ante sus cuestionamientos.
- c) El desarrollo cognitivo de los adolescentes y las repercusiones de este en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Al término del taller, el 89% de los participantes logra superar estas deficiencias y presentan una propuesta de trabajo en la que interrelacionan las características de los adolescentes con los propósitos y contenidos curriculares establecidos. En general, los productos finales expresan un cambio de actitud hacia los alumnos.

De acuerdo a las opiniones de los participantes sobre el desempeño de los instructores se indica una valoración de muy bien, en especial en las categorías:

- a) Disponibilidad e interés hacia el grupo (91%), y
- b) dominio y manejo de contenidos (86%)

#### Taller: La construcción de instrumentos para la evaluación del aprendizaje

Evaluación: Los objetivos del taller se cumplen en su totalidad. La estrategia de trabajo resulta adecuada ya que apoya la integración conceptual y metodológica de la evaluación del aprendizaje en el contexto del programa de asignatura; de ahí que a los participantes les parezca que el taller les ofrece una alternativa viable de aplicación a su práctica.

Los resultados de la evaluación diagnóstica muestran que los participantes tienen deficiencias, principalmente en lo que se refiere a:

- a) La elección de la técnica adecuada según la modalidad de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.
- b) La instrumentación de las técnicas de evaluación.

Al término del taller, el 91% de los participantes logra superar estas deficiencias y presentan productos en los que muestran que son capaces de instrumentar diferentes técnicas en función de los propósitos curriculares y de la evaluación de acuerdo a cada modalidad.

En relación al trabajo de los instructores, los participantes lo valoran como muy bien, en particular en lo que se refiere a:

- a) Dominio y manejo de contenidos (92%), y
- b) capacidad para aclarar dudas (90%)

#### Taller: Habilidades y actitudes en la docencia

Evaluación: Los objetivos del taller se cumplen en su totalidad. La estrategia de trabajo propicia una fuerte confrontación entre sus actuaciones cotidianas al enseñar, y las acciones que ellos mismos valoran como las óptimas para promover el aprendizaje. Los contenidos y ejercicios del taller permiten a los participantes hacer

reflexiones significativas sobre su proceder, sus actitudes, los errores y aciertos en los que han incurrido y que no había sido frecuente revisar en el marco de la formación. En términos de los beneficios que les significa el taller, en relación a las aportaciones teórico-prácticas a su práctica educativa, los participantes expresan que fundamentalmente les ofrece las explicaciones teóricas que les permiten analizar sus acciones prácticas.

Los resultados de la evaluación diagnóstica muestran que los participantes tienen deficiencias principalmente en lo que se refiere a:

- a) La concepción estratégica de la enseñanza.
- b) La sistematización de la planeación de la enseñanza.
- c) La consideración del uso de estrategias de apoyo a su trabajo académico.

Al término del taller, el 95% de los participantes logra superar estas deficiencias en relación a la identificación, incorporación y manejo de las estrategias directivas, educativas e instruccionales en la planeación de la enseñanza de un tema de su programa de asignatura.

De acuerdo a las opiniones de los participantes, a través de las cuales manifiestan su evaluación sobre el desempeño de los instructores; estas indican un muy buen trabajo, especialmente en lo que se refiere a:

- a) Disponibilidad e interés hacia el grupo (78%), y
- b) dominio y manejo de contenidos (71%)

#### Taller: El aprendizaje estratégico: sus aplicaciones prácticas en el aula

Evaluación: Los objetivos del taller se cumplen en su totalidad. La estrategia resulta adecuada ya que favorece la articulación de las estrategias de aprendizaje a los programas de asignatura y la población estudiantil; en términos de sus aportaciones a la práctica educativa de los académicos, la opinión generalizada indica que, el taller proporciona opciones para facilitar el aprendizaje de los alumnos y que, además éstos puedan reflexionar sobre la forma en que aprenden.

Los resultados de la evaluación diagnóstica muestran que los participantes tienen deficiencias, principalmente en lo que se refiere a:

- a) La concepción estratégica del aprendizaje.
- b) La identificación de las estrategias que utilizan sus alumnos para aprender.
- c) La identificación de sus posibilidades, como académicos, para propiciar el aprendizaje significativo.

Al término del taller, el 100% de los participantes logra superar estas deficiencias y presentan productos en los que proponen la utilización de estrategias inducidas articuladas al contenido curricular y la naturaleza de la tarea.

De acuerdo a las opiniones de los participantes en relación al trabajo de los instructores; estas indican un muy buen trabajo, particularmente en lo que se refiere a:

- a) Dominio y manejo de contenidos (95%), y
- b) disponibilidad e interés hacia el grupo (93%)

#### Taller: Adolescencia y creatividad

Evaluación: Los objetivos del taller se cumplen en su totalidad. La estrategia, en general es pertinente porque confronta la posición de los académicos, en cuanto a solicitar motivación y creatividad en los alumnos, con respecto a su propia motivación y creatividad al trabajar con ellos; sin embargo, hace falta fortalecer la estrategia a través de la reestructuración de la solicitud de productos y de tres materiales de lectura para que los contenidos se vinculen aún mejor a la práctica de los académicos.

Los resultados de la evaluación diagnóstica muestran que, si bien los participantes tienen intereses por el desarrollo de la creatividad, muestran muchas dificultades para desarrollar la propia y para concretar, sus ideas generales, en el trabajo con los alumnos y los contenidos.

Al término del taller, el 87% de los participantes logra superar estas deficiencias y presentan productos en los que proponen estrategias de trabajo para motivar a sus alumnos y crear espacios más dinámicos y creativos.

De acuerdo a las opiniones de los participantes sobre el desempeño de los instructores, se indica una valoración de muy bien, en especial en las categorías de:

- a) Dominio y manejo de contenidos (95%), y
- b) disponibilidad e interés hacia el grupo (93%)

**Taller: Lectura experta: su aplicación práctica en el aula**

**Evaluación:** Los objetivos del taller se cumplen en su totalidad. La estrategia de trabajo es adecuada ya que permite la revisión teórica y metodológica de la propuesta de entrenamiento; asimismo, el taller aporta, a la práctica de los académicos, un nuevo enfoque (para ellos) sobre los procesos de lectura, su inserción en el trabajo en el aula y una metodología para vincular el proceso de lectura con sus programas de asignatura.

Los resultados de la evaluación diagnóstica muestran que los participantes:

- a) Sólo pueden explicar parcialmente los procesos de lectura.
- b) Conciben la lectura desde un enfoque tradicional-técnico.

Al término del taller, el 89% de los participantes logra superar estas deficiencias y presentan productos en los que se muestra la comprensión de la lectura como una forma de procesamiento de información escrita en donde intervienen las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comprensión de lectura; asimismo, se expresa un cambio en el enfoque metodológico, pasando de uno tradicional técnico a uno estratégico para el entrenamiento de lectores expertos.

En relación al trabajo de los instructores, los participantes lo valoran como muy bien, en particular en lo que se refiere a:

- a) Dominio y manejo de contenidos (85%), y
- b) disponibilidad e interés hacia el grupo (85%)

**Taller: Las habilidades de pensamiento y su importancia en la enseñanza**

**Evaluación:** Los objetivos del taller se cumplen en su totalidad. La estrategia, en general es adecuada; sin embargo, hay que reforzarla en la reestructuración de algunos ejercicios y la modificación de algunas lecturas de tal manera que se pueda apoyar mejor a los académicos y les cueste menos trabajo el acceso a los conceptos.

Los resultados de la evaluación diagnóstica muestran grandes carencias conceptuales respecto a:

- a) La definición de pensamiento como una habilidad.
- b) Los tipos de razonamiento y los procedimientos para la solución de problemas.

Al término del taller, el 100% de los participantes logra superar estas deficiencias, ya que son capaces de identificar las formas del pensamiento y razonamiento pertinentes en función del tipo de problema a resolver; de igual forma, diseñan secuencias instruccionales para trabajar hacia ello, con sus alumnos.

De acuerdo a las opiniones de los participantes, a través de las cuales manifiestan su evaluación sobre el desempeño de los instructores; estas indican un muy buen trabajo, especialmente en lo que se refiere a:

- a) Dominio y manejo de contenidos (100%), y
- b) disponibilidad e interés hacia el grupo (100%)

**Taller: Sociedad, educación y cultura**

**Evaluación:** Los objetivos del taller se cumplen en su totalidad. En general, la estrategia es adecuada, aunque hace falta reforzarla en relación a la solicitud de productos y la reestructuración de algunos ejercicios; sin embargo, el trabajo que se realiza en el taller, reportan los participantes, está muy vinculado con su experiencia y les permite comprender mejor ciertos eventos de su práctica educativa.

Los resultados de la evaluación diagnóstica muestran que las concepciones de sociedad, educación, cultura y la forma en que se interrelacionan para explicar el

fenómeno educativo son muy diversas y, muchas de ellas, se han construido más desde la experiencia que desde un marco teórico.

Al término del taller, el 91% de los participantes, además de hacer una reflexión sobre el papel socio-cultural que ejerce cada académico en la práctica educativa, incorporan a sus marcos explicativos las categorías revisadas en el taller y expresan una concepción de práctica educativa en un plano que trasciende lo anecdótico-experiencial.

De acuerdo a las opiniones de los participantes sobre el desempeño de los instructores, se indica una valoración de muy bien, en particular en las categorías:

- a) Dominio y manejo de contenidos (93%), y
- b) claridad en las exposiciones (87%)

Después de observar los resultados se puede preguntar ¿por qué a un taller como el de Habilidades de pensamiento y su importancia en la enseñanza, se le señalan correcciones en la estrategia cuando tiene el más alto porcentaje de acreditación?; entonces cabe mencionar algunas razones que lo puedan explicar:

a) Las razones posibles por las cuales no acredita un participante son tres:

- No cubre el criterio de asistencia (100%).
- No presenta el producto final.
- El producto final que entrega no cubre los criterios mínimos solicitados.

b) Esta situaciones se pueden presentar en forma independiente a la calidad de la estrategia de trabajo en el grupo, ya que son múltiples las condiciones (laborales, familiares, personales, económicas) por las que los académicos que participan en los talleres no entreguen el producto final; lo cual hace difícil señalar a la estrategia como la única responsable de que el profesor no acredite el taller.

En el caso contrario, también es difícil señalar al taller (contenido, estrategia, apoyos e instructor) como el único responsable de la motivación, interés y

acreditación del participante. Sin embargo, integrando los resultados de cada taller y todos en su conjunto, con los comentarios personales que hacen los participantes - dentro o fuera de un taller - se ha observado un mayor interés de los académicos en cuanto a la formación psicopedagógica.

En general, estos talleres son calificados como espacios en los que se trabaja mucho, pero se aprende. Esta visión, junto con algunas acciones institucionales como los programas de estímulos, han hecho que algunos académicos con larga antigüedad en el Colegio se acerquen a explorar este espacio de formación. Por supuesto que no se está atendiendo el 100% de la población, pero cuando se logra un 24.57% de personal académico acreditado en un taller, indica un logro considerable a nivel institucional; y esa cifra sólo puede lograrse bajo dos condiciones:

- a) Los académicos están obligados a acreditar un taller en particular (que no es éste el caso), o
- b) el personal académico está encontrando en este taller elementos que le permitan construir marcos explicativos sobre su práctica educativa y, en ese sentido, le está siendo significativa la formación.

Me inclino por la segunda opción para explicar el porque la formación psicopedagógica esta "llamando" a más gente y, esto, no se debe sólo a lo atractivo que pudieran ser los contenidos (que en general son valorados como difíciles), sino que se debe a que los talleres brindan un "andamiaje" adecuado para apoyarlos en la construcción de su propio conocimiento.

Pese a esta declaración, que quiere rescatar lo que sí se ha logrado, no se dejan de reconocer las limitaciones y lo mucho que falta por desarrollar para que, entonces sí, se pueda declarar constructivista la metodología que sigue la formación psicopedagógica en el Colegio de Bachilleres.



## VI. ANALISIS

¿Qué deben saber los profesores? Para quienes nos dedicamos a la formación de docentes, sean estos del nivel que sea, ésta es una pregunta obligada; aún cuando la respuesta se complejiza conforme tratamos de acercarnos más a ella. Es claro que en cualquier intento la respuesta está articulada a una concepción de hombre y, a partir de ello, a un paradigma predominante.

En el marco teórico se presentó una panorámica de las diversas corrientes que han influido en la definición de la formación docente y como cada una de ellas ha "cedido" el paso a otra, aparentemente mejor. Las modalidades de formación y los cambios en las orientaciones teóricas, pueden dar la idea de una evolución consistente en la concepción y metodología de la formación de profesores; esta situación está muy lejos de ser considerada de esa manera.

Por el contrario, las prácticas de formación docente están constituidas por aportaciones de cada una de las orientaciones teóricas y tradiciones revisadas; lo cual quiere decir que no tenemos prácticas "puras" ni desde la planeación ni desde la operación.

¿Cuáles son las implicaciones, de tanta variedad, para la formación de profesores y su propia práctica en el aula? Pueden ser dos las formas de abordarlo:

- a) La primera de ellas, es una postura excluyente en la que no se reconoce la coexistencia de aspectos (o en el peor de los casos, fragmentos) de diversas corrientes y la forma en que éstas conforman un mosaico de opciones. En el caso de la definición de los programas de formación, se tiende a optar por una orientación, vgr. la perspectiva de la crítica ideológica, y la dinámica de formación puede tener como eje de trabajo esta postura. Sin embargo, la práctica del docente no puede tener como componente exclusivo la revisión del hacer docente desde una visión social, política y filosófica; sus necesidades de enseñanza lo obligan al manejo de contenidos, a la planeación y a la instrumentación.
- b) En la segunda, se reconoce que, la formación y la práctica docente se puede enriquecer con las aportaciones de diferentes perspectivas. De hecho, si se analizan con cuidado las perspectivas teóricas presentadas en el capítulo I, se puede observar que más que tener un carácter suplementario, tienen una tendencia a ser perspectivas complementarias vgr. "relación docencia-investigación" no es antagónica de la "formación intelectual del docente".

La riqueza conceptual desde la cual se puede abordar la revisión de la práctica de la formación docente y su fundamentación, es muy amplia y se pueden conjugar diversas perspectivas que aporten a su comprensión; sin embargo, no se puede dar cabida a toda teoría en forma indiscriminada, se requiere de un análisis serio de las intenciones de la formación a partir de la revisión del contexto social e institucional de la práctica docente, la concepción de educación que subyace al ejercicio de la enseñanza y los propósitos de la formación de los estudiantes.

Sin este análisis, los fundamentos teóricos de la formación pueden responder más a una "moda" que a una elección conciente. Parece ser que eso está pasando con la orientación constructivista que más allá del discurso oficial, se está convirtiendo en "moda" por las prácticas de las instituciones. En este sentido, la propuesta constructivista está sufriendo diversas transformaciones que van desde los intentos de aplicación con el mayor apego al enfoque, hasta aplicaciones que se han reducido al nivel instrumental.

Por el propósito de este trabajo, el análisis lo vamos a centrar en el Colegio de Bachilleres y la trayectoria que ha seguido la formación psicopedagógica; para ello, se recurrirá sólo a la revisión al interior de la institución sin establecer comparación con otras instituciones.

En este reporte laboral se ha presentado una síntesis, en lo que toca a la formación psicopedagógica, del trabajo que el Centro de Actualización y Formación de Profesores ha realizado durante 20 años. En este recorrido se ha podido observar, en los años 70, el impacto de una instrumentación educativa cuyo eje fué el contenido de la enseñanza y los medios didácticos. Asimismo, se han observado los esfuerzos del CAFP para que la formación de profesores se convirtiera, en los 80's, en un espacio de revisión crítica del hacer docente a partir de una perspectiva macro-social.

Al parecer se trata de dos tendencias antagónicas que, en realidad podrán ser complementarias; y si bien esto es fácil de comprender y es posible plasmarlo en programas específicos (vgr. Gil et al., 1991), el ejercicio "vivo" de la formación de profesores muestra la dificultad que implica la integración del conocimiento disciplinario, el conocimiento psicopedagógico y el conocimiento social.

Ahora, en la década de los 90, ya no se puede discutir lo educativo bajo una consideración unidimensional; esta problemática ya no puede ser abordada sólo desde el dominio de la disciplina a enseñar o con el conocimiento de los aspectos

psicopedagógicos o sólo desde la conciencia respecto a la función social de la educación. Cada vez se discute más acerca de la complejidad en el abordaje del conocimiento (Morin, 1994) y el campo de lo educativo no tendría porque estar ajeno a ello; es necesario, entonces, rebasar el paradigma de la simplicidad que explica Morin (1994) y trascender la imagen de la enseñanza que suele ser "concebida como algo esencialmente simple, para lo que basta con un buen conocimiento de la materia, algo de práctica y a lo sumo, algunos complementos psicopedagógicos". (Gil, 1991 p. 20)

Es indudable que para enseñar se requiere de un excelente dominio del contenido a enseñar; sin embargo, desde la perspectiva constructivista, este factor no es suficiente. Además del manejo disciplinar se requiere de:

- a) el conocimiento de los fundamentos y metodología constructivista,
- b) el análisis de la relación entre ciencia, técnica, sociedad y educación,
- c) el conocimiento de la epistemología de la disciplina y
- d) el reconocimiento de las fronteras disciplinarias y la consideración de éstas como campos de estudio y no como barreras de sentido que obstaculicen el abordaje de la problemática educativa.

Desde la estructura del discurso y la pasión que se puede poner de manifiesto, amén de los fundamentos psicológicos y pedagógicos que de suyo tiene la concepción constructivista, se puede "seducir" al profesor y convencerlo de aproximarse a una posible solución a sus problemas (quien maneje superficialmente la concepción constructivista puede caer en la tentación de ofrecerla como panacea); pero ¿qué sucede con la parte práctica de la propuesta? ¿qué implica al profesor el ejercicio constructivista? o como dice Coll (1994) ¿cómo se da el tránsito entre lo prescrito y lo que "verdaderamente toma cuerpo en los centros y en las aulas, que es donde realmente se convierte en experiencia educativa para los alumnos y en práctica docente para los profesores?" (p.8)

A manera de enunciación general y con la intención de señalar la necesidad de realizar investigaciones específicas al respecto, es importante revisar los siguientes aspectos.

### *Las tradiciones del ser docente*

Si los profesores que actualmente ejercen la enseñanza tienen más de 10 años en la docencia, es posible que hayan sido formados, directa o indirectamente, en un paradigma que priorizara el diseño de materiales y secuencias de contenido que tendían a tecnificar el proceso educativo. Si al contrario, se trata de profesores de recién ingreso en la labor de la enseñanza, entonces hablamos de personas que, como alumnos, participaron en dicho modelo o que experimentaron las consecuencias de la preocupación por hacer una revisión de lo educativo desde lo macro-social.

Como quiera que sea, suele "vivirse" la propuesta constructivista como una orientación que pretende hacer que ellos, como profesores, abandonen sus formas de trabajo y ahora, sin más, sean constructivistas (y en muchas ocasiones ni siquiera saben lo que eso significa). Presentarlo de esta manera, ya sea desde el discurso o desde la acción misma, es ir contracorriente o contranatura constructivista y aborta cualquier posibilidad de transformación a la que esté dispuesto el profesor.

A esto habría que añadir el problema de lo "tradicional" en la práctica docente y en la misma práctica de la formación. Como se veía con Davini (1995) el peso de las tradiciones educativas es fuerte. De hecho podemos observar en los profesores, tendencias hacia la tradición normalizadora-disciplinadora, a la académica y a la eficientista; en la mayoría de ellos se observa una mezcla en la que predomina alguno de los tres estilos o en los que se manifiesta más fuertemente una u otra tendencia dependiendo de la circunstancia con sus alumnos.

De acuerdo a Davini (1995), excepto la tecnología educativa, ninguna perspectiva teórica se ha constituido en tradición docente. ¿En razón de qué se constituye una tradición en la práctica docente? ¿se debe a su carácter instrumentalista, el que la tecnología educativa haya podido impactar en el ejercicio del profesor? ¿o será que en realidad, la tecnología educativa tiene mayores elementos que las otras perspectivas, para hacerse "visible" en la práctica cotidiana?

Para que la formación logre trascender hacia la práctica de los profesores, es importante construir estas respuestas; para ello, se necesita realizar un análisis del desarrollo de la formación docente a través de una lente que articule lo psicológico, lo pedagógico, lo filosófico, lo sociológico y lo epistemológico para dar cabida, tanto a lo que pretenda un status científico como a lo que confluye en la actividad cotidiana. Si embargo, aquí nos aventuraremos a formular algunas aproximaciones.

La discusión de lo tradicional versus lo constructivista suele aparecer más en la dinámica de la formación docente que en el discurso escrito respecto al constructivismo en la educación. En general, tanto entre profesores como entre formadores, se tiende a considerar que el constructivismo pretende desarraigar toda práctica educativa calificada como tradicional.

A este respecto, se requiere de mayor claridad sobre:

- a) lo que implica una práctica "tradicional",
- b) las características de la enseñanza en una práctica constructivista, y
- c) los puntos de convergencia y divergencia entre ambas.

Más allá de los resultados de una clarificación en este sentido, es importante tomar en cuenta que para transformar la práctica educativa actual hay que partir de su reconocimiento y análisis, más no de su negación o eliminación a priori. Esto es, si se ofrece al profesor un modelo docente que está totalmente alejado de su estilo actual y que no tiene ningún punto de contacto con él, entonces tenderá a visualizarlo como un ideal inalcanzable y optará por continuar reproduciendo lo que ya conoce y, posiblemente, domina muy bien. En otras palabras ¿por qué razón un profesor tendría que abandonar un modelo, en el cual se siente seguro, por otro que significa muchos cambios y dificultades?

En este sentido, es fundamental la confrontación de la docencia del sentido común y propiciar en el profesor, su participación en procesos que le ayuden a vincular su formación conceptual con su práctica a través de procesos de revisión continua, tanto desde lo conceptual y lo práctico como desde sus implicaciones y las de sus alumnos como personas y como sujetos sociales.

Bajo esta perspectiva, hay que insistir en que la propuesta constructivista guarda una postura inclusionista en donde se reconoce la articulación de lo psicológico, lo epistemológico y lo social; en donde, también, se reconoce la interrelación entre cuatro ámbitos: el de la organización social, política, económica y cultural; el del sistema educativo formal; el de los centros educativos y el del aula/grupo/clase (Coll, 1994).

Por ejemplo, haciendo un análisis de lo que Schön (Sancho, 1994) llama práctica reflexiva, en donde ésta se ve como un pivote importante para la transformación del

hacer docente y dado que no se apoya en una construcción operativa que posibilite su implementación de facto, el hacer una reflexión sobre la práctica al tiempo que ésta se va desarrollando, requiere del docente algunos talentos básicos:

- a) la organización de las actividades de tal forma que tenga espacios de reflexión in situ sin menoscabo de la atención que debe proporcionarles a sus alumnos,
- b) la observación del proceso de las personas que integran el grupo y de sí mismo como coordinador de la clase,
- c) el descentramiento de sí, para distinguir entre la forma en que realmente se desarrolla el proceso y la forma en que él desea que se desarrolle, y
- d) el vasto conocimiento sobre lo disciplinario, lo psicopedagógico, las relaciones interpersonales y el contexto socio-cultural, para poder distinguir el origen del obstáculo que se presente y llevar a cabo acciones alternativas para apoyar el desarrollo del proceso de construcción del conocimiento.

Complicado ¿no?. Pues pese a ello, los programas de formación que pretenden seguir una orientación constructivista, habrán de considerar la multiplicidad de factores que intervienen en el proceso educativo y no quedarse sólo con "la forma" constructivista, de manera tal que quede ajena a cuestiones de fondo.

En ese sentido, Giroux (1987) se ha encargado de hacer una severa y fundamentada crítica a los programas de formación y señala que "en muchos sentidos, los programas de formación no han dotado a los profesores de las herramientas conceptuales que necesitan para concebir el conocimiento como algo problemático, como un fenómeno condicionado históricamente, creado socialmente... el conocimiento no es sólo contenido; su empleo sugiere formas específicas de relaciones sociales dentro del aula." (p. 69)

A decir de Giroux (1987) "lo que hace falta es una teoría donde la estructura que relaciona al profesor con el contexto, la escuela y la sociedad, pueda explicarse en términos de posibilidades y limitaciones que existan en correspondencia y tensión mutuas" (p. 67)

La concepción constructivista, en el ámbito educativo, puede ser el centro articulador de varias perspectivas que fortalezcan el sentido de formación que tiene

la educación; ahí cabe la posibilidad de "recuperar la integridad del trabajo en el aula: aprendizajes, internación de valores, transformación de procesos socializadores, modificación de estructuras afectivas... Debemos abrir un nuevo horizonte de sentido y de intencionalidad de trabajo en el aula, más allá de la dispersión y el aislamiento y en una línea diferente al pragmatismo que nos rodea. Esto traerá consigo la recuperación de la sensibilidad en estudiantes y profesores como una alternativa real de comunicación y aprendizaje" (Méndez, 1995 p. 20)

Es por ello, que los programas de formación deben distinguir su trabajo en relación a lo instrumental, lo comunicativo y lo crítico como aspectos con igualdad de importancia tanto en la formación docente como en la práctica educativa.

### *El rol docente*

En la línea de la tradición del ser docente, debemos reconocer que los profesores están instalados en el "supuesto saber"<sup>20</sup> y que, ahí, han estado tanto tiempo como antigüedad tienen en la enseñanza. El rol puede ser cómodo porque da amplias posibilidades al ejercicio del poder, con variantes entre la autoridad y el autoritarismo; variantes en las que se puede conservar el respeto al alumno o se le puede descalificar como perezoso, indiferente, sin motivación, ignorante, carente de valores y otra serie de adjetivos que lo muestran como poco digno de confianza.

Para un profesor que tiene estereotipado un rol como el descrito, es muy difícil concebir la necesidad de modificar el rol en el que está muy "acomodado". ¿Por qué, el docente, tiene que modificar un rol semejante?, la orientación constructivista define claramente la actividad del alumno como eje del trabajo educativo. Este planteamiento descoloca al profesor como centro de la actividad en el aula; situación en la cual suele tener confusiones sobre su "nuevo" papel como docente.

Uno de los mayores conflictos que se les presenta es ¿cómo puedo seguir enseñando si ahora el importante es el alumno?, si el aprendizaje es responsabilidad del alumno ¿qué sentido tiene mi trabajo en la enseñanza? Para los que tenemos mayor acercamiento al constructivismo, estas preguntas parecen muy simples; sin embargo, para muchos maestros estas preguntas expresan un conflicto que debemos tomar en cuenta en el proceso de formación.

---

<sup>20</sup> Esta es una expresión que se utiliza en el campo de estudio de los grupos para designar a aquel que se considera con mayor conocimiento que cualquier otro presente.

El trasfondo de las preguntas alude a dos situaciones:

- a) La relación maestro-alumno y la posible pérdida de la autoridad, que se percibe como amenaza del constructivismo.
- b) La relación maestro-contenido-alumno y la preocupación por perder el "mando" en el abordaje de las temáticas.

En cualquiera de los dos casos, se hace referencia a la pérdida (menos vista como transformación) del rol. Si el docente no puede descentrarse de las necesidades propias que lo llevan a ocupar el escenario en el aula (Moyné, 1986), entonces tendrá mayores dificultades para comprender la finalidad y dinámica de los procesos mediacionales que permiten llevar a buen término la ayuda en la construcción del conocimiento. De tal forma se puede dar la confusión que, si no se le ofrece una metodología clara, el profesor puede confundir lo que es priorizar la actividad del alumno con el hecho de dejarlo solo con los contenidos.

Este es un aspecto muy delicado que es necesario abordar en la formación. Es muy importante enfatizar que la consecución de la mediación es fundamental en la construcción del conocimiento, si el profesor no comprende y ejercita los procesos mediacionales; se corre el riesgo de que la concepción constructivista se convierta en una "técnica más" que habrá que incorporar a los estilos ya establecidos.

Como se juega lo afectivo en este nivel y que poco lo ha trabajado la formación psicopedagógica. Si bien, las relaciones maestro-alumno matizan todo el proceso de construcción del conocimiento, en la parte del "andamiaje" resulta fundamental la disposición para apoyar a los alumnos, el interés que se les exprese, el propiciar su creatividad y fomentar la autoestima. Como temática de formación tiene poca presencia, como metodología de formación no ha sido suficiente.

En el primer caso, se planea fortalecer lo relativo al alumno, sus posibilidades de desarrollo social, el fortalecimiento de su autoestima y sus valores y comenzar a abordar lo relativo al trabajo con grupos de aprendizaje. En el segundo caso, el hecho de sujetar la formación sólo en base a talleres ha limitado la posibilidad de trabajar lo socio-afectivo de la relación académico-alumno; en razón de ello, se propone la exploración de otras vías para la formación que atiendan más los factores subjetivos, comunicativos y críticos, siendo que hasta ahora se ha enfatizado más el desarrollo instrumental (Méndez, 1995). Esto no quiere decir que en los talleres no coexistan estos factores, quiere decir que el trabajo de reflexión de



los académicos ha sido dirigido más hacia los logros instrumentales que a la recuperación de la identidad individual y colectiva de los actores participantes del proceso; hace falta ahora, construir otros espacios que permitan integrar con más fuerza lo comunicativo y lo crítico.

Con la finalidad de complementar esta visión, es indispensable tener una mejor aproximación al conocimiento de la población estudiantil, no es suficiente analizar la multiplicidad experiencial de los académicos para construir una representación real del tipo de alumnos que tenemos en el Colegio; si bien es cierto que se cuentan con datos iniciales sobre las características socioeconómicas y académicas generales, esto no basta para acercarnos a sus condiciones socio-culturales, sus valores predominantes, sus expectativas de vida, sus filiaciones y otros factores más, que en efecto, le aporten elementos al profesor para apoyarlos en el proceso de construcción del conocimiento.

Un proceso análogo se presenta en las relaciones entre formadores y profesores. Las problemáticas son similares y, en ambos casos, habrá que aprender que quien está frente al grupo, si suele tener una autoridad y un reconocimiento de su saber; se requiere de ello para generar confianza en el aprendiz. Sin embargo, desde este lugar del saber, el profesor (o el formador) no debe descartar la posibilidad de nuevos aprendizajes en la interacción con los alumnos y el contenido.

Por otro lado, este lugar del saber obliga a los profesores y a los formadores, a la actualización permanente para responder adecuadamente a las expectativas de orientación que tienen los aprendices para con ellos. Además, habrá que dejar de ver a la formación como un espacio en el que se "dictan" las normas del trabajo docente.

En el caso de la concepción constructivista, el centro de atención lo constituye la persona que aprende y en este caso el profesor también es un aprendiz; y en ese sentido, el profesor visto como persona, no sólo es un cúmulo de información que transmitir a través de ciertos estilos docentes, es también un ser con preocupaciones, intenciones, deseos, presiones, sueños y resistencias, entre otros aspectos. Siendo congruentes con el constructivismo, entonces es necesario que reconozcamos esto como formadores y lo tengamos presente al igual que sus conocimientos y experiencias previas. ¿por qué entonces, sujetar a los profesores a aprender a ser constructivistas a través de medios o modelos que no le ayudan a reconocerse como un sujeto constructivista? Dejemos a un lado la consideración de que ellos no son alumnos (como los que ellos tienen) y vivamos, como formadores, junto con ellos la difícil y grata experiencia de construir el conocimiento; asimismo, revisemos en conjunto, sus implicaciones, ventajas, dificultades y salvedades que

ayuden a construir estilos docentes congruentes con la concepción constructivista que, dicho sea de paso, como lo señala Coll (1994) no ha quedado clara la concepción constructivista de la enseñanza.

### *De la teoría a la práctica*

En este contexto y limitaciones, la práctica de la formación psicopedagógica en el Colegio de Bachilleres ha contribuido a que, entre el personal académico, comiencen a manejarse referentes desde el planteamiento de la construcción del conocimiento; este marco teórico aún tiene poco impacto en términos de la población a la que se está atendiendo desde la formación -esto en lo numérico-, pero en relación a la calidad del discurso explicativo sobre el proceso educativo, todavía es mucho menor el impacto, en tanto no se ha incorporado a los académicos en el nivel de integralidad y con las dimensiones que exige el marco constructivista. Aún cuando no hay evaluaciones sobre ello, las observaciones del personal que se dedica a la formación, indican que el discurso y las acciones de los profesores no son del todo congruentes con la orientación constructivista; aún prevalece la actividad tradicional, en donde el alumno es un sujeto pasivo ante el discurso del profesor.

¿Cuáles son los aspectos a reforzar? ¿de qué forma habrá que trabajarlos? El análisis que aquí se hace de ellos no tiene que ver con un orden en importancia; bastante difícil sería hacerlo cuando estamos construyendo un marco explicativo que no responde a ninguna seriación ni linealidad; antes bien, trata de aproximarse a un fenómeno complejo que implica la imposibilidad de fragmentarlo o totalizarlo. "No es posible, ni a mi juicio deseable, pretender abarcar en una mirada supuestamente exhausta todos los factores y procesos que concurren en una actividad concreta de enseñanza y aprendizaje con la esperanza de que éste es el camino a seguir para comprender y explicar mejor su desarrollo y sus resultados. Las características de multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez e imprevisibilidad propias de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje hacen a todas luces, vano un intento de esta naturaleza." (Coll, 1994 p. 5). Si a ello agregamos que el proyecto de la formación no cuenta con una evaluación completa y firme, entonces no tenemos fundamento para jerarquizar la importancia de los siguientes aspectos.

Desde la metodología de formación, que se ha desarrollado con base en los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, se tiene que reforzar el "andamiaje", hacerlo explícito y propositivo desde el conocimiento de la zona real de los académicos. Hasta ahora, las estrategias de andamiaje se han planeado en el escritorio conjuntando un poco de conocimiento con la experiencia previa y un

mucho de intuición; se prueban, se corrigen, se vuelven a probar y se vuelven a corregir hasta que se logran respuestas satisfactorias. Este proceso también tiene un límite, desde las condiciones reales de operación y las exigencias institucionales, el Departamento Académico no tiene la capacidad humana para corregir los diseños ad infinitum.

El eje de la práctica constructivista, según mi punto de vista, es precisamente la zona de desarrollo próximo; a partir de ella, se definen los mecanismos más pertinentes para propiciar el conflicto cognitivo y desencadenar/motivar el proceso de construcción del conocimiento. En este punto, la concepción del que aprende no puede ser exclusivamente cognitiva; si bien los trabajos de Piaget apuntan fundamentalmente al desarrollo cognitivo, la teoría del procesamiento humano de información y la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo hacen una recuperación de los factores motivacionales que intervienen en el proceso de aprendizaje.

La estrategia para la problematización requiere la consideración de la zona de desarrollo próximo, los conocimientos previos, los intereses y los obstáculos epistemológicos de los sujetos a problematizar. ¿Cómo se ha hecho la problematización en la formación psicopedagógica, hasta ahora? Principalmente desde la consideración de los objetivos y contenidos de la formación, desde la presuposición de los conocimientos previos de los académicos y desde las hipótesis (que en la interacción con los académicos se van confirmando o desechando) que se elaboran con respecto a los intereses de los profesores.

Afortunadamente, dado que trabajamos con seres humanos con características particulares, no se dan los mismos niveles de problematización ni expresiones iguales de la misma. Desafortunadamente, esto dificulta la previsión de factores que aseguren el éxito de otros mecanismos de problematización. Esto nos lleva entonces, a la necesidad de "leer" los procesos de conflicto de los participantes, distinguirlos entre la variedad de manifestaciones y "cuidar" no propiciar conflictos de personalidad de la forma en que se llegó a concebir la problematización recién iniciado el proceso en el Colegio. En ese entonces, cuando recién se daban a conocer los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, se llegaba a escuchar que algunos académicos interpretaban la desestructuración en términos del sujeto íntegro y no sólo de sus estructuras cognitivas. A partir de ello, desde la formación se ha hecho énfasis en la diferencia y en que el propósito formativo con los académicos y con los alumnos es provocar el desequilibrio de las estructuras cognitivas, con la intención de apoyarlas posteriormente en su reestructuración.

Siendo así, a la formación psicopedagógica le ha faltado formar a los académicos en esta posibilidad de lectura de procesos para que ellos, a su vez, puedan reconocer los elementos distintivos de la problematización. La literatura específica sobre problematización y sus posibilidades operativas es poca y tiene más referentes desde la pedagogía (Sánchez, 1993 e Hidalgo, 1992) que desde la psicología misma.

Desde la psicología, el conflicto cognitivo es tratado ampliamente, pero el referente psicológico remite al académico al dominio declarativo y procedimental de un nivel muy alto para las exigencias prácticas que debe atender rápidamente. De ahí la necesidad de construir un discurso explicativo-operativo que ponga al alcance, de los académicos, la riqueza conceptual sobre el conflicto cognitivo y la factibilidad operativa a través de la problematización.

Los referentes prácticos de la formación (interacción con los académicos, las experiencias en los talleres, observaciones personales) indican que aparentemente, la puesta en común de la orientación constructivista del Colegio a través de los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, se ha dado por etapas, con todo y que se ha estado presentando en forma integral desde el principio.

En términos generales el proceso se ha dado de la siguiente manera: en un principio los académicos presentaron serias resistencias a la propuesta constructivista teniendo como principal argumento la incongruencia entre las teorías y acusando al modelo de ser una "ensalada teórica"; ante la incapacidad argumentativa que sustentara la inconveniencia de asumir una postura constructivista y la ausencia de una propuesta alternativa, se abrió la oportunidad de conocer más de cerca la propuesta. Cabe aclarar que no es posible decir que todos los académicos asumieron estas posturas, sólo se está haciendo una descripción de la representación que desde la formación, se tiene del proceso de implantación de la concepción constructivista.

Posteriormente, el interés comenzó a centrarse en la problematización con las confusiones que ya se habían mencionado; de ahí, se ha pasado con interés a la organización lógica e instrumental, la incorporación de información y la aplicación.

Actualmente, los académicos están "encontrando" las posibilidades instrumentales: los mapas conceptuales, las estrategias de aprendizaje, las redes semánticas, las estrategias instruccionales, las "V" heurísticas, las estrategias de comprensión lectora, las estrategias para la solución de problemas, las estrategias diferenciadas para apoyar la construcción del conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental, los tipos de pensamiento y la forma en que se pueden considerar desde la enseñanza.

Tal pareciera que hablamos de un proceso de "madurez" conceptual entre los académicos, pero en realidad hablamos de un lenguaje que poco a poco se va haciendo compartido, hablamos de la posibilidad de reconocerse no sólo en la problemática y dificultad que entraña el proceso educativo sino también en la construcción colectiva de opciones ante dichos problemas. También hablamos de la confrontación entre el conocimiento previo de los académicos y las exigencias de una práctica que ya no se puede sustentar en el discurso del docente solamente, hablamos de la articulación entre lo teórico y lo práctico que se va "armando" desde el actuar de los académicos y desde las adecuaciones que ellos mismos hacen ante las propuestas de la formación, hablamos de su propio proceso de construcción de un conocimiento que vincula lo psicológico y lo epistemológico (aún tiene poca presencia lo sociológico).

En este punto, el de la organización lógica e instrumental, la incorporación de información y la aplicación, hace falta recurrir a más elementos instrumentales pero también hace falta reforzar, entre los académicos, que lo más importante del proceso no son los instrumentos que se utilicen (ni mapas, ni redes, ni estrategias); lo más importante es la interactividad entre académicos y alumnos, los procesos mediadores que se llevan a cabo, el lenguaje como posibilidad de apoyo, las herramientas intelectuales que hay que "prestar" al alumno en su proceso de desarrollo.

El nivel de la consolidación no se ha explorado lo suficiente ni desde la formación, ni desde el trabajo con los alumnos. Parece ser que hay que esperar a que los académicos "empujen y demanden" los elementos que les permitan propiciar la consolidación del conocimiento entre sus alumnos; mientras ello se da, desde la formación tiene que prepararse un discurso conceptual-operativo accesible a las posibilidades de los académicos.

Revisar el proceso que muestra la forma en que se ha estado construyendo un marco compartido alude, necesariamente, al proceso formativo del personal académico que no desempeña funciones en los planteles sino que está más desde la planeación curricular y la formación de académicos. Cuando la institución se pronunció por la construcción del conocimiento, no contaba con expertos que vinieran a "picar piedra" para tratar de transformar la práctica educativa hacia ese propósito. El apoyo que brindaron los asesores especialistas en contenidos disciplinarios y en aspectos psicopedagógicos ha resultado vital; sin embargo, el problema seguía siendo el mismo ¿cómo establecer un puente entre el hacer del académico y una propuesta constructivista que aparecía tan lejana como imposible para esta institución?

Ante la imposibilidad de contar con constructivistas expertos en la implantación de este modelo, en una institución escolar pública con limitaciones presupuestales (como todas en este país), con una población estudiantil de 80 000 alumnos y con 3000 integrantes de su planta académica, el Colegio se inclinó por la formación de su propio personal responsable de la planeación y la formación.

El proceso de formación de los formadores se ha visto reflejado en las características, aciertos, fracasos, limitaciones y alcances de las acciones realizadas con los académicos; la presencia de las dificultades han sido continuas y, aunque se ha hecho con el mejor esfuerzo coincido con Coll (1994) cuando explica que "una vez aceptado el principio según el cual nuestra actuación como formadores no consiste, o no consiste sólo, en aportar informaciones nuevas o formular propuestas alternativas de actuación docente, sino más bien en aportar elementos útiles para favorecer la reflexión y el análisis, nuestros recursos al respecto son con excesiva frecuencia en exceso intuitivos y parciales y no tan amplios y ricos como nos gustaría. Para decirlo de una manera que puede parecer simplista, pero que resulta esclarecedora: no basta con poner a los futuros profesores, o a los profesores en ejercicio, en situación de reflexionar sobre su propia experiencia docente; para que la reflexión sea realmente fructífera, los profesores y profesoras necesitan además disponer de unos instrumentos que les guíen y les orienten en su reflexión y análisis. Cuando, por la razón que sea, estos instrumentos conceptuales no están disponibles, la reflexión se vuelve errática, el análisis no conduce a una verdadera revisión crítica de la práctica y el proceso formativo no se produce o se produce en muy escasa medida." (p. 10).

Por ello, la formación de los formadores es uno de los principales factores a fortalecer, tanto desde el dominio teórico como desde la práctica de la formación con los académicos y su problemática de trabajo con los alumnos y el contenido. Asimismo, y en este tenor de obtener la mayor información posible sobre los participantes del proceso educativo, se hace necesario el desarrollo de investigación sobre la práctica educativa del Colegio y su verdadera aproximación al planteamiento constructivista.

### *La institución y el curriculum*

Por la forma en que se ha articulado este discurso, pudiera parecer que toda la responsabilidad del ejercicio de una práctica constructivista recae en los profesores, por supuesto que no! Si ha quedado esa impresión tiene que ver con dos razones; la primera, el motivo de este trabajo es la formación docente; la segunda,

definitivamente los profesores son los que tienen la posibilidad de llevar a la práctica cualquier orientación educativa en la que ellos estén convencidos. Esto es, aún cuando se estableciera un aparato institucional para la implantación de determinado modelo educativo y éste no es lo suficientemente socializado y compartido con los profesores, la probabilidad de llevarse a la práctica es muy pequeña.

Pero no por ello, debemos dejar de reconocer la importancia que tiene el ambiente y la intención institucional en la consecución de proyectos educativos. En este rubro de podría desmenuzar finamente el entorno institucional; sin embargo, por razones de espacio e intención de análisis sólo nos referiremos a dos de ellos: los programas de estudio y el proyecto educativo.

Prácticamente en cualquier discusión con profesores respecto a la implementación de intenciones educativas, sean éstas de la naturaleza que sean, aparecen argumentos relativos a lo mal preparados que están los alumnos en cuanto a: conocimientos previos, actitudes, nutrición, salud, etc. y la dificultad que ofrecen los programas por ser: tan escuetos que no orientan, tan cargados que no da tiempo de cubrirlos, tan ambiciosos que no pueden los alumnos, tan... Sin lugar a dudas son aspectos que impactan cualquier labor educativa y que, aunque debieran ser considerados en la definición institucional, no es posible incorporar la variedad de situaciones y factores que se tendrían que conjugar en lo posible y lo desable.

Pese a ello, si es necesario hacer una mayor exploración sobre la naturaleza de la construcción del currículum que exige que, ahora, los profesores sean constructivistas. ¿De qué manera una institución puede apoyar una práctica constructivista si desde la planeación curricular, se mantienen condiciones que la desfavorecen, por ejemplo:

a) El exceso de contenidos a cubrir. En este aspecto la discusión es muy fuerte y si bien se puede analizar la importancia de dominar la información básica y la actualizada, la pregunta en este análisis es ¿la concepción constructivista pretende que los alumnos sean un cúmulo de información al día o que tengan la virtud de adquirir y resignificar ésta, independientemente del medio y tiempo en el que se le proporcione?

b) La falta de claridad respecto a la intención educativa. Este, quizá, sea un problema de formato o tal vez sí es un problema de claridad; el caso es que entre los formadores se comenta con mucha frecuencia que los profesores no conocen sus programas. Esta aseveración tiene varios niveles; el comentario

se puede referir a la falta de dominio sobre la disciplina, al desconocimiento de la secuencia de contenidos, el desconocimiento de la intencionalidad educativa, la falta de comprensión sobre las propuestas didácticas y de evaluación. No por ello debemos perder de vista que, si bien un programa de asignatura no puede tenerlo "todo", si debemos exigir claridad en la comunicación sobre la intención de la tarea educativa que se espera que el docente desarrolle.

c) La articulación de los contenidos intra-asignatura e inter-asignaturas. Este no es un problema nuevo, pero cobra relevancia en el análisis de una propuesta constructivista que pone el acento en los conocimientos previos, los procesos mediacionales y la consecución del proceso en la acción del aprendiz. De ahí que habrá que darle otra "vuelta de tuerca" a la discusión sobre la secuencia de contenidos y proponer opciones que fortalezcan el curriculum sin perder de vista su propósito social y formativo.

d) La normatividad respecto al cumplimiento del programa y la evaluación del aprendizaje. Los programas de asignatura tienen un propósito ordenador y otro orientador; el propósito ordenador responde a la necesidad de que la intención educativa se cumpla en relación a ciertos contenidos delimitados. El propósito orientador, responde a la necesidad de apoyar al docente respecto a la forma en que se puede lograr la intención educativa establecida.

En ambos casos, una lectura adecuada del programa y su consideración como base orientadora de la acción educativa pueden facilitar el desarrollo de una práctica constructivista; el gran problema es cuando profesores y/o directivos ven al programa como una secuencia que debe ser cumplida al pie de la letra y en forma independiente de la manifestación de los aprendices respecto al conocimiento.

Veamos, por las características de la práctica constructivista, es necesario flexibilizar el manejo de los contenidos y responder (en muchas ocasiones) a las demandas que el mismo grupo de aprendizaje va estableciendo. Por supuesto que esto no significa hacer caso omiso del programa, pero si es cierto que un programa mal construído dificultará en mucho el proceso y pondrá en conflicto al profesor, dada la dificultad de conjugar las exigencias del programa con las necesidades de información de los alumnos.

Si revisamos con la misma perspectiva, el problema de la evaluación del aprendizaje, podemos observar que la concepción de evaluación en el marco



constructivista no puede ser constreñida al cumplimiento de períodos y formas de evaluación normadas para toda la población y asignaturas; no al menos en el caso de la evaluación diagnóstica y la formativa. Podría ser diferente en el caso de la evaluación sumativa, dada la necesidad institucional de contar con información pertinente a sus fines.

El currículum es una parte central de la organización institucional en relación a la intención educativa; sin embargo, podría no ser la más importante. Retomando el término de Coll (1994) respecto al currículum vivo, es necesario traer al discurso el ambiente escolar: los directivos, las instalaciones, el personal de apoyo, los recursos, la organización, el ánimo, etc. que permea el trabajo de los docentes y, en consecuencia, la formación de los alumnos.

Al iniciar la discusión de este punto, se hablaba de la importancia de socializar el proyecto educativo institucional. Esta socialización no tiene que alcanzar sólo a los profesores, se trata de una socialización que involucra a todos los sujetos que participan de dicho proyecto: profesores, directivos, alumnos, personal de apoyo y, si es posible, padres de familia. Sin este nivel de socialización, cualquier esfuerzo que realicen profesores y alumnos puede ser obstaculizado o poco respaldado por el centro escolar. En caso contrario, la socialización adecuada abre muchas vías para el trabajo colectivo, mismo que se constituye como una base real para el desarrollo de una propuesta constructivista.

En este marco general de análisis que, se espera, sea motivo a mayores reflexiones para compartir e investigar, se inscribe el análisis específico de la labor realizada en el Colegio de Bachilleres de 1991 a 1995.

Hasta ahora, la disposición institucional y el enorme esfuerzo que desde cada área académica del Colegio se ha hecho en pos de un propuesta constructivista, han proporcionado indicadores de buenos resultados, aún cuando estos no son suficientes. Sin embargo, tiene que reconocerse que en términos de las limitaciones reales que ofrece un espacio escolarizado público, los logros son meritorios. Esto quiere decir que es difícil transformar la práctica educativa en donde prevalecen actuaciones estereotipadas en una gran parte del personal administrativo, directivo, académico y de los mismos alumnos; programas con muchas exigencias y poco tiempo; escasez de recursos técnicos y humanos; el desconocimiento de las condiciones socio-culturales de los actores del proceso educativo; las exigencias tradicionalistas por parte de los padres de familia y, sobre todo, el profundo desconocimiento sobre la práctica educativa de la institución.

### *El problema de la investigación*

En el discurso que hasta ahora se ha desarrollado, se ha manifestado en forma implícita y explícita, la necesidad de realizar investigación educativa. La intención de incluir a la investigación en este análisis, responde a la necesidad de establecer los campos en los que se requiere la indagación que enriquezca el proceso educativo, más que la definición de metodología para llevarla a cabo.

Es muy probable que los señalamientos que aquí se hacen trasciendan la capacidad o los objetivos del Colegio de Bachilleres; no por ello, se dejará de requisitar este aspecto como primordial para la implantación de la orientación constructivista en la educación.

Son tres los campos de investigación que se van a esbozar: el referido a la población estudiantil, el tocante al aula y el de la formación docente en sí.

### **Población estudiantil**

Las demandas de investigación sobre la población estudiantil no son nuevas ni en el ámbito educativo ni en la institución; sin embargo, las exigencias del enfoque constructivista ponen en relieve la carencia de información sobre los alumnos, sus dominios, sus carencias, su contexto, sus intereses, sus vínculos, sus valores, entre otro tipo de información que es primordial para el ejercicio de la enseñanza.

Como ejemplo de ellos, podemos poner lo referente a la zona de desarrollo próximo. Muchos profesores transforman la construcción teórica "zona de desarrollo próximo" y la convierten en un determinante operativo para la planeación y desarrollo de la enseñanza. Sin tocar, por ahora, las dificultades conceptuales y metodológicas que acarrea la transformación del objeto "zona de desarrollo próximo", veamos la demanda que hay detrás de dicha transformación.

Los profesores solicitan mayor información sobre sus alumnos; misma que debe exceder, en mucho, la indagación sobre aspectos socioeconómicos básicos y abordar problemas relativos a:

- conocimientos previos
- procesos cognitivos

- estrategias de aprendizaje
- niveles de comunicación
- autoconcepto
- intereses
- actitudes
- valores
- relaciones interpersonales
- contexto sociocultural

Y no sólo demandan tener ésta información sino que, además, solicitan que esté vinculada a los contenidos de enseñanza.

Por supuesto que la atención a esta demanda está más allá de la mera voluntad institucional; toca a la psicología y a la sociología, toca a sus métodos, posibilidades y limitaciones. Particularizando a la psicología, cabe señalar la necesidad de:

- Realizar mayor investigación con población mexicana y en relación a contenidos específicos.
- Buscar espacios de difusión que traspasen el ámbito meramente académico y brinden mayores posibilidades de enriquecimiento en los intentos operativos.

### Investigación en el aula

Al respecto hay diversas perspectivas desde las cuales se puede llevar a cabo la investigación en el aula, por ejemplo: la etnografía o la investigación-acción. Discutir la pertinencia, de un enfoque u otro para los propósitos constructivistas, amerita un análisis profundo sobre sus fundamentos, su metodología y sus resultados, tanto de las opciones mencionadas como de otras que existan.

Independientemente de que alguna de ellas sea conveniente, o se requiera de una nueva formulación, habría que señalar dos aspectos importantes para el

constructivismo en la educación. A modo de que quede más clara la primera referencia, me permito incluir una larga cita de Hidalgo (1992b) en relación al papel de la teoría en la investigación en el aula.

"En efecto, se trata de abrir la caja de pandora y reivindicar la acción del sujeto investigador que se expresa en un campo de confrontación con el objeto de estudio a través de múltiples y complejas relaciones, también se trata de asumir el objeto en toda su riqueza conceptual y de subrayar las peculiaridades del proceso a través del cual, el sujeto es el protagonista y el objeto el producto de su actividad constructiva.

Vale comenzar por exponer la idea corriente que domina los ambientes educativos.

La versión más simplista de la relación sujeto-objeto, sostiene que es suficiente con que el primero cuente con un marco teórico adecuado, un método claro y que haya seleccionado con prudencia algún objeto de estudio traducible a una mera correlación positiva entre dos hechos, que a su vez se reduzcan a variables con indicadores y puedan ser operados estadísticamente para verificar el acierto de la proposición correlativa.

Las concepciones de sujeto-objeto que acompañan a esta versión simplista de lo que es investigar, suponen un individuo que usa la teoría para verificar una proposición hipotética, haciendo uso de un conjunto ordenado de pasos -receta con garantía de seguridad-, en el que se considera como momento definitorio, la expresión cuantitativa de los indicadores. El objeto es asunto de elección y su requisito de validez es que sea expresado (redactado) mediante un enunciado claro, preciso, inequívoco y único, que dé cuenta de una correlación positiva o negativa y en todo caso sumamente simple.

En el fondo de esta concepción, están un conjunto de nociones y creencias sobre el papel y el carácter de la teoría, método, objeto de estudio y, desde luego, sobre lo que es investigar. Más aún, acompaña a esta concepción una obsesión de orden y seguridad; firmes deseos de que la tarea sea sencilla, sin dificultades, lineal; así como significativos temores al error, a la posibilidad de un trabajo infructuoso y a la incertidumbre. Todo ello inherente a la estrategia verificacionista para la investigación.

Como hemos sugerido, en la investigación el sujeto se enfrenta con el objeto en un campo complejo, desde la lógica de las relaciones múltiples, dialécticas y en todo caso inéditas en su especificidad, a partir de la cual el objeto y el método se construyen, lo que implica arduas tareas, constantes retornos reflexivos, mucha imaginación y creatividad en un itinerario de trabajo que dista mucho de ser lineal." (p. 5-7)

El segundo aspecto aludido, es en relación al lugar desde el cual se hace la observación; esto es, en muchas ocasiones y con el fin de dar "cientificidad" a la investigación en el aula, algunos docentes pretenden ocupar un lugar neutral... aséptico, que le permita tener la mayor objetividad posible sobre el acontecer en el aula y, además, "lo quieren mirar todo".

A una posición semejante, habría que señalarle que:

- a) No es posible tomar tal distancia del proceso para ser objetivo y, al mismo tiempo, tener un papel activo en la enseñanza.
- b) Algunas teorías en psicología (por ejemplo, el psicoanálisis) ponen serias objeciones a la pretensión de la objetividad en la observación de procesos de relaciones humanas.
- c) No es posible "mirarlo todo", esto es tanto como pretender capturar la enorme cantidad de sucesos individuales y colectivos que transcurren en el aula.

¿Entonces, si no se puede ser objetivo y no se puede mirar todo, desde dónde se determina el objeto de investigación? Para Hidalgo (1992b), el objeto de investigación no se selecciona, se construye; esto quiere decir que el objeto mismo está en modificación conforme avanza el proceso educativo. Desde mi punto de vista, de todas formas habrá que elegir un objeto o problema de investigación para rebasar el nivel contemplativo del deseo de mirarlo todo.

En este sentido, la elección del objeto puede definirse a partir de la problematización de la situación en el aula, misma que es el motor motivante a la indagación. "El entorno del sujeto constituye un espacio posible de cuestionamiento, pero esta posibilidad se significa desde la reflexión de la experiencia, el uso crítico de

los saberes prácticos, los modos de entender la realidad, así como la disposición a la interpretación de un modo distinto; el preguntarse sobre el entorno no incluye como primer momento un cuerpo teórico acabado, sino interrogaciones más o menos agudas y certeras que abordan las tensiones entre lo estudiado y lo establecido y su cambio, entre las certidumbres, los supuestos formales y las contingencias y situaciones imprevistas, entre el ámbito de lo pensado y lo que se suponía impensable y para entonces posible." (p. 11)

Esto significaría que el sentido de la investigación en el aula, está en la construcción de explicaciones por parte del profesor, en relación a problematizaciones sobre su propia práctica docente.

### La formación docente

De manera análoga a las explicaciones sobre la necesidad de conocer a la población estudiantil, podemos abordar el problema del desconocimiento de la población docente en formación. Igualmente podemos aludir a los conocimientos previos, a los intereses y actitudes, a sus prejuicios y valores; pero, a diferencia de los alumnos, en el caso de los profesores es muy importante conocer su práctica cotidiana.

En este punto parece que entramos a un mundo impenetrable. Primero, porque el aula es el recinto sagrado del profesor; es común escuchar que "el docente cierra la puerta del salón de clases y sólo él y sus alumnos, saben lo que pasa". Así, cualquier observación directa imprime una característica a la dinámica de trabajo, en la que es fácil reconocer que lo observado no corresponde a lo que sucede en lo cotidiano y sin observador.

En el caso de las exploraciones indirectas, los docentes son tan hábiles como los alumnos y dicen al investigador lo que "él quiere oír", sin que esto necesariamente coincida con los sucesos en el aula. Por otro lado, debemos señalar la dificultad que implica establecer categorías para la recuperación y el análisis de la práctica educativa.

La insistencia en la investigación sobre la práctica educativa obedece a que, sin ella, la formación se va definiendo sobre aproximaciones más o menos atinadas. De ahí la dificultad para reconocer necesidades de formación, aspectos que tienen un buen nivel en el desarrollo del ejercicio docente y distinguirlos de aquellos otros que requieren de ser reforzados o transformados.

Habrá que insistir en la necesidad de un abordaje multidimensional e interdisciplinario que evite, en la medida de lo posible, construir visiones fragmentadas sobre la práctica educativa.

Para finalizar este trabajo, quiero traer nuevamente la necesidad de definir operativamente, lo que conceptualmente ha sido muy trabajado, lo que es la práctica constructivista; principalmente en relación a la enseñanza, ya que la formación docente no se puede fincar sólo en el abordaje conceptual, se requiere la presentación de modelos de estilo docente bajo este enfoque.

Y también he de insistir en que esta definición sólo se puede establecer a partir de la observación de lo que realmente puede hacer un profesor del sector público en las condiciones en que se desarrolla su trabajo académico; y no porque en ello tiene que limitarse la concepción constructivista, sino por la necesidad de señalar los cambios estructurales que requiere el sector educativo en tanto se pretenda una verdadera formación de los alumnos que se atiende.

"Sin embargo, la necesidad de desarrollar investigaciones y estudiar sobre la formación de los enseñantes es evidente, a fin de evaluar las prácticas existentes, de analizar la problemática, de concebir proyectos innovadores y, a través de esto, proporcionar elementos de reflexión y de decisión a los encargados de poner en práctica una política holística de formación de enseñantes, es decir, en definitiva, una política de la escuela" (Ferry, 1990).

#### *La evaluación de la formación docente.*

Aunado al discurso precedente cobra mayor relevancia contar con una evaluación de la formación docente que oriente acertadamente la toma de decisiones sobre los contenidos y medios para la formación, así como para valorar el impacto de ésta en la práctica educativa. Este es uno de los "grandes problemas" en la formación de profesores, hasta ahora no se ha podido establecer un sistema evaluativo que realmente proporcione indicadores sobre el impacto de las acciones de la formación de docentes en las acciones de formación de los alumnos.

A este respecto, Barbier (1990) advierte sobre la dificultad que implica la evaluación de procesos de formación, no sólo porque se requiera de un abordaje de tipo cualitativo, sino también porque es sumamente difícil identificar las consecuencias de la transferencia de la formación misma y distinguirlas de los

efectos que las condiciones dinámicas de los procesos de trabajo, tienen con respecto a las actitudes y estilos en el desarrollo de las tareas.

Por las características del trabajo de formación docente, este proceso puede ser evaluado desde la perspectiva de la evaluación de las acciones que "tiene por objeto los cambios, es decir, precisamente los procesos a través de los cuales se efectúa el paso de un estado o de una situación dados a otro estado o situación distintos y que no son identificables más que en los límites de la secuencia temporal en el curso de la cual se desarrollan." (Barbier, 1990 p. 169)

Para ello, retomando al autor se pueden distinguir tres niveles de evaluación:

- a) El primero de ellos, de orden netamente interno. Esto es, hacer una evaluación de las acciones de formación en relación a los objetivos que se hayan fijado respecto a la adquisición de nuevas habilidades.
- b) El segundo nivel se refiere a una primera evaluación externa fincada en la valoración de la "transferencia de las capacidades" y la modificación de los estilos docentes en situaciones específicas de trabajo.
- c) El tercer nivel es una segunda evaluación externa referida a los objetivos de funcionamiento y desarrollo de la institución para brindar un servicio educativo de calidad.

El hecho de distinguir tres niveles de evaluación y explicitar, lo que seguramente ya se sabe, su estrecha relación para la configuración de un juicio de valor integral, no puede dejar de lado que el proceso de transformación de una persona, sujeta a programas de formación específica, no pretende influir en todas las esferas de su vida sino que tendría que focalizar los límites de exploración en relación a los objetivos que persigue la formación. Asimismo, habrá que considerar que entre el primero, el segundo y el tercer nivel de evaluación, no vamos a encontrar sujetos estáticos; esto es, el intento de transferencia que realice un profesor y los resultados que éste logre en los alumnos (aprendizaje, actitudes, valores y habilidades) no puede ser evaluado sólo como producto de la formación.

Quizá habría que ser más claros al respecto. La formación docente es un proceso continuo que no empieza y termina con un taller, una serie de talleres o la consecución de un programa completo de formación; de hecho, mucho de la labor formativa está en la interrelación que el docente haga de su formación teórico-



reflexiva-práctica con respecto al trabajo cotidiano con los alumnos y en la institución. A ello, habría que añadirle su desarrollo personal externo al Colegio y ajeno a la actividad docente. En razón de esta complejidad, es prácticamente imposible determinar el impacto real que tiene la formación en la acción docente; no por ello, no pueden lograrse aproximaciones a algunos indicadores que permitan hacer una valoración general y retroalimentar los procesos de formación, tanto en su planeación como en el desempeño mismo del docente al ser parte de dichos programas.

En el primer nivel de evaluación, la que se realiza al interior de los eventos de formación, se pueden considerar dos subniveles:

a) El primero está referido a la "modificación" que se pueda lograr a lo largo de un sólo evento. Los indicadores al respecto corresponderían básicamente al orden de la incorporación de los aspectos conceptuales, abordados en los eventos, en el discurso explicativo sobre su propia práctica -sea éste de tipo reflexivo o de planeación de acciones específicas.

Para este subnivel de evaluación se puede recurrir a la información captada a través de:

- La contrastación entre la evaluación diagnóstica y la evaluación sumativa,
- la calidad de las producciones parciales realizadas,
- la observación que el instructor haga sobre el proceso de aprendizaje del grupo, y
- la evaluación que los profesores realizan respecto al evento, la forma en que se realizó y el instructor que estuvo a cargo.

b) El segundo subnivel de evaluación corresponde al programa de formación en su conjunto. Los indicadores que se desprendan de esta categoría, tendrían que referirse a la forma en que el docente está integrando su marco conceptual-práctico a partir de lo que ofrece la formación en la institución.

Para este subnivel, se puede hacer un análisis de las trayectorias de formación que han seguido los docentes, la forma en que se han ido "armando" y las

condiciones espacio-temporales y/o las necesidades personales/profesionales que han dado origen a dichas "rutas" de formación. Igualmente, habrá que hacer una valoración en términos del logro del perfil establecido en el Modelo Educativo del C.B.

El segundo nivel de evaluación es el que se realiza a partir de la "transferencia" de la formación en el salón de clase. Este tipo de evaluación exige la definición de indicadores pertinentes a la observación de procesos grupales, el dominio de los contenidos, las formas en que se presentan los procesos mediacionales y el estilo docente.

Para ello, se requiere que el profesor esté inmerso en una cultura de la evaluación que rompa con las estereotipias de la asignación de calificaciones y recupere la valía del reconocimiento de los errores y las limitaciones en el proceso de aprendizaje para que, de ahí, se derive la retroalimentación adecuada. Esto significa que:

- a) El profesor mismo habrá de transformar la cultura de evaluación del aprendizaje que actualmente existe en el aula,
- b) el docente habrá de implantar medios de evaluación de la enseñanza, entrenarse en la lectura de la información captada y en la elaboración de opciones de mejora del proceso de enseñanza.

Las formas de recuperación de este tipo de información están vinculadas a la observación en el aula, así como la contrastación del "currículum vivo" con respecto al currículum planeado y el logro del perfil de egreso establecido por la institución.

El tercer nivel de evaluación incorpora al plantel educativo en específico y a la institución en general. En este nivel el impacto de la formación se integra al impacto que generan otros proyectos institucionales; de ahí la dificultad, aún mayor, de determinar que los resultados son consecuencia de las acciones de formación. Sin embargo, no se puede hacer una valoración completa de estas últimas sin la consideración del desempeño de los profesores desde la perspectiva de objetivos institucionales.

En este nivel los indicadores deberían orientarse a la exploración sobre:

- a) La socialización de los aprendizajes desprendidos de la formación y la integración de trabajo colectivo orientado al mejoramiento de los procesos de enseñanza y el apoyo al aprendizaje de los alumnos.
- b) Los avances de los alumnos en relación a sus conocimientos, valores y actitudes.
- c) El ejercicio de un estilo docente constructivista y el apoyo que el centro escolar ha brindado para ello.

Las fuentes de información que habrá que considerar están referidas a las que proporcionan datos cuantitativos (actas, expedientes, trayectorias, etc.). Por otro lado, se requiere de información cualitativa que se puede obtener a través de entrevistas, diagnósticos colectivos, valoración en el logro de las metas institucionales, etc.

Debido a la importancia que tiene la evaluación en todo proceso de formación, ha sido necesario abordar este punto y proponer algunos aspectos de trabajo que permitan delinear en forma más completa y específica procesos de evaluación pertinentes.

Contribuciones de este reporte laboral.

Hasta aquí, se ha presentado una forma de ver el proceso de formación psicopedagógica en el Colegio de Bachilleres; no es la única perspectiva desde la cual se puede hacer un análisis del proceso, pero ésta es producto de un esfuerzo serio por revisar un arduo trabajo y sus resultados hasta 1995. En este documento, se han incluido muchos aspectos que son considerados, desde mi elección, como básicos en el abordaje del análisis; no obstante han quedado fuera otros varios que no son menos importantes, por ejemplo: el problema de la fragmentación y heterogeneidad en el manejo conceptual, metodológico y discursivo, respecto al constructivismo, entre los integrantes de la institución; la necesidad de conceptualizar el trabajo en grupo y definir una metodología en el marco constructivista o el valor de los procesos afectivos en la construcción del conocimiento.

La razón de la elección y la profundidad en el análisis obedece a un proceso personal en la maduración de las reflexiones que son producto del estudio y la observación directa. Con ello, quiero enfatizar la importancia de retomar los aspectos incluidos en este reporte, seguir trabajando en ellos e incorporar otros que sean relevantes a la formación docente.

Finalmente, en el marco de los alcances y limitaciones de este reporte, del discurso expuesto se distinguen las siguientes contribuciones del trabajo realizado entre 1990 y 1995.

#### *Una metodología constructivista aplicada a la formación del personal académico*

Como se había señalado, uno de los problemas en la formación docente es la vinculación entre teoría y práctica. En este sentido, el trabajo que se ha presentado es un esfuerzo por vincular algunos de los aspectos teóricos de la educación con la práctica cotidiana del profesor.

Una gran parte del discurso teórico de la educación suele ser ajeno al profesor porque no le da la "oportunidad de reconocerse" en él. Es común escuchar entre los profesores que "una cosa es la teoría y otra cosa es la práctica", con lo cual se expresa la dificultad para resignificar a la teoría educativa como una posibilidad para la explicación de lo cotidiano, de lo que funciona y lo que no nos funciona como docentes. Esta dificultad también tiene que ver con la concepción que, el profesor, tiene sobre lo teórico; generalmente concibe a la teoría como una "verdad" establecida e inamovible, en razón de la cual hay que mover lo empírico para satisfacer las pretensiones teóricas.

La metodología que empleamos para la formación de los académicos, tiene como propósito que la teoría se presente como una forma de ver el acontecer en el aula y enriquecer sus posibilidades como docentes; desde la intención de la formación, se busca descolocar a la teoría del ámbito de verdad absoluta y ponerla en el lugar de la confrontación con las prácticas cotidianas de los docentes, los alumnos y la institución. Aún cuando estas son las intenciones, no ha sido posible, todavía, transformar la concepción de los docentes sobre lo teórico y lo práctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pese a ello o, mejor dicho, precisamente por ello, la formación psicopedagógica sigue trabajando en la articulación teoría y práctica educativa desde una estrategia de "encuentro" entre teoría y docentes, en donde la primera no es ajena al quehacer del segundo y que, por el contrario,

representa una posibilidad de enriquecimiento en la explicación del fenómeno educativo.

Esta finalidad se refleja en la selección de las temáticas de la formación, la definición de los objetivos de los talleres, la organización de los contenidos pero, sobre todo, en la aplicación de los principios constructivistas al proceso en el que interviene el académico que se está formando; podemos decir que se presenta en un taller una dinámica de aprendizaje y enseñanza similar a la que esperamos que los docentes lleven a cabo con sus alumnos.

### *Un discurso constructivista compartido*

Sería absurdo decir que gracias a la formación psicopedagógica, los académicos del Colegio de Bachilleres tienen un discurso constructivista. Primero, porque la institución ha realizado diversas actividades tendientes a desarrollar un proyecto educativo compartido; aunque es cierto que, dentro de ellos, el espacio en el que se analiza más fuertemente la perspectiva constructivista, su fundamentación y su metodología es la formación psicopedagógica.

La segunda razón por la cual no se puede afirmar que los académicos tienen un discurso constructivista es porque, desde mi punto de vista, no es así todavía. Podemos hablar de que estamos en elaborando un discurso educativo con una aproximación al constructivismo, si nos referimos a la generalidad del personal académico, porque hay casos particulares en los que se puede observar no sólo un discurso constructivista sino un trabajo permanente en el aula.

Vale decir que aún así, ésta es una contribución de la formación psicopedagógica que, en el conjunto de acciones que se han instrumentado, ha adquirido un espacio importante de difusión de la propuesta constructivista y está fomentando, entre los académicos, la reflexión continua sobre el hacer docente. Vale, también decir, que esto sólo ha sido posible con base en el trabajo colectivo de autoridades y académicos y que ha propiciado, entre otras cosas, que se puedan compartir proyectos educativos en donde lo constructivista empieza a tener la posibilidad de ir más allá del discurso.

### *Un programa de formación psicopedagógico con temáticas interrelacionadas*

Aludiendo a la problemática de la formación docente en el nivel medio superior, recordaremos que fue señalada la ausencia de programas de formación integrados, observándose más una serie de cursos aislados que una programa en sí.

En el caso del Colegio de Bachilleres contamos con un Programa para la Formación del Personal Académico que integra lo didáctico y lo disciplinario; dentro de él se ha estructurado un programa de formación psicopedagógica que, al interior de sí y en relación a la formación disciplinaria, tiene un alto nivel de relación entre sus eventos. Además de ello, el programa abarca una serie de temáticas que ofrecen a los académicos diversas opciones de formación; hasta 1995 se venían ofreciendo 10 talleres de formación psicopedagógica con igual número de temáticas, en junio de 1996, estamos ofreciendo un total de 14 talleres distintos.

Si bien, como se explicaba en el punto anterior, la formación psicopedagógica no es suficiente para promover la práctica constructivista, el hecho de ofrecer una temática tan amplia, da mayores posibilidades para que el docente puede analizar su propio hacer y el de sus alumnos desde diferentes perspectivas que, además, pueden ser complementarias. Sin embargo, hay que señalar que aún habiéndose establecido un programa de formación con un alto nivel de relación temática y con la práctica, éste no es suficiente para apoyar al docente en la integración de las múltiples dimensiones que se sintetizan en el fenómeno educativo.

### *Un discurso interdisciplinario*

Desde el constructivismo, continuamente se señala la importancia de considerar al fenómeno educativo en la multidimensionalidad que lo caracteriza. Al pretender ofrecer una formación con orientación constructivista, nos vimos en la necesidad de establecer vínculos explícitos con las disciplinas que son objeto de enseñanza, con la sociología, con la filosofía y con la pedagogía; además de integrar la visión de otros campos de la psicología como el referido a los grupos y la subjetividad.

En términos de las acciones, podemos referirnos a la inclusión de los programas de asignatura como condición necesaria para la planeación de las estrategias de trabajo en el aula, podemos referirnos a la inclusión de temáticas de orden sociológico en el diseño de los talleres. En términos de lo implícito, podemos aludir al trabajo que, con una perspectiva de lo grupal, se desarrolla en la impartición de los talleres y la asesoría a los instructores. En términos de lo que aún no logra un nivel de

explicitación, podemos señalar que está en construcción un marco explicativo que integre con más claridad algunas de las categorías que otras disciplinas, afines o no a la psicología, que tienen aportaciones importantes en la observación del proceso de construcción del conocimiento.

### *La integración de lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de construcción del conocimiento*

Sin que se pueda articular aún en un sólido discurso explicativo, se reconoce la presencia de los aspectos afectivos en la construcción del conocimiento y, en 1996, se ha comenzado a trabajar esta línea en la temática de la formación psicopedagógica. Desde una visión psicodinámica se ha integrado lo afectivo en la interpretación del proceso que presentan los grupos en formación, se ha recurrido a este marco explicativo para dar asesoría y apoyo a los instructores y se ha incluido en forma explícita para trabajarla con los profesores, en concreto en dos talleres que iniciaron en febrero de 1996 "La dinámica de grupos en el aprendizaje escolar" y "Relación afectiva: su valor en el proceso de enseñanza y aprendizaje". Si bien el enfoque psicodinámico es el que enmarca este tipo de trabajo, es importante mencionar que no es la única perspectiva desde la cual se pueda abordar la vinculación afecto-cognición en el proceso de construcción del conocimiento en el contexto de la educación escolarizada; sin embargo, es la que se ha elegido porque se considera pertinente para la explicación del acontecer individual y grupal en el marco constructivista y porque es parte de la formación profesional de algunos formadores.

### *Una reflexión sobre las acciones para la formación de los docentes y la formación de los formadores*

Finalmente, no quiero dejar de mencionar que este reporte laboral, en su conjunto, es una contribución al análisis del discurso sobre la formación docente, las acciones que con ese propósito se realizan y los resultados que se logran. Asimismo, es un documento que muestra las dificultades que implica la formación de los académicos y el gran reto que representa la formación de formadores. Vale decir que, este espacio no ha sido suficiente para dar a conocer todo el trabajo que se ha realizado en la elaboración de una metodología para la formación docente, con orientación constructivista; este espacio no ha sido suficiente para comunicar y analizar la riqueza experiencial que nos ha dado el trabajo con los docentes, pero ha sido significativo e importante como un espacio de recuperación de lo que se ha hecho y como un espacio para la revisión de lo mucho que falta por hacer.

## BIBLIOGRAFIA

- Abraham, M. (1990). Desarrollo y contradicciones del modelo del hacer docente (El caso del Colegio de Bachilleres), Tesis de maestría, UNAM
- Alvarez, A. y Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. En Coll, C. et. al. Desarrollo y educación II. Psicología de la educación, Madrid: Alianza.
- Alvarez, J. M. (1995). Uso de la tecnología en la formación docente. Trabajo presentado en II Encuentro Internacional sobre la Formación Docente en el Nivel Medio-Superior y Superior: Retos de la formación docente para el siglo XXI.
- Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (comp.) (1989). Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México, México: ANUIES-UNAM
- Ausubel, D. (1978). Psicología educativa, México: Trillas.
- Barabtarlo, A. (1995). Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores, México: UNAM
- Barbier, J. M. (1990). La evaluación en los procesos de formación, España: Paidós
- Benedito, V. (1993). Teorías y metodologías de la formación docente. En Chehaybar, E. y Eusse, O. (comp.) Formación del docente universitario. Memorias, México: CISE, UNAM
- Bleger, J. (1985). Temas de psicología (entrevista y grupos), Argentina: Ed. Nueva Visión
- CAFP (1992, junio). Plan para la formación del personal académico 1991-1994, Colegio de Bachilleres, México.
- CAFP (1995, agosto). Plan para la formación del personal académico 1991-1994, Colegio de Bachilleres, México.
- Campos, M. A. (1996). El enfoque constructivista en la educación, Taller impartido en el CAFP del Colegio de Bachilleres.



Cartwright, D. y Zander, A. (1971). Dinámica de grupos. Investigación y teoría. México: Ed. Trillas

Castañeda, S. y López, M. (1989) La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Antología. México: UNAM.

Castañeda, S. y López, M. (1992). La psicología instruccional mexicana. Revista intercontinental de psicología y educación, 5 (1) 57-97

CEPAC (1990, enero). Descripción de las prácticas de evaluación del aprendizaje escolar que se llevan a cabo en el Colegio de Bachilleres. Colegio de Bachilleres, México

Chedaybar, E. y Eusse, O. (comp.) (1993). Formación del docente universitario. Memorias. México: CISE, UNAM

Colegio de Bachilleres (1975) Decreto de creación y estatuto general. Colegio de Bachilleres, México.

Colegio de Bachilleres (1991, marzo). Propuesta de programa nacional de formación docente para el nivel medio superior. Colegio de Bachilleres, México.

Colegio de Bachilleres (1994, febrero). Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres. Colegio de Bachilleres, México.

Coll, C. (1990). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Argentina: Paidós Educador

Coll, C. et al. (1993). El constructivismo en el aula, Barcelona: Graó

Coll, C. (1994). El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. Tecnología y comunicación educativas, (24) 3-29

De Ibarrola, M. (1995). Formación de docentes. Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC. Trabajo presentado en el Simposio Internacional "Formación docente, modernización educativa y globalización".

Departamento Académico (1993, julio). Lineamientos para el informe del instructor  
Centro de Actualización y Formación de Profesores, C.B. (publicación de circulación limitada)

Departamento Académico (1994, julio). Taller La construcción del conocimiento en el ámbito escolar, Centro de Actualización y Formación de Profesores, C.B. (publicación de circulación limitada)

Díaz Barriga, A. (1993). Tarea docente, Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial, México: Nueva Imagen.

Díaz Barriga, F. (1993). El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista. Educar (octubre-noviembre-diciembre) 23-35

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1994). Aportaciones de la psicología educativa a la tecnología de la educación: Algunos enfoques y desarrollos prevalentes. Tecnología y comunicación educativas, (24) 31-67

Ducoing, P. y Serrano, J. A. (1993). Formación de docentes y profesionales de la educación. En Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa,

Ezcurra, A. M., De Lella, C. y Krotzsch, P. (1992). Formación docente e innovación educativa, Argentina: Aique grupo Editor

Fernández, A. M. (1989). El campo grupal. Notas para una genealogía, Buenos Aires: Nueva Visión.

Follari, R. y Soms, E. (1989). El trabajo práctico en la formación profesional, México: UAM-Gernika

Gagné, E. (1991). La psicología cognitiva del aprendizaje escolar, España: Visor.

Gil, D. et al. (1991). La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria, Barcelona: ICE-Horsori

Gimeno, J. (1995). Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas. Trabajo presentado en el Simposio Internacional "Formación docente, modernización educativa y globalización".

Giroux, H. (1987) La formación del profesorado y la ideología del control social. Revista de educación, (284), 53-76

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Ediciones Paidós.

Glazman, R. (1995). Análisis de las actuales corrientes en la formación docente. Trabajo presentado en el Simposio Internacional "Formación docente, modernización educativa y globalización".

González, L. (1995, agosto). Las nuevas tendencias de pensamiento y sus implicaciones en la educación y la formación de docentes. Trabajo presentado en el II Encuentro Internacional sobre la formación docente en el nivel medio superior y superior: Retos de la formación docente para el siglo XXI.

Hernández, G. (1991). Paradigmas de la psicología educativa. En Maestría en tecnología educativa, Módulo: Fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa, México: ILCE

Hidalgo, J. L. (1992a). Aprendizaje operatorio. Ensayos de teoría pedagógica, México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano A. C.

Hidalgo, J. L. (1992b). Investigación educativa, una estrategia constructivista. México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano A. C.

Hirsh, A. (1984). Formación de profesores-investigadores universitarios en México, México: Dirección General de Intercambio Académico-UNAM.

Luppi, P. (1993, mayo). Análisis organizacional, análisis institucional. Temas de psicología social, pp. 4, 5, 7.

Mauri, M. y Solé, I. (1990). La formación psicológica del profesor: un instrumento para el análisis y la planificación de la enseñanza. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación, Madrid: Alianza Editorial.

Méndez, L. (1995) El hombre en la modernidad tardía, reflexiones en torno a la posmodernidad y la práctica educativa. Ponencia presentada en las Jornadas del III Encuentro del CIU: Valores cristianos y cultura de la posmodernidad, México, Universidad Iberoamericana

- Mondragón, J.L. (1994). Componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Una aproximación a la práctica docente. México: Colegio de Bachilleres
- Morin, E. (1994) Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa
- Moyne, A. (1986) La vida emocional del docente y su papel. En A. Abraham et al. El enseñante también es una persona. España: Gedisa
- Novak, J. y Gowin, D. (1988). Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez Roca
- Olmedo, J. y Sánchez, M. E. (1981). Formación de trabajadores para la educación. En Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Pasillas, M. A. (1995). Perspectivas de análisis del problema de la formación de profesores. Trabajo presentado en el Simposio Internacional "Formación docente, modernización educativa y globalización".
- Pérez, A. (1993). La formación del docente como intelectual comprometido. Signos, Teoría y práctica de la educación, 8/9 (enero-junio) 42-53
- Pérez, E. (1986). Problemática general de la didáctica. En Panza, M., Pérez, E. y Morán, P. Fundamentación de la didáctica, México: Gernika
- Pozo, J. I. (1989) Teorías cognitivas del aprendizaje. España: Morata.
- Ramírez, N. (1989, noviembre). La formación pedagógica en el Centro de Actualización y Formación de Profesores 1974-1982. Recuperación histórica. Colegio de Bachilleres, México.
- Ramírez, N. (1990a, marzo). La formación pedagógica 1983-1989. Recuperación histórica. Colegio de Bachilleres, México.
- Ramírez, N. (1990b, septiembre). La formación pedagógica en el Colegio de Bachilleres. Bases para una conceptualización. Colegio de Bachilleres, México.
- Rivera, M., Rodríguez, L. y Valdéz, O. (1995). Hacia la integración de un programa de formación de profesores del CCH. Trabajo presentado en el II Encuentro Internacional sobre la Formación Docente en el nivel medio superior y superior.

Rodríguez, J. (1985). Obstáculo epistemológico y obstáculo epistemofílico. México: TAIGO

Rugarcía, A. y Alvarado, G. (1987). El taller como método avanzado de aplicación curricular. DIDAC (11) 33-37

Sánchez, R. (1993) Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Perfiles educativos, (61), 64-77

Sancho, J. y Hernández, F. (1994). Donald Schön. La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia. Cuadernos de pedagogía, (222) 88-92

Santos, M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Investigación en la escuela, (20) 23-35

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España: Paidós.

Stones, E. (1979). Psicopedagogía. La teoría psicopedagógica y la práctica de la enseñanza. Barcelona: Paidós.

Tenti, E. (1995). Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. Trabajo presentado en el Símpoſio Internacional "Formación docente, modernización educativa y globalización".

ANEXO

A

221

## ESTRUCTURA DE LA GUIA

La guía del instructor es el elemento a través del cual se organiza el taller; en ella se especifican las características de la operación del taller, sesión por sesión: actividades a realizar, técnicas de trabajo, apoyos didácticos, tiempo parcial (p) y acumulado (a). La guía del instructor está integrada por cuatro partes:

1. Las hojas guía para el instructor
2. El anexo de técnicas
3. El anexo de apoyos
4. Las lecturas para el instructor

### CONTENIDO DE LAS HOJAS GUIA

Las hojas guía para el instructor están organizadas en cuatro columnas, cada una de ellas se caracteriza de la siguiente forma:

#### Actividades.

En esta columna se describen las actividades que se realizarán. En la medida de lo posible, y sin ser en extremo detallista, se distinguen las actividades del instructor y las de los participantes. Cualquier actividad especial que requiera un desarrollo extenso, se incluye en el anexo de TECNICAS o APOYOS, según sea el caso.

#### Técnicas.

En la columna de técnicas, viene anotado el nombre de aquellas que va a utilizar para llevar a cabo las actividades. Por lo general, sólo viene anotado el nombre de la técnica y su explicación se incluye en el anexo TECNICAS.

#### Apoyos.

En esta parte se mencionan los apoyos que se van a utilizar y en el anexo correspondiente se incluye un ejemplar.

#### Tiempo parcial/acumulado.

Como ejemplo de la guía se presentan dos sesiones del taller "La construcción del conocimiento en el ámbito escolar"

## HOJA GUIA PARA EL INSTRUCTOR

Sesión 1

ACTIVIDADES	TECNICAS	APOYOS	TIEMPO P/A
<p>Tolerancia.</p> <p>El instructor esperará la llegada de los participantes. En este espacio iniciará con el arreglo de las condiciones para la técnica de integración y manejo de expectativas.</p>			10'10"
<p>1. PRESENTACION. Presentación del instructor y del grupo a través de una técnica de integración grupal.</p>	El correo	Los que indica la técnica	20'30"
<p>2. ENCIADRE</p> <p>- El instructor enfatizará las características del taller como: objetivo, número y fecha de sesiones, horario, criterios para la acreditación del taller, así como la importancia de los productos tanto parciales como finales y fechas de entrega.</p>	Expositiva	Presentación del taller.	15'45"
<p>3. PLAN DE LA SESION:</p> <p>El instructor presentará el plan de la sesión que consiste en:</p> <p>a) Elaboración de una estrategia de trabajo.</p> <p>b) Breve revisión de los componentes de la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>c) Revisión general de la teoría psicogenética.</p>	Expositiva	Cronograma de la sesión	5'50"
<p>4. ELABORACION DE LA ESTRATEGIA INICIAL DE TRABAJO EN EL AULA.</p> <p>Forman parte de esta actividad los incisos a y b.</p> <p>Propósito: Con fines de evaluación diagnóstica, se solicita a los participantes que elaboren una estrategia de trabajo en forma individual.</p> <p>Instrucciones:</p> <p>a) Indique a los participantes el propósito de la actividad y solicíteles el producto con la inclusión de los puntos descritos en el apoyo "Elementos que debe contener la estrategia de trabajo en el aula", o cual será entregado a cada uno de los participantes. Asimismo, entregue el formato "Estrategias de trabajo en el aula", en el caso de que los participantes no deseen utilizarlo porque no les parezca adecuado, déjelos que utilicen el formato que ellos deseen, siempre y cuando su estrategia contenga los elementos indicados.</p>	Individual	<p>"Elementos que debe contener la estrategia inicial de trabajo en el aula"</p> <p>"Estrategia inicial de trabajo en el aula"</p>	60'110"



ACTIVIDADES	TECNICAS	APOYOS	TIEMPO P/A
<b>RECESO</b>			20'130'
<p><b>5. CONTEXTO DEL MODELO EDUCATIVO</b></p> <p>El instructor dará una breve explicación sobre el Marco Epistemológico, constructivista y las teorías cognitivas en que se apoya el Modelo Educativo del Colegio de Hachilleres.</p> <p>Para ello presentará un organizador anticipado pudiendo utilizar si lo desea el que se anexa en el apartado de apoyos.</p> <p>El propósito de presentar un organizador anticipado es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integraren el desarrollo del taller las estrategias instruccionales que se revisan en el mismo.</li> <li>- Apoyar a los participantes para la construcción de una visión general que les permita dar mayor significatividad a los contenidos a revisar en el taller.</li> </ul>		Organizador anticipado	40'/170'
<p><b>6. MAPA CONCEPTUAL.</b></p> <p>Propósito que los participantes tengan los elementos necesarios para la elaboración de un mapa conceptual.</p> <p>El instructor explicará al grupo lo que es un mapa conceptual, apoyándose en los ejemplos que se presentan en el apartado de apoyos. El instructor proporcionará a cada participante el apoyo procedimental a seguir para elaborar un mapa conceptual, mismo que se revisará en plenaria</p>	<p>Expositiva</p> <p>Plenaria</p>	<p>Tiras de papel con diferentes conceptos</p> <p>Formato de procedimiento para elaborar un mapa conceptual</p>	60'/210'
<p><b>7. TEORIA PSICOGENETICA</b></p> <p>Propósito: Que los participantes comprendan los conceptos centrales de la teoría psicogenética como un marco explicativo en la construcción del conocimiento.</p> <p>Una vez que se ha dado la explicación sobre la elaboración del mapa conceptual:</p> <p>a) El instructor pedirá al grupo que, de manera individual realice la lectura del documento I de la pág. 1 a la 3.</p> <p>Una vez realizada la lectura el instructor formará equipos de dos personas, indicándoles que la actividad consiste en elaborar un mapa conceptual de la lectura realizada.</p>	Lectura individual	Documento I	30'/260'

ACTIVIDADES	TECNICAS	APOYOS	TIEMPO P/A
<p>Tenga usted, en cuenta que puede ser la primera vez que los participantes hacen un mapa conceptual y que con esta tarea, están enfrentando dos dificultades.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la comprensión de conceptos difíciles y ajenos para ellos, y</li> <li>- el hacer por primera vez (para la mayoría) un mapa conceptual.</li> </ul> <p>Por esas razones muestre conciencia y comprensión ante las dificultades que se presenten. Le sugerimos que no espere a que todo el grupo termine el mapa para continuar con la siguiente actividad, puesto que las condiciones mencionadas les impedirán terminar a tiempo.</p> <p>Para proseguir, pida a 2 o 3 equipos que presenten sus mapas (aunque sea inconclusos).</p> <p>c) A partir de estas presentaciones, el instructor aclarará conceptos o, en su caso, dará las explicaciones necesarias para que el grupo comprenda el planteamiento de la teoría psicogenética como un marco explicativo de la construcción del conocimiento.</p>	<p>Equipos Plenaria</p>	<p>Hojas de rotafolio, marcadores y masking tape</p>	<p>30'/290'</p>
<p><b>8. EVALUACION DE LA SESION.</b></p> <p><b>ACTIVIDAD EXTRA-TALLER</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El instructor indicará al grupo que termine en leer el documento I y lea el documento II, siguiendo estrategias incluidas en el apoyo "Subrayando y tomando notas". Es importante que el instructor solicite que se utilice por lo menos una de las tres últimas estrategias recomendadas.</li> <li>- Es importante que el instructor revise el postest de la tercera sesión con la finalidad de trabajar y enfatizar los conceptos que se mencionan en éste.</li> </ul>	<p>Individual</p>	<p>Formato de valoración de sesión</p>	<p>10'/300'</p>

Sesión 2

ACTIVIDADES	TECNICAS	APOYOS	TIEMPO P/A
Tolerancia			10/10'
<p><b>1. RETROALIMENTACION.</b></p> <p>El instructor retroalimentará al grupo considerando la información incluida en las hojas de valoración de la sesión y la calidad de los productos elaborados en la sesión anterior.</p>	Expositiva	Evaluaciones y productos de la sesión anterior	10/20'
<p><b>2. PRESENTACION DEL OBJETIVO Y CONTENIDO DE LA SESION:</b></p> <p>a) Realización de un ejercicio que permitirá explicar el proceso de construcción del conocimiento desde la teoría psicogenética.</p> <p>b) Revisión de los conceptos centrales de la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo.</p> <p>Pregunta: ¿quién utilizó la estrategia de lectura que se recomendó la sesión anterior y, aproveche, para enfatizar la importancia de la lectura previa para la comprensión de los conceptos.</p>	Expositiva	Cronograma de la segunda sesión	5/25'
<p><b>3. TEORIA PSICOGENETICA</b></p> <p>Propósito: Que los participantes comprendan los conceptos centrales de la teoría de Piaget como un marco explicativo de la construcción del conocimiento.</p> <p>Instrucción:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para esta actividad se espera que los participantes hayan leído el documento 1, con ello y el ejercicio del rompecabezas que se va a realizar, el instructor podrá tener elementos para hacer más comprensibles los principales conceptos de esta teoría.</li> <li>- La secuencia del rompecabezas nos sirve de modelo físico para explicar el proceso de asimilación, acomodación, desequilibrio, equilibración.</li> <li>- En el anexo correspondiente se describe la secuencia que deberá seguirse para la aplicación del ejercicio, así como: los materiales a utilizar, las instrucciones para el participante, los aspectos a observar durante la ejecución y los conceptos a retomar al concluir el ejercicio. Las etapas a trabajar son cuatro.</li> </ul> <p>El instructor retomará las observaciones de los participantes, al concluir el rompecabezas tomando nota en el pizarrón. Estas observaciones permitirán al instructor explicar el marco referencial de la construcción del conocimiento en Piaget.</p>	Individual	"Construyendo el conocimiento con Piaget"	10/35'
	Expositiva	Pizarrón y gis	20/35'

ACTIVIDADES	TECNICAS	APOYOS	TIEMPO P/A
<p><b>4. TEORIA DE LA ASIMILACION Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.</b></p> <p>Propósito: Analizar, junto con los participantes, los conceptos centrales de la teoría de Ausubel: aprendizaje significativo, secuencia lógica y psicológica.</p> <p>Esta actividad la integran los incisos a y b</p> <p>a) Aprendizaje significativo</p> <p>El instructor proporcionará el ejercicio 1 a cada uno de los participantes, indicándoles que tienen 30 segundos para aprenderse la lista del ejercicio. Al finalizar el tiempo, los participantes contarán cuántas palabras lograron recordar.</p> <p>Posteriormente se les entregará el ejercicio 2, dando las mismas instrucciones que en el ejercicio anterior. Al finalizar el ejercicio, el instructor retomará en plenaria la importancia que tienen los conocimientos previos para lograr el aprendizaje significativo.</p> <p>b) Secuencia lógica y psicológica</p> <p>Organización: El instructor dividirá al grupo en parejas (A y B), entregará un texto con secuencia lógica al integrante A; mientras que al integrante B, le entregará un texto carente de secuencia lógica.</p> <p>Instrucción:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los participantes deberán leer individualmente y en silencio el texto correspondiente y responderán a tres preguntas referentes al contenido.</li> <li>- Se intercambiarán los textos entre los dos integrantes con el fin de que los participantes tengan la oportunidad de leer los tipos de texto.</li> <li>- El instructor recogerá las impresiones del ejercicio apuntando en el pizarrón las preguntas contenidas en el apoyo correspondiente. El instructor hará énfasis en las diferencias existentes entre los materiales carentes de sentido lógico y psicológico y aquellos que lo poseen.</li> </ul>	<p>Individual</p> <p>Plenaria</p> <p>Individual</p> <p>Parejas</p> <p>Plenaria</p>	<p>Ejercicio 1</p> <p>Ejercicio 2</p> <p>Texto "A"</p> <p>Texto "B"</p> <p>Cuestionario "A"</p> <p>Cuestionario "B"</p> <p>Guía de preguntas para el ejercicio de secuencia lógica y psicológica</p>	<p>2/57</p> <p>2/59</p> <p>31/90'</p> <p>20/110'</p> <p>30/160'</p>
<p>RECESO</p>			<p>20/160'</p>

ACTIVIDADES	TECNICAS	APOYOS	TIEMPO/PA
<p><b>5. ELABORACION DEL PRODUCTO 02: MAPA CONCEPTUAL.</b></p> <p>Esta actividad se compone de los incisos a, b y c</p> <p>a) El instructor explicará al grupo el propósito de la elaboración del mapa: realizar un análisis de la secuencia lógica de los conceptos de la unidad elegida y su importancia en la significatividad para el alumno.</p> <p>b) El instructor explicará al participante el procedimiento y criterios para elaborar el mapa a partir de los conceptos de la unidad elegida en la estrategia inicial. Entregará un formato, a cada participante, donde se describe el procedimiento a seguir. La elaboración del mapa es individual.</p> <p>c) Una vez transcurrido el tiempo o si los participantes terminan antes, elija dos o tres mapas para que sean expuestos ante el grupo. Con este ejercicio, usted puede corregir o confirmar las aplicaciones de los participantes.</p>	<p>Expositiva</p> <p>Individual</p> <p>Planaria</p>	<p>Procedimiento para elaborar un mapa conceptual</p>	<p>15/175' (explicación)</p> <p>60/235' (elaboración del mapa)</p> <p>60/295' (presentación)</p>
<p><b>6. EVALUACION DE LA SESION</b></p> <p>El instructor entregará las hojas de valoración de la sesión y recogerá los siguientes productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategia inicial de trabajo en el aula</li> <li>- Análisis de la estrategia en relación al programa (cuadro y cuestionario)</li> <li>- Mapa conceptual de la unidad</li> </ul> <p>ACTIVIDAD EXTRA-TALLER: Lectura del documento III.</p>	<p>Individual</p>	<p>Hojas de valoración de sesión</p>	<p>5/300'</p>

ANEXO

B

**COLEGIO DE BACHILLERES**  
**DIRECCION DE PLANEACION ACADEMICA**  
**CENTRO DE ACTUALIZACION Y FORMACION DE PROFESORES**

**TALLER "LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO EN EL  
AMBITO ESCOLAR".**

**DEPARTAMENTO ACADEMICO**

**JULIO, 1995.**

## PRESENTACION.

En 1991, el Colegio de Bachilleres inició una etapa cuyo objetivo prioritario fué la actualización de los programas de las asignaturas del Plan de Estudios. Esto conlleva a una serie de acciones que tienen como finalidad apoyar el proceso de actualización de programas y su operación.

Una de las tareas más importantes que surgieron, en este contexto, fué la explicitación del Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres que "se concibe como el conjunto de normas, valores, concepciones teóricas y metodológicas que definen la estructura curricular y dan identidad y dirección a su práctica educativa".<sup>1</sup>

El documento en el que se explicita el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres está constituido por diferentes apartados que abordan los antecedentes del C. B., el marco normativo en el que se inserta, el marco conceptual en el que se presentan los conceptos que fundamentan su filosofía educativa y la concepción de la práctica educativa.

Dentro del marco conceptual, se encuentran las concepciones de aprendizaje y enseñanza que fundamentaron la actualización de programas y son el marco de la metodología de trabajo en el aula. De ahí la importancia de que el personal académico del Colegio cuente con un espacio de formación en el que pueda analizar el sustento teórico-metodológico del Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.

En este contexto y con esta finalidad es que se diseñó el taller "La Construcción del Conocimiento en el Ambito Escolar", que pertenece al campo ACADEMICO-ESTUDIANTE del Plan para la Formación del Personal Académico y que aborda de manera introdutoria la temática referida.

En esta concepción de aprendizaje y enseñanza se concibe al estudiante como un constructor del conocimiento, al académico como un facilitador de dicha construcción y a la práctica educativa como un espacio donde el estudiante tiene la oportunidad de lograr aprendizajes. De la misma manera, se concibe este taller como el lugar de formación en donde participantes e instructor crean un espacio en el que, mediados por las características del diseño, se darán a la tarea de construir su conocimiento respecto a los conceptos de aprendizaje y de enseñanza, de acuerdo al planteamiento de la Institución.

A partir del análisis de estos aspectos, se pretende que el académico desarrolle propuestas de implementación dentro de su práctica en el ámbito escolar. Para ello construirá una estrategia de trabajo en la que incorpore los contenidos revisados.

---

<sup>1</sup> Colegio de Bachilleres, Cd. de México (Febrero, 1994). Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.



## **OBJETIVO.**

Conceptualizar y ejercitar el proceso de construcción del conocimiento, de tal forma que el participante pueda analizar las condiciones que favorecen el aprendizaje escolar y vincularlo con el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.

## **CONTENIDO.**

- Teoría psicogenética: estructura, esquema, asimilación, acomodación, equilibración.
- Teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo: tipos de aprendizaje, secuencia lógica y psicológica, mapa conceptual.
- Enfoque histórico-cultural: aprendizaje social, ayuda entre iguales, zona de desarrollo próximo.
- Procesamiento humano de información (PHI): motivación, atención, memoria, metacognición.
- Componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje: problematización, organización lógica e instrumental, incorporación de información, aplicación, consolidación.
- Psicología instruccional: estrategias de instrucción con orientación cognoscitiva, material potencial significativo.

## **PROCESO.**

El taller, da inicio con la elaboración de una estrategia de trabajo en el aula; la que posteriormente se analizará en relación a los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, eje de trabajo de dicho taller.

La estrategia de trabajo que inicialmente se realiza dentro del taller, será objeto de análisis y modificaciones conforme se avance la revisión conceptual respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Así, el taller continúa con la revisión de lo esencial de la teoría psicogenética y permite reflexionar respecto a que en el trabajo de enseñanza y aprendizaje es importante reconocer el nivel de desarrollo cognoscitivo del estudiante y a partir de él para planear actividades que apoyen su transición hacia un nivel superior.

Para ello, es conveniente propiciar situaciones que impliquen para el alumno la confrontación entre sus estructuras cognoscitivas y las exigencias que le significan la solución a la situación-problema presentada. Ante esta condición, el estudiante va a sufrir una desequilibración, que lo someterá a un proceso de asimilación-acomodación; mismo que deriva en un nuevo equilibrio que permanece hasta encontrarse ante otra situación desequilibrante.

En el contexto de la educación institucionalizada, el currículum tiene un papel definitorio en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, es importante destacar el concepto de aprendizaje significativo; el término significativo hace una alusión directa a la organización del contenido para su aprendizaje. En cuanto a su estructura, el contenido debe presentar significatividad lógica; es decir, no debe ser arbitrario ni confuso. En cuanto a su posibilidad de asimilación debe presentar significatividad psicológica; es decir, tiene que haber en la estructura cognoscitiva del estudiante elementos previos y relacionables (Teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo).

Para el logro de un aprendizaje significativo habrán de cumplirse dos condiciones: primera, que el material a enseñar sea potencialmente significativo; y segundo, se debe tener presente el acervo de conocimientos previos con los que el estudiante cuenta al iniciar una actividad. Si el estudiante parte de ellos, podrá relacionar de manera sustancial y no arbitraria el nuevo material de aprendizaje con aquellos que ya sabe, aumentando con ello su probabilidad de lograr un aprendizaje significativo o "con sentido" más que repetitivo o memorístico. Este último requisito pretende resaltar el papel decisivo de los aspectos motivacionales en el aprendizaje escolar.

Asimismo, es necesario tomar en cuenta los factores sociales presentes en la construcción del conocimiento. Esto es, el proceso de construcción del conocimiento está permeado por la internalización progresiva de significados que se da primero en funciones interpersonales y después, en el interior de cada sujeto. De esta manera es que el desarrollo de los individuos está en estrecha relación con el desarrollo cultural.

El enfoque histórico cultural distingue dos niveles de desarrollo: el real, que es el nivel de ejecución de un individuo ante una situación dada; y el potencial, que es el nivel de ejecución factible en un individuo. La transición del nivel de desarrollo real al nivel de desarrollo potencial se puede mediar externamente a través de diversas prácticas sociales, entre ellas la educativa. De aquí que, además de considerar la estructura cognoscitiva del estudiante, planteada por Piaget es importante propiciar las condiciones de aprendizaje social que le permitan progresar hacia un máximo desarrollo.

Además, debe señalarse que el logro del aprendizaje requiere de una gran actividad del estudiante y, dicha actividad, es de naturaleza fundamentalmente interna; por lo cual es necesario tener en cuenta procesos tales como la atención, la memoria, el pensamiento, la imaginación y el lenguaje. Dichos procesos son estudiados ampliamente por la teoría del Procesamiento Humano de la Información (PHI), la cual concibe al ser humano como un elaborador y productor activo de la información que recibe de su entorno y no como un mecánico receptor de estímulos y emisor de respuestas; asimismo explica las representaciones mentales del sujeto y la forma como éste las organiza dentro de un sistema cognitivo, para la interpretación de la realidad.

Si bien estos modelos teóricos dan cuenta de la complejidad del proceso de aprendizaje y proporcionan elementos para la enseñanza, es la nueva concepción de Psicología Instruccional, la que ofrece un marco de trabajo conceptual y metodológico para concretar dichas teorías en la práctica educativa cotidiana.

La nueva visión en Psicología Instruccional señala un resurgimiento del interés en las habilidades intelectuales para el aprendizaje, la solución de problemas y la toma de decisiones. La diferencia entre la tendencia actual y las formulaciones clásicas es que, hoy día, se da una atención más explícita a la influencia del conocimiento previo, a las estructuras del conocimiento y a la experiencia. En este sentido, el interés básico de la Psicología Instruccional, es traducir el conocimiento científico en práctica educativa y la práctica educativa en problema de investigación, constituyéndose en un fundamento psicológico y científico de la educación.

Las contribuciones más importantes de la Psicología Instruccional se refieren al desarrollo de las habilidades intelectuales para el aprendizaje, así como a la promoción del pensamiento creativo, la solución de problemas, la formulación de juicios y razonamientos, y la toma de decisiones. En síntesis, la Psicología Instruccional presenta un marco para establecer el vínculo entre la investigación fundamental sobre el proceso de aprendizaje complejo y las propuestas instruccionales que propicien el desarrollo de estudiantes independientes, creativos y eficientes solucionadores de problemas.

En base al trabajo el taller el docente puede explicarse, a grandes rasgos, el proceso de construcción del conocimiento, su función determinante como docente que propicie la actividad de construcción y la del alumno como protagonista principal en dicho proceso.

### **ESTRATEGIA DE TRABAJO**

El diseño de este taller tiene como eje de trabajo los componentes de la enseñanza y el aprendizaje que define el Colegio. Creando así un espacio donde participantes e instructor, guiados por el diseño del taller, conocerán como se construye el conocimiento a través del plantemiento de la Institución.

En relación al instructor, sus funciones para la enseñanza incluyen:

- La presentación y cumplimiento del encuadre.
- La explicitación de las formulaciones conceptuales y metodológicas.
- La coordinación del grupo de aprendizaje

En cuanto a los participantes, para el logro de los objetivos se requiere:

- Una actitud abierta para el análisis de su práctica docente y la de sus compañeros.
- Un interés continuo para el desarrollo de las actividades específicas del taller.
- La lectura y análisis de los materiales de estudio.
- La participación activa en los trabajos y discusiones colectivos.

## **DURACION**

El taller tiene una duración de 30 horas distribuidas en seis sesiones de cinco horas cada una

## **ACREDITACION**

Para acreditar el taller el participante requiere:

- Asistencia completa al 100% de las sesiones
- Entregar todos los productos individuales y colectivos que se especifican en el taller.

## **EVALUACION**

Con la finalidad de contar con información sobre el proceso del taller y tener elementos para realizar ajustes y modificaciones pertinentes para mejorarlo, se realizarán evaluaciones al término de cada una de las primeras cinco sesiones y se aplicará un cuestionario de evaluación global al finalizar la última sesión del taller.

## RELACION DE DOCUMENTOS DE LECTURA

- DOCUMENTO I** Araujo, J. y Chadwick, C. (1988). La teoría de Piaget. En J. Araujo y C. Chadwick Tecnología educacional. Teorías de la instrucción (pp. 65-77) España: Paidós
- DOCUMENTO II** Díaz Barriga, F. (1993). El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista. Educación (número de octubre-noviembre-diciembre) 23-25.
- DOCUMENTO III** Vigotsky, L. (1988). Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación. En L. Vigotsky El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. (pp. 130-140) Barcelona: Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.
- DOCUMENTO IV** Alvarez, A. y del Río P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. En C. Coll, et al. Desarrollo y educación II. Psicología de la educación. (pp. 93-119) Madrid: Alianza.
- DOCUMENTO V** Sierra, B. y Carretero, M. (1990). Aprendizaje, memoria y procesamiento de la información: la psicología cognitiva de la instrucción. En C. Coll, et al. Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. (pp. 141-158) Madrid: Alianza Ed.
- DOCUMENTO VI** Gagné, E. (1991). Los procesos de la clase. En E. Gagné La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. (pp. 433-452) España: Visor.
- DOCUMENTO VII** Coll, C., Marchesi A. y Palacios (1990). Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje. En C. Coll Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Editorial.
- DOCUMENTO VIII** Colegio de Bachilleres, Cd. de México (febrero, 1994). Aprendizaje y Enseñanza. En Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres. (pp. 23-29) Colegio de Bachilleres
- DOCUMENTO IX** Díaz Barriga, F. (1993). Diseño de estrategias de instrucción cognoscitivas. México: UNAM, Programa de publicaciones de material didáctico.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

### TEORIA PSICOGENETICA

Coll, C. (1986). Psicología genética y aprendizajes escolares. Siglo XXI.

Coll, C. (1990). Un marco psicológico para el curriculum escolar. En C. Coll Aprendizaje y construcción del conocimiento. (pp. 153-175) México: Paidós.

Coll, C. y Martí, E. (1990) Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En C. Coll Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. (pp. 121-139) Madrid: Alianza

Insburg, H. y Oppen, S. (1977). Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. Madrid: Prentice Hall.

Pozo, J. (1989). Teorías de la reestructuración. En J. Pozo Teorías cognitivas del aprendizaje. (pp. 135-224) Madrid: Morata.

Uribe, M. (1992). Jean Piaget y sus implicaciones en la educación. Perfiles educativos. (57-58), 30-43.

### TEORIA DE LA ASIMILACION Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Araujo, J. y Chadwick, C. (1988). Tecnología educativa. Teorías de la instrucción. España: Paidós.

Ausubel, D. (1976) Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Coll, C. (1990). Un marco psicológico para el curriculum escolar. En C. Coll Aprendizaje y construcción del conocimiento. (pp. 153-175) México: Paidós.

García, A. (1990). Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo. En C. Coll, et. al. (1990). Desarrollo y educación II. Psicología de la educación. (pp. 81-92) Madrid: Alianza Editorial.

García Caballero, L. (1988). David P. Ausubel. Teoría psicológica de la instrucción. México: UNAM. Programa de publicaciones de material didáctico.

Novak, J. y Gowin, B. (1988). Nuevas estrategias de evaluación: Los mapas conceptuales. En J. Novak y B. Gowin Aprendiendo a aprender. (pp. 117-134) España: Martínez Roca.

Pozo, J. (1989). Teorías de la reestructuración. En J. Pozo Teorías cognitivas del aprendizaje. (pp. 135-224) Madrid: Morata.

### ENFOQUE HISTORICO-CULTURAL.

Coll, C. (1990). Un marco psicológico para el curriculum escolar. En C. Coll Aprendizaje y construcción del conocimiento. (pp. 153-175) México: Paidós.

Forman, E. y Courtney, B. (1984). Perspectivas Vigotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. En Infancia y aprendizaje. New York: Cambridge University Press.

Manacorda, M. (1980). La pedagogía de Vigotsky. Cuadernos de pedagogía. (64), 33-40.

Navarro, J. y Ramos, M. (1993). La intaginación en la obra de Vigotsky. Un acercamiento. Educar (número julio-agosto-septiembre) 117-125.

Pozo, J. (1989). Teorías de la reestructuración. En J. Pozo Teorías cognitivas del aprendizaje. (pp. 135-224) Madrid: Morata.

Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica-Grijalbo.

Vigotsky, L. (s/f). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pléyade.

### **PROCESAMIENTO HUMANO DE LA INFORMACION**

Castañeda, S. y López, M. (1992). Manual para el curso de psicología cognitiva. México: ITESM.

Coll, C. (1990). Un marco psicológico para el currículum escolar. En C. Coll Aprendizaje y construcción del conocimiento. (pp. 153-175) México: Paidós.

Gagné, E. (1991). La psicología del aprendizaje escolar. España: Visor.

Pozo, J. (1989). Teorías de la reestructuración. En J. Pozo Teorías cognitivas del aprendizaje. (pp. 135-224) Madrid: Morata.

Sierra, B. y Carretero, M. (1990) Aprendizaje, memoria y procesamiento de la información: La psicología cognitiva de la instrucción. En C. Coll, et al. Desarrollo y educación II. Psicología de la Educación. (pp. 141-158) Madrid: Alianza Editorial.

Tapia, J. y Montero, I. (1990) Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, et al. (1990) Desarrollo y educación II. Psicología de la Educación. (pp. 183-198) Madrid: Alianza Editorial.

### **PSICOLOGIA INSTRUCCIONAL**

Castañeda, S. y López, M. (1989). Psicología del aprendizaje escolar. En S. Castañeda y M. López La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender. (pp. 25-56) México: UNAM.

Castañeda, S. y López, M. (1989). Aprendiendo a aprender y otros componentes del aprendizaje y la instrucción. En S. Castañeda y M. López La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender. (pp. 123-213) México: UNAM.

Castañeda, S. y López, M. (1990). Análisis, diseño y reestructuración de materiales instruccionales. (Seminario-taller). México: Colegio de Bachilleres.

Pozo, J. (1989). Teorías de la reestructuración. En J. Pozo Teorías cognitivas del aprendizaje. (pp. 135-224) Madrid: Morata.

UIC (1992). Psicología instruccional: Una perspectiva internacional. Revista intercontinental de psicología y educación, 5 (1)

#### PRIMERA SESION

OBJETIVOS	CONTENIDOS	PRODUCTOS
Revisar el planteamiento de la teoría psicogenética con relación al Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.	Teoría psicogenética: - estructura - esquema - asimilación - acomodación - equilibración	<b>PRODUCTO 01</b>  Estrategia de trabajo en el aula.

ACTIVIDAD EXTRA-TALLER: Estudio del documento II.

#### SEGUNDA SESION

OBJETIVOS	CONTENIDOS	PRODUCTOS
Analizar el contenido de la enseñanza y su organización para propiciar el aprendizaje significativo.	Teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo: - tipos de aprendizaje - secuencia lógica y psicológica	<b>PRODUCTO 02</b>  Mapa conceptual del contenido a enseñar

ACTIVIDAD EXTRA-TALLER: Estudio del documento III

#### TERCERA SESION

OBJETIVOS	CONTENIDOS	PRODUCTOS
Revisar los conceptos principales del enfoque histórico-cultural y su relación con la enseñanza y el aprendizaje.	Enfoque histórico-cultural: - aprendizaje social - ayuda entre iguales - zona de desarrollo próximo	<b>PRODUCTO 03</b>  Resolución de un postest

ACTIVIDAD EXTRA-TALLER: Estudios de los documentos IV, V y VI



**CUARTA SESION**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>PRODUCTOS</b>
<p>Revisar algunos de los conceptos del Procesamiento Humano de Información y su importancia para el aprendizaje.</p> <p>Analizar los componentes de la enseñanza y del aprendizaje con relación a los conceptos trabajados en los diferentes planteamientos teóricos.</p>	<p>Procesamiento humano de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- memoria</li> <li>- atención</li> <li>- motivación</li> <li>- metacognición</li> </ul> <p>Componentes de la enseñanza y el aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- problematización</li> <li>- organización lógica e instrumental</li> <li>- incorporación de información</li> <li>- aplicación</li> <li>- consolidación</li> </ul>	<p><b>PRODUCTO 04</b></p> <p>Relación de los componentes con los conceptos trabajados.</p>

ACTIVIDAD EXTRA-TALLER: Estudio del documento VII y VIII

**QUINTA SESION**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>PRODUCTOS</b>
<p>Revisar el planteamiento de la psicología instruccional con relación al Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres</p>	<p>Psicología instruccional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estrategias instruccionales</li> <li>- materiales potencialmente significativos.</li> </ul>	<p><b>PRODUCTO 05</b></p> <p>Elaboración de material instruccional.</p>

**SEXTA SESION**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>PRODUCTOS</b>
<p>Incorporar, los elementos revisados en el taller, a la estrategia de trabajo inicial.</p>	<p>- Reelaboración de la estrategia de trabajo en el aula.</p>	<p><b>PRODUCTO 06</b></p> <p>Estrategia de trabajo en el aula.</p>

ANEXO

C

## RELACION DE LA BIBLIOGRAFIA DE CADA TALLER DE FORMACION PSICOPEDAGOGICA

### ADOLESCENCIA

OBJETIVO: Analizar los cambios que se dan en la adolescencia y sus repercusiones en el proceso de aprendizaje.

DURACION: 25 hrs.

CONTENIDO: - Adolescente y grupo de pares

- Adolescente y sexualidad

- Adolescente y familia

- Relación profesor-alumno

- Adolescente y escuela

### RELACION DE DOCUMENTOS DE LECTURA:

- I Lehalle, H. (1990). La amistad y los grupos de compañeros. En H. Lehalle Psicología de los Adolescentes. (pp. 108-123) Barcelona: Grijalbo.
- II Filloud A., et al. (1974). El desarrollo de la sexualidad. En A. Filloud, et al. La adolescencia. /pp. 410-461) España: Mensajero Bilbao.
- III Amara, G. (1993). El adolescente y la familia. Perfiles Educativos (60) 13-18
- IV Careaga, G. (1992). Los papás y las manías. En G. Careaga Mitos y fantasmas de la clase media en México. (pp. 69-95) México: Cal y Arena
- V Pick, S. y Aguilar, J. A. (1991). Diferentes estructuras familiares. En S. Pick, et al. Planeando tu vida. (pp. 28-30) México: Limusa
- VI Remedi, E. (1987). La libertad y el censor. Dos imágenes en la identidad del maestro. Perfiles educativos (37), 37-42
- VII Coll, C. y Miras, M. (1990) La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, et. al. Desarrollo psicológico y educación II, Psicología de la Educación. (pp. 297-313) Madrid: Alianza Editorial.
- VIII Hernández, F. y Sancho, J.M. (1993). El estudiante adolescente que vive y aprende en un contexto de cambio. En F. Hernández y J. M. Sancho Para enseñar no basta con saber la asignatura. (pp. 157-181) Buenos Aires: Paidós

## ADOLESCENCIA Y CREATIVIDAD

OBJETIVO: Analizar la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento creativo del adolescente para la solución de problemas en el ámbito escolar.

DURACION: 25 hrs.

CONTENIDO: - Concepto y desarrollo de la creatividad

- Factores que favorecen u obstaculizan la creatividad
- Pensamiento convergente y divergente
- La creatividad en la adolescencia

### RELACION DE DOCUMENTOS DE LECTURA:

- I Sefchovich, G. (1995). Creatividad. De lo cotidiano a lo trascendente. Prometeo. Revista mexicana de psicología humanista y desarrollo humano. (9), 8-15
- II Arce, E. (1993). La creatividad: que es y como promoverla. Psicología iberoamericana 1 (1), 11-20
- III Nickerson, R., et al. (1990). La Creatividad. En R. Nickerson, et al. Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. (pp. 108-124) España: Paidós
- IV Rodríguez, M. (1985) Procesos y etapas de la creación. En M. Rodríguez Psicología de la creatividad. (pp. 59-63) México: Pax
- V De Sánchez, A. M. (1991) Tipos de Pensamiento. En A. M. De Sánchez Desarrollo de habilidades del pensamiento: creatividad. (pp. 39-43) México: Trillas
- VI Porras, O. (1993). Proceso de resolución de problemas aplicando la creatividad. Psicología iberoamericana 1 (1), 93-97
- VII De Bono, E. (1994). Técnicas. En E. De Bono El pensamiento lateral. (pp. 72, 73, 162-190) México: Paidós
- VIII Jaoui, H. (1979). La sinética. En H. Jaoui Claves para la creatividad. (pp. 77-115) México: Diana
- IX Mitjans, A. (1993). ¿Cómo desarrollar la creatividad en la escuela? En CISE Seminario permanente Adolescencia-Creatividad-Docencia. Septiembre-Diciembre 1994.
- X Davis, G. y Scott, J. A. (1975) La Creatividad en la adolescencia. En G. Davis y J. A. Scott Estrategias para la creatividad. (pp. 251-261)
- XI Rodríguez, M. (1985). Cómo desarrollar la creatividad. En M. Rodríguez Manual de creatividad: los procesos psíquicos y el desarrollo. (pp. 83-89) México: Trillas
- XII Rodríguez, M. (1985). Facilitadores y obstáculos de la creación. En M. Rodríguez Manual de creatividad: los procesos psíquicos y el desarrollo. (pp. 97-105) México: Trillas

## APRENDIZAJE ESTRATEGICO: SU APLICACION PRACTICA EN EL AULA

OBJETIVO: Diseñar procedimientos para el desarrollo de estrategias de aprendizaje que apoyen el proceso de enseñanza.

DURACION: 30 hrs.

CONTENIDO: - El aprendizaje estratégico  
- Las estrategias de aprendizaje: características y tipos  
- Estrategias de aprendizaje de repaso, elaboración y organización.

### RELACION DE DOCUMENTOS DE LECTURA:

- I Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). Estrategias y metacognición. En J. Nisbet y J. Shucksmith Estrategias de Aprendizaje (pp. 15-27) Madrid: Santillana Aula XXI
- II Pozo, J. (1989). Adquisición de estrategias de aprendizaje. Cuadernos de pedagogía (175), 8-11
- III Pozo, J. (1990) Estrategias de Aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.) Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. (pp. 199-221) España: Alianza Editorial
- IV Verlee, L. (1986). Metáfora. En L. Verlee Aprender con todo el Cerebro. (pp. 65-95) España: Martínez Roca
- V Díaz Barriga, F., Lule, M. y Castañeda, M. (s/f) Estrategias de Aprendizaje. (pp. 16-19) México: Fac. Psicología-UNAM Serie: Destrezas Académicas Básicas.
- VI Martínez, G. y Saldaña, M. (1992) Entrenamiento en la elaboración de diagramas jerárquicamente organizados y ligados sobre la comprensión de lecturas, como una estrategia cognoscitiva aplicada a estudiantes de educación media básica. Tesis de licenciatura. Fac. de Psicología, UNAM: México pp.93-99
- VII Novak, J. y Gowin D. (1988) Mapas conceptuales para el aprendizaje significativo. En J. Novak y D. Gowin Aprendiendo a aprender. (pp. 33-75) Barcelona: Martínez Roca
- VIII Novak, J. y Gowin D. (1988) La técnica heurística UVE para la comprensión y la producción del conocimiento. En J. Novak y D. Gowin Aprendiendo a aprender. (pp. 76-99) Barcelona: Martínez Roca

## HABILIDADES Y ACTITUDES EN LA DOCENCIA

OBJETIVO: Desarrollar las habilidades y actitudes pertinentes para la enseñanza en el aula.

DURACION: 30 hrs.

- CONTENIDO: - La enseñanza estratégica: habilidades y actitudes
- Caracterización de las estrategias directivas y educativas
  - Técnicas para el trabajo en el aula

### RELACION DE DOCUMENTOS DE LECTURA:

APUNTES PARA EL TALLER HABILIDADES Y ACTITUDES EN LA DOCENCIA, documento que se realizó en el Departamento Académico con base en la siguiente bibliografía:

1. Castañeda, S. (s/d). Aplicando la concepción a materiales instruccionales. Mecanograma.
2. Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.) Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. (pp. 435-454) España: Alianza Editorial
3. Gagné, E. (1990). La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. España: Visor
4. Huerfía, J. (1978). Organización lógica de las experiencias de aprendizaje. México: Trillas
5. Mauri, M. y Solé, I. (1990). La formación psicológica del profesor; un Instrumento para el análisis y la planificación de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.) Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. (pp. 455-462) España: Alianza Editorial
6. Montero, M. (1990). Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.) Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. (pp. 249-272) España: Alianza Editorial
7. Pozo, J. (1990) Estrategias de Aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.) Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación, (pp. 199-221) España: Alianza Editorial
8. Woolfolk, A. (1990) Psicología educativa. México: Prentice-Hall

## LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO EN EL AMBITO ESCOLAR

La descripción de este taller y su relación bibliográfica está incluida en el anexo B

## LA EVALUACION DEL PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

**OBJETIVO:** Hacer un análisis de los elementos teóricos, metodológicos y técnicos de la evaluación del aprendizaje para que, a lo largo del proceso, se articulen a la práctica docente y se pueda instrumentar una estrategia de evaluación útil, oportuna y pertinente.

**DURACION:** 30 hrs.

**CONTENIDO:**

- Principio de inherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación
- Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje y la enseñanza
- Metodología y técnicas para la evaluación del aprendizaje

### RELACION DE MATERIAL DE LECTURA:

- I Colegio de Bachilleres, Cd. de México (Febrero, 1994). Aprendizaje y enseñanza. En Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.
- II Colegio de Bachilleres, Cd. de México (Febrero, 1994). Práctica educativa. En Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.
- III Colegio de Bachilleres, Cd. de México (Febrero, 1994). Evaluación del aprendizaje. En Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.
- IV Quesada, R. (1988). Conceptos básicos de evaluación del aprendizaje. Perfiles educativos (41-42) pp. 48-52
- V Miras, M. y Solé, I. La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En Coll, C., Palacios, C. y Marchesi, A. (comp.) (1991). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. España: Alianza Editorial, cap. 22
- VI Contreras, L. (1993). Mupas conceptuales y resolución de problemas. Investigación en la escuela. (19) pp. 79-88
- VII CAFP (Julio, 1994). Técnicas, instrumentos y reactivos para la evaluación del aprendizaje. Documento interno. México, Colegio de Bachilleres

## **LA CONSTRUCCION DE INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE**

**OBJETIVO:** Elaborar reactivos e instrumentos, aplicando los principios teórico-metodológicos de la evaluación del aprendizaje

**DURACION:** 30 hrs.

**CONTENIDO:**

- Proceso de evaluación del aprendizaje
- Elección de medios de evaluación
- Etapa de planeación de técnicas, instrumentos y reactivos
- Criterios para la validación y elaboración de instrumentos de evaluación

### **RELACION DE MATERIAL DE LECTURA:**

- I Gagné, E. (1991). La representación del conocimiento. En E. Gagné La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. (pp. 77-122) Madrid: Visor
- II Fuentes, R. M. y Gómez, L. M. (1993). La aplicación de un criterio de validez en la elaboración de reactivos. México: CAFP-CB
- III CAFP (1994). Técnicas, instrumentos y reactivos para la evaluación del aprendizaje. México: CB



## LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO Y SU IMPORTANCIA EN LA ENSEÑANZA

OBJETIVO: Elaborar reactivos e instrumentos, aplicando los principios teórico-metodológicos de la evaluación del aprendizaje

DURACION: 30 hrs.

- CONTENIDO: - Proceso de evaluación del aprendizaje
- Elección de medios de evaluación
  - Etapa de planeación de técnicas, instrumentos y reactivos
  - Criterios para la validación y elaboración de instrumentos de evaluación

### RELACION DE MATERIAL DE LECTURA:

- I Mayer, R. (1986). El pensamiento y la resolución de problemas. En R. Mayer Pensamiento, resolución de problemas y cognición, (pp. 20-23) España: Paidós
- II Woolfolk, A. (1990). La perspectiva cognoscitiva y la práctica de la enseñanza. En A. Woolfolk Psicología educativa (pp. 294-318) México: Prentice Hall
- III Del Moral, M. (1991). El desarrollo de la autorregulación en niños preescolares del currículum con orientación cognoscitiva. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM, México cap. I
- IV Landa, L. (1978). Enseñanza de las técnicas de razonamiento a estudiantes: Métodos algorítmicos y no algorítmicos. En L. Landa Algoritmos para la enseñanza y el aprendizaje. (pp. 32-51) México: Trillas
- V Nickerson, R. et al. (1990). Algunos heurísticos solucionadores de problemas. En R. Nickerson Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. (pp. 95-108) España: Paidós
- VI Rodríguez, M. (1985). Componentes del pensamiento creativo. En M. Rodríguez Manual de creatividad: Los procesos psíquicos y el desarrollo. (pp. 55-57) México: Trillas
- VII De Bono, E. (1994). Analogía. En E. De Bono El pensamiento lateral (pp. 182-190) México: Paidós
- VIII Nickerson, R., et al. (1990). Errores y parcialidad del razonamiento. En R. Nickerson, et al. Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual (pp. 137-170) España: Paidós

## LECTURA EXPERTA: APLICACIONES PRACTICAS EN EL AULA

OBJETIVO: Instrumentar actividades para apoyar a los alumnos en el uso de estrategias de comprensión lectora.

DURACION: 40 hrs.

CONTENIDO: - Concepción constructivista del proceso de comprensión lectora

- Metodología, estrategias y técnicas para el entrenamiento de lectores expertos en el aula

- Propuesta de entrenamiento estratégico de la comprensión lectora; enfoque didáctico para su aplicación en el aula

### RELACION DE MATERIAL DE LECTURA:

- I Fuentes, R. (1994). Modelos y procesos de la comprensión lectora. En el taller "Lectura experta: Aplicaciones prácticas en el aula", México: Colegio de Bachilleres.
- II Alonso, J. (1991). Motivar para aprender. En J. Alonso Motivación y aprendizaje en el aula Madrid: Santillana.
- III Morles, A. (1985). Entrenamiento para el uso de estrategias para comprender la lectura. Educación; Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. (30), 39-50
- IV Fuentes, R. (1994). Etapas metodológicas del entrenamiento estratégico de la comprensión lectora. En el taller "Lectura experta: Aplicaciones prácticas en el aula". México: Colegio de Bachilleres.
- V Solé, I. ( 1992). La enseñanza de estrategias de comprensión lectora. En I. Solé Estrategias de lectura. Barcelona: Graó
- VI Alonso, J. (1991). Comprensión escrita I: Comprensión lectora. En J. Alonso Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid: Santillana.
- VII Solé, I. (1992). Para aprender...antes de la lectura. En I. Solé Estrategias de lectura. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona: -Graó
- VIII Alonso, J. (1991). Entrenamiento de la comprensión lectora. En J. Alonso Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid: Santillana
- IX Solé, I. (1992). Construyendo la comprensión...durante la lectura. En I. Solé Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.
- X Horowitz, R. (1985). Text pattern: part I, Journal of reading. 5 (28), 448-454
- XI Horowitz, R.(1985). Text pattern: part II. Journal of reading. 6 (28), 534-540
- XII Solé, I. (1992). Después de la lectura: Seguir comprendiendo y aprendiendo. En I. Solé Estrategias de Lectura. Barcelona: Graó.

## SOCIEDAD, EDUCACION Y CULTURA

OBJETIVO: Analizar las implicaciones sociales y culturales de la práctica educativa del Colegio de Bachilleres en relación a sus actores, orientaciones y propósitos.

DURACION: 30 hrs.

- CONTENIDO:
- La relación sociedad y educación para la reproducción, la habilitación y la formación
  - Progreso técnico-científico y política educativa
  - Modernidad, teoría crítica y paradigma de la complejidad
  - Cultura y práctica educativa: Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres
  - Práctica educativa: interacción institución- profesor-alumno

### RELACION DE MATERIAL DE LECTURA:

- I Méndez, L. (1995). "El hombre en la modernidad tardía, reflexiones en torno a la posmodernidad y la práctica educativa". Ponencia presentada en las Jornadas del III Encuentro del C.I.U. Valores cristianos y cultura de la posmodernidad. México. Universidad Iberoamericana.
- II Ibáñez-Martín, J. (1984). Introducción. En J. Ibáñez-Martín Hacia una formación humanística. (pp. 9-20) España: Herder.
- III Carnoy, M. (1982). Escuela y sociedad. En M. Carnoy La educación como imperialismo cultural. México: Siglo XXI.
- IV Freire, P. (1985). La invasión cultural. En H. Varela (comp) Cultura y resistencia cultural: una lectura política (pp. 103-120) México: El Caballito-SEP.
- V Díaz Barriga, A. (1990) La escuela en el debate modernidad-posmodernidad. En A. De Alba (comp.) Posmodernidad y educación. (pp. 205-225) México: CESU-UNAM.
- VI McLaren, P. (1993). Prefacio: teoría crítica y significado de la esperanza. En H. Giroux Los profesores como intelectuales (pp. 11-24) México: Paidós.
- VII Giroux, H. (1993). Solidaridad, ética y posibilidad en la educación crítica. En H. Giroux Los profesores como intelectuales. (pp. 261-279) México: Paidós.
- VIII Morin, E. (1994). Por una razón abierta. En E. Morin Introducción al pensamiento complejo. (pp. 293-310) España: Gedisa
- IX Colegio de Bachilleres. (1994). Educación, cultura y conocimiento. En Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres. México.

ANEXO

D

ACTA DE ASISTENCIA Y EVALUACION

SALON
-------

DIA	MES	AÑO
-----	-----	-----

NOMBRE DEL EVENTO		CLAVE		
NOMBRE DEL INSTRUCTOR		FECHAS EN QUE SE IMPARTIRA EL EVENTO		
LUGAR SEDE		DURACION	HORARIO	TURNO
		#HS	MAT <input type="radio"/>	VESP. <input type="radio"/>
				SESIONES

RUM	MATRICULA	NOMBRE	PLANTEL NUM.	FECHAS												%	EVALUACION
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
01																	
02																	
03																	
04																	
05																	
06																	
07																	
08																	
09																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24																	
25																	

CLAVE ASISTENCIA	CLAVE EVALUACION	FIRMA DEL INSTRUCTOR	FECHA DE ENTREGA		
= ASISTENCIA	A = ACREDITADO		DIA	MES	AÑO
/ = FALTA	W = NINGUNA ASISTENCIA				
	NA = NO ACREDITADO				

COLEGIO DE BACHILLERES  
CENTRO DE ACTUALIZACION Y FORMACION DE PROFESORES

EVALUACION DE SESION N° \_\_\_\_\_

TALLER : \_\_\_\_\_

A fin de valorar esta sesión señale con una "X" el concepto que represente su opinión.

**1) INSTRUCTOR.**

- Domínio de contenido
- Claridad en la exposición
- Capacidad para aclarar dudas
- Conducción del taller

MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	INSUFICIENTE

**2) ACTIVIDADES.**

- Secuencia de actividades
- Ejercicios realizados
- Material de apoyo
- Productos
- Tiempo utilizado

MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	INSUFICIENTE

**3) LECTURAS.**

Si leyó conteste lo siguiente:

NUMERO DE DOCUMENTO	ADECUADO	COMPLEJO Y DIFICIL DE COMPRENDER	NO FUE PERTINENTE	OTRO ESPECIFIQUE

SI NO leyó los materiales, describa en que afectó su rendimiento y/o participación.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

sigue al reverso...

**4 ) PARTICIPANTE**

**Subraye la(e) opción(es) que represente(n) su opinión.**

**El contenido de la sesión le resulta:**

- a) Interesante, pero sin aplicación práctica.
- b) Interesante y con aplicación práctica.
- c) Complejo pero útil.
- d) Complejo y sin utilidad.
- e) Otro (especifique) \_\_\_\_\_

**5 ) Del trabajo realizado hoy, ¿ qué aprendizaje significativo logró para su práctica educativa?**

---

---

---

---

**6 ) Considero que mi participación en esta sesión fue :**

---

**7 ) Considero que la participación de mis compañeros en esta sesión fue :**

---

**8 ) Sugerencias, aclaraciones o dudas :**

---

---

---

---

---

**CENTRO DE ACTUALIZACION Y FORMACION DE PROFESORES**

**CUESTIONARIO DE EVALUACION**

Este cuestionario tiene la finalidad de recabar su opinión sobre el taller del cual ha sido participante.

Los datos se concentrarán y analizarán para, con base en ello, proponer los ajustes y modificaciones pertinentes.

Desde luego también se considerará la calidad de los productos elaborados y el informe del instructor.

Todas las respuestas que usted proporcione son de importancia para nosotros, por lo que le solicitamos las exprese lo más claramente posible.

Para lo anterior se hacen preguntas "abiertas" que requieren explícitamente su opinión lo más ampliamente posible, evitando generalizaciones, ya que usted y nosotros deseamos mejorar la calidad del servicio en aspectos concretos.

En el caso de preguntas "cerradas" se definen los criterios de valoración en el encabezado. En ellas marque con una "X".

De antemano le agradecemos su colaboración para responder este cuestionario.

Escriba su nombre si lo desea.

Nombre del taller : \_\_\_\_\_

Nombre del instructor : \_\_\_\_\_

Nombre del participante : \_\_\_\_\_

Fecha : \_\_\_\_\_ Plantel sede : \_\_\_\_\_ Turno : \_\_\_\_\_



## I. Difusión

1.1 ¿ Cómo se enteró de la programación del taller ( puede marcar más de uno ) :

1.- Aviso impreso en el plantel.	
2.- Entrega por el Jefe de Materia de una copia de la programación.	
3.- Comunicación verbal del Jefe de Materia o funcionario del plantel.	
4.- Comunicación recibida por otro miembro del personal académico o administrativo.	
5.- Información solicitada a Oficinas Generales ( CAFP ).	
6.- Otro.	

1.2 Me enteré de la programación \_\_\_\_\_ días antes del inicio del taller,  
( días aproximados)

1.3 Me enteré de la autorización de apertura del taller por (Puede marcar más de uno) :

1.- Aviso impreso en el plantel.	
2.- Comunicación verbal del Jefe de Materia o funcionario del plantel.	
3.- Comunicación recibida por otro miembro del personal académico o administrativo.	
4.- Información solicitada a Oficinas Generales ( CAFP ).	
5.- Otro.	

1.4 Mi inscripción formal la entregué :

1.- al Director / Subdirector del plantel.	
2.- Comunicación verbal del Jefe de Materia o funcionario del plantel.	
3.- Comunicación recibida por otro miembro del personal académico o administrativo.	
No me inscribí, me presenté directamente al taller.	

1.5 En mi caso, entregué mi inscripción \_\_\_\_\_ días antes del inicio del taller.  
( días aproximados)

## II. OPERACION DEL TALLER

### II.1 ESTRUCTURA

MB = Muy bien    S = Satisfactorio    NM = Nivel mínimo    I = Insuficiente

ASPECTO	MB	S	NM	I
Pertinencia en relación a los objetivos del taller :				
1.- Los contenidos temáticos del taller.				
2.- Los materiales.				
3.- La duración del taller.				
4.- La estrategia didáctica del taller.				
5.- Los productos solicitados.				

### II.2 LECTURAS DE APOYO

Materiales de apoyo : Marque con "X" en el cuadro que más se aproxime a su opinión :

TITULO DEL MATERIAL	Adecuado	Difícil de comprender	No fue pertinente	No se utilizo

Sugerencias de apoyo bibliográfico ( materiales que usted sugiere para este taller ) :

---



---



---

### II.3 FUNCIONAMIENTO DEL TALLER

MB = Muy bien      S = Satisfactorio      NM = Nivel mínimo      I = Insuficiente

ASPECTO	MB	S	NM	I
1.- Cumplimiento de los objetivos del taller.				
2.- Funcionamiento, adecuación y eficiencia de las actividades.				
3.- Amplitud y profundidad del tratamiento de los contenidos.				
4.- Integración de los componentes del taller para su buen desarrollo ( participantes, instructor, contenido ).				
5.- Aportaciones teórico-prácticas del taller para el apoyo a su práctica educativa.				

### II.4 TRABAJO GRUPAL

Lo siguiente se refiere a su valoración en relación a todo el grupo, incluido usted.

MB = Muy bien      S = Satisfactorio      NM = Nivel mínimo      I = Insuficiente

ASPECTO	MB	S	NM	I
1.- Asistencia y puntualidad.				
2.- Participación y discusión grupal.				
3.- Disposición para el trabajo.				
4.- Cumplimiento de los compromisos establecidos ( productos, lecturas, etc. ).				

### II.5 TRABAJO PERSONAL

Esta es una valoración individual, absolutamente personal. Si desea aclarar algún aspecto utilice un hoja adicional.

ASPECTO

1. Asistencia y puntualidad : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Participación ( valoración de mis aportaciones al grupo ) : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Disposición para el trabajo : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Cumplimiento de los compromisos establecidos :

4.1 Productos : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.2 Lectura ( calidad, cantidad ) : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## II.6 INSTRUCTOR

MB = Muy bien      S = Satisfactorio      NM = Nivel mínimo      I = Insuficiente

ASPECTO	MB	S	NM	I
1.- Dominio y manejo de los contenidos.				
2.- Claridad en las exposiciones.				
3.- Capacidad para aclarar dudas.				
4.- Habilidad para sugerir, dirigir y centrar el análisis.				
5.- Disponibilidad e Interés hacia el grupo (apertura al dialogo, colaboración, etc. ).				

¿ Sugerencias al instructor para optimizar el funcionamiento de este taller y su calidad de coordinación ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## II.7 APOYO LOGISTICO

4. En relación a la infraestructura de apoyo y considerando el total de las sesiones de trabajo, ¿ cuál es su opinión ?

MB = Muy bien      S = Satisfactorio      NM = Nivel mínimo      I = Insuficiente

ASPECTO	MB	S	NM	I
1.- Señalización y directorio ( ubicación de salones y talleres ).				
2.- Limpieza del área utilizada para el taller ( salón laboratorio, sala audiovisual) y áreas comunes (pasillos, escaleras ).				
3.- Calidad en la impresión del fotocopiado de materiales.				
4.- Servicio de cafetería ( suficiente, puntual, limpieza ).				
5.- Limpieza en baños.				
6.- Apoyos a la instrucción, en su caso, ( equipo de computo, materiales, substancias, prototipos, etc. ).				

## III. SUGERENCIAS

III.1 ¿ Sugerencias para optimizar el funcionamiento de este taller ?

---



---



---

III.2 ¿ Temáticas que usted considera son importantes a ser implementadas en el Programa para la Formación del Personal Académico del Colegio de Bachilleres ?

---



---



---

III.3 ¿ Desea expresar alguna sugerencia u opinión no considerada en este cuestionario ?

---



---



---

**COLEGIO DE BACHILLERES  
DIRECCION DE PLANEACION ACADEMICA  
CENTRO DE ACTUALIZACION Y FORMACION DE PROFESORES  
DEPARTAMENTO ACADEMICO**

**INFORME DE OPERACION**

Para la evaluación de los talleres de formación que imparte el Colegio de Bachilleres, es de suma importancia el informe del instructor, ya que a través de él se puede recuperar la experiencia de trabajo con los profesores y considerarla para ajustar el evento. Por esta razón, le solicitamos que la información que nos proporcione sea lo más clara, completa y precisa que sea posible.

**I. DATOS DEL EVENTO.**

261

Nombre del taller:

Nombre del instructor:

¿Cuántas veces ha impartido este taller antes de la actual?

Fechas de operación del taller:

Plantel sede:

Horario:

Total de participantes<sup>2</sup>:

Número de acreditados:

Número de NO acreditados<sup>3</sup>:

---

<sup>2</sup> Se consideran participantes a todas aquellas personas que asistan, por lo menos, a la primera sesión

**II. ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DEL TALLER.** Si el espacio es insuficiente para expresar sus opiniones, por favor continúe en el reverso de esta hoja.

Cumplimiento de los objetivos:

Pertinencia y profundidad del contenido:

Pertinencia y calidad de los materiales de apoyo a la instrucción:

262

<sup>3</sup> El número de No acreditados se informa con base en el número de participantes. Si en la lista están anotadas personas que nunca asistieron, se les asigna la clave W que significa "Ausente"

Duración:

--

Pertinencia de la estrategia de trabajo:

--

Congruencia de los productos solicitados en relación a los objetivos del taller:

--



Aportaciones teórico-prácticas, del taller, a la práctica educativa:

III. LECTURAS DE APOYO. Anote su opinión sobre cada una de las lecturas que incluye el taller; si el espacio es insuficiente para expresar sus opiniones, por favor continúe en el reverso de esta hoja.

264

TITULO	ADECUADO	COMPLEJO	NO PERTINENTE	NO SE UTILIZO	OTRA CATEGORIA

SUGERENCIAS:

TITULO	ADECUADO	COMPLEJO	NO PERTINENTE	NO SE UTILIZO	OTRA CATEGORIA

SUGERENCIAS:

TITULO	ADECUADO	COMPLEJO	NO PERTINENTE	NO SE UTILIZO	OTRA CATEGORIA

SUGERENCIAS:

TITULO	ADECUADO	COMPLEJO	NO PERTINENTE	NO SE UTILIZO	OTRA CATEGORIA

SUGERENCIAS:

265

TITULO	ADECUADO	COMPLEJO	NO PERTINENTE	NO SE UTILIZO	OTRA CATEGORIA

SUGERENCIAS:

TITULO	ADECUADO	COMPLEJO	NO PERTINENTE	NO SE UTILIZO	OTRA CATEGORIA

SUGERENCIAS:

IV. TRABAJO GRUPAL. Para responder a este aspecto, valore al grupo en general; si usted considera oportuno referirse a algún participante en especial, por favor hágalo.

Asistencia y puntualidad:

266

Participación y discusión grupal:

Disposición para el trabajo:

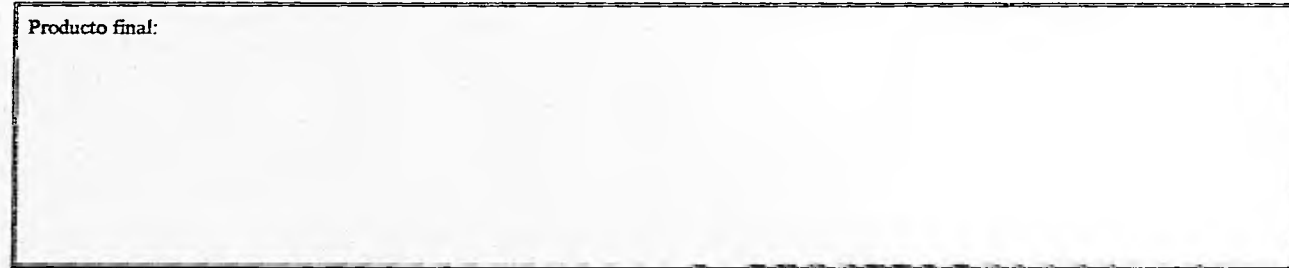
Cumplimiento de los compromisos establecidos:

V. VALORACION DE LOS PRODUCTOS. En este apartado exprese sus juicios de valor en relación a la calidad de la producción de los participantes, junto con ello, presente su punto de vista sobre las razones que explican la calidad de los productos.

Evaluación diagnóstica:

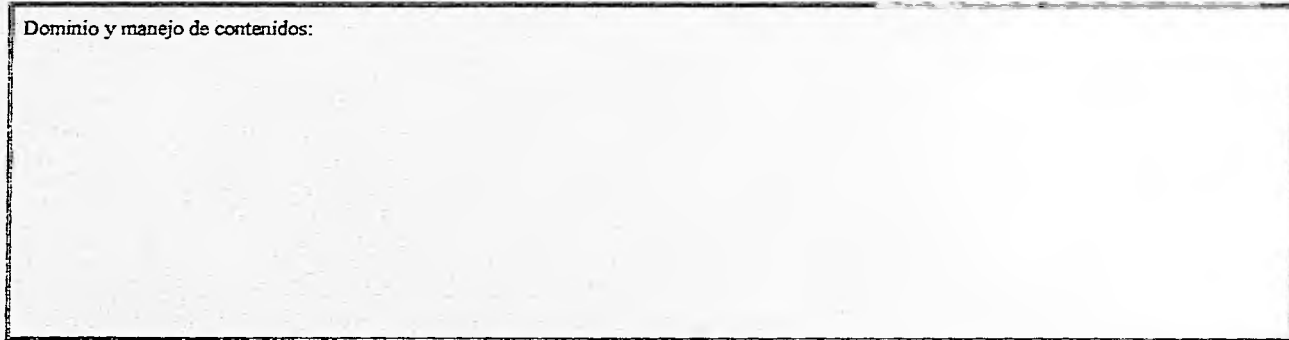
Productos parciales:

**Producto final:**



**VI. AUTOEVALUACION DEL INSTRUCTOR.** Para responder a este aspecto haga un análisis crítico de su trabajo e indiquenos aquellos elementos que requiere para que apoyemos su función como instructor.

**Domnio y manejo de contenidos:**



Claridad:

Capacidad para aclarar dudas:

Habilidad para dirigir discusiones:

Disponibilidad e interés hacia el grupo:

**VII. DETECCION DE NECESIDADES DE FORMACION.** Para informar sobre este punto, le solicitamos que haga un análisis de las evaluaciones diagnósticas de los participantes y las contraste con los logros obtenidos al finalizar el taller, con base en ello, justifique y enuncie las temáticas o nombres de talleres que es necesario considerar en la programación, a partir de las necesidades de formación detectadas.

Análisis de la evaluación diagnóstica y su contrastación con los productos finales:

Necesidades de formación detectadas:

VIII. PROPUESTA DE AJUSTES AL TALLER. Con base en los objetivos del taller, su desarrollo y los productos que se esperan ¿cuáles son los ajustes que ud. sugiere con el fin de optimizar el proceso?



IX. POSIBLES INSTRUCTORES. Para la selección de instructores, es conveniente tomar en cuenta los siguientes aspectos:

1. **Dominio de los contenidos.** En una situación ideal, se esperaría que la persona a seleccionar tuviera un amplio dominio de los contenidos del taller; sin embargo, no es fácil encontrar estos participantes. En ese caso, sería suficiente elegir un participante que muestre un nivel aceptable en el manejo de los contenidos y muestre amplia disposición para trabajar y lograr el dominio requerido. Para valorar adecuadamente el dominio de contenidos, tome como base la calidad y pertinencia de las participaciones del profesor, así como la calidad de sus productos parciales y finales.

También se ha observado que la elección del posible instructor no debe sujetarse a su campo de formación; por ejemplo, hay profesores que sin ser psicólogos, sociólogos, o con formación en informática muestran dominio sobre los temas que se revisan en los talleres.

2. **Desenvolvimiento en el aula.** En este punto es importante que se percate de la facilidad, que tiene el participante, para relacionarse con sus compañeros y el instructor. Esto significa que:

272

- **Pueda dirigirse en forma segura y firme pero no agresiva.** Esto es porque el instructor no debe permitir la agresión entre los participantes ni para con él.
- **Tenga posibilidad de reconocer sus errores sin caer en el exceso de la devaluación.** Con este aspecto, tenemos una probabilidad más alta de que el instructor pueda reconocer las aportaciones de su coordinador, otros instructores y de los participantes, sin que esto signifique que pierda su buena imagen ante el grupo.
- **No tienda a enfrascarse en discusiones con otro participante o con el instructor.** Este aspecto nos permitirá tener un instructor que no tienda al diálogo y que pueda mediar las discusiones en beneficio del grupo y los objetivos del taller.
- **Sea respetuoso del encuadre.** Esto es porque el instructor tiene, entre otras funciones, la de conservar el encuadre durante el taller.
- **Demuestre su dominio sobre el contenido sin ser prepotente.** Algunas veces, hemos encontrado participantes con un excelente dominio de contenido pero la forma en la que se dirige al grupo causa incomodidad en el resto de los participantes.

3. **Presencia.** Un aspecto que no se puede dejar de lado y que, es parte de esta selección de instructores, es la imagen. Es importante que la persona transmita confianza y pertenencia al Colegio, ya que el instructor es representante de la filosofía y propuesta institucional; asimismo, deberá tener una presentación física aceptable, si bien no se trata de presentarse ante el grupo con las mejores galas si es importante proyectar una buena presencia sin que se llegue a la exageración para no molestar a los participantes.

Con base en estos criterios, escriba el nombre de sus propuestas como posibles instructores. Cualquiera que sea su elección no la consulte o comente con los participantes propuestos, ya que la decisión final la tiene el Departamento Académico; asimismo, es este Departamento quien se hace cargo de contactar al candidato a instructor e invitarlo a participar con nosotros.

Nombre	Plantel	Teléfono	Materia que imparte

273

#### X. APOYO LOGISTICO

Señalización para la ubicación del taller:

Limpieza del área de trabajo y áreas comunes (pasillo, escaleras, baños, etc.):

Calidad en la impresión y fotocopiado de los materiales:

Servicio de cafetería (cantidad, puntualidad y limpieza):

Apoyo a la instrucción (equipo de cómputo, materiales, retroproyector, etc.):

Si tiene comentarios sobre algún aspecto no incluido en este formato, por favor anótelos:

Finalmente, le recordamos que para la evaluación del taller, la emisión de las constancias y el trámite de su pago es importante que entregue, a la brevedad posible, lo siguiente:

275

- Actas de asistencia y evaluación
- Evaluaciones diagnósticas
- Todos los productos parciales de los participantes
- Evaluaciones de cada sesión
- Evaluaciones finales
- Informe de operación
- Evaluación de la asesoría

**GRACIAS POR SU COOPERACION.**

COLEGIO DE BACHILLERES  
DIRECCION DE PLANEACION ACADEMICA  
CENTRO DE ACTUALIZACION Y FORMACION DE PROFESORES  
DEPARTAMENTO ACADEMICO

**EVALUACION DE ASESORIA**

Con el fin de evaluar el trabajo de apoyo a la realización de talleres y realizar los ajustes pertinentes para un óptimo desarrollo de la asesoría, le solicitamos que responda lo siguiente de la manera más clara y completa posible. GRACIAS.

Nombre del taller : \_\_\_\_\_

Fechas de operación : \_\_\_\_\_ Plantel sede : \_\_\_\_\_

Nombre del instructor : \_\_\_\_\_

Nombre de su coordinador ( a ) : \_\_\_\_\_

Instrucciones : De los siguientes incisos, marque con una X la letra de la(s) opción(es) que más se aproxime(n) a su opinión sobre la guía del instructor.

**I. LA GUIA DEL INSTRUCTOR**

1. La guía del instructor es :

- |  |               |          |              |
|--|---------------|----------|--------------|
| a) completa                                | b) incompleta | c) clara | d) imprecisa |
| e) redundante                              | f) confusa    | g) útil  | h) imprecisa |
| i) pude haber trabajado sin tener la guía. |               |          |              |

¿ Por qué ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

SUGERENCIAS :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Instrucciones : Responda las siguientes preguntas en la forma más precisa posible; en aquellas partes que se solicita el número de horas, indique la cantidad aproximada.

## II. LA ASESORIA PARA EL MANEJO DEL TALLER

1. ¿ Cuantas veces ha impartido este taller antes ? \_\_\_\_\_

2. El tiempo que trabajó la guía del instructor junto con su coordinador(a) fue de \_\_\_\_\_ hrs.

¿El tiempo fue suficiente para resolver sus dudas sobre el manejo de la guía? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

¿ Por qué ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Si usted revisó la guía del instructor sin el apoyo de su coordinador(a) del taller ¿cuanto tiempo le llevó esta actividad? \_\_\_\_\_ hrs. aproximadamente. ¿ Fue suficiente la lectura de la guía para resolver sus dudas sobre la operación del taller ? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

En caso negativo explique la razón : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## SUGERENCIAS

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. ¿ Recibió material bibliográfico de apoyo a la instrucción ? SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

En caso negativo explique la razón : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. ¿Cuál es su opinión sobre las lecturas de apoyo que le fueron entregadas, para su labor como instructor ?

TITULO	COMENTARIO

( Termine la relación en el reverso de esta hoja )

6. ¿ Cuáles lecturas sugiere usted que se incorporen como apoyo al instructor ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. ¿ Revisó con su coordinador(a) los aspectos teórico-metodológicos del taller ?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿ Por qué ? \_\_\_\_\_

---

---

---

8. Mencione los temas o procedimientos sobre los que requiere apoyo bibliográfico y/o profundización en el dominio de los contenidos.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

SUGERENCIAS :

---

---

---

---

### III. EL APOYO LOGISTICO

1. ¿ Su coordinador(a) del taller, le entregó oportunamente los materiales instruccionales ( formatos, g/s, borrador, marcadores, etc. ) ? SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

Si su respuesta en negativa, explique a continuación : \_\_\_\_\_

---

---

---

---



2. ¿ Su coordinador(a) le proporcionó información suficiente para recoger sus materiales en el plantel y localizar el aula asignada a su taller ? SI \_\_\_ NO \_\_\_

En caso negativo explique la razón : \_\_\_\_\_

---

---

---

3. ¿ Su coordinador (a) estableció los mecanismos necesarios para proporcionarle oportunamente el apoyo requerido, durante la operación del taller ? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

En caso negativo explique la razón : \_\_\_\_\_

---

---

---

SUGERENCIAS :

---

---

---

---

#### IV. LA COORDINACION DE GRUPOS

1. ¿ Recibió asesoría de su coordinador(a) del taller, en relación con los problemas y vicisitudes que suelen presentarse en el proceso instruccional para la formación del personal académico ?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

Si su respuesta es negativa, explique a continuación : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

2. Mencione los aspectos de manejo grupal en los que considera que requiere profundizar para un óptimo trabajo en la formación de personal académico:

---

---

---

---

SUGERENCIAS :

---

---

---

#### V. LA VALORACION DE LOS PRODUCTOS

1. El tiempo invertido en la revisión y retroalimentación a los productos de los participantes fue de \_\_\_\_\_ hrs.

2. ¿ Los criterios de valoración de los productos son claros e inequívocos y permiten dirigir adecuadamente a los participantes para su elaboración ?SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

¿ Por qué ? \_\_\_\_\_

---

---

---

SUGERENCIAS :

---

---

---

---

## VI. LOS PROCESOS ADMINISTRATIVOS

1. ¿ Recibió orientaciones claras sobre la elaboración del informe y su importancia para la optimización del taller ? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

En caso negativo explique la razón : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. ¿ Recibió información sobre los aspectos relacionados con el pago de sus honorarios y los requisitos que deberá cubrir para tal efecto ? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

En caso negativo explique la razón : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## VII. PARA SU COORDINADOR(A)

¿ Que sugerencias tiene para mejorar la asesoría del taller ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿ Desea hacer algún comentario acerca de algún aspecto no contemplado en este cuestionario ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**GRACIAS POR SU COLABORACION.**