

41070



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

CAMPUS ARAGÓN

**LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORES
DE LAS LICENCIATURAS EN PEDAGOGÍA Y
PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE
ECATEPEC**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

RICARDO SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

ASESOR: MTRD JOSÉ LUIS ROMERO HERNÁNDEZ



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

DEDICATORIAS

A mis padres por ser un ejemplo de lucha, de constancia y de compromiso.
¡Gracias por existir!

A mis hermanos por su apoyo incondicional, por ser mis mejores amigos y consejeros.

A mi asesor, Maestro José Luis Romero Hernández porque gracias a sus conocimientos, apoyo, consejos y a su excelente labor pedagógica, hoy puedo iniciar una nueva etapa en mi vida profesional.

A los profesores de la Maestría, en especial, a la Maestra Rosa María Soriano Ramírez, a la Maestra Guadalupe Becerra Santiago, al Doctor José Luis Ortiz Villaseñor y al Maestro Antonio Carrillo Avelar. Gracias por enriquecer con sus conocimientos este trabajo de investigación.

A la Lic. Rosalinda Julián Maximiliano por permitirme ser parte de tu equipo de trabajo, por tu confianza, por tu amistad.

A la compañera, amiga y profesional, Maestra Silvia Flores Quijas, gracias por tu optimismo, tu alegría, tu amistad. ¡thank you, teacher!

¡GRACIAS!

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recensional.

NOMBRE: Ricardo Sánchez Hernández

FECHA: 10/03/04

FIRMA: [Firma manuscrita]

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	I
---------------------	----------

CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN EL SIGLO XX

1.1 Concepto de formación y formación docente	3
1.2 Reseña Histórica de la Formación Docente	10
1.3 La Tecnología Educativa y la Formación Docente	22
1.4 La Formación Crítica de los Profesores Universitarios	33

CAPÍTULO 2. LA UNIVERSIDAD DE ECATEPEC (UNE) Y LA FORMACIÓN DOCENTE

2.1 La Modernización Educativa y la Universidad de Ecatepec	45
2.2 Creación de la Universidad de Ecatepec	55
2.3 La Formación Docente en la Universidad de Ecatepec	58
2.3.1 Curso-Taller de Metodología de la enseñanza Implementado por la UNE	62
2.3.2 Uso de estrategias cognitivas: curso implementado por la UNE	67
2.3.3 Desarrollo de Competencias Didácticas: curso implementado por la UNE	70

CAPÍTULO 3. TRABAJO DE CAMPO

3.1 Técnicas e Instrumentos de Investigación	77
3.2 Población y muestra	81
3.3 Resultados de la aplicación de los instrumentos de investigación	82
3.3.1 Actualización Profesional	83
3.3.2 Práctica Docente	89
3.3.3 Proceso Comunicacional	96
3.3.4 Proceso enseñanza-aprendizaje	99
3.3.5 Recursos Didácticos	101
3.3.6 Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje	104
3.4 Diagnóstico de los resultados de los instrumentos de investigación	106

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE ECATEPEC

4.1 Diplomado en Docencia Universitaria	116
4.1.1 Presentación	116
4.1.2 Objetivo General y Específicos	118
4.1.3 Estructura Académica	118
4.1.4 Perfil de Ingreso, Requisitos de Ingreso y Perfil de Egreso	119
4.1.5 Lineamientos metodológicos del Diplomado	120
4.1.6 Evaluación	120
4.1.7 Requisitos para la Obtención del Diploma	120
4.1.8 Programas	121

CONCLUSIONES	143
BIBLIOGRAFÍA	148
ANEXOS	154

INTRODUCCIÓN

La docencia a nivel universitario ha sido objeto de estudio de la pedagogía en los últimos años. El teorizar sobre ella ha permitido analizarla desde los diversos enfoques y discursos oficiales, sociales, políticos y económicos bajo un contexto histórico determinado.

En estos discursos, la profesión docente por consiguiente, responde a un modelo institucional que las conceptualiza y le confiere deberes y haceres.

En ese sentido, la docencia no sólo se remite a la simple transmisión de conocimientos, implica el conocer y comprender al fenómeno educativo para poder contar con elementos teóricos-conceptuales y metodológicos-instrumentales de la enseñanza que conlleven aspectos sociales, psicológicos, filosóficos y éticos que determinan al ser, al saber y al saber-hacer.

Lo pedagógico en éste trabajo de investiga radica en el análisis de la formación docente de los profesores de las Licenciaturas en Pedagogía y Psicología de la Universidad de Ecatepec (UNE) a través de la perspectiva de la postura filosófico-idealista (postura fundamentada en un deber ser) y técnico-instrumental (adquisición de conocimientos técnico-científicos)

Esto con la finalidad de enriquecer y fortalecer los programas de formación, capacitación y/o actualización docente que ofrece la UNE a sus catedráticos.

Para ello, en un primer capítulo se conceptualiza a la formación y formación docente a partir de dos posturas: la filosófico-idealista que comprende a la escuela tradicional, y la técnico-instrumental que aborda a la tecnología educativa y a la teoría crítica.

Se ubica a la teoría crítica desde ésta perspectiva, porque ha pesar de ser humanista, su fin es la comprensión y aplicación de conocimientos, es decir, no se queda en una filosofía del deber ser.

Esto nos permitirá tener un marco teórico-conceptual y metodológico-instrumental para conocer y comprender a la docencia como una práctica que se construye y se consolida a partir de un contexto determinado, para ello se revisarán las aportaciones que al campo de la formación docente han realizado Ferry Gilles, Edith Chehaybar, Martiniano Arredondo, entre otros.

Con base en esto, en un segundo capítulo se analizarán los programas de formación docente de la UNE a partir de los modelos revisados en el capítulo anterior, además se revisará el momento histórico, social y económico en el cual surge la UNE para poder dar cuenta de su filosofía como una institución de educación superior.

Este soporte teórico nos permitirá en un tercer capítulo, realizar un análisis de las entrevistas que se le hicieron a tres profesores de la carrera en psicología y a tres profesores de la carrera en pedagogía con respecto a su formación y actualización profesional.

Este análisis nos lleva a hacer una yuxtaposición con la información que se obtuvo mediante la observación de la práctica real de esos mismos profesores. Observación que se enfocó en el proceso comunicacional, el proceso enseñanza-aprendizaje, los recursos didácticos y en la evaluación.

Con base en lo anterior, este trabajo de investigación culmina con una propuesta didáctica para fortalecer, en un primer momento, la formación docente de los profesores de las carreras ya mencionadas.

CAPITULO 1

LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN EL SIGLO XX

LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN EL SIGLO XX

La educación como fenómeno responde a las necesidades de un contexto histórico-social determinado, los profesores como profesionales de éste campo deben poseer una gama de conocimientos que los ayuden a generar nuevos saberes que coadyuven a enriquecer y transformar su práctica profesional.

Los profesores de nivel universitario al ingresar por primera vez a ésta profesión lo hacen empíricamente, sin un sustento teórico-metodológico alguno. Con el paso del tiempo y con el compromiso que implica el ser docente se ven en la necesidad de investigar acerca de su profesión.

Las Instituciones Educativas tratan de satisfacer ésa necesidad al implementar cursos de formación, capacitación y actualización docente desde una perspectiva que responda a sus objetivos institucionales. Por lo que es importante analizar las diversas posturas pedagógicas que fundamentan la formación y la práctica docente.

En éste primer capítulo se estudiarán dos posturas: la filosófico-idealista que comprende a la Escuela Tradicional y se fundamenta en el deber ser de la educación, la técnico-instrumental conformada por la Tecnología Educativa y la Teoría Crítica, lo cual nos va a permitir tener una base teórico-conceptual sólida que nos conlleve a analizar a la formación docente desde cada una de éstas corrientes. La teoría crítica pese a ser una postura humanista, su fin es la socialización, reflexión y aplicación del conocimiento por lo que se le considera como técnico-instrumental.

Es importante el estudiar a la formación docente desde cada una de éstas corrientes pedagógicas, pues nos ayudará a partir de una revisión histórica conocer los diversos modelos de enseñanza y entender a la pedagogía como una disciplina constituida por diversas prácticas educativas, de las cuales destaca la docencia.

Partiremos entonces por conocer las categorías principales que permean ésta investigación: la formación y la formación docente.

1.1 Concepto de formación y formación docente

En ocasiones, el término formación se emplea como sinónimo de capacitación, hay que precisar que la formación es un proceso inacabado pues es un proyecto de vida profesional y personal, en tanto que la capacitación la podemos definir, de acuerdo con Fernando Arias, como la adquisición de conocimientos, principalmente de carácter técnico, científico y administrativo.

La capacitación en el área de la docencia corresponde a la adquisición de recursos técnico-metodológicos que posibilitan la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje. Este proceso de capacitación docente se da a nivel universitario cuando los profesores son noveles en el área de la docencia, por lo que requieren de bases más que cognitivas, técnicas para el desempeño de su práctica frente a un grupo de aprendizaje.

En contraste, la formación es un proceso más complejo que está enfocado al desarrollo integral del sujeto.

Del latín *formare*, formación significa hacer algo, dándole forma que le sea propia; desde un sentido humanista, es un proceso de criar o educar que inicia aun antes del nacimiento de un ser, por tanto, este concepto está vinculado con un contexto histórico-social que le da vigencia.

Esta concepción es muy similar al concepto de educación que nos da Kant en su *Pedagogía* al referirse que el hombre es el único animal que puede ser educado, entendiéndose por educación los cuidados, el sustento, la disciplina y la instrucción, muy al contrario de la visión poco actual de Hegel, donde la formación es concebida como la madurez del espíritu, es decir, se prepara al hombre para el bien.

Para los griegos la formación era la búsqueda y la realización que el hombre hace de sí, esto es, de su verdadera naturaleza humana (el ser constituido de cuerpo y alma racional). El hombre no podía realizarse como tal sino a través del conocimiento de sí mismo y de su mundo, además de la vida en comunidad.

En la Edad Media, la formación del ser humano se contemplaba como el proceso de preparación del hombre para sus deberes religiosos y para la vida ultramundana.

En el Renacimiento, la formación era el proceso que permitía al hombre vivir del modo más perfecto en el mundo, no así la de Rousseau quien consideraba a la formación como la configuración de una imagen de acuerdo a un ideal. Ideal que

está vinculado por una parte con la naturaleza y, por otra, al modelo moral de la sociedad política.

Esta definición de Rousseau tendría sentido en una sociedad que buscase la redefinición de lo que significa el hombre, los valores, las normas, la conciencia social, política, económica y educativa. Aspectos quizá muy utópicos de redefinir, sin embargo, es una base sobre la cual podemos definir a la formación.

Formarse es un trabajo que uno ejerce sobre sí mismo, es reflexionar sobre situaciones, sucesos, ideas, pensamientos, etc.

En palabras de Ferry Gilles, la formación es "adquirir o perfeccionar un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, es decir,...lograr una capacidad de hacer, de reaccionar, de razonar, de sentir, de gozar y de crear."¹

La formación por tanto, es un proyecto de vida y un proceso individual que lleva al hombre a enriquecer de manera conjunta todas las áreas que lo conforman (cognitiva, motora, social, etc) y que lo ayudan a transformar y/o generar conocimientos que lo posibiliten a pertenecer a un contexto histórico-social.

Esto es precisamente parte de la labor de un maestro. Ser maestro es poseer toda una gama de habilidades intelectuales, distinguirse por ser un hombre bondadoso, paciente, con firmeza, con costumbres sólidas y una inquebrantable reputación.

¹ GILLES, Ferry. **El trayecto de la formación**. México, Paidós Educador, 1991, p.70.

La actividad docente del profesor es un espacio de múltiples negociaciones cotidianas, caracterizado por condiciones institucionales, administrativas y políticas, por fuerzas y por alianzas cambiantes dentro del sistema escolar.

De ahí que la docencia es vista y estudiada desde varios ámbitos como son el social, el institucional, el personal, el pedagógico, el interpersonal, etc.

La docencia es entonces, un campo complejo donde “ser maestro es, primero que nada, un trabajo, y que como tal depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se desarrolla, de las restricciones materiales y de la estructura institucional que delimita su ámbito propio”², además es un proceso complejo e integral de educación continua que no termina con la preparación profesional inicial y donde intervienen tres actores importantes e indispensables como son: el maestro, el alumno y el objeto de conocimiento (currículum).

El Maestro Martiniano Arredondo (et. al.) en Notas para un Modelo de Docencia define a la misma como situaciones educativas donde está inmerso todo proceso enseñanza-aprendizaje, además de parámetros institucionales que hacen que esta actividad sea estructurada y organizada.

En el mismo artículo apunta que la docencia como la educación pueden ser vistas desde cuatro dimensiones:

1. Es una actividad intencionada cuyo fin es la obtención de aprendizajes significativos tanto del maestro como del alumno, así como de la misma Institución escolar y de la sociedad. El aprender a hacer, el aprender a aprender y el

² ROCKWELL, Elsie. **Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente**. 3ed., México, Ediciones El Caballito, p.9

aprender a ser equivale a un aprendizaje significativo desde una postura constructivista.

2. Es un proceso de interacción entre profesores y alumnos que forman un grupo de aprendizaje. Es importante mencionar que en el interactuar intervienen los referentes culturales y sociales de cada uno de los integrantes del grupo.

Es indispensable reconocer que los profesores y alumnos son personas inacabadas que están en proceso de ser.

3. Es un proceso circunstanciado, es decir, responde a un contexto histórico-social que delimita su vigencia, esto conlleva al hombre a comprender su entorno y así mismo. Por lo que la docencia como el mismo hombre van a ser producto de un medio histórico.

4. Es una actividad de carácter instrumental; si hablamos que la docencia es una actividad estructurada y organizada que persigue propósitos, entonces requiere de una instrumentación (recursos, métodos y técnicas) que hagan eficiente y efectivo el proceso enseñanza-aprendizaje. En el contexto histórico actual hablaríamos de las llamadas Nuevas Tecnologías que se aplican en la Educación.

Con base en esto, tendríamos que hablar de la importancia de la formación del docente.

Para Ofelia Eusse Zuluaga, la formación docente "es el proceso de construcción de un marco de análisis en los niveles epistemológico y teórico

metodológico que permita analizar la complejidad de la práctica educativa y de la educación como proceso histórico-social.”³

Esta propuesta engloba la tarea crítica del profesor de analizar su práctica educativa a fin de poder teorizar sobre la misma. Hay que acentuar que ésta postura es la que se perseguía en la década de los setentas cuando se empezaba a hablar de la formación de los profesores universitarios.

En cambio, para Edith Chehaybar, la formación docente “es un proceso de la práctica social, mediante la cual los sujetos asimilan, transmiten, ensayan teorías y experiencias educativas con el propósito de transformarlas y compartirlas...es un proceso intencionado y sistemático de condiciones para la construcción del conocimiento y el establecimiento de relaciones que posibiliten la teorización y transformación de la práctica docente.”⁴

Esta postura se asemeja más hacia los parámetros de la teoría crítica cuyo objetivo es la reflexión y transformación de saberes por parte de los sujetos, además permite al docente realizar una investigación de su práctica a fin de transformarla y/o enriquecerla.

Estas dos posturas estudian a la docencia como la construcción de una práctica social que necesita sustentarse en el terreno de lo epistemológico para poder hacer un análisis al vincular el ethos con una racionalidad instrumental. Esto permite a los educadores poder teorizar sobre su práctica profesional a fin de elaborar un discurso que los haga llegar a una posible profesionalización.

³ EUSSE Zuluaga, Ofelia. “Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente” en **Perfiles Educativos**. Num.63, 1994.

⁴ CHEHAYBAR y Kuri, Edith. et. al. **Formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas**. México, CISE-UNAM, 1994, P.18.

La formación docente, por tanto, debe contemplar todo ese saber cultural (ya sea científico, literario o artístico) que se adquiere en la vida académica, sin dejar de lado el saber pedagógico que conlleva las tareas didácticas, de gestión, de orientación, etc. Esto lleva a dar una identidad profesional al maestro, identidad que cada día se pierde por considerar al acto de enseñar como un acto banal, pues todo aquel profesional que posee un conocimiento (llámese abogados, médicos, arquitectos, etc), ven de forma natural el transmitir ese conocimiento a los futuros profesionistas.

Los profesionistas que ingresan a la docencia cuentan con el modelo pedagógico de sus propios maestros y, lo imitan (a veces con muy buenos resultados), y sólo asisten a cursos de actualización o capacitación que ofrecen sus mismos centros de trabajo, pero no es continuo pues la prioridad es su profesión de origen, la que les deja dividendos, la docencia entonces, pasa a ser un trabajo o un oficio más. Hay que recordar que una cosa es se profesionista y otra muy distinta, enseñar la profesión.

Por eso es importante el fomentar la formación docente. El adquirir conocimientos sólidos sobre las especialidades a impartir, conocimientos que nos permitan razonar y organizar ése saber por medio de una concepción social, política, pedagógica y didáctica, ésta última entendida como todo aquel conocimiento que gira en torno al desarrollo del niño, del adolescente y del adulto, a los modelos de aprendizaje y evaluación, a la organización de grupos e instituciones, etc., además de un saber-hacer (lo instrumental).

Con base en esto, la formación docente la podemos definir desde una postura técnico-instrumental como un proyecto y un proceso individual continuo de

adquisición de saberes (cognitivos e instrumentales) que permiten al profesor universitario analizar y transformar su práctica educativa, además, le va a ayudar a elaborar sus propios instrumentos de trabajo (diseño y planeación del acto docente que implica la elaboración y ejecución de los currícula) y crear sus propios medios de formación, es decir, el ser autodidacta, pues el proceso formativo comienza en la práctica.

1.2 Reseña Histórica de la Formación Docente

Para conocer más detenidamente el proceso de formación de los profesores, se realizará a continuación un recorrido histórico que abarca desde la creación en el siglo XII de las universidades, hasta finales del siglo XX, pasando por un análisis de la Pedagogía de la Escuela Tradicional, la Escuela Nueva, la Tecnología Educativa y la Teoría Crítica y su influencia en la educación en México.

A lo largo del siglo XII, el interés de los eruditos que enseñaban en las llamadas escuelas catedráticas por vincular los contenidos educativos con la vida práctica los llevó a crear una sociedad llamada universidad o studium generale. "Su aparición se debió a la imperiosa necesidad de dar una formación adecuada a juristas, maestros y clérigos, que pululaban en las administraciones cada vez más complejas de la Iglesia y el Estado".⁵

⁵ BOWEN, James. **Historia de la Educación Occidental. Tomo II. La civilización de Europa. Siglos XV a XVI.** 3ed., Barcelona, Ed. Herder, 1992, p.156

Las universidades surgieron en los siglos XII y XIII en los principales centros urbanos europeos y mediterráneos.

Para definir a éstas comunidades se utilizaba el término "universitas", la primera actividad que se le reconoce es la de una asociación de maestros intelectuales dueños de un saber específico que se denomina desde entonces como cuerpo de conocimientos científicos, éstos sabios se reunían para enseñar.

Las congregaciones universitarias recibieron el nombre de gremios (hay que recordar que el término era utilizado en la Edad Media para designar agrupaciones de diferente naturaleza de producción). "Su intención era probablemente la de regularizar la enseñanza y asegurar el mantenimiento de niveles adecuados por parte de quienes aspiraban a ser admitidos en la sociedad de maestros."⁶

En ésta etapa, el sujeto que dominaba un arte o un saber se le llamaba maestro. La formación de éstos se daba mediante un proceso artesanal, es decir, los maestros se convertían en tales al trabajar al lado del que ejercía ya la profesión.

En la actualidad, éste proceso sigue vigente pues los noveles profesores universitarios retoman modelos didácticos de los docentes que tuvieron durante la carrera que estudiaron.

Como ya se dijo anteriormente, el maestro se formaba en la práctica, por lo que la teorización del quehacer docente tanto en ésta etapa como en la actualidad no importaba tanto como la experiencia que daba la práctica misma.

⁶ *Ibid.* p.160

La ubicación témporo-espacial de las universidades se encuentra conectada con las escuelas catedralicias, de ahí que más tarde las clases impartidas por un maestro recibía el nombre de cátedra.

La universidad la dirigía generalmente un canónigo, por lo que no es difícil deducir que en sus inicios, la universidad era una propiedad de la Iglesia, pero no tardó mucho tiempo en que el poder civil recurriera también a éstas instancias para producir cuadros de intelectuales (juristas).

El plan de estudios universitario constaba de las siete artes liberales, el trívio: gramática, retórica y lógica que estudiaban el modo de pensar y de expresarse del hombre y, el cuádrivio conformado por la aritmética, la geometría, la música y la astronomía consideradas como el antecedente de la ciencia moderna, además de las grandes facultades: Teología (poder de la Iglesia), Derecho (poder civil y orden jurídico) y Medicina (cuidado integral del cuerpo).

La protección de la comunidad universitaria y los privilegios que consiguió éste gremio de sabios lo obtuvieron directamente de la Bula Papal, que también otorgaba la licencia para que un maestro enseñara lo que podría ser equiparable en nuestros días al grado o título universitario y, que desde entonces es utilizado para marcar jerarquías dentro del ámbito magisterial.

Los maestros o sabios en su mayoría eran los sacerdotes, cuya formación docente se basaba en las grandes obras de las artes liberales, era una formación enciclopédica, donde el profesorado era un mediador entre los alumnos y los contenidos culturales seleccionados.

La metodología de enseñanza que utilizaban los sabios era la de la lección o lectio que residía en primera instancia en comentar a un autor para después comenzar un debate del mismo (en la antigua Roma, para Quintiliano, la formación del maestro además de ser un virtuoso y culto, consistía en convertirse en un orador).

Más tarde, los maestros de leyes utilizaban la técnica de debate denominada “a favor y en contra” (pro et contra) “mediante la cual las diversas opiniones sobre las materias discutidas se organizaban en categorías en pro y en contra de sentencias o proposiciones críticas”⁷, lo que facilitaba a los alumnos de derecho el dar una sentencia.

Estos debates o quaestiones llegaron a ser el símbolo distintivo de la vida magisterial de la universidad.

Es de resaltar que éstos quaestiones no sólo se daba entre los alumnos y maestros, sino que éstos últimos la utilizaban para sostener grandes debates sobre la fe cristiana y lo hacían en presencia de los alumnos para que éstos se dieran cuenta de lo cultos que eran y lo tomaran como ejemplo para hacerse de un discurso propio.

Pero ¿cómo llegaba a formarse como maestro?

Los jóvenes por ser estudiantes, recibían el título de bachiller y los que aspiraban a ser maestros, tenían que haber completado mínimo seis años de estudio y tener veintiún años de edad, además, gozar de una vida honrada y una elevada y sólida conversión, pues bajo ésta filosofía el pensar los hacía existir.

⁷ Ibid. p.170-171

Durante un período de dos años de dedicarse a la enseñanza y seguir al mismo tiempo como estudiante (aspecto que servía como una capacitación docente), el bachiller podría aspirar al grado de maestro, por lo que se le otorgaba el título de "licenciado", el cual le permitía ingresar a la corporación de maestros.

"Tras un nuevo período de actividad docente, tal vez de seis meses, durante el cual el licenciado tenía ocasión de demostrar su valía, se llegaba a la etapa final, llamada latín inceptio (iniciación, estreno), que se distinguía por una ceremonia aún más solemne que la de licenciatura... tras las ceremonias religiosas de rigor, el nuevo maestro daba su lección inaugural, siendo a continuación investido con los símbolos de su título: el birrete y el libro. Acto seguido tomaba asiento en la cátedra junto a sus colegas".⁸

Seis meses después, el licenciado adquiría el grado de maestro y la ceremonia del nuevo miembro a éste gremio tenía un carácter eclesiástico y él estaba investido con los símbolos del birrete y el libro.

Con éste grado, el maestro tenía la autorización y el privilegio de ejercer la docencia en cualquier parte.

Esta postura filosófica-idealista se complementaba con la imagen que debía caracterizar al maestro.

El educador no sólo poseía un saber enciclopédico que lo hacía existir, sino que debía distinguirse por ser un hombre bondadoso, paciente, con firmeza, con costumbres sólidas y una inquebrantable reputación que moralmente fuesen un ejemplo a imitar, y esto representa en el siglo XVI y XVII a la pedagogía de los

⁸ *Ibid.* p. 173

jesuitas, para quienes la formación de los maestros es de significativa importancia.

Por tanto, ese proyecto pedagógico de los jesuitas (la formación docente) que inicia con una revolución universitaria en Francia, de la cual Ignacio de Loyola es testigo, se convierte en una prioridad, pues “la relación entre la enseñanza dada por los jesuitas y la que ellos recibían, problema tanto más grave cuanto que el gran ejército de los Padres jesuitas no se reclutaba fuera de sus dominios, sino en su mayor parte dentro de los colegios de la propia Compañía ¡con lo que los colegiales mal instruidos amenazaban con producir malos profesores y recíprocamente”⁹

“El manual del estudiante jesuita” del Padre Jouvençy se convirtió entonces, en una base sólida para el futuro maestro, pues en él se plasmaban recomendaciones para la adquisición de un vocabulario firme, el manejo de una sólida bibliografía que hiciese que el regente o maestro no sólo se volviese aficionado del estudio, sino que interesara a los alumnos en él, afición que podríamos entender como el verdadero proceso de formación.

Además no sólo bastaba tener una formación magisterial, en la práctica era donde en verdad se conocía a un maestro.

De ahí que el prefecto de los colegios era el encargado de supervisar que la enseñanza de los regentes fuese igual o mejor que la de sus antecesores, por tanto, también debía poseer un saber enciclopédico y un saber pedagógico.

⁹ MESNARD, Pierre. “La pedagogía de los jesuitas” en **Los cuatro grandes pedagogos**. México, Fondo de Cultura Económica. 2000, p.90-91.

Esta postura pedagógica se fundamentaba en toda una filosofía de la didáctica.

La didáctica entendida como un bagaje de conocimientos que forman a un hombre culto llamado maestro, y ese conocimiento es la verdad que llevará a los educandos a ser libres y felices.

Bajo ésta lógica, en el siglo XVII con la constitución de los estados nacionales y la institucionalización de las escuelas¹⁰ surge la llamada Escuela Tradicional, donde el orden y la autoridad son la base del éxito de la práctica docente

El proceso de enseñanza más que de aprendizaje en ésta escuela tiene sus raíces en el autoritarismo, en el intelectualismo y en el verbalismo, cuyos efectos dan origen a una problemática: el educador tiene que suprimir nuevamente las experiencias de aprendizaje directas como son la observación y la experimentación a favor de retomar el enciclopedismo antiguo.

Por lo que a simple vista no se vislumbra un gran avance en cuanto a la formación del mentor, pues sigue siendo el modelo y el guía apoyado en una filosofía cristiana.

La profesión magisterial continuaba arraigada en la lectura de la Buena Nueva (el Evangelio), de hecho Juan Amos Comenio (el educador más notable y visionario de la época) con su Didáctica Magna (1647) sienta las bases del nuevo maestro: hace hincapié en que éste deba estar lo más instruido posible, ya que con la institucionalización de la escuela no es suficiente con estar parado frente a un grupo de escolares, además debería de ser en su vida privada un modelo de sencillez, de moralidad, de modestia y de orden.

¹⁰ La escuela se institucionaliza como una sociedad aparte, al margen de la vida diaria, por lo que no hay relación entre los contenidos y el mundo exterior.

La instrucción del maestro le iba a permitir a los educandos el comprender, el retener y el practicar los conocimientos, además el método de enseñanza consistía en ir de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, de lo general a lo particular, por lo que había la necesidad de reorganizar los contenidos educativos y darles coherencia de acuerdo a la edad de los educandos, es entonces cuando se comienza a hablar de tiempos, de créditos y de organización de contenidos (curriculum), no sólo de la educación elemental, también de los grados subsecuentes.

El encargado de llevar a cabo éste proyecto pedagógico era el propio maestro, por ende, su formación filosófica, humanista, ética, didáctica y pedagógica le iban a permitir proyectar los contenidos en lo que hoy en día conocemos como curriculum.

Esta revolución pedagógica tuvo su máxima expresión a principios del siglo XX, el pensamiento de la Escuela Tradicional (que no se erradicaba por completo) pugnaba por ver en el maestro al eje principal de la educación, ahora ese eje era el sujeto a educar, el educador pierde su posición domesticadora a cambio de ser solamente un guía (sólo en apariencia porque seguía siendo el encargado de planear la acción educativa) que abra el camino para que el educando aprenda de acuerdo a sus intereses, todo avalado en una postura técnico-instrumental.

El surgimiento de la Escuela Nueva o Activa (finales del siglo XIX y principios del siglo XX) enfoca desde otra perspectiva el campo de la educación; ya no bastaba un saber enciclopédico, ahora habría que ponerlo en práctica.

La Escuela Nueva tiende entonces a liberar y a desarrollar la personalidad del individuo en una interacción con el maestro bajo la postura teórica del saber-hacer.

Desde Comenio se vislumbraba el nuevo giro de los postulados educativos al decir que el ser sabio no consistía en saberlo todo, sino en saber lo que es útil.

Médicos y psicólogos como Rousseau, Montessori, Decroly, Freinet, entre otros, considerados como precursores de la Escuela Nueva, retoman la filosofía pedagógica de Comenio y crean los llamados centros de interés desde la percepción distinta de cada uno de ellos.

Estos autores estudiaron básicamente los primeros años escolares, y sólo tuvieron una mínima influencia en la educación superior, nivel que siguió bajo los lineamientos de las escuelas antecesoras.

El que su prioridad haya sido la escuela elemental, era porque al hablar de una nueva educación habría que conocer primero el cómo aprende un niño, para después organizar los contenidos curriculares¹¹ cuyo fin era establecer un vínculo entre la escuela, la sociedad y el campo laboral (uno de los fines de la educación era el dar una profesión u oficio a los estudiantes).

Con respecto a la educación superior en México, la cátedra del profesor privilegiaba la teoría sobre la práctica; el diseño curricular de los planes de estudio era enciclopédico, pues el juicio a priori era que las Instituciones de Educación Superior debían proporcionar al alumno una cantidad considerable de

¹¹ Hay que recordar que la didáctica deja de ser un símbolo filosófico para fundamentarse en una postura técnico-instrumental como un conocimiento operativo, por lo que el educador ya no es concebido como maestro, ahora se le conoce como profesor, instructor, facilitador, catedrático o docente.

conocimientos que más tarde pondría en práctica al ingresar al mercado laboral. Esto vislumbraba ya un enorme atraso en cuestiones educativas.

Además, si tomamos en cuenta que con la diversidad de carreras que se ofrecían en las Instituciones de Educación Superior, los profesores se convertían en especialistas de un determinado campo de conocimiento, por lo que se tendría que empezar a hablar de una didáctica especial para cada área.

Los futuros profesionistas que incursionaban en la docencia vía un empirismo espontáneo, reproducían la forma de enseñar de sus profesores que a ellos les fue significativa, así se formaban como docentes en el terreno de la práctica sin necesidad de una teorización.

Por tanto, no siempre se visualizó a la formación docente como un legado de conocimientos teóricos, pues a mediados de 1958 (al inicio del régimen presidencial de Adolfo López Mateos), se concibe el Plan de Once Años cuyo uno de sus principales objetivos era disminuir el alto índice de analfabetismo que había en ése entonces, por lo que se planteó la incorporación a los planes y programas de estudio de métodos pedagógicos como la radio, la televisión y la cinematografía a fin de que al educando se le hiciera "más atractiva" la escuela y sirviera como apoyo al docente en su práctica.

Sin embargo, se tenía que dar solución a uno de los problemas más graves: la falta de maestros.

Se convocó a jóvenes de cuando menos 18 años de edad a impartir clases a nivel primaria y, por ende, a continuar sus estudios en la Escuela Normal, lo que

originó que en su formación docente se sacrificara la profundidad de los conocimientos a favor de una capacitación.

La educación superior no enfrentaba tanto éste problema, ya que los que ingresaban a ella pertenecían a la clase privilegiada que no tenían tanta necesidad de incorporarse al mercado de trabajo, hasta 1968 donde estalla un movimiento estudiantil en demanda de una sociedad más democrática en donde hubiera mayor participación, reconocimiento y apoyo en sus deseos como estudiantes.

Las demandas del movimiento estudiantil con respecto a la educación, se exigía una reestructuración de la enseñanza superior, la mejora de los planes y programas de estudio era eminente, así como mayores oportunidades de acceso al campo laboral y al escolar, ya que la ideología y las prácticas educativas oficiales perdían su capacidad de convencimiento.

“Una de las explicaciones que dio el presidente Díaz Ordaz sobre el movimiento de 1968, es que la educación superior (y tal vez todo el Sistema Educativo Nacional) no cumplía con sus fines adecuadamente; por tanto, anunció una reforma educativa que, según él iba a poner las cosas en su lugar”¹²; sin embargo, la bomba educativa que inicio en 1968 se encauzó con la Reforma Educativa del sexenio del Presidente Luis Echeverría (1970-1976), ésta reforma implicó una reestructuración de la escuela primaria, secundaria y normal, la creación de Institutos Tecnológicos y el proyecto de modernización universitaria, de aquí en adelante la educación técnica en México tendría un gran auge.

¹² ORNELAS, Carlos. **El Sistema Educativo Mexicano**. México, Fondo de Cultura Económica. 1995, p.74

El país requirió de una reforma universitaria que entre otras cosas, pretendía la expansión de la universidad pública y, por ende, el crecimiento de la matrícula universitaria y el reforzamiento de las políticas de planeación y evaluación universitaria.

Por tanto, el mercado laboral creció, ahora no sólo se necesitaba del profesional normalista para impartir clases, sino que se captó la atención de los centros de formación superior y de los profesionistas potenciales de ramas no siempre a fines de la pedagogía.

En la educación superior, al ser los profesores licenciados en determinada especialidad, se requería formarlos con base en los requerimientos sociales y económicos de esa época, por consiguiente, la concepción que sobre la formación docente prevalecía, se reducía a la adquisición de técnicas y métodos de enseñanza. La cuestión era que los profesores adolecían del cómo enseñar, aspecto que conceptuaba a la didáctica como la técnica de la enseñanza.

Así, en 1969 sobre la base de una postura instrumental se crea en la UNAM el Centro de Didáctica, cuyo propósito era el profesionalizar la práctica docente a partir de "promover el interés y la sensibilización de los profesores sobre cuestiones pedagógicas y didácticas, proporcionarles una formación introductoria a la didáctica general y a didácticas especiales; a promover el intercambio de experiencias sobre su práctica docente, a través de coloquios, conferencias y otros eventos; la creación y consolidación de unidades académicas para la

formación de profesores y prestar servicios educativos dentro de las escuelas y facultades de la UNAM y en algunas universidades de los Estados".¹³

De ahí que en la década de los setentas se empezaron a desarrollar diferentes programas de formación de profesores universitarios, ya que se requería que los profesores manejaran nuevas metodologías y concepciones de la enseñanza. La influencia de la Tecnología Educativa era eminente.

1.2 La Tecnología Educativa y la Formación Docente

Las diferentes manifestaciones políticas e ideológicas que se suscitaron alrededor del mundo en los años sesentas produjeron una reestructuración del sistema mexicano en todos sus niveles.

En los años setentas, ésa reestructuración se hace presente con la adopción del modelo de desarrollo económico y social de los países desarrollados, el cual se basaba en privilegiar la razón y el conocimiento científico, navegar con la idea del progreso y centralizar la economía en el bienestar humano, fomentar la independencia y la responsabilidad de los individuos, así como buscar conductas deseables para el trabajo asiduo, la productividad, el ahorro y la maximización de las ganancias.

El Estado Mexicano bajo éste modelo capitalista que pugna por el progreso, la eficacia y la eficiencia tuvo una gran influencia en el Sistema Educativo Nacional,

¹³ MORÁN Oviedo, Porfirio. **La docencia como actividad profesional**. 4ed., México, Gemika, 1999, p.19

en especial, en la educación superior, al establecer una conexión con el sector productivo y con las necesidades de la sociedad mexicana, por lo que brindó mayores oportunidades de acceso a la educación superior.

A fin de responder a un ideal democrático, en éste período se formaron diferentes centros de investigación y de desarrollo tecnológico, además dentro del Sistema Educativo Nacional se construyeron escuelas para dar cabida al alto porcentaje de solicitudes para ingresar a los centros universitarios en donde se instituyeron nuevas carreras profesionales, lo cual originó que se masificara la enseñanza en México.

Para atender a los jóvenes aspirantes a una profesión universitaria, se convocó a profesionistas con o sin título profesional y con estudios de posgrado para desempeñarse como docentes.

El ethos de la profesión docente dejó de estar sustentada en la pedagogía, en la filosofía, en la estética, en la ética y en la didáctica (discurso) a favor de una visión tecnocrática-eficientista que cobraba gran auge como pensamiento económico y educativo de los Estados Unidos.

Esta reforma educativa universitaria estaba enfocada entonces en un modelo científico. Para ello fue necesario que los profesores se capacitaran, pues el status al que ascendían les otorgaba automáticamente un reconocimiento social y económico.

Esta reforma educativa encauzó el crecimiento de universidades, por ello, la tecnología educativa (como teoría pedagógica de los Estados Unidos) encuentra gran auge en ésta época, de hecho, en la década de los setentas se comienza a

traducir masivamente el pensamiento de autores norteamericanos, pensamiento que influyó en una nueva conceptualización del maestro, ahora concebido como profesor.

De acuerdo con Ernesto Meneses, “el maestro era el verdadero educador...encarnaba los ideales de superación, era el conductor de los avances democráticos, el defensor de toda conquista e impulsor de variadas reivindicaciones...el maestro dejaba en el ejercicio de la docencia, escuela, forjaba teorías, señalaba rutas, el discípulo llega inclusive a superarlo...en cambio, el profesor representaba simplemente el profesional de la enseñanza, el que profesa la docencia.”¹⁴

Esta propuesta pedagógica nace para dar respuesta a las necesidades de una sociedad capitalista en la que la escuela es concebida como una empresa cuyos criterios de formación son la eficiencia, la eficacia, la adecuación del sujeto con las necesidades del mercado laboral y la reducción de los costos de instrucción y el incremento de resultados terminales. Todo avalado bajo la concepción de la teoría del capital humano.

La tecnología educativa se caracterizaba entonces, por eliminar la reflexión socio-histórica; por no haber reflexión sobre los fines de las instituciones y por acentuar la importancia en el control instruccional. Bajo ésta perspectiva, se privilegiaba la utilización de temáticas e instrumentos que permitían al docente el control eficiente y eficaz del proceso enseñanza-aprendizaje.

¹⁴ MENESES Morales, Ernesto. **Tendencias Educativas Oficiales en México: 1964-1976.** México, UIA, 1991, p.31

Con ello, la educación superior ante las demandas existentes tenía el compromiso de dar solución a los problemas sociales formando profesionales, científicos y técnicos del más alto nivel.

Con base en esto, la adopción de la tecnología educativa como opción instrumental, científica y cómo expresión de una pedagogía industrial permite “garantizar” una formación de acuerdo a una nueva racionalidad: la formación eficiente de recursos humanos.

Formación conceptuada como la adquisición de conocimientos científicos y técnicos forjados desde un solo panorama: el norteamericano, donde todo proceso de enseñanza y aprendizaje está sustentado en la corriente conductista que retoma la idea empirista de concebir al alumno como un sujeto pasivo o una tabula rasa que aprende en función de estímulos externos.

El crear dichos estímulos es tarea del profesor considerado como un ingeniero conductual que diseña una serie de programas de refuerzos contingenciales para lograr el aprendizaje de los alumnos y para ello se supedita también al uso de diversos recursos o instrumentos técnicos-didácticos que favorezcan y enriquezcan su práctica.

La didáctica se concibe entonces, como una disciplina de corte instrumental que ofrece solución técnicas a los problemas que se presentan en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Esto conduce a la docencia en busca de su profesionalización, por lo que se marca el inicio de la concepción positivista-conductual de la práctica docente.

Los profesores se enmarcan desde una corriente científica donde los objetivos de aprendizaje, la microenseñanza, la instrucción programada y los grupos operativos permean su formación.

El problema de la formación de profesores desde ésta postura es que el trabajo del maestro se vuelve rutinario en el sentido en que se deshumaniza el acto educativo pues se planea y se diseña para controlar conductas (el aprendizaje en el conductismo es un cambio de conducta), en contraste todo acto educativo es una práctica social y humana que permite al sujeto un desarrollo pleno.

Si todo proceso educativo es social y humano, inferimos que la propuesta pedagógica docente de la década de los años setentas y con la proliferación de universidades privadas el fin se desvirtuó, pues al no tener bases sólidas de lo que significaba el ser maestro y para "facilitar" su labor frente a un determinado grupo de escolares, se diseñaron programas de estudio desde una concepción equívoca de la tecnología educativa, es decir, en forma de carta descriptiva.

La intención no es satanizar el uso de la carta descriptiva, pues "dentro del proceso de planificación educativa...es un instrumento importante para el docente ya que le ayuda a organizar su actividad."¹⁵

Sin embargo, las Instituciones Educativas actuales (caso concreto, la Universidad de Ecatepec) han desvirtuado la concepción de ésta planeación al darle el mismo significado que en la década de los setentas.

El cómo aterrizar los contenidos de enseñanza en el aula se convirtió en el objetivo principal de éste tipo de programas.

¹⁵ ORTIZ Villaseñor, José Luis. **Manual de Pedagogía práctica para el docente**. México, Editorial Spanta, 1999, p.23

Esto llevó a los profesores a ser simples aplicadores acríticos de normas y principios.

El mal uso del término tecnología, considerado como sinónimo de aparatos técnicos (proyector de acetatos, diapositivas, video, televisión y computadora) no benefició en nada la formación operativa del docente, pues lo único que se obtuvo fue suplantar el uso del pizarrón, pero el discurso seguía en poder del maestro

Por lo que el término tecnología debemos entenderlo como un proceso que nos lleva a la solución de problemas, sin marginar el uso de recursos didáctico-tecnológicos cuya vigencia es actual.

El uso de éstos aparatos tienen que estar plasmados desde la planeación de una clase. El empleo de una carta descriptiva como recurso didáctico tiene que ser elaborada por el profesor de la asignatura pues él es el experto y sabe cuando es pertinente el uso de los aparatos.

Con base en esto es importante reconocer que la formación como un proceso individual obliga al docente a ir más allá de la operatividad de su profesión, en palabras del Maestro Miguel A. Quintanilla hay que adentrarnos al campo de la formación dentro de la Tecnología Educativa que contenga:

- a) "Conocimientos relacionados con la función específica de la enseñanza en un área general o específica;
- b) Formación científica básica en el área de la psicología y la sociología;
- c) Formación en lo que se podría llamar un espíritu científico y,

d) Formación humanística básica en áreas como la historia, la teoría de la educación, etc.¹⁶

Esta propuesta para la elaboración de un currículum de formación docente en España se contraponen a la concepción de México que buscaba más una capacitación, entendida ésta como la adquisición de conocimientos de carácter técnico-científico. y es que uno de los problemas que se presentaron es que al capacitar a los profesores (o a los que aspiraban a serlo) no se les enseñaba a hablar ni a profundizar sobre los problemas educativos, sino a resolverlos. De hecho en 1972, cuando la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) inicia el Programa Nacional de Formación de Profesores, se imparten cursos de didáctica bajo la misma idea técnica de la docencia y, se dejan de lado las concepciones teóricas de la misma.

A pesar de esto, la década de los setentas es considerada la fuente principal en la formación de profesores universitarios con la creación del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza.

El Maestro Porfirio Morán Oviedo distingue tres momentos importantes durante ésta época

1. La primera etapa comprende de 1969 a 1972 donde la formación docente estuvo enfocada a capacitar y/o actualizar en recursos técnicos a los docentes, por lo que en 1969 se creó el Centro de Didáctica.

¹⁶ QUINTANILLA, Miguel A. *La Tecnología, la Educación y la Formación de Educadores*. p.13

Con el Centro de Didáctica se diseñaron cursos, simposios y coloquios que orientaban al profesor sobre elementos técnicos para conducir el proceso enseñanza-aprendizaje.

Durante éste período, dentro de la UNAM y en estrecha relación con el Centro de Didáctica, nace en 1971 una opción de educación a nivel medio superior: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), cuyo fin era ofrecer una preparación propedéutica y terminal con base en dos métodos: el científico-experimental y el histórico-social.

Uno de los objetivos del Colegio era unir los conocimientos que se daban en las aulas con diversos talleres y centros de trabajo para que los educandos tuvieran una formación de carácter técnico y profesional sin necesidad de contar con una licenciatura.

Con ésta propuesta, se buscaba eliminar la enseñanza enciclopédica que seguía predominando en la mayoría de las instituciones educativas, esto inevitablemente comprometía a los profesores a formarse dentro de un modelo educativo-científico vía los cursos de formación docente.

El pertenecer al CCH estimulaba a los profesores a convertirse en investigadores, a realizar trabajo colegiado, etc., por lo que los cursos de formación estaban también enfocados en la teoría de los grupos operativos.

2. La segunda etapa abarca de 1972 a 1975 con la puesta en marcha de el Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES. Esta etapa se caracterizó por tratar de acercar a los profesores a cuestiones didácticas. Dada la diversidad de carreras que se ofrecían, era necesario hablar no sólo de una

didáctica general, sino de didácticas especiales para cada una de las carreras, para ello, se elaboraron manuales con lineamientos de la tecnología educativa: la programación por objetivos de aprendizaje, actividades de aprendizaje, métodos de enseñanza, evaluación, etc.

En ésta etapa se realizó una evaluación del programa de Didáctica General que contó con una afluencia considerable de profesores, sin embargo, dejó carencias en cuanto a la formación pedagógica de los docentes.

Por lo que se implementó un curso de Dinámica de Grupos con la intención de que los educadores conceptualizaran la importancia de las relaciones humanas dentro del proceso educativo.

Con éste programa se pretendía dar un giro a la forma tradicional de ejercer la enseñanza. El profesor debía hacer partícipe a los educandos del proceso al compartir experiencias, al exponerlas y llegar así a una reflexión o análisis.

3. La tercera etapa comprende de 1975 a 1982 e inicia con la fusión del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y se crea el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).

El Centro de Didáctica cierra sus puertas en noviembre de 1977, durante su funcionamiento recibió fuertes críticas al enfocarse a problematizar sobre los problemas educativos y no sobre la importancia de la capacitación en el área técnica de la docencia. Aunque el programa de Especialización del propio Centro se estableció la necesidad de tener como referencia a un Modelo de Docencia.

El Maestro Martiniano Arredondo con anterioridad ya había asentado la carencia sobre una teoría de la docencia, de ahí que el Programa de

Especialización trataba de abordar ésta práctica educativa desde dos dimensiones: lo teórico y lo técnico-práctico. Por lo que el plan de estudios quedó integrada por tres áreas del conocimiento: la Psicopedagogía, la Tecnopedagogía y la Sociología de la Educación.

Este programa sobrevivió al cierre del Centro de Didáctica y se retoma con la creación del CISE cuya meta era el profesionalizar la docencia a nivel superior no centrándose únicamente en la tecnología educativa, sino dándole un enfoque interdisciplinario al vincular la docencia con la investigación.

Dentro de la perspectiva del CISE, el proceso de formación docente se caracterizaba por:

- a) "Estudiar la práctica docente con un enfoque multireferencial para proporcionar una formación integral.
- b) Emplear una metodología que permita el análisis crítico, la reflexión sobre situaciones educativas, y que promueva la reelaboración del objeto de conocimiento por medio de un trabajo grupal.
- c) Plantear la práctica educativa como eje central de la formación, como objeto de reflexión y construcción y como objeto de transformación.
- d) Introducir a los profesores en el conocimiento e interpretación crítica de su práctica educativa, buscando el vínculo docencia-investigación".¹⁷

¹⁷ CHEHAYBAR y Kuri, Edith, en **Formación Pedagógica de Docentes de Educación Superior en América Latina**. UNESCO, p. 233-234.

La ruptura con la Tecnología Educativa tenía que ver con las necesidades histórico-sociales y con las nuevas posturas pedagógicas, sociológicas y psicológicas del aprendizaje.

La Tecnología Educativa se quedaba marginada en un ámbito instrumental que imposibilitaba el análisis didáctico sobre la docencia.

En conclusión ésta postura avalada desde una racionalidad técnica hace del profesor un profesional más comprometido con su práctica, pues en contraste con la postura tradicional concebida desde lo filosófico-idealista donde el discurso es lo que le daba vida a los sujetos (el pienso y existo) y los convertía en sabios pero sólo tenían trascendencia en la conformación de lo estético (de la perfección), de lo moral y de todas aquellas virtudes que caracterizaban al maestro; en cambio, en el enfoque técnico-instrumental la labor del profesor es más compleja pues el discurso pedagógico contempla no sólo conocer teorías pedagógicas, sino también psicológicas y didácticas que en términos de formación docente le permita al profesor el pensar, el existir y el actuar.

Todo esto formulado desde una visión científica de la educación y la pedagogía.

Lo que lleva a la Tecnología Educativa a ser una propuesta actual a pesar de que en el discurso sea un enfoque superado por otras posturas como lo es la Teoría Crítica.

1.4 La Formación Crítica de los profesores universitarios

Dentro del marco legal del Sistema Educativo Mexicano se legitiman como objetivos centrales de la educación en México el desarrollar en los educandos la capacidad de observación, de análisis y de reflexión, éste discurso es el que permea la formación docente desde una postura crítica.

Esta postura crítica tiene sus orígenes en la Escuela de Frankfurt donde Horkheimer, Adorno y Marcuse trabajaron y dieron forma a la llamada "Teoría Crítica de la Sociedad".

La preocupación por estudiar a la sociedad radicaba en la influencia e imposición que ejercía la ciencia positivista como única vía para legitimar el conocimiento. Esta racionalidad instrumental le daba a la ciencia un rango técnico, es decir, solucionaba los problemas con base en la propuesta de métodos y principios, dicha propuesta se aplicaba de manera análoga a los problemas que se suscitaban en la sociedad. La teoría crítica rechazaba ésta ideología argumentando que los problemas sociales no se podían estudiar como fenómenos naturales, por consiguiente, la pretensión de la teoría crítica es "analizar la sociedad occidental capitalista y proporcionar una teoría de la sociedad que posibilite a la razón emancipadora las orientaciones para caminar hacia una sociedad buena, humana y racional."¹⁸

¹⁸ MARDONES, J. M y N. Ursua. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. 3ed., México, Fontamara, 1992, p. 27

Esta racionalidad emancipadora o reflexiva se contrapone a la racionalidad técnica al fundamentarse en los principios de acción y crítica. Se opone a la opresión, y busca resolver problemas a favor del bienestar colectivo.

La teoría crítica también tiene como base al psicoanálisis, pues para llegar a un proceso emancipador, es necesario que el sujeto genere un autoconocimiento que lo lleve a la reflexión.

En términos educativos, la teoría positivista reduce a la educación a un carácter técnico-eficientista, porque para ésta corriente todo saber debe ser aplicado, además intenta dominar y controlar el proceso educativo con base en procedimientos reglamentados, esto es, que los sujetos en formación no razonen, sólo se conviertan en máquinas que produzcan, de esta forma habrá un avance tecnológico acelerado.

En contraposición, Habermas retoma la postura crítica a través de su teoría de los intereses constitutivos del conocimiento que responden a determinados tipos de ciencias y a intereses políticos, ideológicos y sociales.

El interés técnico conformado por las ciencias empírico-analíticas o naturales que dan una explicación causal de los fenómenos naturales a través de un lenguaje científico y matemático. El conocimiento es objetivo y verdadero por lo que en un proceso educativo conlleva que los seres humanos "adquieran conocimientos que les faciliten un control técnico sobre los objetos naturales."¹⁹

El interés práctico conformado por las ciencias hermenéuticas (interpretativas), que sobre un código ético trata de mejorar la vida humana a través de la

¹⁹ CARR, Wilfred y Stephen Kemmis. *Teoría Crítica de la Enseñanza*. México, ED. Martínez Roca, p.148

convivencia y la calidad de vida, para ello, los sujetos deben realizar una interpretación y comprensión de los significados y sentidos de los fenómenos sociales. En un proceso educativo, ésta interés radica en “comprender los significados sociales que son constitutivos de la realidad social”²⁰, es decir, comprender e interpretar los hechos sociales.

El interés emancipador conformado por las ciencias críticas cuyo fin es transformar la realidad mediante un proceso dialéctico que propicie la reflexión sobre la propia producción del conocimiento humano, este interés está encaminado a liberar al conocimiento de aspectos ideológicos y políticos que lo delimitan. En un proceso educativo, la praxis es una relación entre teoría y práctica, es acción y reflexión. La praxis es la transformación del mundo, en palabras de Paulo Freire, el hombre debe aprender a tomar conciencia del mundo que le rodea, a reflexionar sobre él, a descubrir las posibilidades de reestructurarlo y actuar sobre él para modificarlo. La teoría le permite al hombre ser prudente, por lo que la elaboración de una teoría educativa tiene que ver en cómo se va a compartir o construir el conocimiento con los demás, por tanto, los profesores en ésta postura están más comprometidos con su formación y práctica docente.

Desde los enfoques anteriores, los profesores estaban lejos de construir una teoría pedagógica sobre su práctica, su racionalidad se enfocaba a la necesidad de explicar el cómo de las cosas y así responder al concepto de modernidad desde lo tecnocrático.

El construir teorías bajo una nueva concepción de la docencia, lleva al maestro a prepararse como investigador, pues ahora intenta dar respuesta o soluciones a

²⁰ Id.

los problemas que se suscitan en su centro de trabajo ya sea con los alumnos, con las autoridades, con sus pares, con los contenidos educativos y con la sociedad en general.

La docencia, por consiguiente, pasa a ser un campo demasiado complejo, al grado de convertirse en objeto de estudio que puede explicarse desde diversas dimensiones: la institucional, la pedagógica, la didáctica, la personal, la social, la familiar, etc.

Este estudio de la docencia se realiza por los mismos profesores mediante la Investigación-acción, cuyos antecedentes se encuentran en la corriente positivista e interpretativa.

La investigación-acción como el proceso social que es, estudia a la educación y, en especial a la docencia, como una práctica social que se encuentra delimitada por significados institucionales que le permean y que al mismo tiempo la conflictúan por aspectos políticos e ideológicos.

La investigación-acción "es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones de las cuales ellas tienen lugar".²¹

La autorreflexión por consiguiente, es cooperativa, esto permite a los profesores examinar, analizar y compartir con sus pares, sus prácticas, sus análisis de éstas, de las instituciones y situaciones que constituyen su práctica educativa.

²¹ *Ibid.* p. 174

Esta investigación-acción es emancipadora porque “involucra a los participantes en la reflexión crítica sobre prácticas concretas y reales; el entendimiento real y concreto que poseen de sus prácticas, y las situaciones históricas reales y concretas en que llevan a cabo estas prácticas”.²²

Con base en esto, la formación del docente se recontextualiza, pues la teoría crítica a través de la investigación-acción se sustenta en los saberes que los profesores manifiestan en el aula, es decir, los profesores deben tener un discurso emancipado (reflexivo) y, deben contar con elementos que posibiliten la reflexión en los alumnos mediante una relación dialéctica.

En síntesis, la aplicación de la investigación-acción en el campo de la formación docente, de acuerdo con Francisco Imbernón, permite a los profesores desarrollar una nueva cultura profesional a partir de lo siguiente:

- a) Ayuda a definir, analizar, interpretar, orientar, corregir, cambiar y evaluar sus propios problemas profesionales para un desarrollo crítico y una autonomía profesional.
- b) Desarrolla la necesidad de un conocimiento más profundo de la propia práctica para construir y formular alternativas de acción.
- c) Es un compromiso ético de servicio y de relación con la comunidad, posibilitando el análisis de las condiciones sociales de la escolarización.

²² KEMMIS, Stephen en **Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica**. Madrid, Ed. Akal, 1999, p. 110

d) Diagnóstica, a través de la reflexión y la acción, las situaciones problemáticas que surgen en la práctica profesional y desarrolla un nuevo concepto de profesionalización.

e) Posibilita la conciencia de que el conocimiento que poseemos sobre los procesos de formación es imperfecto e inacabado, pero siempre ha de partir de la práctica para volver a la práctica.

f) Intenta construir una estructura colectiva o un espíritu de investigación-acción que reúna y organice conforme a las posibilidades y necesidades, dotándose de una dinámica de cooperación interna y de apertura al exterior: ser, colectivamente, "formadores críticos", "practicantes reflexivos".

Este método de investigación ofrece a los profesores en su formación el reconstruir y transformar su práctica educativa, además de teorizar sobre los procesos educativos desde un enfoque institucional, didáctico, pedagógico, personal, social, entre otros.

Cada una de éstas dimensiones llevan a la praxis del acto educativo, es decir, a la reflexión y transformación de las prácticas educativas.

Uno de los principales precursores latinoamericanos que tuvo gran impacto e influencia en el campo educativo fue Paulo Freire con su Educación como práctica de la Libertad.

Esta pedagogía propone una transformación de la sociedad a partir del diálogo, la concientización y la crítica para poder emprender una emancipación.

Paulo Freire concibe al hombre como un ser capaz de transformarse y transformar su entorno social, educativo, cultural, etc., para liberarse de las ideologías que lo oprimen.

Para lograr ésta visión educativa, los maestros recobran una importancia como profesionales, pues si antes se les criticaba por ser enciclopedistas o técnicos, ahora bajo ésta nueva postura, su formación va encaminada a vincular la teoría y la práctica.

De acuerdo con Carr y Kemmis “la práctica educativa siempre está enmarcada en una teoría y, la teoría educativa siempre nace de la lucha para entender la educación como actividad práctica; así teoría y práctica no son dominios distintos, sino partes constitutivas de lo que significa educación”²³ y, por consiguiente, la docencia.

Con base en esto, la formación de los profesores debe implicar que los mentores sean partícipes activos en la elaboración de los planes y programas de estudio y no mantenerse al margen y dejar que otros “especialistas” (algunos ignorantes del fenómeno educativo) sean quienes lo realicen.

Nuevamente entramos en el terreno de la investigación-acción, ya que es importante que el maestro desarrolle ésa habilidad para poder hacer un análisis de su propia formación y de su práctica educativa, de hecho, en la década de los ochentas, el binomio docencia-investigación ocupaba ya un lugar central, pues había necesidad de hacer reflexionar al profesor para que no se quedara solamente como un aplicador acrítico de programas.

²³ KEMMIS, Stephen. *El curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción*. 2ed., Ediciones Morata, 1993, p.29

“La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador”²⁴, pues el enseñar implica compromiso y el realizar una reflexión crítica sobre la práctica.

Autores como Shirley Grundy, Paulo Freire, Carr y Kemmis y los representantes de la Escuela de Frankfurt cuestionaban el conocimiento científico como el único válido de ser reproducido, estaban en total desacuerdo en que los mentores sólo reprodujeran lo que otros legitimaban en los currícula.

Ellos manejaban la relación teoría-práctica como ya se mencionó antes, al pasar por los intereses constitutivos del saber de Jürgen Habermas, la llaman teoría crítica cuyo objetivo es hacer de la docencia “un acto de entendimiento y de elaboración conjunta donde se recojan los discursos, las inquietudes, las necesidades y la diversidad de significados de los profesores; se hará una práctica idónea para las necesidades del medio institucional que, construida por los propios profesores, será llevada a las aulas en su totalidad; además, se forma en el interior de las instituciones una cultura colaborativa que proporcionará el marco para el desarrollo profesional de los docentes al integrar su práctica a proyectos educativos comunes e institucionales, que proceden de la autorreflexión y que tienen como meta la transformación de la docencia, la institución y la sociedad”²⁵

En conclusión, podemos definir a la formación docente con carácter crítico como una actividad que es:

²⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía**. 3ed., México, S. XXI, 1999, p.30

²⁵ CHEHAYBAR Y Kuri, Edith. **Op.cit.** p.34

- a) Autónoma porque el profesor es quien decide su proceso de formación, es sabedor de sus deficiencias, de sus problemas y de las posibles soluciones que el contexto le ofrece;
- b) Comunicativa porque el discurso tiene que ser socializado para ser legitimado, además la comunicación promueve la democracia;
- c) Comprometida porque el contexto histórico-social que enmarca al maestro lo compromete a enriquecer y transformar su formación vía la investigación-acción;
- d) Responsable porque en sus manos está la transformación, en primer lugar de los educandos y posteriormente de la sociedad.

A pesar de no ser una postura actual, la formación docente desde la teoría crítica es muy poco reconocida por las Instituciones de Educación Superior y, es que cada una de ellas se pronuncia a favor de una determinada corriente, ya sea la tradicional o la tecnocrática.

Al igual que en la Tecnología Educativa, el profesor desde la Teoría Crítica es un ser que se compromete en cuanto a la elaboración de un discurso pedagógico y educativo, pues no sólo basta conocer los lineamientos de un aprendizaje significativo, es necesario el conocer también diversas corrientes que sobre pedagogía, sociología y psicología permean el fenómeno educativo.

Por lo que es importante estudiar a la docencia universitaria como una profesión multidisciplinaria que contempla campos teóricos-conceptuales y técnico-metodológicos que la definen, la enriquecen y la transforman.

Las Instituciones Educativas actualmente con base en sus propios lineamientos forman a sus profesores desde una postura que responda a sus necesidades académicas, de ahí que sea importante estudiar a una Universidad que está en busca de una identidad como Institución de Educación Superior de calidad como lo es la Universidad de Ecatepec.

CAPITULO 2

LA UNIVERSIDAD DE ECATEPEC Y LA FORMACIÓN DOCENTE

LA UNIVERSIDAD DE ECATEPEC Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Como consecuencia de las diversas manifestaciones estudiantiles a finales de la década de los sesentas, el Sistema Educativo Nacional, en particular, la educación superior, sufre modificaciones en sus concepciones de hombre, sociedad y educación.

El concepto tradicional de formar hombres y mujeres con miras a integrarse a una élite de intelectuales, dejaba de ser funcional a favor de una educación que formara o capacitara para el trabajo.

La proliferación de escuelas técnicas respondía a éste nuevo deber ser de la educación en México, por lo que la docencia como una práctica pedagógica avalada por raíces filosóficas, éticas y estéticas se dejaba en el pasado como una formación ya no funcional y se comenzaba a hablar de la práctica docente en terrenos didáctico- técnicos.

La incorporación en los ochentas y noventas de estudiantes al nivel de licenciatura en universidades públicas se redujo por diversas cuestiones, lo importante es que las instituciones privadas comenzaron a emerger de manera considerable.

Una de ellas es la Universidad de Ecatepec (UNE), cuya creación se da en junio de 1994. Como Institución de Educación Superior nace en un contexto histórico determinado, por lo que en el presente capítulo, es importante revisar la propuesta gubernamental llamada "Modernización Educativa", que permea el surgimiento de la UNE.

Esto nos va a permitir conocer los diversos programas de formación docente que ofrece la UNE a sus profesores, además nos permitirá realizar un análisis más preciso de ellos con base en las posturas pedagógicas que se revisaron en el capítulo anterior.

2.1 La Modernización Educativa y la Universidad de Ecatepec

En México, en las tres últimas décadas del siglo XX, la universidad entra en crisis y se perfila hacia un conjunto de nuevas valoraciones centradas en un pensamiento de corte tecnocrático y pragmático que se instaura con el modelo económico neoliberal.

Modelo económico conceptualizado como una doctrina filosófica que tiene repercusiones en todos los campos de las ciencias sociales, además de ser un modo de practicar la economía política.

De esta manera se incorporan de forma masiva los principios y técnicas (presentadas como científicas) de la pedagogía pragmática estadounidense, modelos de elaboración de programas vía los objetivos de aprendizaje y, se aplican principios de construcción curricular para elaborar diagnósticos de necesidades y perfiles de egreso.

Esto se puede observar en los planes de estudio de las licenciaturas y programas de posgrado donde se señalan tanto el perfil del egresado como los

objetivos generales, mismos que representan una forma de incorporar el mercado ocupacional.

La política neoliberal echa por tierra la idea de la universidad como conciencia de la nación.

En ésta misma etapa, la modernización se entendía como la expansión de las universidades y de la matrícula, la ampliación de la oferta educativa, la planeación del desarrollo universitario y la administración más centralizada, fundamentada en un ideario para promover la justicia social, dar igualdad de oportunidad de acceso a la educación superior y calar la base del desarrollo del país.

Esta perspectiva neoliberal, Ángel Díaz Barriga la explica como el establecimiento de sistemas de evaluación (control) del desempeño institucional con el fin de detectar aspectos que permitan calificar la calidad de cada universidad como son el examen nacional de ingreso y el examen de calidad profesional a través de concursos de los estímulos de rendimiento académico.

La educación superior deja de ser conocida como una inversión para ser considerada como un gasto con la cada vez menos notoria presencia del Estado que se convierte en elemento fiscalizador, orientador del sistema debido a que es éste culpable de las deficiencias del empleo y, por tal motivo, para rectificar debe preparar para el empleo. El empleo se convierte así, en un indicador de logro educativo.

En éste panorama, se acepta que la función primordial de la Universidad es preparar para el empleo; la obtención de un puesto de trabajo es considerada como un indicador de la eficiencia del sistema educativo.

En términos educativos, Díaz Barriga concibe al educando como portador del gasto educativo en el que se invirtió durante su instrucción formal con el propósito de desarrollar habilidades técnico-profesionales. Por lo que las dificultades para obtener empleo son vistas como fallas de formación, como una ruptura entre la escuela-aparato productivo y como una debilidad en los sistemas internos de trabajo de la universidades.

La carencia de empleos suficientes para la población económicamente activa es una consecuencia directa de la economía, de la retracción de la pérdida de planta productiva del país y de la dependencia de recursos financieros altamente volátiles.

Así mismo, el mercado de trabajo, el cual se rige por la ley de la oferta y la demanda (libre mercado) y se comporta homogéneamente en relación con todos los integrantes de la fuerza de trabajo, se ha visto modificada por el llamado movimiento neoliberal.

Este movimiento nos lleva de regreso al libre mercado, es decir, a la competencia, a la lucha donde se pugna por un mercado donde todos compiten en condiciones de igualdad entre cada país según sus posibilidades. Esto supone la exposición de la economía a la competencia internacional.

El neoliberalismo de acuerdo con Pablo Latapí²⁶, suele entenderse como una ideología que postula la prominencia del mercado y de la libre competencia.

²⁶ Latapí, Pablo. "La modernización educativa en el contexto neoliberal" en **Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización.**

El modelo neoliberal al privilegiar la competencia marcó una serie de estrategias que desestabilizaron al sistema mexicano, entre ellas destacan las siguientes:

a) La formación basada en competencias con fines elitistas que cerrarían círculos y accesos a la educación superior. Se define competencia como la habilidad de adquirir una capacidad, esto es, la formación calificada de la fuerza de trabajo. Las instituciones educativas tendrán la obligación de participar en la calificación de la fuerza de trabajo mediante la formación de los estudiantes con programas flexibles que permitan su amplia movilidad ocupacional vía las competencias laborales, es decir, la formación técnico-científica.

b) La privatización de la educación que más tarde generaría una serie de inconformidades traducidas en movimientos estudiantiles.

c) Como filosofía económica, promueve la individualidad y el espíritu de competitividad y elimina la solidaridad nacional.

d) Dentro del marco de competitividad, la calidad y el prestigio de las instituciones educativas dependerá de la colocación de sus egresados en puestos importantes dentro de las empresas.

Bajo éste panorama se promueve a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa la modernización educativa con lineamientos de la tecnología educativa que, a pesar de ser una postura teórica de los setentas, siguió vigente con los ideales de competitividad, eficiencia y excelencia académica.

La modernización educativa “pondera la capacidad de generar una estructura productiva, liberadora y eficiente con el apoyo del conocimiento científico y tecnológico; la capacidad de fortalecer la solidaridad social e identidad nacional y la cultura científica y tecnológica, la capacidad de ampliar las vías de participación democrática y plural, además de reafirmar la identidad nacional.”²⁷

Es así que la modernización educativa es concebida como un movimiento, una tendencia que demanda adhesión y compromiso de todos los participantes: autoridades escolares, profesores, padres de familia, alumnos y la sociedad en general.

La modernización educativa tiene sus inicios en el gobierno del Presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). El 16 de enero de 1989 lanza un llamado presidencial, en donde convoca a maestros, padres de familia y autoridades responsables de la educación, así como a investigadores de la misma a exponer sus ideas sobre cómo lograr una mejor educación y así poder vincular la pedagogía con la tecnología.

Para comprender la Modernización Educativa desde su marco constitucional, hay que tomar como punto de partida la promulgación de la Constitución de 1917 que establece dentro del artículo tercero, los criterios fundamentales que guían la educación mexicana: una educación de carácter nacional, democrático y popular.

Esta Constitución fue una consecuencia de la Revolución Mexicana y, con la creación de la Secretaría de Educación Pública, se reforzó el ámbito educativo. Un ejemplo es el considerable aumento de la matrícula de la escuela primaria que, sin

²⁷ Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. p.128

embargo, y a pesar de éste logro, el rezago educativo seguía como un problema a vencer.

El considerable aumento de la explosión demográfica acrecentó las necesidades económicas de los mexicanos y unido a la centralización de la educación, aumentó el rezago educativo de la población.

La centralización de la educación es un problema que preocupa aún en nuestros días y fue una de las líneas a seguir para el mejor desarrollo de la Modernización Educativa.

Desde su campaña presidencial, el Presidente Carlos Salinas de Gortari propuso metas educativas, tales como: calidad, cobertura, participación y planeación de la investigación superior; descentralización, organización e igualdad educativa, mejoramiento de las condiciones de vida de los maestros, mayores recursos a la educación básica, impulso a la educación extraescolar, consultas y modernización.

En su Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994)²⁸, el Presidente de la República planteaba la aplicación al acceso en todas las oportunidades educativas.

De entre los objetivos que se mencionaban, los más relevantes son:

a) Mejorar la calidad de la educación y de sus servicios de apoyo para fortalecer la soberanía nacional, para el perfeccionamiento de la democracia y para la modernización del país.

²⁸ Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. p.128

- b) Mejorar la calidad en todo el sistema educativo, tanto el escolarizado, que abarca desde el nivel preescolar hasta el posgrado, pasando por la educación técnica y universitaria, como el extraescolar, que comprende los sistemas abiertos, la educación y la capacitación de adultos y la educación especial.
- c) Fortalecer la educación científica y tecnológica y el enriquecimiento de las actividades culturales, deportivas y recreativas en las escuelas.
- d) Implementar mejores opciones para la formación y el desarrollo de los docentes.
- e) Mejorar la calidad de la educación media y superior y ampliar su oferta, frente a una demanda creciente, son tareas urgentes, a las que se destinará un esfuerzo especial.
- f) Vincular la educación tecnológica con los requerimientos del aparato productivo del país, será una estrategia fundamental del programa educativo.
- g) Se propiciará una mayor integración escuela-empresa para promover el entrenamiento en el trabajo.

Es así como se fundamenta la llamada Modernización Educativa que establece “una nueva relación entre las instancias gubernamentales y la sociedad civil, porque la participación conjunta de los sectores sociales con el Estado Mexicano, históricamente investido con el irrenunciable papel educador, es el puente que vincula los fines de la modernización educativa con sus acciones concretas”.²⁹

²⁹ PESCADOR Osuna, José Ángel. **Aportaciones para la Modernización Educativa**. 2ed., México, UPN, 1994, p.240.

En sí, ésta revolución llamada Modernización Educativa proponía la unión del Gobierno y la sociedad, la incorporación definitiva de los ciudadanos y grupos al interior del ámbito educativo, esto implicaba la solidaridad como actitud, como enfoque y como contenido educativo, exigía un compromiso de eficacia que sólo se cumpliría si la vida de los mexicanos era mejor y si los propósitos nacionales se cumplían, para ello era indispensable descentralizar al Sistema Educativo para darle reconocimiento a las comunidades locales y propiciar una vida propia y original y acorde a los valores de nuestra historia y a la meta de integración nacional.

La modernización de la educación se da en un contexto donde la globalización de las economías acelera el avance de la ciencia y la tecnología, asignándole al conocimiento el papel de la fuerza productiva, por otra parte, la conformación de los grandes bloques económicos, donde la economía internacional está sustentada en la participación competitiva de las naciones, en la que México participa con el Tratado de Libre Comercio conjuntamente con Canadá y Estados Unidos.

En sí, los objetivos de la Modernización Educativa³⁰ eran:

- a) Mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional.

- b) Elevar la escolaridad de la población.

³⁰ Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.

c) Descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrantes de la sociedad.

d) Fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.

e) Impulsar la educación técnica de carácter terminal para que los jóvenes puedan incorporarse a corto plazo al mercado laboral.

Con esto se buscaba cambiar aquello que impedía que el país tuviera un mejor desarrollo económico y social, el cual debería brindar a los mexicanos mayores y mejores oportunidades, competir con las llamadas naciones de vanguardia y, por consiguiente, hacer que México esté presente en ellas.

La Modernización Educativa buscaba no educar para el desempleo, sino formar jóvenes que tuvieran como perspectiva un empleo digno y bien remunerado.

Una medida para lograr esto es que las Instituciones de Educación Superior cuenten con la participación de profesores, alumnos y autoridades para examinar los aspectos curriculares de las profesiones y hacerlas más flexibles y, por ende, permitan el dominio de los conocimientos y las habilidades requeridas por el mercado de trabajo, es decir, deberán evaluar sistemáticamente su actividad, planear, diseñar y ejecutar programas de superación académica que permitan atender la demanda educativa con mejor calidad.

Esto va a ayudar a formar un profesional con características flexibles, de formación multidisciplinaria y con una actitud emprendedora hacia el trabajo y la producción.

Sin embargo, en la práctica, los estudios universitarios en México continuaban en crisis debido a varios factores como los ya mencionados, además la desvinculación de los currícula con las demandas sociales y laborales, los principios de la globalización de la economía, las pocas opciones laborales, así como la falta de oportunidades para ingresar a la educación superior (aunque en el discurso oficial, todos los aspirantes tenían las mismas oportunidades de acceder a ella).

Esta falta de oportunidades fue consecuencia del auge de la educación técnica, contemplada por la modernización educativa, pues con la implementación del examen único de ingreso al nivel medio superior, se le dio preferencia a las escuelas de índole técnico, restando oportunidad a los educandos de poder cursar el bachillerato general y, por ende, el cursar una licenciatura.

Las escuelas técnicas tenían la encomienda de formar para el trabajo a un nivel técnico-científico, es decir, se vinculaba la educación técnica con los requerimientos del aparato productivo del país.

Ante el impedimento de ingresar a la universidad pública, las instituciones privadas comenzaron a emerger de manera importante, y dieron cabida a los jóvenes que fueron rechazados en las instituciones públicas. Las instituciones privadas recobraron importancia como una opción educativa.

2.2 Creación de la Universidad de Ecatepec.

Una de las opciones educativas que nace en éste contexto socioeconómico es la Universidad de Ecatepec (UNE) que inicia sus actividades educativas el 30 de junio de 1994 con una oferta educativa que estaba conformada por estudios de bachillerato general y cuatro licenciaturas: Administración, Contaduría Pública, Derecho y Psicología, y una planta docente de 15 profesores, además de contar con el Reconocimiento de Validez Oficial por parte de la SEP.

Con el slogan “Educar por respeto al Ser” donde el término educación es concebido como el compromiso de formar a nuevas generaciones de jóvenes que habrían de coadyuvar en la elevación de los niveles de conocimientos de la sociedad en la que se desempeñen; por respeto al ser que se traduce a los valores heredados, a las ciencias, a los semejantes y a las diferentes ideologías

Como una nueva opción educativa, los servicios que ofrecía la UNE no contaban con los recursos humanos y materiales necesarios; su estructura organizacional en 1994 estaba conformada por la rectoría, la contraloría, la dirección, el jurídico, así como la dirección de bachillerato, la dirección de calidad académica, además de el departamento de relaciones públicas, servicios escolares y la biblioteca.

La planta docente estaba conformada por licenciados de diversas especialidades y la mayoría de ellos sin una formación o capacitación docente previa.

A pesar de ello, para aspirar pertenecer a la UNE daban una clase muestra de quince minutos aproximadamente a los directivos de las áreas de calidad académica y bachillerato.

El problema de éste examen radicaba en que las personas encargadas de éstas áreas tampoco contaban con una preparación pedagógica o didáctica. Bastaba que el discurso de los aspirantes fuera claro y preciso.

En 1996, la UNE tuvo un incremento en la matrícula de bachillerato debido a la aplicación y resultados del examen único para ingresar al nivel medio superior. La implementación de dicho examen tenía como fin, de acuerdo con el discurso oficial, que todos los jóvenes tuvieran seguro un lugar para continuar con sus estudios, pero la realidad era otra.

Dado los requerimientos para alcanzar una modernización educativa que impulsara el desarrollo del país, se le otorgó un lugar preferencial a la educación técnica, por ello el examen único servía para dar equitativamente un espacio a todos aquellos estudiantes rechazados de la UNAM y del Bachillerato General.

En medio de protestas por parte de los padres de familia inconformes por los resultados y el espacio asignado a sus hijos, se legitimó la aplicación y el resultado de éste examen. A raíz de esto, las escuelas particulares con su oferta de bachillerato general incrementaron su matrícula. La UNE no fue la excepción.

La UNE contrató a más profesores no sólo para bachillerato pues incorporó una licenciatura más: Diseño Gráfico.

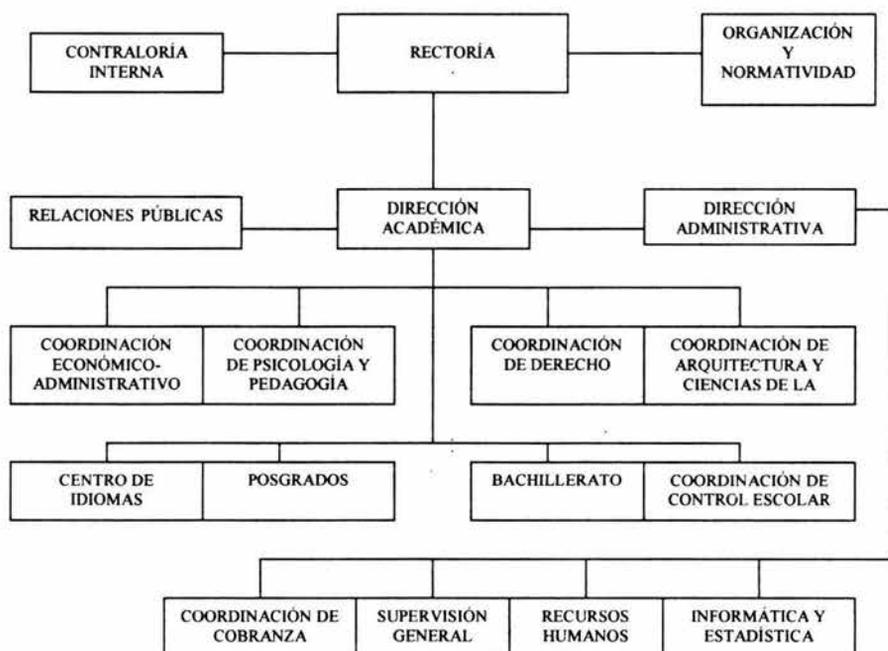
En éste lapso, como un estímulo y prestación hacia los profesores. la UNE instituye cursos para profesores sobre Metodología de la Enseñanza de veinte

horas. El crecimiento de la UNE como Institución Educativa se da apoteósicamente.

De 1998 al 2002 se suman cuatro carreras más: Pedagogía, Mercadotecnia, Arquitectura y Ciencias de la Comunicación.

Estas carreras tuvieron gran demanda en 1999 debido a la huelga de los estudiantes de la UNAM.

A la par de éste crecimiento, en el año 2003 la UNE sufre cambios en su estructura organizacional (ver cuadro 1) al quedar de la siguiente manera:



Cuadro 1. Fuente: www.unec.edu.mx

El objetivo de ésta investigación no es analizar la estructura administrativa de la UNE, sino su estructura académica, cuya misión es formar profesionistas con un alto grado de competitividad y, por ende, convertirse en la mejor opción educativa del municipio de Ecatepec.

La UNE centró esa competitividad en su planta docente pues a decir de los directivos la intención al implementar cursos de actualización era contar con un cuerpo académico de excelencia.

2.3 La Formación Docente en la UNE

Con el cierre de los diversos centros de formación docente de profesores universitarios, cada Institución Educativa de nivel superior se convirtió en la encargada de formar a sus propios profesores.

Esa formación responde al proyecto académico de cada Institución, sin embargo, no se puede olvidar que dentro de dicho proceso formativo no sólo se deben formar profesores, sino investigadores, pues dentro del marco legal de las universidades, éstas deben cumplir tres funciones: docencia, investigación y extensión universitaria.

La dualidad docencia-investigación lleva consigo el contar con profesionales mejor preparados para que intervengan en la elaboración de los currícula.

Dentro de éste deber ser también es cierto que no todas las Instituciones Educativas cuentan con los recursos humanos y materiales necesarios sobre todo cuando se es una Institución joven como la UNE.

La UNE se creó en 1994, actualmente cuenta con 10 licenciaturas, además de posgrados y una planta docente de 250 profesores aproximadamente.

Dentro de ese cuerpo docente se encuentran noveles profesores que se integran inmediatamente después de egresar de la carrera, algunos de ellos sin el título profesional correspondiente.³¹

Cabe aclarar que el ser titulado no asegura el éxito en el ejercicio de la docencia, sino la formación continua en cuanto a saberes teóricos y prácticos.

La alternativa es entonces, que las Instituciones Educativas fomenten en sus profesores el interés por investigar, conocer y comprender su práctica educativa.

Ya se ha mencionado que la docencia es un ejercicio profesional demasiado complejo, pues está determinada por aspectos sociales, económicos, políticos, históricos e institucionales.

En ésta última encontramos las condiciones concretas de su trabajo, la interacción que establecen con los educandos, el curriculum y, hasta la historia personal de cada profesor.

Por éstas razones son importantes los cursos de formación docente ya que hay que estudiar y analizar desde la manera en que el maestro vive, organiza, planea y se identifica con su práctica.

³¹ De hecho la misma UNE contrata a sus propios egresados que no cuentan todavía con su título profesional, en otros casos ni siquiera han comenzado su tesis.

La formación no es “más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”³²

En consecuencia, su función social estriba en la adquisición de conocimientos y/o habilidades que dan sentido a la existencia del seres humanos en un determinado contexto histórico.

Al ser la formación un trabajo sobre sí mismo, también es importante el considerar los factores exógenos que contribuyen de una manera consciente o inconsciente en la formación de los sujetos.

Un agente determinante son los profesores que mediante un discurso configuran el saber-hacer y el saber-ser de los educandos.

La formación de los educandos como el principal objetivo de la función docente, está determinado por diversos contextos histórico-sociales, los cuales dan sentido al quehacer pedagógico de la práctica docente.

Ello complejiza la labor de los educadores que se ven en la obligación de investigar, de conocer, de comprender y de transformar su práctica educativa, a fin de enriquecer su propia formación docente.

La formación docente la podemos definir entonces como un proceso por medio del cual los profesores, con base en su práctica y en la revisión de teorías y metodologías construyen y dan significado a su identidad como profesionales de la educación.

³² GILLES, Ferry, *op.cit.* p.43

Este proceso formativo debe responder al proyecto académico de cada Institución Educativa.

Sin embargo, ése proyecto académico es permeado por los cambios sociales, económicos y políticos que replantean la función social de las escuelas.

Con base en las nuevas posturas que experimenta el mundo, las profesiones requieren de replanteamientos en su hacer, la escuela como formadora de profesionales requiere de nuevos modelos de docentes.

Profesores que se asemejen a los parámetros de eficiencia y calidad, aspectos que hacen más abstracta ésta práctica educativa, pues los docentes deben manejar diversas estrategias tanto cognitivas como motoras que exige la eficiencia.

Razón por la que el maestro que representa las características tradicionales de la profesión se tiene que adaptar a las nuevas circunstancias sociales o a los lineamientos de la Institución en la que labora.

Con lo anterior, podemos decir que la educación día con día cambia, se construye y se resignifica, para ello se requiere de la labor de un sujeto llamado maestro o profesor que en sus manos está el replantear mediante un proceso constante y permanente su práctica docente.

Las Instituciones de Educación Superior proporcionan diversas opciones pedagógicas y/o didácticas (cursos) que les permitan acercarse a una profesionalización de la docencia.

La UNE para garantizar resultados favorables, ofrece intersemestralmente cursos más que de formación, de capacitación docente.

La capacitación entendida como “la adquisición de conocimientos, principalmente de carácter técnico, científico y administrativo”.³³

Los cursos de capacitación y/o actualización también son parte del proceso de formación de los docentes. La constancia y el compromiso social le dan sentido a la formación y a la práctica docente.

A continuación se hará un análisis de los programas de éstos cursos con base en las diversas posturas pedagógicas que ya se citaron en el capítulo 1 de ésta investigación como son: la escuela tradicional, la tecnología educativa, el constructivismo y la teoría crítica; esto nos permitirá identificar el enfoque teórico-metodológico de los programas de formación y/o capacitación docente que ofrece la UNE.

2.3.1 Curso-Taller de Metodología de la enseñanza implementado por la UNE.

Este curso (ver anexo 1) se diseñó con carácter obligatorio para los profesores de nuevo ingreso o para los que obtuvieron una evaluación poco satisfactoria por parte de los alumnos.

³³ ARIAS Galicia, Fernando. **Administración de Recursos Humanos**. México, Trillas, 1990, p.319.

El programa está estructurado en cinco unidades temáticas desde los parámetros de la tecnología educativa.

La primera se enfoca en conceptos básicos sobre lo que significa educación y docencia.

Esa dualidad es vista desde un enfoque programático de la pedagogía, es decir, se toma como referencia al modelo tecnocrático que se define como el conjunto de conocimientos científicos, tecnológicos y empíricos aplicados con un enfoque sistemático para resolver problemas educativos.

Lejos de considerar al profesor como un intelectual como en otras propuestas pedagógicas, dentro del proceso educativo sólo es un ejecutante y un cumplidor de programas.

Así lo demuestra éste curso, pues en las unidades subsecuentes que lo conforman, centran la tarea del maestro en lo operativo.

La segunda unidad se caracteriza por clasificar al docente en varios modelos: el domesticador, el repetidos, el academicista, el burocrático, el improvisador, el elitista y el teórico.

Debido al poco tiempo del curso (veinte horas), éstas clasificaciones no se pueden analizar desde los diversos modelos pedagógicos, por lo que el docente sólo se visualiza en alguno de ellos.

Aunque la intención del curso no es profundizar sobre los diversos proyectos pedagógicos de formación docente si es importante por lo menos el conocer las raíces epistemológicas de la postura tecnocrática.

Dentro del programa sólo se contempla una parte mínima de esa postura, lo concerniente a la metodología de la enseñanza.

En éste enfoque, la didáctica se reduce al plano de lo instrumental y se olvida el sentido filosófico, estético y humanístico de la docencia (que para la ideología de la UNE, eso le corresponde a otras instancias).

Desde éste plano instrumental, el curso responde a los necesidades institucionales de la UNE ya que los profesores que no cuentan con una formación docente previa, desde el ámbito operativo éste curso los capacita para poder aterrizar los contenidos de los programas de estudio.

Y es que al revisar la estructura de los programas de estudios observamos que están diseñados en forma de carta descriptiva (en especial los de la licenciatura en Psicología) por lo que el objetivo del curso (el docente valorará su actividad y se preocupará por utilizar un método de enseñanza adecuado y de manera sistemática) responde a tal fin.

Como ya se mencionó en el primer capítulo, la carta descriptiva³⁴ desde la concepción anglosajona de la tecnología educativa sirve para “facilitar” la labor del educador, sin embargo, “tiene como repercusión una concepción en la que se niega al docente la función intelectual como núcleo de trabajo, es decir, la interpretación de contenidos y la elaboración de una propuesta metodológica”.³⁵

³⁴ Ángel Díaz Barriga en su libro **Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico** señala que los programas presentados en forma de carta descriptiva contienen elementos básicos como son: la determinación de objetivos generales y específicos, la precisión del contenido y su organización en unidades temáticas, así como el señalamiento de actividades y de una bibliografía.

³⁵ DÍAZ Barriga, Ángel. **Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico**. 2ed., Argentina, Aique Grupo Editor S.A. p.48

Con base en esto, el curso-taller de Metodología de la Enseñanza en su tercera unidad contempla el proporcionar a los profesores las bases para la utilización de diversos recursos didácticos, el resaltar la importancia de los objetivos conductuales, así como la elaboración de ítems para evaluar el aprendizaje. Todo bajo el esquema de la carta descriptiva.

El cómo aterrizar los contenidos lleva a los profesores a ser simples aplicadores acríticos de normas y principios. El papel del maestro es el de un técnico, ya que (en el caso de la UNE) no participa en la elaboración de los programas de estudio, sólo se le dice como aterrizar los contenidos y cuánto tiempo en horas le deben dedicar a cada tema, así como los materiales a utilizar.

Esta función se legitima al abordar en el curso el tema de los grupos, que más allá de concebirlo como el trabajo colegiado o visto desde la óptica argentina del grupo operativo, se remonta a identificar roles o conductas de los alumnos tales como: el rebelde, el tímido, el obstinado, entre otros.

La imagen del ingeniero conductual del maestro se institucionaliza desde ésta perspectiva pues hay que recordar que el aprendizaje dentro del conductismo es precisamente el cambio de conducta.

Para lograr dichos cambios, al educador se le conduce a la utilización no solamente de libros, sino de diversos recursos técnicos como son la televisión, los acetatos, las diapositivas y hasta las computadoras, esto con la intención de hacer más dinámico el proceso educativo.

En cuanto a la evaluación, las alternativas que contempla el curso con la aplicación de exámenes escritos en sus diversas modalidades.

Con la elaboración de exámenes se pretende que el profesor verifique el alcance de los objetivos, sin embargo, lejos de ser una propuesta alternativa, recae en el aprendizaje repetitivo y memorístico de la escuela tradicional.

Frente al contexto institucional, el elaborar y aplicar exámenes es requisito principal que la Institución exige para evaluar el aprovechamiento académico de los educandos, por lo que el curso satisface las necesidades de la UNE.

En palabras de Lawton, "los procedimientos de evaluación informados por el punto de vista técnico objetivan al aprendiz, sirven también para reforzar la idea de que la acción docente es mecánica, análoga".³⁶

En lo concerniente a la bibliografía, es muy escasa y se enfoca a los libros sobre dinámicas y técnicas grupales, curriculum y didáctica, todo enfocado desde la tecnología educativa.

En síntesis podemos decir que el curso-taller "Metodología de la enseñanza" está basado en una postura técnico-instrumental desde el modelo conductista por las siguientes razones:

a) En el curso se busca que el docente y el educando desarrollen habilidades para la ejecución de un oficio;

³⁶ GRUNDY, S. **Curriculum, producto o praxis**. Madrid, Editorial Morata, p.85

- b) El maestro como ingeniero conductual elabora objetivos e instrumenta el proceso enseñanza-aprendizaje a fin de dinamizar vía un estímulo-respuesta o ensayo-error el proceso educativo;
- c) El alumno es considerado como un sujeto que procesa información y que sabe aplicarla en determinadas situaciones;
- d) La planeación educativa o sistematización de la enseñanza se basa en la psicología conductista con la llamada enseñanza programada cuyo fin es el desarrollo de habilidades y destrezas que conllevan a la obtención de un oficio o profesión.
- e) Los contenidos del curso se manifiestan en conocimientos y en habilidades. Esas habilidades son para desarrollar aspectos muy particulares de la docencia como lo es su operatividad (instrumentación).

2.3.2 Uso de estrategias cognitivas: Curso implementado por la UNE.

Este curso (ver anexo 2) está diseñado bajo el esquema del paradigma cognitivo o constructivista.

El programa define a las estrategias cognitivas como procedimientos tendientes a eficientar la capacidad de adquisición de aprendizaje en el alumno.

Sin embargo, no hay una justificación previa, su propósito es facilitar a los docentes elementos para propiciar aprendizajes significativos en los educandos.

Basándose principalmente en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, el curso en el plano institucional representa una alternativa pedagógica ya que no responde a los lineamientos operativos de la docencia que la UNE propugna.

Cabe mencionar que una de sus limitantes (al igual que el curso de metodología de la enseñanza) son sus escasas veinte horas de duración que en práctica no son suficientes para el análisis de una teoría ni para la adquisición de habilidades.

Si tomamos en cuenta que los cursos que ofrece la UNE tienen como fin operativizar la práctica docente, en teoría (como lo marca el mismo programa) sólo se le da mayor importancia a las estrategias de aprendizaje que el maestro debe emplear.

Por consiguiente, el análisis sobre los principios epistémicos de la teoría cognitiva no se lleva a cabo por parte de los profesores, de hecho, el curso es en primera instancia una exposición por parte de los responsables del programa.

El programa abarca dos vertientes, una dirigida hacia los educandos con las llamadas estrategias cognitivas y la otra va dirigida hacia los maestros con el uso de las estrategias instruccionales.

Así, todo el proceso cognitivo se ve a partir de las estrategias didácticas de ésta postura pues “son necesarias la planificación y la organización de los procesos didácticos para que recreen las condiciones mínimas para aprender significativamente”³⁷

³⁷ HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo. **Paradigmas en psicología de la educación**. México, Paidós, 1998, p.133

Es importante mencionar que no hay una antología de textos sobre el tema del curso (sólo se menciona la bibliografía mínima), así que el único material didáctico con el que se cuenta son los cuadros sobre los lineamientos básicos de la teoría cognitiva que contempla el programa.

Durante el desarrollo del curso éstos cuadros sirven como base para analizar la clase que los profesores preparan en la segunda parte del curso, ahí se evalúa el lenguaje verbal y no verbal, así como los materiales y el ambiente que crea el docente para favorecer el aprendizaje.

Hay que recordar que uno de los objetivos de la teoría cognitiva es crear "un contexto propicio para hacer intervenir al alumno activamente en su dimensión cognitiva (uso de conocimientos previos) y motivacional-afectiva (disposición para aprender y creación de expectativas para hacerlo significativamente), de modo que logren una interpretación creativa y valiosa"³⁸

Con respecto a las estrategias instruccionales (vistas desde una postura cognitivo-conductual) el curso destaca la importancia de la planeación desde la elaboración de objetivos con base en la taxonomía de Bloom, la utilización de mapas conceptuales, resúmenes, preguntas intercaladas y redes semánticas que motiven una metacognición en los estudiantes.

El aprender a aprender es el sustento básico dentro de éste curso donde el alumno es concebido como un sujeto activo, responsable y constructor de su propio aprendizaje.

³⁸ id.

Contrariamente a lo propuesto, los esquemas están estructurados de tal forma que resultan accesibles para las diferentes formaciones profesionales de los maestros, la intención es (por la premura del tiempo) que los profesores tengan una noción clara sobre las estrategias que pueden utilizar en su práctica cotidiana.

En conclusión, este curso como el anterior le dan mayor preferencia a la planeación y ejecución de la docencia, por lo que se inserta en una postura técnico-instrumental.

2.3.3 Desarrollo de competencias didácticas: Curso implementado por la UNE.

Concebida como las habilidades docentes que permiten desarrollar los contenidos de los programas de estudio, el programa de éste curso-taller (ver anexo 3) se presenta bajo la estructura de un cuaderno de actividades que pretende propiciar el trabajo colegiado entre los profesores de la UNE.

Es precisamente ésta una de las limitantes, pues el trabajo colegiado sólo se realiza en el transcurso del taller, pues la UNE carece de un proyecto que implique la participación constantes de los profesores.

Los ejercicios que marca el programa del curso ciertamente invitan al intercambio de experiencias que pueden ser analizadas desde diversas interpretaciones dada la variedad de especialidades de los propios educadores, la cuestión es que no trascienden más allá del aula.

Estas actividades tienen como fin llegar a la construcción y/o reconstrucción de la práctica docente, misma que es conceptualizada desde una categoría técnico-pedagógica.

Lo pedagógico se da en el trabajo colegiado al intercambiar experiencias pues "da cabida al conflicto y la discrepancia, siempre que existan mecanismos de comunicación y entendimiento que permitan la reflexión y el contraste constructivo, precisamente porque se parte de una comprensión común de la educación y de la comunicación humana."³⁹

Esas reflexiones de acuerdo con el programa deben llevar a los participantes a un consenso sobre la planificación de la enseñanza.

La postura técnica se entiende aquí como la elaboración de objetivos de aprendizaje, así como la instrumentación y evaluación que se hace sobre el proceso educativo. La base de éste discurso se encuentra en la tecnología educativa.

La evaluación se da desde tres enfoques: la diagnóstica, la sumativa y la formativa.

Dentro de ésta última se destaca al proceso evaluativo desde la planeación hasta los resultados obtenidos que servirán como base para el ajuste pedagógico del proceso enseñanza-aprendizaje.

De hecho, el objetivo del curso recae en la adquisición de habilidades por parte de los profesores para la planeación del aprendizaje.

³⁹ PÉREZ Gómez, Ángel. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid, Ediciones Morata, 1998, p.173

Habilidades que se observan en tres momentos importantes del curso:

- a) Estilos de enseñanza que privilegia la importancia de la reestructuración del programa de estudios, el fomentar la confianza en los educandos y el elaborar esquemas de trabajo.
- b) Conducción docente entendida como aquellas estrategias que utilizan los profesores para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje.
- c) La evaluación como el proceso por medio del cual se reconocen los avances y retrocesos del alumno, del maestro y de los contenidos.

Con base en la bibliografía que como referencias maneja textos de evaluación y manuales de la SEP para evaluar el trabajo docente a nivel bachillerato, podemos afirmar que el curso favorece la operatividad de la docencia.

Operatividad que se manifiesta en los tres programas de los cursos presentados, cuyas semejanzas son:

1. Destacan la importancia de la planeación educativa que contempla la reestructuración de los programas de estudio (y en algunos casos la elaboración de cartas descriptivas).
2. El uso de dinámicas y técnicas grupales que favorezcan El aprendizaje de los educandos.
3. La instrumentación de la enseñanza por medio de diversas recursos técnicos como son el uso del video, proyector de acetatos, entre otros.

4. La elaboración de diversos instrumentos de evaluación, resaltando los exámenes en sus diversas modalidades.

5. La evaluación como un proceso continuo que coadyuve a enriquecer la práctica docente.

En conclusión éstos cursos de actualización docente que ofrece la UNE a su planta docente no tienen continuidad, pues es común que los profesores manifiesten que se les obliga a asistir a ellos por diversas razones, entre ellas, la evaluación que hacen de su trabajo los alumnos, la falta de un incentivo económico, entre otras.

Además, los cursos no permiten que se analicen desde un nivel epistemológico ni pedagógico las diversas posturas, todo se reduce al plano de la didáctica desde una esfera instrumental, por lo tanto, no se puede hablar de cursos de formación docente, sino de capacitación.

Como ya se mencionó, la capacitación va encaminada hacia el desarrollo de habilidades, en éste caso, el de la utilización de diferentes estrategias y recursos técnico-didácticos, pero no se busca en ninguno de los cursos que los profesores a partir de la construcción de nuevos saberes, teoricen y transformen su práctica docente.

Esto es precisamente lo que le da sentido a la formación docente, el poder conocer diversas teorías desde su raíz epistémica que posibiliten la construcción de nuevos saberes, el compartir experiencias, el analizar la práctica docente a fin de transformarla con base en una conceptualización ética, estética, filosófica, social y pedagógica.

Es consecuencia de ello, que es importante realizar un análisis sobre la formación docente de los profesores de la UNE para conocer el compromiso que tienen con la formación profesional de los estudiantes y con la suya propia, pues la docencia en el panorama actual es considerada no como una profesión sino como un oficio alternativo a la carrera profesional de origen.

CAPÍTULO 3

TRABAJO DE CAMPO

· TRABAJO DE CAMPO

Uno de los factores que repercuten en la formación de los educandos es indudablemente la formación del docente, en ella se concentran toda una gama de habilidades intelectuales y técnicas que ayudan al maestro a facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Formación que tenga como bases teóricas lo humanista, lo ético, lo estético y lo metodológico de la práctica docente.

Si bien la formación no es en ocasiones necesaria para ejercer tal profesión, si es un deber y una obligación en primera instancia de los profesores el tomar cursos que le permitan conocer diversos modelos de enseñanza y sustentar en uno su labor docente.

En segunda instancia es un deber y una obligación por parte de toda Institución Educativa (sobre todo de nivel superior) el crear cursos de formación y/o capacitación docente para crear cuadros de profesores con miras a alcanzar una profesionalización.

Con base en lo anterior, en éste capítulo se realizará un análisis acerca de la formación docente de los profesores de las Licenciaturas en Pedagogía y Psicología de la Universidad de Ecatepec, para tal fin se utilizaron algunas técnicas e instrumentos de investigación que a continuación se describen.

3.1 Técnicas e Instrumentos de investigación

La presente investigación de campo fue de carácter descriptivo y analítico que se desarrolló en la Universidad de Ecatepec, en el Estado de México.

Las técnicas que se emplearon para la recopilación de datos son de una investigación de tipo cualitativo.

La primer técnica que se utilizó fue una entrevista al profesor en modalidad de un cuestionario (ver anexo 4) que nos facilitó conocer más detalladamente aspectos sobre su formación docente, así como la relación que establece con los educandos en la construcción (o reproducción) de los contenidos educativos.

Una entrevista es "un método de investigación científica que utiliza un proceso de comunicación verbal, para recoger unas informaciones, en relación con una determinada finalidad".⁴⁰

Para tal fin se empleó un cuestionario de preguntas abiertas (ver anexo 4) que el entrevistado contestó en presencia del encuestador.

Este instrumento responde a dos dimensiones que nos brindó una visión más completa acerca de la formación docente de los profesores.

⁴⁰ GRAWITZ, Madeleine. **Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales**. 1975, p.188

DIMENSIÓN	VARIABLE
1. ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL	LICENCIATURA CURSADA
	ESTUDIOS DE POSGRADO
	CURSOS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE
2. PRÁCTICA DOCENTE	BASES TEÓRICAS-METODOLÓGICAS
	RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO
	EVALUACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO

Para todo profesional, su actualización es muy importante porque le permite estar en contacto con los avances científicos, teóricos y técnicos de su carrera, pero si a la par ejerce la de educador es esencial el actualizarse en cuestiones didácticas, pedagógicas y psicológicas, por ello, fue significativo el conocer el origen profesional de los profesores porque no necesariamente un profesional imparte cátedra en la especialidad correspondiente, por lo que también fue necesario indagar sobre los estudios de posgrado que han cursado los profesores para determinar su vinculación en un proceso formativo en el campo de la docencia. Los cursos que sobre formación, capacitación y/o actualización docente nos permitió conocer más sobre las bases teóricas bajo las cuales sustentan su actividad docente.

En lo referente a la práctica docente y tomando en cuenta sus cursos formativos, era indispensable el identificar las bases teóricas-metodológicas para determinar si los profesores se inclinaban hacia una postura filosófico-idealista o técnico-instrumental.

En un proceso educativo, la comunicación que se da entre sus actores es trascendental pues fija la relación que permea al proceso enseñanza-aprendizaje, de ahí que se le dé un lugar primordial a la relación maestro-alumno.

Dentro de la práctica educativa, la evaluación es un factor sustancial que resignifica el proceso educativo desde su planeación, ejecución y resultados. Todo lo anterior son aspectos que le dan sentido a la formación docente.

La segunda técnica se utilizó fue la observación directa, que nos permitió confrontar las respuestas obtenidas en la entrevista con la práctica real de los profesores.

Para dicha observación se llevó una guía de observación de clase (ver anexo 5) para registrar aquellos sucesos relevantes que aportaran algo a ésta investigación.

El registro de observación nos dio una base sólida y confiable para poder elaborar una propuesta didáctica que coadyuve a los maestros a mejorar su formación y su práctica docente y, poder llegar o acercarse a una profesionalización de la misma.

Este instrumento contempla cuatro dimensiones del acto docente:

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

DIMENSIÓN	VARIABLE
1. PROCESO COMUNICACIONAL	LENGUAJE VERBAL Y NO VERBAL
	RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO
	HABILIDADES COMUNICATIVAS
2. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	PLANEACIÓN DIDÁCTICA
	MODELO PEDAGÓGICO
3. RECURSOS DIDÁCTICOS	AMBIENTE FÍSICO
	RECURSOS TÉCNICOS
4. EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS

Se eligieron éstas cuatro dimensiones por lo siguiente:

1. En un proceso de formación, la comunicación es importante porque es a partir del diálogo y de las actitudes del profesor como se genera el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. La planeación didáctica y el modelo pedagógico dan cuenta del proceso formativo de los profesores y son bases necesarias para lograr un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Dentro de la formación docente, se destaca el área operativa que comprende no sólo la utilización de diversos recursos didáctico-técnicos, sino también el ambiente físico donde se lleva a cabo la práctica educativa.

4. El utilizar o diseñar diferentes instrumentos de evaluación permite el identificar la postura teórica del docente.

Para la aplicación de la guía de observación, se contó con la colaboración de los alumnos de octavo semestre de las licenciaturas en Pedagogía y Psicología de la UNE.

3.2 Población y muestra

Nuestra unidad social elegida fue la plantilla de profesores de las Licenciaturas en Pedagogía y Psicología de la Universidad de Ecatepec del turno matutino.

Dada la diversidad de licenciaturas que ofrece la Universidad de Ecatepec , el perfil de los docentes es tan diverso como las mismas licenciaturas, por ésta razón se eligieron las carreras con formación profesional a fin, como son Pedagogía y Psicología, esto nos permitió analizar de manera más precisa la formación docente de los profesores.

Para una mayor precisión sólo se entrevistaron y observaron a 6 profesores (3 de Pedagogía y 3 de Psicología) que tuvieran más tiempo laborando en la Universidad, pues inferimos son los que han tomado la mayoría de los cursos que ofrece la Institución.

Los supuestos que en parte abrieron camino a ésta investigación son:

Ho = Los maestros de la Universidad de Ecatepec cuentan con una formación docente que les permite analizar y enriquecer teórica y metodológicamente su práctica docente, entonces, el reconocimiento social por parte de la institución y de los educandos le es favorable en la construcción de nuevos saberes.

Hi = Los maestros de la Universidad de Ecatepec no cuentan con una formación docente y dicha Institución no proporciona un acercamiento a ella, por ende su repercusión en la formación profesional de los educandos es deficiente.

3.3 Resultados de la aplicación de los instrumentos de investigación

Los instrumentos que se utilizaron en ésta investigación (ver anexos 4 y 5) nos permitieron tener un mejor acercamiento a la formación y práctica docente de los profesores de la UNE.

Los instrumentos estuvieron organizados de la siguiente forma:

El cuestionario estuvo destinado a los maestros para conocer con mayor precisión la manera en cómo estructuran y definen su formación y su práctica docente, por tanto, el instrumento se diseñó bajo dos dimensiones: la actualización profesional y la práctica docente.

La guía de observación se organizó de tal manera que nos permitió tener una aproximación real de la práctica docente; los aspectos que se manejaron fueron el

proceso comunicacional, el proceso enseñanza-aprendizaje, los recursos didácticos y la evaluación, más adelante se detalla en que consiste cada uno de ellos.

A continuación se hace la presentación de los resultados de la siguiente manera:

Una primera parte donde, a partir de la actualización profesional se identifica y se da a conocer el perfil de los profesores de las licenciaturas en Pedagogía y Psicología, así como su formación dentro del campo de la educación.

En una segunda parte se abarca la práctica docente de los educadores a partir de las bases teóricas-metodológicas que sustentan su quehacer, así como la relación que entablan con los educandos y el proceso evaluativo que llevan a cabo; en una tercera parte se contemplan los resultados de la guía de observación con respecto a la práctica docente.

3.3.1 Actualización Profesional

Esta categoría nos permitió conocer más a profundidad la formación docente de los profesores de la UNE con base en la identificación de su perfil profesional, de sus estudios de posgrado y/o cursos de actualización, capacitación o formación docente.

En consecuencia, se obtuvieron más herramientas para realizar un análisis más objetivo acerca de los alcances y limitaciones que como docentes encuentran en su proceso formativo y en su práctica real.

Dos de las carreras con mayor demanda en la UNE son las Licenciaturas en Pedagogía y Psicología, la primera cuenta ya con una generación egresada y la segunda con más de seis generaciones (hay que hacer mención que el ingreso a cursar una licenciatura es cada semestre y no cada año).

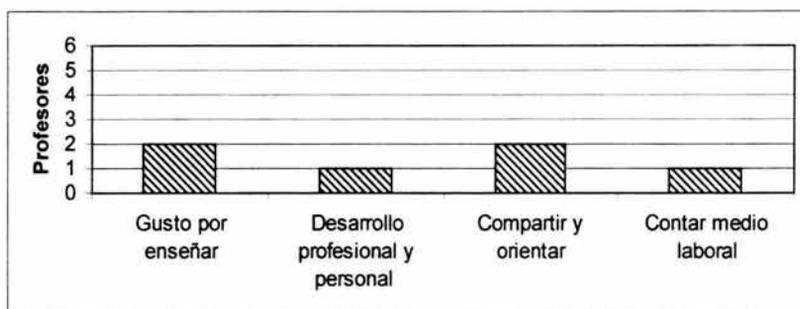
La planta docente de la UNE es de 250 profesores para las 10 carreras que se imparten y 67 de ellos pertenecen a las licenciaturas ya mencionadas, y en su mayoría son profesores de nuevo ingreso, por lo que para fines de la presente investigación sólo se entrevistaron a 6 profesores que cuentan con cuatro años de antigüedad en la Universidad: 3 pedagogos (2 mujeres y 1 hombre) y 3 psicólogos (2 hombres y 1 mujer), todos con más de 30 años de edad.

Con respecto a su perfil profesional, los seis docentes cumplen con el principal requisito: son titulados y son profesionistas de la carrera correspondiente, por lo que cuatro de ellos dan clases en las dos licenciaturas.

Al preguntarles sobre las razones principales de su incursión en la docencia, su respuestas se representan de la siguiente manera:

Gráfica 1

Razones para incursionar en la docencia



Se aprecia que cuatro profesores se inclinan por el gusto de enseñar, de compartir y de orientar, bases tal vez necesarias para ejercer ésta práctica educativa.

En referencia a su actualización profesional y a diferencia de los psicólogos, los pedagogos cuentan con estudios de posgrado dirigidos al campo de la docencia como son la Especialización en Educación Básica que imparte la Universidad Hispanoamericana en Coacalco, Estado de México, y la Maestría en Pedagogía en el campo de Docencia Universitaria impartida en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Sólo una pedagoga egresada de la Universidad Pedagógica Nacional no ha cursado estudios de posgrado todavía y el profesor que está en la Maestría en la UNAM hasta el momento cursa el segundo semestre del plan de estudios.

En cuanto a los psicólogos, sólo dos de ellos refieren haber cursado estudios de posgrado en la UNAM, uno de ellos la Especialización en Modificación de la Conducta y la otra psicóloga la Maestría en Psicobiología.

Se observa que los pedagogos incursionan en estudios que se enfocan a la docencia, pues es uno de los campos profesionales de su carrera en cuanto a la formación de profesores, además es uno de los campos laborales con mayor tradición pedagógica.

En cambio, los psicólogos manifiestan haber asistido a cursos de formación docente como son:

1. Psicoanálisis y Educación, La lectura en preescolares y Vygotsky con duración de 20 horas cada uno en el Grupo Psicoanalítico SEP-UNAM.
2. Pedagogía aplicada a la enseñanza de 40 horas en el CENEVAL y,
3. Formación de Instructores, Metodología de la Enseñanza y Cómo hacer una Tesis con duración de 20 horas en la UNE.

Es de resaltar que sólo un psicólogo (el que no tiene estudios de posgrado) ha asistido a los cursos que ofrece la UNE, en palabras de los otros, no han asistido a los cursos pues los responsables de ellos no tienen el nivel académico requerido.

En contraste, los pedagogos si han cursado los programas que ofrece la UNE, como son:

- a) Metodología de la Enseñanza (como curso obligatorio).
- b) Estrategias Cognitivas.

c) Competencias Didácticas.

d) Profesores Totales, Escuelas Totales.

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, el curso "Metodología de la Enseñanza" es obligatorio para todos los profesores de nuevo ingreso y para aquellos que salieron bajos en la evaluación docente, los otros cursos son opcionales y todos tiene una duración de 20 horas.

Al cuestionarles sobre si sus cursos o estudios de posgrado les han sido significativos en su práctica docente, cinco de ellos afirmaron lo siguiente:

Pedagogos:

a) "He actualizado y mejorado aspectos como: evaluación, planeación, metodología, etc".

b) "Son rescatables y aplicables en parte la información obtenida".

c) "Porque revelan un sin número de engaños y autoengaños de la práctica educativa".

Psicólogos:

d) "Cuento con elementos teórico-prácticos que facilitan el aprendizaje de los chicos".

e) "Ser mejor profesional".

Sólo un profesor (psicólogo) que si ha tomado los cursos que ofrece la UNE, expresó que no le han sido útiles en su práctica sin abundar en ello.

Al tomar como referencia la actualización profesional de los profesores, ellos definen a la formación docente como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1

Concepto de Formación Docente

PEDAGOGOS	PSICÓLOGOS
Es un proceso de actualización constante en función de revisar teorías, metodologías, estrategias, evaluación que ayuden a mejorar la práctica docente.	Preparación que adquiere una persona para la impartición de clases o coordinación de ellas.
La adquisición de información y un análisis de actitudes para el desarrollo adecuado de la función docente.	Actualización y Profesionalización.
Dominio, desarrollo y cultivo de habilidades y/o conocimientos académicos, de investigación y educativos, concebidos hacia el gusto de conocer, aprender y compartir.	Elementos didácticos para el desempeño de la actividad docente, así como avances teóricos en el área docente.

Se observa que es a partir de su perfil profesional el cómo ellos definen su práctica educativa, pues los pedagogos hacen mención de aspectos más generales de la práctica educativa, en contraste, los psicólogos se enfocan más a cuestiones de tipo didáctico.

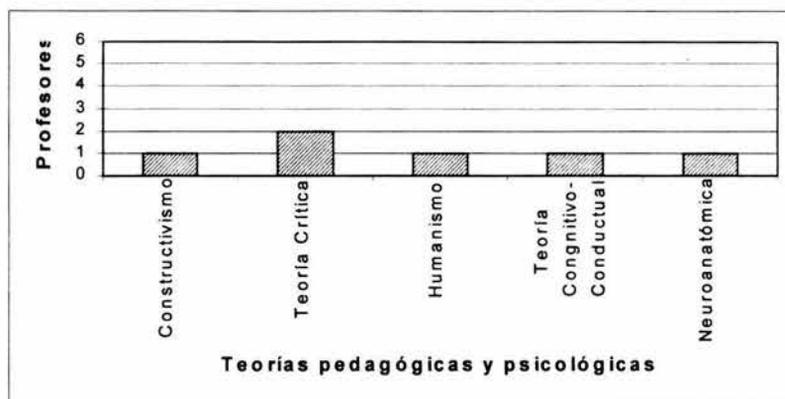
3.3.2 Práctica Docente

En éste apartado se conocen las bases teóricas-metodológicas bajo las cuales los profesores de la UNE fundamentan su práctica docente, así como los aspectos prácticos que permean su formación como profesores.

Con base en lo expuesto, las bases teóricas-metodológicas en las que los educadores sustentan su quehacer son las siguientes:

Gráfica 2

Fundamentación teórica de la práctica docente



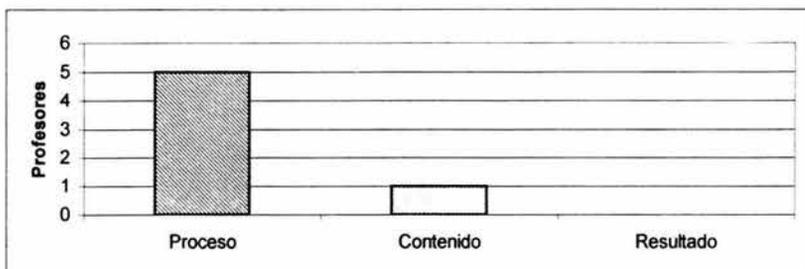
Al cuestionarles sobre las razones por las que se apoyan en esas teorías o corrientes, tanto un pedagogo (constructivismo) y un psicólogo (cognitivo-conductual) prefirieron omitir sus respuestas, en cambio los demás manifestaron lo siguiente:

1. Los profesores que se apoyan en la teoría crítica (pedagogos) dicen que es importante el abarcar la teoría y práctica y, a partir de ahí, hacer una reflexión en aspectos de evaluación, metodología de la enseñanza y la programación.
2. El profesor que se centra en el humanismo (psicólogo) expresó que su práctica educativa está “enfocada al cliente: cada persona es importante y tiene mucho que aportar para los demás”.
3. La profesora que cuenta con la Maestría en Psicobiología (psicóloga) dice que la neuroanatomía brinda la oportunidad de contar con bases teóricas y casos prácticos.

En consecuencia, sobre si su práctica docente, de acuerdo con su formación, también más en cuenta el contenido, el resultado o el proceso, sus respuestas

Gráfica 3

Práctica docente centrada en el proceso, contenido y resultado



Los profesores que se postulan a favor del proceso es porque:

Pedagogos:

- a) "Postulo por los tres porque son importantes, ninguno es mayor o menor".
- b) "Debemos analizar la forma en que se da para crear un ambiente de necesidad de conocimiento".
- c) "Porque es donde se toma en cuenta todo el hacer del alumno y del docente".

Psicólogos:

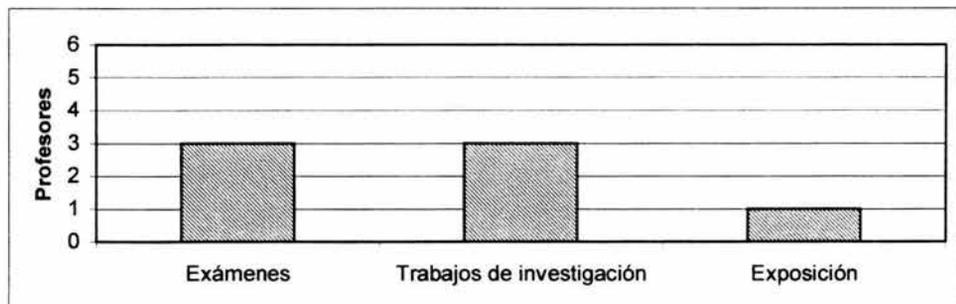
- d) "Involucra una evaluación constante del conocimiento adquirido".
- e) "Porque es la formación".

El profesor que se enfoca en la teoría humanista dijo que es importante que las personas comprendan el contenido de los temas.

En contraste, los instrumentos que utilizan para evaluar ése proceso y contenido son los siguientes:

Gráfica 4

Instrumentos de evaluación

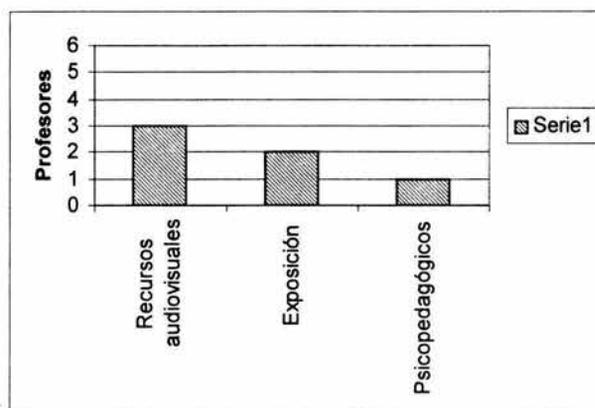


Los psicólogos que se postulan por la teoría cognitivo-conductual y la humanista y, el pedagogo que se orienta por la teoría crítica aplican como instrumento de evaluación exámenes, mientras que el resto de las profesoras se inclinan por los trabajos de investigación.

Otros instrumentos o recursos que utilizan durante el proceso enseñanza-aprendizaje y con base en sus cursos de capacitación se muestran en la gráfica 5:

Gráfica 5

Recursos y medios didácticos

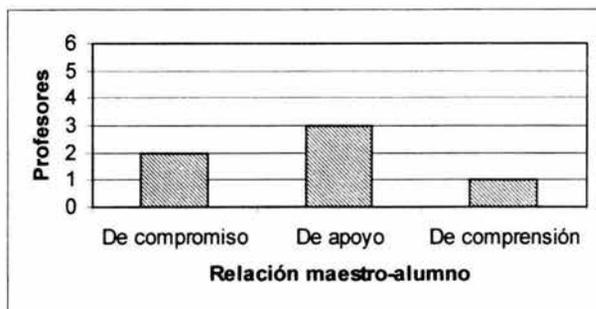


Se observa que la mayoría se inclinan por los medios didácticos de la tecnología educativa, sólo un profesor de psicología mencionó, sin aclarar, los recursos psicopedagógicos.

En cuanto a la relación que entablan con los educandos durante el proceso enseñanza-aprendizaje, se puede apreciar lo siguiente:

Gráfica 6

Relación maestro-alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje



Los pedagogos reconocen que su relación es a partir del apoyo y comprensión pues en sus palabras:

1. "Es de apoyo porque como docentes venimos a apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el alumno pueda crecer profesionalmente".
2. "Es de apoyo porque en función de las circunstancias pueden ser las respuestas, incluso pueden darse las tres a la vez".
3. "Es de comprensión porque debemos entender el papel que se está jugando y no ponerse por encima de ellos".

En cambio, para los psicólogos, la relación maestro-alumno es de compromiso y apoyo porque:

1. "Porque sin compromiso no hay una relación mutua".

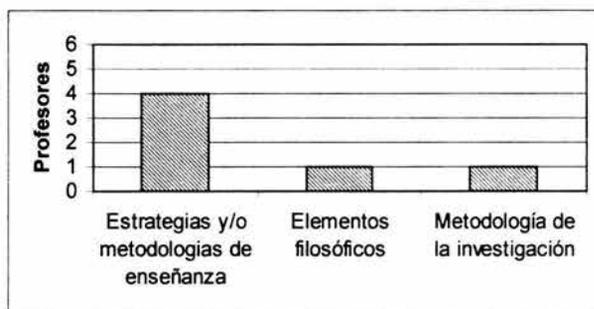
2. "De compromiso porque se busca cumplir con un fin de aprendizaje que involucra apoyo y comprensión".

3. "De apoyo porque es lo que les brindamos a los alumnos para que refuercen su aprendizaje".

Al reconocer sus limitaciones como catedráticos y, al mismo tiempo para enriquecer los cursos que ofrece la UNE, los profesores proponen que esos programas contemplen los siguientes aspectos:

Gráfica 7

Sugerencias para los cursos que ofrece la UNE



Se observa una mayor preocupación por cuestiones de didáctica desde una postura instrumental, aspectos que refleja en un momento dado la visión docente por parte de las autoridades de la UNE.

En la tercera etapa que corresponde a los resultados de la guía de observación, cabe aclarar que durante cuatro semanas, con ayuda de los alumnos

de octavo semestre de las licenciaturas en Pedagogía y Psicología, se observó la práctica real de los profesores. A continuación se muestran sólo los resultados de la cuarta semana. Es importante aclarar que durante el mes que se observó no hubo cambios significativos en el ejercicio profesional de los maestros, por lo que se decidió ya no seguir observando.

Los aspectos que se observaron son los que a continuación se describen.

3.3.3 Proceso Comunicacional

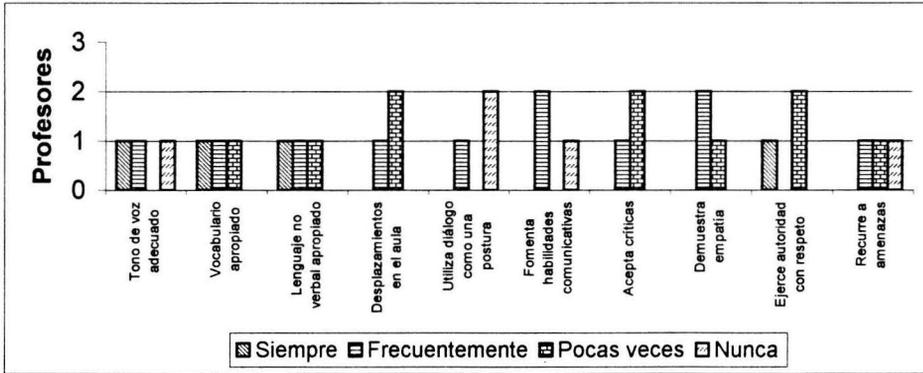
En éste rubro se contemplaron aspectos tales como el lenguaje verbal y no verbal, la relación maestro alumno y las habilidades comunicativas de los docentes.

Fue importante abarcar éstas categorías porque la modulación de la voz, el manejo del discurso, la actitud, el ejercicio de la autoridad y la atención e incentivación son factores que contribuyen a mejorar en gran medida los canales de comunicación entre maestros y alumnos.

Los resultados que se obtuvieron se muestran en las gráficas 8 y 9

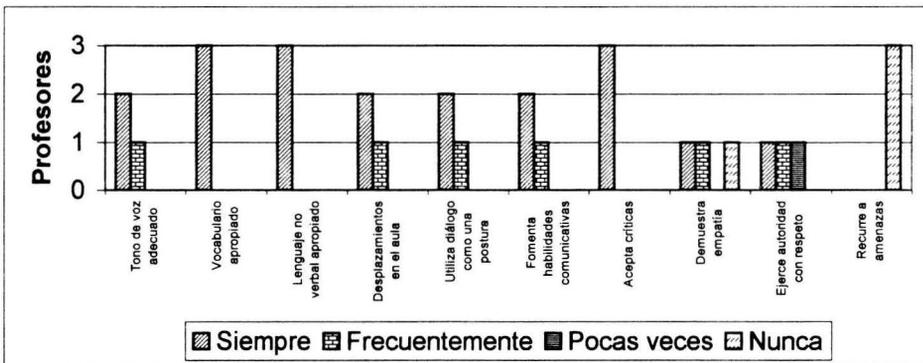
Gráfica 8

Proceso comunicacional en la práctica docente de los Psicólogos



Gráfica 9

Proceso comunicacional en la práctica docente de los Pedagogos



Con base en los resultados obtenidos, se observa una diferencia notable en el proceso comunicacional entre pedagogos y psicólogos con los educandos con referencia a su práctica docente por lo siguiente:

1. Con base en la guía de observación, se infiere que los pedagogos manejan un mejor lenguaje verbal y no verbal que los psicólogos.
2. Los psicólogos hacen desplazamientos muy pocas veces dentro del aula, por lo que se mantienen en frente del grupo.
3. A diferencia de los psicólogos, los pedagogos manejan como postura dentro del aula el diálogo que es lo que origina un proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Los pedagogos aceptan críticas y sugerencias en comparación con los psicólogos.
5. Los dos tipos de profesionistas demuestran empatía con los educandos.
6. Prácticamente ninguno de los profesores recurre a amenazas para controlar al grupo de aprendizaje.

Se concluye que los pedagogos, tal vez por su propia formación que se dirige hacia el campo educativo, manejan un mejor proceso comunicacional con los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

3.3.4 Proceso enseñanza-aprendizaje

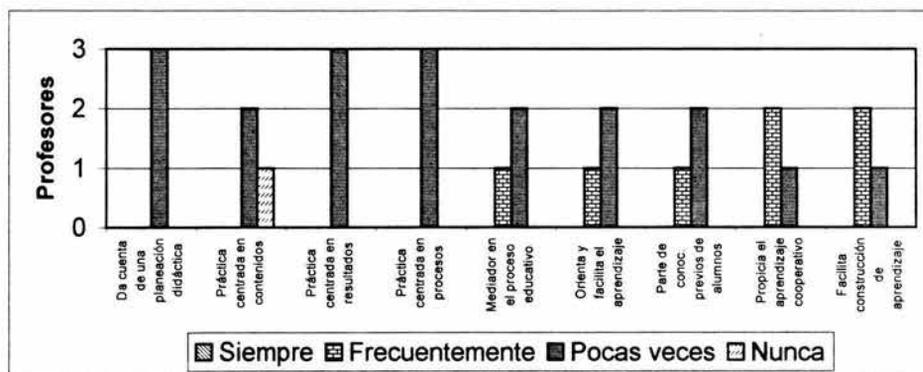
Se tornó importante abarcar éste apartado porque en ella se buscó comprobar las respuestas que nos dieron los profesores en el cuestionario que se les aplicó con respecto al sustento teórico y metodológico bajo el cual sustentan su práctica docente.

Aspectos tales como el modelo pedagógico en el que se apoyan (el centrado en el contenido, en el proceso o en el resultado), la planeación didáctica que hacen de cada una de sus sesiones, así como las facilidades que dan en cuanto a la adquisición de conocimientos y/o construcción de los mismos.

Dado lo anterior, los resultados obtenidos en el proceso comunicacional también se manifiestan en el proceso enseñanza-aprendizaje como lo muestran las siguientes gráficas

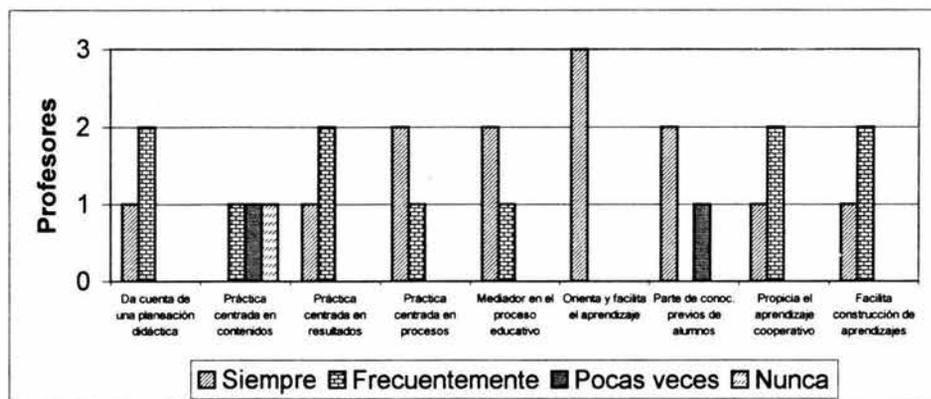
Gráfica 10

Proceso enseñanza-aprendizaje en la práctica docente de los Psicólogos



Gráfica 11

Proceso enseñanza-aprendizaje en la práctica docente de los Pedagogos



Con base en las gráficas nos podemos percatar que los pedagogos dan cuenta de una planeación didáctica de sus sesiones, en cambio, los psicólogos lo demuestran pocas veces, esto se refleja en la poca atención, según la observación, que le ponen al proceso, al contenido y a los resultados de su práctica docente.

En contraposición, los pedagogos le ponen más atención al proceso que guía a la enseñanza y al aprendizaje. Esto inevitablemente los coloca dentro de una postura técnico-instrumental.

Se reafirma lo anterior, pues los pedagogos se convierten en mediadores dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, mientras que los psicólogos pocas veces asumen ése rol.

Lo paradójico de las observaciones es que refieren que casi todos los profesores facilitan con frecuencia la construcción de conocimientos.

Hay que recordar que una observación tiene un alto porcentaje de subjetividad, sin embargo, dada la coherencia de los resultados anteriores, esto no altera los hasta ahora obtenidos, pues en una yuxtaposición con las respuestas de los profesores con respecto al sustento teórico-metodológico de su práctica docente, ellos se inclinaron hacia teorías que preponderan al proceso como eje central de su quehacer docente; en la observación se arrojó el mismo resultado.

Para la adquisición del conocimiento dentro de cualquiera de las posturas (filosófico-idealista y técnico-instrumental), los profesores requieren de diversos recursos didácticos como a continuación se mencionan.

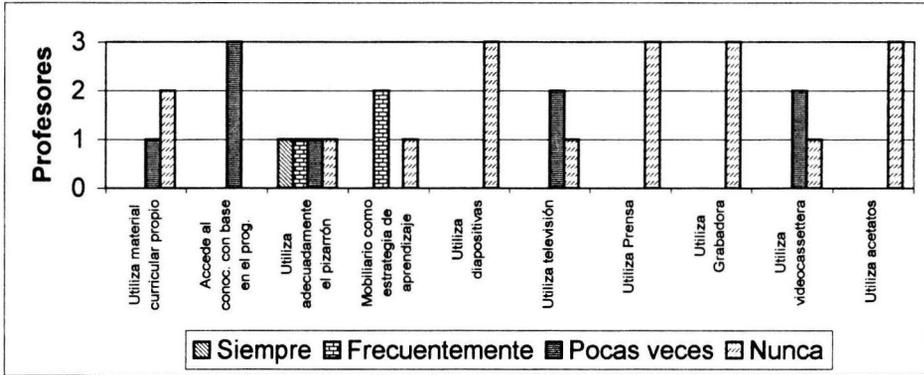
3.3.5 Recursos Didácticos

Se concibe a los recursos didácticos no sólo como los recursos técnicos, sino al ambiente que se genera para poder acceder al conocimiento. Por eso fue importante conocer cuáles son los medios que más utilizan los profesores para poder tener una concepción más precisa del sustento teórico-metodológico de su práctica docente.

Los aspectos que se contemplaron están impresos en las gráficas siguientes.

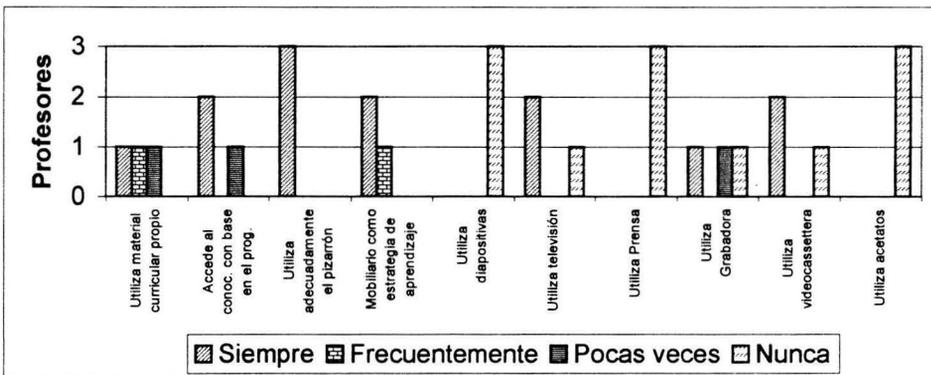
Gráfica 12

Recursos didácticos de los psicólogos



Gráfica 13

Recursos didácticos de los pedagogos



Ubicados dentro de una postura técnico-instrumental, los profesores manifiestan tanto en la entrevista como en la observación utilizar recursos audiovisuales (televisión y video) en su práctica educativa, los indicadores de la guía de observación comprueban esto, en especial con los pedagogos, los psicólogos pocas veces los utilizan (al menos no los usaron durante las cuatro semanas que se observó).

Otro de los recursos didácticos que más utilizan y, que por tradición es básico, es el pizarrón. Los pedagogos son los que más se auxilian de éste recurso llamado de tecnología sencilla.

Pero para la enseñanza y el aprendizaje también es necesario crear un ambiente favorable y dentro del aula el mobiliario es importante.

Las gráficas muestran que el acomodo del mobiliario es bueno como una estrategia de aprendizaje, aunque hay que aclarar que la infraestructura de la UNE no es muy grande, por lo que las aulas son medianas y los grupos numerosos, por lo tanto, la manera en como se distribuyen los alumnos es netamente tradicional.

Otro de los aspectos importantes dentro de la formación y práctica del docente es la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje.

3.3.6 Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje

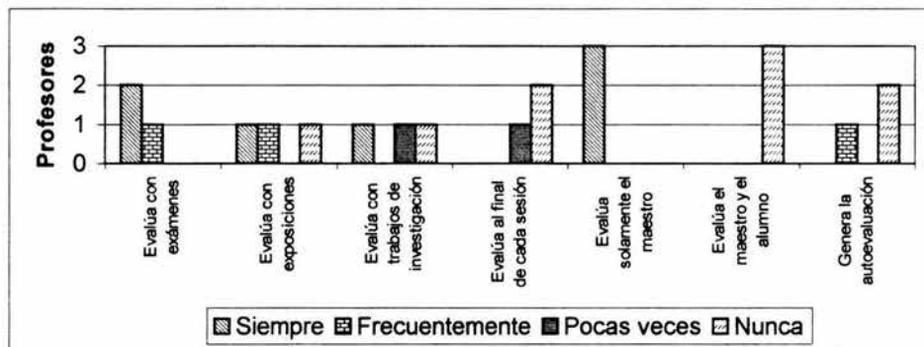
Fue importante tocar éste punto porque es donde se concluye por medio de la asignación de un número el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En éste rubro se contemplaron los instrumentos con los que los profesores evalúan dicho proceso, además de la relación que se da entre ellos y alumnos para seleccionar los criterios de evaluación.

Las gráficas muestran los resultados que se obtuvieron.

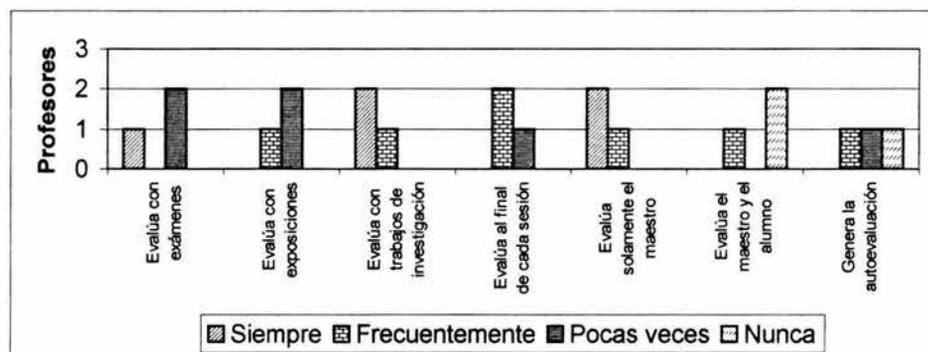
Gráfica 14

Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje por parte de los psicólogos



Gráfica 15

Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje por parte de los pedagogos



Se observa que la diferencia entre los profesores radica en que los psicólogos utilizan más los instrumentos de medición como son los exámenes, en tanto que los pedagogos prefieren los trabajos de investigación que implican la elaboración de un discurso por parte de los educandos.

Estos resultados corroboran las respuestas que con anterioridad nos dieron los profesores en la entrevista que se les hizo.

En cuanto al criterio de evaluación, éste le compete exclusivamente a los profesores, ellos casi nunca generan la autoevaluación.

3.4 Diagnóstico de los resultados de los instrumentos de investigación

Como ya se mencionó en capítulos anteriores, el profesor tiene un papel importante dentro de la formación integral de todo ser humano.

Ese compromiso lo lleva a prepararse para corresponder a los requerimientos sociales, educativos, políticos, etc., de un contexto histórico determinado.

La docencia, por tanto, ha sufrido modificaciones por parte de los que la ejercen, pues actualmente cualquier individuo con cierta carrera profesional no siempre a fin al campo de la educación, la ejerce como profesión.

En los setentas esta problemática se volvió latente a raíz de las demandas educativas y sociales de esa época.

La preocupación se volcó en formar en el campo de la docencia a aquellos profesionistas interesados en “compartir” sus conocimientos con los educandos a nivel universitario.

Formación concebida desde la postura técnico-instrumental de la tecnología educativa.

Postura pedagógica muy criticada pero que sigue siendo vigente en nuestros días.

La UNE como institución privada retoma esta postura, pues en cierto modo, también se preocupa por dar una capacitación y/o actualización constante a su planta docente.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que uno de los requisitos necesarios para ejercer la docencia es ser un profesional titulado, por lo que los profesores de las carreras en Pedagogía y Psicología de la UNE cumplen ése requisito, es decir, son pedagogos y psicólogos que ejercen la docencia.

Dentro de las razones que dieron cuatro de seis mentores para ejercer la profesión de educador sobresalen tres que son, tal vez, características que todo profesor debiera tener: el gusto por enseñar, el compartir y el orientar, sin embargo, hay que reconocer que la docencia como toda profesión está compuesta por haceres y saberes que se encuentran mediados por reglas institucionales que moldean las relaciones que se dan dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los profesores que, por consiguiente, ejercen esta profesión, al reconocer sus alcances y limitaciones entran en un proceso constante de actualización y/o capacitación.

Estos aspectos forman parte de un entrenamiento para poder desempeñar una actividad en específico.

En el caso concreto de la docencia a nivel universitario, su proceso formativo como una actividad profesional se inicia empíricamente, después se enriquece con diversos cursos especializados no sólo de índole pedagógico o didáctico, sino también con cursos especializados del área profesional de origen.

Dos profesores de psicología de la UNE manifiestan haber asistido a cursos que ofrecen la SEP, la UNAM y el CENEVAL, los otros cuatro profesores comentan haber asistido a los cursos que proporciona la UNE.

Cursos como de metodología de la enseñanza, competencias didácticas, etc., que responden más que a un análisis a una operatividad de la docencia.

Al hacer un recuento histórico, citamos al Maestro Víctor Martiniano Arredondo que menciona que "la formación de los profesores, entendida ésta, sobre todo, como formación pedagógica o didáctica...se reducía a la adquisición de técnicas y métodos de enseñanza. Se planteaba que los profesores tenían el conocimiento propio de su profesión, sabían qué enseñar, pero adolecían del cómo enseñar. La didáctica era entendida, sin más, como técnica de la enseñanza"⁴¹

Bajo ésta premisa, la UNE contrata a su personal y crea sus propios cursos de actualización, pero no se realiza una investigación previa, es decir, se desconocen las necesidades reales de los profesores.

Esta investigación da cuenta de ello, cuatro profesores de seis optan porque los cursos que les ofrece la UNE aborden temas como estrategias y/o metodologías de enseñanza y teorías pedagógicas, los otros dos profesores optan porque los cursos contemplen elementos filosóficos y de metodología de la investigación.

Resulta significativa la propuesta que hace uno de los profesores de la Licenciatura en Pedagogía al mencionar a la filosofía como tema central de los cursos.

Es importante porque, si observamos la tendencia actual del mundo globalizante, lo importante es el saber-hacer, y no la reflexión en torno a la esencia, al ser, al saber ser.

⁴¹ ARREDONDO Galván, Víctor M. "Desarrollo histórico de la formación de profesores universitarios" en **Formación de profesores universitarios**. México, SEP- Nueva Imagen, p.21

La filosofía para la formación de los profesores, tal vez, en ésta postura técnico-instrumental es intrascendente, sin embargo, hay que recordar que es importante que los profesores reflexionen sobre su deber ser en el campo educativo, comprender su práctica como una disciplina integral, compleja, con repercusiones de índole social, político y cultural.

Entender a la docencia como una actividad humana y cambiante que está avalada por cuestiones éticas, estéticas, axiológicas y filosóficas.

Criterios que sin duda le dan sentido al proceso llamado formación docente.

Esta categoría es vista desde dos perspectivas: los tres psicólogos la conciben desde un fundamento didáctico que los posibilita a la impartición de cátedra, mientras que los tres pedagogos van más hacia la revisión constante de teorías, metodologías, estrategias, desarrollo y cultivo de habilidades y/o conocimientos.

Retomando el concepto de Edith Chehaybar, la formación docente “es un proceso de la práctica social, mediante el cual los sujetos asimilan, transmiten, ensayan teorías y experiencias educativas con el propósito de transformarlas y compartirlas”⁴²

En conjunto con Ofelia Eusse Zuluaga define a la formación del profesor universitario como un “proceso intencionado y sistemático de creación de condiciones para la construcción del conocimiento y el establecimiento de relaciones que posibiliten la teorización y transformación de la práctica docente”⁴³

⁴² CHEHAYBAR y Kuri, Edith. *et. al.* **Formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas.** México, CISE-UNAM, 1994, p.18.

⁴³ CHEHAYBAR y Kuri, Edith y Ofelia Eusse Zuluaga (comp.). **Formación del docente universitario. Memorias.** México, CISE-UNAM, 1993, p.13

Con base en los conceptos de los pedagogos, se puede afirmar que se asemejan más a éstas definiciones, en cambio, los psicólogos se proyectan hacia algo más instrumental.

Estas acepciones nos lleva a concluir que la formación docente va a ser entendida por los profesores universitarios a partir de sus propios referentes profesionales.

En el caso de éstos dos tipos de profesionales de los que hacemos mención, es preciso aclarar que ellos fundamentan su práctica docente en teorías tanto pedagógicas como psicológicas (teoría crítica, constructivismo, humanismo, teoría cognitivo-conductual, neuroanatómica), esto nos conduce a no poder hablar de un modelo único de formación docente.

Uno modelo de docencia lo podemos entender como una construcción teórica del quehacer docente que se da a partir del análisis y la reflexión de los elementos que la constituyen, así como de sus interrelaciones.

Este modelo de docencia responde también al proyecto académico de cada institución educativa, en el caso de la UNE, no cuenta todavía con un proyecto académico sólido pero sus cursos están enfocados hacia un modelo tecnocrático, pues en ellos se abordan temas como la elaboración de cartas descriptivas, metodología de la enseñanza, estrategias de aprendizaje, entre otros.

Los cursos que han tomado los tres profesores de psicología fuera de la UNE pertenecen también a los parámetros de una postura técnico-instrumental, ya que al importarles más el proceso mediante el cual los educandos aprenden, los

profesores tienen que planear las actividades más idóneas para lograr tal fin, además de utilizar las técnicas y recursos más apropiados.

Con relación a los recursos técnicos, los tres profesores de pedagogía utilizan más los audiovisuales, además del pizarrón, en cambio los psicólogos sólo se remiten a éste último instrumento.

Estos recursos que a simple vista son fáciles de manejar, tienen su complejidad en el para qué, pues en todo proceso educativo debe haber una intención, un objetivo, es decir, tiene que existir una planeación didáctica de la práctica docente.

“Planear la actividad docente es en la actualidad un requisito indispensable que ningún profesor puede ni debe omitir, la improvisación en el proceso docente puede acarrear resultados no adecuados y en ocasiones catastróficos”⁴⁴

Por eso, el docente actual está más comprometido con su formación y con su práctica docente, ya que debe estudiar y transformar su actividad cotidiana no sólo en cuanto a los recursos técnicos, sino también a la postura que utiliza dentro de ella.

De ahí que el tono de voz, el manejo del discurso, sus desplazamientos dentro del aula, sus habilidades comunicativas, sus habilidades para facilitar la adquisición y construcción de los conocimientos son ejes que no se pueden perder de vista al momento de hablar de una formación docente.

En estos rubros de acuerdo con la observación que se realizó, los tres pedagogos están mejor preparados pues dan cuenta de una planeación didáctica

⁴⁴ ORTIZ Villaseñor, José Luis. *Op.cit.* p.19

que se enfoca más que en el contenido y en los resultados, en el proceso educativo, pero hay que hacer mención nuevamente que sus referentes profesionales se dirigen más hacia la docencia.

Los psicólogos, con base en sus cursos, inferimos que en la práctica facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje, sin embargo, en la observación se da cuenta de la falta de un sustento didáctico que guíe ese proceso. Se deduce que dada la edad de los profesores y, la poca experiencia en el campo educativo (que no es mayor de cinco años), su proceso formativo en cuestiones didácticas y/o pedagógicas se inicia en la práctica.

Otro de los ejes más importantes dentro de todo proceso educativo es la evaluación.

Dos de tres psicólogos utilizan como instrumento para evaluar el aprendizaje de los alumnos el examen, los pedagogos recurren a trabajos de investigación y exposiciones, aunque los dos van destinados a certificar mediante un número el aprovechamiento académico de los alumnos que puede ser muy subjetivo, pues un número no es sinónimo del grado de conocimiento adquirido.

Por lo que la evaluación debe ser entendida no sólo como la asignación de un número, ni como la elaboración de pruebas de medición que legitiman un saber, sino como un proceso de análisis y reflexión que nos lleve al reconocimiento y a la transformación de todo el proceso educativo, desde la elaboración del currículum, el trabajo del docente, hasta el conocimiento adquirido por el alumno.

La evaluación por consiguiente es parte importante en la formación de profesores universitarios.

A manera de conclusión y con base en todo lo anterior podemos afirmar que el modelo pedagógico bajo el cual los profesores de la UNE conciben su formación docente y, por ende, su práctica está avalado desde una postura técnico-instrumental por las siguientes razones:

1. El proceso formativo de los profesores de la UNE se enfocan más a una instrumentación del proceso enseñanza-aprendizaje.
2. Los cursos de la UNE se fundamentan en la tecnología educativa (a excepción del curso de estrategias cognitivas) que buscan la eficiencia de la práctica docente, por lo que su modelo de docencia carece de elementos filosóficos, axiológicos que permitan el análisis y la reflexión de su práctica frente a grupos de aprendizaje.
3. Los recursos didácticos más utilizados por los profesores son los audiovisuales que requieren de una planeación en su utilización.
4. El enfoque que le dan a su práctica docente está centrada en el proceso que guía a la enseñanza y al aprendizaje.
5. Las necesidades reales de los profesores de la UNE se dirigen hacia la planeación e instrumentación de la docencia.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE ECATEPEC

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE ECATEPEC

Dada las características de los programas de formación docente que ofrece la Universidad de Ecatepec que ya se analizaron en el capítulo 2 y, en vista de que no existe un eje conductor que los englobe, pues cada uno de ellos responde a las necesidades personales del coordinador de cada programa y, atendiendo a las necesidades reales de los profesores de las licenciaturas en pedagogía y psicología que ya se expusieron en el capítulo 3, la propuesta didáctica de ésta investigación es la implementación de un Diplomado en Docencia Universitaria.

La importancia de éste Diplomado radica en que, de acuerdo con la filosofía de la Institución, más que contratar a profesores, se contrata a licenciados de determinada área del conocimiento. Los programas que ha venido ofreciendo la Universidad a su planta docente van enfocados a capacitar a éstos licenciados en cuestiones instrumentales de la didáctica, sólo unos cuantos abarcan cuestiones relacionadas con alguna teoría del aprendizaje, sin embargo, como ya se mencionó, estos programas no están inmersos en un proyecto de formación.

Este Diplomado pretende sobre la línea de formación técnico-instrumental, el formar a los profesores de la Universidad de Ecatepec en cuestiones de didáctica, teorías del aprendizaje, curriculum, evaluación, Investigación y, el analizar con base en la experiencia profesional de los profesores a la formación y práctica docente.

4.1 DIPLOMADO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

4.1.1 Presentación

A nivel universitario, la formación docente es un proceso que se inicia en la práctica y se enriquece en la medida en que los profesores la relacionan o sustentan en la teoría.

Por consiguiente, este Diplomado en Docencia Universitaria no sólo se inserta en el plano de la instrucción (transmisión y adquisición de conocimientos), sino que delimita a la docencia en un campo de estudio muy amplio que involucra el análisis de la práctica docente y la elaboración de propuestas pedagógicas que inciden en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con base en esto, el quehacer de los profesores no se limita a ser especialistas de un área determinada del conocimiento, sino que implica el conocer y aplicar los elementos teórico-conceptuales y metodológicos-instrumentales en su práctica educativa.

Práctica que tiene como escenario a las instituciones educativas, lugar donde se cruzan diferentes esferas, tales como las organizacionales, laborales, sindicales, culturales, entre otras, mismas que a menudo juegan posiciones contradictorias.

Los profesores como agentes educativos están obligados a conocer los múltiples elementos que conforman a la escuela y que permean su accionar dentro del aula de clases.

Razón por la que la docencia puede ser analizada desde diversas perspectivas como son lo social, lo administrativo, lo pedagógico, lo psicológico, lo político, lo económico, etc.

Con ello se aprecia que la docencia no es una actividad estática que sólo responde al deber ser de la educación. Esto implica reconocer, por tanto, los factores provenientes del contexto social y de la estructura institucional que contribuyen a su definición; supone, igualmente, ubicar las relaciones que se establecen al interior de la escuela entre maestros, alumnos, autoridades, etc., así como los intereses que éstos diferentes protagonistas encargan y difunde. De igual forma, se hace indispensable el reflexionar sobre cómo se crea, recrea o reproduce el conocimiento en el aula, el manejo del tiempo, los recursos, además de advertir las formas o modelos a partir de los cuales el maestro pone en juego sus saberes docentes en el ejercicio profesional.

Estos procesos educativos que desde una lectura pedagógica no sólo se dan dentro de una institución educativa, también intervienen diversas instancias sociales que influyen en la formación personal y profesional de los profesores y educandos.

Este Diplomado de 160 horas, por consiguiente, está estructurado de tal manera que proporciona a los participantes las bases teóricas-conceptuales y técnico-instrumentales de la formación y práctica docente, además tiene la firme intención de sentar las bases para establecer ejes de análisis acerca de la docencia y poder dar continuidad al proceso formativo de los profesores de la Universidad de Ecatepec.

4.1.2 Objetivo General

Proporcionar al docente universitario los referentes teórico-conceptuales y elementos metodológicos-instrumentales que le permitan construir y/o reconstruir su práctica docente.

Objetivos Específicos

1. Proporcionar a los profesores universitarios los elementos básicos para mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.
2. Estudiar los aspectos de planeación, operativización y evaluación de la docencia.
3. Desarrollar destrezas y habilidades que coadyuven a mejorar la práctica docente.

4.1.3 Estructura académica

Módulo I. Formación y Práctica Docente	20 Horas
Módulo II. Modelos Pedagógicos	30 Horas
Módulo III. Teorías Psicológicas del Aprendizaje	30 Horas
Módulo IV. Curriculum	30 Horas
Módulo V. Evaluación Educativa	20 Horas
Módulo VI. Docencia e Investigación	30 Horas

Los programas correspondientes se encuentran al final de los lineamientos generales del Diplomado.

4.1.4 Perfil de Ingreso

1. Los aspirantes al Diplomado deberán ser profesores de Educación Superior (preferentemente) en servicio.
2. Asumir el compromiso de reflexionar y analizar sobre su práctica docente.

Requisitos de Ingreso

1. Llenar solicitud de inscripción.
2. Acta de nacimiento (original y copia).
3. Título de licenciatura (original y copia).
4. Original y copia del certificado de estudios y cédula profesional.
5. Curriculum vitae.
6. Carta de exposición de motivos.
7. Fotografías recientes, tamaño infantil. (la cantidad la especificará la institución).

Perfil de Egreso

El egresado del Diplomado tendrá las siguientes características:

- a. Tendrá los conocimientos teórico-prácticos sobre la educación y la docencia que les posibilite la aplicación de metodologías y estrategias de enseñanza.

b. Contará con los elementos teórico-técnicos necesarios para realizar un análisis sobre la práctica de la docencia a fin de poder elaborar estrategias que coadyuven a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

c. Reforzará su compromiso profesional, al reflexionar sobre la función social de la docencia.

4.1.5 Lineamientos metodológicos del Diplomado

Dado que se busca la máxima flexibilidad en el manejo de los programas de cada módulo, para que realmente éstos se constituyan en un instrumento de trabajo para el coordinador y los profesores participantes, tanto las propuestas metodológicas como de evaluación solo toman en cuenta aspectos generales; en cada módulo el coordinador ampliará y especificará dichos aspectos de acuerdo con las características e intereses del grupo de aprendizaje.

4.1.6 Evaluación

En general se consideran criterios como puntualidad y asistencia, participación en equipo y de forma individual y, el cumplimiento con los acuerdos y tareas a realizar por los coordinadores y profesores participantes.

4.1.7 Requisitos para la obtención del Diploma

Elaboración y presentación de un trabajo de investigación sobre alguna problemática que se presenta en la práctica docente donde se rescaten los aspectos teóricos y metodológicos que se revisaron durante el Diplomado. Dicho trabajo de investigación deberá contener una propuesta que coadyuve a la solución de dicha problemática.

4.1.8 Programas

MÓDULO I

FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

Presentación

Este módulo tiene la finalidad de realizar una inducción a los profesores al campo de la formación y de la práctica docente. Es importante porque la formación a nivel universitario, en muchas ocasiones inicia en la práctica, por lo que los profesores adolecen de elementos teóricos y metodológicos que coadyuven al logro de los objetivos educativos.

Los profesores como agentes educativos tienen la obligación de conocer y reflexionar sobre cuestiones pedagógicas, didácticas, sociales y políticas que permean sus práctica docente.

El reconocer que la docencia, como una actividad profesional está condicionada por un contexto histórico que le da sentido y vigencia, implica que los profesores den cuenta de lo importante que es el formarse en cuestiones educativas.

De ésta forma, éste modulo proporciona las bases para conceptualizar a la docencia como una profesión en constante construcción que la lleva a la trascendencia.

Objetivo General

Analizar a la docencia como un agente educativo que está insertado en un proceso de formación que la configura y le da sentido

Objetivos Específicos

1. Proporcionar a los docentes las bases teóricas sobre los fines educativos que le permitan caracterizar su práctica docente.
2. Definir a la formación y práctica docente.

Metodología de Trabajo

La dinámica de trabajo consiste en el análisis y reflexión de los textos sugeridos, además de la participación individual y grupal a fin de que los profesores compartan sus experiencias que en el campo de la docencia han tenido y que les ha formado una personalidad.

Evaluación

El proceso de evaluación consistirá en la entrega de un ensayo que sobre su práctica docente realicen los participantes, destacando los factores que positiva o negativamente han permeado su labor frente a un grupo de aprendizaje.

Ejes Temáticos

La organización del contenido se ha estructurado de tal forma que en un primer momento se parte de las bases filosóficas, sociales y pedagógicas que conforman a la docencia como una disciplina y práctica profesional, en un segundo momento,

nos remitimos a la escuela como el espacio del ejercicio docente, como agente del proceso enseñanza-aprendizaje.

1. LA DOCENCIA COMO UNA PRÁCTICA EDUCATIVA

Objetivo específico: Reflexionar sobre los agentes educativos que permean la formación y práctica docente, con base en los lineamientos filosóficos, sociales y pedagógicos a fin de conceptualizar a la docencia como una práctica educativa.

1.1 Concepto de educación

1.2 Bases filosóficas, sociales y pedagógicas de la docencia

1.3 Educación, formación e instrucción

1.4 Formación y práctica docente

1.5 La escuela como un espacio de la práctica docente

1.6 Agentes educativos en el proceso enseñanza-aprendizaje

Bibliografía

CHEHAYBAR y Kuri, Edith. (1996). *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*. México, CISE-UNAM, 214p.

GILLES, Ferry. (1991) *El trayecto de la formación*. México, Paidós, 147p.

MORÁN Oviedo, Porfirio. (1999). *La docencia como actividad profesional*. 4ed., México, Gernika, 189p.

CASTILLO Cano, Jorge (comp.). *Formación Docente y Desarrollo de competencias profesionales*. México, UPN.

MÓDULO II

MODELOS PEDAGÓGICOS

Presentación

Como parte del proceso formativo de los profesores universitarios, es importante identificar el papel que han venido desarrollando a través de los diversos modelos pedagógicos. La pedagogía como una disciplina científica es quien se encarga de analizar las diferentes prácticas educativas, es éste caso, a la docencia.

El estudiar a los modelos pedagógicos nos va a permitir conceptualizar el trabajo docente desde la filosofía de cada uno de éstos modelos para poder dar cuenta que cada uno de ellos responde a un contexto histórico-social determinado.

Dado que en la actualidad la formación docente no sólo se centra en el análisis de la práctica docente como tal, es preciso también, en un segundo momento, revisar éstos modelos a través de sus didácticas y de las aportaciones que han realizado algunos de sus representantes a la construcción del campo de la didáctica como la teoría de la enseñanza.

Objetivo General

Analizar teórica y metodológicamente los diversos modelos pedagógicos a fin de rescatar los elementos didácticos que posibiliten a los profesores el poder reflexionar y dar sustento teórico-metodológico a sus practica docente.

Objetivos específicos

1. Identificar y comparar la función docente en cada uno de los modelos pedagógicos a fin de contar con elementos teóricos que coadyuven a conceptualizar a la docencia como una práctica pedagógica y educativa.
2. Conocer las diversas didácticas de los modelos pedagógicos a fin de que los profesores identifiquen la dimensión teórica-práctica de la didáctica y su inserción en la formación docente.

Metodología de Trabajo

La metodología del curso se contempla como un espacio de reflexión teórica a través de la lectura individual de los textos y de la misma práctica docente de los participantes. Esto conlleva el compartir las experiencias que en la práctica los docentes han experimentado y poder reflexionar sobre ellas con base en el análisis de los textos.

Evaluación

El proceso evaluativo consiste en la participación tanto individual como grupal y la entrega de un ensayo donde los profesores den un sustento teórico-metodológico de su práctica docente.

Ejes Temáticos

La organización de los contenidos contempla el estudio de los cuatro modelos pedagógicos donde se revisarán los principales representantes de cada uno de ellos, así como sus didácticas, rescatando principalmente, el papel de los profesores.

1. Escuela Tradicional.
2. Escuela Nueva.
3. Tecnología Educativa.
4. Teoría Crítica.

Bibliografía

1. CARR, Wilfred y Stephen Kemmis. (1988). *La teoría crítica de la enseñanza*. México, Martínez Roca.
2. CHATEAU, Jean. (1996). *Los grandes pedagogos*. México, F.C.E.
3. PALACIOS, Jesús. (1997). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. México, Fontamara.
4. PANSZA, Margarita, et al. (1993). *Fundamentación didáctica*. México, Gernika.
5. PANSZA, Margarita, et al. (1993). *Operatividad de la didáctica*. México, Gernika.

MODULO III

TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE

Presentación

Dentro de la formación docente, es importante el revisar modelos pedagógicos-didácticos que en un momento específico ofrecen herramientas teórico-metodológicas a los profesores en cuanto a la enseñanza.

Sin embargo, el aprendizaje también es uno de los ejes importantes en el proceso formativo de los profesores, lo que implica el estudio de las diversas teorías psicológicas que más influencia han tenido en el campo pedagógico al permitir interrelacionar los procesos de desarrollo humano, los de aprendizaje y educación.

Así, la intención de éste módulo es ofrecer a los profesores los conocimientos psicológicos básicos que les permitan conceptualizar a la enseñanza y al aprendizaje como ejes rectores de la práctica docente.

Objetivo General

Analizar las principales corrientes psicológicas de mayor incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su intervención en la práctica docente.

Objetivos Específicos

1. Reflexionar sobre las aportaciones de la psicología al campo de la pedagogía.

2. Conocer los sustentos teóricos del aprendizaje y su intervención en los procesos educativos.

3. Identificar el papel de los profesores en las diversas teorías del aprendizaje.

Metodología de Trabajo

La práctica del programa favorecerá los procesos grupales a fin de que los profesores mediante equipos de trabajo analicen las diversas teorías del aprendizaje para su posterior exposición.

Evaluación

El proceso evaluativo considera la participación individual y grupal, además de la entrega de un ensayo sobre la incidencia de una teoría del aprendizaje en la práctica docente de los profesores.

Ejes Temáticos

La organización de los contenidos abarca desde la concepción de la enseñanza y del aprendizaje y su conceptualización en cada una de las teorías psicológicas del aprendizaje.

1. BASES DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Objetivo Específico: Conocer las bases de la psicología educativa a partir de las concepciones de enseñanza y aprendizaje y su aportación al campo de la educación.

1.1 Aprendizaje

1.2 Enseñanza

1.3 Aprendizaje y educación

2. TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE

Objetivo Específico: Analizar las aportaciones conceptuales de las diversas teorías psicológicas del aprendizaje a fin de identificar su intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.1 Conductismo

2.2 Gestalt

2.3 Teoría Genética

2.4 Teoría Sociocultural

2.5 Humanismo

2.6 Cognoscitivismo

2.7 Psicoanálisis

Bibliografía

ARAUJO, Joao y Clifton Chadwick. (1975). *Tecnología educativa*. México, Paidós.

BAQUERO, Ricardo, et. al. (1998) *Debates constructivistas*. Aique.

BIGGE, M. L. (1993) *Bases Psicológicas de la Educación*. México, Trillas.

DELVAL, Juan. (1983). *Crecer y pensar*. México, Paidós, 376p.

GUZMÁN, Jesús. (1993) *Implicaciones educativas en seis teorías psicológicas*. México, UNAM. 100p.

HERNANDEZ Rojas, Gerardo. (2000). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México, Paidós, 267p.

Piaget, Jean. (1991). *Psicología y Pedagogía*. México, Ariel, 208p.

WATSON, J.B. (1972). *El conductismo*. Buenos Aires, Paidós.

MÓDULO IV

CURRICULUM

Presentación

Es importante precisar que la formación de los profesores contempla la construcción o reconstrucción de los programas de estudio que tienen a su cargo impartir, además de la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Este módulo tiene estrecha relación con el módulo de modelos pedagógicos y teorías psicológicas del aprendizaje, pues para realizar una planeación de la práctica docente, ésta debe estar sustentada en alguna teoría o modelo que favorezca las expectativas tanto del docente como de los alumnos.

Con éste módulo se pretende que los profesores reflexionen las diversas concepciones que sobre currículo existen, además de conocer las diferentes aportaciones que la psicología y la sociología han hecho en éste campo de estudio.

Este módulo pretende en última instancia que los profesores cuenten con elementos básicos en la elaboración y análisis de programas de estudio.

Objetivo General

Analizar desde diferentes posturas teóricas los conceptos básicos del campo del curriculum, a fin de contar con elementos esenciales para la elaboración de programas de estudio.

Metodología de Trabajo

La dinámica de trabajo consistirá en el análisis y reflexión en torno a los textos sugeridos, para lo cual se contempla la participación individual y grupal como una estrategia de aprendizaje que permite la construcción del conocimiento.

Evaluación

La evaluación consistirá en la elaboración de un programa de estudio y/o en la entrega de un análisis de un programa ya establecido.

Ejes Temáticos

La organización de los contenidos se agrupa de tal forma que se contemplan los aspectos teórico-prácticos para la elaboración de programas de estudio.

1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM

Objetivo Específico: Identificar las diferentes concepciones de curriculum a través de diversos momentos educativos.

1.1 Curriculum como plan

1.2 Curriculum como experiencias de aprendizaje

1.3 Curriculum como sistema

Bibliografía

ARNAZ, José Antonio. (1996). *La planeación curricular*. 2ed., México, Trillas, p.9-45.

WILLIAM, Ana Luisa. (1985). *El curriculum escolar*. México, UPN, p.19-29

2. LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y LOS MODELOS DE INSTRUCCIÓN

Objetivo Específico: Analizar los principios de la tecnología educativa y los modelos de instrucción a través de las teorías del aprendizaje.

2.1 Bases Psicológicas y Pedagógicas de la Tecnología Educativa

2.2 Los objetivos conductuales

2.3 Los modelos de instrucción

Bibliografía

ARNAZ, José Antonio. (1996). *La planeación curricular*. 2ed., México, Trillas, p.35-67.

ARAUJO, Joao y Clifton Chadwick. (1975). *Tecnología educacional*. México, Paidós p. 93-108, 137-184.

COLL, César. (1989). *Psicología y Curriculum*. Barcelona, Laia, p. 27-52

ORTIZ Villaseñor, José Luis. (1999). *Manual de Pedagogía Práctica para el Docente*. México, Spanta, 80p.

3. PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS

Objetivo Específico: Conocer las bases teóricas-metodológicas en la elaboración de programas de estudio.

3.1 Didáctica y Curriculum

3.2 Programas de estudio: estructura y elaboración

Bibliografía

DÍAZ Barriga, Ángel. (1994). *Didáctica y curriculum*. México, Nuevomar, p. 31-60

DÍAZ Barriga, Ángel. Docente y Programa. *Lo institucional y lo didáctico*. México, Aique, p.45-122

PANSZA, Margarita, et al. (1993). *Operatividad de la didáctica*. México, Gernika. 127p.

MÓDULO V

EVALUACIÓN EDUCATIVA

Presentación

La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje es un requisito institucional al cual los profesores (en algunas ocasiones) sólo le dan importancia al resultado que se obtuvo durante todo un período escolar.

La evaluación no sólo es concebida como la aplicación de exámenes que dan por resultado la asignación de un número que equivale al aprovechamiento de los educandos. La evaluación es un proceso que abarca tres momentos que se estudian en éste módulo a fin de que los profesores analicen y reflexionen sobre su práctica y el resultado de ésta.

Objetivo General

Los profesores analizarán y reflexionarán sobre los tres momentos en que se da el proceso de evaluación, además de su conceptualización en los diversos modelos pedagógicos.

Metodología de Trabajo

La dinámica de trabajo consistirá en favorecer el trabajo grupal a fin de que los profesores participen en forma individual o en grupos de discusión apoyados en su experiencia profesional y en la lectura de los textos sugeridos.

Evaluación

El proceso evaluativo considera la situación global del proceso de aprendizaje e incluye los siguientes indicadores: asistencia, participación y aportaciones concretas.

Ejes Temáticos

1. CONCETUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Objetivo Específico: Los profesores analizarán el concepto de evaluación y su diferencia con la mediación y acreditación

1.1 Concepto de evaluación

1.2 Evaluación Educativa

1.3 Evaluación, medición y acreditación.

Bibliografía

DÍAZ Barriga, Ángel. (1994). *Didáctica y curriculum*. México, Nuevomar, p. 31-60

SANTOS Guerra, Miguel. *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe, p. 109-118

DE ALBA, Alicia. et al. (1984). Evaluación: "Análisis de una noción" en *Revista Mexicana de Sociología*. No. 1, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, P. 175-204

NILO, Sergio. "Temas de evaluación" en *Evaluación Educativa*. Cuadernos de lectura No. 1 del Programa de Especialización de la UPN, México, p. 33-40

2. LA EVALUACIÓN Y LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

Objetivo Específico: Los profesores identificarán el proceso de evaluación a través de los diferentes modelos pedagógicos.

2.1 Concepto de evaluación

2.2 La evaluación en la escuela tradicional

2.3 La tecnología educativa y los instrumentos de evaluación

2.4 La teoría crítica y el proceso de evaluación

Bibliografía

GASCA Cartillo, Narda. (1993). *¿Conforme a qué criterios realizo mi trabajo?* México, CONALTE, 40p.

PANSZA, Margarita, et al. (1993). *Operatividad de la didáctica*. México, Gernika. P. 160-201

3. FASES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Objetivo Específico: Los profesores analizarán los tres momentos en que se da la evaluación educativa.

3.1 Evaluación diagnóstica

3.2 Evaluación Formativa

3.3 Evaluación Sumativa

Bibliografía

ORTIZ Villaseñor, José Luis. "Evaluación curricular" en *Revista Momento Educativo*. México, UPN, sep. 2003, p. 6-12.

OLMEDO, Javier. (1993) "Evaluación del Aprendizaje" en *Evaluación en la Práctica Docente*. Antología, UPN, P. 281-296.

RUEDA Beltrán, Mario y Frida Díaz Arceo (comp.). (2000) **Evaluación de la Docencia**, México, Paidós, p.133-155.

MÓDULO VI

DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Presentación

La docencia como un campo de estudio es complejo en la medida en que los profesores se cuestionan sobre los obstáculos a los que se enfrentan en su práctica educativa.

El reconocer los obstáculos y limitaciones de su ejercicio profesional, los lleva a un proceso de investigación que de cuenta y posibles soluciones a los problemas que se suscitan en su práctica docente.

La investigación, por tanto, requiere por parte del profesor el reconocerse como objeto y sujeto de investigación y como un participante activo de la práctica educativa.

Este módulo está enfocado a analizar los métodos cualitativos que más influencia han tenido en la práctica docente.

Objetivo General

Los profesores analizarán las bases pedagógicas de la investigación cualitativa a fin de poder identificar y reflexionar sobre los problemas que se presentan en su práctica docente que los posibilite a una construcción y/o reconstrucción de la misma.

Metodología de Trabajo

La dinámica de trabajo consistirá en el análisis y reflexión de los textos sugeridos, por lo que la participación individual y grupal es de vital importancia para la identificación de problemas a investigar.

Evaluación

La evaluación consistirá en la participación en grupos de discusión, debates y ensayos.

Ejes Temáticos

La organización del programa contempla, en primera instancia, la conceptualización de la investigación de tipo cualitativo y, con ello, en un segundo momento, la revisión de los métodos de investigación con más influencia en el campo de la educación.

1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Objetivo Específico: Los profesores conocerán las bases epistémicas de la investigación de tipo cualitativo y su inserción en el campo de la educación.

1.1 La investigación cualitativa

1.2 La investigación cualitativa vs investigación cuantitativa

1.3 La investigación cualitativa y la educación

Bibliografía

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio, et al. *Metodología de la Investigación Cualitativa*.

Malaga, Ed. Aljibe, 1999, p. 61-77

DE SCHUTTER, Anton. *Investigación Participativa : Una opción metodológica para la educación de adultos*. P. 64-136, 173-183, 242-262.

2. LA ETNOGRAFÍA

Objetivo Específico: Los profesores conocerán las bases de la investigación etnográfica y su aportación al campo de la investigación educativa.

2.1 Bases teóricas de la etnografía

2.2 Técnicas e instrumentos de la etnografía

2.3 La etnografía en la investigación educativa

Bibliografía

CALVO, Beatriz. "Etnografía de la educación", en: *Revista Nueva Antropología*.

No. 24, julio 1992.

RUEDA Beltrán, Mario, et al. (1994). *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, CISE-UNAM.

3. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Objetivo Específico: Los profesores conocerán las bases teóricas de la Investigación-acción y su aportación al campo de la educación.

3.1 La teoría crítica como base teórica de la investigación-acción

3.2 Conceptualización de la Investigación-acción

3.3 Técnicas e instrumentos de la investigación-acción

3.4 La investigación-acción en la práctica docente

Bibliografía

CARR, Wilfred y Stephen Kemmis. (1988). *La teoría crítica de la enseñanza*. México, Martínez Roca.

ELLIOTT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. España, Morata

MARDONES, J. M. y N. Ursua *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México, Ed. Fontamara, 1992, P. 149-158,

CONCLUSIONES

La formación docente a nivel universitario es un proceso complejo que requiere de la comprensión del fenómeno educativo para su ejercicio profesional.

La docencia no es una profesión sencilla, si bien es cierto que se inicia con la práctica, ésta nos lleva por caminos que nos conducen hacia el análisis, la reflexión y la transformación del campo educativo y docente.

Desde el punto de vista pedagógico, los profesores de educación superior que cuentan con una formación y actualización permanente, acorde a sus necesidades académicas tienen mayores posibilidades de desarrollar su tarea docente, además, les permite cumplir con los objetivos institucionales.

De ahí la importancia de haber analizado a la formación docente desde un enfoque filosófico-idealista y teórico-instrumental a través de las didácticas de los diversos modelos pedagógicos.

Este análisis nos lleva a la conclusión de que los profesores de la UNE se postulan más sobre la concepción que de la docencia se han formulado con base en su formación y experiencia profesional.

Así, podemos afirmar que el modelo de formación que más predomina es el técnico-instrumental, entendido éste por los profesores como la utilización de diversas metodologías que coadyuvan a eficientar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, este modelo también compromete más al profesor, pues no sólo basta con conocer a la didáctica desde un enfoque instrumental, sino que es necesario conocer las diversas teorías del aprendizaje, los aspectos sociales, filosóficos y éticos que permean a la práctica educativa, para poder elaborar un discurso que se evidencie en la formación y en la práctica de los docentes.

Es importante mencionar que la formación desde ésta postura es un proyecto y un proceso individual continuo de adquisición de saberes (cognitivos e instrumentales) que le van a permitir a los profesores hacerse de un discurso educativo y pedagógico, pues se requiere que los profesores realicen un análisis de su práctica (que es en donde empieza el proceso de formación) a partir de diferentes ámbitos: el psicológico, el pedagógico, el didáctico, el social, el institucional, entre otros.

Es trascendental que los profesores se comprometan con su formación pues la docencia debe responder a las necesidades del contexto histórico, social, económico y político en un espacio y tiempo específico.

En la actualidad, con la globalización de la economía y la certificación de competencias laborales, la universidad no sólo debe desarrollar el nivel cognitivo de los educandos, sino todas sus posibilidades y aptitudes, es decir, prepararlos para la utilización y aplicación de los recursos técnico-científicos.

En el caso concreto de la Universidad de Ecatepec, ésta es una institución con 10 años de existencia que está consolidando su presencia como una verdadera opción educativa y eso lo demuestran las 10 carreras que ofrece y el considerable aumento de la población estudiantil y docente, por ello éste trabajo contribuye a fortalecer los cursos que sobre formación docente ofrece la UNE.

Cursos que no sólo hablen de la operatividad de la docencia, sino que abarque su filosofía, su ser, su hacer, y que responda ante todo al perfil de los profesionales que la Universidad aspira a formar.

Esta es una de las limitantes de la presente investigación, pues al estar el proyecto académico en construcción, la única condición válida para contratar al personal docente es que cuente con un título profesional, por lo que no se puede hablar de profesionales especializados en un área determinada del conocimiento, puesto que las asignaturas no siempre las imparte el profesor correspondiente, pues el común denominador de los profesores es que sólo cuentan con el título de licenciatura.

Razón por la cual es importante no sólo implementar cursos en cuestiones educativas, sino también cursos de actualización profesional de la carreras de origen para posibilitarle a los profesores el reorganizar y/o reformular los programas de estudio que tengan a su cargo impartir.

Hay que recordar que la presente investigación evidencia que los profesores se inclinan más hacia cuestiones de índole técnico, sin embargo, esa misma postura los compromete más en un proceso de formación acerca de teorías de la enseñanza y del aprendizaje, sin descuidar el sentido humanista y ético del proceso educativo.

Esta investigación rescata esos aspectos pues es lo que da el sentido pedagógico al proceso educativo, cuyo fin es dar una formación integral al sujeto.

Este trabajo trató de rescatar y de plasmar en los cursos de formación que ofrece la UNE, el sentido pedagógico, pues los cursos sólo se basan en

cuestiones didácticas desde un punto de vista instrumental, pero la tarea del docente es enriquecer y transformar su práctica cotidiana y eso sólo se logra mediante el análisis y la reflexión que se realiza desde los discursos institucionales, sociales, políticos, económicos y filosóficos que permean su actividad.

Estos aspectos son importantes puesto que los alumnos quedan supeditados a la formación del maestro.

Si bien la formación es un proceso individual, también es un proceso constante, y ese es una de los fines de esta investigación, el hacer que los cursos de la UNE tengan un seguimiento y una evaluación por parte de las autoridades institucionales y de los propios maestros a fin de que surjan nuevas propuestas para enriquecer y consolidar la imagen del maestro como uno de los principales agentes educativos.

Además de propiciar el trabajo colegiado a partir de los propios cursos para reorganizar y/o actualizar los programas de estudio, e iniciar con investigaciones que consoliden el trabajo académico que no sólo se da en un aula.

Sin embargo una de las limitantes para lograr ese cometido es que la Universidad no cuenta con profesores de tiempo completo, pues el contrato de trabajo se realiza mediante horas clase, por lo que el trabajo colegiado se realiza sólo en los cursos y esto ocasiona que no siempre los profesores que imparten una misma asignatura se organicen en cuanto al curriculum de la misma.

Por consiguiente, podemos decir que ésta investigación en un primer momento sólo enriquece la parte teórica-metodológica de los cursos de formación docente de la UNE.

En un segundo momento abre la posibilidad de darle voz a los egresados y a los que están a punto de egresar para conocer sus comentarios con respecto a la formación profesional que recibieron de la UNE, y que tiene una estrecha relación con el trabajo de los maestros.

Aunque en ocasiones los comentarios pueden ser subjetivos, pues la Universidad sólo sienta las bases de una profesión, es importante el escucharlos para evaluar los planes de estudio y el trabajo de los maestros, además de hacer una revisión de las carencias en cuanto a institución educativa se refiere.

En conclusión podemos decir que este primer acercamiento hacia la formación docente de los profesores de las Licenciatura en Pedagogía y Psicología de la UNE nos lleva hacia la necesidad de estudiar a los demás profesores de las diversas carreras para conocer sus necesidades formativas en el campo de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

1. ARIAS Galicia, Fernando. (1990). **Administración de Recursos Humanos**. México, Trillas, p.319
2. ARREDONDO, Martiniano y ángel Díaz Barriga. (comp.). (1989). **Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México**. México, UNAM-CESU-ANUIES, 180P.
3. BRAVO Mercado, María Teresa (comp.) (1991). **Estudios en torno a la formación de profesores**. México, CESU-UNAM, 106p.
4. BOWEN, James. (1992). **Historia de la educación occidental. Tomo II. La Civilización de Europa. Siglos VI a XVI**. 3ed., Barcelona, Editorial Herder, 612p.
5. CARR, Wilfred y STEPHEN Kemmis. (1988). **Teoría crítica de la enseñanza**. México, Martínez Roca.
6. CASTILLO Cano, Jorge Manuel (comp.) **Formación docente y desarrollo de competencias profesionales**. México, UPN (Unidad Regional 303), 220p.
7. COMENIO, Juan. (2000) **Didáctica Magna**. México, Porrúa, 198p.
8. CHATEAU, Jean. (2000). **Los grandes pedagogos**. México, Fondo de Cultura Académica, 340p.
9. CHEHAYBAR Y Kuri, Edith y Ofelia Eusse Zuluaga (comp.) (1993). **Formación del docente universitario. Memorias**. México, CISE-UNAM, 284p.

10. CHEHAYBAR Y Kuri, Edith (comp.) (1999). **Hacia el futuro de la formación docente en educación superior.** México, CESU-UNAM, 1999, 259p.
11. CHEHAYBAR Y Kuri, Edith. et al. (1996). **La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas.** México, CISE-UNAM, 214p.
12. DÍAZ Barriga, Ángel. **Docente y Programa. Lo Institucional y lo Didáctico.** 2ed., Argentina, Aique Grupo Editor S.A. 154p.
13. DÍAZ Barriga, Ángel. (1987). **La formación del pedagogo: un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos en el plan de estudios.** ANUIES, México, 150p.
14. DÍAZ Barriga, Ángel. (1993). **Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial.** México, Nueva Imagen, 118p.
15. DÍAZ Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. (1998). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.** México, Ed. Mc Graw-Hill, 232p.
16. DELGADO, Juan M. y Juan Gutiérrez (coord.) (1995) **Métodos y técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales.** España, Ed. Síntesis, 669p.
17. DIKER, Gabriela. (1997) **La formación de maestros y profesores.** México, Paidós, 295p.
18. DUCOING, Patricia y Azucena Rodríguez (comp.) (1990) **Formación de profesionales de la educación.** México, LLy/UNAM, 300p.
19. ESPINOZA, Ángel. et al. (1999). **El Proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas.** México, Editorial Lucerna Diogenis, 159p.

20. EUSSE Zuluaga, Ofelia. "Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente" en **Perfiles Educativos**. Num.63, 1994.
21. **Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios**. México, ANUIES-SEP-UNAM. 1987.
22. FARFÁN Hernández, Jesús. (comp.). **Constructivismo y aprendizaje significativo**. México.
23. FREIRE, Paulo. (1994). **La educación como práctica de la libertad**. 42ª.ed., Ed. Siglo XXI, México, 151p.
24. FREIRE, Paulo. (1999). **Pedagogía de la autonomía**. 3ed., México, S. XXI, 139p.
25. FREIRE, Paulo. (1993). **Pedagogía del oprimido**. 44ª.ed., Ed. Siglo XXI, México, 245p.
26. **Formación pedagógica de docentes de educación superior en América Latina y el caribe**. CRESALC-UNESCO.
27. GALLO, María.(1987). **Las políticas educativas en México como indicadores de una situación nacional. 1958-1976**. México, CIESAS.
28. GILLES, Ferry. (1991). **El trayecto de la formación**. México, Paidós, 70p.
29. GIROUX, Henry. (1992). **Teoría y resistencia en educación**. México, Ed. S. XXI-UNAM.
30. GRAWITZ, Madeleine. (1975) **Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales**. 188p.

31. GRUNDY, Shirley. (1991) **Producto o praxis del curriculum**. Madrid, Ediciones Morata, 278p.
32. HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo. (1998). **Paradigmas en psicología de la educación**. México, Paidós, 267p.
33. HERNÁNDEZ Sampier, Roberto. (1993). **Metodología de la Investigación**. Ed. Mc Graw-Hill, México, 350p.
34. HOYOS, Carlos Ángel, et.al. (2002) **Formación Pedagógica. La docencia y el presente**. México, Ed. Lucerna Diogenis, 118p.
35. IMBERNÓN, Francisco. (1994) **La formación del profesorado**. Barcelona, Paidós, 161p.
36. IMBERNÓN, Francisco. (1998). **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. 3ed., Ed. Graó, 163p.
37. KEMMIS, Stephen. (1993) **El currículum: más allá de la teoría de la reproducción**. 2ed., Madrid, Ediciones Morata, 175p.
38. MARDONES, J. M. y N. Ursua. (1992) **Filosofía de las ciencias humanas y sociales**. 3ed., México, Fontamara, 260p.
39. MENESES Díaz, Gerardo. (2002). **Formación y Teoría Pedagógica**. México, Ed. Lucerna Diogenis, 150p.
40. MENESES Morales, Ernesto. (1991). **Tendencias Educativas Oficiales en México: 1964-1976**. México, UIA, 430p.

41. MORÁN Oviedo, Porfirio. (1999). **La docencia como actividad profesional**. 4ed., México. Ed. Gernika, 189p.
42. ORNELAS, Carlos. (1995). **El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo**. México, Fondo de Cultura Económica, 371p.
43. ORTIZ Villaseñor, José Luis. (1999). **Manual de Pedagogía Práctica para el Docente**. México, Editorial Spanta, 80p.
44. PALACIOS, Jesús. (1984). **La cuestión escolar**. 6ed., Fontamara, 668p.
45. PANZA G., Margarita, et. al. (1993). **Fundamentación de la didáctica. Tomo 1**. 5ª.ed., Ed. Gernika, México, 214p.
46. PANZA G. Margarita, et. al. (1993) **Operatividad de la didáctica. Tomo 2**. 5ª.ed., Ed. Gernika, México, 127p.
47. PÉREZ Gómez, Ángel. et al. (1999). **Desarrollo Profesional: Política, Investigación y Práctica**. Madrid, Akal, 686p.
48. PÉREZ Gómez, Ángel. (1998). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid, Morata, 319p.
49. PESCADOR Osuna, José Ángel. (1994). **Aportaciones para la Modernización Educativa**. 2ed., México, UPN, 240p.
50. QUINTANILLA, Miguel A. **La tecnología, la educación y la formación de educadores**. p.13
51. ROCKWELL, Elsie. (1999). **Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente**. 3ed., México, Ediciones El Caballito, 160p.

52. RODRÍGUEZ Gómez, Gregorio, et. al. (1999). . **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Malaga, Ed. Aljibe.
53. KEMMIS, Stephen. (1993) **El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid, Morata, 175p.
54. VALLE Flores, María de los A. (coord.). (2000) **Formación en competencias profesionales y certificación profesional**. México, CESU-UNAM, 204p.
55. ZARZAR Charur, Carlos. (1988). **Formación de Profesores Universitarios**. México, SEP-Nueva Imagen, 310p.

LEGISLACIÓN

- Ley General de Educación**. DOF, 1993.
- Plan Nacional de Desarrollo. 1989-1994**.

ANEXO 1

CURSO: METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

UNIVERSIDAD DE ECATEPEC

DIRECCIÓN DE CALIDAD ACADÉMICA

CURSO-TALLER
METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

DIRIGIDO A: PROFESORES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR

HORAS: 20

ENERO DE 2002.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.

OBJETIVO GENERAL

1. ¿QUÉ ES LA PEDAGOGÍA?

- 1.1 CONCEPTO DE EDUCACIÓN.
- 1.2 DIMENSIONES DEL ACTO EDUCATIVO.
- 1.3 FINES DE LA EDUCACIÓN.

2. LOS SIETE PECADOS CAPITALES DE LA EDUCACIÓN.

- 2.1 LA DOMESTICADORA.
- 2.2 LA REPETICIÓN.
- 2.3 EL ACADEMICISMO
- 2.4 LA BUROCRATIZACIÓN.
- 2.5 LA IMPROVISACIÓN.
- 2.6 LA ELITIZACIÓN.
- 2.7 LA TEORIZACIÓN.

3. SISTEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

- 3.1 EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.
- 3.2 SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.
- 3.3 METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA.
- 3.4 LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA.

4. LOS GRUPOS

- 4.1 CLASIFICACIÓN DE LOS GRUPOS.
- 4.2 MANEJO DE SITUACIONES GENERALES DEL GRUPO Y DE SITUACIONES INDIVIDUALES.

5. DESTREZAS DE LA ENSEÑANZA.

- 5.1 INDUCCIÓN AL APRENDIZAJE.
- 5.2 MARCOS DE REFERENCIA.
- 5.3 CIERRE PEDAGÓGICO

INTRODUCCION

Cada época del desarrollo histórico precisa de una educación que responda a las características y necesidades propias de su desarrollo, no obstante, la educación que resulta más apropiada para dar respuesta a las necesidades sociales de cada época, atraviesa por un prolongado y lento proceso de modificaciones, adaptaciones y problemas; esto obedece a la fuerza cultural que se ha generado en la estructura educativa en la etapa histórica anterior y a cuyas exigencias tuvo que ir respondiendo gradualmente y cada vez con mayor eficacia.

Por lo que es necesario reconocer que en cada época la educación ha sido eficaz, pero gradualmente, también ha dejado de serlo conforme nuevos problemas y nuevos requerimientos han aparecido en el escenario social.

En la actualidad, la enseñanza ha descansado en la tradición oral y escrita. La educación en cualquier nivel educativo se basa principalmente en la exposición, en la cátedra y en el estudio de la documentación generada de las ciencias y humanidades.

Toda nuestra vida cotidiana se ha modificado gracias a los grandes avances tecnológicos que han tenido lugar sobre todo en el último siglo; sin embargo, la docencia ha permanecido sin cambios, eso por otra parte explica, los resultados prevalecientes en la mayor parte de las Instituciones Educativas en las que la deserción escolar, el fracaso y el bajo aprovechamiento parecen ser los signos característicos.

Ante esta situación surgen algunas alternativas de solución, entre las cuales se destaca el empleo de la tecnología educativa. La **TECNOLOGÍA EDUCATIVA** es el conjunto de conocimientos científicos, tecnológicos y empíricos aplicados con un enfoque sistemático y con propósito humanista para resolver problemas educativos, a partir del reconocimiento de la realidad y de la práctica educativa inserta en ella. (ILSE, 1990).

Todo esto forma parte de lo que se conoce como **METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA**, la cual hace referencia a los métodos y técnicas que debe emplear el profesor al impartir su clase; es decir, es necesario que el maestro organice la enseñanza, ocupándose, ya sea de cada alumno (modo individual), o bien valiéndose de los mismos alumnos para que enseñen a otros (modo mutuo), o ejerciendo una acción de instructor y educador a la vez sobre todos los alumnos de un mismo grupo (modo simultáneo).

La tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación; pero la práctica docente es uno de los campos más complejos, pues algunas veces se pueden presentar conflictos entre profesores y alumnos, mismas que pueden llegar a generar fuertes tensiones obstaculizadoras del trabajo, o bien por problemas relativos al manejo y selección de los contenidos que se abordan en la labor cotidiana.

Es por esto que al profesor le corresponde crear el ambiente idóneo para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, organizar el conocimiento y elaborar la materia que ha de ser aprendida; en síntesis, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos.

Cuando se habla de **METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA** se dice que es el método que utiliza un maestro para transmitir los conocimientos que posee al educando, fungiendo como un facilitador más que como un expositor.

Partiendo de esta definición, en el presente curso se abordan temas tales como ¿Qué es la Pedagogía?, ¿Cuáles son los errores que se incurren en la educación?, Sistematización de la enseñanza (cómo preparar una clase, la elaboración de la carta descriptiva), El desarrollo de habilidades sociales, los grupos y se mencionan algunas habilidades que debe tener un profesor al impartir su clase.

Este curso no pretende ser una respuesta a los problemas de la enseñanza, pero sí propone dar soluciones para facilitar al educador su actividad tan noble como es la de educar.

OBJETIVO GENERAL

Al finalizar el curso el docente valorará su actividad y se preocupará por utilizar un método de enseñanza adecuado y de manera sistemática a fin de facilitar al educando la transmisión de conocimientos, aptitudes y valores.

1. ¿QUÉ ES LA PEDAGOGÍA?

La educación es hoy en día la herramienta fundamental para el desarrollo de un país; la educación es un campo de estudio complejo donde intervienen tres actores principales: sociedad, familia y escuela.

Esta triangulación es parte importante del quehacer diario del profesor, en ella se pueden encontrar problemas a los que hay que darle solución como son en términos escolares la repitencia, la deserción escolar, la mala relación maestro-alumno, etc.

La PEDAGOGÍA como ciencia de la educación nos da las bases para la construcción de nuevos modelos educativos que nos sirvan para enfrentar éste tipo de problemas que afectan la labor docente.

La docencia es un campo muy complejo pues el profesor se convierte en un "multiusos" ya que aparte de impartir su cátedra, es un investigador, un planeador y/o diseñador, un evaluador y hasta a veces es un padre para sus alumnos. De ahí su necesidad de contar con conocimientos pedagógicos para el mejor desarrollo de su profesión.

El cómo se ejercía antes la docencia, cómo evolucionó, qué materiales didácticos se utilizaban, cómo se organizaban los contenidos a enseñar, etc, éstos conocimientos pedagógicos indudablemente nos lo proporciona la Historia.

Es por ello que la construcción de nuevos modelos educativos indudablemente tiene que ver también con el desarrollo un país. En México la educación debe responder a las demandas sociales y a promover la participación de toda la sociedad.

A pesar de que la educación ha tenido grandes cambios, hay quienes se resisten a vivirlos y continúan con los métodos antiguos de enseñanza. Por consiguiente, es necesario que observemos el recorrido que ha tenido la pedagogía a través del tiempo.

Observamos que la pedagogía tradicional se centraba en el contenido, es decir, para el maestro era más importante transmitir los conocimientos, normas y valores, independientemente del educando y del método de enseñanza. La educación era más receptiva y pasiva por parte del educando. En cambio en la pedagogía activa o nueva el maestro fija toda su atención en el método, para él lo más importante es la forma en que se va a enseñar a los alumnos, de tal manera que éstos puedan asimilar los conceptos; sin embargo, existe un enfoque crítico en donde el fin es lo más importante, sin descuidar el método, contenido y sujeto, pero sobre todo analiza un factor importante: el contexto.

Para DEWEY, los métodos de enseñanza que se deben utilizar son "en primer lugar, el alumno debe encontrarse en una situación auténtica de experiencias, que se le comprometa a una actividad continua que en sí misma le interese; en segundo lugar, se requiere que en tal situación surja un problema verdadero como estímulo para la reflexión; y en tercer lugar, es necesario que el educando disponga de la información y haga las observaciones que conduzcan a la solución; en cuarto lugar es preciso que entrevea soluciones provisionales de cuya elaboración ordenada él sea el responsable; por último es indispensable que se le proporcione la posibilidad y la ocasión de aplicar las ideas que elabore para que pueda determinar su alcance y descubrir por sí mismo su validez".

En consecuencia, la educación debe servir para reconciliar la teoría y la práctica. La formación liberal y la formación técnica y la cultura, sí como su utilidad.

Como se puede notar, en la actualidad el sujeto, el método y el contexto son fundamentales para transmitir los conocimientos al educando.

1.1 CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Para algunos la educación es un proceso que termina con la madurez del individuo; es obra de la escuela y la familia; para otros, es un proceso permanente, obra de la sociedad, que dura tanto como nuestra existencia como seres inacabados que somos. No faltan quienes la consideran predominantemente como transmisión de conocimientos y valores. Para unos la educación debe centrarse en el individuo y para otros en la sociedad.

Existen varias definiciones de lo que es la educación, tales como "Educar es adaptar al individuo a su medio ambiente". "Es el desarrollo de aquellas características que permiten al hombre vivir en una sociedad compleja". "Es una contribución al desarrollo de la persona y de su grupo social, la cual orienta y facilita actividades que operan en ellos los cambios positivos en su comportamiento, actitudes, conocimientos y habilidades".

Una de las definiciones más adecuadas es la de PAULO FREIRE, quien describe a la educación como el llegar a ser un individuo consciente de la realidad personal, de tal forma que se logre actuar eficazmente sobre ella y sobre el mundo. Su fin es conocer al mundo lo suficiente para poder enfrentarlo.

De igual forma VICTOR HUGO BOLAÑOS MARTÍNEZ define a la educación moderna como aquella que ideológicamente y en su forma pragmática va dando mejor respuesta a las necesidades del hombre y de la sociedad en una época determinada.

La educación se lleva al cabo dentro de un marco social y se sujeta a determinadas estructuras escolares. A partir de metas establecidas dentro de una estructura social se escogen programas, normas, ideas, conocimientos y habilidades, las cuales son objeto de estudio del denominado acto educativo.

1.2 DIMENSIONES DEL ACTO EDUCATIVO

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	PSICOLOGÍA EDUCATIVA	METODOLOGÍA EDUCATIVA	VARIAS CIENCIAS
¿Qué? ¿Para qué? ¿Por qué?	Marco social, económico y cultural; estructuras escolares, circunstancias concretas.	¿Quién? ¿A quién? Educador-educando, grupo escolar.	¿Cómo? ¿Con qué medios? Materiales, tiempo, ritmo.	¿Sobre qué? Conocimientos, normas, valores, habilidades.
FIN	CONTEXTO	SUJETO	MÉTODO	CONTENIDO

La filosofía de la educación nos da respuesta a los primeros interrogantes: ¿En qué consiste la acción educativa? ¿Cuáles son sus fines y propósitos? ¿Hacia dónde se dirige? ¿Vale la pena educar?

La psicología educativa estudia particularmente las características y motivaciones del sujeto del acto educativo: profesor, estudiante, grupo. Pero como la educación se lleva al cabo dentro de un marco social y se sujeta a determinadas estructuras escolares, es preciso recurrir a la sociología con el fin de conocer dicho marco y sus influencias condicionantes sobre las estructuras escolares y, sobre la acción del educador

A partir de metas establecidas, dentro de una estructura social se recogen programas, normas, ideas, conocimientos y habilidades, que habrán de ser objeto del acto educativo, y que constituyen las diversas ciencias, desde la filosofía a las matemáticas.

Es necesario entonces determinar el camino y los medios más adecuados para el logro de las metas propuestas. Tal es la tarea de la metodología de la educación.

1.3 FINES DE LA EDUCACIÓN

¿Qué perseguimos con la educación?

PAULO FREIRE nos dice que la tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad.

JOHN DEWEY comenta que la educación es desarrollo, pero todo depende de cómo se concibe el desarrollo. Nuestra conclusión –precisa el autor–, es que la vida es desarrollo y que el desarrollarse y crecer es vida. Traducido a equivalentes educativos esto significa, que el proceso educativo no tiene ningún fin más allá de sí mismo; es su

propio fin, y que el proceso educativo es un continuo reorganizar, reconstruir y transformar.

BOLAÑOS MARTÍNEZ afirma que la educación no debe limitarse a hacer que el educando aprenda algo; sino, que debe encauzarlo a lograr un estado de madurez para capacitarlo a enfrentar la realidad en forma plenamente consciente, equilibrada y eficiente para actuar dentro de la sociedad como ciudadano responsable y eficiente, activo y consciente.

De éste concepto se puede afirmar que son dos los principales fines que persigue la educación:

El primero, consiste en procurar la capacidad del hombre para producir bienes culturales y materiales que sean respuestas suficientes y oportunas a las exigencias de cada nueva situación del mundo que lo rodea y, la segunda, en impulsar el cambio y adaptación de las aptitudes de la educación buscando que flexiblemente se puedan adaptar a cada nueva situación.

A manera de conclusión podríamos sostener que los fines de la educación son: primero, satisfacer las necesidades individuales del hombre (educando), y segundo, fomentar el desarrollo social en la medida en que de igual manera se satisfagan sus requerimientos colectivos.

2. LOS SIETE PECADOS CAPITALES DE LA EDUCACIÓN

Conscientes de que el educador como ser humano tiene errores y defectos, a continuación se precisan los actos más frecuentes en que incurre un profesor a fin de que una vez analizados, se pretenda evitarlos.

2.1 LA DOMESTICADORA

Es una educación de tipo autoritario, en donde se prevé todo, se programa todo y se organiza todo rígidamente. Se somete a los educandos a digerir un programa que se les impone sin consultar sus necesidades e intereses y que el maestro debe seguir rígidamente y hacerlo repetir a sus estudiantes. Esto fomenta el conformismo, esteriliza la creatividad y niega el proceso de libre investigación y análisis crítico de los hechos.

2.2 LA REPETICIÓN

Se pretende ajustar al educando a los moldes preconcebidos, generalmente calcados en el pasado. Se reprime la actividad creadora, se le impide ser crítico.

2.3 EL ACADEMICISMO

Se reduce el proceso educativo a la escolarización; y la escuela a un conjunto de salones con su profesor, tablero, lápiz y unos alumnos que asisten a clases y responden a exámenes para obtener títulos.

El acto docente constituirá fundamentalmente en enunciar problemas, motivar y orientar a los discípulos para que ellos individualmente o en grupo, encuentren su

adecuada solución. El profesor no será tanto un abanico de soluciones, sino más bien un generador y orientador de inquietudes.

2.4 LA BUROCRATIZACIÓN

La burocracia se caracteriza por la impersonalidad, la rigidez y la super organización que genera toda su complicada red de trámites y papeleos. Los estudiantes califican esa educación como impersonal, autoritaria, carente de experiencias significativas. Se condiciona al hombre y se le automatiza, quitándole su creatividad y dinamismo.

2.5 LA IMPROVISACIÓN

No se sigue el programa planteado porque no hay un fin explícito, un día se sigue uno, y al siguiente día otro. No hay secuencia ni congruencia.

2.6 LA ELITIZACIÓN

Se destina a una élite y forma élites de intelectuales y sociales. La planificación de la educación es realizada por grupos de doctos expertos y técnicos teorizantes, desconocedores de la realidad educativa que subestiman la capacidad de los grupos de estudiantes y educadores.

2.7 LA TEORIZACIÓN

No se aprende a resolver problemas concretos. Conocer no es recopilar información, sino es tener experiencias. El análisis de la realidad vivida vale mucho más que muchas explicaciones y lecturas.

Considerando todos estos aspectos negativos que puede tener un profesor, es necesario que se rompan con los esquemas tradicionales y nos preocupemos más por actualizarnos y tener un rol perfectamente bien definido como docentes y que además tengamos una idea bien clara de lo que se espera de los educandos.

3. SISTEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

3.1 EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El proceso enseñanza-aprendizaje implica dos elementos: Una persona que transmite conocimientos, normas, habilidades, actitudes, aptitudes, valores, etc.; y otra que los recibe por medio del aprendizaje. La forma y el método dependen de una sistematización de la enseñanza, es decir, del uso de un procedimiento adecuado.

Por aprendizaje se entiende un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que ocurre como resultado de la práctica y aplicación reiterada de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes o valores adquiridos.

Al enseñar al alumno es necesario tomar en cuenta los factores del aprendizaje como son: El hacer que lo aprendido sea significativo, interesante, emotivo, asociado, progresivo, gradual, contextualizado, comprendido, verbalizado, practicado, repetido y reforzado.

Cuando esto sucede, es altamente probable que el alumno logre asimilar lo que se le está enseñando. Ahora bien, es necesario que se consideren aspectos tales como:

- a) El aula es un taller de autodescubrimiento.
- b) El docente es solo un orientador.
- c) Los contenidos de la enseñanza deben estar orientados a desarrollar integralmente al individuo, a satisfacer necesidades concretas y a ajustarse a las características específicas del que aprende.
- d) La metodología debe basarse en técnicas que propicien y faciliten el aprendizaje perdurable.

3.2 SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

LA SISTEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA es un enfoque que permite aplicar la situación de enseñanza-aprendizaje a un método de investigación.

El precursor de la sistematización de la educación fue SKINNER, con su enseñanza programada. Sus intuiciones fueron: Fraccionar el contenido en pequeñas unidades ordenadas coherentemente y administrar un refuerzo (premio) cada vez que el alumno respondiera correctamente.

Es necesario que el profesor investigue la función misma de su acto docente dentro del contexto de toda la programación educativa y que identifique y tenga permanentemente en cuenta tanto los objetivos de enseñanza como las necesidades, capacidades, preparación, las diferencias y los intereses de sus discípulos.

Conscientes de las limitaciones inherentes a la actual estructura escolar, se propone el siguiente esquema como base de la sistematización de la enseñanza; mismos que han recibido varios nombres; tales como método didáctico, principios didácticos, o bien, Principios establecidos por la Liga Internacional de la Educación Nueva; sin embargo, independientemente del nombre que se le dé, todos ellos tienen por objeto facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje.

1. **ANÁLISIS DE CONTEXTO:** La educación analizará los condicionamientos que van a influir y el ambiente dentro del cual se ejercerá su acción. (características del grupo, de la estructura escolar, características del programa escolar, etc.), así como la función de su cátedra dentro de dicho programa.
2. **FORMULACIÓN DE OBJETIVOS DEL ACTO DOCENTE:** Planteamiento de objetivos generales y específicos en base a cada unidad.
3. **DETERMINACIÓN DE LA TAREA:** Elección y organización de las tareas que debe realizar el alumno.
4. **ELECCIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:** Selección de los métodos para cada una de las tareas (conferencias, trabajos de grupo, demostraciones prácticas, etc.). Establecimiento de un ritmo de instrucción, horario y distribución del tiempo, selección y presentación de medios (proyección, carteles, videos, etc.) Elaboración de materiales de instrucción (dibujos, papelería, etc.) para cada tema.

5. **ELABORACIÓN DE CUESTIONARIOS O INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:** Desarrollo de una prueba de diagnóstico, elaboración de cuestionarios y otros materiales para evaluar. Preparación de materiales para evaluar. Preparación de pruebas para constatar el logro de los objetivos específicos y del objetivo general.
6. **IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO:** Ejecución del acto docente de acuerdo a lo planeado.
7. **EVALUACIÓN DEL ACTO DOCENTE:** En cuanto a recursos materiales y humanos, contenidos, métodos, ritmo, a través de cuestionarios, entrevistas, diálogos con el grupo, etc., evaluación de lo obtenido contra lo planeado.
8. **REVISIÓN:** Efectuar las revisiones necesarias al proceso mediante las interacciones profesor-estudiante-grupo de profesores expertos.
9. **EJEMPLIFICACIÓN:** Reafirmar lo aprendido por medio de ejemplos reales y prácticos. Así mismo poner casos reales para que dé una solución en base a lo aprendido.
10. **DINAMISMO:** Efectuar diferentes técnicas de enseñanza a lo largo del curso, a fin de no caer en lo cotidiano y posiblemente aburrido. Hay que ser dinámico y romper con la rutina.
11. **SER ESTIMULANTE:** No significa dar regalos, pero sí en reconocer el interés y aprovechamiento del educando.
12. **DE RESPONSABILIDAD:** Este es el principio culminante de los principios didácticos, el cual consiste en encaminar todo el proceso de enseñanza, de modo que el educando madure en cuanto al comportamiento responsable; este principio ayuda al alumno a madurar en el sentido de la responsabilidad, en caso contrario, esa misma reflexión será una forma de agresión y no de felicidad personal y colectiva. La vida sólo adquiere significado y se toma digna de ser vivida en la medida en que el hombre crece en responsabilidad.

**“VIVIR CREATIVA Y REFLEXIVAMENTE,
PERO VIVIR CON RESPONSABILIDAD”**

3.3 METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

Al hablar de Metodología de la Enseñanza, es necesario remitimos al concepto de DIDÁCTICA.

La DIDÁCTICA es el arte de enseñar y nos ayuda a solucionar la gran interrogante que se presenta en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿Cómo se debe enseñar?, en otras palabras, cuál es el método didáctico más adecuado.

EL MÉTODO es el instrumento con el cual la enseñanza produce efectos formativos y el resultado de una programación previamente planeada, que crea situaciones dinámicas y un ambiente estimulante, que lleva al alumno a adquirir, dentro de lo posible, los contenidos formativos. Con ello, al ser éste una actividad dinámica, todos los maestros

como fin primordial debemos tender a enseñar a pensar, a razonar y a manejar estructuralmente los datos que nos ofrece la ciencia; es mucho más importante que memorizar información.

Es decir, debemos tomar en cuenta que en la enseñanza básica los alumnos no deben ser vistos como simples grabadoras de conocimiento, sino como procesadores lógicos de datos a los cuales hay que enseñar, de tal forma que puedan resolver todo tipo de problemas que se les vayan presentando a su nivel, descubriendo nuevos campos en cualquier actividad ya sea en la estética o en la tecnología; no se trata de descubrir nuevas verdades con este método, sino presentar un esquema de descubrimiento natural que los alumnos deben de ir asimilando de manera pausada y lógica con el fin de que no quede en un simple memorizar, sino en una capacidad de razonar, entender, comprender y manejar los conocimientos.

Recordemos que el término MÉTODO proviene del griego meta (a través, más allá) y hodos (camino, camino que se recorre), es decir, es lo contrario a la acción dispersa y desordenada. Cuando se tiene un objetivo que nos proponemos alcanzar, para poder lograrlo de la manera más fácil, tendremos que seguir un orden que se fije a partir de nuestras posibilidades y disposiciones; es decir, poner en relación de manera práctica, pero inteligentemente, los medios y procedimientos para lograr los objetivos y resultados propuestos.

Con base en lo anterior, podemos definir que el MÉTODO DIDÁCTICO será la organización racional y práctica de los recursos y procedimientos de determinados resultados previstos, de manera que se hagan más aptos para la vida en común y se capaciten mejor para su futuro en el ámbito profesional.

El MÉTODO DIDÁCTICO tiene los siguientes elementos:

RECURSOS, son los medios materiales de los que disponemos para conducir el aprendizaje de los alumnos como son los libros, guías de estudio, material escolar, etcétera.

TÉCNICAS, son maneras racionales de conducir una o más fases del aprendizaje escolar. Por ejemplo, la técnica de motivación, de comprobación, la expositiva, etcétera.

PROCEDIMIENTOS, son segmentos o series de actividades docentes en determinada fase de la enseñanza, por ejemplo, procedimiento de interrogatorio, de demostración, de explicación, etcétera.

Integrados estos elementos forman parte de lo que es el método didáctico, pero hay que apuntar que, dentro del campo de la didáctica, estos elementos determinaran la amplitud del mismo, ya que mientras mayor sea la utilización de estos elementos, mayor será el campo que pueda abarcar el uso de la didáctica. Recordemos que en la actualidad, no es válida la teoría del método único, de validez universal, capaz de enseñar todo a todos, toda vez que no podemos creer que todos los educandos puedan responder de igual manera ante estímulos iguales y que puedan comprender o aprender al mismo ritmo recibiendo la misma atención; el ser humano no es tan rígido como una máquina y el aprendizaje resulta ser un hecho individual que debe ser tratado de la misma forma, por lo que no se puede seguir una serie de pasos como si fuera un recetario, en el cual debemos creer que los alumnos responderán de una misma forma o, en su caso, comportarnos de forma intransigente e irreflexible ante la tarea de enseñar.

Seguindo estos planteamientos, el MÉTODO DIDÁCTICO podrá aumentar la eficacia de la enseñanza, asegurar un buen control de ésta, evitar improvisaciones, proporcionar secuencia, dispensar mayor atención, tanto a los alumnos como a los temas de mayor relevancia, proponer tareas adecuadas, posibilitar la coordinación de las disciplinas, así como la concentración oportuna de recursos didácticos y tomar la educación con un mayor ajuste a la realidad que los alumnos viven y a la cual se enfrentan.

3.4 LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

El plan de curso es la previsión del total de las actividades escolares pertinentes a una actividad, área o disciplina, durante un período lectivo que puede ser de un año, de un semestre o de cualquier otra duración, considerando su dependencia con respecto a grados anteriores o posteriores en que figure el mismo rubro y su coordinación con los demás rubros con el propósito de hacer la enseñanza más global, integrada, orgánica, eficiente y con sentido de continuidad.

Por lo tanto, el plan de curso es la previsión y una reflexión eficiente de lo que puede hacerse para la enseñanza de una actividad, área de estudio o disciplina.

Para que el plan de curso esté bien estructurado, es preciso tomar en cuenta los elementos constitutivos y fundamentales que posibilitarán la estructuración del planteamiento.

Se consideran como elementos principales los siguientes:

EL TIEMPO DISPONIBLE: Puede parecer insólito, pero el primer elemento a considerar es el tiempo disponible, dado que las pretensiones pueden disminuir o aumentar en función de las horas de clase de que disponga el docente.

LOS OBJETIVOS CONDUCTUALES: Procuran señalar las expectativas generales con relación al comportamiento, en el sector de la información, la formación y la automatización.

EL CONTENIDO PRAGMÁTICO O PROGRAMA A DESARROLLAR: Se lleva al cabo con miras a la consecución de los objetivos establecidos. El contenido pragmático se regirá de acuerdo a ciertos parámetros como:

- Articulación con la experiencia anterior al educando.
- Presentación de sus aspectos teóricos y prácticos básicos.
- Presentación de la metodología, para que el educando pueda aplicarla de acuerdo al nivel de enseñanza.
- Vinculación estrecha de contenidos del grado inferior al siguiente, así como procurar también el favorecer el aprendizaje subsiguiente, el cual debe continuar en un grado superior.
- Funcionalidad.
- Actualidad.
- Valor social.
- Secuencia, continuidad y organicidad.
- Atención a las condiciones y necesidades del medio.
- Atención a los intereses revelados por los educandos.

- Atención a las unidades del contenido o programa que mejor respondan a lo indicado anteriormente.

EL MATERIAL DIDÁCTICO necesario, teniendo en cuenta el existente en la escuela, el que puedan elaborar los alumnos y el que será preciso adquirir.

LA MOTIVACIÓN del curso, basada siempre que sea posible, en vivencias, indicada para el inicio de las tareas con la finalidad de que despierte el interés de los educandos durante todo el curso, partiendo siempre que sea posible, de las realidades comunitarias vinculadas con el programa a enseñar.

LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN a realizarse durante el periodo lectivo.

LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES que pueden desarrollarse, relacionadas con la actividad, área de estudio o disciplina en cuestión.

EL PLAN DE ACCIÓN DIDÁCTICA, explicado en líneas generales, poniendo énfasis en los métodos y técnicas más convenientes y que de una manera eficaz puedan ayudar a alcanzar los objetivos previstos.

EL PROCESO DE EVALUACIÓN del aprendizaje, que serán llevados a la práctica durante el curso.

LA BIBLIOGRAFÍA Y LAS INFORMACIONES: Lista bibliográfica mínima y fundamental, indicando uno o dos libros básicos que deberán ser estudiados sistemáticamente. Indicación de revistas y otras publicaciones de interés para el curso, así como de otras fuentes: institutos, centros de estudio, etc., que pueden suministrar información relativa a la actividad, área de estudio o disciplina en cuestión.

Para la mejor planeación de una clase se recomienda el empleo de la CARTA DESCRIPTIVA, que no es más que la programación del acto educativo.

EJEMPLO DE CARTA DESCRIPTIVA

ESCOLARIDAD: CARRERA: SEMESTRE:			CURSO O ASIGNATURA: PROFESOR: INSTITUCIÓN:			
OBJETIVOS	TÉCNICAS	MEDIOS DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA	TIEMPO	LUGAR
	EXPOSICIÓN	ACETATOS	ELABORACIÓN DE UN TRABAJO		30 MIN.	AULA

4. LOS GRUPOS

4.1 CLASIFICACIÓN DE LOS GRUPOS

Un GRUPO es una unidad social constituida por un número de individuos que poseen un status y unas relaciones mutuas y que tienen un conjunto de valores o normas que regulan su conducta.

Los maestros no enseñan a simples conjuntos de individuos, sino a grupos. La idea de la clase como grupo tiene implicaciones muy importantes, ya que el grupo tiene ciertas características propias, que van más allá de la mera suma de características de los individuos que lo forman.

GETZELS y THELEN dicen: "A fin de cuentas, la naturaleza del grupo se determina por el modo como el maestro responde a la conducta específica de los estudiantes; pero el juicio del maestro sobre como debe responder, depende no solamente de su habilidad para percibir el comportamiento."

La interacción de la clase se puede considerar como un proceso de iniciación social mediante el cual el individuo aprende las diversas formas de comportamiento según los diversos contextos sociales y las consecuencias de adoptar de una u otra forma.

El maestro que se encuentra frente a una clase ha de considerar que no solamente tiene ante sí un cierto número de individuos a quienes debe educar, sino también, a un grupo que funciona con características propias. Habrá de conocer el funcionamiento del grupo para conseguir que sus miembros se desarrollen íntegramente, con base en el respeto mutuo de él para con sus alumnos, como de los alumnos para con él, y entre los propios alumnos.

De acuerdo con lo anterior, se plantea la siguiente CLASIFICACIÓN DE LOS GRUPOS de acuerdo a las experiencias de diversos especialistas en pedagogía, que han tenido a su cargo el manejo de grupos.

Los grupos se clasifican de la siguiente manera:

1. BRILLANTE O ACTIVO: Reacciona rápidamente a las sugerencias.
2. RESISTENTE, ANTAGONISTA: Es falta de comprensión, experiencia e interés, se resiste al cambio o sugerencias dadas.
3. LENTO Y PASIVO: Tarda en asimilar lo aprendido en clase, o bien muestra una actitud sin interés completamente pasiva.

Como se puede observar, dentro de un grupo pueden existir diferentes actitudes por parte de los alumnos, que hacen que un grupo pueda ser mixto o variable.

La clasificación del grupo en gran medida se da por la forma de ser de sus integrantes o por los intereses colectivos predominantes.

¿Cómo se pueden clasificar los participantes, o sea, los intereses de dichos grupos?

Dentro de un grupo, siempre o por lo general encontraremos personas con las características que a continuación se mencionan:

- a) Habla demasiado.
- b) Rápido colaborador.
- c) Divaga mucho.
- d) Rebelde.
- e) Obstinado.
- f) Equivocado.
- g) Se queja de todo.
- h) Tiene un problema en particular.
- i) Preguntas de índole político o social.
- j) Conversador.
- k) Voz débil o vocabulario reducido.
- l) Comportamiento temperamental o emocional.
- m) Pregunta su opinión al conductor.
- n) Aburrido.
- o) Solamente quiere escuchar.
- p) Tímido e indeciso.
- q) Egoísta, no dispuesta a ayudar a los demás.

Esta clase de alumnos son los que nos presentan día a día en el salón de clases y hay que buscar el método más adecuado para mantener un control sobre ellos. Por esta razón es que se plantea el siguiente punto.

4.2 MANEJO DE SITUACIONES GENERALES DEL GRUPO Y DE SITUACIONES INDIVIDUALES

CLASIFICACIÓN DEL GRUPO	RECURSOS DEL CONDUCTOR
Brillante o Activo	Este bien preparado, vaya directamente al asunto. Hágale preguntas difíciles; no entre en competencia con el grupo, haga que ellos compitan entre sí.
Resistente, Antagonista	Encuentre la causa y corríjala, o si es posible, demuestre su comprensión por esta situación, afronte el problema y busque uno o dos participantes que reaccionen; trate de encontrar la solución personalmente.
Lento y Pasivo	Hábleles más de lo normal, hágales preguntas sencillas pero desafiantes; explique el tema en forma clara y completa, emplee ayudas visuales y efectivas para una mejor comprensión, demuéstrelas mucho entusiasmo, construya sobre lo que ya conocen, no vaya demasiado aprisa.

SITUACIONES INDIVIDUALES	RECURSOS DEL CONDUCTOR
Habla demasiado	Interrumpa su intervención y haga una pregunta a otra persona. Fomente la participación de los demás.
Rápido colaborador	Este individuo contesta correctamente, pero excluye a los demás; interrúmpalo discretamente dirigiendo una pregunta a otra persona.
Divaga mucho	Cuando se detenga para tomar aliento dele las gracias, reconstruya una de sus afirmaciones y continúe.
Rebelde	Si es rebelde por naturaleza y le está ocasionando problemas, haga que se siente cerca de usted; háblele en privado y pídale su colaboración, como último recurso pídale que se retire.
Obstinado	Trate de que otros le ayuden a comprender o pídale que lo vea después de la clase.
Equivocado	Desvíe discretamente la pregunta y diga con sutileza que esta errónea su participación.
Se queja de todo	Dígale que el problema consiste en ver la mejor forma de trabajar y no de perder el tiempo.
Tiene un problema en particular	Aborde el problema si es pertinente, obtenga la opinión del grupo y después continúe con el tema que se esta trabajando.
Preguntas de índole político o social	Determine con franqueza lo que usted puede o no discutir, aunque cuide de no desviarse del tema, o bien diga: "es interesante, pero ¿qué tal si lo vemos después?"
Conversador	Haga una pausa y deje que los demás escuchen la conversación.
Voz débil o vocabulario reducido	Sus ideas pueden ser buenas, ayúdele y repita sus ideas con palabras de usted.
Comportamiento temperamental o emocional	Evite el diálogo sobre todo cuando se encuentran apasionados por un tema en particular.
Preguntas de opinión al conductor	Turne la pregunta al grupo y si no hay respuesta, entonces dé la respuesta usted.
Aburrido	Descubra sus intereses y pídale su cooperación.
Solamente quiere escuchar	Utilice preguntas directamente y estimulantes.
Tímido e indeciso	Hágale preguntas sobre lo que usted sabe que le va a contestar, dele importancia ante los ojos de los demás.
Egoísta y no dispuesto a ayudar a los demás.	Fomente en él, el trabajo en equipo.

Estos y otros problemas se encuentran inmersos en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo que ocasiona que las relaciones humanas se vean afectadas y dañen el trabajo grupal.

5. DESTREZAS DE LA ENSEÑANZA

5.1 INDUCCIÓN AL APRENDIZAJE

La destreza de enseñar denominada en inglés "set induction", consiste en estimular a los estudiantes de manera que estos desarrollen una predisposición hacia el logro de los objetivos. Esta destreza tiene como objetivo primordial establecer la comunicación

requerida para lograr más armonía entre los objetivos del maestro y los propósitos e intereses de los estudiantes. Algunos de los medios que se pueden utilizar son:

1. **LA EXPLICACIÓN:** Esta es la técnica que se usa con mucha frecuencia y parece tener gran aceptación entre los maestros, por lo regular se comienza con "HOY VAMOS A ESTUDIAR LO SIGUIENTE..."
2. **EL EXAMEN DIAGNÓSTICO:** Esto es para saber cuanto saben del tema y poder abordar lo que resulta interesante para el estudiante.

5.2 MARCOS DE REFERENCIA

Cuando alguien se comunica con otra persona mediante la expresión oral, escrita o la mímica, lo que hace es poner en diálogo una idea que será interpretada por el receptor. Si el receptor descifra lo que codifica el emisor, entonces se establece la comunicación. Esta comunicación está condicionada por las emociones de los individuos.

Los alumnos varían en cuanto a su habilidad receptiva, hay quienes con una somera explicación captan el mensaje, otros requieren del uso de materiales concretos, como modelos, objetos tangibles, láminas, grabados y otros materiales audiovisuales para poder captar la idea. La variedad de los medios que se usan para comunicar el mensaje es lo que se conoce como marcos de referencia.

Las alternativas que pueden usarse como marcos de referencia son:

1. **LA COMPARACIÓN:** Comparar algo conocido con algo desconocido.
2. **DISCUSIÓN** del tema desde diferentes puntos de vista.
3. **ANÁLISIS** de los temas recurriendo a ejemplos concretos.

5.3 CIERRE PEDAGÓGICO

Llamamos clausura al momento durante la clase en que los estudiantes experimentan la satisfacción de entender lo que se investiga, se estudia, se explica y se discute de tal manera que puedan relacionar el nuevo conocimiento con algo aprendido de antemano.

A continuación se sugieren varias formas de lograr el cierre pedagógico:

1. Mediante la consolidación de datos, conceptos y principios, hasta llegar a la generalización.
2. Bosquejando las ideas principales.
3. Resumiendo los aspectos esenciales.
4. Aplicando lo aprendido.

BIBLIOGRAFÍA

BOLAÑOS MARTÍNEZ, VICTOR HUGO. DIDÁCTICA INTEGRAL. EDITORIAL PORRÚA, S.A. MÉXICO, 1995.

BOWEN, JAMES Y PETER R. HOBSON. TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN. EDITORIAL LIMUSA, MÉXICO, 1993.

CAPINTE. ELABORACIÓN Y DISEÑO DE UN CURSO DE CAPACITACIÓN. MÉXICO, 1993.

DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL. DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM. EDITORIAL NUEVOMAR, MÉXICO, 1994.

FREIRE, PAULO. LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD. EDITORIAL SIGLO 21, MÉXICO, 1986.

FRÍAZ RAMÍREZ, SILVANA. APUNTES DEL CURSO DE METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA. UNIVERSIDAD DEL DISTRITO FEDERAL. S.C., 1995.

PANSZA G., MARGARITA Y OTROS. FUNDAMENTACIÓN DE LA DIDÁCTICA. TOMO 1. EDITORIAL GERNIKA, MÉXICO, 1993.

SARRAMONA, JAIME Y SALOMÓ MARQUÉS. ¿QUÉ ES LA PEDAGOGÍA? UNA RESPUESTA ACTUAL. EDITORIAL CEAC, BARCELONA, ESPAÑA, 1985.

RODRÍGUEZ ESTRADA, MAURO Y MARTHA SERRALDE. ASERTIVIDAD PARA NEGOCIAR. EDITORIAL Mc. GRAW-HILL, MÉXICO, 1991.

SUAREZ DÍAZ, REYNALDO. LA EDUCACIÓN, SU FILOSOFÍA, SU PSICOLOGÍA Y SU MÉTODO. EDITORIAL TRILLAS, MÉXICO, 1991.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. SISTEMA ABIERTO. LA PRÁCTICA DOCENTE. S.F.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. SISTEMA ABIERTO. GRUPOS Y DESARROLLO.

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO. CONGRESO INTERAMERICANO DE EDUCACIÓN. 1992.

ANEXO 2

CURSO: USO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS

USO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS

INSTRUCTORAS: Psic. Belem Villalobos Navarrete
Psic. Lourdes Cano Gautier

PRESENTACIÓN

Las estrategias cognitivas pueden definirse como procedimientos tendientes a eficientar la capacidad de adquisición de aprendizaje en el alumno, "una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas." (DIAZ Barriga, *et al.* 1986).

Sin embargo, las estrategias cognitivas implican también las estrategias instruccionales, por estas entendemos una secuencia de pasos que el profesor elabora para facilitar el cumplimiento de objetivos de aprendizaje.

Mediante el empleo adecuado de las estrategias instruccionales, es posible apoyar al alumno para que este realice procesos cognitivos que favorezcan una alta calidad en el aprendizaje.

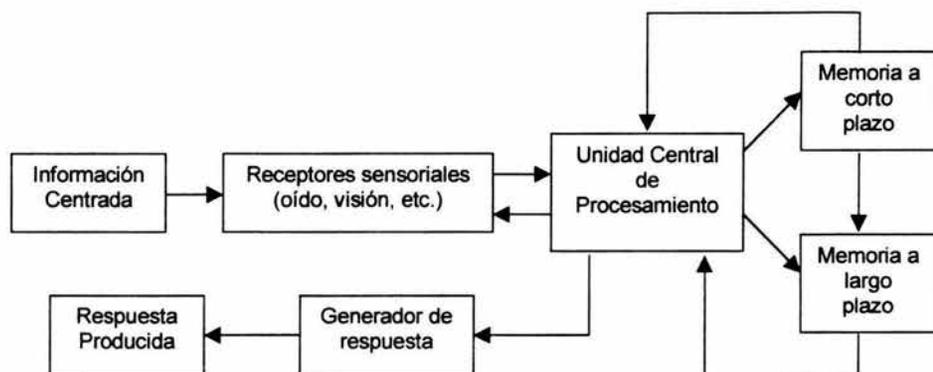
Dentro de las premisas fundamentales de la docencia, está el brindar elementos al alumno para enseñarle a concienciar e internalizar el aprendizaje de tal forma que sea capaz de transferir sus conocimientos a situaciones nuevas, es decir, enseñarle a aprender a aprender (metacognición).

La intención de este curso, es fundamentalmente revisar estrategias instruccionales para favorecer las estrategias de aprendizaje y de esta manera incrementar la calidad académica del estudiantado.

OBJETIVOS:

1. Diseñar y practicar la enseñanza mediante el uso de procedimientos adecuados a las características de los estudiantes para estimular su aprendizaje.
2. Facilitar el desarrollo de habilidades mentales en los estudiantes, mediante el uso de estrategias cognitivas, en apoyo al aprendizaje.
3. Eficientar capacidades de autonomía y autorregulación en los alumnos, para responder a modelos educativos actuales.

CUADRO 1
DIAGRAMA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE



CUADRO 2
SITUACIÓN DEL APRENDIZAJE (AUSUBEL)

1ª. DIMENSIÓN: MODO EN QUE SE ADQUIERE EL APRENDIZAJE

<p><u>Recepción:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El contenido se presenta en su forma final. 2. El alumno debe internalizarlo. 3. No necesariamente conduce a memorización. 4. Propio de etapas avanzadas de desarrollo cognoscitivo en forma de aprendizaje verbal hipotético, sin vínculo concreto (operaciones formales). 5. Útil en campos establecidos de conocimiento. 	<p><u>Descubrimiento:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formación de conceptos, solución de problemas. 2. El contenido a ser aprendido no se da, el alumno debe descubrirlo. 3. Útil en campos de conocimiento donde no hay respuestas unívocas. 4. Propio de aprendizaje de conceptos y proposiciones en etapas iniciales del desarrollo.
---	--

2ª. DIMENSIÓN: FORMA EN QUE SE INCORPORA EN LA ESTRUCTURA COGNOSCITIVA

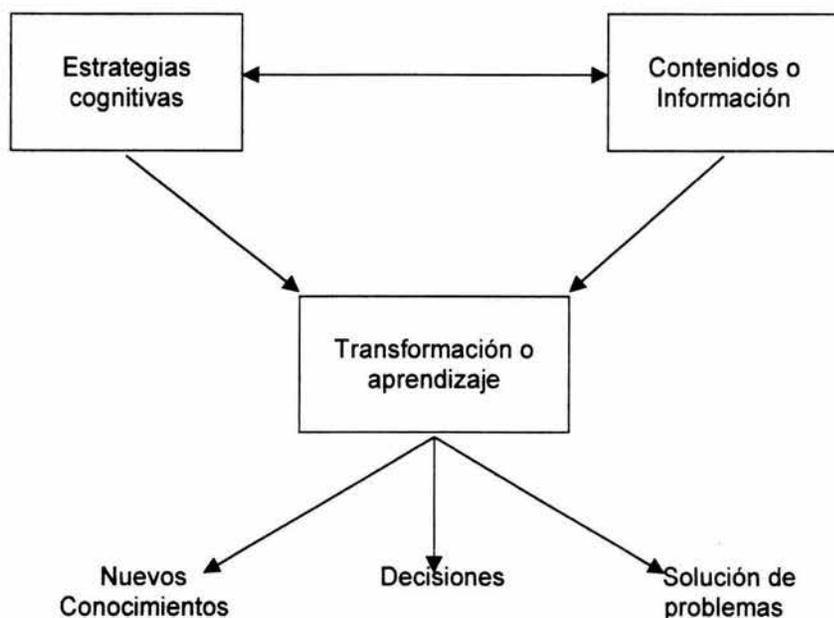
<p><u>Significativo:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se relaciona la información nueva con la existencia en la estructura cognoscitiva de forma arbitraria, no al pie de la letra. 2. El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer significado. 3. Condiciones: <ol style="list-style-type: none"> a) Material: que tenga significación lógica. b) Alumno: que se logre significación psicológica 4. Es útil el empleo de estrategias de aprendizaje e instrucción que lo fomenten, por ejemplo, organizadores anticipados. 	<p><u>Repetitivo:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Asociaciones arbitrarias, al pie de la letra. 2. El alumno no tiene conocimientos previos o no los "encuentra". 3. El alumno manifiesta actitud de memorizar. 4. Puede mejorar con el empleo de técnicas mecánicas. 5. Relación con la estructura cognoscitiva arbitraria. 6. Ejemplo: Aprendizaje de símbolos, convenciones, algoritmos.
---	---

Para la resolución de problemas, se requiere de una metodología que facilite la comprensión del mismo, así como la búsqueda de posibles soluciones. El modelo de solución de problemas de Polya presenta una serie de heurísticos –del griego heurisquin– que significa “servir para descubrir”

- Comprender el problema
- Idear un plan (estrategia general)
- Ejecutar un plan
- Verificar resultados

ENSEÑANZA BASADA EN EL USO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Interacción de estrategias y contenidos



ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Procesos que el alumno lleva a cabo para la asimilación, comprensión y aplicación de conocimientos adquiridos.

- Estrategias de repetición
- Estrategias de imaginaria
- Elaboración
- Estrategias de agrupamiento
- Estrategias de apoyo

ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES

Procesos que el docente utiliza para facilitar el aprendizaje en el alumno.

CUADRO 3

ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS INSTRUCCIONALES

PRETEST	Preguntas relevantes al conocimiento o habilidades a ser adquiridas, alertan y evalúan diagnóticamente. Reactivos: objetivos y por ensayo.
OBJETIVOS	Enunciado que describe condiciones, conducta y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. TAXONOMÍA: Conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Planeación y evaluación de la instrucción.
RESUMEN	Sintetiza la información, enfatiza conceptos clave, principios, términos, técnicas y argumento central. Reglas: Supresión, generalización y creación de oración tópico.
ORGANIZADOR ANTICIPADO	Introductorio y contextual. Mayor nivel de abstracción, generabilidad e inclusividad. Conceptos supraordinados que tienden un puente cognoscitivo.
ILUSTRACIONES	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, etc.)
ANALOGÍAS	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo)
PREGUNTAS INTERCALADAS	Preguntas insertadas en un texto. Mantienen la atención, favorecen práctica y retención, obtención de información relevante.
REDES	Representación gráfica de esquemas de conocimiento que indican conceptos.
ESTRUCTURA DE TEXTO	Esquema para el aprendizaje de teorías científicas. Categorías: descripción; inventor / historia; consecuencia; otras teorías; información extra.
PISTAS TIPO GRÁFICAS Y SUBRAYADO	Señalamientos que se hacen en un texto para enfatizar y/o organizar ciertos elementos del contenido.

Medios para facilitar la comprensión de nuevas informaciones implican el empleo de ciertas habilidades en el docente.

- Organización o estructura del programa en función de los contenidos y de los conocimientos prerrequeridos.
- Integraciones: (inicial, media, final).
- Comunicación: (verbal y no verbal).
- Manejo de ejemplos.
- Formulación de preguntas.
- Empleo de reforzadores.
- Propiciar la retroalimentación.
- Variación de la estimulación.
- Síntesis: (inicial, media, final)
- Evaluación: (diagnóstica, formativa, retroinformativa y sumativa).

BIBLIOGRAFÍA

1. DE BONO, Eduard. *El pensamiento creativo*.
2. GARNER, Ruth. *Metacognición: cuestiones conocidas y desconocidas*. Facultad de Psicología-UNAM.
3. ROGER, Carl. *Psicología del aprendizaje*. Ed. Limusa.
4. DIAZ Barriga, Frida. *Tecnología de la educación II*. Facultad de Psicología-UNAM.
5. COLL, Cesar, *et al.* *El constructivismo en el aula*.

ANEXO 3

CURSO: DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

CURSO-TALLER "DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIDÁCTICAS"

JUSTIFICACIÓN

El presente curso pretende enriquecer las habilidades que como docentes poseemos, es una propuesta que se suma a los cambios positivos que continuamente hacen fuerte a nuestra Universidad y en consecuencia a todos y cada uno de sus integrantes, así mismo es acorde con la Misión que tenemos quienes con vocación y amor nos comprometemos a ser parte de la formación de los futuros profesionales que reclama nuestro país.

El propósito técnico-pedagógico del curso es que los profesores y profesoras mejoren las competencias docentes requeridas para desarrollar los contenidos de los planes de estudio de las diversas especialidades que se imparten en la UNE, se apropien y profundicen el conocimiento de sus enfoques y contenidos, apliquen la evaluación formativa como proceso que permite el ajuste pedagógico; además de que adquieran mayor habilidad para la planeación de lecciones (cátedras) favoreciendo así los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A través del trabajo colegiado los docentes deben construir e incorporar elementos innovadores al desempeño de su práctica, con la finalidad de mejorarla y así ofrecer una educación y formación profesional de calidad como lo merecen nuestros alumnos; para ello se ha seleccionado la modalidad de curso-taller para abordar los contenidos del mismo, porque hace posible la reflexión a partir de la práctica y la creación colectiva. Esta modalidad didáctica requiere un trabajo de permanente interacción dinámica y a su vez se genera un espacio donde los participantes crean y recrean procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante el trabajo individual y colectivo, evita la dispersión y conserva la espontaneidad.

OBJETIVO

Con la realización de las actividades de este curso-taller, se pretende que los profesores obtengan habilidades para la planeación del aprendizaje, reconozcan la evaluación formativa, diagnóstica y sumativa como procesos que permiten el ajuste pedagógico y facilitan al estudiante desarrollar sus capacidades plenamente.

PROGRAMA

- Bienvenida, presentación, encuadre y diagnóstico.
- Estilos de enseñanza.
- Planeación del aprendizaje.
- Conducción docente.
- Evaluación del aprendizaje.
- Conclusiones y compromisos.

ESTILOS DE ENSEÑANZA.

Para empezar...

Los estilos de enseñanza de cada docente se refieren a la forma peculiar que tienen para elaborar su programa, y la implementación de determinadas estrategias de enseñanza, organización de la dinámica en el aula, las formas de aproximación hacia los contenidos y las relaciones con los alumnos.

Actividades

Con el propósito de identificar su propio estilo de enseñanza, realice una reflexión individual a partir de las siguientes preguntas:

a) ¿Es importante la distribución de los alumnos en el aula?, ¿Cómo organiza dicha distribución?

b) ¿Cómo maneja el orden y la conservación de los alumnos en el aula?

c) ¿Cómo elabora la programación de sus clases?

d) ¿Cómo participan los alumnos en la decisión sobre los contenidos de la clase?

Ahora pensando en nuestro propio desempeño:

e) ¿Cómo organiza las actividades de enseñanza?

f) ¿Cómo motiva el aprendizaje de sus alumnos?

g) ¿Cómo evalúa los aprendizajes de sus alumnos?

PLANEACIÓN DEL APRENDIZAJE

Propósitos

- Comprender que la planeación del aprendizaje coadyuva a la conducción de la enseñanza y optimiza la preparación de lecciones (cátedras).
- Reconocer que antes de iniciar un ciclo escolar (semestre) es necesario tener un plan de acción y/o programación.

Para empezar...

Planear es mucho más que ordenar la secuencia de actividades y responsabilidades para el trabajo escolar. Es una disciplina de vida que modifica nuestros hábitos de trabajo: se trata de anticipar, coordinar, comunicar y ajustar, siempre ajustar, nuestras ideas sobre el quehacer pedagógico.

Actividades

En equipos integrados por especialidad, redacten los propósitos, las estrategias, los recursos, la dosificación de contenidos y la forma de evaluación de una de las materias que imparten, con lo anterior obtendrán un registro del avance programático, por ejemplo...

TEMA	PROPÓSITOS	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	RECURSOS	DOSIFICACIÓN DE CONTENIDOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES

CONDUCCIÓN DOCENTE.

Para empezar...

Si bien el aprendizaje es producto de la actividad constructiva del sujeto, sólo puede ocurrir en la dinámica del entramado social y cultural donde se desarrolla. En este sentido, podemos afirmar que existe una relación muy estrecha entre nuestras habilidades de enseñanza y los procesos de razonamiento que logramos desarrollar.

Cada día es más común que los maestros investiguen sobre "nuevas" estrategias de enseñanza, que les permitan ayudar al alumno a aprender de forma significativa y autónoma los diferentes contenidos curriculares. El docente cada vez es más consciente de que la exposición como método de enseñanza propicia que el éxito educativo y

muchas veces depende de la cantidad de información que posee y transmite así como de la participación de los alumnos.

Sin embargo, no se contempla como parte de los estilos de enseñanza el “liderazgo docente, el trabajo en equipo y la comunicación” entre el propio alumnado; situaciones indispensables para desarrollar una buena competencia docente. Podemos conocer y dominar el tema del área de conocimiento (materia), pero si no logramos que el alumnado aprenda; o bien no mantenemos un buen liderazgo, o bien no mantenemos una buena comunicación y la enseñanza puede arruinarse por estos “detalles”.

La conducción docente además de apoyarse en los puntos anteriores, se encuentra estrechamente relacionada con los estilos de enseñanza que van acompañados a su vez con estrategias, es decir, de actividades que respondan a ¿qué procedimientos utilizo para que mis alumnos aprendan?

En este apartado vamos a hacer una revisión del tema “comunicación” y su relación con los estilos de enseñanza.

Actividades

- De manera individual responda al ejercicio #1
- En plenaria algunos participantes compartirán su reflexión.
- Analice con atención lo que a continuación se presenta.

Para continuar...

Percepción y comunicación.

- En un grupo tratamos de proyectar cuidadosamente nuestra conducta y de comunicar lo que consideramos más aceptable.
- Tomamos los datos que se proyectan hacia nosotros y, después de un proceso de filtración respondemos a la distorsión que hemos creado.
- Es más probable que nos usemos a nosotros mismos como el punto primario de referencia al evaluar al grupo, con lo cual incrementan nuestras distorsiones.

Actividades

- De manera individual responda el ejercicio #2.
- Al finalizar el ejercicio, en plenaria se comentarán los resultados de algún (os) voluntario (s).

Para finalizar el tema, se puede concluir como dice Michel Saint-Onge, “...la enseñanza debe ser de calidad, no entenderse como una demostración del saber del profesor, sino como la aportación de las informaciones que los alumnos necesitan para realizar los aprendizajes que impulsarán el desarrollo de las capacidades deseadas. La enseñanza de calidad presenta las siguientes características:

- Presentaciones estructuradas
- Indicaciones claras al cambiar el objeto de estudio
- Numerosos ejemplos e imágenes expresivas

- Reformulaciones frecuentes de los principios esenciales
- Relación de lo que se va a aprender con los conocimientos actuales del alumno
- Ayudas del profesor para facilitar la marcha del alumno
- Objetivos claros
- Estrecha relación entre aprendizaje y evaluación
- Controles de grado de destreza del alumno
- Conocimientos suficientes para guardar como estímulos

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Para empezar...

Entre docentes cuando se habla de la evaluación continua y formativa, es fácil ponerse de acuerdo sobre el enfoque teórico de la propuesta, pero a la hora de cambiar la costumbre de evaluar mediante exámenes surgen los problemas; cuando los centros educativos son espacios donde "la ciencia de elaborar y administrar pruebas y exámenes esta dejando muy atrás el arte y la ciencia de enseñar", y eso a sabiendas de que las calificaciones están divorciadas del verdadero aprendizaje" (Leonard y McLuhan, 1972).

La evaluación no se debe convertir en sinónimo de examen, algunos maestros amenazan con los exámenes llamándolo a esto enseñar... ¡vaya equivocación!

En definitiva evaluar debería estar encaminado para mejorar, apoyar, orientar, reforzar, es decir, para ajustar el sistema escolar al alumnado de manera que pueda disfrutarlo y no tenga que padecerlo.

Recordemos que existen tres tipos de evaluación: la diagnóstica, la formativa y la sumativa.

La evaluación del aprendizaje debe ser siempre *formativa* es decir, la medición de los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje se basa en tres criterios: dominio de los conocimientos, aplicación de los mismos a la realidad (vida cotidiana), y la capacidad para emitir una opción personal del tema.

Actividades

En equipos de trabajo analicen el esquema "la evaluación del proceso de la enseñanza y el aprendizaje", posteriormente explique su reflexión ante el grupo intercambiando sus experiencias.

En un lugar visible un voluntario anotará las conclusiones.

CONCLUSIONES GENERALES DEL CURSO Y COMPROMISOS

Para terminar...

De manera individual observa y analiza los esquemas que se presentan al final de este manual, posteriormente en equipos de trabajo elaboren sus conclusiones, pueden también ocupar las láminas que se realizaron durante el curso.

Con esta actividad podremos también establecer los compromisos que como profesores dedicados a la educación debemos cumplir.

CONCLUSIONES

ANEXO 4

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS PROFESORES DE LA UNE

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A PROFESORES
DE LA UNIVERSIDAD DE ECATEPEC**

INSTRUCCIONES: Responde lo más objetivamente posible a las interrogantes que este cuestionario le formula. La información que usted nos proporcione será empleada en una investigación sobre la formación docente en la Universidad de Ecatepec.

DATOS GENERALES:

Nombre: _____

Edad: _____ Género: Femenino () Masculino ()

Nombre de la Licenciatura cursada: _____

Nombre de la escuela donde realizó sus estudios de Licenciatura:

Profesor de: Pedagogía () Psicología ()

Materia(s) Asignada(s): _____

ACTUALIZACIÓN Y EJERCICIO PROFESIONAL

1. ¿Ha cursado estudios de posgrado (especialización, maestría o doctorado)?

SI () NO ()

Especifique: _____

2. ¿Cuál fue su principal motivo para ingresar a este programa de posgrado?

3. Indique la Institución donde realizó sus estudios de posgrado

4. ¿Ha tomado cursos sobre formación docente?

SI () NO ()

Especifique los cursos: _____

1. Indique la duración (en horas) de sus cursos de formación docente?

6. Indique la Institución donde realizó sus cursos de formación docente?

7. ¿Qué entiende por formación docente?

8. ¿Cuál fue su principal motivo para incursionar en la docencia?

9. ¿Los cursos de formación docente o sus estudios de posgrado le han sido significativos en su práctica docente?

SI () NO ()

Por qué: _____

10. ¿Emplea alguna teoría en su práctica docente?

SI () NO ()

11. Si su respuesta es afirmativa especifique a qué teoría se refiere y los elementos que retoma de ella:

12. En su práctica docente, qué toma más en cuenta:

El Contenido () El resultado () El proceso ()

Por qué: _____

13. ¿Cómo es su relación con sus alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje?

De Compromiso () De Apoyo () De Comprensión ()

Por qué: _____

14. ¿Cuáles son los recursos o medios didácticos que utiliza con mayor frecuencia en su práctica docente?

15. ¿Qué y cómo evalúa el proceso enseñanza-aprendizaje?

16. ¿Qué aspectos le gustaría que incluyeran los cursos de formación docente que imparte la Universidad de Ecatepec?

17. ¿Cómo definiría sus desempeño como profesor (a)?

Excelente () Muy Bueno () Bueno () Regular () Malo ()

Por qué: _____

18. Comentarios finales

ANEXO 5

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE UNA SESIÓN DE CLASE

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE UNA SESIÓN DE CLASE

PROFESOR: _____

ASIGNATURA: _____

SEMESTRE: _____ GRUPO: _____ FECHA: _____

HORA DE ENTRADA: _____ HORA DE SALIDA: _____

INDICADORES: SIEMPRE (1), FRECUENTEMENTE (2),
POCAS VECES (3), NUNCA (4)

ASPECTOS GENERALES	1	2	3	4
1. El profesor llegó puntual a la clase.				
2. Utilizó el registro de asistencia y calificaciones.				
3. Cumple con el horario final de clase.				
PROCESO COMUNICACIONAL				
4. El volumen de la voz es el adecuado.				
5. El lenguaje verbal utilizado está de acuerdo al nivel.				
6. El lenguaje no verbal es apropiado.				
7. Se realizan desplazamientos dentro del aula.				
8. Mantiene una atención y motivación sostenida hacia el grupo.				
9. Propicia con los alumnos relaciones espontáneas y positivas.				
10. Atiende a todos los alumnos por igual.				
11. Utiliza el maestro el diálogo como una postura dentro del aula.				
12. El maestro fomenta las habilidades comunicativas.				
13. El maestro acepta ideas y críticas contrarias a su punto de vista.				
14. El maestro demuestra empatía con los estudiantes.				
15. El maestro ejerce su autoridad con respeto hacia los alumnos.				
16. El maestro recurre a las amenazas para controlar al grupo.				

PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	1	2	3	4
17. El maestro da cuenta de una planeación didáctica.				
18. El modelo pedagógico que maneja se centra en los contenidos.				
19. El modelo pedagógico que maneja se centra en los efectos.				
20. El modelo pedagógico que maneja se centra en los procesos.				
21. Actúa como mediador dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.				
22. Orienta y facilita el aprendizaje.				
23. Las estrategias de aprendizaje que maneja están de acuerdo al tema.				
24. Parte de las ideas o conocimientos previos de los alumnos.				
25. La estrategia de enseñanza es congruente con el enfoque de la asignatura.				
25. Propicia el aprendizaje cooperativo entre los alumnos.				
26. Facilita la construcción de los aprendizajes.				
RECURSOS DIDÁCTICOS				
27. Utiliza material curricular propio.				
28. Accede al conocimiento con base en el programa.				
29. Utiliza adecuadamente el pizarrón.				
30. El acomodo del mobiliario es conforme a la estrategia de aprendizaje.				
31. Medios que se emplearon:				
32. Radio.				
33. Televisión.				
34. Diapositivas				
35. Grabadora.				
36. Videgrabadora.				
38. Proyector de acetatos				

EVALUACIÓN	1	2	3	4
39. El maestro evalúa con exámenes.				
40. El maestro evalúa con exposiciones.				
41. El maestro evalúa con trabajos de investigación.				
42. El maestro evalúa al final de cada sesión.				
43. Evalúa solamente el maestro.				
44. Evalúa el maestro y el alumno.				
45. El maestro genera la autoevaluación del alumno.				