

872743



**UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.**  
INCORPORACIÓN No. 8727-43 A LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

11

---

---

## ESCUELA DE PEDAGOGÍA

"ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES BÁSICAS PARA LA  
DOCENCIA EN EL PERSONAL DE LA ESCUELA  
TELESECUNDARIA 614-T."

# T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

**JORGE IZAGUIRRE MEDIANO**

ASESOR: LIC. HUMBERTO JAVIER NEGRETE PÉREZ



UNIVERSIDAD  
DON VASCO, A.C.

URUAPAN, MICHOACÁN; AGOSTO DEL 2002.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis 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.

## DEDICATORIA

A mi Esposa Miriam, por su apoyo, fortaleza y contribución en la realización de este trabajo de investigación, quien aportó y orientó con sus ideas la realización continua y final de esta tesis. Compañera incansable que siempre se ha interesado en mi superación personal y profesional sacrificando el tiempo de convivencia familiar y aprovechando en toda su magnitud los espacios y momentos para la integración de la misma.

A mi hija Estefanía, quien con su inocencia, ternura y cariño me ha motivado para alcanzar los objetivos de mi vida, y siempre es el aliciente para cumplir los compromisos familiares y profesionales que se me presentan día a día en el camino de la vida; por ende, fué factor fundamental en la realización de éste trabajo de investigación.

## AGRADECIMIENTOS

A Dios por guiar mi alma por el sendero de la vida y darme un ambiente de paz y tranquilidad que ha orientado mi superación personal. Así mismo me dió las fuerzas espirituales en los momentos mas difíciles de mi carrera profesional.

A mi madre quien me dió la vida y me ha apoyado en mi desarrollo físico, moral e intelectual, ofreciendome las herramientas e instrumentos necesarios para lograrlo. Así como también ha sido factor fundamental para alcanzar mis propósitos que me han formado como un ser social y profesional.

A mis hermanos: René y Josefina, quienes gracias a su comprensión y esfuerzo me han guiado a estudiar y son alicientes para mi superación profesional: han sido un valuarte significativo en la formación de mi persona en el ámbito profesional y social.

## INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

### CAPÍTULO 1

#### EL SUBSISTEMA DE TELESECUNDARIA

1.1 ANTECEDENTES.....	7
1.2 METODOLOGÍA.....	9
1.2.1 Programa de televisión y materiales impresos.....	10
1.2.2 Estructura de una sesión de aprendizaje.....	11
1.2.3 Sesiones de integración.....	12
1.2.4 Demostración de lo aprendido.....	14
1.2.5 Vinculación escuela-comunidad.....	15
1.2.6 Evaluación.....	16

### CAPÍTULO 2

#### LOS FINES INMEDIATOS DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DE LA PERSONA

2.1 Funcionalidad educativa y proyecto de formación.....	25
2.2 La formación del individuo, como objetivo concreto de la educación.....	27
2.2.1 La vitalización.....	30
2.2.2 La profesionalización.....	31

2.3	El concepto de formación.....	34
2.4	La problemática de la formación profesional.....	35
2.5	La formación profesional del docente.....	49

### CAPÍTULO 3

#### EL APRENDIZAJE HUMANO Y LOS MODELOS DIDÁCTICOS

3.1	El aprendizaje humano.....	54
3.2	Concepto de modelo didáctico.....	55
3.3	Conceptualización de instrumentación didáctica.....	59
3.4	La instrumentación didáctica en la perspectiva de la Didáctica tradicional.....	61
3.5	La instrumentación didáctica en la perspectiva de la Tecnología Educativa.....	67
3.6	La instrumentación didáctica en la perspectiva de la Didáctica crítica.....	76
3.7	Cuadro comparativo de los modelos educativos.....	93

### CAPÍTULO 4

#### ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES BÁSICAS DEL DOCENTE DE LA ESCUELA

##### TELESECUNDARIA 614-T

4.1	Ubicación geográfica.....	95
4.2	Organización estructural.....	96
4.3	Personal docente.....	97
4.4	La formación y la práctica del docente de telesecundaria.....	98
4.4.1	Procedimiento en la investigación de campo.....	98

4.5	La formación y la práctica del docente de telesecundaria .....	100
4.4.2	La formación profesional.....	100
4.4.3	La formación docente.....	102
4.6	El modelo didáctico y la práctica educativa.....	104
4.6.1	El modelo didáctico.....	105
4.6.2	Las técnicas didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	108
4.6.3	La Evaluación.....	110
	CONCLUSIONES.....	113

## PROPUESTA

Fundamentación.....	116
Índice del curso taller.....	118
Descripción del curso taller.....	119
Programa desglosado.....	124
Bibliografía.....	131
Anexos.....	133

# INTRODUCCIÓN

## INTRODUCCIÓN

México, no es ajeno a las modificaciones políticas, sociales y económicas que se presentan día con día. Como respuesta a las nuevas exigencias de nuestro tiempo se generan reestructuraciones en todos los ámbitos de la vida nacional. El ámbito educativo es uno de los más importantes ya que, es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es un factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre individual y socialmente.

Dichos cambios y estructuraciones en el interior del Sistema Educativo Nacional inciden en la Telesecundaria porque ésta forma parte de la educación básica y por lo tanto, los términos y las acciones repercuten directamente en el servicio que el subsistema presta.

El servicio de Telesecundaria, como variante de la educación secundaria, asume la responsabilidad que el momento actual le exige e impulsa un cambio en su metodología con el objetivo fundamental de vincular a la escuela con la comunidad. Esta integración debe garantizar que los aprendizajes obtenidos sean, no únicamente académicos, sino encaminados a su formación tanto individual como social.

Telesecundaria contribuye a satisfacer la demanda de educación secundaria conjuntamente con secundarias generales y técnicas.

El servicio de Telesecundaria se caracteriza porque un solo maestro es el responsable del proceso educativo en todas las asignaturas de un grado y en su mayoría son profesionistas (Ing. agrónomo, Médico veterinario, Médico cirujano, etc.) que trabajan como docentes frente a grupo, desempeñando un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La escuela telesecundaria 614-T no es la excepción; cuenta con cuatro profesores, de los cuales: 2 son ingenieros agrónomos, uno es médico cirujano y otro es pedagogo, de ahí, que nuestra inquietud sea considerable y preocupante.

Luego entonces, la problemática de esta investigación es conocer y comprender si la escuela telesecundaria 614-T cuenta con el personal docente, capacitado para ejercer la ta-

rea primordial de enseñar y propiciar aprendizajes significativos a sus alumnos. Al hablar del personal docente, nos referimos a su formación didáctico-pedagógica que posee para mejorar su proceso educativo, ejerciendo con eficiencia la función que le corresponde en la ardua y compleja labor de la educación.

El presente trabajo de investigación trata de contribuir al desarrollo, actualización y perfeccionamiento metodológico a los profesores del subsistema de telesecundarias y particularmente al personal docente de la escuela telesecundaria 614-Tde la comunidad de Araparicuaru, a través de un análisis crítico y del significado de su práctica docente, como un proceso dinámico, flexible y abierto: partiendo del principio que son profesionistas y no docentes de formación, es decir no cursaron una carrera orientada a la labor didáctica que los formara como tales, por tal motivo, carecen de habilidades y estrategias didácticas para instrumentar eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos que guiaron la presente investigación son:

*Objetivo general:*

Comprender y analizar las habilidades docentes empleadas en su recuperación práctica y aplicar de manera conjunta, las propuestas en este trabajo, en apoyo a su labor docente y al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación intelectual, social e integral del alumno.

De este objetivo general se desprenden los siguientes *objetivos particulares*:

- Describir el Subsistema de telesecundaria como parte integral del Sistema Educativo Nacional.
- Conocer la metodología didáctica del profesor dentro del aula.
- Conocer la formación del docente del subsistema de telesecundaria.
- Conocer las habilidades docentes que poseen los profesores del subsistema.

- Reconocer el papel del profesor en la motivación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar los rasgos de la personalidad del profesor del subsistema.
- Elaborar el perfil del docente de telesecundaria.

De este conjunto de objetivos surgieron diversas preguntas de investigación:

- 1.- ¿ Qué habilidades docentes poseen para propiciar, motivar, y enseñar aprendizajes significativos a sus alumnos ?
- 2.- ¿ Qué métodos y técnicas utilizan para el manejo de grupos?
- 3.- ¿ Qué recursos didácticos emplean para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje ?
- 4.- ¿ En la práctica, como enseñan los conocimientos académicos a sus alumnos ?
- 5.- ¿Cuál es su profesión, poseen una formación didáctico-pedagógica ?
- 6.- ¿Cuál es la actitud mostrada en su trabajo ?
- 7.- ¿ Son creativos y críticos ?

Para dar respuesta a esta serie de preguntas y a los objetivos fué indispensable realizar una investigación bibliográfica, la cual, fundamenta y proporciona las bases teóricas; para posteriormente dar lugar a la investigación de campo, donde nos apoyamos en 3 técnicas: La filmación en video-cinta de la forma de impartir las clases de cada profesor; un cuestionario con las categorías de: conocimientos, planeación, dinámica pedagógica, actitudes, evaluación, el cual, fué contestado por los alumnos; y un diario pedagógico donde se observó y se registró la manera cómo imparte sus clases el profesor en cada asignatura dentro del aula.

Con estas 3 técnicas se recabó toda la información cualitativa y cuantitativa para describir el fenómeno.

Para lograr lo anterior, el contenido se ha estructurado en 4 capítulos y el apartado de la Propuesta del trabajo de investigación, a través de los cuales se ha transitado por la actividad docente.

El primer capítulo se refiere al inicio y la metodología de trabajo del subsistema de telesecundarias como un servicio formal y escolarizado del Sistema Educativo Nacional que continúa la educación básica iniciada en preescolar y primaria ofreciendo estudios de secundaria a jóvenes mexicanos.

El segundo, explica la formación de la persona como un proceso biológico y evolutivo del hombre, así como su formación profesional adquirida a través de la educación formal donde se propicia su desarrollo tanto individual como social.

En el tercer capítulo se abordan los modelos didácticos desde la perspectiva de la didáctica tradicional, la tecnología educativa y la didáctica crítica, estudiando las características de cada una de ellas para posteriormente ubicar el modelo didáctico que se emplea en telesecundarias.

El cuarto capítulo contrasta los resultados obtenidos en la investigación de campo con la teoría que sustenta el trabajo (capítulo I, II y III) en relación con las habilidades docentes del personal de la institución 614-T.

En el último apartado, se diseña la propuesta en concreto de cómo mejorar, innovar e instrumentar la práctica educativa de los profesores del subsistema de una manera eficaz, así como un espacio para la bibliografía y los anexos.

*Delimitación:*

La presente investigación se realizó en la Escuela Telesecundaria 614-T de la comunidad de Araparicuaró, Mpio. de Tancitaro, durante el ciclo escolar 2001-2002. Este trabajo se fundamenta en los conceptos teóricos de la Didáctica tradicional, La tecnología educativa, La Didáctica crítica, La formación profesional y la formación docente, los cuales, proporcionaron la pauta para analizar e interpretar la realidad del fenómeno investigado.

*Limitaciones:*

La principal limitación que se tuvo en la realización de este trabajo, fué convencer a los profesores de la institución 614-T para filmarlos en el momento de impartir sus clases, quienes se inquietaron cuando se les informó de la actividad porque sentían la presión de ser observados en su trabajo y posteriormente analizados en torno a sus habilidades y estrategias didácticas.

# CAPÍTULO I

EL SUBSISTEMA DE TELESECUNDARIAS

## CAPITULO I

### EL SUBSISTEMA DE TELESECUNDARIA

#### 1.1 ANTECEDENTES

La Telesecundaria surgió en México en la década de los sesenta para responder a la necesidad de proporcionar educación secundaria a jóvenes de comunidades rurales, en donde no es posible establecer escuelas secundarias generales o técnicas y con el propósito de utilizar la televisión en apoyo de la educación.

La Telesecundaria inicio sus actividades en el año de 1968. con 304 maestros adscritos y atendiendo a 6 569 alumnos en los Estados de Morelos, Hidalgo. Puebla, Tlaxcala, México, Oaxaca, Veracruz, y el Distrito Federal.

Desde su creación, la Telesecundaria se concibió como un servicio dirigido preferentemente a jóvenes que viven en comunidades rurales con población menor a los 2 500 habitantes que tienen una egresión permanente de alumnos de primaria, y señal de Televisión. No obstante, el servicio también, opera en comunidades localizadas en zonas urbanas y suburbanas del país.

La Telesecundaria es un servicio formal y escolarizado del sistema educativo Nacional que continúa la educación básica iniciada en preescolar y primaria ofreciendo estudios de secundaria a los jóvenes mexicanos. Telesecundaria contribuye a satisfacer la demanda de educación secundaria conjuntamente con secundarias generales y técnicas. El servicio de Telesecundaria, como una variante del educación secundaria, asume la responsabilidad que el momento actual le exige e impulsa un cambio en su metodología con el objetivo fundamental de vincular a la escuela con la comunidad. Esta integración debe garantizar que los aprendizajes obtenidos por los educandos sean no únicamente académicos, sino encaminados a su formación tanto individual como social. (Nuevo modelo pedagógico de telesecundaria:1990).

## SU METODOLOGÍA SE DEFINE COMO:

Un proceso interactivo, formativo, democrático y participativo, entre alumnos, maestros grupo padres de familia, autoridades y miembros de las comunidad para promover el desarrollo armónico e integral del estudiante y la superación del nivel de vida de su comunidad.

**Interactivo.** - Establece una dinámica entre los miembros de la escuela y la Comunidad, para la comunidad integrar los aprendizajes de los primeros con las experiencia de los segundos, aprovechándolas en la formulación de estrategias que permitan la superación social, económica y cultural del entorno social.

**Formativo.** Ofrece una educación suficiente, pertinente y relevante que obligan a formular entre alumnos y maestros los llamados aprendizaje significativos que producen hábitos y actitudes positivas orientadas a lograr la educación integral del educando.

**Democrático.** - El aprendizaje individual del educando se integra en un trabajo colectivo, social, donde la atención y el respeto a los compañeros son condiciones indispensables para llevar a cabo el proceso educativo, en el que todos participan motivados por el afán solidario de aprender, pues los hombres solamente se educan entre sí.

**Participativo.** - En la organización de las actividades de la escuela intervienen todas y cada una de las personas involucradas en el proceso educativo de la escuela telesecundaria.

**Para promover el desarrollo armónico e integral del estudiante.** - El proceso interactivo en el que está inmerso el alumno, la relación de los contenidos del aprendizaje con sus intereses y necesidades así como la integración de los propósitos educativos de las diferentes asignaturas, propician un acercamiento progresivo a este ideal educativo.

**La superación del nivel de vida de su comunidad.** - Es convertir el aprendizaje en una empresa solidaria en la que todos coordinan esfuerzos para lograr la superación común, cons-

tituye una preparación para que también aúnen esfuerzos con el propósito de elevar la calidad de vida de quienes pertenecen al mismo grupo social.

## 1.2 LA METODOLOGÍA

El servicio de Telesecundaria se caracteriza porque un solo maestro es el responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las asignaturas de un grado, en forma similar al maestro de primaria.

En la metodología de este servicio educativo se apoya el aprendizaje, con programas de televisión y materiales impresos, ambos elaborados con sentido complementario. Los impresos constan de libros de Conceptos Básicos que presentan los contenidos esenciales del programa de cada asignatura y una Guía de Aprendizaje, la cual, presenta una estrategia didáctica que conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje; unos y otras dirigidos especialmente al alumno. Para apoyar al maestro se le proporciona una Guía Didáctica que contiene los señalamientos encaminados a lograr mayor eficacia en su doble función de educador y promotor de la comunidad.

El maestro de telesecundaria cuenta con el apoyo de estrategias didácticas para los propósitos del aprendizaje. La información es uno de los elementos centrales del proceso enseñanza-aprendizaje y telesecundaria la ha dosificado para hacerla comprensible a los alumnos, atendiendo a sus capacidades perceptivas.

La información es derivada de los contenidos programáticos del plan de estudios oficial y se transmite por medio del televisor y el libro de conceptos básicos. La información se presenta organizada en núcleos en los materiales impresos y en el programa televisivo. Un núcleo básico (Capítulo) es el conjunto de contenidos programático interrelacionados en torno a un concepto central. Los materiales impresos en telesecundaria son: libros de Conceptos Básicos, Guía de Aprendizaje y Guía Didáctica.

## 1.2.1 PROGRAMA DE TELEVISIÓN

La televisión presenta mensajes dinámicos e interesantes en donde se desarrollan contenidos educativos con un tratamiento que cautiva el interés y la atención de los alumnos.

### MATERIALES IMPRESOS

Para el alumno

Guía de Aprendizaje

Es el hilo conductor del aprendizaje y es un instrumento organizador del proceso enseñanza-aprendizaje. En ella se incluyen actividades y ejercicios específicos que los alumnos podrán realizar en forma individual, en equipos o con la participación de todo el grupo.

Conceptos Básicos

Libro de contenidos programáticos que incluyen los elementos informativos esenciales de los núcleos básicos. Está organizado como una enciclopedia temática, con lenguaje claro y conciso, se ha elaborado uno para cada asignatura del plan de estudios, de acuerdo con las necesidades de las mismas.

Para el maestro

Guía Didáctica

Libro dirigido al maestro, la cual, ofrece, recomienda o sugiere alternativas metodológicas para la conducción del proceso enseñanza aprendizaje.

## 1.2.2 ESTRUCTURA DE UNA SESION DE APRENDIZAJE

**Título.**- Pretende llamar la atención del alumno acercándolo al tema desde un ángulo interesante. Su formulación pretende ser ingeniosa, atractiva, sugerente y no obvia.

**Subtítulo.**- Explica, aclara, y amplía la información proporcionada por el título.

**Intención Didáctica.**- Señala el propósito fundamental de la sesión de aprendizaje desde el punto de vista educativo.

**Programa de televisión.**- Promueve una observación activa. el análisis y la evaluación crítica de los mensaje. A partir de los contenidos se realiza un diálogo entre el maestro y el alumno en el que se relacionan y comparan los mensajes con las experiencias personales y la realidad inmediata. El número señala el orden de la sesión.

**Recuerda.**- Se presenta antes de la consulta del libro de conceptos básicos. Su finalidad es repasar en forma sistemática conceptos clave previamente estudiados para afirmar lo aprendido.

**Lectura del libro de conceptos básicos.**- Primera lectura para tener una idea general del tema que se desarrolla.

**Análisis y síntesis de la información.**- Identificación de los elementos integrantes del contenido y comprensión de la relación que existe entre ellos. Elaboración de un esquema integrador, que permita visualizar la estructura.

**Aplicación de lo aprendido.**- lo conceptualizado se aplica a una situación real y práctica con la idea de afirmar lo aprendido y demostrar los beneficios que con ello se pueden obtener.

**Sugerencias de evaluación.**- se proponen algunos lineamientos para evaluar rasgos específicos como escalas estimativas para evaluar y coevaluar lo aprendido utilizando los procedimientos más idóneos para cada aprendizaje.

En su papel de conductor del aprendizaje, el maestro de telesecundaria tiene a su disposición una planeación elaborada en la Unidad de Telesecundaria que se muestra en la distribución del programa de cada asignatura a lo largo del curso, tanto en los programas de televisión como en los materiales impresos.

Esa planeación manifiesta en los apoyos didácticos de la telesecundaria debe ser conocida, analizada, comprendida, aplicada y evaluada por el maestro.

El profesor debe conocer los criterios considerados en la planeación con el objeto de comprender y realizar mejor el proceso educativo.

### 1.2.3 SESIONES DE INTEGRACIÓN

Con la finalidad de brindar a los alumnos una vista panorámica de cada asignatura del plan de estudios se incluye en la Guía de Aprendizaje una sesión especialmente dedicada a revisar los aspectos generales de los contenidos de cada materia en tres momentos del año escolar; después de los meses tercero, séptimo y décimo del curso, aproximadamente.

Estas sesiones deben tener la duración establecida en el plan de estudios (50 minutos). Se trata únicamente de obtener una idea general de lo estudiado para captar la relación entre los temas centrales de los núcleos básicos y entre cada uno de éstos y los temas que los desarrollan.

Al revisar los temas los alumnos pueden darse cuenta de cuáles son los contenidos en los que no se sientan seguros, para que se dispongan a superar esas deficiencias.

Las sesiones de integración pueden llevarse a cabo utilizando el índice de la Guía de Aprendizaje, mas para facilitar el trabajo de los alumnos se les apoya con organizadores gráficos, cuadros y esquemas integradores reforzando así la sistematización del aprendizaje.

Poco después de las fechas en que aparecen en la Guía de Aprendizaje las sesiones de integración, se llevarán a cabo exámenes institucionales y demostraciones de lo aprendido, por lo que contribuirán a que los alumnos los realicen con mayor eficiencia.

Las sesiones de referencia se identifican fácilmente porque llevan los siguientes encabezados:

Armando las piezas I

---

Panorámica de lo aprendido  
Integración de los tres primeros núcleos

Armando las piezas II

---

Panorámica de lo aprendido  
Integración de los seis primeros núcleos

Armando las piezas III

---

Panorámico de lo aprendido  
Integración de todo el curso

Estas sesiones constituyen un importante refuerzo del proceso integrador del aprendizaje que se lleva a cabo en este servicio educativo.

#### 1.2.4 DEMOSTRACIONES DE LO APRENDIDO

Con la denominación Demostración de lo Aprendido se pretende significar la evaluación del proceso educativo del subsistema de telesecundaria considerado como una educación para vivir mejor y no únicamente como una comprobación de la memorización de datos aislados en una prueba escrita de respuesta cerrada ó en un cuestionario de preguntas de respuesta breve, con el propósito de obtener una calificación que determine la acreditación o reprobación de cada estudiante.

La Demostración de lo Aprendido pretende:

-Apreciar el resultado de procesos, no solo para calificar, sino sobre todo para juzgar la eficiencia del proceso que permita superar posibles fallas ó afirmar y enriquecer logros.

-Reforzar el sentido social del proceso educativo: aprender para servir, para ser más eficientes en la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas de la comunidad Integrar en un proceso educativo sistemático las diversas actividades escolares en beneficio de los educandos y la comunidad. Evitar que los concursos y las actividades escolares desarticulen el proceso educativo. En este proceso no es el número y la diversidad de actividades lo que importa, sino la calidad de éstas y sobre todo, la intencionalidad que las oriente hacia una formación integral del educando.

-Convertir el proceso de evaluación en una experiencia enriquecedora, motivante y formativa, sin reducirla a una apreciación de algunos resultados al término de una etapa del proceso educativo.

-Acrecentar la seguridad personal y la capacidad para comunicarse en situaciones formales (reuniones, exposiciones orales).

Las Demostraciones de lo Aprendido contribuyen a la integración del aprendizaje proporcionando la oportunidad de establecer correlaciones entre las diferentes asignaturas y, entre éstas y la vida de los estudiantes en su aquí y su ahora. Además estimula la transferencia de los aprendizajes al presentarlos en otras situaciones y diversas perspectivas.

Las Demostraciones de lo Aprendido constituyen la culminación de un proceso integrador que se inicia en la sesión, continúa con el núcleo y culmina en tres demostraciones públicas de lo aprendido: la primera abarca los tres primeros núcleos básicos iniciales, la segunda los seis primeros núcleos y la tercera los ocho del curso completo.

La escenificación o dramatización no agota las posibilidades de comunicación de las demostraciones públicas de lo aprendido, sino es una forma de tantas, de comunicar lo aprendido. La naturaleza y características de cada aprendizaje, las correlaciones establecidas entre las asignaturas, la realidad y el concepto central de la demostración determinarán las formas más idóneas para cada demostración. Lo fundamental es que cada estudiante establezcan correlaciones, determinen las formas de presentación y vinculación con el concepto central que el grupo seleccione, todo ello orientado, supervisado y estimulado por el maestro. (Guía didáctica de telesecundaria, 1994)

### 1.2.5 LA VINCULACION ESCUELA-COMUNIDAD

Un espacio fundamental que se puede obtener de la interacción de los elementos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la vinculación de la escuela con la comunidad. Esta relación no es desconocida por los maestros del subsistema, aunque conviene precisar que generalmente se ha dado de manera unilateral, porque la comunidad ha apoyado a la escuela para que esta desempeñe su labor sustantiva, sin obtener a cambio una retribución real que promueva su mejoramiento.

Es indiscutible que tal condición se debe modificar. Para ello el maestro debe coordinar los esfuerzos de los participantes en el proceso educativo: alumnos, padres de familia, auto-

ridades y demás miembros de la comunidad, de tal manera que se manifiesten en el desarrollo económico, cultural y social de toda la comunidad, con una trayectoria ascendente.

En este sentido, es conveniente destacar la importancia que tiene relacionar el aprendizaje promovido en la escuela con acciones que se dirijan a mejorar el entorno social en donde se ubica.

Dentro de estas acciones se pueden considerar las que tienen que ver con la productividad, aplicando los conocimientos adquiridos en Inglés, Matemáticas, Educación Tecnológica e Introducción a la Física y Química; con la salud, tomando como base las aportaciones de la Biología y la Educación Física; con el aspecto cultural, partiendo de los contenidos de Español, Historia Universal, Civismo, Geografía y Expresión y Apreciación Artísticas.

La interacción que se logre dar entre los participantes al realizar las acciones, establecerá una real inserción de la actividad escolar en la vida cotidiana de la comunidad, resultando una verdadera escuela para la vida y que al mismo tiempo promueva el desarrollo integral del alumno al involucrarlos en la búsqueda de soluciones para superar los problemas enfrentados por la comunidad, procurando el mejoramiento del nivel de vida de todos sus integrantes.

### 1.2.6 EVALUACION

La evaluación es un proceso que permite al maestro y al alumno conocer su nivel de aprovechamiento y valorar los logros concretos de su aprendizaje. La tendencia actual trata de transformarla en una evaluación de tipo formativa. Conviene distinguir las diferentes finalidades que debe tener el maestro al evaluar.

**Evaluación Diagnóstica.** - Antes del inicio de una etapa de aprendizaje (curso, núcleo, tema) el maestro evalúa para saber si el estudiante posee los antecedentes que le permitan enfrentar las actividades requeridas en el estudio.

**Evaluación Formativa.** - El maestro debe realizar un constante seguimiento del desarrollo del proceso de aprendizaje, mediante procedimientos que le permitan conocer el efecto de las acciones educativas realizadas por el grupo y por cada alumno, a fin de efectuar a tiempo las modificaciones y correcciones que se requieran para obtener los aprendizajes previstos, con un nivel satisfactorio.

**Evaluación Sumativa.** - Procedimiento encaminado a comprobar los aprendizajes adquiridos en un momento dado del curso por cada estudiante.

El maestro aplicará criterios e instrumentos a fin de apreciar los diversos logros del aprendizaje. Una vez recopilada la información su acervo cultural y su experiencia docente fundamentará un juicio acerca de lo aprendido por cada estudiante.

Los resultados de esta evaluación serán luego expresados en una calificación que tiene la función de informar a la comunidad escolar, acerca del nivel y calidad de aprendizaje que alcanzado el alumno.

La apreciación de la calidad de un trabajo o actividad, efectuada por la misma persona que lo hizo recibe el nombre de autoevaluación.

Si la evaluación se realiza mediante el intercambio de opiniones entre dos o más personas con la aplicación de un instrumento o sin ella y con base en parámetros previamente

establecidos para formular una conclusión común, recibe el nombre de coevaluación.

Teniendo como base lo anterior y considerando los propósitos y momentos de la evaluación, en telesecundaria se pretende establecer un sistema de evaluación formativa en el que se combinen la autoevaluación y coevaluación con diversos niveles de participación: por binas, equipos, grupo, familiares y vecinos.

La evaluación del aprendizaje debe involucrar al alumno en el proceso de su propio desarrollo propiciando que tome conciencia de sus logros y deficiencias para que afirme los primeros, subsane los segundos y se interese principalmente en el aprendizaje de los contenidos programáticos pasando la calificación a segundo término.

En la evaluación formativa no interesa una apreciación global acerca del trabajo o actividad realizados, sino el detalle preciso de las fallas para superarlas y de los aciertos para afirmarlos. Las evaluaciones formativas constituyen el fundamento principal para la determinación de evaluaciones cualitativas.

Al término de cada núcleo básico, se lleva a cabo una evaluación final que pretende apreciar el resultado del proceso didáctico durante el desarrollo de dicho núcleo. A esta evaluación final se le ha llamado Demostración de lo Aprendido. Además de la que se realiza por cada núcleo se llevan a cabo demostraciones públicas de lo aprendido aproximadamente, después de transcurrido tres, siete y diez meses del curso escolar. (Programa nacional para la modernización educativa: 1994)

### 1.3 PARTICIPANTES DEL PROCESO

Alumno

Constituye el centro de la acción educativa pues los fines y procesos de la educación básica están encaminados a la formación del educando a través del proceso enseñanza aprendizaje.

### Grupo

Es factor de unión y socialización que permite a los alumnos convivir e intercambiar ideas, elaborar proyectos , compartir esfuerzos y logros, para constituir un nosotros más amplio y social.

### Maestro

Es responsable de la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje y promotor de actitudes solidarias, comprometidas con el desarrollo social, económico y cultural de la comunidad.

### Escuela

Institución establecida para promover el desarrollo del educando y su integración a la sociedad con el compromiso de mejorar su nivel de vida.

### Padres de familia

Comprometidos en la educación de sus hijos deben incluir su punto de vista en los proyectos de promoción comunitaria que organicen sus hijos. Formarán parte de ellos y estarán presentes en la demostración de lo aprendido.

### Comunidad

Entorno social inmediato a la escuela , en el que se desarrollará la acción informativa y formativa de los alumnos, padres de familia y miembros de la sociedad local, promovida por la escuela, y que culminará en la superación de la propia comunidad.

La nueva orientación pretende proporcionar información de alta calidad organizada en núcleos básicos de contenidos programáticos a través de los medios electrónicos y de materiales impresos para dinamizar, a partir de la asimilación de esta información, las potencialida-

des de sus elementos constitutivos. obteniendo:

Para el alumno

- Formación propedéutica.
- Elementos culturales, científicos y sociales.
- Identificación con valores y tradiciones nacionales.
- Actitudes orientadas a favorecer su arraigo en la localidad.

Para el maestro

- Satisfacción personal de contribuir al desarrollo integral y armónico de los educandos.
- Reconocimiento de alumnos, padres de familia y miembros de la comunidad por su labor educativa.
- Mayores posibilidades de arraigo en la comunidad con mejores perspectivas profesionales y económicas.

Para la comunidad

- Superación cultural y económica, incrementando su productividad.
- Mejores formas de vida.
- Liberación de su marginalidad, integrándola al proyecto histórico nacional.

## PERFIL DEL ALUMNO

Los alumnos de Telesecundaria son personas que se encuentran en un proceso de formación como individuos que, tienen ideas, valores y sentimientos respecto a la vida y a sí mismas.

La edad de los alumnos de Telesecundaria oscila entre los 13 y los 17 años. En términos del desarrollo, se encuentran en la etapa de la adolescencia.

La adolescencia suele ser una etapa crítica en el proceso formativo de las personas, caracterizada en lo general por el cambio: ocurren transformaciones en el cuerpo, en la perso-

nalidad, en sus relaciones con los otros.

Los cambios que se suceden en la adolescencia se pueden clasificar en tres grandes aspectos:

- a) biológicos
- a) psicológicos
- b) sociales

#### Aspectos biológicos

Hay que recordar los cambios fisiológicos que se iniciaron con la pubertad. etapa anterior manifestada por la aparición de los caracteres sexuales secundarios. Como resultado de la acción de las gónadas sexuales. se producen en el organismo hormonas que estimulan el funcionamiento de los ovarios en la mujer y de los testículos en el hombre; éstos (ovarios y testículos ) producirán a su vez hormonas sexuales femenina y masculina (progesterona y testosterona , respectivamente), las que al circular por el torrente sanguíneo provocarán la presencia de los caracteres sexuales secundarios.

En la mujer aparece la primera menstruación , se acumula grasa en caderas y senos, se ensancha la pelvis, se suaviza la piel y crece el vello pubiano y axilar.

En el hombre se presenta la primera eyaculación (que indica la producción de espermatozoides), hay ensanchamiento de la espalda, notorio desarrollo muscular. cambio en el tono de la voz (hacia el grave), aparición de vello pubiano y axilar así como de barba y bigote.

Estos cambios se agudizan durante la adolescencia y provocan una ruptura del equilibrio afectivo y emocional del individuo, por la rapidez y magnitud de los mismos.

### Aspecto psicológico

Los cambios psicológicos más significativos son: la autoafirmación de la personalidad; crecimiento rápido e incremento de la energía mental; manifestación de emociones, en ocasiones confusas y desordenadas; aparición de ambiciones, anhelos y egoísmo; principio de la introversión y desajuste de sus ocupaciones habituales; determinación de su vocación y resolución de problemas con base en deducciones.

En los adolescentes predomina la imaginación y la sensibilidad creativa. La atención y la curiosidad son desmedidas. Respecto al desarrollo intelectual, en la adolescencia se transita del conocimiento concreto característico de la niñez al pensamiento formal o abstracto. A diferencia del niño que realiza operaciones concretas, es decir, relacionadas con objetos tangibles, el adolescente puede ser capaz de elaborar ideas abstractas y reflexionar con mayor libertad. Encuentro a su afectividad, se presenta inestabilidad emocional que hace vivir al adolescente estados de ánimo que van de la más intensa alegría a la más profunda tristeza; en la fijación de valores, hay inestabilidad y confusión debido a que no logran establecerse con claridad las diferencias. El egocentrismo alcanza su máxima expresión.

### Aspecto social

Por lo general, a los adolescentes les preocupa lo que pasa en la sociedad: son críticos y categóricos en los juicios que emiten respecto a lo que han realizado las generaciones adultas. La interacción con sus iguales es muy importante: surgen los clubes, bandas y pandillas como alternativas propias de relación.

En esta etapa se establecen las primeras relaciones de pareja, como ejercicio de su sexualidad. Su concepción del mundo y de las cosas sufre un reajuste que en un primer momento los lleva a buscar un modelo al cual imitar, aunque no es difícil que se aparten del mismo, si no llega a satisfacer sus expectativas o si son defraudados por el mismo.

### Características socioeconómicas particulares de los alumnos de telesecundaria

- Según datos estimados por el Departamento de Planeación y Apoyo Estatal de la Unidad de Telesecundaria, el 70 % de la escuela se encuentra en comunidades rurales y el 30 % en zonas suburbanas de la periferia de las ciudades.
- La mayoría de las comunidades (rurales y urbanas) no cuentan con servicios públicos que les faciliten las condiciones de vida a los estudiantes. Muchas de las comunidades rurales se encuentran en lugares apartados e incomunicados.
- En muchas de esas poblaciones, el español es segunda lengua.
- Por las características culturales de los campesinos (indígenas y no indígenas), así como por las condiciones geográficas, los alumnos del medio rural son poco comunicativos, desconfiados y tímidos con las personas externas a sus comunidades.
- De acuerdo con el perfil elaborado por la unidad en 1983, el 43% de los padres son campesinos, 11% obreros y 7% albañiles. El 78% de las madres se dedican al hogar y el 3.5% trabajan en servicio domésticos.
  - El grado máximo de estudios en ambos padres es de cuarto grados de primaria.
  - El 36% de los alumnos viven en casas habitadas por siete u ocho personas.

Conocer las características anteriores sobre los estudiantes de telesecundaria resulta indispensable para quienes realizan actividades dirigidas a este sector de la población, sobre todo si están relacionadas con su educación. (Rios. 1992:25)

# CAPÍTULO 2

LOS FINES INMEDIATOS DE LA EDUCACIÓN Y LA  
FORMACIÓN DE LA PERSONA

## CAPITULO 2

### LOS FINES INMEDIATOS DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE LA PERSONA

#### 2.1 FUNCIONALIDAD EDUCATIVA Y PROYECTO DE FORMACIÓN

La educación es un proceso dinámico y funcional que conlleva a la formación digna de la persona. Las funciones particulares y universales hacen de la educación una fuente de energía, capaz de transformar la naturaleza humana, la cual, se manifiesta en la formación de las personas. La funcionalidad hace posible, que la educación sea un proceso encaminado a una meta, pero además de la funcionalidad, se hace hincapié en el sentido humano que forma la educación .

De la doble modalidad de las funciones educativas (como proceso y como sentido humano ) proviene también la doble clase de objetivos que se persiguen:

**LAS FUNCIONES INDIVIDUALES .- Fines inmediatos**

**LAS FUNCIONES UNIVERSALES .- Fines generales**

La educación es un proceso que forma a la persona física, moral e intelectualmente para basificar su personalidad en el medio donde se desenvuelva

#### **LA JERARQUIZACION DE FINES EDUCATIVOS CONCRETOS**

Los fines educativos no son objetivos aislados, ni metas autónomas, sino un todo relacionado para llegar al objetivo.

Un fin es un objetivo que se cumple a corto plazo, y la educación consta y se basa de fines parciales ya que se define como un proceso que alcanza los objetivos constantemente, pues se entiende que el proceso educativo es lento y prolongado que va y alcanza finalidades inmediatas.

«Los fines educativos son una serie de metas que se realizan una en una, con orden y constancia, son objetivos encadenados que para realizarse el siguiente se necesita estar cumplido el anterior. Por lo tanto los fines que la educación cumple en cada persona son pequeños, pero constitutivos de uno mayor, totalizante, que es la integración de la persona.»

(Villalpando, 1988:91)

En la jerarquización de las finalidades educativas el cumplimiento de una hace posible que se cumpla la siguiente, así el proceso educativo, es el camino ascendente, por fines realizados, hacia un fin mayor.

## EL PROCESO EDUCATIVO, COMO CUMPLIMIENTO GRADUAL DE FINALIDADES

La educación es un proceso intencionado que tiene metas y objetivos, solo que las metas en ocasiones son objetivos vagos, difusos, sin uniformidad, siempre que se hable de la formación de la persona, ya que esta formación es distinta y diferente en cada una de las personas.

La educación como intención es general, única, pero como producto es distinta, particular, porque en cada hombre que se educa se obtiene un producto diferente; la distinta manera de cómo cada individuo recibe la acción educativa es la que determina la diferenciación.

Por lo tanto el proceso educativo es un cumplimiento gradual y ordenado, porque son etapas de una meta común, las cuales se mejoran, se enriquecen o se perfeccionan.

La educación es un proceso constante de perfección humana que poco a poco va alcanzando los fines de uno en uno para llegar a la meta general.

## 2.2 LA FORMACIÓN DEL INDIVIDUO, COMO OBJETIVO CONCRETO DE LA EDUCACIÓN.

«La acción educativa que se ejerce sobre cada individuo tiene una finalidad concreta, precisa: la FORMACIÓN de ese individuo y cuando la educación se enfoca sobre un individuo, trata de hacer de éste una persona plena, vale decir, una individualidad. Por eso se dice, y con acierto, que el fin concreto de la educación, es la INDIVIDUALIZACIÓN. Hablar de individualización se considera que la educación se ha realizado con un sentido particular, diferenciado. Ya que la educación, siendo igual para todos, es asimilada de distinta manera por cada uno.»(Villalpando, 1988:91)

Según Villalpando, la individualización significa la realización cabal de la individualidad. Por su parte, ésta representa la manera como cada uno está estructurado, la forma como en cada uno confluyen las características personales, para hacerlo del todo diferente, por completo distinto a los demás.

La individualidad, no es en el hombre un resultado casual, sino la consecuencia de que confluyan en él dos fuerzas distintas, ambas con un sentido diferenciador, diferencia respecto a los demás, y diferencia en la manera de darse los rasgos propios de cada uno.

El resultado de esta individualidad, es una integración personal, misma que no puede entenderse simplemente como consecuencia natural de la acción diferenciante, sino que se logra también a través de un proceso genético, de una evolución, cuya última meta, es el refinamiento, el acabado de esa individualidad. Pero completando esa individualización, es preciso reconocer que en el sujeto obra también una acción modeladora desde fuera.

Tal acción modeladora es la EDUCACIÓN. Por ello es que se le indica como un proceso, cuya meta final, respecto del individuo, está en su acabamiento, en su integración, en su estructuración, en su modelación, por su modo único, en nadie repetible.

«La individualización es la meta educativa; y consiste en lograr, respecto de cada individuo, la realización de todas las potencialidades de su persona, de todas las capacidades que contiene su ser, de todo lo que puede significar una diferenciación respecto a los demás. El individuo no tiene ningún límite respecto a esa diferenciación; al contrario, por principio, por naturaleza, está llamado a ser completamente distinto a los demás.

La diferenciación extrema, no es otra cosa que la individualización; y ésta, se conoce como PERSONALIDAD, luego entonces, la finalidad concreta, inmediata de la educación, es la integración de la personalidad de cada sujeto. Semejante integración de la personalidad, reconoce una base biológica común, pero no una identidad dentro de su estructuración respecto de la cultura. La individualización efectiva se reconoce desde el ángulo de la cultura, si bien no deja de considerarse, como un hecho indiscutible, la presencia de diferencias individuales desde el punto de vista orgánico». (Villalpando, 1988:105)

«A la educación compete la diferenciación desde el punto de vista de la cultura; es decir, la integración de la persona a través de los elementos culturales que el individuo se va asimilando. En otros términos, la integración de la persona significa la manera como cada uno, luego de encaminarse por un campo determinado de la cultura, realiza todo su potencial diferenciador, para llegar a destacarse aún dentro de una clase de hombres que realizan semejantes y comunes tareas culturales.

La diferenciación cultural, y dentro de ella la individualización personal, es pues el fin concreto de la educación. Los tipos humanos, considerándolos precisamente como individualidades, pero de ninguna manera como modelos, no son otra cosa que las distintas formas como los hombres pueden actuar, como se realizan en la cultura.» (Spranger, 1948:62).

Por lo tanto, la integración personal, como finalidad concreta de la educación, consiste en la formación de cada uno de los individuos, acoplándolos con una tarea cultural determinada. Ciertamente, la acción educativa es acción culturalizante; pero la culturización del hombre,

que en un principio es generalizada, va especificándose gradualmente, hasta llegar a dar a cada individuo, precisamente aquella dosis, aquel grado, aquella orientación, aquel estilo de acción educativa que reclama su individualidad. El resultado de esta acción educativa es, entonces, no una uniformidad humana, sino mas bien. una plena diferenciación humana: la articulación adecuada del hombre en su mundo cultural.

Con todo acierto se dice que «el medio ambiente no es aquella porción del mundo que casualmente se halla en la proximidad de la persona y en consecuencia influye en ella; antes bien, es la porción del mundo que la persona se aproxima porque posee receptividad ó sensibilidad para ella, y a la cual trata de dar la forma apropiada a su propia naturaleza esencial". (William, 1957: 87).

Lo anterior significa que la educación, luego de haber formado al individuo dentro de la cultura, establece entre la cultura y el individuo, un nexo, una vinculación en donde recíprocamente, el hombre se entrega a la cultura, y la cultura se entrega al hombre, pero esta reciprocidad, lleva consigo, la necesaria y completa realización de un ajuste adecuado entre el individuo y la cultura, faena que esencial y definitivamente, consiste la educación; formas y grados diferentes en ésta, no son otra cosa que específicas modalidades de su esencia común. Para alcanzar ese fin, la educación necesita recorrer el mismo camino de la vida del hombre, es decir, necesita influir en él, a lo largo de toda su vida. Y de esta influencia es de donde se desprenden las finalidades parciales del proceso educativo del hombre, las etapas comunes en el logro de la finalidad individual y las metas sucesivas de la integración personal.

Dichas metas parciales de la educación, encaminadas a integrar la personalidad de cada individuo son tres:

- 1° La Vitalización.
- 2° La Socialización.
- 3° La Profesionalización.

Y no solamente son parciales; sino que cada una es antecedente a la que sigue. no se puede realizar ninguna de ellas, sin haberse cumplido la anterior.

### 2.2.1 LA VITALIZACIÓN

«La vitalización es el primer esfuerzo que la educación realiza en bien del educando. La vitalización es el empeño, materno, clínico, educativo, orientado hacia el educando. La vitalización significa HACER del educando, el motivo de una infinidad de acciones y reacciones, que tiene como meta común el aseguramiento de su vida biológica, sabiendo que ésta es el asiento de toda persona, pues no se puede pensar en ella, sin el recipiente biológico que la contenga.

La vitalización se cumple cuando el educando puede ser considerado seguro en su vida biológica. Es explicable que ésta sea la primera finalidad. De un recién nacido no se puede esperar más que viva, que crezca, que se desarrolle; de ello se derivará la actualización de todo el potencial humano. Y la primera potencialidad, es la relación con los demás.»(William, 1957:90)

La educación se propone después de haber asegurado la vida biológica del educando, hacer de éste una entidad social; es decir, planea su SOCIALIZACIÓN. Socializar al individuo, no significa solamente conectarlo con los demás, sino hacerlo miembro de la sociedad, lo cual implica, además de ser un miembro de ella, participar en ella, y esto se logra haciendo del educando el destinatario de la acción social.

Sin embargo, esta acción se enfoca hacia una vida distinta de la biológica; la vida social se inclina a la vida psíquica y espiritual del hombre. Esta naturaleza espiritual del hombre, es justamente la que elabora la cultura. Aunque se dice que la cultura es producto de espíritu humano, es necesario que exista un ambiente social donde opere ese espíritu. Cultura y sociedad, son para el espíritu, la misma cosa. Socialización o capacidad para la vida

social, significa vinculación con la cultura. Esta segunda meta educativa puede llamarse, igualmente, culturización, o sea, asimilación de la cultura por el individuo, y capacitación del mismo para participar en ella.

«Socialización, como culturización, no significa otra cosa que el desarrollo en el educando, de su potencialidad axiológica, es decir, de su capacidad para crear y recibir valores culturales. La vida cultural es responsabilidad, exige una participación de cada hombre en la cultura, tanto como receptor y usuario, como contribuyente y actor.

El que todos los educandos puedan asimilar la cultura, es un hecho que a la educación no le significa mayor trabajo, ya que el hombre está dotado de espíritu, y por ello de capacidad cultural. El auténtico trabajo educativo es convertirlos en activos contribuyentes de la cultura, en participantes fecundos en la labor constructiva del mundo humano.»(William, 1950:91)

### 2.2.2 LA PROFESIONALIZACION

«La profesionalización es la siguiente meta formativa y significa la capacitación para actuar ante la cultura. Profesionalizar al individuo no equivale a volverlo erudito, emotivo, artista, moral; significa hacerlo productor de la cultura para aumentarla, como también hacerlo experto en uno de sus campos, para administrarla a los demás.

El concepto de la profesionalización, desde el punto de vista de la cultura, es un concepto que solo se explica por la sociedad, pues ésta se conserva gracias a las acciones profesionales de los individuos, que siempre se nutren de la cultura; por ello la profesión resulta ser el fenómeno cultural donde se exhibe de una manera definitiva el sentido social de la cultura.»(Fundamentos de la orientación profesional: 1965).

La profesionalización diferencia a los hombres respecto de una misma rama de la cultura. Todos los sujetos de una sola profesión, pueden aparecer como semejantes, pero en

cambio, distintos de los que laboran en otra; es decir, la primera etapa consiste en organizar grupos sociales homogéneos por su misión, lo cual, sin embargo, no significa que la educación forme conjuntos homogéneos de hombres, pues su propósito es cultivar al ser humano individualmente.

Después, en cada grupo se realiza cierta actividad especializada, la educación se propone diferenciar a los hombres, hasta hacerlos distintos unos de otros; es decir, sobre la base de la profesionalización, la educación procede a individualizar a los sujetos.

La consecuencia de esta individualización, puede ser la aparición de un profesional que se destaque por su desmedido afán de servicio social, como también la formación de un profesional dotado de un decidido empeño del progreso de la cultura.

La profesionalización desemboca en la Individualización, sin que por ello el sujeto pierda el carácter social, que culturalmente se proyecta en su tiempo o en su futuro.

Estas metas, lógicamente se van presentando en forma sucesiva, más eso no impide que en ocasiones, puedan presentarse de manera simultánea, ya que en cada individuo pueden darse de manera diferente, en respuesta a su peculiar naturaleza.

«La educación se propone hacer de cada hombre, un individuo en el cual se haya realizado todo su potencial cultural. Dicha persona se supone que ha alcanzado la individualidad, no solo desde el punto de vista de lo biológico, sino en el mundo de la cultura.

Es decir, la educación no da por realizada su meta, en tanto no haga en cada individuo una persona, un ser humano dotado de una adecuada resistencia biológica, sano, miembro de una sociedad, cultivado, con capacidad económica, con responsabilidad moral, con conocimientos científicos, con sensibilidad artística.

La educación no tiene como mira el enciclopedismo en el individuo. sino la integración del individuo en el plano social, y dentro de lo social, se propone la superación espiritual efectiva, a través de la profesión, pero sin que ésta en su dimensión personal, lo deforme, convirtiéndolo en un miembro deshumanizado de la convivencia, si escatima el servicio a los demás, o si obstruye el progreso.»(Fundamentos de la Orientación Profesional, 1965)

«Persona significa un individuo biológico, social, sujeto de la cultura. capaz de recibir y de usufructuar todos los beneficios, capaz de participar también a su conservación y en su acrecentamiento; individuo es tan solo un ser biológico, adecuadamente dotado de los elementos que necesita para vivir.

La persona es un refinamiento del individuo, es una integración posterior a la mera individualidad, integración que proviene, no de los efectos de la herencia. sino, de los resultados de la educación.»(Hubert, 1952:291)

La persona significa la más elevada expresión de los efectos educativos. Los hombres se destacan en la cultura, en cualquiera de sus campos, son realizadores de este sentido cultural, precisamente porque responden a su carácter de personas. Persona es el individuo cultivado, y su carácter será más acentuado, en la medida en que éste grado de refinamiento sea mayor, lo cual se consigue con la educación.

Las metas educativas que se acaban de mencionar están enfocadas a lograr la integración de la persona, realización que se va palpando a través de la formación. Pero dicha formación no representa una acción momentánea y pasajera. sino al contrario, la continuidad de un proceso.

De ahí que el cumplimiento de la finalidades individuales de la acción educativa, tenga un escenario limitado, a la vida misma del educando, mientras se le considere como sujeto de una acción formadora, fructífera y progresiva.

Para entender más a fondo la FORMACIÓN de una persona, vamos a definir, a explicar y analizar el concepto como tal, así como la formación profesional en las personas y su participación en el desarrollo económico, político y cultural en su contexto social.

### 2.3 EL CONCEPTO DE FORMACIÓN

El concepto de formación está ligado al ámbito educativo porque se relaciona con las ideas de enseñanza-aprendizaje y preparación personal, es decir, con la educación todo ser humano no es por naturaleza lo que debe ser y por consiguiente necesita de la formación como un proceso básico que aumente las posibilidades del sujeto en su construcción conceptual y la producción del conocimiento.

De esta referencia insisto en que la formación va más allá de la capacitación o habilitación, puesto que implica procesos de mayor integración y profundidad en el ejercicio intelectual.

Según Ferry(1990:147) el concepto de formación adquiere dos connotaciones. Primeramente, la formación es percibida como una función social de transmisión del saber, en un sentido de reproducción de la cultura dominante. En otra perspectiva, la formación es considerada como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias. Las connotaciones de Ferry sobre la formación parten de una concepción humanística, en donde la formación es vista como una institución que comprende, por un lado, un dispositivo organizacional con sus programas, planes de estudio, certificaciones y

construcciones; por otro un espacio donde se desarrolla una práctica, con sus normas modelos, tecnicidad y lenguajes propios.

Por lo anterior. Se entiende que la formación de una persona esta relacionada con la educación formal y la educación informal, quienes moldean y basifican la personalidad del individuo en su entorno social. Luego entonces, nos vamos a enfocar notoriamente a la educación formal, debido a que nuestro interés apunta a la formación profesional de las personas y toda la problemática que encuadra a las profesiones, como son: la actualización de algunas de ellas, la desprofesionalización, la vinculación con el sector productivo, por mencionar algunas.

## 2.4 LA PROBLEMÁTICA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Para entender la crisis por la que atraviesan las profesiones en nuestro país en el nuevo siglo que comienza vamos a estudiar, y analizar el concepto de la formación profesional.

El origen de las profesiones se entretreje con el desarrollo de los procesos de industrialización y los valores, saberes y prácticas profesionales que se generan e insertan en un contexto político cultural específico.

La necesidad de una formación profesional que respondiera a las exigencias de desarrollo de la sociedad estuvo ligada a los gremios de la Edad Media, con su sistema de aprendices, oficiales y maestros.

Este sistema respondía al mismo principio de la organizaciones medievales como la del escudero y el caballero, la del bachiller y el profesor, la del novicio y el monje. Se trataba de una iniciación en las actividades profesionales.

Con la Revolución industrial, al inicio del siglo XIX se vuelve a replantear el problema de la formación profesional con la finalidad de contar con obreros y técnicos altamente capacitados.

Durante este siglo se genera en el mundo un sistema de organización profesional. Lipsmeier (1984: 14) señala que la enseñanza profesional en Alemania que nace a principios del siglo pasado y no tarda en diferenciarse, tuvo que enfrentarse desde el primer momento con las exigencias de la TEORÍA PEDAGÓGICA derivada del neohumanismo. Por un lado se pugnaba por una formación que permitiera dar una cultura general, amplia a los sujetos, independientemente del nivel de escolaridad al que estuviese dirigido.

Por otro lado se buscaba que se adquiriese solo una formación específica para el trabajo. El proceso de industrialización marcó una transformación fundamental en cuanto a la concepción misma de la formación; es en este contexto donde asumió una connotación distinta, ligada a un saber profesionalizante y a la dinámica económica de cada país.

A partir del siglo XX, la educación tomó otra modalidad, ya que se empezó a vislumbrar el acto educativo, como un sistema de inversión y costos económicos, cuyos resultados merecen ser confrontados en términos de eficiencia y productividad. (Díaz Barriga, 1993:14)

En la década de los cincuenta la economía de la educación adquirió gran importancia al destacar el papel de la educación como motor del desarrollo económico y social.

La incorporación de la tecnología como elemento de la producción, además de otros como la tierra, el capital y el trabajo, permitió considerar a la educación como factor relevante para el crecimiento económico de las naciones.

Con la teoría del Capital Humano se consolidó esta propuesta, en donde la educación

es concebida como sinónimo de escolaridad y como agente importante de la producción y de la productividad.

La educación se planteó como un insumo más de la producción, medible por los costos originados por la escolaridad de los sujetos. El carácter de inversión puede analizarse desde dos niveles: A nivel de todo el sistema productivo como un insumo, como una inversión más; a nivel individual como una inversión futura, de donde se cree que un mayor nivel de escolaridad implica necesariamente mayores ingresos, lo que provoca una mayor movilidad social.

La tesis del Capital Humano se deriva de las Teorías clásicas y neoclásicas de la economía en la que se postula que todo ingreso debe ser capitalizado incluyendo a los seres humanos, lo que da como resultado el valor económico del hombre. (Dettmer y Esteinou, 1983:589).

Así mismo surgió como una forma de dar respuesta al acelerado crecimiento de la matrícula escolar a nivel mundial e intentó explicar el impacto de dicho crecimiento sobre la producción.

Respaldando lo anterior, Gómez Campo y Munguía Espitia dicen: el desarrollo económico de un país depende del grado de desarrollo de un sistema educativo, puesto que la relación entre la educación y la economía es una relación de naturaleza técnica.

Si se supone que la capacidad productiva de un país, es decir, el volumen y la calidad de bienes y servicios que produce, depende no solo de su dotación en recursos naturales, infraestructura, instalaciones, maquinaria, etc. Sino también del nivel educativo de su fuerza laboral, entonces se le asigna al sistema educativo el papel de proveedor de un importante factor de producción: El factor Humano.

Así cada puesto de trabajo requiere de un determinado nivel de calificación, cuya preparación está directamente relacionado con el sistema educativo, ya que en la medida en que aumentan los requerimientos para el trabajo, se hace necesaria una mayor articulación entre la formación y la ocupación. Esto último implica que la escuela se aboque a formar y emitir certificados en función de la demandas específicas en el mercado de trabajo

En síntesis, los postulados básicos de la Teoría del Capital Humano son los siguientes: Se requiere calificar a la fuerza de trabajo para cada puesto del aparato productivo, de existir correspondencia entre los requisitos para el empleo y sus requerimientos y en la medida que se avance tecnológicamente se elevará la complejidad de las ocupaciones y por último debe existir un mercado de trabajo homogéneo, objetivo y neutral que brinde igualdad en oportunidades a toda la población en función de su perfil educativo.

Desde esta perspectiva, la relación entre formación-empleo se atribuye a la formación deficiente que proporcionan las instituciones educativas, y no a la dinámica propia del país y su relación con las economías internacionales.

La categoría de formación profesional puede ser abordada también a partir del eje de análisis de la sociología de las profesiones con la finalidad de comprender los orígenes de las profesiones y las diversas propuestas teóricas que intenten explicarlas.

Desde la sociología de las profesiones se encuentran fundamentalmente dos perspectivas teóricas: La funcionalista y la teoría del conflicto.

La primera aproximación sistemática que se hace al estudio de las profesiones es en la década de los cincuenta.

Desde el estructural funcionalismo se considera a las profesiones como una colectividad al estilo de una clase social distinta, asimismo señala algunas características del rol profesional: La existencia de una formación profesional en regla y su correspondiente legiti-

mación institucional, el dominio de la tradición cultural y la posibilidad de aplicarla hacen que las profesiones sean socialmente responsables.

Desde la perspectiva funcionalista se busca identificar las funciones que cumplen las profesiones en la sociedad. En este sentido, las profesiones constituyen mediaciones entre las necesidades individuales y las necesidades funcionales y contribuyen al control que posibilita el buen funcionamiento de la sociedad.

Con esta lógica, las profesiones no pertenecen a una clase social y ofrecen sus servicios por igual a todos los individuos que la integran, es decir, "Una profesión es una ocupación que requiere un conocimiento especializado, una capacitación educativa de alto nivel, control sobre el contenido de trabajo, autoorganización, espíritu de servicio a la comunidad y elevadas normas éticas". (Cleaves, 1985:33)

Por otra parte, entre los paradigmas del conflicto se encuentran: la tradición Neoweberiana, la concepción marxista y modelos holísticos, los cuales consideran que existen diferencias y conflictos dentro de las profesiones, porque cada uno lucha por su identidad propia por profesionalizarse, por ser reconocida y tener poder.

Latapí afirma que el origen de las profesiones actuales se encuentra en la constitución de la formación económica y social que dio lugar al nacimiento y evolución del capitalismo liberal monopólico.

"Las antiguas profesiones que prestaban sus servicios con base en relaciones personales y en pequeños mercados fragmentados, empiezan a enfatizar el valor del cambio de sus servicios, establecen el servicio de éstos sobre la base de una equivalencia universal a través de una educación que suponen, integra así mercados amplios y crean instrumentos para regularlos". (Latapí, 1982:61-62)

En el marco del desarrollo industrial de las sociedades contemporáneas, las profesiones se explican en función de un determinado sistema de división social del trabajo. El desarrollo y evolución de las profesiones en las sociedades modernas, se caracterizan por insertarse a la dinámica de los sistemas universitarios del mundo contemporáneo.

El mundo profesional se torna más complejo debido al desarrollo de la estructura laboral. Las prácticas profesionales se han ido insertando en organizaciones públicas y privadas y cada vez se va dejando de lado el ejercicio libre de la profesión, de esta manera, el profesional tiende a perder su identificación con la profesión al identificarse cada vez más con la organización en la cual presta sus servicios.

Para Gómez Campo, el significado de una profesión, es decir, de su legitimación, su validez y su función, está determinado por las características históricas de la sociedad en la que surge y se desarrolla.

De esta misma manera, sus formas específicas de formación, reproducción, exclusión, certificación y evaluación, depende de las condiciones en las que surge, de los intereses de quienes promueven y del poder político de sus miembros. (Gómez Campo, 1980)

Esto implica, por lo tanto que ninguna carrera se explique totalmente por necesidades objetivas de desarrollo del conocimiento o de su aplicación a la solución de determinados problemas.

En este punto se pueden plantear las siguientes consideraciones: La formación profesional comprende un conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral.

Dicho conjunto esta basado en el abordaje, dominio y manejo de un cuerpo de conocimientos teóricos e instrumentales, sobre determinado campo del saber, ciencia, quehacer o

disciplina. Por lo tanto, la formación profesional queda ligada a dos referentes básicos: el terreno del conocimiento y el ámbito de la realidad.

Más aún, la formación profesional se realiza en un marco educativo bajo preinscripciones institucionales que regulan las actividades consideradas como necesarias y pertinentes, avalando la preparación ofrecida mediante la expedición de certificados y títulos profesionales.

Es importante considerar que, si bien, la formación profesional se circunscribe a las acciones desarrolladas explícita y formalmente en el espacio educativo, hay también otros espacios en donde intervienen inevitablemente diversos elementos, los cuales dan cuenta de la presencia de esas otras dimensiones en las que se configura dicha formación.

Ahora bien, si la formación profesional queda enmarcada en el ámbito de lo educativo e institucional, también está condicionada por el contexto económico, social y cultural en que se origina y evoluciona como un quehacer social, trátese de profesión, ocupación u oficio.

Como se ha mencionado anteriormente, en nuestro país, la discusión sobre la calidad surge del interés por vincular científicamente la educación a la formación de recursos humanos para el desarrollo y la constante necesidad de definir políticas de planeación y evaluación. Se enfatiza un tipo de educación encaminada a una instrucción para el trabajo, se manifiesta entonces una nueva intencionalidad de los procesos educativos.

Este énfasis proviene de las instancias planificadoras de la educación donde se sitúan los intereses del Estado y de los empleadores orientados hacia el desarrollo económico y la productividad.

La educación se encuentra ligada en proyecto e intencionalidad a la problemática del crecimiento económico y más específicamente al sector productivo, el trabajo educativo se vio influido por una filosofía de trabajo fabril, eficientista, optimizador de resultados, basada en la calidad del producto final. Así, se desarrolló lo que se ha denominado Pedagogía Industrial, donde los actores del proceso educativo no alcanzan a apropiarse de la globalidad de éste. (Díaz Barriga, 1998: 19)

Dentro de esta visión de la educación universitaria, calidad significa, dominio de contenidos de un determinado campo cognoscitivo y sus correspondientes traducciones en habilidades y destrezas. En este sentido, el concepto de calidad se refiere fundamentalmente al producto educativo y no a los recursos y procesos de donde resulta.

Así, desde una perspectiva de una educación integral, el concepto de calidad cambia de significado y suma al dominio de contenidos y habilidades orientados hacia una ocupación o puesto de trabajo, la asimilación de actitudes y conductas participativas e independientes, de responsabilidad y solidaridad conllevan a una educación de calidad, eficiente e integral.

Si la intencionalidad de la educación superior rebasa los propósitos de formación para el trabajo, así como la propuesta de una educación integral, se apunta a un nuevo propósito, el cual, es un proceso que asegura la adquisición de conocimientos significativos y el desarrollo de capacidades que permite al sujeto concebirse como inmerso en una realidad social de la que es parte activa y frente a la cual se desempeña no solo como experto del conocimiento en un campo específico, sino como ciudadano competente.

En esta definición de la intencionalidad de la educación universitaria constituye la base sobre la que se construye una nueva idea de la calidad de la educación superior, que

rompe con las concepciones que se les impone a las universidades desde el exterior, y que entienden la calidad en términos de eficiencia y funcionalidad de procesos y productos, en el marco de una intencionalidad de la formación profesional que responde únicamente a determinaciones ocupacionales.

Alcanzar esta nueva noción de calidad requiere que las instituciones redefinan su papel frente a los cambios sociales y encuentren y establezcan las vías que articulan la dinámica del conocimiento con las expresiones que éste adquiere en la sociedad. Para eso se hace necesaria la reconstrucción estructural de las instituciones, de manera que los procesos escolares y académicos se realicen conforme a esta nueva intencionalidad.

Esta capacidad de reestructuración institucional de la formación profesional constituye el presupuesto para alcanzar la calidad de la educación universitaria, dicho de otro modo, una institución recreada es el sustrato de la calidad educativa.

Esta noción implica así la conformación de un individuo que desarrolle su capacidad profesional al mismo tiempo que adquiera actitudes de solidaridad a nivel social y responsabilidad a nivel político.

Esta noción de la calidad de la educación debe sentar las bases para la consolidación de una nueva cultura civil y política, y orientarse hacia la conformación de un actor social nuevo, capaz de responder a los retos de modernización social, inmerso y actuante en su sociedad civil.

En este contexto, es importante aclarar que no hay una respuesta única para la problemática de la calidad de la educación, ya que ésta no es cuestión objetiva, depende de valoraciones, de criterios establecidos a partir de metas predefinidas; es decir, de cómo se evalúen los logros educativos.

Las propuestas educativas se construyen a partir de una intencionalidad, que si bien no siempre se expone claramente, constituye el principal parámetro para entender el porque de un determinado concepto de calidad educativa.

Dora Elena Marín Méndez propone generar proyectos educativos de desarrollo nacional, propuestas alternativas de avance, que consideren la capacidad nacional científico-tecnológica y de organización de la producción y el trabajo.

Por ello, es básico analizar la evolución del proyecto estatal para la modernización educativa y para el desarrollo científico y tecnológico nacional, en el contexto del modelo neoliberal de desarrollo económico y social asumido por el Estado.

Entre las prioridades marcadas por el sector estatal para las instituciones de educación superior es la calidad de la formación de los profesionales, como propósito del Programa Nacional de Modernización educativa, en el cual, se indica apoyar las acciones para que las instituciones educativas cumplan con sus fines, vinculando sus actividades a las necesidades del desarrollo del país, mediante políticas educativas comunes en atención a las demandas educativas, la descentralización y la regionalización educativa para generar acciones de reordenamiento interna y responder así a las demandas del desarrollo científico, tecnológico y social.

Una propuesta importante es que la formación de los profesionales vaya orientada al conocimiento y la satisfacción de las necesidades de la sociedad mexicana y de las distintas regiones donde se localizan los centros académicos.

Para lo cual se deben visualizar las carreras profesionales prioritarias para el desarrollo regional, buscando equilibrar las profesiones, es decir, propiciando el incremento en la ins-

cripción de las áreas relacionadas con la ciencia y tecnología. como las ciencias básicas, las ingenierías y la tecnología, y disminuyendo el crecimiento de las inscripciones en carreras relacionadas con la contaduría y administración, cuya demanda social está saturada, tanto en el campo de la educación como en el trabajo.

Con el Programa de Modernización Educativa se pretende la formación teórica-práctica del estudiante para lograr profesionales flexibles y con amplio dominio de métodos, con una formación multidisciplinaria, que impulse la cultura científica mediante los contenidos y los métodos educativos, con una actitud favorable hacia su trabajo, propiciando un adecuado trabajo personal y grupal, el autoaprendizaje y la actualización permanente.

Para lograr lo anterior, se requiere la revisión y actualización teórico-metodológica de los planes y programas de estudio en las carreras profesionales y de postgrado, introduciendo innovaciones en las prácticas, y métodos educativos. así como en la organización académica, por lo cual, a las universidades les corresponde analizar y discutir en sus distintas escuelas o facultades, el proyecto educativo y de formación profesional, para quitar, poner o preservar los contenidos, objetivos y propósitos en la formación educativa del estudiante. (Marín, 1992)

Hoy en día, el proyecto modernizador de la educación superior se encuentra en una etapa de reestructuración del sistema educativo científico y tecnológico del país, propiciando la vinculación de la educación con la ciencia, la tecnología y el aparato productivo, con la integración en cadena, que articulen a la educación con la industria, con los centros o consorcios para la inversión de la investigación científica y tecnológica conjuntamente con el gobierno.

En cuanto a los egresados de las universidades públicas del país y la dinámica que siguen para su inserción laboral, hay una realidad específica en cada carrera, por ejemplo, en

el caso de la ingeniería en computación, existe sobredemanda de sus egresados, en otras se manifiesta el desempleo y subempleo en ciertas áreas de su desempeño laboral, por no existir en la sociedad la estructura de empleo requerida o entre otras razones, por la contracción del empleo o transformación de los sectores con los que tradicionalmente se ha vinculado para promover y obtener trabajo.

Debe aclararse que las relaciones que los egresados sostienen con el mercado de trabajo no responden ni están vinculadas necesariamente con la calidad y con la orientación de la formación de los alumnos de nuestras universidades.

En los propósitos de los proyectos educativos institucionales, se dan distintas manifestaciones de dicha crisis. Estas son: La existencia de modelos de formación profesional necesarios de revisar para actualizarlos o incluso transformar los planes de estudio; el predominio en algunas carreras de un determinado enfoque o corriente teórica en la estructuración curricular; sin que medie una justificación sólida con el propósito formativo planteado, el desequilibrio estructural en el contenido de los planes de estudio de la vinculación teórica-metodológica y áreas de aplicación para lograr una formación equilibrada en el alumno, orientada a un ejercicio profesional concreto.

Gran número de Universidades están analizando sus proyectos, para mantenerlos actualizados, respondiendo a las necesidades de expresar una actitud de vanguardia en la materia, y de garantizar en el futuro una alta calidad de sus procesos educativos, aún cuando es necesario rebasar la política de subrayada austeridad económica en aspectos básicos y centrales para la adecuada vida académica en general.

Considerando que hoy en día, se afirma en el mundo de trabajo, que existen profesiones con futuro y otras que no lo tienen, lo que en realidad se está perfilando es la constitución o la emergencia de un patrón social moderno de las profesiones, en donde evidentemente en

nuestro país coexistirán de manera diversificada e incluso contradictoria, distintos esquemas de las mismas y de sus formas de ejercicio profesional.

Hoy en día se predicen las posibilidades futuras de empleo en las profesiones y se prevee que aquellas vinculadas con ciertas áreas consideradas prioritarias en el esquema estatal de desarrollo, serán las que con mayor probabilidad sostengan una dinámica favorable de inserción en el empleo. Las demás se insertarán en otras áreas o incluso serán objeto de subempleo o desempleo. La situación descrita hará que se acentúen en un futuro las demandas existentes en el contexto de la modernización del país, hacia las universidades públicas en cuanto a formar, en ciertas áreas profesionales eficientes estrechamente vinculados al sector productivo de la sociedad, en el marco del modelo neoliberal. En la actualidad se debaten posiciones y se gestan trabajos e investigaciones en la materia, lo que puede posibilitar en un futuro el avanzar en diferentes líneas en torno a la explicación de la realidad compleja, diversificada, dinámica y contradictoria de la relación de los profesionales con la sociedad y específicamente de su formación en las universidades públicas, en cuanto a perspectivas, sus posibilidades reales de vinculación con las necesidades sociales de grupos mayoritarios y con el sector productivo, sus tendencias por carreras.

Es necesario, así mismo, retomar y discutir lo referente a la naturaleza propias de las instituciones universitarias públicas, lo que podría apoyar a la comprensión de su papel histórico-social y de sus fines educativos en el contexto social actual, ya que más allá de la demandas marcadas bajo los lineamientos de los programas de modernización educativa de nuestro país, muchas de esas carreras insertas en universidades públicas, enfrentan distintas necesidades de carácter académico que son necesarias de rebasar.

Es importante analizar, para su desarrollo, esta función de las universidades públicas el formar profesionales desde su comprensión y conocimiento de la historia de su profesión, la

tradición de trabajo académico que les ha caracterizado, de sus limitantes y de sus logros alcanzados en su vida académica, de su dinámica de inserción laboral de los cambios y el desarrollo actual en el ejercicio de dicha profesión.

Aquí resulta discutir el propósito de la formación de los profesionales hasta ahora seguido en cada una de las distintas carreras considerando: la formación para el ejercicio de una práctica profesional orientada al servicio o para desarrollar una carrera en investigación.

Esto tiene como finalidad el subrayar la relevancia de recuperar lo importante de dicha historia y tradición académica, en un contexto socio-económico y cultural de cambio y revitalizar la racionalidad del proyecto histórico-social, político y cultural de la vida de las universidades públicas. como articuladora de los procesos de innovación y de cambios necesarios de llevar a cabo afin de coadyuvar a superar la crisis académica y mantener el liderazgo en la tarea de formar a los profesionales que la sociedad requerirá en los inicios de este siglo.

Ahora bien, la capacitación y la actualización, son dos procesos que se implican mutuamente, principalmente porque los dos tienen como origen la práctica profesional. Las necesidades de aprendizaje y de conocimientos, tanto teóricos como operativos, parten de la confrontación textual del sujeto, con su tarea, el trabajo y por el cual percibe un salario.

En esta tarea el sujeto ha de realizar un conjunto de procesos que requieren de la elaboración conceptual, otros requieren de habilidades y destrezas relacionadas con el hacer, sin embargo, por muy sencillas que sean las tareas requieren de un mínimo de abstracción. La profesión docente es una de las actividades profesionales que requiere una elaboración conceptual, interpretación conceptual y un dominio operativo de métodos y técnicas para enseñar. (Mahue, 1974:144)

## 2.5 LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

Entre los factores que condicionan la calidad de la educación, ocupa un primer lugar el profesor, lo que explica la atención que hoy se presta a todo lo que determina su eficacia, especialmente a su formación y perfeccionamiento.

Contar con profesores con una formación adecuada es una meta importante para los sistemas educativos modernos, tanto desde el punto de vista económico como institucional y pedagógico.

La formación del docente o profesor plantea hoy problemas en los siguientes rubros:

- a) Vitae
- b) Duración del periodo de formación
- c) Centros de formación
- d) Metodología a seguir para su formación

La formación del profesor abarca cuatro grandes áreas:

Formación científica.- a través de la que los futuros docentes adquieran los conocimientos y destrezas correspondientes a las materias y disciplinas que han de impartir.

Formación pedagógica.- Que incluye estudios de pedagogía, didáctica, psicología, filosofía, sociología de la educación, etc.

Este conjunto de disciplinas le proporcionan al profesor en formación, la base necesaria para conseguir ese "saber enseñar" que tanto influye en la eficacia docente.

Formación práctica.- dirigida a proporcionarle las técnicas, destrezas y procedimientos que se requieren para dominar el arte de enseñar.

Formación actitudinal.- Busca generar en el futuro profesor la conciencia profesional y el "espíritu de artesanía" que necesitará para hacer eficaz su actuación.

En éste ámbito, OIT-UNESCO relativo al cumplimiento de la recomendación concerniente a la situación del personal docente, de marzo de 1976, muestra que en la formación del profesor de enseñanza elemental se dedica aprox. el 60 por 100 de tiempo a formación general y estudio de disciplinas científicas, el 25 por 100 a la formación pedagógica, y el 15 por 100 a prácticas de enseñanza.

Para el profesor de enseñanza secundaria los valores son respectivamente, el 70, 20 y 10 por 100.

La duración de los estudios dirigidos a formar al profesor presentan una clara tendencia, en la mayoría de los países del mundo se está produciendo un incremento muy importante del número de años dedicados a la formación, sobre todo en el caso de los profesores del nivel elemental.

En esta tendencia hay que destacar dos hechos:

- a) Se está produciendo un incremento en los años de formación profesional del docente.(en actualidad la media de años de formación profesional se sitúa entre tres y cuatro años)
- b) Se tiende a que la formación docente sea de tipo universitario.

En materia de centros de formación del docente existen grandes diferencias entre países, aún cuando todas ellas pueden incluirse en uno de estos tipos:

a) Los profesores de enseñanza elemental y educación preescolar se forman en escuelas normales y los de educación secundaria en las universidades, como es el caso de Egipto y Suecia.

b) Los profesores de educación elemental y preescolar y los de enseñanza secundaria se forman en las mismas instituciones y pueden enseñar por consiguiente en todos los niveles, como en el caso de Estados Unidos, Inglaterra, México, etc.

c) Existen centros de formación específicos para educación preescolar, enseñanza elemental y educación secundaria. Además de la formación del docente para centros de educación preescolar, enseñanza elemental y educación secundaria, existen instituciones especializadas, que forman al profesorado para la educación especial, formación profesional, enseñanza artística, etc. La variedad de instituciones y de programas en éste ámbito es muy grande, están muy vinculados a la tradición científica, profesional y artística de cada país.

En materia de metodología que se va a seguir en la formación de los futuros docentes, las líneas generales hoy vigentes tienden a acentuar la importancia de:

a) La participación de los docentes en formación en la elaboración de los programas que han de seguir.

c) La utilización de la moderna tecnología y didáctica

d) La atención a la consecución de objetivos no solo del dominio cognoscitivo, sino también del afectivo y psicomotor.

f) La dimensión práctica y aplicativa de la enseñanza. (Diccionario de las ciencias de la educación: 1995)

En la actualidad toda formación profesional exige un amplio conocimiento y dominio disciplinar especializado.

En el campo educativo, además, es requerida una formación polivalente en cuanto a las actitudes y manejo de recursos que el profesional de la educación debe poner en práctica en virtud de la diversificación de sus funciones.

Dicho en otros términos, bajo la idea de este proceso educativo, la realidad que enfrentamos y la que se perfila a mediano plazo exige un profesional de la educación que sea simultáneamente creativo, responsable y gestor de proyectos y programas de innovación educativa y que sea especialista en un campo específico del quehacer educativo; cada vez más se le exigirá que investigue y genere los conocimientos que aplique en la docencia, es decir, que sepa traducir estos conocimientos a situaciones de aprendizaje para sus colegas y sus estudiantes.

Un profesional de la educación adquiere así el rol de traductor de necesidades sociales colectivas, con propuestas alternativas de solución frente a los problemas detectados.

# CAPÍTULO 3

EL APRENDIZAJE HUMANO Y LOS MODELOS  
DIDÁCTICOS

## CAPITULO 3

### 3.1 EL APRENDIZAJE HUMANO Y LOS MODELOS DIDÁCTICOS

Actualmente se brinda gran atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que de ellos depende en gran medida el desarrollo de la estructura intelectual, la calidad de la construcción del conocimiento, el rendimiento escolar y en gran medida la coherencia de la personalidad.

Se considera que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben calificarse si es que se pretende elevar el desempeño escolar de los estudiantes y que el sistema educativo sea una oportunidad para el desarrollo de los individuos y la sociedad.

Ahora bien, al existir un proceso de enseñanza-aprendizaje, es obvio que un sujeto enseña y otros aprenden o viceversa, para lo cual, decimos que el aprendizaje es intencionado y se desarrolla dentro de una institución escolar.

Si ubicamos el aprendizaje dentro de una institución educativa, vamos a analizar la forma de CÓMO el profesor posee los fundamentos, las habilidades, las herramientas y la capacidad de transmitir los conocimientos a sus alumnos, cómo en la compleja labor didáctica, el profesor enseña a sus alumnos los contenidos de los planes y programas de estudio durante un ciclo escolar o un módulo. Sin duda el profesor va a encontrar dificultades para realizar eficientemente su labor docente, en la dinámica del grupo que atiende .

Para enseñar, el profesor posee fundamentos pedagógicos y didácticos de cómo transmitir los contenidos del programa a sus alumnos, por lo tanto posee también su propio modelo didáctico.

## 3.2 CONCEPTO DE MODELO DIDÁCTICO

### ¿ Qué es un modelo didáctico ?

Un modelo didáctico es la visión que el profesor tiene de la educación, su particular forma de transmitir los conocimientos o llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de los medios que se vale para hacerlos.

Fundamentando lo anterior, Porlan A. y José Martín dicen: "el profesor concibe la realidad escolar desde su particular modelo didáctico, constituido por un conjunto de creencias de diferente naturaleza: concepciones epistemológicas e ideológicas, concepciones acerca del desarrollo humano, concepciones sobre el aprendizaje y las relaciones sociales, concepciones sobre los contenidos, etc. Dicho modelo es el trasfondo que guía, y a la vez condiciona, toda su práctica educativa." (Porlan A., José Martín, 1993:39)

Consideramos que es vital, que los planes y programas de estudio de una materia en particular, sean conocidos de antemano por el profesor para que visualice la forma de llevarlo a cabo.

Los planes de estudio de enseñanza superior como propuestas institucionales para formar profesionales que den respuesta a las demandas sociales, no son solamente abstracciones teóricas y técnicas, sino que encierran concepciones de aprendizaje, conocimiento, ciencia, relación universidad-sociedad, etc., las cuales orientan tanto el modelo curricular que se adopte, como las condiciones y características mismas de su implementación.

En nuestra realidad podemos observar que en los últimos años varias instituciones educativas han hecho intentos por replantear sus planes de estudio, algunos de estos intentos, son producto de reflexiones y de una clara conciencia acerca del significado y trascendencia de estos cambios, mientras que en otras ocasiones, los animan simples deseos de modernización o innovación curricular.

Considerando la complejidad y magnitud que entraña la tarea de fundamentar, diseñar e implementar un plan de estudios, creemos que es un requisito indispensable la conjugación de esfuerzos y voluntades que deriven de una auténtica participación de todos los grupos de personas involucradas en la problemática: autoridades, equipos de diseño o asesores, profesores y alumnos.

No obstante su gran importancia, el análisis de los planes y programas de estudio es una práctica relativamente reciente en nuestro campo educativo. Las críticas al sistema educativo, a su organización, funcionamiento, posturas teóricas, etc., han generado que actualmente se ponga una especial atención a la revisión y replanteamiento del diseño de un currículo.

En México, a fines de la década de los 60 surge la preocupación por la revisión de los planes de estudio. Este aspecto de la planeación educativa tiene por objeto el que la universidad revise y replantee su propuesta en términos de la formación de sus profesionales.

Cabe mencionar que estas revisiones y reformulaciones en muchos de los casos no surge de un estudio real de la problemática educativa del país sino que resultan copias y a veces parches de modelos de otros países o del mismo pero que en última instancia no responden a la situación concreta de la institución en cuestión.

A esta problemática se le ha tratado de dar respuesta a través de lineamientos técnicos e instrumentales aportados por la tecnología educativa lo que ha contribuido a tecnificar las decisiones educativas, y así, llevar a la educación por un lineamiento instrumental con mayor eficiencia. "La acción de las escuelas se concreta a los planes y programas de estudio, sin embargo, la comprensión de las implicaciones de un plan de estudios debe analizarse dentro de una perspectiva mas amplia que la sola institución escolar, ya que detrás de cada uno de ellos hay una posición política que determina en gran medida las finalidades, los contenidos y las formas de instrumentación de los mismos." (Pansza, 1980:31)

Coincidimos con Fourlan cuando dice: "Modificar un plan de estudios es una tarea que va mucho más allá de la realización de una tecnología.

Se trata de un proceso de transformación social en el seno de una institución en la que estallan múltiples conflictos más o menos explícitos, en el que se confrontan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas y donde las nuevas estructuras diseñadas modifican las relaciones de poder entre los grupos que actúan en la institución.

En general todo este proceso está dominado por el conflicto entre lo viejo y lo nuevo y su resolución no se decreta administrativamente" (Fourlan. 1980:31)

Este tipo de reflexiones sobre los planes de estudio le permiten al profesor visualizar que no es posible disociar la concepción teórica del plan de estudios con la forma de llevarlo a cabo.

Es decir, que cada plan de estudios contempla alguna medida. estrategias específicas de instrumentación didáctica como son:

cursos, talleres, seminarios, etc., así como la forma de operacionalizar estas unidades didácticas.

Estamos convencidos que si el profesor universitario conociera con mayor detenimiento el plan de estudios de su institución, podría ubicar y relacionar la materia que imparte dentro del marco general de la carrera, así como la aportación de aprendizajes importantes de dicho programa, para los diferentes momentos del proceso de preparación del estudiante.

Además no debemos perder de vista el papel decisivo que juega el profesor en la puesta en marcha de todo el plan de estudios. En otras palabras, "es a través del profesor donde toma cuerpo y se concentra la educación escolar.

Es él en su relación con el grupo el que primera y última instancia escolariza al alumno y se convierte en elemento facilitador o retardario de los mismos" (Aguirre. 1981:44).

Es en esa línea que consideramos necesario realizar algunas reflexiones sobre las implicaciones teóricas y metodológicas que comporta la implementación de los diversos modelos curriculares.

Los programas de estudio son la herramienta fundamental de trabajo de profesores y estudiantes, sobre todo en la enseñanza media y superior. En esta misma línea concebimos a los programas de estudio como propuestas de trabajo dinámicas y en constante reconceptualización y reconstrucción, porque solo así se convierten en mecanismos de trabajo en permanente adecuación a las demandas de preparación en los educandos. Resulta obvio que para hacer viable esta tarea de revisión y reformulación de programas es indispensable que los profesores, o bien los responsables de cumplir con este cometido, se apoyen en lineamientos teóricos y metodológicos y en criterios fundamentados de evaluación.

El abordaje de la propuesta de instrumentación didáctica lo haremos considerando tres corrientes educativas; dos de ellas con marcada caracterización en la historia de la práctica docente, como son: La Didáctica Tradicional y la Tecnología Educativa y otra más que se perfila como opción en los tiempos actuales y que convencionalmente hemos llamado Didáctica Crítica. Se tratará entonces de revisar a la luz de estas tres tendencias educativas el

manejo que hacen de conceptos como: Aprendizaje, objetivos, contenidos, actividades o situaciones de aprendizaje, evaluación y obviamente la Instrumentación Didáctica.

### 3.3 CONCEPTUALIZACIÓN DE INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA

El concepto de la planeación educativa es un concepto que se presta a interpretaciones de acuerdo con el marco teórico desde el cual se le enfoque y claro está, que dependiendo de la postura que se adopte será la forma específica de cómo se operacionalice. Es decir, que a la práctica docente y más concretamente a la instrumentación didáctica, suele ubicársele con mucha frecuencia en los límites estrechos del aula, la posibilidad de un análisis que contemple otros aspectos sustantivos inherentes a la instrumentación didáctica, como pueden ser los esquemas referenciales de los alumnos, su importancia en la dinámica interna del grupo, la problemática específica de la institución, del plan de estudios, de la organización académica-administrativa, también son factores que toma en cuenta la instrumentación didáctica.

Entendemos a la Instrumentación Didáctica como "la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje afín de facilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno." (Remedi, 1979:122).

La instrumentación Didáctica así concebida pudiera aparecer como una actividad de carácter estático, fundamentalmente previa al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero muy por el contrario, la entendemos como un quehacer docente en constante replanteamiento, susceptible de continuas modificaciones, producto de revisiones de todo un proceso de evaluación. Esto nos lleva a considerar tres situaciones básicas en las que se desarrolla:

Un primer momento, en que el maestro organiza los elementos o factores que incidirán en el proceso, sin tener presente al sujeto (alumno) relativamente, más allá de la características genéricas del grupo.

Un segundo momento, en que se detecta la situación real de los sujetos que aprenden y donde se comprueba el valor de la planeación como propuesta teórica, tanto en sus partes como globalmente.

Un tercer momento, donde se formula la planeación a partir de la puesta en marcha concreta de las acciones o interacciones previstas.

Con la visión de estos momentos, el maestro puede estar en condiciones de emprender la tarea de la planeación o instrumentación didáctica en los ámbitos de cursos, seminarios y unidades, etc., pero lógicamente ésta acción será más congruente si se inserta en el contexto del plan de estudios de la institución.

También concebimos a la Instrucción Didáctica, no únicamente como el acto de planear, organizar, seleccionar, decidir y disponer todos los elementos que hacen posible la puesta en marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que el acontecer en el aula lo entendemos como una actividad circunstanciada con una gama de determinaciones, tanto institucionales como sociales. Asimismo, al desarrollar el tema de la instrumentación didáctica, no se aborda de manera específica ninguno de sus tópicos: Objetivos, contenidos, actividades o situaciones de aprendizaje y evaluación; sino que estos temas se analizarán a través de la óptica particular de cada uno de los enfoques educativos que son: La Didáctica Tradicional, Tecnología Educativa y la Didáctica Crítica.

### 3.4 LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA EN LA PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA TRADICIONAL

Antes de desarrollar la propuesta teórica de la Instrumentación Didáctica en el contexto de la Didáctica Tradicional, apuntaremos algunas ideas sobre la naturaleza de este enfoque de la enseñanza.

El propósito es introducir al lector en ésta tendencia de la educación y al mismo tiempo, crear las condiciones de análisis a través de las cuales podemos desentrañar la senda recorrida por esta concepción educativa respecto a la problemática de la instrumentación didáctica.

Generalmente cuando escuchamos hablar de educación tradicional nuestra referencia inmediata es la imagen de un profesor que habla y unos alumnos que escuchan, pero pocas veces nos detenemos a reflexionar sobre las características y las implicaciones de este tipo de enseñanza.

Más aún, la noción de Didáctica Tradicional que se maneja con frecuencia, es muy relativa, dado que esta corriente educativa no se puede considerar como un modelo puro, sino que existen distintas versiones e interpretaciones al respecto.

Podríamos decir con Anibal Ponce que "la educación tradicional pone en marcha preponderantemente la formación del hombre que el sistema social requiere.

En ella cuenta el intelecto del educando mientras deja de lado el desarrollo afectivo y en la domesticación y freno del desarrollo social suelen ser sinónimos de disciplina." (Ponce, 1974:21)

Esta forma de educación sistemática, institucionalizada, formal, etc., el maestro, conciente o no, ha venido siendo un factor determinante en la tarea de fomentar, entre otras cosas, la conformidad a través de la imposición del orden y la disciplina vigentes, las cuales tienen su origen en la propia familia.

Tratando de esclarecer un poco más, en las características de ésta corriente educativa, decimos que la práctica de la Didáctica Tradicional haya su expresión esencial en lo que se ha llamado enseñanza intuitiva; es decir, una propuesta educativa que consiste en ofrecer elementos sensibles a la percepción y observación de los alumnos.

Considerando la gran importancia de los supuestos teóricos y la práctica todavía dominante de la Didáctica Tradicional, insistiremos ahora en sus fundamentos psicológicos. Según Hans Aebli, esta corriente educativa se ubica en la lógica de la psicología sensual-empirista, dado que concibe la noción de las cosas y de los fenómenos, como derivados de imágenes mentales, de intuiciones y de percepciones.

La psicología sensual-empirista explica el origen de las ideas a partir de la experiencia sensible y no atribuye al sujeto sino un papel insignificante en su adquisición. Esta postura encuentra su expresión en la clásica concepción filosófica de que el espíritu del niño es una tabla rasa sobre la que se imprimen progresivamente las impresiones proporcionadas por los sentidos, lo único que varía de un sujeto a otro, es el grado de sensibilidad.

Finalmente, creemos conveniente señalar que los teóricos de la educación, al enjuiciar la Didáctica tradicional, suelen caer con mucha frecuencia en generalizaciones, imprecisiones y más de las veces en posiciones reduccionistas.

Una vez que hemos formulado algunos señalamientos en torno a las nociones que se generan al interior de la Didáctica Tradicional, pasamos ahora a develar como realizan la tarea de instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para lograrlo creemos necesario explicitar la concepción de aprendizaje que subyace en este modelo educativo, puesto que sin esta condición resultaría sin fundamento trabajar el problema de la Instrumentación Didáctica.

En la didáctica y más ampliamente, en la educación tradicional, se maneja un concepto receptivista de aprendizaje, el cual, se concibe como la capacidad para retener y repetir información. Es decir, la acción cognoscitiva consiste en registrar los estímulos procedentes del exterior y el producto de este proceso de conocimiento, es un reflejo cuya génesis está en la relación mecánica del objeto sobre el sujeto.

En este modelo los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar y el papel del profesor es el de mediador entre el saber y los educandos.

Tomando como punto de referencia ésta concepción de aprendizaje, abordaremos en consecuencia, los componentes de la instrumentación didáctica siguientes:

- a) Problemática de los objetivos.
- b) Selección y estructuración de contenido.
- c) Actividades y/o situaciones de aprendizaje.
- d) Problemática de la evaluación del aprendizaje.

## OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Este es un tema al cual la didáctica tradicional no le concede mayor importancia. Los planes y programas de estudio cubren este rubro de manera muy general; puede decirse que hasta ambigua y difusa. Suelen formularlos a manera de grandes metas, quizás como políticas orientadoras de la enseñanza más que el aprendizaje. Es decir, que el aspecto de intencionalidad de la enseñanza centra su atención en ciertas metas o propósitos de la institución y del profesor, más que en explicitar los aprendizajes importantes a que deben arribar los educandos. En consecuencia, el profesor no tiene suficientemente claros los propósitos que persigue, y parece lógico suponer que si el propio profesor no tiene en claro las metas, o bien las maneja implícitamente, menos claras las podrían tener los alumnos.

## CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Este Tema asume una característica muy distintiva: se maneja el consabido lista de temas, capítulos o unidades. Un signo muy característico de este enfoque de la didáctica es el enciclopedismo, representado por el gran cúmulo de conocimientos que el alumno tiene que aprender. Este fenómeno se expresa en la fragmentación y abuso del detalle. Como se puede ver en los contenidos presentados de esta manera no requieren del estudiante esfuerzo de comprensión e interpretación, sino de memorización y repetición.

En suma, los contenidos se consideran como algo estático, recortado, acabado, legitimado, con pocas posibilidades de análisis de discusión, de objeción y de proposición de alternativas por parte de profesores y estudiantes.

## ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Respecto al método el profesor se limita en términos generales, al uso de la EXPOSICIÓN. Es el predominio de la cátedra magistral, donde el alumno asume fundamentalmente, el rol de espectador.

El extremo de esta práctica se da cuando se cae en el verbalismo, considerado como el mecanismo a través del cual educación oculta la verdad en la palabra, en detrimento de la observación sistemática y la experiencia vivida.

Para ilustrar mejor ésta peculiar característica de la didáctica tradicional recurro a Freinet, quien afirma "El enemigo número uno de la regeneración de nuestra escuela es la explicación a ultranza, la lección permanente en la que la voz del maestro es el principal instrumento de la vida de la enseñanza." (Freinet, 1973:20-21)

La experimentación es lenta y caprichosa; exige instrumentos, la observación misma supone atención y perseverancia. La escuela tradicional encontró un camino que ha considerado eficaz: el maestro explicará.

Pero la explicación, previa a la experimentación y a la observación, se ha convertido en la principal función del educador.

La explicación se vuelve rápidamente verbalismo y éste suple al razonamiento y a la acción, los suprime y los sustituye, a riesgo de que se atrofien las cualidades de donde ellas se emanan.

Los recursos empleados en este modelo de enseñanza, son escasos, listaremos los siguientes no porque se usen a la vez, sino por ser los más frecuentes: notas, textos, láminas, carteles, gis, pizarrón, pero más de las veces, sin criterios teóricos claros que permitan seleccionarlos, organizarlos y aplicarlos adecuadamente a cada situación de aprendizaje.

## LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La práctica de ésta actividad quizá sea la que más adolece de imprecisiones, abusos y arbitrariedades. No es casual que en el modelo de enseñanza tradicional se haya caracterizado a la labor del docente como una tarea que consiste esencialmente, en transmitir conocimientos y comprobar resultados.

No se necesita hacer agudas reflexiones para darse cuenta de la enorme pobreza y superficialidad que encierra dicha afirmación.

Tradicionalmente se ha concebido y practicado la evaluación escolar como una actividad terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje; se le ha adjudicado una posición estática e intrascendente del proceso didáctico; se le ha conferido una función mecánica, consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de los cursos; se ha utilizado además, como una arma de intimidación y de represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos. En una palabra la evaluación, no obstante su trascendencia en la toma de decisiones en el acto docente, ha cumplido preponderantemente el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas.

Estas puntualizaciones solo pretenden destacar algunos aspectos negativos que denigran la tarea educativa, y al mismo tiempo señalar la necesidad de sustituir el actual concepto de calificación, vía la práctica casi exclusiva de los exámenes, por una verdadera evaluación pedagógica.

Los señalamientos anteriores hacen referencia a la evaluación del aprendizaje, porque en lo concerniente a los planes y programas de estudio, este sistema educativo, no lo contempla en el ámbito racional, metódico y sistemático.

Más bien, se trata de acciones un tanto formales y con tintes burocratizantes que se llevan a cabo a través de Academias de profesores, consejos técnicos, jefaturas de departamentos, etc.

### 3.5 LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA EN LA PERSPECTIVA DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Esta corriente se genera en nuestro país en la década de los cincuenta, como consecuencia de la expansión económica, la cual se caracterizó por las considerables inversiones extranjeras, así como el empleo de una tecnología cada vez más sofisticada. Este fenómeno de expansión económica y desarrollo tecnológico, marcó históricamente dos derroteros, por un lado, división, y por otro, complejización de la naturaleza del trabajo.

Si analizamos los factores socio-económicos y políticos que originan esta situación, constatamos que este hecho es coincidente con la organización empresarial de los Estados Unidos que con base en criterios racionales y sistemáticos, cuyo propósito es aumentar la producción, misma que tiene decidida influencia en nuestro país y en América Latina.

Como producto de esta serie de convulsiones científicas y tecnológicas, surge una concepción de Tecnología Educativa que se inserta en la noción de progreso, eficiencia y eficacia, que responde explícitamente a un modelo de sociedad capitalista y a una serie de demandas que se gestan en su interior, aunque se hagan aparecer como una propuesta alternativa al modelo de educación tradicional.

En este contexto, la Tecnología Educativa retoma el carácter instrumental de la didáctica para racionalizar al máximo la enseñanza en el salón de clase. Esta corriente didáctica se convierte así en un espacio donde interactúan una serie de prácticas educativas, pero sin una

reflexión mayor sobre ellas, con lo que se cae en un practicismo inmediato, sin una crítica previa a su implantación.

Si bien es cierto que la Tecnología educativa se propone explícitamente superar los problemas de la escuela Tradicional, en la práctica ésta pretendida idea de superación, giró en torno a las formas, es decir, al cómo de la enseñanza, sin cuestionarse el QUÉ y PARA QUÉ del aprendizaje.

La introducción de la Tecnología Educativa en el campo de la didáctica tradicional cambia en alguna medida su dinámica: cambia del receptivismo al avismo. A este estado de cosas, algunos estudiosos de la Tecnología Educativa, entre ellos Vainstein, lo califica como la ocurrencia de un salto vertiginoso del problema a la solución, sin mediar para ello un proceso de reflexión y de elaboración, condición necesaria para reconceptualizar el marco teórico a través del cual se trabaje esta propuesta didáctica. (Vainstein, 1980)

Una de las premisas de la Tecnología Educativa es el replanteamiento del rol de poder del profesor con respecto al alumno, pero lo que en realidad sucede, es que el poder del maestro cambia de naturaleza; en términos que su autoridad ya no reside tanto en el dominio de los contenidos, como sucedía en la didáctica tradicional, sino por el dominio de las TÉCNICAS, condición que le sigue permitiendo el control de la situación educativa. Es decir, en esta corriente educativa se da la impresión que el maestro desaparece del centro de la escena y deja el papel principal al alumno. Pero esta actitud no deja de ser una simple ilusión, porque detrás de ese clima democrático se esconden principios rigurosos de planeación y de estructuración de la enseñanza.

De manera general, apuntamos que éstas ideas que hemos venido vertiendo a propósito de la Tecnología Educativa, apenas resultan un esbozo de este complejo tema. No obstante, las consideramos necesarias como soporte teórico para su propuesta de instrumentación didáctica.

Señaladas ya algunas concepciones en torno a las reflexiones teóricas que se manejan al interior de la Tecnología Educativa, en las distintas unidades de este libro, nos proponemos ahora a revisar cómo lleva a cabo esta corriente educativa la tarea de instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual seguiremos el mismo esquema de análisis utilizado para la didáctica tradicional.

Para la Tecnología Educativa, en tanto que se apoya en los supuestos teóricos de la Psicología Conductista, entiende el aprendizaje como el conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que se operan en el sujeto como resultado de acciones determinadas y la enseñanza como el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje. De ahí que la didáctica de ésta versión puramente instrumental, brinda una amplia gama de recursos técnicos para que el maestro controle, dirija, oriente y manipule el aprendizaje, es decir, que el maestro así, se convierte modernamente hablando, en un ingeniero conductual.

Apoyándonos en esta concepción de aprendizaje, nos abocamos a desarrollar los elementos sustantivos de la instrumentación didáctica.

### OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

La sistematización de la enseñanza, como una de las expresiones de la Tecnología Educativa, reconoce como punto de partida de la programación didáctica, la especialización de los objetivos de aprendizaje, los cuales se definen como la descripción y la delimitación clara, precisa y unívoca de las conductas que se espera que el estudiante logre y manifieste al final de un ciclo de instrucción: tema, capítulo, unidad, curso, etc.

Para Federico Stockton, la acción educativa parte esencialmente de la definición de los objetivos que se pretende alcanzar a través de ella.

Tradicionalmente los propósitos han sido planteados por medio de temarios de asignaturas que por sí mismos no informan al estudiante ni a las personas interesadas en su aprendizaje, que es lo que se espera de él al finalizar un curso determinado. (Stockton, 1979)

Una de las tesis fundamentales del discurso de la Tecnología Educativa, en términos de programación didáctica, es la especificación de los objetivos de aprendizaje, los cuales, insistimos, constituyen la definición operacional de los cambios propuestos en la conducta académica del estudiante como resultado de su interacción con las experiencias de aprendizaje.

Con el surgimiento y auge de la sistematización de la enseñanza, a partir de los años setenta, sus defensores e impulsores califican este enfoque de la enseñanza como aplicación de un método de investigación, donde los objetivos de aprendizaje juegan un papel central. En este método de investigación, las hipótesis son las relaciones entre los objetivos de aprendizaje y los métodos de enseñanza para lograrlos; los experimentos son las experiencias de aprendizaje a que se somete a los alumnos y la información resultante son los testimonios del éxito o fracaso obtenido en los experimentos.

Creemos pertinente aclarar que ésta problemática no forma parte de los propósitos de este trabajo, solo la mencionamos para subrayar la importancia que se le da en ella a los objetivos de aprendizaje.

Mager es quizá uno de los autores más ampliamente difundido y con mayores adeptos entre las instituciones y los profesores, que aborda la temática de los objetivos, para cuya redacción estipula recomendaciones precisas, tales como: redactarse en términos del alumno, identificar la conducta observable deseada, establecer las condiciones en que se muestra la conducta y los criterios de realización aceptables. (Mager, 1970)

Para Benjamín Bloom, con su obra, "Taxonomía De los objetivos de la educación" con sus dominios cognoscitivos, afectivos y psicomotor, marcaron pautas a seguir en el terreno de la formulación de objetivos conductuales.

Esta concepción teórica, a nuestro parecer, tiene serias implicaciones que se reflejan fundamentalmente en la forma de entender el aprendizaje.

Uno de sus rasgos característicos es sostener que en el aprendizaje prevalece como condición necesaria, un criterio rígido de organización lógico-psicológico como condicionante para que el aprendizaje se produzca.

En esta perspectiva, cuando se alude a los dominios o esferas del conocimiento, se cae, irremediamente, en una visión fragmentaria del propio conocimiento y una visión casi microscópica del comportamiento humano.

En la noción de objetivos conductuales que sustenta la Tecnología Educativa, subyace un concepto fragmentado y mecanicista del aprendizaje, del conocimiento y consecuentemente de la realidad.

## ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS

En la Tecnología Educativa el problema de los contenidos pasa a segundo plano. Estos son algo ya dado y aceptado por la institución educativa y sus grupos de expertos.

En éstas condiciones pensamos que no hay diferencias sustantivas con respecto a la didáctica tradicional y la Tecnología Educativa.

En la línea de la noción técnica de la formulación de objetivos conductuales, al contenido se le considera formando parte del binomio: conducta contenido es la especificación del objetivo, pero no en el entendido de que es el medio a través del cual se manifiesta la CONDUCTA. Ello viene a confirmar que lo importante no son los contenidos, sino las CONDUCTAS.

Justa Ezpeleta, apunta algo que es muy revelador de ésta problemática: "La escuela del siglo XVII se proponía imprimir contenidos en la mente de los educandos, tres siglos después, en el reinado de la Tecnología Educativa, Skinner cambia el acento y habla de imprimir CONDUCTAS en los alumnos.

«Pienso que esta aseveración corrobora, una vez más, el status del contenido en la corriente de la Tecnología Educativa». (Ezpeleta, 1970:13)

Es un hecho que los contenidos constituyen la columna vertebral de los planes y programas de estudio y, consecuentemente, de la instrumentación didáctica con la que el profesor promueve el aprendizaje en sus alumnos; sin embargo, en el contexto de la Tecnología Educativa, el estudio del contenido ha sido desvirtuado por la generación de diversas técnicas surgidas fundamentalmente en la enseñanza programada y por tanto, bajo la tutela del conductismo.

Lo cierto es que los contenidos, dada la gran carga ideológica que comportan, se oficializan, se institucionalizan y por tanto pocas veces se someten a discusión, cuestionamiento y menos aún, a revisiones críticas y replanteamientos.

Son algo legitimado sobre el cual profesor y alumno tienen vedado opinar: queda claro que su tarea consiste en acatar pasivamente.

De ahí que en la Tecnología Educativa el maestro idóneo sea el ingeniero conductual y no el especialista en contenidos.

Este control ideológico en que se debaten los contenidos de la enseñanza, en el marco de la Tecnología Educativa, tiene graves consecuencias para la orientación de la educación, en el sentido de que los contenidos se conciben institucional y socialmente como asépticos, neutrales y científicos, válidos para todos y cada uno de los horizontes educativos.

## ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Para La Tecnología Educativa la enseñanza se define como el control de la situación en que ocurre el aprendizaje. Una noción complementaria al respecto, es la que explica la Tecnología como cualquier cosa que se realice en el salón de clases para enseñar.

Es decir, como apunte Esther Carolina Pérez " la enseñanza se centra en el esfuerzo de las conductas y en consecuencia, en la programación de las circunstancias contingentes o emergentes."

"El profesor dispone de eventos, si es posible muy específicos, para lograr la conducta deseada y tiene como principal función el control de estímulos, conductas y reforzamientos, aunque la sofisticada tecnología pretende llegar a prescindir de él.

El alumno se somete a la tecnología, a los programas creados para el, supuestamente de acuerdo con su ritmo personal y sus diferencias individuales, a los instrumentos de enseñanza: libros, máquinas, procedimientos, técnicas, en pocas palabras el discurso ideológico del individualismo y de la neutralidad" (Pérez, 1981:22)

Uno de los valores que se ponderan con insistencia y que se la atribuye a la corriente de la Tecnología Educativa, lo constituye el rechazo terminante a la improvisación.

Suele decirse cuando se establecen comparaciones, que la diferencia capital con respecto a los enfoques tradicionales consiste en que el profesor debe tener organizado el curso antes de impartirse, evitando así toda improvisación irresponsable.

Los procedimientos y las técnicas didácticas son estudiados, seleccionados, organizados y controlados con anticipación al proceso de enseñanza; a mayor abundamiento, se habla de que cada tiempo de enseñanza o clase le corresponde un tiempo mayor aún de preparación.

Es evidente, que en este modelo educativo se privilegia sobremanera la planeación y estructuración de la enseñanza, en detrimento de las condiciones siempre diferentes y cambiantes de cada situación de aprendizaje.

Cuando no se reconoce y se actúa en consecuencia a la consideración anterior, se desvirtúa la esencia misma de la emergencia y la creatividad que encierra toda experiencia docente.

La propuesta tecnológica enfatiza el carácter objetivo y de fácil interpretación de la programación, de tal suerte que estas condiciones propicien la experimentación y la modificación constante, así como los productos de aprendizaje rigurosamente previstos en los objetivos de aprendizaje.

En esta concepción, el salón de clases se considera un auténtico laboratorio donde se experimentan técnicas, recursos y experiencias de aprendizaje. Es un espacio donde las cifras, los datos y los fenómenos cobran vida y se convierten en facturas de eficiencia y eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

En la corriente de la Tecnología Educativa la evaluación se concibe directamente relacionada con los objetivos del aprendizaje, y por supuesto, con el concepto del aprendizaje mismo.

Esta posición nos parece lógica, puesto que si por el aprendizaje se entiende la modificación de la conducta como resultado de la experiencia.

Esta concepción de aprendizaje como hemos venido diciendo, subraya el carácter observable y medible del mismo, es decir, reduciéndolo únicamente a lo que el sujeto cognoscente es capaz de manifestar objetivamente.

De ahí que en esta corriente tecnológica resulta muy importante la formulación técnica de los objetivos de aprendizaje consecuentes con la concepción conductista del aprendizaje, es decir, que la conducta explicitada en el objetivo deberá ser clara, unívoca y precisa.

En concordancia con esta línea de pensamiento, la evaluación, en tanto que si ocupa de la verificación y/o de la comprobación de los aprendizajes planteados en los objetivos, busca evidencias exactas directamente relacionadas con las conductas formadas en dichos objetivos.

Para el cabal cumplimiento de estas preinscripciones de la Tecnología Educativa, se hace necesario elaborar instrumentos de evaluación idóneos para tal fin.

Es a partir de esta noción de evaluación donde cobra auge el uso casi indiscriminado de las pruebas objetivas, por considerarse que éstas reúnen las propiedades técnicas de validez, objetividad y confiabilidad, avalando así el carácter observable y medible del aprendizaje.

Esta noción de la evaluación del aprendizaje en la Tecnología educativa, resulta muy coherente cuando se afirma que: " las preguntas o reactivos de exámenes (no son otra cosa que definiciones operacionales de los objetivos de aprendizaje."

En este sentido coincidimos con Villaroel en que "la acelerada tecnificación de la evaluación ha originado que se conciba a ésta como una estructura solamente psicométrica, divorciada casi totalmente del aspecto didáctico.

Tal concepción resulta equivocada y ha ocasionado que los mejores esfuerzos y recursos para mejorar la evaluación se hayan dirigido hacia el problema del mejoramiento de las técnicas o instrumentos y no hacia el mejoramiento del proceso de enseñanza –aprendizaje como un todo, dentro del cual está inmerso el proceso de evaluación" (Villaroel, 1974)

Esta tendencia de tecnificar la evaluación lleva a la par la idea de adjudicarle un carácter de objetividad a través del perfeccionamiento técnico de los instrumentos y la aplicación del tratamiento estadístico a los datos arrojados por los mencionados instrumentos. Esta pretensión nos parece parcial y además equivocada, puesto que el aspecto realmente importante radica en la concepción e instrumentación de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no solo centrar la atención en los resultados de los exámenes u otras evidencias de aprendizaje.

### 3.6 LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA EN LA PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA

Pensamos que una forma sensata de aproximarnos al análisis y desarrollo de lo que hemos denominado DIDÁCTICA CRÍTICA. Bien se podría empezar por formularnos algunas preguntas al respecto:

- ¿ Qué vamos a entender por Didáctica Crítica ?
- ¿ Cómo es que ha surgido ésta propuesta educativa para abordar el proceso de enseñanza aprendizaje ?
- ¿ Qué tan caracterizado se encuentra el discurso y la praxis de ésta propuesta ?
- ¿ Cual es el grado de incidencia en el abordaje de la práctica docente Universitaria ?

Como se ve surgen al momento muchas preguntas, pero ello no nos desalienta, por el contrario, el hecho mismo de que se multipliquen las interrogantes, se convierten un reto para seguir indagando entorno a ésta problemática.

Consideramos que la Didáctica Crítica es todavía una propuesta en construcción que se va configurando sobre la marcha, una tendencia educativa que no tiene un grado de carac-

terización como es el caso de la Didáctica tradicional y la Tecnología Educativa.

La Didáctica Crítica, en contraposición a las prácticas cotidianas, inmersas en el instrumentalismo y en la pretendida neutralidad ideológica, necesita con carácter urgente dos cosas:

a) Considerar de su competencia el análisis de los fines de la educación.

b) Dejar de considerar que su tarea central, es la guía, orientación, dirección o instrumentalización del proceso de aprendizaje; en el que solo se involucra al docente y al alumno.

En este sentido sostenemos que resulta impostergable que la nueva opción didáctica necesita romper definitivamente con atavismos de modelos anteriores, donde el docente no se perciba más como un técnico responsable únicamente de la eficaz aplicación de procedimientos encaminados a procurar un mayor rendimiento académico.

Al respecto Susana Barco, señala: «los docentes, justo es reconocerlo, se han preocupado por renovar y perfeccionar su instrumentalización, que por indagar sus supuestos teóricos. Esta postura apunta más a cómo ser técnicamente mejor docente, que a cuestionar y replantear problemas fundamentales de la didáctica.»(Barco, 1975:95)

La didáctica crítica es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello. Consideramos, por otra parte, que es toda la situación de aprendizaje la que realmente educa, con todos los que intervienen en ella, en la cual nadie tiene la última palabra, ni el patrimonio del saber. Todos aprenden de todos y, fundamentalmente, de aquello que realizan en conjunto.

Somos conscientes de que las modificaciones en el terreno didáctico no se pueden realizar por decreto, aplicando burocráticamente, aceptando irrestrictamente, sino que las mismas deben ser producto del análisis y la reflexión.

La Didáctica Crítica supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, el espíritu crítico y la autocrítica. Consideremos, con Azucena Rodríguez, el aprendizaje como un proceso dialéctico. Esta aseveración se apoya en que el movimiento que recorre un sujeto al aprender, no es lineal, sino que implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio, etc.

Estas crisis surgen porque la apropiación y transformación del objeto de conocimiento no está determinada solo por la mayor o menor complejidad del objeto de conocimiento sino también por las características del sujeto cognoscente.

Bleger afirma que "el ser humano participa siempre íntegramente en toda situación en la cual interviene, por eso decimos que cuando se opera sobre un objeto de conocimiento, no solo se está modificando el objeto, sino también el sujeto y ambas cosas ocurren al mismo tiempo. (Bleger, 1976:89)

Además es importante tener en cuenta que de acuerdo a la idea de proceso, cada una de las fases: apertura al problema, análisis y síntesis parciales y síntesis final, es preparadora de la siguiente, aún en sus eventuales crisis, y no es posible esperar de una fase todas las respuestas o la solución del problema.

Por razones de coherencia con el desarrollo de las corrientes educativas trabajadas con anterioridad, enunciemos los componentes sustantivos de nuestra propuesta de instrumentación:

Problemática de los objetivos en la Didáctica Crítica.

Selección y organización de contenidos en el contexto de la didáctica crítica.

Elaboración de situaciones de aprendizaje.

Problemática de la evaluación en la didáctica crítica

## PROBLEMÁTICA DE LOS OBJETIVOS EN LA DIDÁCTICA CRÍTICA

El tema de los objetivos ya lo hemos abordados en las corrientes educativas de la didáctica tradicional y la tecnología educativa.

Ahora vamos a intentar analizarlo en el plano de la didáctica crítica. Para lo cual estaremos haciendo referencia a los planteamientos de la tecnología educativa, por ser ésta propuesta la que mayor influencia tuvo y sigue teniendo en la instrumentación didáctica de todos los niveles de nuestro sistema educativo.

A groso modo los objetivos de aprendizaje se definen como enunciados técnicos que constituyen puntos de llegada a todo esfuerzo intencional y, como tales orientan las acciones que procuran su consecución y determinan predictivamente la medida de dicho esfuerzo. Quizá uno de los mayores aportes del campo de la pedagogía de la década de los sesenta haya sido el de elucidar con mayor precisión el problema de las metas educacionales y el de generar en los docentes una actitud de disposición hacia su empleo.

Es posible subrayar la importancia de fijar puntos de arribo concretos a la tarea didáctica. No obstante, existe consenso acerca de que la ausencia de una clara formulación de metas imposibilita la elaboración de estrategias de enseñanza-aprendizaje y la adopción de criterios de evaluación que proporcionen informaciones de diferente índole que apoyen sensatas toma de decisiones.

Autores como Ausbel y Bruner coinciden en que es necesario el uso de objetivos en la tarea didáctica, pero con la condición de que se formulen de manera general y no específica.

Bruner considera que es necesario establecer objetivos para la enseñanza, admite

incluso, que son útiles para orientar al profesor y al alumno en el desarrollo de su trabajo, Pero concibe la formulación de los objetivos en relación directa con la solución de problemas. Destaca sobre todo la importancia de analizar la estructura de la disciplina a estudiar, sus conceptos fundamentales, la significatividad de los aprendizajes y su aplicación a nuevas situaciones.

En este sentido, consideramos muy rescatable la idea de unidad y totalización del conocimiento que plantea Manacorda, porque rompe definitivamente con la nefasta práctica de fragmentar los contenidos de la enseñanza a través de la propuesta de los objetivos conductuales.

Como ya apuntamos anteriormente, el surgimiento de la elaboración de programas de estudio utilizando la noción técnica de los objetivos conductuales, es una consecuencia histórica del desarrollo de la Tecnología Educativa, la cual se introduce en el medio educativo en los años setenta.

Como es sabido uno de los supuestos teóricos de la Tecnología Educativa es la corriente psicológica del conductismo. Esta corriente se inscribe teóricamente en el paradigma empirista y utiliza como estrategia de trabajo, el método experimental.

En esta concepción del conocimiento se sostiene que el dato habla por sí mismo. Y a partir de esta explicación del conocimiento se genera la noción de aprendizaje como fenómeno observable, registrable y además medible.

Puede decirse que una de las consecuencias implícitas de esta tendencia de formulación de objetivos conductuales, es la fragmentación del conocimiento.

Esta situación tiene serias implicaciones para el proceso de aprendizaje del estudiante, en la medida en que impide la integración de la información, el establecimiento de relaciones, el tener una visión de conjunto de los objetos de estudio, así como la posibilidad de comprender la complejidad de los problemas que presenta la propia práctica profesional.

Las anteriores puntualizaciones nos hacen arribar a lo siguiente: Si para el conductismo del aprendizaje "es la modificación de la conducta" y por conducta se entiende lo manifestable, lo observable de una manera molecular y atomizada; es de suponer que al redactarse los objetivos bajo estos principios, las conductas se multipliquen y los contenidos se desintegren en pequeñas partículas.

Siguiendo a Bleger (1976:89) concebimos al aprendizaje "como la modificación de pautas de conducta." Solo que aquí es molar, es decir total, integral del ser humano.

En esta línea los objetivos de un determinado programa resultarán restringidos en cantidad, amplios en contenido y significativos en lo individual y social.

Angel Diaz, parafraseando a Bleger considera que la conducta humana, total es una conducta, no se puede entender ni interpretar el significado de una conducta si no se le ubica en relación a los elementos en los que se les configuró.

Esto es, el movimiento de una mano, no puede ser interpretado únicamente como un cambio de conducta observable sino que se requiere ubicar el contexto y la situación en la que se originó el movimiento de la mano, para entenderla como una conducta total del ser humano. (Díaz Barriga, 1980:9).

## FORMULACION DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Advertimos que desde la perspectiva de la didáctica crítica evitaremos hablar de clasificaciones exhaustivas de los objetivos, únicamente utilizaremos las categorías de objetivos terminales en un curso y objetivos de unidad.

Ahora bien, al emprender la tarea de formular objetivos de un curso, sean éstos terminales o de unidad; es indispensable plantearse algunas interrogantes. Por ejemplo: ¿Cuales son los grandes propósitos del curso, los conceptos fundamentales a desarrollar, los aprendizajes esenciales ? De tal manera que a partir de ésta etapa de esclarecimiento se tengan elementos para plantear criterios de acreditación de un curso, un taller o un seminario.

No se debe perder de vista que unas de las funciones fundamentales que cumplen los objetivos de aprendizajes determinar la intencionalidad y/o finalidad del acto educativo y explicar en forma clara y fundamentada los aprendizajes que se pretenden promover en un curso.

Otra función también muy importante de los objetivos de aprendizaje en la programación didáctica, es dar bases para planear la evaluación y organizar los contenidos en expresiones que bien pueden ser unidades temáticas, bloques de información, objetos de transformación, etc.

Así mismo advertimos al profesor que emprende la tarea de formular objetivos de aprendizaje tener presente, entre otras cosas, las siguientes consideraciones:

Que expresen con claridad los aprendizajes importantes que se pretende alcanzar. La determinación de ésta importancia se basará en un análisis crítico de la práctica profesional.

Formularlos de tal manera, que incorporen e integren de la forma más cabal, el objeto de conocimiento o fenómeno de la realidad que se pretenda estudiar.

Esta tarea se facilita cuando ha existido una etapa de análisis y explicitación de los aprendizajes sustantivos donde se plantea todo un plan de estudios, trátase de materias, áreas o módulos.

Finalmente queremos dejar asentado que el problema de los objetivos en el campo de la educación, tiene una importancia y una trascendencia mucho mayor que la que suele dársele frecuentemente.

Nos solidarizamos con Teódulo Guzmán cuando afirma "nosotros nos olvidamos con demasiada facilidad que el debate en torno a la definición de los objetivos de la educación es parte de la lucha ideológica y política que existe en la sociedad, por mantener la hegemonía cultural y la reproducción del sistema social o por transformarlo". (Guzmán, 1978:123)

En suma la didáctica tradicional y la corriente de la Tecnología Educativa. cuyas características distintivas son lo técnico, lo instrumental y lo metodológico, al dejar al profesor y al alumno fuera del planteamiento de los fines de la educación: convierte al primero en un ejecutor robotizado de metodologías ideadas y diseñadas por expertos tecnólogos educativos, y al segundo, en un pasivo consumidor del mensaje educativo, aunque en apariencia se le haga sentir la ilusión de que participa.

## SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN EL CONTEXTO DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA

Tradicionalmente la selección y organización de los contenidos de asignaturas que integran los planes de estudio de las carreras de enseñanza superior, han constituido una tarea casi exclusiva del profesor con mayor experiencia de cuerpos técnicos o el titular de la cátedra.

Generalmente el profesor recibía el título de la materia, los temas a incluir, los puntos a subrayar. Los enfoques, eran parte del principio o de la libertad de la cátedra. Todo intento de armonización, de búsqueda, de coherencia y organización, de unificación de criterios al interior de los programas mismos y con la estructura del plan de estudios ha sido percibido, en muchos casos como una amenaza al ejercicio de dicha libertad.

Si analizamos los programas de cualquier carrera aún no sometida a un cuestionamiento crítico sobre el particular, no sería difícil descubrir que la gran mayoría adolece de enciclopedismo, falta de funcionalidad, para la propia especialidad, desequilibrio en la exigencias bibliográficas, superposición de temáticas, escasa aplicación de lo aprendido en áreas instrumentales, planteos carentes de legitimidad científica y social.

Por ello pensamos que el no contemplar estas consideraciones sobre la teoría curricular como algo importante para efectos de una correcta formación de los educandos, constituye una riesgosa omisión.

En consecuencia, el problema de las relaciones entre el desarrollo de la personalidad y la integración del individuo en la sociedad debe ser planteado y examinado más ampliamente, desde un punto de vista radicalmente diferente, no se trata solo de preguntarse que conteni-

dos es el pertinente a las necesidades de cada situación educativa, sino de preguntarse a quien corresponde seleccionarlo y estructurarlo y si la tarea del profesor sólo debe concretarse el requisito de programarlo o bien si le compete participar en su análisis y determinación.

Hoy en día hay un cuestionamiento real tanto de los contenidos de las carreras, como de las formas de apropiarse de ese conocimiento. Incluso no es aventurado afirmar, que mucho del descontento estudiantil y de la propia sociedad, obedece justamente a ésta falta de significatividad del conocimiento y/o formación que adquieren en la escuela.

El siglo XX afirma, Manacorda, es el siglo del gran desarrollo de la ciencia y de la tecnología: teorías, conocimientos, posibilidades mecánicas e inventos invaden nuestro tiempo en apresurada marcha.

Ya no podemos conformarnos con el empirismo de épocas pasadas. La cultura científica ha pasado de ser un elemento indispensable para la formación del hombre de hoy.

De ahí la imperiosa necesidad de someter a revisión y replanteamiento constante los contenidos de planes y programas de estudio, a fin de que respondan a las demandas de esta sociedad en constante cambio. (Manacorda, 1979:3)

Así mismo es indiscutible que uno de los problemas mas serios a que se enfrenta la propuesta de la didáctica crítica y la educación en general, es el relacionado con los contenidos. Es decir, que ante la gran explosión del conocimiento, la variedad de los campos disciplinarios y la influencia de concepciones positivistas vienen a complicar y a comprometer la unidad y el sentido de integración de los contenidos.

Esta condición resulta indispensable para que el estudiante se forme en la perspectiva de lo que Taba llama ideas básicas y conceptos fundamentales y sistemas de pensamiento, sin embargo estos requerimientos generalmente están ausentes de la práctica educativa. Los planes y programas de estudio están formados por unidades episódicas, donde cada una de ellas se convierte en una tarea por derecho propio.

De ahí que la problemática de los contenidos es un renglón fundamental en la tarea docente, no obstante, su tratamiento sufre vacíos, frecuentemente tanto en la concepción como en la implementación curricular.

A manera de recapitulación, a continuación se mencionan algunas ideas que plantea Ana Hirsh, acerca del conocimiento:

Si el conocimiento es un proceso infinito y no existen las verdades absolutas, el contenido de un programa no puede presentarse como algo terminado y comprobado. Toda información esta siempre sujeta a cambios y al enriquecimiento continuo.

La realidad y el conocimiento cambian constantemente. En la actualidad la información y el contenido de los programas caducan más rápidamente. Existe pues la necesidad de actualizar la información y enriquecerla constantemente.

Es necesario historizar los contenidos de un programa, ver como una idea, una teoría, un hecho, una información tuvo su origen, como fue su proceso de cambio, su desaparición como algo dado y su transformación en algo nuevo. (Hirsch, 1981:14-18).

En nuestra época, por efectos de la carga ideológica, el conocimiento escolarizado se ha fragmentado excesivamente impidiendo a profesores y alumnos contemplar la realidad como una totalidad concreta y coherente.

Es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, presentar los contenidos lo menos fragmentadamente posible y promover con frecuentes operaciones mentales de síntesis y análisis que permitan aprender conceptos y acontecimientos más completos.

El conocimiento es complejo, pues ningún acontecimiento se presenta aisladamente. Se requiere buscar las relaciones e interacciones en que se manifiesta y no presentarlo como un fragmento independiente y estático.

## PLANEACIÓN DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Como hemos señalado con anterioridad, en toda práctica docente, subyacen diferentes concepciones, mismas que orientan la práctica educativa en general y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular.

Las situaciones de aprendizaje no son ajenas a lo anterior, sobre todo si consideramos que ellas son parte importante de la estrategia global para operacionalizar este proceso, es decir, que se supeditan a la concepción de aprendizaje que se sustente. Así por ejemplo, si el aprendizaje es considerado solamente como modificación de conducta, las actividades de aprendizaje son vistas como un elemento más de la instrumentación, pero no se analiza el papel fundamental que desempeñan en la consecución de aprendizajes.

Por supuesto que no es suficiente con definir el aprendizaje como un proceso dialéctico, como algo que se construye, sino que es necesario seleccionar las experiencias idóneas para que el alumno realmente opere sobre el conocimiento y en consecuencia, el profesor deje de ser el mediador entre el conocimiento y el grupo para convertirse en un promotor de aprendizajes a través de una relación más cooperativa.

Lo anterior no implica desplazamiento a sustitución del profesor como tal: por el contrario, en esta nueva relación la responsabilidad del profesor y el alumno es extraordinariamente mayor, pues les exige entre otras cosas: investigación permanente, momentos de análisis y síntesis, de reflexión y de discusión, conocimiento del plan y el programa de estudios en donde se realizan su práctica y su mayor conocimiento de la misma práctica profesional.

Retomando lo ya expuesto, nos parece importante destacar que las actividades de aprendizaje son una conjunción de objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos.

Dado este carácter integrador de las actividades de aprendizaje su selección de ape- garse a ciertos criterios, los siguientes son algunos de ellos:

Determinar con antelación los aprendizajes que se pretenden desarrollar a través de un plan de estudios en general y de un programa en particular.

Tener claridad en cuanto a la función que deberá desempeñar cada experiencia de aprendizaje. Que promuevan aprendizajes de ideas básicas o conceptos fundamentales. Incluir en ellas diversos modos de aprendizaje: lectura, redacción, observación, investigación, análisis, discusión, y diferentes tipos de recursos bibliográficos, audiovisuales, de la realidad misma.

-Incluir formas metódicas de trabajo individual alternado con el de pequeños grupos y sesiones plenarias.

· Favorecer la transferencia de la información a diferentes tipos de situaciones que los estudiantes deberán enfrentar en la práctica profesional. Ser apropiadas al nivel de madurez, experiencias previas, características generales del grupo.

- Y sobre todo que generen en los alumnos actitudes a seguir aprendiendo.

La perspectiva de la didáctica crítica, donde el aprendizaje es concebido como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción, las situaciones de aprendizaje cobran una dimensión distinta a los planteamientos mecanicistas del aprendizaje, pues el énfasis se centra más en el proceso que en el resultado; de aquí la gran importancia de las situaciones de aprendizaje como generadoras de experiencias que promueven la participación de los estudiantes en su propio proceso de conocimiento.

En contraposición a la idea del aprendizaje acumulativo, Azucena Rodríguez, propone que las actividades de aprendizaje se organicen de acuerdo a tres momentos metódicos, los que a su vez se relacionan con toda forma de conocimiento, a saber:

- a) Una primera aproximación al objeto de conocimiento.
- b) Un análisis del objeto para identificar sus elementos, pautas, interrelaciones.
- c) Un tercer momento de reconstrucción del objeto de conocimiento como producto del proceso seguido. Correspondiendo a estas distintas fases del conocimiento, diferentes procedimientos de investigación o actividades elementales: observación, descripción, experimentación, comparación, inducción, deducción, análisis, síntesis, elaboración y generalización. (Rodríguez, 1977: T. No.2)

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

Las actividades de APERTURA estarían encaminadas básicamente a proporcionar una percepción global del fenómeno a estudiar (tema, problema) lo que implica seleccionar situaciones que permitan al estudiante vincular experiencias anteriores con la primera nueva situación de aprendizaje.

Esta síntesis inicial (general y difusa) representa una primera aproximación al objeto de conocimiento.

Las actividades de DESARROLLO se orientarán por un lado a la búsqueda de información en torno al tema o problema planteados desde distintos puntos de vista, y por otro, al trabajo con la misma información, lo que significa hacer un análisis amplio y profundo y arribar a síntesis parciales a través de la comparación, confrontación y generalización de la información.

Estos procesos son los que permiten la elaboración del conocimiento. Las actividades de CULMINACIÓN estarían encaminadas a reconstruir el fenómeno, tema o problema en una nueva síntesis (obviamente distinta cualitativamente a la primera). Creemos importante señalar que esta síntesis no es final sino que a su vez se convertirá en síntesis inicial de nuevos aprendizajes.

## PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN EN LA DIDÁCTICA CRÍTICA

La evaluación, no obstante su importancia y trascendencia en la toma de decisiones en el acto docente, así como en las propuestas de los planes y programas de estudio ha cumplido fundamentalmente con el papel de auxiliar en la tareas administrativa de las instituciones educativas, es decir, la certificación de conocimientos a través de asignación de calificaciones.

Estas prácticas evaluativas merecen ser analizadas y replanteadas porque empañan, contaminan y denigran la tarea educativa y al mismo tiempo, nos revelan la necesidad de sustituir ese concepto tan arraigado de "calificación" por una verdadera acreditación y evaluación pedagógica.

Por otro lado se ha reconocido que la evaluación en toda acción educativa es compleja, sin embargo, en general, ha existido una marcada deficiencia en su concepción y aplicación en los distintos niveles del sistema educativo.

Por ejemplo, para algunos autores todo puede ser evaluado: el currículo, los programas, los profesores, etc. Pero jamás se dice cómo; para otros es el juicio valorativo emitido por un experto; otros más identifican la evaluación con la nota o la calificación; en el terreno didáctico una noción muy generalizada es ver la evaluación como la comprobación o verificación de los objetivos.

Una de las maneras más comunes de concebir, la evaluación, en el contexto de la práctica docente, es el hecho de confundirla con la medición. Pensamos que esto obedece a la carencia de una explicación teórica del discurso de la evaluación. A falta de esta explicación, los teóricos de este tema se han abocado a desarrollar la teoría de la medición.

En este sentido resulta muy clara la vinculación de la psicología conductista con el problema de la medición. La psicología conductista define como objeto de estudio la conducta observable; utilizando para su aprensión el método experimental.

Es precisamente éste método donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita un tratamiento estadístico de ciertos datos.

A partir del surgimiento de la teoría de la medición y de la tecnificación de la evaluación, aparece también la idea de adjudicarle éste carácter de objetividad a través del perfeccionamiento de los instrumentos de que se vale para su operacionalización. Estamos de acuerdo con Villaroel cuando afirma que la evaluación del aprendizaje puede ser propiamente objetiva, pues, filosóficamente, algo es objetivo cuando existe independientemente del sujeto; sin embargo, el proceso de evaluación, aún en el caso que se utilicen pruebas objetivas, no puede prescindir de la influencia del sujeto docente, quien es, en última instancia, el que delimita los objetivos y elabora los instrumentos.

## EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Pensamos que una forma posible de ofrecer una alternativa al problema de la evaluación educativa, pudiera ser la que vimos trabajando en los programas de docencia del CISE. Esta propuesta consiste en distinguir operativamente entre Acreditación y Evaluación.

La acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos; con ciertos resultados de aprendizaje, resultados de aprendizaje referidos a una práctica profesional, resultados que pueden estar generados en los objetivos terminales o generales de un curso, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona.

En el fondo de esta problemática sigue estando presente la psicología del conductismo, con su concepción de aprendizaje como producto, en contraposición a otras explicaciones más aceptadas del aprendizaje como un proceso de conocimiento.

Conviene señalar que cuando aquí se habla de evidencias de aprendizaje, estas no se refieren únicamente a los exámenes, se incluyen en ella toda una gama de posibilidades: trabajos, ensayos, reportes, investigaciones bibliográficas, investigaciones de campo, etc.

La evaluación vista como un interjuego entre una evaluación individual y una grupal. Es un proceso que permite reflexionar al participante de un curso sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar este proceso seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso. La evaluación así concebida tendrá a propiciar que el sujeto sea autoconciente de sus procesos de aprendizaje. La evaluación entonces, apunta a analizar o estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad. Abarcando todos los factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo.

## MODELOS EDUCATIVOS

### Cuadro Nº. 1

PERSPECTIVAS/ ASPECTO	MODELO TRADICIONALISTA	MODELO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA	MODELO DE LA ESCUELA CRÍTICA
ESCUELA	Agencia de transmisión cultural	Conjunto de convencionalismo, normas, reglas, tiros, internalización de roles	Centro de contradicciones psicológicas, económicas, políticas y sociales
APRENDIZAJE	Adquisición de mecanismo de repetición ; memorización individualista	Aprehensión de una realidad estática: cambios en la conducta ; utilización del estímulo-respuesta	Cambio total de la conducta, se da en forma grupal.
PROFESOR	Líder autoritario	Ingeniero conductual	Facilitador, mediador, asesor, orientador.
ACTITUD DEL ALUMNO	Pasivo, receptivo.	Aparentemente activo	Análítico, comprometido, crítico
VINCULOS PEDAGÓGICOS	Vertical, autocrático	Vertical y directo	Horizontal, autogestivo, demográfico, independiente
PROGRAMAS	Rígidos, prefabricados, lista de temas o índices	Carta descriptiva; objetivo conductuales; clasificación . selección y control.	Importancia de la realidad; vinculación teoría-práctica; interdisciplinario.
CONTENIDOS	Desvinculación teoría práctica; enciclopedismo; sobrevaloración de la teoría.	Combinación de métodos.	Propuestas básicas, objetivos terminales, flexible, dinámico, elaborados por los alumnos y los docentes.
OBJETIVO	Los marca la institución o el profesor los propone.	Delimitados y precisos los cambios en la conducta	Significatividad individual y social
PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS	Verbalismo, exposiciones por el docente; repetición memorización	Programación estímulo respuesta.	Investigación constante, síntesis, discusiones, reflexiones.
EVALUACION	Comparación en relación al grupo	Comparación en relación al programa.	Revisión del proceso y del producto
INSTRUMENTOS	Pruebas	Pruebas, escalas, testsicometricos.	Pruebas, diarias de campo, ensayos, test, etc.
FINALIDAD	Promover para la incorporación en los procesos productivos.	Clasificación, etiquetar, seleccionar, legitimar.	Reestructuración de los esquemas mentales, transformación de los sistemas educativos.

# CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES BÁSICAS DEL DO-  
CENTE DE LA ESCUELA TELESECUNDARIA 614-T

## CAPITULO 4

### ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES BÁSICAS DEL DOCENTE DE LA ESCUELA TELESECUNDARIA 614-T

#### 4.1 UBICACIÓN GEOGRÁFICA

La comunidad de Araparicuario, pertenece al municipio de Tancitaro y se ubica a 20 Km. aproximadamente, del mismo, por la carretera Tancitaro - San Juan Nuevo. Cuenta con una población de 600 habitantes, y su ingreso económico en la mayoría de las familias es el trabajo en las huertas de aguacate, ya sean propias ó empleándose como: peones, rancheros, mayordomos ó administradores de las mismas .

Es menester, que los habitantes de esta comunidad trabajen en las huertas de aguacate, ya que, geográficamente Araparicuario se encuentra ubicada en la región aguacatera del mismo municipio.

En el aspecto educativo cuenta con los tres niveles que comprende la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) de los cuales, el último nos ocupa de su estudio y análisis.

La escuela telesecundaria 614-T se encuentra ubicada en la comunidad de Araparicuario a orillas de la carretera Tancitaro-Sn Juan Nuevo.

Comenzó sus actividades educativas en el año de 1995 con un grupo de 17 alumnos y un profesor. Fué hasta el ciclo escolar 1997-1998 cuando la Institución se normaliza con los tres grados que ofrece la educación secundaria (1º, 2º, 3º), atendiendo cada profesor un grado. En la actualidad, cuenta con una población estudiantil de 71 alumnos y 4 profesores, distribuidos de la manera siguiente:

- Existen dos primeros grados con 20 alumnos cada uno.
- Un Segundo grado con 16 alumnos.
- Un Tercer grado con 15 alumnos.

La institución tiene la misión fundamental de transmitir los conocimientos, capacidades y valores del país, así como, la formación integral del alumno y su entorno. « La educación es el instrumento mediante el cual, se logra el desarrollo moral, físico e intelectual del alumno y se promueve el cambio social, consolidando los valores culturales de su comunidad.» (Bravo, 1980:300)

#### 4.2 LA ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL DE LA ESCUELA TELESECUNDARIA 614-T

La escuela telesecundaria 614-T tiene la organización estructural siguiente:

##### DIRECCIÓN

En la institución 614-T, el puesto de director es COMISIONADO es decir, el Supervisor de la zona, le asigna este rol, al profesor que normalmente funda, inicia o tiene más antigüedad dentro de la escuela, realizando una doble función: Director y docente frente a grupo. La primera encargada del funcionamiento adecuado de la escuela y el personal docente, a quienes, dirige y motiva para cumplir los objetivos significativos; y la segunda como

encargado directo de cumplir con los objetivos que marca el programa del grado que imparte.

#### 4.3 PERSONAL DOCENTE

En la institución trabajan 4 profesores, quienes se distribuyen en cada uno de los grados ( Dos primeros, un segundo y un tercer grado ), siendo los responsables directos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudan al alumno a su desarrollo cognoscitivo, afectivo, moral e intelectual. Aún cuando su preparación académica no es la DOCENCIA en la mayoría de ellos, intentan y realizan funciones de coordinador, promotor, organizador y responsables del proceso educativo dentro y fuera del aula.

La formación y orientación pedagógica es necesaria en el personal de la escuela, porque nos sirve de parámetro para saber las técnicas didácticas, los métodos y habilidades docentes que poseen, en base a su profesión. recuperación práctica y experiencia laboral, todo ello encaminado a enseñar los aprendizajes significativos a los alumnos.

#### A L U M N O S

La institución cuenta con 71 alumnos de 12 a 17 años de edad , distribuidos en los diferentes grados quienes van a recibir los conocimientos significativos y evolucionar su razonamiento y lenguaje.

El 40 % del alumnado que asiste al plantel, provienen de los ranchos circunvecinos ( La Peñita, El Zapote, El Fresnito, La Soledad, La Pácata, Púcuaro ) quienes tienen interés en concluir su educación básica para su beneficio propio y social.( Datos de la lista general de Inscripción).

Los alumnos se encuentran en la etapa de la Adolescencia, experimentando los cambios físicos y psicológicos que gradualmente desarrolla su cuerpo y su mente, estas características les ayudan a identificarse como personas adolescentes con intereses, conocimientos y sentimientos comunes que los unen para formar grupos y buscar externar sus inquietudes

y dudas, y así alcanzar progresivamente su madurez adulta.

#### 4.3.1 RELACION DEL DOCENTE CON EL ALUMNO

La relación del docente-alumno se desarrolla en un ambiente de confianza y sinceridad. Los alumnos ven y sienten al profesor como el RESPONSABLE de la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje en donde ellos aprenden significativa y conjuntamente con él, y por otro lado como el PROMOTOR de actitudes solidarias, comprometidas con el desarrollo social y cultural de la comunidad.

Es factible que este ambiente de confianza exista entre el alumno y el profesor ya que comparte 6 horas de aprendizajes, convivencias y experiencias, donde ambos se interrelacionan sintiéndose un grupo que se reúne en la escuela por intereses y obligaciones comunes.

Es difícil sobrellevar esta relación, porque en ocasiones el alumno intenta violar las normas y reglas entre sus compañeros, el profesor y la misma institución, pero depende de la habilidad del profesor para llevar durante todo el ciclo escolar un ambiente de trabajo que favorezca el desempeño adecuado del aprendizaje dentro de la escuela.

### 4.3 LA FORMACIÓN Y LA PRACTICA DEL DOCENTE DE TELESECUNDARIA

#### 4.4.1 PROCEDIMIENTO EN LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

En este apartado se describen las actividades del trabajo de campo que se realizó, para recopilar la información que ha orientado a la realización del estudio y el análisis de las habilidades docentes en el personal de la Escuela telesecundaria 614-T de la comunidad de Araparicuaró.

La Escuela telesecundaria 614-T, cuenta con una matrícula estudiantil de 71 alumnos y cuatro profesores, distribuidos en 2 primeros grados con 20 alumnos, cada uno, un segundo grado, con 16 alumnos y un 3er grado con 15 alumnos, es obvio, que cada grupo es

atendido por un solo profesor ; por tal motivo, para realizar nuestro trabajo de campo se filmó a cada profesor en una asignatura; por ejemplo: En los primeros grados se les filmó en las asignaturas de matemáticas e Introducción a la Física y Química, en el segundo grado en la asignatura de Geografía y en el tercer grado en Matemáticas.

También se diseñó y se elaboró un cuestionario con las categorías siguientes: conocimientos, planeación, dinámica pedagógica, actitudes y evaluación.

Cada categoría comprende un grupo de preguntas relacionadas con el concepto de la misma, dando un total de 24 preguntas Cabe, señalar, que el CUESTIONARIO es un instrumento de evaluación que tiene como objetivo obtener elementos que favorezcan al mejoramiento del quehacer docente, el cual, fué contestado por los alumnos que a mi juicio son los mas objetivos y concientes en evaluar a su profesor; la cantidad de los cuestionarios contestados por el alumnado se obtuvieron de manera proporcional, es decir, en los primeros grados «A» y «B» conformados por 20 alumnos , fueron 7 alumnos los que evaluaron a sus maestros , en el segundo y 3er grado fueron 5 alumnos respectivamente, es decir, un 30 % del total de alumnos evaluó el trabajo de su profesor.

La filmación y el cuestionario son complementarios , ya que las preguntas formuladas en él son parámetros que nos han ayudado a realizar el análisis del video de cada profesor en relación a sus habilidades docentes y su trabajo dentro del aula . para posteriormente contrastar la información recopilada en el trabajo de campo , con la información documental que se ha vertido en los capítulos anteriores.

También se realizó un diario pedagógico de cómo el profesor imparte sus clases en cada asignatura en el interior del aula, tomando en consideración los factores que inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la metodología y las

estrategias didácticas que utiliza el mismo para lograr los aprendizajes significativos en sus alumnos. El diario pedagógico esta basado en la guía de observación que se utilizó para filmar a cada profesor, considerando los factores que contribuyen y obstaculizan su práctica educativa.

Se utilizaron estas 3 técnicas para recopilar la información de campo porque el presente trabajo es un estudio de caso, el cual, pretende detectar las deficiencias pedagógicas del profesor de ésta institución en su labor didáctica dentro y fuera del aula, para sugerir y proponer, en base a nuestra experiencia personal, la investigación documental y de campo algunos tips, habilidades y destrezas que ayuden a que su trabajo sea más eficiente y completo además de planear y mejorar la manera de impartir sus clases.

#### 4.4 LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DEL DOCENTE DE TELESECUNDARIA

En este Capítulo vamos a presentar los resultados obtenidos en la investigación de campo, interpretados por la información teórica expuesta en los capítulos II y III, con base a los objetivos y preguntas planteadas inicialmente.

En esta categoría se habla de la formación profesional de los docentes de la escuela telesecundaria 614-T, y como influye ésta en su labor educativa, ya que los docentes que trabajan en esta institución tienen una formación profesional ajena a la docencia, sin embargo, vamos a analizar también la formación docente que han recibido para desarrollar de mejor manera su trabajo.

##### 4.4.1 LA FORMACIÓN PROFESIONAL

El subsistema de Telesecundarias es un servicio formal y escolarizado que continúa la educación básica iniciada en preescolar y primaria ofreciendo estudios de secundaria a

jóvenes mexicanos, y se caracteriza porque un solo maestro es responsable del proceso educativo en todas las asignaturas de un grado, donde aproximadamente el 90% de ellos son profesionistas (Ing. Agrónomos, Médicos veterinarios, Contadores, Ing. Mecánicos. etc.) que trabajan en la Secretaría de Educación en el Estado como docentes frente a grupo, desempeñando un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La escuela Telesecundaria 614-T No es la excepción, pues cuenta con 4 profesores, de los cuales, 2 son Ing. Agrónomos, uno Lic. en Pedagogía y otro es Médico Cirujano, de ahí, que la problemática sea latente y considerable. Si respaldamos dicha inquietud con la experiencia personal y el trabajo de Zarzar Charur cuando afirma: "una de las necesidades que he detectado de manera generalizada en las instituciones educativas es la formación didáctico-pedagógica en su planta docente" (Zarzar, 1993:5) ratificamos que la inquietud está presente.

Concretamente en la escuela 614-T, los dos maestros que son Ing. Agrónomos poseen conocimientos teóricos en: observación, planteamiento de hipótesis, sistematización, análisis y comparación de un fenómeno, es decir, están formados profesionalmente para la investigación y trabajo en el campo, por lo cual, se relacionan con el ambiente físico y social de la institución, porque antaño desempeñaron su labor como tales, donde no trabajaron como docentes, pero sí experimentaron el trabajo en comunidad.

El médico cirujano posee conocimientos en cálculos matemáticos, en la observación y las relaciones sociales entre los compañeros y alumnos. Por ende; de acuerdo a la profesión del docente, éste presenta inclinación y preferencia cuando imparte temas relacionados con su formación profesional.

La profesionalización diferencia a los hombres respecto de una misma rama de la cultura. Todos los sujetos de una sola profesión, pueden aparecer como semejantes, pero en

cambio, distintos de los que laboran en otra, es decir, la primera etapa consiste en organizar grupos sociales homogéneos por su misión, lo cual, no significa que la educación forme conjuntos homogéneos de hombres.

Pues su propósito es cultivar al ser humano individualmente. Después en cada grupo se realiza ciertas actividades especializadas. la educación se propone diferenciar a los hombres hasta hacerlos distintos unos de otros, es decir, sobre la base de la profesionalización, la educación procede a individualizar a los sujetos.

La consecuencia de esta individualización, puede ser la aparición de un profesional que se destaque por su desmedido afán de servicio social, como también la formación de un profesional dotado de un decidido empeño en el progreso de la cultura.

La profesionalización desemboca en la individualización, sin que por ello el sujeto pierda el carácter social que culturalmente se proyecta en su tiempo o en su futuro. Estas metas se van presentando en forma progresiva o simultánea, ya que en cada individuo puede darse en manera diferente, en respuesta a su peculiar naturaleza.

#### 4.5.2 FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente es el medio a través del cual, el maestro reflexiona sobre su práctica educativa y busca mejorarla mediante las habilidades y herramientas que se le brindan con el fin de formar hombres útiles a la sociedad por medio de un proceso sistemático y organizado.

La formación docente que realizan los profesores de la escuela 614-T dentro del aula se basa principalmente en su experiencia de trabajo, es decir, son profesores que ya tienen

laborando en la docencia en Telesecundarias de 6 a 8 años aproximadamente y conocen la metodología de trabajo del subsistema. Aunado que anualmente reciben dos cursos de formación obligatorios con el fin de brindarle o proporcionarle al maestro diferentes habilidades y conocimientos en diversos ámbitos educativos, para que mejoren su recuperación práctica.

En el Centro de Desarrollo Profesional del Magisterio (CEDEPROM) se ofertan cursos y diplomados que el profesor adquiere con miras a mejorar su práctica educativa: pero en mi apreciación no los aplican ni al 50% de sus clases-horas al trabajo en el aula, por el contrario, los ven desde una perspectiva económica y no la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en los cursos-taller; No por el hecho que no posean los conocimientos, más bien, por el apego a la metodología de trabajo del subsistema, aún cuando ésta es flexible.

Específicamente los docentes de la institución 614-T, realizan su labor educativa, primero, viendo el tema y la clase televisada, posteriormente el profesor se basa en el material impreso; el Conceptos Básicos (teoría) y la Guía de Aprendizaje (cuaderno de trabajo) donde explica y profundiza el tema en base a los conceptos fundamentales.

Una vez que ha explicado, ejemplificado y han resuelto ejercicios en relación al tema, se pasan a contestar la Guía o cuaderno de trabajo en binas (dos alumnos) o trinas (tres alumnos) según lo indique el profesor o sugerencia de la Guía; la finalidad de ésta forma de trabajo es la socialización de los conocimientos por parte de los dos o tres alumnos y sean contestadas cada una de las actividades correcta y rápidamente.

Sinceramente ésta forma de trabajo en binas o trinas tiene la desventaja, que por lo regular, uno o dos alumnos son los que contestan la mayor parte de las actividades de la Guía y los demás se dedican al acopio de las respuestas, creyendo y pensando que ese alumno posee los conocimientos del tema estudiado, porque obtiene al ser evaluado la misma califica-

ción que sus compañeros, por el solo hecho de hacer equipo con ellos.

En ocasiones el docente maneja su clase en base a la lectura del tema en el libro de Conceptos Básicos; leyendo y explicando; otras veces, por reuniones de consejo escolar. o salidas no previstas el alumno se convierte en autodidacta, el mismo lee la lección correspondiente al tema, la entiende y contesta las actividades que le marca la Guía.

Cada docente de esta institución trabaja con la metodología de telesecundarias, pero cada uno tiene y posee sus propios recursos didácticos de cómo enseñar a sus alumnos los contenidos comprendidos en cada asignatura. es decir, el docente tiene el qué pero en ocasiones no tiene el cómo hacer que sus alumnos aprendan los conocimientos y por ende los apliquen a su vida cotidiana.

Con lo anterior, no se pretende decir que el profesor esta nulo o carente de habilidades para enseñar, lo que se pone de manifiesto es la dificultad de enseñar algunos temas y asignaturas (Historia e Inglés, Química) y sobre todo relacionarlas e integrarlas al contexto del alumno.

La dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje involucra directamente a los alumnos. maestros y la institución escolar a desempeñar la labor docente de una manera eficiente, para buscar una educación más encaminada a la calidad y no a la cantidad.

#### 4.6 EL MODELO DIDÁCTICO Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA

La siguiente categoría trata sobre la instrumentación didáctica que lleva a cabo el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula, y su interacción con la comunidad.

La instrumentación concebida como el quehacer docente en constante replantamiento, producto de revisiones de todo un proceso de evaluación.

Esta categoría la vamos a dividir en tres subtemas: el primero de ellos habla del modelo didáctico que utiliza o maneja el profesor al impartir sus clases, el segundo trata lo relaciona-

do con las técnicas didácticas que utiliza el mismo para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, por último, vamos a concluir en la contrastación de los resultados obtenidos en la investigación de campo y la teoría que sustenta el trabajo.

#### 4.6.1 MODELO DIDÁCTICO

Un modelo didáctico es la visión que el profesor tiene de la educación, su particular forma de transmitir los conocimientos ó llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de los medios que se vale para hacerlos.

"El profesor concibe su realidad desde su particular modelo didáctico, constituido por un conjunto de creencias de diferente naturaleza: concepciones epistemológicas e ideológicas, concepciones acerca del desarrollo humano, concepciones sobre el aprendizaje y las relaciones sociales, concepciones sobre los contenidos, etc. Dicho modelo es el trasfondo que guía, y a la vez condiciona, toda su práctica educativa" (Porlan A., José Martín, 1993:39)

Considerando lo anterior, la siguiente información se sustenta en la teoría que aparece en el Capítulo 3 de Margarita Pansza, ubicando el modelo didáctico que utiliza el profesor de la escuela telesecundaria 614-T.

La técnica didáctica que utiliza con más frecuencia el docente de la institución es la Exposición, donde explica la clase en cada asignatura, sin que por ello deje de hacer participe al alumno en la dinámica de la misma, porque al momento de exponer, pide la participación de los alumnos para afirmar si se entiende el tema.

Posteriormente pasa a realizar las actividades que marca la Guía de aprendizaje formando binas y trinas y reafirmar que se comprendió el tema, por último intenta evaluar y coevaluar la lección, es decir, todos en conjunto dan las respuestas a cada actividad de la Guía donde detectan y corrigen fallas.

Durante la clase el alumno realiza ejercicios en su cuaderno, en el pizarrón o en su

Guía, mostrando oral y por escrito que está asimilando y comprendiendo el tema, aunque en ocasiones no siempre se cumple con el objetivo; en las asignaturas de Inglés, Historia y Química es donde más problemático se instrumenta el proceso de enseñanza- aprendizaje, donde incide directamente el profesor y el alumno; el primero porque, pienso que no posee los conocimientos suficientes en la asignatura de Inglés y por consecuencia No explica la clase y cuando lo hace ésta se rompe y se fragmenta por no existir una secuencia lógica en cada sesión. En el caso de Historia y Química el problema radica en el alumno debido al poco ó nulo interés que muestra en estas asignaturas; y por no encontrarle una aplicabilidad concreta a su vida cotidiana.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor es un mediador del conocimiento quien busca que el alumno aprenda y ponga en práctica los conocimientos a su vida cotidiana, aunque por lo regular no siempre se consigue.

Por las características que se describen, el modelo didáctico que utiliza el docente de la institución se asemeja al modelo de la Tecnología Educativa, en aspectos como: el profesor como mediador del aprendizaje, el apoyo de los medios audiovisuales (televisión), los objetivos de aprendizaje y los contenidos; pero sin dejar de utilizar aspectos de la escuela tradicional como: los procedimientos didácticos, los vínculos pedagógicos y la evaluación, todo ello encaminado a cómo el docente transmite los conocimientos a sus alumnos.

El profesor de la institución 614-T es un guía, un facilitador y un mediador de los conocimientos, quien se interesa en la formación de sus alumnos porque en torno a él, giran todas las actividades encaminadas a su desarrollo, físico, moral e intelectual; le dá un rol más activo y dinámico y éste participa y opina en las actividades que realizan, pero las acciones y decisiones determinantes en el proceso los educativo las decide el profesor, quien dirige y

orienta la instrumentación didáctica en beneficio del grupo y particularmente de cada alumno.

En el planteamiento de los objetivos es notable la corriente de la tecnología educativa dentro de la institución porque al término de un núcleo básico en una asignatura el profesor comprueba el conocimiento del alumno, reflejado en las conductas y actitudes del mismo, es decir, busca el desarrollo gradual de su persona a través de las actitudes y comportamiento hacia sus compañeros, la escuela y su comunidad, es menester que los alumnos desarrollen sus actitudes y conductas, producto de la sistematización de los planes y programas de estudio, así como el proceso de maduración que desarrollan los alumnos en la etapa de la adolescencia.

En las actividades de aprendizaje, el profesor se vale de los medios audiovisuales (televisión, video, radio, computadora) y medios didácticos como son: el rotafolio, cuaderno, hojas, etc. para instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y alcanzar las metas y los objetivos propuestos en cada sesión, núcleo o asignatura. Cabe señalar que esta corriente trata de implementar todos los avances tecnológicos en el proceso educativo y la institución 614-T y el subsistema en general, utilizan la televisión, la video, la computadora, así como las estrategias didácticas del profesor para conseguir los propósitos educativos, apoyados por la tecnología a su alcance y así fomentar actitudes y conductas positivas en los alumnos, las cuales van a reflejar en su sociedad.

En cuanto a los contenidos son algo ya dado por la Unidad de Telesecundarias, los docentes los transmiten a sus alumnos sin relizar ninguna modificación ó alteración a la sistematización de los mismos, son algo ya legitimado donde el profesor y el alumno no opinan, sino acatan lo establecido. En estas condiciones pienso que no hay diferencias sustantivas con respecto a la didáctica tradicional.

#### 4.6.2 LAS TÉCNICAS DIDÁCTICAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Las técnicas didácticas son las herramientas o medios de los que se vale el profesor para realizar las actividades y lograr el aprendizaje en sus alumnos.

Las técnicas didácticas que utiliza el profesor de la escuela 614-T son: la exposición de los temas al explicar la clase, la participación del alumno para resolver los ejercicios en el pizarrón en las diferentes asignaturas, la dramatización en la presentación de eventos sociales y culturales, los trabajos de investigación, las prácticas de campo, la lectura comentada, el trabajo individual y en equipo, y el dictado para anotar la idea principal del tema, aunque éste último con menor frecuencia.

Estas técnicas didácticas son empleadas por el docente, pues la metodología del subsistema las encuadra para un mejor manejo de la práctica educativa, por parte del profesor donde al parecer le ha dado resultados.

Los cursos de actualización y optativos que toma el docente, siempre van orientados a mejorar su recuperación práctica. algunos cursos son dirigidos específicamente al subsistema y otros son más abiertos a la docencia en general, pero las innovaciones técnico-pedagógicas y didácticas que adquiere el docente, en mi apreciación No son puestas en práctica por no salirse ó desviarse de la metodología del subsistema, en ocasiones la dinámica del mismo grupo no favorece a la implementación de nuevas técnicas didácticas como el phillips 6, el acuario, el panel por mencionar algunas; ya es la habilidad del docente si decide aplicar lo aprendido, saber el momento adecuado para su implementación en la dinámica grupal. Como

es sabido, en telesecundaria el tiempo dedicado a cada asignatura es de 50 minutos incluido el programa televisivo, luego entonces, si el profesor implementa una dinámica grupal acorde al tema o de motivación, el tiempo se le puede consumir sin alcanzar el objetivo de la clase, ó el grupo No reacciona activamente a la dinámica por ser algo nuevo para ellos.

Ante todo, el docente debe ser activo y atrevido implementando sus nuevas estrategias didácticas basadas en: la tecnología a su alcance (computadora), la investigación en otras fuentes (periódicos, revistas), los apoyos audiovisuales y tratar que su clase sea más amena e interesante con las modificaciones a su instrumentación didáctica, desde luego. hay que tomar la iniciativa e ir experimentando junto con el grupo.

En la Guía Didáctica de Telesecundaria se menciona el objetivo que se pretende alcanzar en la sesión y el capítulo, sugiere las actividades que se deben realizar para lograrlo, menciona las diferentes técnicas que se pueden utilizar para conseguir los propósitos y sugiere el cambio de actividades, mostrando flexibilidad para llegar al mismo fin. Pero el docente pocas veces lee la Guía Didáctica para saber la intención y el propósito de la lección, más bien se basa en la Guía de Aprendizaje, la cual, es el hilo conductor y secuenciado de los conocimientos que se van a adquirir durante el ciclo escolar en cada asignatura.

Se reconoce que el docente se da por satisfecho cuando observa que la Guía de aprendizaje esta contestada en su totalidad por el alumno, lo cual, no comprueba que el alumno comprendió la lección, no muestra que el docente explicó claramente su clase, no se tiene la seguridad que el sujeto ponga en práctica lo aprendido en la sesión.

El profesor debe realizar una autorreflexión en su recuperación práctica y descubrir sus fallas y la de sus alumnos para hacer mas eficiente su labor y esforzarse en tratar de cambiar la dinámica en su grupo esperando obtener buenos resultados en su trabajo.

### 4.6.3 LA EVALUACIÓN

En lo que respecta a la evaluación, el profesor de la institución 614-T posee una planeación de los aspectos a evaluar en el alumno: Asistencia, participación, tareas, trabajo en clase, temas de investigación, exámenes, actitudes, exposición, donde le asigna un porcentaje a cada uno.

La evaluación cualitativa que establece el subsistema (Capítulo I) comprende tres fases: Diagnóstica, Formativa y Sumativa.

En la 1er fase, el profesor de la institución si realiza una evaluación diagnóstica en cada asignatura al inicio del ciclo escolar detectando las fallas y deficiencias que los alumnos poseen en cada tema, pero con el devenir de las clases, se le dificulta, se le pasa y no entiende cómo evaluar cualitativamente, porque se preocupa más en cómo enseñar los conocimientos académicos en las diferentes asignaturas, que llevar el proceso sistemático, de juicio y valorativo como es la evaluación.

La evaluación continua que pretende llevar el profesor de esta institución no se aplica porque no administra el tiempo programado para cada sesión, es decir, su clase la basa en la explicación del tema y en contestar la guía, por lo cual, no le alcanza el tiempo para evaluar el mismo, mas bien se basa en las actividades contestadas en el texto, lo cual, no representa una evaluación total, justa y conciente del aprendizaje del alumno.

En la mayoría de los temas se sugiere al terminar la lección, una coevaluación (Cap.I), es decir, que tres ó más compañeros del equipo den su punto de vista acerca del trabajo de uno de sus compañeros para saber si trabajó y participó; así el profesor tiene una idea más clara de si el alumno asimilado el contenido del tema. Pero en la realidad no se practica

porque el profesor al emitir una calificación en cada asignatura, se basa principalmente en los exámenes que aplica al terminar un núcleo ó capítulo, y escasamente toma en cuenta los demás aspectos, que son tan importantes como la valoración personal del alumno.

En mi apreciación, el profesor no evalúa, sino mide, porque emite una calificación bimestral basada en un examen y a la errónea idea, de que los ejercicios de la Guía estén contestados; por ende no practica una evaluación cualitativa porque su interés no esta presente de momento, sino al finalizar un núcleo ó cuando se le exige la calificación bimestral del alumno.

La evaluación que el profesor practica no llega a ser cualitativa sino cuantitativa, basada en aspectos medibles (examen) que se aplican en un determinado tiempo para plasmar una calificación tan errónea como la evaluación practicada por el profesor de la institución. Evaluar no es fácil como piensa el docente, es todo un proceso sistemático, valorativo y de juicio que debe ejercer tomando en cuenta todos los aspectos que consideró al inicio del ciclo escolar y observar si el alumno logró un desarrollo gradual en sus conocimientos académicos, actitudes, valores y el respeto entre sus compañeros.

La 2da fase de la Evaluación cualitativa (E. Formativa) es la más importante y medular de la evaluación; y no la practica porque en ningún momento registra por escrito los aspectos continuos (trabajo en clase, actitudes, participación, tareas, etc.) que consideró al inicio del ciclo escolar en base a su diagnóstico, los cuales, son observables en el constante trabajo del alumno en el interior del aula, las causas son: la administración del tiempo, el desinterés, la dificultad y la concepción simple que posee de la evaluación.

El docente de la institución 614-T realiza una evaluación superficial, aislada y fragmentada porque realiza la 1er fase de manera conciente, pero la evaluación formativa no la practica por las causas mencionadas anteriormente y se pasa a la Evaluación Sumativa, realizar un examen ó trabajo final para asignarle una calificación bimestral en cada asignatura a

sus alumnos.

Es observable en el docente la falta de elementos teóricos y prácticos que necesita para evaluar y cómo ejecutar ésta de una manera eficiente en todas las asignaturas en el grado que imparte.

## CONCLUSIONES

A partir del análisis que se realizó de los datos obtenidos en la investigación de campo, confrontándolos con la teoría que sustenta el trabajo se llegó a la siguiente conclusión:

Es objetable la falta de habilidades, destrezas y estrategias docentes en el profesorado de la escuela telesecundaria 614-T debido a su rutinario trabajo didáctico de ver el programa de televisión, los conceptos básicos y contestar la guía, lo cual, se aprecia el apego a la metodología del subsistema con una estricta normatividad, considerando, como el único camino para lograr los objetivos de una sesión.

El profesor en mi apreciación no reflexiona y evalúa su práctica educativa, no implementa nuevos métodos y técnicas en clases, no posee habilidades innovadoras en cada asignatura; luego entonces, la creatividad actualización y la eficiencia de su trabajo la pongo en tela de juicio, porque los resultados obtenidos así lo demuestran.

El común denominador en cada profesor es después de haber observado el programa de televisión, leen y explican el libro de conceptos básicos y contestan la guía en las asignaturas básicas (Matemáticas, Español, Física y Biología); por el contrario, las asignaturas de Inglés, Historia, Química y Artísticas no las explican ni las profundizan porque no poseen el cómo enseñar éstas de una manera práctica y amena.

El profesor muestra inclinación y preferencia en las asignaturas que sabe como llevarlas e instrumentarlas y las otras (Inglés, Historia, Química, Artísticas) no les da la importancia requerida, ni las explica, porque no sabe como llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, es decir, tiene el conocimiento del contenido pero no sabe como implementar nuevas estrategias de enseñanza para transmitir los conocimientos a sus alumnos.

Aún en las asignaturas que domina e instrumenta didácticamente debe renovarlas empleando sus habilidades y métodos didácticos para aplicarlos al proceso de enseñanza-aprendizaje, e ir a la vanguardia en los tiempos actuales.

El profesor de la institución 614-T manifiesta el dominio de la metodología en Telesecundarias, por sus años de experiencia, porque año tras año los libros y las guías son los mismos en cada grado, por ende cada profesor posee guías de actividades contestadas desde que se iniciaron en la docencia. Luego entonces, saben las respuestas de cada ejercicio, pero la estrategia didáctica de cómo llegar a ella se les dificulta y se les complica por el ir y devenir del tiempo.

Lo anterior ratifica que el profesor se respalda en su experiencia laboral, dominio de la metodología y las guías contestadas. Él piensa que es todo lo que necesita para salir adelante y triunfante en su trabajo.

Los profesores de la institución 614-T reciben cursos-taller de actualización, siempre orientados a mejorar su práctica docente, pero las innovaciones técnico-pedagógicas y didácticas que adquieren en un ciclo escolar no se reflejan en su trabajo porque no las implementan; y no lo hacen, por no "salirse" de la metodología de trabajo del subsistema, lo que resulta un proceso de enseñanza-aprendizaje rutinario, lineal y normativo. Por consiguiente, es el reto de ésta propuesta de trabajo dirigida exclusivamente al nivel telesecundarias, que se apliquen los conocimientos adquiridos en el presente curso-taller a las aulas e instituciones donde laboran, ya que la propuesta es diseñada desde el interior del nivel de una manera exhaustiva, cuidando a detalle los elementos que favorecen y obstaculizan el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje donde interviene directamente el profesor y el alumno.

PROFESTA

## PROPUESTA

### FUNDAMENTACIÓN

La propuesta que presento, surge en función de los resultados obtenidos en la investigación que se realizó al personal docente de la escuela telesecundaria 614-T, con respecto a sus habilidades docentes empleadas a su labor educativa.

Los resultados de la investigación reflejan el constante trabajo dentro del aula, basado categóricamente en la metodología del subsistema; (la televisión, la guía de aprendizaje y sus conceptos básicos), donde el profesor se apega normativamente a ésta dinámica de trabajo, sin conocer, comprender, analizar y aplicar nuevas habilidades y estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se observó que la forma de trabajar de los alumnos es única, constante, lineal, fusilánime: ver la televisión, leer la teoría en conceptos básicos y contestar la guía; el profesor es el coordinador, mediador y con una metodología de trabajo bien definida, sin relacionar los conocimientos con el contexto del alumno.

De acuerdo a los resultados obtenidos propongo un curso-taller dirigido a los profesores de la Institución 614-T y abierto al personal del subsistema con la finalidad de analizar y reflexionar en su labor educativa, desarrollar sus habilidades y capacidades docentes, acrecentar sus saberes y experiencias, fomentar el uso de nuevas herramientas didácticas y tecnológicas e incrementar la cobertura de su ventana hacia la capacitación y profesionalización.

La participación e interacción en el curso-taller orientará sus capacidades y habilidades, sobre todo en las aulas y escuela donde laboran, se establecerá la transición hacia una formación-educación de las generaciones nuevas con mejores y más sólidas perspectivas en este milenio.

S E E

MICHOACÁN

S E P

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

DEPARTAMENTO DE TELESECUNDARIAS

«Habilidades docentes para el profesorado del nivel telesecundaria»

CURSO-TALLER

URUAPAN, MICH. AGOSTO DE 2002

## INDICE

### FUNDAMENTACION PEDAGÓGICA

#### DESCRIPCIÓN DEL CURSO-TALLER

Objetivo General

Objetivos Particulares

Metas

Metodología de trabajo

Temática

Lineamientos del curso-taller

Coordinador

Recursos Materiales

Modalidad

Programa desglosado

Productos

Evaluación

## FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA

Esta propuesta responde a las necesidades y expectativas del profesor de telesecundaria. En el curso-taller el docente aprende la teoría o conjunto de conocimientos (sábado) y las aplica en su proceso de enseñanza-aprendizaje (lunes a viernes) obteniendo resultados palpables y reales en su labor educativa; al tiempo que aprende teóricamente aplica lo aprendido a su quehacer didáctico.

La praxis de esta propuesta es favorable en la labor del docente, quién esta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y aplica lo aprendido en el interior de su práctica educativa.

El curso esta diseñado para una dinámica de clases activa e interactiva, con intercambio de experiencias, opiniones, participaciones y reflexiones en el trabajo de cada docente, luego entonces, la rica y basta información que se obtenga será útil para la aplicabilidad de la misma, en el aula.

### DESCRIPCIÓN DEL CURSO-TALLER

#### OBJETIVO GENERAL

El profesor comprenderá y analizará las habilidades docentes empleadas en su recuperación práctica y aplicará de manera conjunta, las propuestas en este trabajo, en apoyo a su labor docente y al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje en la formación intelectual, social e integral del alumno.

## OBJETIVOS PARTICULARES

- El profesor comprenderá las características y condicionantes del alumno en formación.
- El profesor analizará las funciones y tareas del formador dentro y fuera del aula.
- El profesor analizará su recuperación práctica para aplicar con efectividad un método concreto.
- El profesor aplicará el método, las técnicas y los medios didácticos en función de los objetivos, en su práctica educativa.
- El profesor analizará sus habilidades docentes empleadas a su recuperación práctica.
- El profesor aplicará el modelo de habilidades docentes propuestas en este capítulo a su labor educativa.

## METAS

- Que el profesor desarrolle sus habilidades y capacidades al máximo en su quehacer educativo. Fomente el uso de nuevas herramientas didácticas y tecnológicas para incrementar su capacitación y profesionalización.
- Se actualice y capacite adquiriendo el curso-taller: "habilidades docentes para el profesorado del nivel telesecundarias", en mejoría de su instrumentación didáctica dentro del aula.
- Que aplique los conocimientos, habilidades, destrezas y estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje y en su recuperación práctica.
- Que sea capaz de reflexionar en su práctica educativa detectando las fallas y los aciertos, para mejorar su instrumentación didáctica.

## METODOLOGÍA

Es fundamental partir de los conocimientos y experiencias de los y las participantes, para que en las sesiones de aprendizaje del curso-taller se realice un análisis de la información con anterioridad siendo la base para efectuar acciones posteriores.

El analizar y reflexionar no solamente será derivado de las actividades programadas, se podrá profundizar en aquellos que tengan especial relevancia siempre y cuando correspondan para lograr los objetivos del curso-taller.

Las estrategias que se pondrán en práctica para abarcar los diferentes contenidos, están diseñados de acuerdo a un proceso que va desde el trabajo individual, al de equipo y al de grupo.

Al conceptuar en base a las experiencias anteriores y las vividas en el curso-taller, se reflejará en la elaboración de un manual didáctico y que se entregará al finalizar el evento. Por lo que respecta a la evaluación será formativa: se hará al término de cada sesión con los diferentes productos, y con el Manual didáctico.

Además se reflexionará acerca de la función que realiza cada participante en la dinámica del trabajo en clases.

## TEMÁTICA

**CURSO-TALLER:** Habilidades docentes para el profesorado del nivel telesecundarias.

- 1 EL ALUMNO Y EL FORMADOR
- 2 EL GRUPO EN FORMACIÓN
- 3 MÉTODOS DIDÁCTICOS APLICADOS A LA FORMACIÓN PROFESIONAL
- 4 TÉCNICAS DE GRUPO Y MEDIOS DIDÁCTICOS
- 5 LA HABILIDAD DOCENTE
- 6 LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

### LINEAMIENTOS DEL CURSO-TALLER

El curso-taller esta dirigido a los docentes de telesecundaria en servicio y frente a grupo para acrecentar su saber y la forma de cómo impartir sus clases. Se tendrá un grupo de 25 profesores máximo para que la dinámica, las ideas, la participación y los trabajos vertidos en él, sean más accesibles y directos en los participantes del curso.

## COORDINADOR

El curso-taller será impartido por un pedagogo ó persona con perfil profesional de Licenciatura ó maestría en el manejo de grupos ó labores didáctico-pedagógicas afin de cumplir con el objetivo planteado al inicio del curso y aplicar los productos en el aula y la escuela donde laboran.

## RECURSOS MATERIALES

Para lograr las metas del curso-taller, se van a implementar recursos materiales, como:

- Un espacio aúlico, ventilado, con sillas y mesas movibles con facilidad para la participación individual, por equipos y grupal de los profesores en la dinámica de clases.

Y material didáctico como los medios para alcanzar las metas:

Pizarrón	Televisión y video	Rotafolio
Diccionario	Proyector de acetatos	Copias de lectura
Acetatos	Computadora	Diapositivas
Hojas de rotafolio	Gís y plumones	video-películas

## MODALIDAD

El curso-taller se realizará en una sola etapa de 5 sesiones sabatinas, teniendo una duración de 32 horas presenciales dedicadas a las actividades y la dinámica de clases dentro del aula y 10 horas no presenciales para tareas y actividades de investigación, sumando un total de 42 horas efectivas de trabajo.

## PROGRAMA DESGLOSADO

**NOMBRE DEL CURSO-TALLER:** Habilidades docentes para el profesorado del nivel telesecundarias

**OBJETIVO GENERAL:** El profesor comprenderá y analizará las habilidades docentes empleadas en su recuperación práctica y aplicará de manera conjunta, las propuestas en este trabajo, en apoyo a su labor docente y al mejoramiento del proceso e-a en la información intelectual, social e integral del alumno,

**NOMBRE DEL PROFESOR:** Jorge Izaguirre Mediano.

**TOTAL DE HORAS:** 42

HRS	TEMA	OBJETIVO PARTICULAR	SUBTEMA	TECNICAS F/A
6 hrs.	I. El alumno y el formador	1.1 El profesor conocerá al alumno como un sujeto-agente del proceso de aprendizaje  1.2 El profesor comprenderá las características y condicionantes del alumno en formación.  1.3 El profesor conocerá las características del formador.  1.4 El profesor analizará las funciones y tareas del formador dentro y fuera del aula.	1. EL ALUMNO - Sujeto-agente - Características y condicionantes - Cambio de actitud  2. EL FORMADOR  - El perfil del formador - Funciones y tareas del formador	Análisis de lectura por equipos Elaboración de mapas conceptuales por equipos Discusión grupal (dirigida por el formador) Cierre (preconclusión) grupal

### MATERIAL DIDACTICO

### SISTEMA DE EVALUACIÓN

### APOYO BIBLIOGRAFICO

Copias de lectura  
 Pizarrón  
 GIs  
 Rotafolio  
 Diccionario

Participación en clase  
 Mapa conceptual individual  
 - Definición de conceptos  
 - Relaciones alumno-profesor

Frida Diaz Barriga Arceo  
 «Estrategias docentes para un aprendizaje significativo»  
 Edit. Mcgraw-Hill, México 1998

## PROGRAMA DESGLOSADO

**NOMBRE DEL CURSO-TALLER:** Habilidades docentes para el profesorado del nivel telesecundarias

**OBJETIVO GENERAL:** El profesor comprenderá y analizará las habilidades docentes empleadas en su recuperación práctica y aplicará de manera conjunta, las propuestas en este trabajo, en apoyo a su labor docente y al mejoramiento del proceso e-a en la información intelectual, social e integral del alumno.

**NOMBRE DEL PROFESOR:** Jorge Izaguirre Mediano.

**TOTAL DE HORAS:** 42

HRS	TEMA	OBJETIVO PARTICULAR	SUBTEMA	TECNICAS E/A
6 hrs.	2. El grupo (en formación)	2.1 El profesor comprenderá y describirá el concepto de grupo.  2.2 El profesor identificará las características del grupo que opera.  2.3 El profesor comprenderá su función básica dentro del grupo.	1. Tipos de grupo: primario o informal secundario o formal  2. METODOLOGIA DE TRABAJO EN GRUPO a) finalidad b) objetivos c) métodos y técnicas d) medios y controles  3. FUNCIÓN A REALIZAR EN EL GRUPO a) producción b) facilitación c) regulación	Análisis de lecturas Exposición por equipos Reflexión grupal Discusión de equipos - lluvia de ideas - cierre
<b>MATERIAL DIDACTICO</b>		<b>SISTEMA DE EVALUACIÓN</b>		<b>APOYO BIBLIOGRAFICO</b>
Copias de lecturas Rotafolio Pizarrón Enciclopedias, libros especializados Diccionarios de educación		Participación en clase Exposición por equipos Reporte de lecturas		Anzieu, Didier «La dinámica de grupos pequeños» Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1971

# PROGRAMA DESGLOSADO

**NOMBRE DEL CURSO-TALLER:** Habilidades docentes para el profesorado del nivel telesecundarias

**OBJETIVO GENERAL:** El profesor comprenderá y analizará las habilidades docentes empleadas en su recuperación práctica y aplicará de manera conjunta, las propuestas en este trabajo, en apoyo a su labor docente y al mejoramiento del proceso e-a en la información intelectual, social e integral del alumno,

**NOMBRE DEL PROFESOR:** Jorge Izaguirre Mediano.

**TOTAL DE HORAS:** 42

HRS	TEMA	OBJETIVO PARTICULAR	SUBTEMA	TECNICAS E/A
7 hrs.	3. Métodos, técnicas y medios didácticos aplicados a la formación profesional.	<p>3.1 El profesor comprenderá el concepto de método, técnicas y medios didácticos.</p> <p>3.2 El profesor analizará su recuperación práctica para aplicar con efectividad un método concreto.</p> <p>3.3 El profesor aplicará el método, las técnicas y los medios didácticos en función de los objetivos de su práctica educativa.</p>	<p>1. DEFINICIÓN método, técnica y medios.</p> <p>2. METODOS DIDÁCTICOS</p> <p>a) de descubrimiento</p> <p>b) activos-participativo</p> <p>- características</p> <p>- objetivos</p> <p>- técnicas y medios</p> <p>- aplicaciones</p> <p>3. TÉCNICAS Y MEDIOS DIDÁCTICOS</p>	<p>Análisis de lecturas</p> <p>Exposición del formador</p> <p>Exposición por equipos</p> <p>Reflexión grupal:</p> <p>- discusión grupal</p> <p>- lluvia de ideas</p> <p>- cierre</p> <p>Elaboración de un cuadro comparativo</p> <p>Proyección actual:</p> <p>¿Qué?</p> <p>ventajas</p> <p>desventajas</p>

MATERIAL DIDACTICO	SISTEMA DE EVALUACIÓN	APOYO BIBLIOGRAFICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copias de lecturas, libros de consulta especializados y diccionarios</li> <li>- Pizarrón, rotafolio, proyector de acetatos</li> <li>- Acetatos, diapositivas</li> <li>- Computadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición por equipo</li> <li>- Reporte de lecturas</li> <li>- Participación en clase</li> <li>- Cuadro comparativo</li> </ul>	<p>Nérci, Imideo</p> <p>«Métodos y técnicas para la formación profesional»</p> <p>Edit. Kapelusz, México, 1980.</p> <p>CINTERFOR, Metodos y técnicas para la formación profesional, Mon. 89</p>

## PROGRAMA DESGLOSADO

**NOMBRE DEL CURSO-TALLER:** Habilidades docentes para el profesorado del nivel telesecundarias

**OBJETIVO GENERAL:** El profesor comprenderá y analizará las habilidades docentes empleadas en su recuperación práctica y aplicará de manera conjunta, las propuestas en este trabajo, en apoyo a su labor docente y al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje intelectual, social e integral del alumno,

**NOMBRE DEL PROFESOR:** Jorge Izaguirre Mediano.

**TOTAL DE HORAS:** 42

HRS	TEMA	OBJETIVO PARTICULAR	SUBTEMA	TECNICAS E/A
7 hrs.	4. LA HABILIDAD DOCENTE	<p>4.1 El profesor comprenderá el concepto de la habilidad docente y cómo se manifiesta ésta dentro del aula</p> <p>4.2 El profesor analizará sus habilidades docentes empleadas en su recuperación práctica.</p> <p>4.3 El profesor aplicará el modelo de habilidades docentes propuesta en este capítulo a su labor educativa.</p>	<p>1. HABILIDAD DOCENTE Definición y manifestación</p> <p>2. MODELO o PROPUESTA DE HABILIDADES DOCENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Variación de estímulos</li> <li>- Sensibiliza introductoría</li> <li>- Integración de conocimientos</li> <li>- Silencio e indicaciones</li> <li>- Refuerzo y motivación</li> <li>- Secuencialidad</li> <li>- Control de comprensión</li> <li>- Acción en el aula</li> <li>- Contenidos claros</li> </ul>	<p>Análisis de lecturas</p> <p>Exposición del formador</p> <p>Exposición y dramatización: ¿Cómo se imparte una clase en Telesecundaria?</p> <p>Reflexión grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- discusión grupal</li> <li>- lluvia de ideas</li> <li>- cierre</li> </ul> <p>Proyección actual: ¿Qué? ventajas desventajas</p>
<b>MATERIAL DIDACTICO</b>		<b>SISTEMA DE EVALUACIÓN</b>		<b>APOYO BIBLIOGRAFICO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copias de lecturas, libros de consulta especializados y diccionarios</li> <li>- Pizarrón, rotafolio</li> <li>- Televisión y video</li> <li>- Computadora</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición por equipo</li> <li>- Reporte de lecturas</li> <li>- Participación en clase</li> <li>- Dramatización</li> </ul>		<p>Herraiz, Ma.Luisa</p> <p>«Formador de formadores»</p> <p>Edit. Limusa, México, D.F. 1993</p> <p>Zarzar, Carlos</p> <p>«Habilidades básicas para la docencia</p> <p>Edit. Patria, México, D.F. 1993</p>

## PROGRAMA DESGLOSADO

**NOMBRE DEL CURSO-TALLER:** Habilidades docentes para el profesorado del nivel telesecundarias

**OBJETIVO GENERAL:** El profesor comprenderá y analizará las habilidades docentes empleadas en su recuperación práctica y aplicará de manera conjunta, las propuestas en este trabajo, en apoyo a su labor docente y al mejoramiento del proceso e-a en la información intelectual, social e integral del alumno,

**NOMBRE DEL PROFESOR:** Jorge Izaguirre Mediano.

**TOTAL DE HORAS:** 42

HRS	TEMA	OBJETIVO PARTICULAR	SUBTEMA	TECNICAS E/A
6 hrs.	5. LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA	5.1 El profesor comprenderá los elementos del proceso de comunicación.  5.2 El profesor aprenderá a comunicarse con eficacia en su entorno laboral.  5.3 El profesor aplicará la comunicación didáctica dentro del aula.	1. COMUNICACIÓN Los elementos  2. COMUNICACIÓN DIDÁCTICA - Profesor-alumno - facilitarla - buscarla o provocarla  3. APLICACIÓN	Análisis de lecturas Exposición por equipos Dramatización Discusión grupal Cuestionario Cierre
<b>MATERIAL DIDACTICO</b>		<b>SISTEMA DE EVALUACIÓN</b>		<b>APOYO BIBLIOGRAFICO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copias de lecturas, libros de consulta especializados y diccionarios</li> <li>- Pizarrón, rotafolio</li> <li>- Televisión y video</li> <li>- Retroproyector, acetato</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición individual y equipos</li> <li>- Reporte de lecturas</li> <li>- Participación en clase</li> <li>- Productos del taller</li> </ul>		Hernández Francisco «Taller de análisis de la comunicación» Edit. McGraw-Hill, México, 2000.

## PRODUCTOS PARCIALES

Carpeta Básica.- En ella se integrarán los trabajos parciales relativos a las distintas sesiones: cuadros, esquemas, mapas conceptuales, cuadros comparativos, reportes de lecturas, cuadros sinópticos, etc.

## FINALES

Será la elaboración de un Manual Didáctico de desempeño profesional para aplicarlo a lo largo del primer semestre de labores (preferentemente).

El Manual Didáctico debe tener como mínimo los siguientes elementos:

PORTADA.- Nombre del proyecto, del autor e identificación institucional.

PROPÓSITOS.- ¿QUÉ?

ESTRATEGIAS ó ACCIONES.- ¿CÓMO?

RECURSOS.- ¿CON QUE

RESPONSABLES.- ¿QUIÉNES?

TIEMPO.- ¿CUÁNDO?

## EVALUACIÓN

La evaluación es el proceso que permite el maestro y a los alumnos conocer su nivel de aprovechamiento y valorar los logros concretos de su aprendizaje.

La evaluación en este curso-taller será continua y de tipo formativa, teniendo en cuenta las fases siguientes:

**Evaluación Diagnóstica.-** Se aplicará un diagnóstico, empleando un cuestionario con preguntas sobre las expectativas del curso-taller. La finalidad es saber si los participantes poseen los conocimientos previos, que le permitan enfrentar las actividades requeridas en el curso.

**Evaluación Formativa.-** Será de forma continua, considerando, la participación, el trabajo individual, en equipo y grupal, así como la exposición y dramatización que reslicen en cada sesión marcada. Esta evaluación, esta basada en los rasgos a evaluar en el programa desglosado de cada sesión.

**Evaluación Final.-** Esta evaluación se realizará una vez terminado el curso, concluyendo con la reflexión: ¿cómo puedo aplicar lo aprendido a mi trabajo docente? donde el profesor realizará un Manual Didáctico en las asignaturas básicas que más se le compliquen, para aplicarla dentro de su actividad docente en el transcurso de un semestre y en éste tiempo valorar los resultados obtenidos si han sido favorables a su quehacer docente y al aprendizaje en sus alumnos.

#### **RASGOS A EVALUAR:**

Participación individual.-	10%
Exposición grupal.-	20%
Mapas conceptual, cuadro	
Comparativo, Lecturas.-	30%
Manual didáctico.-	40%

# BIBLIOGRAFÍA

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Lora, M.E. Consideraciones sobre la formación docente. Revista foro universitario No.2 UNAM, 1984, p.44
- Aebli, H. Una didáctica crítica fundada en la psicología de Jean Piaget. Buenos Aires.
- Barco, Susana. ¿Antididáctica o nueva didáctica ? en: Crisis en la Didáctica. Aportes de teoría y práctica de la educación. Revista de las ciencias de la educación. Arg. Axis 1975.
- Bleger, J. "Psicología de la conducta. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1976. p.89
- Bruner, José Joaquín. Universidad y sociedad en América Latina. Mex. SEP/UAM.
- Bravo, Manuel. El perfil de México en 1980. Revista. México, D.F.
- Dettmer, M.R. y J. Esteinou, M. Enfoques predominantes en economía de la educación. México, UAM/XOCHIMILCO, p.305
- Díaz Barriga, A. Propuesta de aspectos didácticos de la docencia. Departamento de tecnología educativa. CISE/UNAM. 1981.
- Díaz Barriga, Ángel. Criterios y valoraciones de los empleadores respecto de los egresados universitarios, México. UNAM. 1997.
- Díaz Barriga, Ángel. Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de la Lic. En pedagogía en la UNAM, 1993. México, D.F.
- Ezpeleta, J. Modelos educativos. Notas para un cuestionamiento. Cuadernos formación docente. No. 13. ENEP/ACATLAN. 1970.
- Ferry, Gilles. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Paidós, UNAM/ENEP. P.147.
- Fourlan, A. Citado por Pansza M. Op. Cit. P.31.
- Freinet, C. Técnicas Freinet de la escuela moderna. Edit. S.XXI, México 1973. p.20-21
- Fuentes Molinar, Olac. La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro, en Universidad futura. México. UAM. p.2-11
- Gadamer Hans, George. Verdad y método. Fundamentos de una humanística filosófica. Edit. Salamanca. p.7
- Gómez Campo, Víctor Manuel. Educación Superior, mercado de trabajo y práctica profesional, en pensamiento universitario, México, UNAM/CESU, p. 4-51
- Gómez Villanueva, José. Una aproximación al estudio de la sociología de las profesiones, en Umbral, S. XXI, p. 23-40
- Guerrero Tapia, A. La política en la teoría del currículum. Revista foro universitario No.10, STU/UNAM, 1981. p.21
- Mager, R. La confección de objetivos para la enseñanza. CNME.UNAM. México, 1974.
- Mahue, René. Sobre la noción de educación permanente . en la educación permanente. Edit. Salvat, grandes temas, No. 72. Barcelona, España, 1973, p.144.
- Manacorda, J. Contenido, metodología y tecnología de la educación. En cuadernos de la educación. Laboratorio educativo. Venezuela. 1979. p.3
- Marín Méndez, Dora Elena. Proyecto. Funciones del contenido del currículum en la formación profesional en la UNAM. Protocolo de investigación CISE/UNAM,1992.

Marín Méndez, Dora Elena. La formación profesional y el currículum universitario. Edit. Diana, 1993. México, D.F.

Martín del Campo y Villarreal Canseco. Técnicas de la enseñanza, segundo curso. Instituto federal de capacitación del magisterio, SEP, México, 1965, p 112.

Munguía Espitia, Jorge. Educación y estructura económica. Marco teórico y estado del arte de la investigación en México en Congreso nacional de investigación educativa. Documento base, vol. I, México, SEP, p 47-85

Panza, Margarita. Enseñanza modular. Revista de perfiles educativos. No.11 p.31. CISE/UNAM. 1980.

Ponce, A. Educación y lucha de clases. Edit. Cartago. Buenos Aires, 1974. p. 21-22

Porlan, A, José Martín. Nuevo modelo pedagógico de telesecundaria, 1990, México, D.F

Remedi, V.E. Planeación de una carta descriptiva en: aportaciones a la didáctica de la educación superior. ENEP-IZTACALA. UNAM. 1979. p 143

Porlan, A, José Martín. Nuevo modelo pedagógico de telesecundaria, 1990, México, D.F.

Rodríguez, A. El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario en: revista colección pedagógica, No.2. Centro de estudios educativos. Universidad Veracruzana, Jalapa, 1977.

Spranger, Eduardo. Formas de vida. Trad. Ramón de la Zerna. Revista de occidente, Buenos Aires. 1948.

Stern, William. Psicología general desde el punto de vista personalístico. Trad. José Rovira Armengol, Buenos Aires. Edit. Paidós, 1957.

Stockton, S. La definición de los objetivos de aprendizaje: su función en la evaluación. En García, C.F. Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar. CISE/UNAM, 1979.

Teódulo Guzmán, J. El currículum escondido y los métodos educativos universitarios en: memorias del currículum universitario. Simposium internacional. Univers. De Monterrey, México, 1978, p. 123

Vainstein, G. Seminario sobre el discurso teórico de la tecnología educativa. UNAM/AZCAPOTZALCO. México, 1980.

Villalpando, Jose Manuel. Los fines inmediatos de la educación, y la formación de la persona en Filosofía de la educación, Mexico, Porrúa, 1988, pp.91-113.

Villarroel, C. La evaluación del aprendizaje en la enseñanza superior. Edit. Paulinas. Caracas. U.C.V. 1974.

Villarreal, R. Anteproyecto para establecer la unidad universitaria del surge la UAM/XOCHIMILCO por Panza, M. Op. Cit. P. 38

## APÉNDICE

Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica.  
 Ley General de educación.  
 Nuevo modelo pedagógico de telesecundarias, México, D.F. 1990.  
 Guía didáctica de telesecundarias, SEP, México, D.F. 1990.  
 Diccionario de la ciencias de la educación, Edit. Gil, México, D.F. 1995.

ANEXOS



## ANEXO 2

### DIARIO DE CLASES

El profesor llega al salón de clases, pasa lista y le dice a sus alumnos que abran su guía de aprendizaje en el número de la lección que corresponda pregunta oralmente donde. Observan el tema de Matemáticas "el círculo y la circunferencia" y enciende el programa de televisión, cuando termina, pasan a la lección que marca la guía, en el texto de conceptos básicos; conforme lee el alumno, el profesor hace un paréntesis para explicar en el pizarrón lo que se lee; conforme explica pregunta a 4 alumnos ¿Qué es un círculo? ¿Qué es una circunferencia? ¿Es lo mismo? ¿Cuál es la diferencia? Los alumnos contestan y el grupo avala que las respuestas emitidas son correctas, sigue la explicación y pasa a tres alumnos al pizarrón para que localicen y anoten los elementos que integran un círculo, a lo cual, anotan correctamente; las partes del círculo que hacen falta las pregunta oralmente a tres alumnos más. Una vez explicado el tema pasan a contestar las actividades que marca la guía, en binas (dos personas) a lo cual, les da un tiempo de 15 minutos para después contestar oralmente todas las actividades de forma grupal, donde participa cada bina en las respuestas que formula el maestro en base a la guía de aprendizaje, posteriormente terminan de contestar todas las actividades y el profesor pregunta si tienen alguna duda y no las tienen, por último deja la tarea en su cuaderno para recordar los conocimientos básicos de esta lección.

Después pasan a la siguiente asignatura que es Español y es la misma metodología de trabajo .....

**ANEXO 3**  
**GUÍA DE OBSERVACIÓN**

**Dominio de las materias**

**Planeación de clases**

**Objetivos de la sesión**

**Métodos y técnicas de enseñanza**

**Relación e integración de las asignaturas**

**Recursos didácticos adecuados**

**Relación de la teoría con el contexto del alumno**

**Evaluación**

**Forma de evaluar**

**Interés en su trabajo**

**Orden y disciplina dentro del aula.**

Este instrumento de evaluación tiene como objetivo obtener elementos que favorezcan el mejoramiento del que hacer docente.

Califica: 1 (Deficiente) 4 (Muy Bien) 7 (Excelente)

Te pedimos que contestes con la mayor objetividad posible para que los datos sean verdaderamente útiles.

NOMBRE DEL PROFESOR: \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL ALUMNO: \_\_\_\_\_

### CONOCIMIENTOS

- |  |               |
|--|---------------|
| 1.- Está actualizado en los contenidos de las materias     | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 2.- Provee suficiente bibliografía y elementos de consulta | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 3.- Demuestra dominio de las materias                      | 1 2 3 4 5 6 7 |

### PLANEACIÓN

- |   |               |
|---|---------------|
| 4.- Al inicio del ciclo escolar presentó y explicó su plan anual de actividades     | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 5.- El desarrollo de su clase refleja una planeación previa                         | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 6.- Presenta los objetivos de cada sesión   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 7.- Prevé con anticipación los materiales necesarios para el desarrollo de su clase | 1 2 3 4 5 6 7 |

### DINAMICA PEDAGÓGICA

- |   |               |
|---|---------------|
| 8.- Favorece la participación activa y reflexiva de los alumnos (plantea preguntas abre espacios para aclarar dudas)  | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 9.- Expresa sus ideas con orden y claridad (destaca ideas principales, utiliza un lenguaje comprensible, define terminología nueva, plantea ejemplos, etc.) | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 10.- Utiliza métodos y técnicas de enseñanza variados (trabajo individual, trabajos de investigación, en equipo, etc.)                                      | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 11.- Relaciona e integra todas las materias del grado que imparte   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 12.- Cumple con los objetivos de cada sesión  | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 13.- La metodología de enseñanza es adecuada a las características de cada asignatura y del grupo.  | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 14.- Los recursos didácticos utilizados facilitan la comprensión de los conocimientos   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 15.- Relaciona los conceptos teóricos con ejemplos, ejercicios, problemas.  | 1 2 3 4 5 6 7 |

### EVALUACIÓN

- |   |               |
|---|---------------|
| 16.- Indica claramente la forma cómo va a evaluar                               | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 17.- Verifica durante la clase el nivel de comprensión del contenido tratado    | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 18.- Revisa trabajos y ofrece retroalimentación sobre los mismos                | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 19.- Establece con claridad y suficiente anticipación los contenidos a examinar | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 20.- Entrega puntualmente sus evaluaciones                                      | 1 2 3 4 5 6 7 |

### ACTITUDES

- |   |               |
|---|---------------|
| 21.- Se muestra interesado por conocer a sus alumnos                              | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 22.- Mantiene el orden y la disciplina necesaria para aprovechamiento de la clase | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 23.- Solicita a los alumnos retroalimentación sobre su desempeño docente          | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 24.- Acepta sugerencias de los estudiantes demostrando interés por ellas          |               |