



01087

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGÓN

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE
EN LA CARRERA DE DERECHO DE LA ESCUELA NACIONAL
DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGÓN.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR EN PEDAGOGÍA
PRESENTA:
MTRO. JOSÉ LUIS ROMERO HERNÁNDEZ

COMITÉ TUTORAL:

DR. EMILIO AGUILAR RODRÍGUEZ

DR. MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
(DIRECTOR DE TESIS)

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

DRA. ALMA XOCHITL HERRERA MÁRQUEZ

DRA. CONCEPCIÓN BARRON TIRADO

DRA. PATRICIA MEDINA MELGAREJO

DR. ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO

SAN JUAN DE ARAGÓN EDO. DE MÉXICO, MAYO DEL 2004

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A MI ASESORA DE TESIS DE LICENCIATURA MAESTRA RAFAELA PÉREZ BUJAN:
PORQUE CREYÓ EN MÍ CUANDO MÁS LO NECESITE, POR IMPULSARME,
APOYARME Y HABER SEMBRADO LA SEMILLA DEL FRUTO QUE HOY CULTIVO.

AL MTRO. ÁNGEL RAFAEL ESPINOSA Y MONTES:
PORQUE GRACIAS A SUS ENSEÑANZAS, CONOCÍ EL CAMINO QUE ME INICIÓ
HACIA LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO DE MI FUTURO ACADÉMICO.

A MI ASESOR DE TESIS DE MAESTRÍA DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR:
MI INFINITA GRATITUD POR SER EL AMIGO, ANTES QUE EL PROFESIONAL,
CUYOS SABERES Y ACIERTOS SIEMPRE ME HAN ORIENTADO SABIAMENTE.

A MI TUTOR DE TESIS DOCTORAL DR. MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ:
POR HABERME BRINDADO TU TIEMPO, CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS, POR
COMPARTIR TU AMISTAD Y ORIENTACIÓN, PARA SER POSIBLE ESTE TRABAJO.

A LA DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO:
QUISIERA EXPRESAR MI AGRADECIMIENTO A LAS ATENCIONES, EL TIEMPO Y
LAS ENSEÑANZAS RECIBIDAS Y AL NO ENCONTRAR LAS PALABRAS
APROPIADAS, SOLO PUEDO DECIR DE TODO CORAZÓN: GRACIAS DRA. FRIDA.

AL JURADO DE MI EXAMEN DOCTORAL:

DR. EMILIO AGUILAR RODRÍGUEZ

POR SU APOYO Y RESPALDO A LOS CUALES EXTERNO TODA MI GRATITUD.

DRA. CONCEPCIÓN BARRON TIRADO

MI ENTERO RECONOCIMIENTO POR PERMITIRME CRECER.

DRA. ALMA XOCHITL HERRERA MÁRQUEZ

GRACIAS POR SUS VALIOSOS Y OPORTUNOS APORTES.

DRA. PATRICIA MEDINA MELGAREJO

GRACIAS POR HABER SIDO MI MAESTRA, AYER Y HOY.

DR. ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO

AGRADEZCO LAS ATENCIONES BRINDADAS PARA ENRIQUECER ESTE TRABAJO.

AL MAESTRO PINEDA NAVARRO, ASÍ COMO A LOS DOCENTES DE LA CARRERA
DE DERECHO DE LA ENEP ARAGÓN, POR PERMITIRME EL HABER REALIZADO
ESTA INVESTIGACIÓN, QUE ESPERO PUEDA SERLES ÚTIL.

A MIS COMPAÑEROS DE LICENCIATURA Y MAESTRÍA Y DOCTORADO:
POR SER LOS BRAZOS DE LIBERTAD, DE LUCHA Y FIEL EJEMPLO HA SEGUIR.

A MIS COMPAÑEROS ACADÉMICOS-CONSEJEROS TÉCNICOS:
PORQUE A PESAR DE LOS CONCEPTOS CON QUE SE JUZGUE SU TRABAJO,
REPRESENTAN EL COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD DE NUESTRA
INSTITUCIÓN.

A MIS ALUMNOS:

ES MI COMPROMISO TENER PRESENTE QUE TRABAJAR CON USTEDES, ME LLENA DE INFINITA ALEGRÍA, PORQUE AMBOS COMPARTIREMOS EL CONOCIMIENTO QUE PERMITA CONSTRUIR NUEVAS POSIBILIDADES PARA EL FUTURO DE NUESTRA SOCIEDAD.

AL LIC. JORGE LÓPEZ ESPEJEL Y ANTONIO LÓPEZ TRIGUEROS
CON TODO MI AGRADECIMIENTO POR EL AMIGO Y COMPAÑERO, QUIEN SIEMPRE ORIENTÓ Y APOYÓ MI PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL AL BRINDARME SU TIEMPO Y CONOCIMIENTOS.

AL PROF. DAVID, ESPOSA E HIJAS DIANA Y ASTRID
POR SU INVALUABLE AMISTAD Y CARIÑO, EL CUAL ES ABSOLUTAMENTE COMPARTIDO.

Á MIS ENTRAÑABLES COMPAÑEROS Y AMIGOS DE LA ENTONCES CIDAP-SEP:
C.P. JOSÉ LUIS GONZÁLEZ, VILLAREAL, PROF. JOSÉ LUIS SILVA, LIC MARTHA PATRICIA TEPEPAN, LIC. LUPITA, LIC. PACO ALFARO, LIC. GERARDO CASTELLANOS, LIC. ISMAEL, LIC. AMBROSIO, LIC. HÉCTOR, LIC. PAULA PALACIOS, LIC. ADRIÁN MUÑOZ, LIC. JORGE NEGRETE, LIC. SAÚL, LIC. JORGE PÉREZ, (LAMENTABLE PERDIDA), LIC. ÁLVARO DÍAZ, LIC. MANUEL FERRA, LIC. NORMA, LIC. SILVIA MENDOZA, LIC. GUILLERMO FUENTES, SRAS: JUANITA GÓMEZ, ROSA LOURDES, MARISELA, PERITA, LUPITA, BLANCA, E HIJOS, SRITA, ROSA ELENA, SRS. FELIPE, PONCHITO, ALE, RAFA ERAS, TEO Y LEO GRACIAS POR TODOS LOS AÑOS COMPARTIDOS Y LO QUE ELLO SIGNIFICA.

A LA FAMILIA QUINTERO HERNÁNDEZ:
PORQUE LOS LAZOS DE CARIÑO SON MÁS FUERTES QUE EL RECELO Y LA SOBERBIA.

A MIS COMPAÑEROS Y AMIGOS DEL CONALP IZTAPALAPA I:
GRACIAS SR. DIRECTOR M EN C. MIGUEL ÁNGEL VÁZQUES MENDOZA, JEFES DE PROYECTO ING. RAMÓN RUIZ PÉREZ, ING. JAIME RAMÍREZ TAPIA, LIC. VÍCTOR MANUEL ANTONIO SANTIAGO, ING. PEDRO MEZA TORRES, MTRA. MANUELA CAYETANA ALFONSO COLÍN, C.P. MARTHA PATRICIA VÁZQUEZ PÉREZ, ING FELIPE ORTIZ BLANCO, PRESTADORES DE SERVICIOS ACADÉMICOS Y DEMÁS PERSONAL QUE CONFORMA AL COLEGIO, POR BRINDARME SU AMISTAD, CONFIANZA, RESPETO Y COMPAÑERISMO, A QUIENES ESPERO PODER SERVIR CON VOCACIÓN ESMERO Y CORDIALIDAD.

Y A TODOS AQUELLOS AMIGOS Y COMPAÑEROS QUE DE ALGUNA U OTRA FORMA, ME HAN DADO LA CONFIANZA, EL CARIÑO Y LA OPORTUNIDAD DE REALIZAR ESTE SUEÑO QUE ALGUNA VEZ HACE, 30 AÑOS TUVE.

CONTENIDO

Presentación

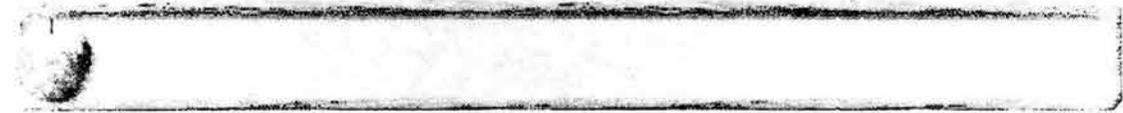
Capítulo 1 - Fundamentación Histórico-Social del Concepto de Formación.	6
1.1.- Sustento Teórico-Conceptual de Formación.	7
1.1.1.- Juan Amos Comenio, los Principios Educativos para la Formación.	12
1.1.2.- Emanuel Kant y la Formación en la Buena Voluntad.	15
1.1.3.- Hegel en la Formación del Espíritu.	17
1.1.4.- Hans Georg Gadamer y el Bildung.	20
1.1.5.- Bernard Honore y la Formatividad.	24
1.1.6.- Paulo Freire, Formación y Praxis.	28
1.1.7.- Gilles Ferry una Experiencia de y para la Formación.	32
1.2.- Aportes Teóricos para una Construcción Pedagógica del Concepto de Formación.	35
Capítulo 2.- La Formación Docente en la Educación Superior.	44
2.1.- El Docente, Distintivo Magistral.	46
2.2.- La Docencia como Profesión y sus Necesidades de Formación.	52
2.3.- Trayectoria de la Formación Docente de Educación Superior en México.	62
2.4.- Análisis de los Modelos Teóricos de Formación Docente en Educación Superior.	77
2.4.1.- Liston y Zeichner.	78
2.4.1.1.- La Tradición Académica.	78
2.4.1.2.- La Tradición de la Eficiencia Social.	79
2.4.1.3.- La Tradición Desarrollista.	79
2.4.1.3.1.- El profesor como naturalista.	79
2.4.1.3.2.- El profesor como artista.	80
2.4.1.3.3.- El profesor como investigador.	80
2.4.1.4.- La Tradición Reconstruccionista Social.	80
2.4.2.- Ángel I. Pérez Gómez y Gimeno Sacristán.	84
2.4.2.1.- Perspectiva Académica.	84
2.4.2.1.1.- Enfoque Enciclopédico.	84
2.4.2.1.2.- Enfoque Comprensivo.	84
2.4.2.2.- Perspectiva Técnica.	84
2.4.2.2.1.- El Modelo de Entrenamiento.	85
2.4.2.2.2.- El Modelo de Adopción de Decisiones.	85
2.4.2.3.- Perspectiva Práctica.	85
2.4.2.3.1.- El Enfoque Tradicional.	86
2.4.2.3.2.- El Enfoque Reflexivo sobre la Práctica.	86

2.4.2.4.-	Perspectiva de Reflexión en la Práctica para la Reconstrucción Social.	87
2.4.2.4.1.-	El Enfoque de Crítica y Reconstrucción Social.	88
2.4.2.4.2.-	El Enfoque de Investigación-Acción y Formación del Profesorado para la Comprensión.	88
2.4.3.-	Cayetano De Lella.	92
2.4.3.1.-	El Modelo Práctico-Artesanal.	95
2.4.3.2.-	El Modelo Academicista.	95
2.4.3.3.-	El Modelo Tecnicista Eficientista.	95
2.4.3.4.-	El Modelo Hermenéutico-Reflexivo.	96
2.4.4.-	Gilles Ferry.	99
2.4.4.1.-	Modelo Carismático.	100
2.4.4.1.1.-	Trascendencia Sacerdotal.	100
2.4.4.1.2.-	Trascendencia de la Persona Moral.	101
2.4.4.1.3.-	Trascendencia del Don Pedagógico.	101
2.4.4.1.4.-	Trascendencia del Compromiso.	101
2.4.4.1.5.-	Trascendencia de la Gestión Cultural.	102
2.4.4.2.-	Modelo del Ajuste.	102
2.4.4.2.1.-	El Maestro Psicólogo.	102
2.4.4.2.2.-	El Maestro Psicopedagogo.	103
2.4.4.2.3.-	El Maestro Agente Cultural.	103
2.4.4.3.-	Modelo de Liberación.	104
2.4.4.3.1.-	La primera se inspira en el Psicoanálisis.	104
2.4.4.3.2.-	La segunda se basa en la Psicología de los Grupos.	104
2.4.4.3.3.-	La tercera se orientada en las Investigaciones Institucionales.	105
2.4.5.-	Síntesis del Estudio de los Modelos Teóricos de Formación Docente.	108
2.5.-	Exigencias de un nuevo Modelo de Formación Docente en Educación Superior, para el Siglo XXI.	111
2.5.1.-	Primera Tendencia "Formación Profesional Liberal."	112
2.5.2.-	Segunda Tendencia "Formación Profesional Modernizante y Tecnocrática."	113
2.5.3.-	Tercera Tendencia "Formación Profesional Técnico-Científica."	113
2.5.4.-	Cuarta Tendencia "Formación Profesional Técnico-Productivista."	114

Capítulo 3 - Análisis del Problema de la Formación para la Práctica Docente en La Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, desde los Modelos Teóricos de Formación.	128
3.1.- Planteamiento de la Problemática.	128
3.1.1.- Marco Referencial.	133
3.1.2.- Hipótesis.	137
3.1.3.- Objetivo General de la Investigación.	131
3.1.4.- Objetivos Específicos.	131
3.2.- Fase I Diseño Metodológico de la Investigación.	135
3.3.- Fase II Modelo de la Investigación.	134
3.4.- Fase III Diseño de los Instrumentos de Investigación.	136
3.5.- Fase IV Empleo Estadístico para el Análisis de Contenido.	147
3.6.- Selección, Delimitación y Características del Objeto de Estudio.	138
3.6.1.- Análisis Cuantitativo de los Datos de la Investigación	149
3.6.2.- Anexo N° 1 Cuestionario Dirigido al Personal Académico de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón Turno Vespertino.	150
3.6.2.1.- Datos de Identificación. (Rasgos del 1 al 6)	151
3.6.2.2.- Proceso de Formación Docente. (Rasgos del 7 al 12)	152
3.6.2.3.- Práctica del Ejercicio Docente. (Rasgos del 13 al 18)	172
3.6.3.- Anexo N° 2 Cuestionario Dirigido a Alumnos de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón Turno Vespertino.	180
3.6.3.1.- Datos de Identificación. (Rasgos del 1 al 2)	182
3.6.3.2.- Revisión del Ejercicio Docente. (Rasgos del 3 al 7)	184
3.6.3.3.- Evaluación de la Práctica Docente. (Rasgos del 8 al 14)	187
3.6.4.- Anexo N° 3 Guía de Observación del Ejercicio Docente de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón Turno Vespertino.	200
3.6.4.1.- Planeación Didáctica. (Rasgos del 1 al 5)	205
3.6.4.2.- Desarrollo del Proceso Enseñanza-Aprendizaje. (Rasgos del 6 al 20)	208
3.6.4.3.- Evaluación del Proceso de Aprendizaje. (Rasgos del 21 al 26)	213
3.6.4.4.- Formación y Práctica de Valores en el Desarrollo del Proceso Enseñanza-Aprendizaje. (Rasgos del 27 al 36)	214
Capítulo - 4 Análisis Cualitativo de la Formación para la Práctica Docente en la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón.	218
4.1.- Características del Docente de la Carrera de Derecho.	220
4.2.- Análisis de La Formación del Docente de la Carrera de Derecho.	221
4.3.- Análisis de La Práctica del Docente de la Carrera de Derecho.	227
4.4.- Consideraciones Finales en Torno a la Formación de La Práctica del Docente de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón.	235

Conclusiones.	207
Anexos.	208
Anexo "A" Sistema Educativo Nacional.	208
Anexo "B" Evaluación de la Práctica Docente	210
Anexo N° 1 Cuestionario Dirigido al Personal Académico de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón Turno Vespertino.	211
Anexo N° 2 Cuestionario Dirigido al Alumno de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón Turno Vespertino.	212
Anexo N° 3 Guía de Observación Relativa al Desarrollo de la Práctica Docente Dirigida al Personal Académico de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón Turno Vespertino.	208
Bibliografía.	215

CAPÍTULO 1



FUNDAMENTACIÓN HISTÓRICO-SOCIAL DEL CONCEPTO DE FORMACIÓN



Lo más importante en este mundo no es saber donde estamos parados, sino en que dirección nos movemos

Oliver Wendell

1.1.- Sustento Teórico-Conceptual de Formación.

La formación del hombre puede ser interpretada como un proceso integrador, dinámico, multidisciplinario, dialéctico, histórico, continuo e inacabado, dado a través de la mediación educativa.

El presente trabajo de tesis tiene como tema central el estudio de la formación docente, particularmente, en el ámbito de la educación superior. Para tales efectos, se inicia con la revisión del concepto de formación, puesto que en él, se encuentran argumentos epistemológicos a través de los cuales, se sustentará su directriz en el discurso de la pedagogía.

Se reconoce que el término "formación", fuera del sentido común, no es un concepto acabado, sino el resultado de un proceso histórico, dialéctico y en constante movimiento, pues nace y se desarrolla con el hombre, con su civilización y su cultura, en donde éste, ha sido su protagonista primordial al trascender en ella.

El hombre, homo sapiens, ser racional, se erigió de su posición cuadrúpeda, al paso de la evolución, para mostrarse y autodenominarse superior a las especies del mundo animal, a través de las centurias, para dominar y conquistar a las fuerzas de la naturaleza y disponer de ellas.

De esta manera, hace presencia como poseedor del don y la capacidad para crear y transformar la materia del entorno que le rodea, con el poder de navegar por el espacio sideral y explorar las profundidades de los océanos; fortuito creador de obras de arte; literarias, musicales, murales y esculturas, casi perfectas, así como monumentales construcciones arquitectónicas y líneas informáticas con avanzada tecnología de punta.

Sin embargo, el hombre en sí, es uno de los seres más indefensos e inmune desde que nace hasta el tiempo que deja atrás su niñez y adolescencia, para entrar a su etapa de madurez social.

Por lo que el hombre requiere de atenciones y cuidados, de ser educado para la vida, siendo en general, la familia, la escuela y la sociedad, las agencias encargadas de ello, de tal manera que la adquisición de hábitos, costumbres, normas, valores y conocimientos académicos y laborales, habrán de contribuir a su formación integral, a través de la educación.

De hecho la palabra formación ha tenido diferentes connotaciones a través del espacio y del tiempo, tales como: aprendizaje, educación, orientación, asesoría, preparación, e inducción, empleados de manera sinónima, pero que desde su acepción, origen o por su función y aplicación empírica así como por su construcción epistemológica, podremos constatar, que cada uno de dichos conceptos, tendrá su propio campo de aplicación. Así por ejemplo: El aprendizaje, hace alusión a un proceso eminentemente empírico-racional, estudiado por la Psicología en general, cuya función cognitiva la desarrolla el intelecto, a través de funciones como la comprensión y aprehensión de experiencias sensorio motrices y situaciones valorales, en cuyas vivencias se encuentran presentes los sentimientos.

Por su parte la educación, representa toda práctica en ejercicio, que induce a ese proceso de conocimiento llamado "significativo", adquirido a partir del contacto con el entorno familiar, escolar, social, laboral y de entre todos aquellos que permiten establecer una relación dialéctica y que habrá de ser permanente e inacabada, susceptible de modificación y reacomodo. (Díaz Barriga Frida: 1998 p. 13)

Desde el punto de vista del discurso de la pedagogía, al hablar de formación, se hace referencia a un proceso de carácter integrador, puesto que ha de formarse en el hombre, el cuerpo y el espíritu; la razón y el intelecto.

El Hombre se forma ante sí por efecto y acción de las diversas agencias educativas, así como por la lectura de la realidad, sus hechos, las experiencias e historias de vida, las circunstancias y el propio proceso de socialización, en un tiempo, lugar y en cada espacio de nuestra existencia, (Kamisnsky Gregorio:1985)

Es por ello, que la formación como proceso educativo, debe considerar las diversas dimensiones del hombre como ser racional, social y humano, para la adquisición, el acrecentamiento y el desarrollo de la cultura.

De esta manera, la formación del hombre ha de ser aquella totalidad inmesurada que integre mediante los diversos momentos e instancias, los elementos culturales, científicos y sociales que han de permitir enaltecer el orden de su posición social, intelectual, moral, artística; el respeto por su conciencia individual, y de ésta, a la de índole colectiva.

El origen y esplendor de las civilizaciones nos ha enseñado que la formación, es uno de los únicos y privilegiados atributos que solamente posee el ser humano por sobre las demás especies que han habitado el mundo.

Analógicamente la formación del hombre, ha de otorgarle los elementos teórico-conceptuales, para alcanzar una concepción del universo, del mundo, de la vida, de la sociedad, del hombre y de sí mismo, por lo que se considera que la formación, es principio y fin de la educación, de esta manera, la formación ha de conducir al desarrollo ponderado de todas sus facultades.

Por lo anteriormente expuesto, formación y educación, no pueden ser sinónimos, pero sí, ambos conceptos como procesos, existen y coexisten de manera interdependiente, hasta complementar sus fines, debido a que en primer término, la educación, ha sido entendida históricamente como la acción, el medio que induce, preestablece, condiciona y fortalece gradualmente, las potencialidades intelectuales, y motoras, mientras que la formación, representa el fin último de dicha educación, es decir, que el hombre se convierta en un ser social, dotado de principios y valores, poseedor de conocimientos que le brindan la posibilidad de vivir, crecer, aprender, crear, reproducir y transformar su medio físico, social y su cultura.

Sin embargo esta diferencia entre educación y formación no es tan simple:

El término “educación”, no es uno de los vocablos primerizos de la lengua castellana; puesto que su empleo data de principios del siglo XII, para designar a la acción de crianza, entendida como la ayuda que prestaban los adultos a los seres en desarrollo. (Lemus: 1973 pp.13-28)

Este concepto tendría dos sentidos: crianza espiritual y crianza del cuerpo, la primera se refiere a la instrucción misma, la segunda, a las exigencias materiales del cuerpo para su crecimiento.

Etimológicamente la palabra educación es de origen latino, el cual posee dos significados: Uno fonético y otro semántico: educare que significa criar, nutrir y alimentar y ex-ducere, que significa: hacer salir, extraer, dar a luz, desde dentro hacia fuera. De esta manera, la raíz educare, se remite a una fuerza o influencia externa, el hombre es formado; ex-ducere a un desarrollo interno, esto es: el hombre se forma. (*Ibidem*)

Ambas raíces no se excluyen, sino más bien se complementan, son dos momentos de una misma realidad; la educación.

Así mismo, la explicación etimológica implica que la educación es una fuerza externa que forma al ser humano, lo que hoy llamamos hetero educación, o bien que la educación es un desarrollo interno, en donde el individuo se forma a sí mismo, acción que denominamos auto educación. Al relacionar ambas, se puede afirmar que la educación es un proceso que propicia al individuo, los medios para su propia formación.

Rousseau señalaría: La educación es el arte de educar a los niños y formar a los hombres, la educación no es sino la formación de hábitos, costumbres y tradiciones (*Ibidem*). Así mismo Spencer apuntaría: La misión de la educación no puede ser otra que la de formarnos, prepararnos para vivir la vida completa (*Ibidem*)

Como podemos observar realmente los conceptos: educación y formación, se complementan como principio y fin, como el inicio de un proceso y la continuidad de un siguiente, entre lazados, como una trenza, en la que cada una de sus partes, realiza efectos propios a la naturaleza de sus fines.

Por lo hasta aquí señalado, se puede citar, que la educación se relaciona con un proyecto o ideal de hombre y de sociedad que se pretende formar en cada sociedad, en un tiempo y en un espacio determinado, y que de ese proyecto depende la construcción y supervivencia de ella, en donde la educación representa un proceso continuo que promueve el desarrollo de las facultades del hombre para su integración transformadora en la vida social.

La formación no es una agrupación de actividades congénitas, es más bien, un proceso de reconstrucción y organización de aprendizajes, que permiten alcanzar un saber integrado e integrador del mundo, de la sociedad y de sí mismo. No obstante, al ser un proceso complejo y dinámico, se hace necesario brindar una explicación más sólida con un carácter amplio, desde diferentes enfoques, que nos permita construir un referente, que apunte el desarrollo del presente trabajo de tesis. La necesidad de construir el concepto de formación, obedece a que

“Los conceptos están siempre en vías de perfeccionamiento, por ello se enriquecen permanentemente; son esencialmente construcciones ideales, proyectos coherentes por un lado, y por otro, herramientas en constante uso que se gastan y perecen. No son, en ningún momento, instrumentos neutrales u objetivos; traducen, al contrario, una relación permanente del hombre con su mundo concreto, son ya un juicio de valor previo que cabe explicitar constantemente”. (Dávila Francisco: 1991 p. 30)

En este caso, se presentarán en el siguiente capítulo, algunas consideraciones teóricas, a través del discurso de autores como:

- Comenio quien describió a la formación, como un camino para la vida, a través de un proceso natural y gradual.
- Kant que en cuyo concepto de formación, hace referencia a la acción que ejerce el desarrollo de la educación sobre el individuo, desde temprana edad, para su integración a la sociedad.
- Hegel, quien atribuye gran mérito a la formación, reconociéndola como un objeto pedagógico al afirmar que el hombre es lo que debe ser mediante la formación del espíritu humano.
- Gadamer, que expone la idea de que la actividad principal de formación es el trabajo, pues en él, se forma el hombre y quien trabaja, forma la cosa y a la vez, se forma como ser humano.
- Honore, quien ve a la formación como un proceso de diferenciación y cambio que se genera al interior del sujeto, proceso de apertura hacia lo posible, como acto de pensamiento, creación y producción de elaboración de proyectos en donde se posibilita la realización y crecimiento del individuo.

- Freire, quien concibe a La formación, como la potencia de la comprensión y transformación del hombre y del mundo, llevando incesantemente, a la interrogación, al cuestionamiento de situaciones concretas de la acción humana y, a:
- Guilles Ferry, quien ve a la formación como la dinámica de un desarrollo personal.

Con la finalidad de contar con distintas consideraciones teóricas que nos permitan analizar el origen, la trayectoria y el sentido que posee la formación, de tal manera, que se pueda tener argumentos concisos de su perfil explicativo.

Se reconoce que esta construcción es una tarea tan compleja como lo es el propio concepto de formación, dado que sus diferentes enfoques, provocan debates epistemológicos, que al contraponerse suelen llegar a dificultar su entendimiento, por lo que, no obstante, se procurará hacerlo desde un punto de vista pedagógico, esto es, se tomará paralelamente, las características teleológicas que orientan y dan razón de ser a la educación, como medio fundamental para lograr dicha formación.

Cabe señalar que este primer ejercicio, permitirá posteriormente, tener el referente que permita revisar el concepto de formación docente, particularmente de educación superior, cuya base epistemológica, permita analizar su visión paradigmática, así como de las implicaciones que de ella se derivan en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, de tal manera, que se pueda no solo revisar su marco referencial y teórico-conceptual, sino que además, se pueda contrastar si dentro de los modelos de formación, a través de los cuales se explica de manera teórica, el desarrollo de la práctica docente, se responde a las necesidades de los propios docentes, así como de los alumnos.

A continuación se inicia la revisión y el respectivo análisis del concepto de formación, desde Juan Amos Comenio, cuyo referente ha sido considerado como el inicio de este trabajo, debido a que el momento histórico por el que atravesó "el Renacimiento", como movimiento de transformación global en las estructuras sociales, económicas y políticas cambiaría de manera definitiva las rígidas concepciones medievales acerca de sostener a Dios como existencia y causa del hombre, a favor de una posición antropocéntrica, valorando su formación natural y social, cuyo producto se vería reflejado en la emancipación, intelectual, el desarrollo de la ciencia, la tecnología y las artes y las humanidades.

1.1.1.- Juan Amos Comenio, los Principios Educativos para la Formación.

Con la llegada del movimiento llamado Renacimiento se produce una transformación total en las estructuras sociales, económicas y políticas situada durante el siglo XV y el siglo XVI, su inspiración dominante giró en torno a la formación humanística, en donde la especulación propiciada por la ética teológica serían severamente cuestionada, por una ética antropocéntrica exaltando al cambio conceptual, del hombre universal, en donde el centro del universo ya no sería Dios, sino el hombre, teniendo una nueva imagen de éste como ser racional, sensitivo, dotado de voluntad y capacidad propia, para expresarla, con el derecho de gozar de los bienes terrenales, por lo que se indujo al redescubrimiento de los clásicos griegos y latinos, valorando su alcance en las letras, las artes y las ciencias, estímulo suficiente para creación y emancipación intelectual.

Por ello, durante el Renacimiento, la formación adquiere un sentido terrenal y mundano: es una renovación del hombre en sus capacidades y potencialidades.

Se conocería a partir de entonces nombres como Leonardo da Vinci; excelso pintor, escultor, arquitecto, poeta e ingeniero, así como escritores en lenguas vernáculas, que cristalizarían varios idiomas modernos en sus formas definitivas; italiano, alemán, inglés, español y francés, como Ariosto, Tasso, y Maquiavelo en Italia; Cervantes en España, Montaigne en Francia; Shakespeare en Inglaterra; Martín Lutero en Alemania y entre otros, Erasmo de Róterdam en Holanda.

Así mismo, los descubrimientos marítimos ampliaron la geografía; Copérnico, Kepler y Galileo, fundaron la Astronomía Moderna, mientras que Francis Bacon y René Descartes expondrían al mundo, el método científico experimental, como el instrumento de la ciencia, para encontrar de manera objetiva, la verdad del origen de toda causa o fenómeno físico. "Además, una serie de inventos, harían su aparición, como; la imprenta en manos del alemán Juan Gutemberg, en el año 1436 cuyo sistema de impresión de tipos o caracteres móviles, se extendería, en poco menos de tres décadas en Italia, Francia, Gran Bretaña y España. Ya en el año 1535 los españoles introducen la imprenta en Nueva América, México". (*Borsani María Eugenia: 1999 p. 55.*) También aparecerían la pólvora y la brújula, inventos que convertirían al viejo mundo europeo, en un significativo movimiento universal. Por ello, en el Renacimiento se vive la revolución científica, en términos de una epistemología de la ciencia y en la vinculación del humanismo con las ciencias.

Dentro de este contexto histórico en lo referente al concepto de la formación del hombre, se puede apreciar una construcción, con un enfoque de carácter progresista, no solo en lo racional, sino en la esencia analítica y profundamente reflexiva que el sentido humanístico del hombre, significaría "lucha por su liberación".

Es así como la historia de la palabra formación: “tiene su origen en la salida del medioevo; su supervivencia en mística del barroco; su espiritualización fundada religiosamente por el Mesías de Klopstok, acoge toda una época y finalmente su fundamental determinación por Herder como ascenso a la humanidad.” (Gadamer, H. G: 1984- p. 38)

Tal ascenso, está circunscrito en el tiempo que abarca, desde finales del siglo XV a finales del siglo XVIII periodo considerado como principio de la Modernidad. Aunque cabe señalar que toda clasificatoria de esta naturaleza entraña sus dificultades, no obstante, aceptaremos sin severo cuestionamiento que el periodo que comprende del descubrimiento de América a la Revolución Francesa, comportan hitos en la historia que operan como peldaños del final de la Edad Media y comienzo del período de la Era de la Modernidad.

Este ascenso representa la capacidad racional del hombre que hasta este entonces, lo habría de conducirse a emanciparse y dimensionar su formación hacia nuevos horizontes, para tener mayores posibilidades de continuar su conquista por la supremacía y dominio de su entorno, e iniciar la lucha por la libertad la igualdad y la justicia, como reclamos de un proyecto universal de vida, cuya vía de acceso se abre a través de la educación, como el vehículo por excelencia para formar a las nuevas generaciones.

Es precisamente con Juan Luis Vives y March, pensador humanista nacido en Valencia en el año de 1492 y fallecido en Brujas en 1540, profesor de la Universidad de Oxford y preceptor de María, hija de Enrique VIII y de Catalina de Aragón, con quien se recuperan los fundamentos educativos de Quintiliano, para romper con los esquemas memorísticos, enciclopédicos y excesivamente disciplinados de los formalismos escolásticos, y de esta manera, proponer que en la formación del individuo. Juan Luis Vives consideró que se debería partir de la experiencia, de la intuición y del conocimiento directo de las cosas, por lo que además, los maestros tendrían que llegar a conocer el carácter de cada uno de sus alumnos, para enseñarle según su manera de ser, proponiendo formas de educación activa, lejos de toda memorización.

Posteriormente con Juan Amos Comenio, educador y pedagogo llamado por siglos, el Padre de la Didáctica, nacido en Moravia, actual República de Checoslovaquia, en 1592 y fallecido en 1670, quien con su optimismo y fe innata en la igualdad de todos, establecería un admirable adelanto al estudio y desarrollo del proceso de la enseñanza y del aprendizaje, al grado de considerarlo en su tiempo, como “utópico.” Señalaba que el objeto y fin de la educación, es hacer que los seres humanos se parezcan a Cristo.

Lo que implica, una formación para la vida, por lo que, propondría nueve fundamentos o principios pedagógicos, basados en una progresión gradual, que se encuentran en la naturaleza para una buena formación educativa: (Moreno: 1978 p. 269) los cuales son:

- La formación del hombre debe empezar en la niñez, la naturaleza se vale del tiempo más favorable, para que el ser humano se desarrolle adecuadamente.
- Que se forme el entendimiento antes que la lengua. La naturaleza dispone la materia de adaptarse la forma.
- La naturaleza utiliza para sus operaciones, los sujetos más adecuados en cada caso, y, para devolverlos, los prepara convenientemente.
- La naturaleza jamás se abruma en sus obras; cada una de ellas la resuelve del mejor modo.
- La naturaleza empieza sus obras por lo más interno.
- La naturaleza, en el plano formativo, parte siempre de lo más concreto hasta llegar a lo más complejo.
- La naturaleza se comporta gradualmente, sin saltos.
- La naturaleza, cuando inicia su operación, no la abandona, hasta que ésta finaliza.
- La naturaleza elimina diligentemente todo lo perjudicial.

Como podrá apreciarse Comenio orienta su idea de la formación, en

- El trabajo que desarrollan las fuerzas de la naturaleza durante el ciclo de vida que habrá de cumplirse de manera gradual, en todos los humanos y que aparecerán como atributos y cualidades físicas donde el hombre no actúa, por ser un aspecto innato de él.
- La graduación de la razón, la inteligencia y consecuentemente el entendimiento de lo más simple a lo más complejo.
- La enseñanza de quienes han adquirido experiencia.

Por ello, la educación del hombre ha contribuido a lograr su formación integral, pues debe considerarse, que solo así, alcanzará su grado de madurez social e intelectual.

Esta concepción en torno a la formación, significa la ruptura del pensamiento de Comenio hacia el dominio hegemónico de la postura religiosa medieval de concebir al hombre como imagen y semejanza de Dios y por lo tanto, de interpretar su formación como uno de los misterios de la vida solo explicada desde la teología y dados sus argumentos dogmáticos, imponerle una disciplina irreflexiva e incuestionable, de sumisión y obediencia, para pasar a concebir al hombre como un ser dotado de autonomía y razón y en este sentido, concebir a la formación, como:

Un proceso que se desarrolla gracias al trabajo de las fuerzas de la naturaleza, la graduación de la razón y de la inteligencia así como de las enseñanzas de quienes poseen experiencia.

Durante los siglos de consolidación de la Modernidad es real e innegable la contribución y beneficio de la aparición de la imprenta para un intercambio masivo de las ideas. Se suma a tal beneficio la aparición de las obras de los documentos escritos en la lengua vernácula; Descartes publica algunas de sus obras en francés; Galileo escribe en italiano.

En los inicios del siglo. XVI aparece la primera traducción al inglés de la Biblia, generando fuertes controversias, dentro de las cuales, Erasmo de Róterdam juega un papel sustantivo en las traducciones y la divulgación de la Biblia.

Los inicios del Renacimiento, permitieron establecer algunas consideraciones significativas, en el desenvolvimiento y desarrollo científico, intelectual, artístico y cultural del hombre y de la sociedad, que inicia un renacer cuyo faro lo iluminaría el ejercicio racional con el enfoque de una nueva perspectiva reflexiva y analítica, representada por Emanuel Kant, nacido en 1724 en Königsberg, Prusia Oriental y fallecido en el año de 1804.

1.1.2- Emanuel Kant, y la Formación en la Buena Voluntad.

Ha sido considerado dentro de la Filosofía y la Ética, como el Padre de la Filosofía Moderna, por ser uno de los mayores filósofos alemanes de todos los tiempos y uno de los que mayor influencia ha tenido en la historia del pensamiento, a la que dio un giro de 180 grados, metafóricamente llamado revolución copernicana.

Kant, admirador de los conceptos pedagógicos de Juan Jacobo Rousseau acordaba la idea de que el hombre, al vivir en sociedad, su formación, tendría que estar al margen de la misma, por lo que llegaría a considerar, que el fin primordial de la educación tendría que tener como fin último el hacer buenos a los hombres, en formar ciudadanos capaces de elegir habitualmente el camino recto, “por lo que el arte de la educación no debe ser mecánico, ni basarse únicamente en un cúmulo de experiencias desorganizadas ni apriorísticas, más bien debe ser una disciplina, de otra manera, no podemos esperar nada de él, y serán individuos deficientemente educados los que educarán a los demás.”
(Frankena William K: 1968. p.130)

Así mismo, Kant señalaría que la educación debe servir al desarrollo de la naturaleza humana y al cultivo de sus talentos.

Para Kant, igual que para Aristóteles, “El hombre es el único ser que necesita educarse y solo puede hacerse hombre mediante la educación. El hombre no es sino lo que la educación haya hecho por él.” *(Ibidem: p.149.)*

De esta manera, Emanuel Kant, ha de considerar que es el maestro, quien muestre al alumno qué debe hacer y cómo hacerlo, mediante las reglas universales con las que logrará por fin, llegar a resultados, que le sirvan más bien para evocar las etapas cruciales del proceso, no para enseñarlas al alumno.

Por ello, para Kant la formación del hombre es el fin de la educación, esto es; en hacer fructificar las cualidades humanas, en que, tanto los individuos, como toda la especie, consigan alcanzar el summum bonum de la perfección moral a la que se añaden, la natural y la felicidad de manera compatible.

Al concepto de formación expresado anteriormente por Comenio, Kant, no solo le recupera: el trabajo de las fuerzas de la naturaleza, la graduación de la razón y de la inteligencia así como de las enseñanzas de quienes poseen experiencia, sino que además, le articula el papel que habrá de desempeñar dentro de la sociedad, por lo que ahora, el concepto de formación, se extendería de la escuela a lo social, es decir adquiriría un visión más compleja, pues habría de considerar que el hombre al vivir en sociedad, tendría que llegar a cumplir con los aspectos propios de las exigencias que requiere integrarse a ella, por lo que la educación, tendría que ser necesariamente el medio para lograrlo y que la experiencia por sí misma no bastaba, sino que, además, se requería de ser más conciente de su entorno, esto significaría de hablar de un proceso mayormente sistematizado, en pocas palabras, de ser formado, solo así la formación hace al hombre lo que debe ser.

Kant ha otorgado mayor influencia que ningún otro filósofo de la era moderna, y en especial como la desarrolló el filósofo alemán Georg Wilhelm Friedrich Hegel, quien estableció los cimientos sobre los que se edificó la estructura básica del pensamiento de Carlos Marx: "El Método Dialéctico", La fuerte influencia del pensamiento Kantiano, se hizo presente durante el trayecto de los filósofos de la edad contemporánea, que significativamente, aparece, precisamente con Hegel.

El historicismo alemán alcanzó su cenit en la filosofía de Hegel. Al igual que otros exponentes del historicismo, Hegel consideraba que el estudio de la historia era el método adecuado para abordar el estudio de la ciencia de la sociedad, ya que revelaría ciertas tendencias ocultas del desarrollo histórico.

Fue mucho más lejos con el positivismo moral de su filosofía del éxito, en donde afirmaba que todo lo que es real es también razonable y que todo lo que es razonable es real. En su filosofía, la historia no sólo ofrece la clave para la comprensión de la sociedad y de los cambios sociales, sino que llega a ser glorificada como tribunal de justicia del mundo.

1.1.3.- Hegel en la Formación del Espíritu.

Filósofo alemán nacido en 1770 y fallecido en 1831, considerado como el más alto exponente del idealismo. En su época, era considerado como "el filósofo de corte del Rey de Prusia" Su influencia fue tan grande, que llegó a anular la de la Ilustración en Alemania.

Promovió sus ideas por medio de conferencias y escritos y también a través de la acción; para su realización era necesario tener la confianza ideológica de las comunidades académicas, ya que en Alemania, las universidades eran tradicionalmente, instituciones del Estado. Con relación a la calidad del pensamiento de Hegel, las opiniones han estado divididas hasta nuestros días. Schopenhauer le consideraba un charlatán y John Stuart Mill dijo que el conversar con él tendía a estragar el propio intelecto. Incluso en 1965 se comentó en el medio cultural que Wilhelm Friedrich Hegel, era "el único moderno comparable a Aristóteles". Hegel señaló que, la verdad es el todo, de ahí, que desarrollara dentro de su visión filosófica la idea de La Informalizabilidad de la Lógica Especulativa.

Hegel piensa que el hombre se forma así mismo y se eleva como ser humano, justamente con la formación, transformando su mundo natural, para hacer su arribo a la universalidad, donde la totalidad, el todo integrado en armonía, orden y estabilidad.

El ser, es productor de sí mismo, se desarrolla en su idealidad, en el modo en que el espíritu concreto determina a la conciencia.

"En la visión del espíritu, el espíritu es contemplado como si se educase o formase en su concepto y sus manifestaciones son consideradas, como los momentos de su producción, del mismo modo, de unirse consigo mismo; proceso por medio del cual, el espíritu se hace espíritu real." (Hegel:1988 p. 205)

Para Hegel la educación ofrece al educando, todos los recursos exteriores físicos, intelectuales y éticos, que pueden ayudarle a la consecución moral de su vida y le liberará de cuantos obstáculos puedan entorpecerla.

El espíritu subjetivo particular es, por llamarlo así, la representación del espíritu divino universal, ya que se manifiesta en cada individuo, es allí donde ese espíritu logra tomar conciencia de sí; a través del espíritu humano, donde se hace presente, entonces, se podrá decir que el hombre es una instancia media.

Es en este proceso del devenir universal, en donde el hombre camina hacia su libertad; en donde intenta deslindarse de sus ataduras naturales, sometiéndose así, a un proceso del cual podrá ser él.

Hegel atribuye gran mérito a la formación, reconociéndola como un objeto pedagógico al afirmar que “el hombre es lo que debe ser mediante la formación” (Honore: 1980 p. 160)

La educación en Hegel, debe ser como un segundo nacimiento, por el cual el sujeto, llegará a ser, propiamente, tanto en lo natural, como en lo espiritual, a través de un proceso en donde los individuos particulares alcanzan su existencia en el espíritu universal.

“La formación consiste en la elevación de lo singular a lo universal... solo así es posible alcanzar un ámbito por la ínter subjetividad, sin arbitrariedad y capricho de la subjetividad natural.” (Ibidem.- p. 150)

Hegel considera que el hombre está constituido en forma dual, por un lado es un ser natural, inestable, arbitrario y contingente y por otro, es un ser racional y espiritual. En el estado natural el hombre entra en relación con las cosas inmediatas y determina en la relación, lo abstracto por sí. En este proceso de abstraer las propiedades esenciales de la “cosa”, el espíritu racional se manifiesta; bajo este sentido, el hombre se eleva de su dimensión natural a la universal.

En este sentido, la formación absoluta se entiende como un proceso de ascenso a la universalidad y en cuyo acto, el espíritu atraviesa por diferentes estados o grados, como la certeza sensible, la percepción, el entendimiento y la autoconciencia:

Por ello, hablar de formación implica trascender lo inmediato y el cultivo de las capacidades; La formación deviene de un proceso interior de formación y conformación encontrándose en un constante desarrollo y progresión; aquí se apropia por completo de aquello en lo cual y a través de lo cual se forma.

Aún el propio Kant no lograría romper de una manera total con los estigmas religiosos, aunque su influencia filosófica, llegaría a ser retomada por Hegel, quien habría de concebir a la formación, con una categorización profundamente filosófica, con un sentido mayormente construido en la esencia de lo individual a lo colectivo, del ser y de la razón, al pensar que el hombre se forma así mismo y se eleva como ser humano, justamente con la formación, transformando su mundo natural, para hacer su arribo a la universalidad, donde la totalidad, es el todo integrado en armonía, orden y estabilidad, por ello para Hegel la educación ofrece al educando, todos los recursos exteriores físicos, intelectuales y éticos, que pueden ayudarle a la consecución moral de su vida y le liberará de cuantos obstáculos puedan entorpecerla.

En Hegel podemos reconocer una doble existencia de la formación; la práctica y la teórica. En la forma práctica del hombre, el autor ya citado señala:

“La esencia del espíritu es por consiguiente, formalmente, la libertad, la negatividad absoluta del concepto como unidad consigo, según esta determinación formal, el espíritu puede abstraerse de toda cosa exterior, y hasta de la propia exterioridad de su existencia.” (Ibidem: p. 212)

Aquí, la libertad del espíritu radica en su mesura, hacia el deseo, para poder abstraerse a lo universal; es la determinación del espíritu, volviendo propio lo extraño:

“La reconciliación consigo mismo, el reconocimiento de sí mismo en otro”.
(*Ibidem*)

Este sentimiento de sí mismo, ganado por la conciencia; tiene dos momentos, el distanciamiento a la inmediatez y la atribución a una generalidad. Por su parte, la formación teórica del espíritu, Hegel la orienta hacia la universalidad del hombre, implica la trascendencia de la inmediatez del saber y el hacer, directos. Consiste en la formación del espíritu, mediante la aprehensión de otros puntos de vista, aceptando su validez, aprendiendo a desarrollar puntos de vista generales, para captar las cosas.

La formación teórica es para Hegel, la enajenación y apropiación del espíritu; lograda mediante el acogimiento de la esencia; rechazando todo objeto, lograda a partir de la abstracción de las propiedades de la cosa y arribando al dominio absoluto del saber.

“La enajenación no es la pérdida abstracta de la razón, ni del lado de la inteligencia, ni de la voluntad y su capacidad de deliberar, sino, que es solamente, enajenación, solamente contradicción a la razón que aún existe,... sino que es una contradicción en sí misma.” (*Ibidem*: p. 220)

La enajenación tiene dos puntos de partida y retorno hacia sí mismo, según la esencia verdaderamente general del espíritu. En la enajenación no basta la intuición y la inmediatez; implica la formulación de juicios y contradicciones de ellos mismos, para elaborarlos hacia la universalidad, por lo cual se requiere de la reflexión.

La formación en palabras de Hegel, es formarse y modelarse de tal fin en el alma, ello consiste en que la idealidad, que es en sí el elemento material en general y de la corporeidad determinada, ha sido puesta como idealidad a fin de que el alma, según la determinación de su representar y querer, existe en ella como sustancia.

Tal es la idea de la formación en Hegel, que el ser natural y el ser universal, no se contraponen, sino que se reconocen, en lo que es extraño, es en la unidad inmediata del alma con su sustancia y contenido, es la dialéctica del propio ser en ascenso a la formación del espíritu absoluto, de lo natural a lo universal, por lo tanto la formación es la penetración del espíritu hacia el entorno, y hacia con los demás. Esta idea de la formación, influyó notablemente en otro filósofo alemán, nacido en Marburgo, Hans Georg Gadamer, autor de una original teoría de hermenéutica filosófica que le concedió un destacado puesto en la historia de la filosofía del siglo XX. El pensamiento de Gadamer estuvo basado en una peculiar teoría hermenéutica, en donde el conocimiento humano está en un constante proceso de formación e interpretación, así lo manifestó en su principal obra fue Verdad y Método de 1960.

Con la revisión de los argumentos relativos al concepto de formación expuestos por Hegel, se concluye un siglo de la historia de la humanidad y con él, una visión filosófica acerca del universo, de la vida, del hombre y de la sociedad, consecuentemente, del concepto de formación, que de alguna manera, implica la formación del ser.

De esta manera, se puede señalar que la idea que nos conduce hacia el concepto de formación, ha resultado ser una construcción acorde a la influencia cultural del contexto, político y social en cada momento vivido por Comenio, Kant y Hegel.

Tal construcción, se ha soportado desde diversos puntos de vista filosóficos, a través de una serie de rupturas, reajustes y articulaciones teórico-conceptuales, en donde cada una de ellas posee una estructura con mayor grado de argumentos antropocéntricos, esto es, apuntando hacia la capacidad inteligible y creadora del hombre, como ser racional y espiritual.

Más esta construcción ha de representar un constante devenir cultural que sin duda alguna ha permitido asentar las bases de análisis, reflexión y crítica, en torno al concepto de formación, para la visión de un nuevo siglo, en cuyo inicio, nacería paralelamente con Gadamer, como uno de los más ilustrativos filósofos de ese entonces, con quien justamente, el sentido del concepto de formación, habría de orientar mayores argumentos de orden progresista, a favor del hombre, como ese ser carnal, que nutre y enriquece su herencia cultural y espiritual, que además, como ser social, ha determinado su presente en función de su pasado, porque tiene la capacidad de retomar a la historia que él mismo ha forjado, lo que a su vez, sin duda alguna le ha permitido formarse al grado de reconocerse en ella, con el distintivo esencial de que dicha formación no es la cultura.

1.1.4.- Hans Georg Gadamer y el Bildung.

Influenciado por Hegel, Gadamer, es uno de los filósofos más destacados de nuestro tiempo. Nacido en 1900, vivió con plena conciencia todos los horrores de las dos guerras mundiales, el derrumbe definitivo del imperio alemán, el fracaso de la República de Weimar, la locura del régimen nacional-socialista, la instauración del socialismo en la Alemania Oriental, la lenta, pero tenaz reconstrucción de la cultura alemana a partir de los años cincuenta y, finalmente, la desaparición de los grandes bloques políticos.

Comenzó su camino filosófico en el ambiente neokantiano de las universidades de la ciudad de sus ancestros, Breslau, y en Marburg, donde nació. Se relacionó con el movimiento modernista del círculo en torno a Stefan George.

Fue uno de los primeros discípulos de Heidegger. Eminente lector e intérprete de la Filosofía Clásica, creador de importantes iniciativas en la vida filosófica, como el Congreso Hegel, Gadamer presentó en 1960 su obra *Verdad y Método*, iniciando con ella su propio camino que lo llevaría a ser el filósofo más representativo del siglo XX. La importancia de Gadamer en el desarrollo filosófico de la segunda mitad de este siglo es ya un hecho reconocido, sobre diversos campos del conocimiento, de forma especial en los estudios de hermenéutica literaria,

Cuando el pensamiento se vuelve sobre sus principios para proceder a la revisión de lo tenido por obvio, la hermenéutica pasa a ocupar un lugar predominante dentro del equilibrio general de todas las disciplinas: Preguntarse no tanto por la posibilidad del conocimiento, sino por la forma de conocerlo o, si se prefiere, por el fenómeno de la comprensión, que está en su base.

En su monumental obra *Verdad y Método*, Gadamer escribió: La conceptualidad en la que se desarrolla el filosofar nos posee siempre en la misma medida en que nos determina el lenguaje en el que vivimos, y forma parte de un pensamiento honesto el hacerse consciente de estos condicionamientos previos.

Se trata de una nueva conciencia crítica que desde entonces debe acompañar a todo filosofar responsable, y que coloca a los hábitos de lenguaje y pensamiento, que cristalizan en el individuo a través de su comunicación con el entorno, ante el foro de la tradición histórica a la que todos pertenecemos comunitariamente. (Gadamer, 1984. p. 38)

Para Gadamer no hay comprensión fuera de la "tradición". En *Verdad y método* escribe: En el comienzo de toda hermenéutica histórica debe hallarse la resolución de la oposición abstracta entre tradición e investigación histórica, entre historia y conocimiento de la misma.

Por tanto, el efecto de la tradición que pervive y el efecto de la investigación histórica forma una unidad efectual cuyo análisis sólo podría hallar un entramado de efectos recíprocos.

En este sentido haremos bien en no entender la conciencia histórica -como podría sugerirse a primera vista- como algo radicalmente nuevo sino más bien como un momento nuevo dentro de lo que siempre ha sido la relación humana con el pasado.

En otras palabras, hay que reconocer el momento de la tradición en el comportamiento histórico y elucidar su propia productividad hermenéutica" (Ibidem: p 351)

Uno de sus conceptos básicos que comprende a la tradición, lo hace siempre dentro de un marco, que es lo histórico, entendido como la acumulación del pensamiento interpretativo anterior.

La "tradición" no es el "pasado", sino su efecto, algo en lo que estamos inmersos y avanza con nosotros. "La tradición no se detiene, no queda fijada de una vez para siempre", El conocimiento, el conocer, es entonces, histórico. (*Ibidem*. p. 351.)

Gadamer parte de este principio e interpreta a los presocráticos, no a partir de unos textos presuntamente objetivos, sino a partir de aquellos que dialogaron con ellos, Platón y Aristóteles.

En el sistema gadameriano, la tradición juega un papel principal, pero esto no significa una renuncia o un acomodarse a la inercia de la historia, sino todo lo contrario: ser conscientes de las fuerzas determinantes de la tradición implica un renovarse interpretativo.

Gadamer critica la creencia en la posibilidad de un conocimiento que se pretenda separado de su objeto. La separación de "sujeto" y "objeto" es un prejuicio al amparo de un tercer elemento, el "método":

De esta misma cultura deriva la "agresividad" de la ciencia moderna que siempre quiere dominar su objeto mediante un método, excluyendo así la participación mutua entre objeto y sujeto, que es lo más elevado de la filosofía griega y, al mismo tiempo, el fundamento de nuestra participación en lo bello, lo bueno, lo justo, en los valores de la comunidad humana.

Gadamer, rescata la palabra formación desde su historicidad, pues cree que la formación a partir de Hegel significa "cultivo del ser," es decir, la tarea de cada ser en busca de su forma o estilo para sí, pero para que tenga sentido, es necesario considerar al mundo y a los demás, porque sin ellos, no se existe, porque necesita que los demás reflejen su imagen para con él, pues tiene que reconocerse frente a los otros, en una especie de dialéctica. Como lo menciona Jorge Larrosa:

"Que contiene un momento de salida a partir del propio para ir hacia lo ajeno, extraño o lo desconocido y regresar después formado o transformado al lugar de origen. (*Larrosa: 1992. p. 314.*)

Los traductores al español de la obra *Warheit un Methode* (Verdad y Método) encuentran que el término alemán *Bildung*, que traducimos como Formación, significa también, la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. (*Gadamer, 1984. p. 38*)

Bildung es pues, tanto el proceso por el que se adquiere la cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. No se considera cultura por formación, porque la palabra española significa también, la cultura como conjunto de realizaciones objetivas de una civilización, al margen de la personalidad del individuo culto y esta suprasubjetividad, es totalmente ajena al concepto de *Bildung*, que está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza-aprendizaje y competencia laboral.

Gadamer de inspiración Hegeliana considera en torno al concepto que nos ocupa, que el término, aparece en escena en el siglo XVIII, contraponiéndolo a la idea de perfeccionamiento, en el cual, se expresara un nuevo ideal de hombre. El concepto señala no el problema del método, sino el de la constitución de las ciencias del espíritu, desde el ámbito social.

Gadamer sitúa el concepto en la polémica entre Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, resultando la formación como elemento clave para el desarrollo de las ciencias del espíritu.

El término tiene su familiaridad con otros conceptos: historia; arte; lo creado; Weltanschauung; vivencia; genio; mundo exterior; interioridad; expresión; estilo; símbolo, mismas que en palabras de Gadamer, ocultan en sí un ingente potencial de desenvolvimiento histórico.

La formación en este sentido, no es cultura, se relaciona más con la imagen de Dios, cuando recoge la construcción del modelo de imitar. Así formarse es reconstruirse en uno mismo, reconociendo lo extraño y apropiándose de su esencia, dado que el ser humano, no llega al mundo como debe ser, sino para lograrlo es necesario que se forme.

La formación nos obliga a abandonar nuestro estado natural, pues como actividad esencialmente humana, tiene como finalidad convertirnos en un ser humano universal, proceder como tal, implica un proceso de inhibición de deseos y sacrificios de lo particular e inmediatez.

La actividad principal de formación es el trabajo, pues en él, se forma el hombre y quien trabaja, forma la cosa y a la vez, se forma como ser humano. La idea es que en cuanto el hombre adquiere un "poder", una habilidad, gana con ello un sentido de sí mismo." (Gadamer: 1984 p. 41)

La formación en la perspectiva de las ciencias del espíritu se aleja de las ciencias naturales, buscando su propia particularidad específica para poder explicar; el problema que realmente plantea "es que su esencia no queda correctamente aprehendida si se le mide según el conocimiento progresivo de leyes." (*Ibidem*)

Gadamer llega a considerar que ninguna persona se puede formar a partir de ser individual y de sus propios medios:

"La persona formada no representa un baremo fijo que tenga validez, sino que le son actuales como posibles puntos de vista de otros." (Ibidem)

Aunque tampoco por los elementos que no estén inmersos dentro de su propio proyecto, la formación solo es posible por mediaciones que debemos entender como unas pautas favorables de su desarrollo. Es a través de la educación, como proceso de socialización y afirmación individual, como se puede contribuir, aunque no garantizar, a lograr la formación.

Después de revisar el concepto naturalista de formación en Comenio, posteriormente su articulación con el sentido de acción social de Kant, así como con su progresiva percepción en lo interior del hombre visualizado en Hegel, llegamos a la concepción de Gadamer en donde se aprecia, que para éste; la formación es una manera del actuar humano, por lo que más que ligarlo a una concepción natural, la formación se relaciona con la cultura y con el obrar del hombre, para dar forma a las disposiciones y capacidades de éste, siendo un compromiso consigo mismo, por lo tanto, la formación es una manera de proceder con base en el conocimiento y sentimientos de la vida espiritual y ética.

Ahora, veremos como el sentido del concepto que nos ocupa dentro de este primer capítulo, en el filósofo francés, Bernard Honore, se advierte la consideración de mayores argumentos propios del hombre, en función de lo que éste percibe hacia su interioridad reflexiva, para una creación innovadora, de diferenciación y cambio, en donde se posibilita el crecimiento del sujeto, esto es, el concepto de formación se ha orientado con una visión mayormente compleja, pero con un sentido enfocado hacia la diversidad de sí mismo y de su entorno sociocultural, en donde aún, han de existir otro tipo de argumentos como los que serán revisados en Honore, como se vera continuación.

1.1.5.- Bernard Honore y la Formatividad.

Intenta establecer una mediación entre el conocimiento científico y las ciencias del espíritu, desde una postura evolucionista, articulando la formación al porvenir del hombre. La formación como objeto de estudio, se sitúa en la formática definiendo en primera instancia, el concepto de formatividad, en donde la formación se plantea, como función humana de evolución, con un carácter permanente.

Esta postura se sustenta en aspectos psico-biológicos; sin embargo se orienta en un sentido evolucionista, por lo que se relaciona más, con el planteamiento hegeliano.

Honore ve a la formación como un proceso de diferenciación y cambio, que se genera al interior del sujeto, proceso de apertura hacia lo posible, como acto de pensamiento, creación y producción de elaboración de proyectos en donde se posibilita la realización y crecimiento del individuo.

Es en este sentido evolutivo como se entiende la formación, por lo que en términos generales:

La formación es “ese paso para el hombre de lo absoluto y de lo cerrado donde se muere en lo relativo y se abre, donde se crea, en experiencia, donde la angustia engendra la esperanza, mientras que en el horizonte se descubre la infinita profundidad de los posibles.” (Honore: 1980 p. 14)

Esta postura establece el obstáculo y la ruptura como actitud científica, donde el ser es caracterizado por un compromiso racionalista; un esfuerzo de construcción del saber obtenido del conocimiento común del empirismo. La actitud científica tiende a la racionalidad, buscando revelar los obstáculos que se derivan de la idealidad y de los puntos de vista ingenuamente realistas.

Se hace preciso reconocer la diferencia y el cambio, como elemento que permite el despliegue del espíritu, la diferencia radica en que:

“Es el proceso por el cual dos cosas parecidas, llegan a ser idénticas, es decir, que se establece entre ellas, una relación de alteridad, mientras que tienen elementos idénticos” (*Ibidem*: p. 108.)

En donde los rasgos de un fenómeno, se establecen por diferenciación.

Colocarse en la marcha de identidad, excluyendo las diferencias, es apartarse de la experiencia. La diferencia en integrar los distintos niveles en una significatividad global. El cambio como el proceso por el cual “la energía se transforma irreversiblemente, y, de manera discontinua, desde las modalidades reactivas elementales de la vida, hasta las manifestaciones espirituales más elaboradas de la experiencia humana.” (*Ibidem*. p. 116.) De esta manera la energía empuja hacia fuera lo viejo, lo obsoleto y estrecho, para recibir e integrar una información nueva.

La formación es una actitud que involucra un proceso de diferenciación y activación que permite la búsqueda de los posibles estados los cuales, no se presentan como elementos aislados, sino que su interrelación constituye el propio proceso de formación. Así, los movimientos permiten al individuo tener una mirada amplia y abierta, que no homogeniza, ni uniforma; si no que marca la pauta de diferenciación y construcción de ser. Este mundo de la creación, involucra la reflexión, elemento fundamental en el proceso de formación. Para Honore, la reflexión es una actividad creativa, que, de manera continua, agrega un nuevo elemento de representación y significación. Aquí, la reflexión se opone a la reacción, pues ésta, no aporta al objeto, solo lo reproduce, en cambio.

“La actividad reflexiva es la creación de la innovación. Es generatriz de nuevos símbolos, reveladora de nuevas percepciones, suscita nuevas estructuraciones a partir de los elementos ya conocidos, asociados en nuevas relaciones. La actividad reflexiva es necesariamente transformadora... Es una puesta en cuestión, una crítica a la actividad reflectante.” (*Ibidem*. p. 133.)

Las relaciones interpersonales son los marcos en donde se realiza toda actividad formativa, de lo cual, toma su significatividad, pues se reconocen la existencia de infinidad de sentidos y significaciones personales; mismos que pueden expresarse para una construcción compartida, se reconoce que la base para la actividad formativa es la diversidad de significaciones, pero que a partir de una confrontación reflexiva y de semejanza se puede transformar o añadir algo nuevo al objeto en cuestión. Es por eso que las actividades de formación se basan en reconocimiento del otro, de su entender, de su poder.

Con base en estos argumentos, Bernard Honore define a la formación desde dos puntos de vista:

La Exterioridad.- “ Formación designa algo que se tiene, algo adquirido, algo de valor para el que dispone de ello... se trata de formación para o en algo generalmente en el orden de la formación, la formación de adultos y profesional.” (Ibidem.)

La Interioridad.- Que se refiere al sujeto, como una dimensión, característica de la persona, en este caso, la formación no es algo que se tiene, sino una capacidad o una función que se cultiva o puede desarrollarse. Se define como “una actividad por la cual se busca con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma enriquecida, con significado, en una nueva actividad”. (Ibidem.)

De ambas premisas se puede deducir que la formación como actividad, es considerada como fenómeno social y como tal, se aprecian zonas de emergencia, que dan significado a dicha actividad desde el concepto de práctica:

- El reconocimiento de formación, como un derecho del hombre, en donde se aprecia la necesidad de la formación permanente, la cual aparece a partir del entorno social en donde se vive.
- La formación es una condición del desarrollo económico y social en donde se plantea que los rápidos avances tecnológicos en todas las áreas, impone una actualización de los conocimientos, tanto profesionales, como sociales, de esta manera, la formación continua, debe adaptarse a los aspectos socioeconómicos del contexto.

Consecuentemente, aparece la idea de la existencia de dos concepciones de formación; una derivada del aspecto social que plantea los contenidos y métodos, como la aportación de conocimientos y técnicas relacionadas, con las categorías de trabajo y del rendimiento, y otra derivada de lo económico, en donde la educación tiene como principal objetivo, el promover la igualdad de oportunidades de los individuos, de acuerdo a la autonomía económica.

En este sentido la formación es un concepto que tiene vigencia en tanto es asociado a la vida escolar, académica y en consecuencia en la reactivación social, económica y tecnológica, para evitar la obsolescencia del sistema, es entonces que la formación aparece como expresión de conflictos, sobre la concepción de las relaciones entre trabajo, individuo y organización social.

- La formación surge de la experiencia personal y de la formación de experiencias relacionales. Por lo que la formación en las relaciones sociales, surge de la necesidad de solucionar los problemas que existan en los grupos en las instituciones u organizaciones laborales.

- La formación es un campo de estudio de interacciones humanas, en donde las diferentes ciencias del hombre, aportan nuevos conocimientos a las concepciones, sobre las relaciones sociales, a la vez, han encontrado en la formación, un campo infinito para todas las experiencias, por el hecho de no encontrarse definidas ni estructuradas.

La formación puede ser un terreno confuso y para evitarlo, es necesario plantear límites que precisen el término formación, para ello debe existir una estructura del lenguaje, del pensamiento, de conceptos y teorías.

Por estas razones el campo de estudio de la formación, resulta complejo, sobre todo, cuando se aborda el concepto de formación, ya que éste, como actividad, se realiza en cada uno de los actos conscientes que el individuo realiza en su cotidianidad. Reflexiones y experiencias, los construyen y conforman constantemente. De ahí, que Honore circunscribe el término formatividad, proponiendo las siguientes modalidades:

- La formación interpersonal.
- La formación interinstitucional.
- La formación continua.
- La apropiación real del entorno.

La formación busca un concepto del hombre a través de la reflexión filosófica, al fomentar la curiosidad por investigar, por revelar lo incierto, lo desconocido.

Además, Honore señala algunas condiciones indispensables, para lograr un alto desarrollo de sí mismo: superar la separación entre formación personal y formación profesional, las cuales son:

- ▶ Alternar los tiempos de formación profesional y formación interprofesional.
- ▶ Alternar el tiempo de formación en la institución, con el tiempo de formación fuera de ella.
- ▶ La formación debe ser instituyente y continua.
- ▶ Las políticas de formación, deben ser políticas de intervención.

De esta manera, el problema de la separación entre la formación profesional y/o personal, se encuentra dentro de las relaciones entre formación, trabajo y persona.

La formación se ha practicado en actividades profesionales y personales, además es necesario indagar en la experiencia de las actividades no profesionales, como forma de verificar el supuesto de que es posible un proceso de cambio, que puede ser revelador de potencialidades formadoras de esas actividades, lo cual, no siempre es evidente.

Para una conceptualización de formación, es necesario elaborar una base conceptual a partir del planteamiento de los problemas derivados del actual desarrollo de la formación.

Algunos de esos problemas de acuerdo con Honore son:

- Los problemas concernientes al lenguaje de la formación, la designación de las actividades que se relacionan con ella.
- La problemática histórica: cómo aparece la formación, cómo se desarrolla.
- Cuestiones planteadas por el sentido que toma la formación para los individuos que la viven.
- Problemas relacionales y situacionales, que surgen cuando se considera la formación, en relación con todos los elementos que integran la unidad de la experiencia, la familia, la profesión y la ciudad.

Existe un problema principal en cuanto a la formación y es que ésta tiene muchos significados y es empleada para designar estados, funciones, situaciones, prácticas, perfeccionamiento, educación, aprendizaje, actualización y superación, entre otros.

Si bien Honore ha expresado, que es dentro de los marcos interpersonales donde se realiza toda actividad formativa, Paulo Freire, examina, esa actividad, como un proceso más reflexivo y transformador, de lo individual a lo colectivo con un sentido de maduración y concientización social, que toda práctica educativa debe orientar, con el fin de emancipar al hombre de su estado de opresión, represión y dependencia económica e intelectual, por lo que el sentido del concepto de formación, en Freire, adquiere una visión libertaria de la ignorancia y de esa opresión como clase social. A continuación, señalaremos estos puntos de vista.

1.1.6.- Paulo Freire, Formación y Praxis.

Paulo Freire educador brasileño nació en Recife en el año de 1921 y falleció en el año de 1997. Se graduó como abogado, pero pronto se dedicó por completo a la educación, campo en el que ha desarrollado un sistema de aprendizaje original y controvertido que le ha dado fama internacional de cuyas obras mayormente reconocidas son *La educación como práctica de la libertad* de 1967 y *Acción cultural para la libertad* conocida en 1970. La figura de Paulo Freire está presente cada vez que se habla de una práctica pedagógica liberadora. Su trabajo sigue aún siendo punto de controversias en diferentes ámbitos de la pedagogía.

Referirnos a Freire implica comentar necesariamente, la postura que éste asume dentro de su trabajo en favor de que la educación es una práctica de naturaleza política. Tal afirmación, difícilmente puede ser negada por quienes se preocupan por la educación o por la política, cuya connotación en Freire, representa el eje de discusión acerca de la politicidad en educación que se ha planteado en torno de la

cobertura del sistema educativo: nos referimos al proyecto dominante que hace la política cuando no enseña, cuando excluye, cuando solo trasmite y almacena conocimientos, cuando no forma la conciencia del hombre, cuando solamente fomenta una educación bancaria.

Freire reitera en que el poder, actúa en la escolarización de dos maneras: cuando transmite determinados saberes, con fuerte contenido ideológico y cuando excluye a la población de los mismos o la reubica según estamentos ocupacionales.

La idea central de Freire, es saber ¿cuál es entonces la posición acerca de lo político en la educación?. Por lo que realiza un importante aporte con relación a este punto, que consiste en orientar el análisis a las formas que adquiere la transmisión de conocimientos, incorporando el carácter ideológico de los conocimientos transmitidos, por lo que de Freire realiza el intento de captar otro aspecto político presente en la práctica educativa: el tipo de vínculo entre el que educa y el que aprende y el de ambos con el conocimiento.

Así mismo la crítica de Freire a la educación bancaria, tal como se expresa en sus primeros trabajos, no es sólo crítica de los saberes en juego, es crítica además, del vínculo de naturaleza política entre el que sabe y el que no sabe, donde se da una relación especial entre poder y saber.

En este proceso bancario, sucede que:

- a) El que no sabe renuncia a sus saberes, que son fruto de su práctica social y reconoce como válidos sólo aquellos que le son transmitidos (Di Matteo Umiña 1999);
- b) El que no sabe renuncia a su capacidad de construir saber, que se construye en otra parte, esto es, por un grupo social específico y lejos de la práctica social del pueblo;
- c) El que sabe renuncia a la capacidad de aprender y recuperar la experiencia social del que no sabe; y;
- d) El que sabe es quien educa, piensa, habla, disciplina, autoriza, escoge, actúa.

Esta problematización de Freire acerca del carácter político de la educación pone en cuestión la relación pedagógica no sólo como crítica de las iniciativas estatales, sino que es blanco de críticas también el vínculo pedagógico que establece la izquierda con los sectores populares, tanto en la práctica cotidiana como en las acciones educativas sistemáticas.

En este sentido, cambiar los contenidos no es suficiente para alcanzar una práctica educativa liberadora, ni siquiera para salir de una lógica bancaria.

Freire plantea, refiriéndose al educador revolucionario, que: su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos.

En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar emparentada con una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador.

Este aspecto es importante. En medio de los procesos educativos se transmite no sólo un tipo de conocimiento, sino también una modalidad de relación entre las personas y entre ellas y la realidad, al mismo tiempo que unas relaciones de poder que pueden ser de diferentes formas.

Al respecto, Freire llama la atención acerca de la experiencia cultural de los sectores populares. La ubica como punto de partida de cualquier proceso liberador, recordando aquella exhortación de Gramsci: ¿Puede la teoría moderna encontrarse en oposición con los sentimientos espontáneos de las masas?, ¿Tiene que ser posible una reducción recíproca, un paso de los unos a la otra y viceversa?.

El tipo de relación establecido entre unos y otros saberes, entre el saber originado en la práctica social del pueblo y el saber ideológico-teórico de una propuesta de liberación, nuevamente, no puede asumir una relación vertical, la cual es usualmente descrita como relación entre claridad y confusión, criticidad y alienación, esencia y fenómeno, etc. El saber ideológico-teórico aparece como portador de las mejores virtudes, lo que es objetable, y más aún, se desprende de ello que debe imponerse sobre el otro saber.

El conocimiento en juego y el que se produce debe servir a una visión integral de la sociedad y al diseño de su transformación. En este sentido, la práctica social de las personas involucradas debe ser punto de partida y de llegada de los procesos educativos, que expresa una perspectiva materialista y dialéctica del conocimiento.

Por ello, Freire considera que:

“La formación, es un proceso mediante el cual el hombre constituye su ser social por maduración biológica, por su trabajo social y por la superación de su praxis. En tal sentido la formación depende de la posibilidad de interrogación, de diálogo.” (Freire: 1989 p. 26)

La interrogación está limitada, determinada y medida por el diálogo, a su vez supone la existencia y reconocimiento del otro. Esto se explica a través del acto de interrogar, de dialogar. Por lo que, la formación refleja su carácter dialéctico en cuanto a afirmación y negación

Cuando se hace referencia a la lógica dialéctica, se refiere al diálogo a través de la razón consensual, como la captación del devenir histórico con un sentido de totalidad, como el análisis de la realidad desde el principio de la contradicción, como una búsqueda problematizadora, de una manera de actuar y de pensar críticamente, hacia una praxis educativa que contribuya al desarrollo de la sociedad, de la cultura y de los sujetos.

En este sentido, se puede considerar que los procesos formativos requieren del diálogo entre los sujetos y entre éstos y su realidad, desde este punto de vista:

“La formación humana está potenciada por la reflexión como práctica social, que posibilita al hombre, adquirir conciencia de sí mismo como consecuencia del reconocimiento del otro”. (Ibidem.)

Por lo que la formación conlleva a que la experiencia de la vida cotidiana se convierta en algo significativo, a través de un paso incesante de lo particular a lo general y de retorno a lo concreto, es decir, específico. De esta manera, la formación es resultante y condición de la praxis humana, en donde nos formamos, comprendiendo y transformando al mundo y avanzamos cualitativamente en estos procesos a medida que nos formamos.

La formación, potencia la comprensión y transformación del hombre y del mundo, lleva incesantemente a la interrogación, al cuestionamiento de situaciones concretas de la acción humana. De hecho, el hombre es un ser social y por ello, su formación solo puede llevarse a cabo a través de la interacción humana, lo cual supone concebir la socialización con un sentido diferente al de integración del sujeto a un sistema de roles jerárquicos determinados por las estructuras sociales, que al basar su legitimidad en la dominación y no en el consenso, asignan a la educación una finalidad adaptativa que llegan a entenderla como formación.

De esta manera el diálogo debe ser considerado como base de la interacción y de la formación, no es fácil comprender y explicar, el sentido de la acción humana y confrontar intereses, comunicar y afianzar individualmente experiencias, éstas deben ser socializadas.

Como puede apreciarse, el concepto de formación en Freire, parte de analizar las dificultades que se plantean en las sociedades avanzadas y cambiantes, en donde la clase gobernante ejerce no sólo el poder militar y político sino también la hegemonía intelectual.

Además, dentro del concepto de formación, aparece la idea de praxis, la cual suele identificarse con un componente fundamental de la filosofía marxista, que destaca la importancia de las actividades de transformación del mundo frente a una pura actitud teórica de los problemas.

Es entonces, cuando el sentido de la formación, ha de visualizarse como un principio de liberación del hombre de los intereses de las clases dominantes, por una manera de vida, más justa y equitativa de lo material y de los bienes producidos.

Por ello, la formación para Freire es un acto de análisis y reflexión de toda acción e interacción humana, que debe ser realizado a través de la educación, como medio fundamental para alcanzar su madurez social y su sentido de dignidad, compromiso y responsabilidad.

Al igual que Freire, Ferry opina que la reflexión, es un elemento fundamental, para la comprensión de la realidad y por lo tanto de la formación del hombre, solo que su idea de la formación a diferencia del pedagogo brasileño, es un proceso anticipado de la realidad, en el que el sujeto de manera individual y representativa, ha de prepararse para cumplir satisfactoriamente, con el rol que en su vida social, habrá de desempeñar, por lo que los juegos infantiles, son el inicio de esa formación.

Es decir, el carácter del concepto de formación, ahora revisado, en Ferry, ha de ser bajo una visión más como producto propio del hombre, dentro de su desarrollo personal, en concordancia con su interacción social y dentro de ésta a través de los medios que éste se procure.

A continuación veremos por qué Ferry aborda esta idea de formación, con la finalidad de enriquecer los aspectos teóricos del concepto de formación, que hasta el momento ya se tienen.

1.1.7.- Gilles Ferry una Experiencia de y para la Formación.

Gilles Ferry pertenece a la generación de fundadores, en Francia de las Ciencias de la Educación, junto con Gastón Mialaret, Maurice Debesse, Jean Claude Filloux, Jean Chateau y otros. Se licenció y obtuvo su diploma de estudios superiores en Filosofía en la Sorbona. Se diplomó en Psicología Pedagógica en el Instituto de Psicología de París. Se doctoró en Letras y Ciencias Humanas en la Universidad de Nanterre, con una tesis sobre formación docente. (Ferry: 1997 p.9)

Ferry señala que la formación es algo que tiene que ver con la forma:

“Formarse es actuar para reflexionar y perfeccionar esta forma Ponerse en forma, como el deportista, ponerse en forma. La formación entonces es completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje, o sea, que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo.”(Ferry: 1997.p. 52)

Así Ferry apunta al tipo de formación profesional, hace referencia a la necesidad de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales, lo cual nos lleva a entender la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades, condiciones y requerimientos para realizar dicha profesión, así como cierta presentación del rol, la imagen que deberá mostrarse, entre otros.

Esta dinámica de formación conlleva a una búsqueda, a un desarrollo orientado, según los objetivos que el propio sujeto desea alcanzar.

Para analizar el concepto de formación, Gilles Ferry, recurre al punto de vista biológico: Cuando se dice que un adolescente hizo su formación, se quiere decir, que ya posee las características sexuales propias de un adulto, "que encontró sus formas." De esta manera Ferry ve a la formación como la dinámica de un desarrollo personal. Por lo que, una formación no se recibe, nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y un formado, pues ello implica el afirmar que hay un polo activo, el formador y un polo pasivo, aquel que es formador. Nadie forma a otro, el individuo se forma, es él, quien encuentra su forma, quien se desarrolla, de forma en forma, es decir, se forma solo y por sus propios medios. Para ejemplificar este principio, Ferry señala que Kaës ha demostrado que las fantasías existentes con respecto a la formación, se sitúan entre dos extremos:

- Uno dado por la fantasía de Pígalión, la del escultor, que crea a otro a su imagen lo modela, le da forma a una materia que en ese momento, es pasiva, dócil, terminó lo que tenía en su imaginación, como cuando Dios, creó a un ser a su semejanza.
- Esta fantasía probablemente exista en todo formador. Cuando se inicia la crítica en la manera de representarse el acto de formación, se puede pasar al otro extremo: los individuos se forman por sus propios medios, a través de sus propios recursos. Se trata entonces de otro personaje mítico: el ave Fénix, que se consume y renace de las cenizas.

Ferry concluye en que ninguna de estas dos fantasías corresponde a la dinámica de la formativa. Por un lado, uno se forma así mismo, pero uno se forma sólo por mediaciones, las cuales son diversas; los mediadores humanos, (formadores) las lecturas, las mismas circunstancias, los accidentes de la vida, las relaciones con los otros, las cuales posibilitan la formación. Además Ferry percibe tres condiciones fundamentales para que esta dinámica de desarrollo se produzca: de lugar, de tiempo y de relación con la realidad. Trabajar sobre sí sólo puede hacerse en los lugares previstos para tal propósito. Al respecto, Ferry agrega un elemento más, que en todo caso, representa una condición, que desde el punto de vista filosófico, es de suma importancia:

Si el sujeto está haciendo un trabajo profesional, se trabaja para otros. Tal es el caso del profesor, imparte clases para los alumnos, en este ejemplo, el profesor no se forma, aunque desarrolle su experiencia, puesto que ella, no va a ser formadora para él, solo lo será, si en un momento y tiempo dado, trabaja sobre sí mismo, lo que implica; pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, para buscar otras maneras para hacerlo, pero no se hacen las dos cosas al mismo tiempo, por lo que resulta una falsedad pensar en formarse haciendo.

Por ello la experiencia de un trabajo profesional según Ferry, no puede ser formadora, para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo:

"Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento si hay formación." (Ferry: 1998.p. 50.)

No puede pasarse por alto el hecho de que Ferry, considere dentro de la formación, el cierto modo de relación con la realidad.

Aquí, se establece una distancia entre la formación y la realidad, puesto que uno se desprende de la realidad para representarla, es decir, presentar la realidad en la que se tuvo que ver de manera directa, pero en un espacio y tiempo de la formación, se retira de ella y la realidad queda figurada por representaciones. Cuando se está en un lugar o espacio de la formación, se trabaja sobre las representaciones, no se trabaja sobre la realidad.

Representar significa trabajar con imágenes, con símbolos, con una realidad mental. Entiéndase que la representación caracteriza también, la acción dramática teatral, en donde las escenas representadas por los actores, no ponen al espectador en contacto con realidades, sino con una ficción.

Ferry cita al autor inglés Winnicott, quien desarrolló la idea de espacio transicional, caracterizado por el juego de los niños, quienes al jugar al doctor y enfermeras, realmente no lo son, pero encuentran la manera y los recursos para figurar esa realidad dentro de sus espacios de juego, convirtiendo el juego en una manera de acceder ella.

Por lo que se puede decir que han hecho una dialéctica, entre retirarse de la realidad, para representarla, jugarla, actuarla y para poderse volver a ella y captarla. El proceso de formación es exactamente esto, el anticiparse sobre situaciones reales, y es, en favor de estas representaciones, el encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad. Winnicott, -señala Ferry-, remarca que esta manera de actuar, es la que permite prepararnos para los roles sociales y profesionales. Preparación que es parte importante de la formación.

Ante este proceso, Gilles Ferry, enmarca que el espacio transicional juega un papel preponderante en donde la formación se da fuera de un tiempo y un lugar para ser aprovechado como espacio de la formación, en la cual uno representa y se representa el rol que va a tener esa profesión. Ese es el espacio y tiempo de la formación. Lo que bien se puede entender como formación inicial.

Por lo anteriormente expuesto, la formación inicial, no se está en un campo profesional, mientras que en la formación continua, se ejerce profesionalmente y en un momento dado, se hace un encuentro o un curso de perfeccionamiento, es decir, se abandona la actividad profesional para volver a este espacio, intermediario, transicional, que es el tiempo y lugar de la formación.

De esta manera se puede decir que en Ferry:

“Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginando, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry: 1998.p. 52.).

1.2.- Aportaciones Teóricas para una Construcción Pedagógica del Concepto de Formación.

Al haber realizado un recuento teórico en torno a la formación del hombre, en los diversos autores revisados durante el presente capítulo, se puede señalar, que el concepto de formación, se nos presenta como un fenómeno diverso y complejo, con distintos sentidos y enfoques, que dificulta definirlo. Ya en Comenio se aprecia la función que tienen las fuerzas de la naturaleza y su trascendencia para la vida.

Más adelante Kant, dimensionó el carácter de la formación a través de la educación, donde ésta, constituye un factor determinante para desarrollar, las virtudes y cualidades en el hombre de tal manera, que solamente así se podrá formar una sociedad justa, capaz de alcanzar la perfección moral y por consiguiente, la formación de un espíritu orientado por la verdad, la bondad y la justicia.

Por su parte Hegel llegaría a brindarnos la visión individual de la formación, al considerar que, es el hombre, quien se forma así mismo, transformando su mundo natural, para arribar a la universalidad, lo que representa un proceso de ascenso, en donde su espíritu a traviesa diferentes estados, que van desde la certeza sensible, la percepción, el entendimiento y la autoconciencia. Razón por la cual la formación implica el trascender lo inmediato y cultivar las capacidades que de ello se derive, siendo la educación, el medio que ofrece todos los recursos para lograrlo.

Gadamer como en Hegel considera que la formación conlleva al cultivo del ser, en donde el hombre requiere que los demás reflejen su imagen en él y de él ante los demás, en una especie de reciprocidad dialéctica e incorpora dentro del sentido del concepto de formación, el papel que juega la tradición, como un elemento que contribuye y avanza gradualmente, cuya historia no se interpreta como algo estático, ni acumulable, sino como un precedente de relaciones objetivas esto es; El Bildung, que no es sinónimo de formación, ya que éste es el resultado final de ese proceso llegando a la conclusión, de que la formación es el reconstruirse en uno mismo, reconociendo lo extraño para apropiarsele, para llegar a concebirlo como parte de sí mismo. Por lo tanto, la formación se da a partir del trabajo pues en éste, el hombre se forma adquiere poder, habilidades y capacidades con lo cual gana un sentido de sí mismo. De esta manera se reconoce que el hombre, se forma a partir de su individualidad y de sus propios medios.

Honore, incorpora a esta visión conceptual, el término formatividad, en donde la formación se plantea, como una función de evolución humana, con un carácter permanente, la cual se extiende a todas las dimensiones del hombre, que implica un proceso de cambio y diferenciación del ser, generados en su interior y a su vez de apertura hacia lo posible, como un acto de pensamiento y producción de proyectos en donde se posibilita la realización y crecimiento del individuo, lo que le permite tener una mirada amplia y abierta, que no homogeniza, ni uniforma.

Además, Ferry considera que en la formación, como en los juegos infantiles, se copian las actitudes, gestos y ejercicios de los profesionistas, lo cual, significa el hecho de anticiparse sobre situaciones reales, a través de representaciones mentales, para encontrar actitudes, para impregnarse de y en esa realidad, lo que permitirá prepararnos para cumplir con los roles sociales y profesionales, preparación, que es parte importante de la formación

En este sentido, Ferry, clasifica a la formación, en inicial y continua. La primera de éstas, hace alusión al conocimiento del entorno, por medio de las interrelaciones del sujeto con su medio social, mientras que la formación continua, es aquella que se ejerce profesionalmente, en donde incluso, se abre la viabilidad de abandonar esa última etapa formativa, para adoptar etapas intermedias y transicionales, como tiempos y espacios de formación.

Cabe señalar que es precisamente la Pedagogía, la que tiene por objeto de estudio a la educación, en sus diversas dimensiones y manifestaciones, de las cuales se deriva toda práctica social, como proceso formativo dado única y exclusivamente en el hombre como ser racional, a través de un sin número de mediaciones, de las cuales su estudio se guía por el conocimiento científico y normas sustentadas en las disciplinas que obedecen a este orden y que han de indagar su explicación, frente a los obstáculos que han de enfrentarse para alcanzar esa formación, dentro de la cual, participan agencias, instancias o mediaciones.

Al respecto *Cesar Coll (1994)* en su estudio sobre de la práctica educativa; Señala que los ámbitos identificados como pertinentes para el análisis de la práctica educativa, configuran universos de enorme complejidad en los que aparece una multitud de factores y elementos, como lo son la familia, la comunidad, la escuela, la sociedad en su conjunto, que incluye los ámbitos laborales, las instancias religiosas, los espacios de convivencia, recreación y esparcimiento, los clubes deportivos y culturales, así como, los medios de comunicación colectiva, electrónicos, auditivos, impresos, orales, visuales, audiovisuales y en los que acontecen procesos y fenómenos de naturaleza muy variada. Su estudio, desde una aproximación multidisciplinar, implica por definición, un abordaje múltiple y convergente, desde diferentes perspectivas disciplinares como la Comunicación, la Antropología, la Sociología, la Lingüística, la Psicología y a la Historia, entre otras, y, lo que es quizá más importante, exige que éstas renuncien a presentarse como explicaciones totalizadoras y excluyentes del fenómeno analizado, es decir, que cada disciplina abandone la idea de ser rectora de una explicación tan compleja y diversa, sino que mas bien cada una de ellas brinden una visión integral, como lo expone *Carlos Ángel Hoyos Medina (1992)* al referirse a la formación, como es un proceso integral que abarca no solo experiencias, aprendizajes, vivencias escolarizadas o formales, sino también ámbitos no formales.

Como conclusión referente al concepto de formación, desde un punto de vista pedagógico se puede decir que:

- La formación del hombre, como ser biológico, inicia desde el momento en que es concebido y prosigue con su crecimiento y desarrollo, como ser psico-social, vía adquisición de aprendizajes, experiencias y aplicación de conocimientos.
- La formación nace con el hombre, pues el hombre es quien se ha formado, continúa formándose y formando a los demás.
- Dicha formación es un fenómeno complejo en el que se involucran aspectos inherentes a la naturaleza humana y a su relación con el entorno social.
- La educación en sus diversos tipos y modalidades, contribuyen al proceso de formación, individual y social.
- La formación es principio y fin de la educación.
- Aún existen problemas de orden epistemológico para concebir un concepto de formación integradora, en el que se pretenda abarcar la generalidad de esa formación, como proceso totalizador independientemente del enfoque teórico-conceptual, con el que se aborde, debido, no a su complejidad estructural, si no más bien, porque en esa estructura, existen niveles y dimensiones, ámbitos y espacios grados y direcciones, dentro de los cuales, el hombre, a lo largo de su vida, se forma, lo que en su conjunto bien puede ser entendido como formatividad y que difícilmente se ha podido llegar, si acaso, excepciones como Leonardo da Vinci, nos ejemplifica el cómo se llega a abarcar diversas disciplinas del campo del conocimiento científico y humanístico.
- En todo caso, se puede aludir a un concepto de formación para cada ámbito de competencia, al cual nos enfrentaríamos a los problemas de diferenciación, con los conceptos relativos a especialización, capacitación entre otros. Así por ejemplo, se puede citar el caso de la formación docente, la cual, involucra saberes teóricos y prácticos, en materia pedagógica filosófica ética, entre otras.
- La Pedagogía tiene por objeto de estudio, los aspectos teórico-conceptuales, metodológicos e instrumentales que intervienen en el desarrollo de la educación, como fenómeno histórico-social en sus diferentes directrices, así como el papel que juega en la preservación y acrecentamiento de la cultura, en el orden técnico, artístico, científico y humanístico, del hombre y de la sociedad. Lacónicamente estudia la formación del hombre como fin último de la educación, es decir, analiza la posibilidad de lograr que el individuo a través de la acción educativa, pueda adquirir y desarrollar el conocimiento que le permita construir su realidad social, para transformarla.

A diferencia de Gadamer, dentro del discurso teórico de Honore, son las relaciones interpersonales los marcos donde se realiza toda actividad formativa, pues en éstas se reconoce la existencia de infinidad de sentidos y significaciones personales, en donde a partir de una confrontación reflexiva y de semejanza, se puede transformar o añadir algo nuevo al objeto en cuestión, siendo por esta razón, que las actividades de formación se basan en el reconocimiento del otro.

Honore sostiene que el proceso de formación tiene dos partes importantes; la exterioridad y la interioridad, de las cuales se puede deducir, que la formación es considerada, como un fenómeno social, cuyo significado, se puede apreciar desde el concepto de práctica.

Otro elemento que Honore destaca, es el hecho de que la formación al ser considerada como la actividad que realizan los individuos en cada uno de sus actos concientes, durante su cotidianidad, lo hace ser sumamente complejo, de hecho, reflexiones y experiencias, lo constituyen y lo conforman constantemente, por lo que, la formación; interpersonal, interinstitucional, continua y apropiación real del entorno, se presentan como modalidades de la formatividad. Honore llega a considerar como indispensable, el hecho de superar la separación entre la formación personal y profesional, alternando los tiempos de formación profesional y formación interprofesional, el tiempo de formación en la institución, con el tiempo de formación fuera de ella.

Freire, al igual que Comenio y Kant, sostiene que la formación es un proceso a través del cual, el hombre se constituye en un ser social, solo que Freire, a diferencia de aquellos, complementa esta concepción, al señalar que dicha formación llega por maduración biológica y al igual que en el pensamiento de Honore, se logra por su trabajo social y la superación de su praxis.

En tal sentido, la formación depende de la posibilidad de interrogación, de diálogo, tal como lo expresa Hegel, se supone la existencia y reconocimiento del otro, por lo que la formación refleja su carácter dialéctico. Por ello, la formación humana está potenciada por la reflexión, como práctica social, que le permite al hombre, adquirir conciencia de sí mismo, como consecuencia del reconocimiento del otro.

De este modo, Freire insiste en que el hombre como ser social, solo puede formarse a través de la interacción humana, lo cual hace suponer que la socialización debe entenderse en un sentido diferente al de integración del sujeto a un sistema de roles jerárquicos determinados por las estructuras sociales, como se afirmarían desde la sociología norteamericana funcionalista, que al basar su legitimidad en la dominación y no en el consenso, asignan a la educación un papel adaptativo y reproductivo.

Dentro de esa interacción humana, Ferry sostiene de igual manera que Honore, que la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo y que el acto de formación de los individuos, llega a producirse por sus propios medios, a través de sus propios recursos.

Por lo tanto, la formación del hombre puede ser interpretada como un proceso dinámico, multidisciplinario, dialéctico, histórico continuo, inacabado, e integrador, mediado a través de la acción educativa, orientada por los niveles y dimensiones que conforman una estructura de orden cultural, científica, tecnológica, técnica, artística, religiosa, estética.

Por ello, la orientación del sentido de la formación tendrá su base en un pensamiento científico, cuya voluntad ha de orientarse por la educación, los valores de libertad, igualdad y justicia, cuyo soporte habrá de encontrar sustento en el carácter científico; filosófico, tecnológico, social y humanístico, en donde:

Lo Científico.- Puede caracterizarse como un conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente falible” a través del cual, se puede concebir al mundo, a la vida, y al hombre, mediante la explicación dada a partir de las leyes que gobiernan al mundo físico. (*Bunge: 1989 p. 9*)

Lo Filosófico.- Permite formar en el sujeto una concepción del mundo, de la sociedad, de su contexto y de sí mismo y en particular de la vida y de la muerte, en donde a través de la Axiología, la Ética, la Moral, la Estética, y entre otras, la Lógica Formal, él, puede adquirir y desarrollar juicios de valor, lo cual implica necesariamente, realizar ejercicios que impliquen ejercer su capacidad de análisis, reflexión, crítica y autocrítica, de tal manera, que pueda hacer suya la realidad objetiva, transformar su medio y así mismo, con base en su experiencia y conocimientos.

Lo Tecnológico.-Dentro de los procesos de formación del hombre la educación tecnológica representa la adquisición para la aplicación de los conocimientos científicos, que han de permitir la concepción, el control y la transformación paulatina de los sectores industrial, marítimo, forestal y metalúrgico, como elementos sustantivos de la naturaleza y el medio ambiente, así como de los ámbitos relacionados con la atención y la salud de la sociedad, considerando la necesidad de encontrar la aplicación sistemática de la ciencia, en beneficio del hombre, lo cual implica generar nuevos productos conocidos como de punta.

Lo Social.- Dado que el hombre desde los albores de su existencia, se ha caracterizado por existir y coexistir desde las primeras agrupaciones rudimentarias, hasta las actuales formas y estilos de vida familiar incluyendo los nuevos modelos de Estado, de sus instituciones y órganos, así como de otras organizaciones ya sean lúdicas, deportivas, religiosas y culturales, entre otras, se hace imprescindible, brindarle una educación que le permita de manera armónica, complementaria y gradualmente, formar una conciencia social, ética, orientada al bienestar propio y de la sociedad a una convivencia regulada por la paz y la justicia.

Lo Humanístico- Distintivo fundamental del hombre como ser racional, cuya formación ha de permitirle bregar un mundo justo, no violento, solidario, pluralista, ampliamente participativo, con respeto hacia la diversidad, la cooperación, la tolerancia y la paz, lo cual implica no dejar de considerar en ningún momento, dentro de toda acción educativa, los principios éticos y axiológicos, sin pasar por alto, la formación estética con miras a que sea el hombre creador y transformador de su entorno a través de los conocimientos que le permitan apreciar el valor por la vida, la dignidad y el respeto por sí mismo y por los demás; el cultivo por las bellas artes, la literatura, la pintura y la escultura, como ejes complementarios de su contexto natural.

Se puede visualizar que la formación como principio y fin de la educación, es un proceso, continuo, dinámico e inacabado, que a partir de todas las potencialidades del hombre, posibilita su desarrollo integral de manera gradual y permanente, como una primera o inicial etapa formativa, para posteriormente, buscar el trascender en nuevos conocimientos que aunados a los anteriores, provocan nuevos saberes, para reconstruir lo ya adquirido, como si fuesen eslabones, que conforman una cadena cultural, cada vez más amplia, como lo son las dimensiones por las que el hombre puede llegar a ser hombre y que ha de tener la capacidad de expresar en su entorno, para construir y reconstruir, su realidad, en donde lo humanístico, ha de desempeñar el rol que asigne al hombre, las cualidades y atributos únicos como género y especie.

Por lo revisado en este capítulo, la formación representa un proyecto necesario para todo individuo, independientemente de rol que asuma en la escala de la sociedad donde se desenvuelva por lo que, resulta indispensable considerar el hecho de brindarle los recursos, los medios y los apoyos para lograrlo.

No podemos exigir que éste realice cualquier tipo de tarea con una simple y aislada instrucción, en la que no se trascienda en el desempeño de sus labores.

Por lo que todo servidor público ya sea funcionario de mando directivo u operativo, técnico auxiliar y demás personal de apoyo o de mantenimiento, correspondiente a cualquier tipo de dependencia laboral, tienen el derecho y la obligación de contar con una previa y permanente formación, que le permita comprender la necesidad a la que responde su trabajo y buscar alternativas para llevarlo a cabo, como un reto, al que se le puede enfrentar con grandes posibilidades de éxito, en beneficio personal y de quienes esperan lo mejor de su esfuerzo.

De igual manera la formación para el docente, resulta ser un elemento fundamental o el medio a través del cual, podrá adquirir aquella cultura de carácter pedagógica, entendida ésta como, la adquisición del conocimiento teórico de la educación como fenómeno social, para reflexionar sobre su práctica y proponer estrategias que atiendan la problemática de su devenir histórico. Dicha formación implica la aprehensión y el dominio básicamente de los conocimientos relativos al orden de su disciplina como elementos de carácter adjetivo y a los de orden pedagógico, como recursos de carácter sustantivo (*Barrón Tirado, Díaz Barriga 1994.*)

Al respecto, dentro de nuestro Sistema Educativo Nacional, los docentes que laboran dentro de la Educación Básica, cuentan con la formación pedagógica que les brindan las Escuelas Normales, mientras que, para el caso de los docentes que trabajan en la Educación Media Superior y superior, aún no existen escuelas destinadas para tal propósito, por lo que algunos de sus docentes, solo se han acercado a la formación pedagógica, a través de cursos, que en su gran mayoría, suelen ser solo de carácter instrumental, aislados y discontinuos, cuyos resultados no han logrado alcanzar los objetivos deseados, pues por el contrario, han causado gastos de recursos y severos cuestionamientos, por parte de las propias comunidades educativas.

De igual manera al referirnos al docente que labora dentro de las Instituciones de Educación Superior, el contexto que guarda su proceso de formación pedagógica, no está alejada del caso anteriormente señalado, es decir, no existe algún tipo de figura académica que propicie, promueva, opere y evalúe, la formación pedagógica de quienes desempeñen el ejercicio docente.

Esta situación ha prevalecido desde los mismos inicios de la existencia de las Instituciones de Educación Superior donde su personal académico, generalmente está constituido por sus propios egresados cuya formación corresponde exclusivamente a la naturaleza del ámbito de su competencia, y que por lo tanto no considera la revisión de tratados didácticos, ni relativos al estudio y práctica de la docencia, a excepción de la Carrera de Pedagogía, la cual, nacería en seno de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, precisamente con el propósito de formar a los docentes de Educación Superior en 1950, proyecto que desgraciadamente quedaría inconcluso. Por lo que hoy en día, los pedagogos se han dedicado a la atención de la diversidad de problemas de la vida cotidiana, a través de las prácticas educativas en la educación formal informal y no formal y en escasos momentos, a formar a los propios docentes.

Ante esta situación, la mayoría de nuestros docentes de educación superior, continúan careciendo del apoyo pedagógico, requerido, para llevar a cabo su tarea frente a grupo, contando solamente, con los conocimientos de su campo disciplinario y como tal, habrá de enfrentar las desventajas que le acarrea, la ausencia de conocimientos pedagógicos y los riesgos que en ello conlleva.

De esta manera, sociólogos, periodistas, arquitectos, ingenieros así como, abogados, entre otros, no quedan exentos de este problema, tan de antaño como vigente y tan grande como difícil de abordar.

No se pueden negar los esfuerzos que las propias Instituciones de Educación Superior han realizado, para formar a sus docentes, fundamentalmente, a partir de la Reforma Educativa en la década de los setenta, primero, bajo los sustentos teóricos de la enseñanza tradicional, después, ante el novedoso enfoque instrumental de la Tecnología Educativa y posteriormente, con los argumentos orientados por la Enseñanza Crítica-Reflexiva, que como fruto de ese trabajo, los

teóricos en materia educativa han llegado a estructurar de manera teórica, los Modelos de Formación Docente, para su estudio y análisis, por lo que al respecto cabe preguntarse:

¿Cuál de éstos modelos puede de contribuir en mayor medida a lograr la formación requerida por y para los docentes de la Instituciones de Educación Superior?.

Dichos modelos, han sido analizados y clasificados, desde diversos enfoques teórico-metodológicos, tanto por *Díaz Barriga (1990-1995)*, *Chehaybar y Kuri (1993-1997)*, *Eusse Zuluaga (1993)*, *Liston y Zeichner (1993)*, *Morán Oviedo (1996)*, como por *Pérez Gómez-Gimeno Sacristán (1992)*, y entre otros, por *Ferry (1997)* y *De Lella (1995-1999)*. Cuyos argumentos han enriquecido notablemente, el conocimiento del campo de la formación docente, para estar en condiciones de reconocer cada vez más acerca, las fortalezas y debilidades de esos modelos de formación docente.

De antemano, gracias a estos estudios, podemos analizar el sentido de la formación adquirida por los docentes y que en todo caso, se refleja durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, de tal manera, que gracias al apoyo de la pedagogía, estemos en posibilidades de identificar las bondades que éstos tengan, para orientar su optimización, lo cual implica un reto, ante las controversias de opiniones formadas por intereses institucionales y personales.

En este caso, hacemos referencia a la necesidad que se tiene de analizar esta situación, para determinar cual habrá de ser el modelo que nos permita de contar con un docente que responda a las necesidades que le imponen sus deberes como tal.

Por ello el siguiente Capitulo está dedicado en un primer momento, a la revisión de los modelos teóricos de formación docente a través de los cuales, se pueda identificar en cada uno de ellos:

La concepción del docente

La idea de su ejercicio cotidiano, y:

Las consideraciones técnico-pedagógicas y humanísticas, que subyacen en el desarrollo de su labor educativa.

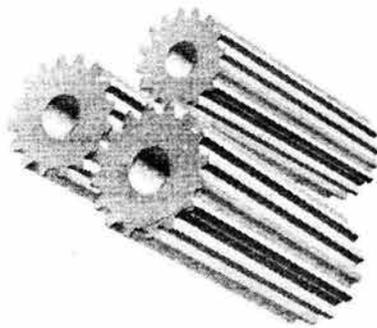
En un segundo momento, se confrontarán estos elementos entre sí, de tal manera, que se pueda apreciar sus similitudes y diferencias, pues dichos modelos han sido investigados por varios autores, desde diferentes momentos históricos y diferentes escalas geográficas.

En un tercer momento, se confrontarán la concepción del docente, la idea de su ejercicio cotidiano, y las consideraciones técnico-pedagógicas y humanísticas, sustentadas desde esos modelos teóricos, frente al concepto de la formación del ser, ya revisado a lo largo de este capítulo, para estar en la posibilidad de establecer, cual de estos modelos teóricos, tiene mayores acercamientos al concepto de la formación del ser, de ese ser analista reflexivo, creativo, crítico, constructor de su práctica y de los procesos educativos del alumno, como un intelectual, transformador, con un amplio bagaje cultural cuya base metodológica se fundamente en la articulación de las relaciones maestro-alumno con un profundo respeto y práctica de los valores como la honestidad, la cordialidad, amabilidad, respeto y responsabilidad y como gestor del cambio en el desarrollo de la actividad escolar.

CAPÍTULO 2



LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR,



La curiosidad es una de las más permanentes y seguras características de una vigorosa inteligencia

Samuel Johnson

El presente capítulo, está dedicado a la revisión teórico-conceptual y metodológica de la formación docente, particularmente de la educación superior, tema central de la presente tesis, no sin antes haber revisado el concepto de docente, desde su aparición dentro del marco de sus funciones, así como a la docencia, como profesión y su necesidad de formación, en materia pedagógica.

Posteriormente, se revisará la trayectoria de su formación, desde el inicio de las instituciones de educación superior en los inicios del siglo XX, hasta la política del actual Gobierno Foxista.

Toda vez que se cuente con el conocimiento del desarrollo contextual de la formación docente de educación superior, se procederá a describir, los modelos teóricos de formación docente para lo cual, es necesario tomar como base de referencia, el trabajo realizado por destacados autores en la materia como lo son Liston y Zeichner. (1993), Ángel I. Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1992), Cayetano de Lella (1995-1999) para concluir con Gilles Ferry (1997), de quien durante el capítulo anterior, ya se ha dado a conocer, su pensamiento en relación con el concepto y características de la formación, cuyas consideraciones apunta al tipo de formación profesional, como la necesidad de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales, lo cual nos lleva a entender la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades, condiciones y requerimientos para realizar dicha profesión, así como cierta presentación del rol y la imagen que deberá mostrarse, entre otros.

Dichos autores gozan de alto prestigio dentro de la literatura educativa, por el grado de sustentación y construcción epistemológica de sus investigaciones, por lo que su trabajo nos podrá dotar de los argumentos teóricos requeridos, para llevar a cabo el análisis de la formación docente de educación superior, el caso de los profesores de la Carrera de Derecho de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.

Iniciemos entonces sin mayor preámbulo, este capítulo, que sin duda alguna, resulta fundamental para complementar las referencias no solamente de corte empírico y bibliográfico, sino además, del reconocimiento por el arduo trabajo de investigación de todos aquellos tratadistas, preocupados por dar cuenta, de un campo de estudio sumamente complejo y cambiante dentro del mundo de la Pedagogía Contemporánea.

2.1.- El Docente, Distintivo Magistral.

Tradicional o convencionalmente, el término docente, se le llega a emplear de manera sinónima por el de académico, maestro catedrático, profesor, educador, y mentor, entre otros. Cada uno de estos términos tiene su propia génesis, dirección e intencionalidad, aunque el relativo a maestro ha sido el que con mayor frecuencia y arraigo se ha empleado desde el origen de la civilización, hasta nuestra época, por lo que a continuación definiremos cada uno de ellos, de acuerdo al orden con que se citaron, dado que, tomaremos como criterio, su incursión etimológica, desde el año en que históricamente apareció.

El más antiguo de ellos es precisamente el de Académico, término que deriva de "academo, héroe mítico que legó a Atenas, los jardines donde se circunscribiría el centro de estudio de los filósofos, y en cuyo honor, se le asignó el nombre de Academia, al lugar donde Platón practicaba sus enseñanzas, por lo que su acuñación al bagaje cultural deviene del latín *academicus*", (*Reader's Digest: 1977 p.19*) término que por momentos subsistiría con el cierre de la historia de la civilización grecorromana, para aparecer en y durante el período tardío escolástico hasta nuestros días, específicamente en materia de educación superior. Basta con ejemplificar los términos con que tal denominación aparece en el Estatuto del Personal Académico dentro del Contrato de Trabajo por Tiempo Determinado que celebran, por una parte la Universidad Nacional Autónoma de México, y "el trabajador académico", mismo nombramiento con que la mayoría de las Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, nombra por lo general, al personal responsable de atender a los grupos de estudiantes que les asignan.

El siguiente concepto es el de Maestro, aunque el término, ya aparece desde los tiempos de Confucio, Buda, Sócrates, Platón, Aristóteles, Quintiliano, y entre otros, Jesús de Nazaret, su formalidad haría presencia en el siglo X, a cuya acepción latina le corresponde el de *magister*, de *magis*, que significa jefe o maestro, el que enseña un arte, de lo cual, se desprendería la palabra maestría, (*Ibidem: 2273*) concebida a aquel que posee, destreza, habilidad, para enseñar o ejecutar un oficio o aplicar conocimientos, razón por la cual, durante la existencia de las primeras Universidades Medievales, las ordenes regulares del episcopado asignarían el título de Maestro, con profundo respeto, honor y dignidad, a ese sabio, poseedor del don de la palabra y del conocimiento.

Le sigue en orden, el concepto de Catedrático, el cual desde la creación de las Escuelas Catedralicias fundadas por Carlo Magno, hasta la aparición de las primeras Universidades Pontifices Medievales, en el siglo XIV. La formación de los maestros, correspondió a las enseñanzas religiosas, basadas primordialmente en el trivio. (Del latín *trivium*; de tres, y vía camino; La división de un camino en tres ramales y puntos en los que éstos concurren es decir; tres artes liberales, relativas a la elocuencia; la gramática, la retórica y la dialéctica) En dichas escuelas, aparece la figura del catedrático, quien a través de procedimientos de enseñanza, como los *collations* o conversaciones, resolvería las dudas de los jóvenes.

De esta manera el catedrático, representaría la autoridad conferida por los cardenales y/o arzobispos responsables de la comunidad religiosa llamada catedral o iglesia episcopal de una diócesis, cuyo nombre proviene de la cátedra o silla que usa el obispo, como un trono oficial, durante el desempeño de sus funciones eclesiásticas.

Por estas razones, "el catedrático, cuya acepción proviene del latín *cathedraticus*, hace referencia al responsable titular de una cátedra, cuya experiencia, conocimientos y destrezas le permitirían guiar y resolver las cuestiones que los jóvenes maestros-estudiantes, expresarían." (*Reader's Digest: 1977 p.17*)

Continuamos con el concepto de Profesor, término que tiene su origen en el siglo XV, "proveniente del latín *profesor-oris*, de *profireti*, otorgado al que enseñara en específico una ciencia o un arte." (*Corripio: 1994 p. 75*)

Generalmente y hasta nuestros días el concepto profesor continua vigente, de hecho en el presente apartado, éste y los demás conceptos relativos a docente, serán mayormente tratados, en este mismo apartado.

Mientras que el concepto Educador, aparece, en el siglo XVI, proveniente del latín *educare*, que significa conducir, a cuyo concepto se le asigna el guiar y orientar al infante durante las actividades de su aprendizaje, que paralelamente, le acompañaría el de mentor. (*Corripio: 1994 p. 75*)

Así llegamos al concepto de Docente, el cual se presenta posteriormente en el siglo XIX, el cual deviene del latín *docens.- entis* y de *docere*, que significa enseñar, de enseñante, de enseña. Hoy en día, su empleo, es de mayor frecuencia en educación media superior y superior. (*Corripio: 1994: 70*)

Se debe reconocer que estas definiciones, difícilmente nos puede aclarar el concepto de docente, particularmente de educación superior, por lo que el distinguir cada uno de los conceptos señalados, es tan solo una parte cronológica, pero finalmente introductoria y necesaria, para contar con los argumentos que nos permita definir el concepto de docente, de tal manera que, ahora, se tomará como segundo criterio, una perspectiva técnico-operativo, en donde, para quienes lo consideren pertinente, se deben tomar en cuenta las consideraciones que giran y se articulan en torno a su devenir histórico, así por ejemplo:

Por su distinción, considerablemente es de orden administrativo-operativo, de tal manera que, para poder ilustrar mejor esta idea, se hace necesario recurrir a la estructura de nuestro Sistema Educativo Nacional, así como de su respectiva normatividad la cual señala que:

De acuerdo con la Ley General de Educación en su Capítulo IV DEL PROCESO EDUCATIVO, Sección 1 De los tipos y modalidades de la educación Artículo 37, el Sistema Educativo Nacional se integra por tres niveles: Educación Básica, Educación Media Superior y Educación Superior, en donde el educador, profesor, docente, etc., análogamente se localiza dentro de estos tipos y niveles educativos (Anexo A El Sistema Educativo Nacional: *SEP: 2002*)

Longitudinal y transversalmente, es frente de cada uno de estos tipos y modalidades educativas, donde aparece el docente, como el agente que ha de conducir el desarrollo del proceso educativo y por tanto responsable de la formación de cada una de las generaciones que se circunscriben año tras año, dentro del Sistema Educativo, Nacional.

Como tercer criterio, se puede considerar el concepto de docente, a partir de la trayectoria que éste ha tenido, durante los distintos escenarios políticos, económicos y sociales; antes, durante y después de la aparición de la escuela, como institución establecida y legitimada por el Estado, desde el siglo XVIII, en donde se reconoce que la percepción que se ha tenido de docente, generalmente ha sido de manera carismática, sentimental, de profundo respeto o relacionada con alguna figura heroica o de santidad, en suma, la imagen que encarna el deber por y para la enseñanza, en donde no importa el título o nombramiento que al paso del tiempo, se le pretenda dar, pues por lo general, su designación ha sido convencionalmente, el de maestro.

Como cuarto criterio, existen otras dimensiones que en su muy particular posición teórica, nos permite enriquecer la idea del concepto de docente, esencialmente en el papel que el docente llega a desempeñar, durante el desarrollo de la práctica educativa. Esta idea se apoya fundamentalmente en la existencia de tres perspectivas dominantes en el discurso teórico de la pedagogía dentro del desarrollo de la formación de profesores y que *grosso modo* son:

- La llamada tradicional, en donde la enseñanza es considerada como una actividad artesanal y el profesor como un artesano, en ella nos hemos desenvuelto años y años, puesto que quizás sea la más enraizada, por cuestiones de tradición y de costumbre. En términos generales, podemos decir que su práctica está más centrada, en la preocupación por la trasmisión del conocimiento, que en la construcción o descubrimiento del mismo. (*Morán Oviedo: 1994:133*)
- La perspectiva técnica, en la cual la enseñanza se considera como la ciencia aplicada y el profesor como un técnico, que retoma su carácter instrumental de la didáctica basada en la tecnología educativa, para racionalizar al máximo la enseñanza y aún cuando se propone superar los problemas de la escuela tradicional, en la práctica, gira más en torno a la forma, que al fondo, es decir, al cómo de la enseñanza, sin cuestionarse sobre el que y el para que del aprendizaje.

Cabe señalar que la tecnología educativa se sustenta en los supuestos teóricos de la psicología conductista, de ahí que se apoye en una amplia gama de recursos técnicos para que el docente controle, oriente, y manipule al aprendizaje, por lo que el docente se convierte en un moderno ingeniero conductual. (*Ibidem*)

- La tercera perspectiva, la más moderna, la más difícil, la más compleja, la que puede despertar mayores inquietudes, pero también más preocupaciones, es la que podríamos llamar, la alternativa; la perspectiva crítica, que considera la enseñanza como una actividad crítica y al profesor como un profesional autónomo que investiga reflexivamente sobre su práctica. (*Benedito Antolí: 1993*) Dentro de esta perspectiva, se plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica interna de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico, que subyace en todo ello. La instrumentación didáctica no puede en ninguna circunstancia asumirse como aséptica. Descargada de connotaciones teóricas y políticas. Las interrelaciones humanas, el manejo del conflicto y la contradicción en el aspecto de aprender, cobran, desde esta perspectiva teórica, una importancia fundamental. Además dentro de esta idea constructiva, el aprendizaje se concibe como un proceso dialéctico en marcada contradicción con visiones de carácter lineal. En la perspectiva dialéctica, este concepto implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio, entre otras.

La instrumentación didáctica desde la perspectiva crítica, combate el mecanicismo, el dogmatismo y el autoritarismo en el aula, con el reconocimiento de las implicaciones políticas e ideológicas que tales posiciones imprimen al proceso enseñanza-aprendizaje. (*Morán Oviedo: Op. cit.*)

Por ello, el docente universitario como intelectual, habrá de representar a aquel sujeto social, cuya potencialidad transformadora, podrá permitirle, ampliar el concepto tradicional de docente como mero transmisor y difusor de la enseñanza, para poderlo visualizar, como un investigador, creador e innovador del proceso enseñanza-aprendizaje, que requiere de saberes pedagógicos, para promover y compartir conocimientos significativos, que permitan construir y reconstruir la realidad social de los alumnos, es decir "aprender pensando." (*Zemelman: 1987 p: 91-109*)

Así mismo, el docente ha de ser un animador de la vida del aula y han de propiciar la discusión, el debate, las relaciones positivas, de manera que conlleven a la contribución del conocimiento.

Esta tarea llevada a cabo por el docente, se determina a partir de las relaciones que habrá de establecer con los conocimientos, la propia institución y con el contexto social en el que se encuentra inmerso; la política, la cultura y los valores. Estos factores hacen difícil precisar un concepto único de docente.

No obstante, si entendemos por docencia, el desarrollar una vida académica, se tiene que tomar conciencia de la responsabilidad que ello implica. La actividad académica comprometida, debe estar sustentada en herramientas teóricas, metodológicas y conceptuales que permitan comprender mejor la problemática

educativa, además el contenido epistemológico que su ejercicio exige. De esta manera es necesario que el docente sea un constructor y productor de conocimientos, así como organizador del mismo, con un serio y responsable rigor analítico, tanto en su disciplina, como en su quehacer docente. (*Jara Arancibia: 1993.*)

Por ello la docencia concebida como una práctica, se inscribe en el fenómeno educativo, histórico y social, que no puede ser limitada a la relación profesor-alumno, sino que además, puede analizarse como:

“La concreción de las determinaciones sociales, históricas, teóricas, epistemológicas, psicológicas y didácticas que la configuran, por lo que para su ejercicio, se requiere de un enfoque integral, multirrelacional y multidisciplinario. (Pérez Rivera: 1995)

De esta manera el docente habrá de poseer idealmente una serie de características que le distingan y diferencien su tarea cotidiana como un sujeto: (*Bellido et al: 1993*)

- Intelectual, poseedor de conocimientos, así como productor de éstos.
- Analítico, que interactúe dialécticamente, con el objeto de conocimientos, sus alumnos, lo institucional, los contextos socioculturales y su propia práctica.
- Problematicador que descubra constantemente a través del frecuente cuestionamiento, lo dado.
- Crítico, que se plantee constantemente las contradicciones de lo dado, para llegar a crear nuevos conocimientos, a través del razonamiento.
- Creativo, que proponga a partir de lo problematizado.
- Pensante, que desarrolle su capacidad mental a través de la observación, problematización y apertura, para elaborar propuestas.

Pero esencialmente:

- Humano, con una amplia visión para; fomentar, promover y practicar aquellos valores éticos y estéticos que permitan tener un concepto del mundo, la vida, la sociedad, del hombre y de sí mismo, desde los principios por el enaltecimiento y respeto a la vida, la justicia, la libertad, la equidad, la bondad y la honestidad.

Consecuentemente el concepto de docente de educación superior puede ser visto como:

Todo profesionista que asume la responsabilidad de enseñar, de acuerdo a las normas y procedimientos establecidos institucionalmente. Lo cual implica, que cualquier sujeto que cumpla con este requerimiento puede serlo. Sin embargo, el enfoque teórico- metodológico; tradicional, o basado en los sustentos de la tecnología educativa, o bien desde el sentido crítico-reflexivo de la enseñanza con el que lo realice, le dará el distintivo que su formación le ha dado.

Aunado a lo anterior, el papel que deberá desempeñar el docente de educación superior, cobra interés esencial, en el desarrollo teórico-práctico para la formación profesional del alumno, debido a que se deberá tener en cuenta, que la misión de las Instituciones de Educación Superior (IES) se orienta en el sentido de formar los cuadros de profesionistas en los diversos campos del conocimiento humano, con la finalidad de atender las demandas de los diversos sectores que conforman a la sociedad y particularmente de resolver los problemas de orden Nacional, Regional y Local, a través del desarrollo de la docencia, la investigación y difusión, como procesos inherentes al proceso de formación integral.

Luego entonces, para el caso de aquel profesionista que desee ejercer el papel de docente, debe contar con los conocimientos referentes al área de su disciplina y una obligada formación en materia pedagógica, como requisito ineludible, para el desarrollo de su ejercicio frente a grupo, cuestión abordada por los doctorantes de la primera generación 2000 de la ENEP Aragón-FF y L-CESU de la UNAM, particularmente por José Inés Lozano.

En este sentido, el profesor de educación preescolar, primaria y secundaria, tiene la ventaja en relación con el docente de educación media superior y superior, de contar con una formación ex-profeso establecida, para el desarrollo de sus funciones.

Mientras que el docente de educación media superior y superior, solo poseen el conocimiento de la naturaleza de su profesión y la experiencia de haber transitado como alumnos dentro del sistema educativo, por lo que la ausencia de una formación de carácter pedagógica, es evidente.

Una cuestión se hace presente, al establecer su reconocimiento social y aspiraciones de desarrollo y superación como profesión, pues resulta paradójico, pensar que si su función es tan necesaria, porqué se ha negado brindar las condiciones necesarias para tales efectos, así como el porqué incluso, se ha devaluado su reconocimiento en términos de su profesionalización, motivos centrales del siguiente apartado.

2.2.- La Docencia como Profesión y sus Necesidades de Formación.

Con anterioridad se ha señalado que el propósito fundamental de las Instituciones de Educación Superior (IES), es formar los cuadros de profesionistas en los diversos campos del conocimiento humano, con la finalidad de atender las demandas de los diversos sectores que conforman a la sociedad y particularmente de resolver los problemas de orden Nacional, Regional y Local.

En este orden puede entenderse por formación profesional:

“El conjunto de acciones sistemáticas que permiten a la población estudiantil, adquirir y desarrollar conocimientos, aptitudes y destrezas necesarias para el desempeño eficiente de una ocupación específica en cualquier rama de la actividad económica sea o no por primera vez y para su adecuada incorporación y participación en sociedad”.
(*Et al: 1986 p. 45*)

De dicho proceso de formación, existe una diversidad de profesiones, las cuales se pueden conceptualizar de acuerdo a sus características:

“Toda profesión es una práctica social. Esta práctica contiene objetivos y procesos técnicos. Estas prácticas tienen una función económica y un espacio social definido.” (*Guevara Niebla: 1993*)

Así mismo, una profesión tiene los siguientes elementos:

“Cada profesión está relacionada con un área específica de necesidades y funciones sociales. La profesión colectiva o individualmente contiene un cuerpo de conocimientos y un repertorio de comportamientos y habilidades específicas. La profesión está basada en una o más disciplinas básicas de las que se derivan conocimientos aplicados. La profesión es organizada en una o más asociaciones que garantizan la economía y el control del campo de trabajo profesional y establece acuerdos de ingreso y permanencia de sus miembros. La preparación e inducción a la profesión, se realiza a través de las escuelas profesionales o universidades.” (*Elliott: 1994*)

Como puede observarse el conjunto de profesiones forman una estructura profesional de una sociedad y se define como:

“La división de la fuerza total de trabajo de un país, según la naturaleza de las profesiones y según el número de personas que dominan cada profesión.” (*Labarca: 1985 p.33*)

Con base en lo anterior, sólo el profesor de educación básica, es reconocido como profesionalista, desde el momento de su formación, como categoría legitimada por el Estado y la sociedad, así como por el carácter de la institución que le otorga el reconocimiento como tal. Mientras que, para el caso de la Educación Media superior y en particular, de la Educación Superior, no resulta de la misma manera. Como puede apreciarse, la estructura profesional no es homogénea, ni sus partes tiene dinámicas iguales, en una primera aproximación.

“Algunas profesiones pueden identificarse según sea el grado de convergencia y consenso de las disciplinas y tecnologías que se consideran básicas para su desarrollo, por ejemplo, ingeniería, medicina, no ocurre lo mismo en otras, tales como sociología, pedagogía o psicología en las que aún existe discusión acerca de las disciplinas básicas que alimentan el ejercicio de las prácticas profesionales respectivas” (Tenti: 1985 p.56)

Estas prácticas profesionales se alejan del esquema tradicional y conforman lo que se llama profesiones emergentes, caracterizadas por prácticas sociales nuevas, surgidas de los cambios socioeconómicos, científicos y tecnológicos.

En este sentido resulta importante señalar que las profesiones para crear su mercado, defenderlo y regularlo, recurren al sistema educativo. De hecho la organización de las carreras y el sistema educativo, tuvieron como matriz, los campos profesionales liberales, al mismo tiempo, al imponer los requisitos de ingreso, permanencia y egreso, que llegarían a estructurar la organización curricular de las IES.

Actualmente, la estructura profesional no responde cabalmente a las necesidades, pues éstas se desarrollan en función de los requerimientos de los sectores privilegiados de la sociedad, de esta manera:

“Se advierte que muchas profesiones han desarrollado especialidades en campos de escasa relevancia social o aplicaciones tecnológicas sofisticadas, que elevan innecesariamente el costo de los servicios profesionales para los usuarios, determinando el desarrollo de otras tecnologías y formas de organización que podrían abaratar y satisfacer más fácilmente dichas necesidades sociales.” (Latapí: 1982)

Es más, las profesiones a través de la certificación y acreditación de competencias laborales, son las que ejercen el monopolio del saber profesional a través del sistema educativo.

Este monopolio ha llegado a impedir la circulación y recirculación del saber socialmente útil, así como de otorgar la legitimidad del conocimiento, lo cual es arbitrario, en cuanto a que no corresponde a las necesidades de la sociedad en su conjunto, por lo que se ha alargado de manera innecesaria la escolaridad objetivamente requerida, llenando los programas de estudio de conocimientos socialmente irrelevantes y multiplicando las especialidades, que suelen duplicar tareas y saturan las oportunidades de trabajo.

No se puede perder de vista que las profesiones no surgen de las necesidades de la sociedad, sino del propósito de hacerlas orgánicas a los requerimientos de los sectores dominantes o elites de la sociedad.

Resulta evidente el hecho de que ante la creciente complejidad de la sociedad, se hace cada vez más latente, la creación de nuevas condiciones laborales para los profesionistas, en donde el ideal del ejercicio liberal o autoempleo se presenta en menor proporción y con menor frecuencia. Ante este hecho, surgen nuevas organizaciones profesionales, ya sea en torno a una especialidad o a varias, en las que el profesional adopta una forma mixta de remuneración, en parte como autoempleo, en parte como asalariado.

De esta manera los servicios profesionales pueden clasificarse según la situación del contexto laboral en que se presten y podrían establecerse los siguientes:

- Autoempleo de tiempo completo.
- Autoempleo compartido con cargo.
- Asociación con un grupo u organización.
- Empleo de tiempo completo en una organización
- Empleo en una organización en la que no se dan los servicios para los que el profesional fue formado.

Cabe señalar que a medida en que la sociedad se hace más compleja y diferenciada, los roles laborales de los profesionistas se hacen cada vez más variados cuya complejidad genera una serie de tendencias hacia la diferenciación de las profesiones en especialidades y subespecialidades.

Consecuentemente, la modificación del contexto ocupacional se relaciona con otras transformaciones significativas del ejercicio profesional: la aparición de nuevos "clientes", producto del desarrollo y crecimiento de la sociedad moderna y de sus procesos concomitantes de urbanización, expresiones de la industrialización acelerada, migraciones masivas y maquilización, fenómenos que nos plantean una serie de desafíos y problemas sociales de magnitud inusitadas.

“La corporativización del ejercicio profesional, el desarrollo científico y tecnológico, así como el surgimiento de nuevas necesidades sociales, ponen en crisis el patrón tradicional que organiza, tanto la práctica profesional, como a los sistemas de formación profesional.” (*Fuentes Molinar: 1987*)

De esta manera el desarrollo de la ciencia y tecnología, imprimen los siguientes efectos a los campos profesionales:

- Fuerte impulso para la creación y expansión de las especializaciones.
- Notable incremento de la probabilidad de obsolescencia.
- Modificación de los criterios de planeación curricular de la formación profesional.

Por ello es que actualmente, los campos profesionales tienden a fragmentarse apareciendo un conjunto de nuevos profesionales, provocando una división artificial de la práctica profesional, creándose generalistas que hacen un diagnóstico de primera instancia y especialistas que se abocan a resolver el problema en detalle, lo que provoca que el discurso de la racionalidad en la dinámica del ejercicio profesional, no satisfaga de una forma económica y práctica a las necesidades sociales. Además en todo campo profesional existe una lucha entre conservadores e innovadores mientras que los primeros insisten en sus prácticas inerciales, los últimos pretenden redefinir el ejercicio profesional, dado que, los conocimientos básicos y aplicados en ciertos casos, se han vuelto irrelevantes y rutinarios, lo cual impide su reforma curricular.

Sobre este marco de las profesiones, cabe reconocer, si la docencia es o no una profesión, y en todo caso, como se determinan y atienden sus necesidades de capacitación, formación, actualización, dado que toda profesión, lo requiere, con el propósito de no ser obsoleta y en el mejor de los casos, mantener su hegemonía en el mercado laboral, en pocas palabras, "ser rentable."

Al respecto y por principio de cuentas, si toda persona que ha concluido los estudios de carácter superior y posteriormente o de manera paralela ha cubierto los requisitos institucionales, que el marco legal vigente señale, a efecto de titulación, (ya sea, elaboración de tesis, reporte satisfactorio de servicio social, elaboración de memoria profesional y la réplica), entonces tienen el derecho de obtener un título académico, que le permitirá estar en condiciones de desarrollar una práctica reconocida ante el Estado, las leyes, las instituciones y la sociedad, como "profesional" la cual generará derechos y obligaciones.

Del mismo modo, dentro de nuestro Sistema Educativo Nacional, para ejercer la docencia se requiere como requisito el haber concluido los estudios relativos al ámbito de competencia de los siguientes tipos educativos del nivel Básico.

EDUCACIÓN BÁSICA	
INSTITUCIÓN FORMADORA	ATENCIÓN AL SERVICIO
▶ La Normal de Jardines de Niños	Quienes formarán a los educadores (as) en Educación Preescolar.
▶ La Normal de Especialización	Quien atenderá la formación de Profesores de Educación Especial.
▶ La Benemérita Escuela Normal de Maestros	Encargada de formar el recurso profesional que ha de atender los servicios educativos de Educación Primaria.
▶ La Escuela Superior de Educación Física	Quien a su vez, formará a los futuros Profesores en Educación Física.
▶ La Universidad Pedagógica Nacional	Formadora de Lic. en Educación Indígena.
▶ La Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos	Responsable de atender a los Entrenadores Deportivos
▶ La Escuela Normal Superior	Atiende a la población de Profesores de Educación Secundaria.

En cada uno de estos tipos educativos, estamos en posibilidad de hablar del docente, como un profesional, puesto que:

- Con el título obtenido, se hace referencia a un espacio laboral, acorde al desarrollo de una práctica propia del mercado que la demanda.
- La formación alcanzada le permite vincular el desarrollo de su práctica, en atención a una necesidad reconocida socialmente y abalada o legitimada por el Estado.

Mientras que para el caso de la Educación Media Superior y Educación Superior, no existe institución alguna, que brinde la formación profesional a través de la cual se obtenga el título de profesor ó docente para desarrollar esa actividad, específicamente como una profesión.

Por lo que los docentes de esos niveles educativos, son en sí, profesionales dentro de las áreas donde realizaron sus estudios, ya sea: Química- Biológicas y de la Salud, Administrativas, Actuaría, Ciencias Físico-Matemáticas, Ciencias Sociales y de las Humanidades, la Literatura y las Artes, entre otras, cuyos egresados, son formados para atender las necesidades económicas, políticas y sociales, **más no exclusivamente para impartir clases.**

Por lo que cabe señalar que si bien son profesionales que incurren en el ámbito del ejercicio docente, de tiempo parcial, medio o completo, no dejan de ser profesionales del área de sus conocimientos, pero no del ejercicio docente como tal, razón por la cual, tendrán necesariamente que formarse y un simple curso, no es suficiente para lograrlo, lo cual habrá de causar polémica, en torno al grado de suficiencia de esa cultura pedagógica que no se tuvo durante su formación profesional.

Giroux concuerda con la idea de los docentes como intelectuales, la cual es sin duda, seductora: aptitud para pensar sistemáticamente su papel, capacidad para el conocimiento científico y su aplicación, producción de pensamiento propio que pueda tener impregnación social, capacidad crítica en lo ideológico y valorativo, y una asunción de la docencia como profesión socialmente válida y pertinente. (Crf. Follari: 1998)

En ello se advierte la influencia de la ideología gramsciana, quien propuso la idea de que los sacerdotes, los agentes de asistencia social, los docentes de todos los niveles (titulados o no), los líderes sociales en general, debían ser considerados como intelectuales. Por supuesto, para Gramsci esos productores de opinión serían mejores si se acercaran a la figura de un intelectual, si tuviesen la capacidad de autorreflexión que se obtiene de la disciplina, el estudio y la asimilación del legado de las ciencias y la filosofía. Pero no dejan por ello de influenciar, si es que no poseen esas cualidades: son intelectuales, aun cuando renegasen explícitamente de tal función.

Por tanto, no debe confundirse este sentido amplio en el uso de la expresión "intelectual" con el significado restringido que podemos darle hoy, dentro de la división social de las actividades. Un intelectual, en el sentido más específico, es quien muestra un vasto conocimiento de la cultura y puede a partir de él, producir conocimientos o postulaciones nuevas y admisibles. Es un especializado en el saber, un lector sistemático, un escritor capaz de "construir" propuestas relevantes e inéditas.

En este sentido, Gimeno Sacristán ha señalado a la docencia como una "semiprofesión", considerando el bajo nivel de especificación de las habilidades previas requeridas, y la no-consolidación total de un campo de conocimientos que sea admitido como científico relativo a la problemática. (Follari: 1998)

Se puede ser docente de ingeniería siendo sólo ingeniero: es claro que esto conllevará a un déficit de la calidad pedagógica, aunque nadie duda que se ha hecho y se sigue haciendo. Pero es más difícil hacer un puente sin ser ingeniero, o intervenir quirúrgicamente sin haber estudiado medicina.

La docencia es sin duda la enseñanza misma. Es decir, se enseña matemáticas, historia, literatura, por tanto, todo docente se sitúa en una especie de doble identidad: una relativa al papel de docencia, otra al contenido disciplinar según el caso. Incluso para los maestros de primaria, que definen de principio su actividad como sólo docencia, se trata de buscar promover aprendizajes de contenidos de disciplinas: también aquí hay matemáticas, historia, etc., de modo que al perfeccionarse, por ejemplo, hay que elegir entre hacerlo respecto a conocimientos sobre cuestiones atinentes al ejercicio docente, o sobre saberes de las disciplinas que se busca enseñar. En profesores de enseñanza media y superior, la identidad doble es por demás evidente, e implica por supuesto que la asunción de ser docente sea percibida como "parcial" desde el punto de vista de la propia adscripción. En todo caso, se es siempre "docente de" alguna disciplina determinada.

Sin embargo, aunque frente a este panorama, con el que históricamente, los docentes de las Instituciones de Educación Superior, han llevado a cabo su tarea, hoy en día se plantea la necesidad de hacer realidad una de las quimeras de la educación de este nivel: la profesionalización de la docencia, a partir de su formación en materia pedagógica, lo cual implicaría un impacto deducible en su economía y en consecuencia, en su *modus vivendus*, en su responsabilidad profesional, en sus requerimientos para desempeñar con mayor eficiencia y calidad su trabajo, lo cual teóricamente tendría que verse reflejado en beneficio de la formación del alumno de ese nivel educativo.

En esos términos, históricamente en materia docente según Egaña, (Salinas y Núñez: 2000; pp.91-127), hemos transitado de lo que podría denominarse una "primera profesionalización" de los profesores, a una "segunda profesionalización" a la que entramos, desde la década de los 90 y comienzos del siglo XXI. La "primera profesionalización" habría tenido sus orígenes a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

Efectivamente, A lo largo del siglo XX, el Estado y la sociedad configuraron una aparente profesionalización de los docentes, basada en el esfuerzo por obtener estudios de posgrado en materia pedagógica.

La primera profesionalización fue funcional a un sistema escolar en crecimiento acelerado, que necesitaba cada año incorporar más y más maestros debido a las exigencias del incremento veloz de la demanda por educación, de hecho:

“A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, el sistema universitario mexicano ha experimentado cambios profundos que se manifiestan en su tamaño y su complejidad. Ello se muestra, por ejemplo, si consideramos el proceso de conformación de la profesión académica en México. Según estudios recientes, nuestro país pasó en tan sólo cuatro décadas, de 10 mil 749 puestos académicos a 192 mil 406. (Gil et al. 1994: Grediaga: 1999)

Cifra nada despreciable que indica el paso de una actividad marginal en los años sesenta a una verdadera opción de trabajo y desarrollo a partir del nuevo milenio. Además, de acuerdo con las proyecciones de la ANUIES (2000: 88), para el año 2006, el país requerirá de alrededor de 291 mil profesores en el sistema de educación superior para atender una matrícula cercana a los tres millones de estudiantes. Sin embargo, se calcula que en tal año sólo se alcanzará una cifra de 221 mil académicos. (Ibarra Colado: ANUIES 2000, pp.170-172)

Satisfecha esta demanda en lo principal, México se ve enfrentado al desafío de “otra profesionalización, funcional” esta vez al requerimiento de un sistema que se orienta al logro de calidad y equidad, en un doble marco de descentralización institucional y diversificación, y de inconmensurable expansión del conocimiento y la tecnología. La profesionalización docente de hoy, toma en serio los debates y crecientes consensos en la sociología de las profesiones, que apuntan a definir a los profesionales a partir de un alto dominio de saberes y competencias cognitivas, que se obtienen sólo en la formación inicial de nivel universitario y que deben imperativamente actualizarse en una efectiva formación continua y exige también la puesta en práctica de principios complementarios como la autonomía y la responsabilidad profesionales, todo lo cual se sustenta si la sociedad legitima a las profesiones y admite buenamente su monopolio sobre el campo de desempeño, y si la sociedad retribuye adecuadamente la calidad de sus profesionales.

La requerida segunda profesionalización de los docentes requiere entre nosotros la convergencia entre un esfuerzo de “profesionalización construida” socialmente, allí donde la profesión se desempeña y mediante una participación activa de los docentes mismos, a través de estrategias como la “investigación protagónica” y la reflexión grupal acerca de las propias prácticas.

Pero la profesionalización socialmente construida no iría muy lejos si en un país como el nuestro, no es complementada por lo que se ha llamado una “profesionalización conferida”. Es decir, al esfuerzo de profesionalización “desde abajo”, debe sumarse un esfuerzo de profesionalización “desde arriba”, según iniciativa y apoyo estatal e institucional.

La "política de fortalecimiento de la profesión docente" emprendida por los gobiernos de la Concertación como componente principal de la Reforma Educativa, es un esfuerzo eficaz de profesionalización conferida.

Mientras esto ocurre, a la mayoría de los docentes de educación superior, se les ve como contratistas, y en el peor de los casos, como mercenarios que prestan sus servicios al mejor postor (esencialmente por las instituciones particulares) o bien, como oportunistas, que mira en la docencia, un espacio político o administrativo, que le puede servir como trampolín para ascender a cargos que le generen ingresos cómodos, sin responsabilidades ni compromisos en atención a los alumnos, dentro y fuera del salón de clases.

Por su parte, la Declaración conclusiva de la 45 Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, Ginebra: 1996) afirmó su decisión de concebir la escuela "como centro activo de aprendizaje intelectual, moral, espiritual, cívico y profesional", lo que exigirá, entre otras cosas, "elaborar y poner en prácticas políticas integradas que tiendan a atraer y mantener en la profesión docente a hombres y mujeres motivados y competentes; reformar la formación inicial y en el empleo para ponerlas al servicio de los nuevos desafíos de la educación; reforzar la autonomía profesional y el sentido de responsabilidad de los docentes y mejorar su situación y sus condiciones de trabajo".

Conjuntamente frente a estas consideraciones, cada vez es más notoria la "subvaloración" de la docencia en los sectores cautivados por la ideología de mercado y de consumo, en donde en México y de manera similar en Chile, se puede apreciar que: "los profesores serían perdedores; puesto que, los docentes son gente que gana poco y carece del patrimonio que distingue a la gente exitosa. En vez de ser pragmáticos y competitivos, se mueven por valores añejos, estatisistas y tradicionales, por lo que merecen ser pobres porque son motivados por valores como la vocación y/o el compromiso social." (Energis: 1997)

La referida desvaloración de la docencia, suscita una duda: ¿cuánto de sus valores han penetrado entre los mismos educadores?. Un reciente estudio de Mizala Alejandra y Romaguera (Pilar: 2000: 01) descubre que un 73% de una muestra representativa de docentes, declara que si pudiera decidir acerca de estudiar o no Pedagogía, no cambiarían su decisión. Mientras que un 79% de una muestra de profesores entrevistados en 1997, declara que volvería a ser docente

Un elemento que permite asomarse a la revisión de la desvalorización de la docencia, es la consideración de las características de la evolución de la educación superior y sus consecuencias para la constitución del mercado y su impacto en la profesión académica en México, en donde se podría decirse retomando a Brunner (1990), que en México, como en el resto de América Latina, el desarrollo de la educación superior durante la segunda mitad del siglo pasado, estuvo signado por:

1).- Una fuerte expansión, que significó paralelamente una tendencia a diversificación regional Además de la diversificación institucional, la diversificación creciente de carreras y niveles de estudio y la ampliación de la cobertura del grupo de edad, a lo largo de todo el siglo XX, se presenta en el país una importante tendencia a la desconcentración regional, que significa una ampliación de oportunidades para quienes habitan fuera de las grandes ciudades.

La importancia relativa de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) en el ofrecimiento de posiciones para desarrollar estudios de nivel licenciatura en el país se redujo de 68.3% en 1960 a 31.1% en 1996.

Con todo, en los niveles de posgrado sigue existiendo una importante concentración, pues en esa última fecha, la ZMCM todavía representaba aproximadamente la ubicación de la mitad de la matrícula de especialización y de más del 70% de la del doctorado en el país, (*Grediaga Op. cit.*) en la que es importante destacar el aumento continuo de la participación del sector privado, empresarial, confesional y en el último periodo, desde la crisis de los años ochenta y especialmente en la década de los noventa por la expansión territorial de las universidades de larga data y la proliferación de las llamadas instituciones de atención a la demanda o de mercado en todo el territorio nacional. (*Levy: 1995*)

2).- Una activa participación política, primero de los estudiantes con el afán de reformar y modernizar la universidad para que jugara un papel relevante en el desarrollo latinoamericano, desde el movimiento de Córdoba a principios de siglo y luego de los académicos a través de acciones sindicales que luchaban por la estabilidad laboral y la mejora de los ingresos del personal universitario. Luego la acción de la izquierda, que influida por el triunfo de la Revolución Cubana, durante la década de los años setenta, consideró á la universidad un espacio privilegiado para construir la organización política que provocaría el cambio social. Y hacia el final de siglo, nuevamente con intensos movimientos estudiantiles que buscan defender la gratuidad y el libre acceso a la educación superior y cuestionan lo que consideran las tendencias neoliberales del Gobierno respecto a la educación superior. Actualmente el sector público cuenta con: 39 universidades públicas, de las cuáles 34 son autónomas, cuatro organismos estatales y la última, que no se incluye en el presente trabajo, sería la Universidad Pedagógica Nacional; 110 institutos tecnológicos, incluyendo al IPN, que aunque forma parte de este subsector es un organismo desconcentrado que goza de mayor autonomía en las cuestiones académicas y las nuevas Universidades Tecnológicas.

En su mayoría los institutos tecnológicos dependen directamente de la SEP, que a través de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, autoriza y aprueba los planes de estudio y la oferta curricular de este subsector. También es posible ubicar dentro de este sector al conjunto de asociaciones civiles que, en su mayoría toman como modelo al Colegio de México, ya que son financiadas fundamentalmente con recursos públicos y coordinadas por el CONACYT. La llamada red de centros SEP-CONACYT concentra sus esfuerzos principalmente en la formación de posgrado y la investigación.

Aun cuando algunos de los centros ofrecen programas de licenciatura, la matrícula es muy pequeña y los procesos de acceso muy selectivos. Como ejemplos, se pueden citar el Colegio de México o el CIDE, que ofrecen enseñanza en licenciatura en algunas áreas de ciencias sociales como economía, ciencia política, administración pública y relaciones internacionales.

3).- Una profesionalización creciente, en la que los profesores universitarios pasaron de vivir por el conocimiento (vocación), a vivir del conocimiento. (Condición de empleado o asalariado) Paralelamente a la expansión ocurrieron cambios importantes en la constitución y condiciones de trabajo de los académicos. No sólo creció significativamente el número de posiciones que comprende este segmento del mercado laboral, sino que cambio su composición por tiempo de contratación y condiciones de estabilidad en los distintos momentos, aumentando también las posibilidades objetivas de concentración en este tipo de actividad.

4).- Por otro lado, aunque desde sus orígenes, el Sistema de Educación Superior en México y el resto de América Latina ha tenido graves problemas para contar con el número suficiente de catedráticos para atender la demanda del servicio, (*Brunner: 1990*) no se diga ya respecto al tema de que estos contaran con el mínimo nivel de habilitación requerido en los distintos momentos, los estudios disponibles dan cuenta que ya dentro de la vida académica, una proporción significativa de los contratados, han presentado procesos de movilidad escolar importantes a lo largo de sus trayectorias (*Gil: 1994; Grediaga: 2000*), cuestión que permite plantear, como hipótesis parcialmente constatada, en una profesionalización creciente, al menos en los indicadores o condiciones formales en que desarrollan sus actividades los ocupantes de este mercado laboral.

Por lo que respecta a la valoración política de los docentes, lo que podríamos denominar "la clase política", envuelta en el juego democrático de partidos, mantiene en general una alta valoración de éstos como conglomerado. Se trata de más de 140.000 ciudadanos electores, número importante en un sistema democrático, donde las cantidades importan. Pero no se trata sólo de una ponderación cuantitativa, los partidos y las autoridades públicas valorizan a profesores y profesoras por su influencia individual de alcance micro-social, pues sabemos que muchos docentes crean opinión pública y en diversas áreas de nuestra geografía política, suelen ser importantes activistas o dirigentes intermedios en las estructuras partidarias. Ello los hace apreciables para las organizaciones políticas.

Hoy día la profesionalización docente tiene varias peculiaridades, que a la vez, son también dificultades:

a) Los docentes se forman en universidades, algunas de las cuales todavía no están al día con las exigencias del desarrollo del conocimiento y de la reforma educacional de "segunda generación"; al mismo tiempo, los docentes no tienen una suficiente cultura de "perfeccionamiento profesional", esto es, de estar al día en el creciente avance del saber, ni tienen suficientes oportunidades al respecto;

b) Los docentes siguen siendo "trabajadores" al servicio de instituciones públicas (las municipalidades) o de empresas privadas (los establecimientos particulares) y su organización profesional tiene más de sindicato laboral que de gremio profesional;

c) La docencia no es una ocupación de elite, sino una ocupación masiva, financiada principalmente con recursos públicos; sus remuneraciones, aún cuando han crecido más de un 15%, desde 1990 a la fecha, aún son insuficientes, para cada docente y altamente costosas para el Estado y, por lo tanto, difíciles de elevar;

d) La docencia se ejerce al interior de establecimientos que todavía tienen una organización burocrático-autoritaria y **relativamente uniforme**, en los que es difícil ejercer autonomía y responsabilidad profesional;

e) La docencia es una profesión altamente "femenina"; las mujeres profesoras, por lo general cargan con el llamado "doble rol" (profesional y madre o esposa, las exigencias del trabajo y del hogar) y con una cultura de pasividad y subordinación, que operan en contra de la autonomía, la excelencia científico-técnica y el protagonismo social que son propios de una profesión fuerte.

No obstante, el fortalecimiento del profesionalismo de los docentes es una condición indispensable para poder alcanzar el éxito de la Reforma Educativa, y es una necesidad de justicia hacia quienes, por lo general, prestan un servicio abnegado y decisivo. De hecho el siguiente apartado, está dedicado a la revisión contextual de la formación docente en México.

2.3.- Trayectoria de la Formación Docente de Educación Superior en México.

Terminada la guerra de Revolución, el 5 de febrero de 1917, se decreta la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como nuestra actual Norma Suprema. México inicia su vida política, económica y social, bajo el lema de la Unidad Social, esto es el nacimiento de un Estado de Derecho, con él, los gobiernos federales en turno, ratificarían el compromiso establecido desde la firma del Pacto Federal de 1857, en donde se otorgaría desde ese entonces, educación básica obligatoria, laica y gratuita.

En 1937 nace del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y con él una serie de instituciones como el Instituto Nacional de Educación Superior para Trabajadores del Distrito Federal, La Escuela Superior de Bacteriología, fundada en 1934 que pasaría a depender del IPN, con el nombre de la actual Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, la Escuela Superior de Ingeniería Eléctrica y Mecánica y la Escuela Nacional de Medicina Homeopática, las cuales, también pasarían a depender del IPN, la Universidad de Morelos, el Instituto Nacional de Antropología

e Historia, el Departamento Autónomo de Educación Física y la Escuela Normal de Educación Física, actualmente, Escuela Superior de Educación Física (ESEF) Las cuales por la importancia de su crecimiento y desarrollo, permitirían el florecimiento de Educación Superior Mexicana.

De esta manera en 1948, se crea el Consejo de Enseñanza Superior e investigación Científica, órgano antecesor inmediato de la actual Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. (SESIC)

Del mismo modo, durante el periodo gubernamental de Miguel Alemán Valdez, se destinarían doscientos cincuenta millones de pesos para la creación de Ciudad Universitaria.

Por lo que concierne a programas de estudio e investigación, en 1958, se hicieron adaptaciones tanto a los planes de estudio de los universitarios, como los del IPN, lo cual orilló a celebrar la V Reunión de la Asamblea de Rectores, la cual se transformó a partir de ese entonces en la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), a partir de ese entonces se unificaría la organización y los estatutos de la Educación Superior del país.

Las Instituciones de Educación Superior (IES), desde entonces crecerían a grandes pasos, por ejemplo: en 1955 se crea la Universidad de Tamaulipas, al año siguiente la del Estado de México, al siguiente las Universidades de Baja California y Coahuila y la de Juárez Tabasco. En 1959 se inaugura el edificio de la Unidad Profesional de Zacatenco del IPN y en 1961, se crea el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN. (Cinvestav)

Sin embargo, dentro de dichas instituciones, pese a contar con áreas académicas dedicadas al tratamiento de los asuntos curriculares y docentes, curiosamente no se planearon ni previeron acciones relativas a la formación y actualización de los conocimientos de carácter pedagógico, de tal forma que al ejercicio docente se le pudiera dar el impulso y la congruencia para hacer de la docencia, el medio a través del cual se fortaleciera el cuerpo académico de las IES, así como el coadyuvar a la vinculación entre la docencia y la investigación, naturalmente, con la difusión cultural.

Al respecto en la década de los cincuenta, la Universidad Nacional Autónoma de México, por conducto de la Facultad de Filosofía y Letras (F F y L), creó la Maestría en Pedagogía, con la finalidad de:

- Preparar personal docente de alto nivel.
- Dar formación en los métodos de investigación.

Con base en ello, el objetivo general de dichos estudios, sería;

Contribuir a la formación de docentes del profesorado en las diversas especialidades profesionales universitarias. (Aguirre Lora: 1998)

Debido a la reestructuración de Planes y Programas de Estudio, la citada maestría desaparecería en no menos de cinco años para pasar a formar parte de las licenciaturas de la F F y L, como, el Colegio de Pedagogía, por lo que el proyecto de formación pedagógica para docentes, pasaría a ser una política en turno.

Al respecto, la trayectoria histórica de la Formación Docente de Educación Superior en México, ha sido motivo de estudio, análisis y reflexión, por ejemplo *Gimeno Sacristán (1982)*, afirma que existen diversos diagnósticos sobre la realidad de la formación de profesores, así como distintas versiones acerca de sus cambios, así por ejemplo, un modelo de formación, representa una aproximación a una determinada visión epistémica, con un sentido que tiempo y espacio.

Mientras que otros autores (*Gimeno: 1977 y Pérez 1983; Zeichner y Liston: 1983) citados por Ibernón (1994)*, afirman que la formación del profesorado se enfoca desde diversos paradigmas que corresponden a la investigación que se ha realizado en ciencias de la educación.

Dentro de estos paradigmas se encuentran aquellos que están:

Centrados en el dominio de una disciplina, como los que se refieren Zarzar y Donini;

Aquellos otros que están centrados en la formación intelectual del docente, dentro de los cuales hacen referencia Díaz Barriga, Arredondo, Escurra, de Lella, Krotsch, Ducoing y Serrano.

También se encuentran los centrados en el desarrollo, presentados por Guzmán;

Los centrados en la transformación de las relaciones educativas, presentadas por Arredondo, Díaz Barriga, Moreno, Bleger, de Lella, Luppi, Escurra, Olmedo, y Sánchez.

Así, como aquellos centrados en la formación de investigadores para saber pensar y saber hacer, a los que se refiere Ibernón, Sèller, Gimeno y Pérez, Stenhouse, Elliot, Marcelo, Sparks, Loucks, Horsley y Barabtarlo.

Gracias al análisis de estos paradigmas, se ha podido conocer más la problemática de la formación docente, particularmente, de acuerdo con *Díaz Barriga (1985)* un análisis de la formación de profesores universitarios en México, requiere ser conformado desde distintas perspectivas:

- a) Los Modelos Teóricos en los cuales de basa la formación.
- b) El análisis de los resultados que ha tenido tal práctica.
- c) El contexto histórico en que se han gestado.
- d) La experiencia de los propios formadores y;
- e) La contribución al desarrollo conceptual del ambiente educativo.

Con base en este referente, a continuación se presentará, el contexto histórico en que se han gestado el desarrollo de la formación docente de educación superior en nuestro país, de 1970 a la proyección trazada por el Estado Mexicano del año 2002 como punto de referencia que ha de permitir identificar, aquellos elementos de carácter político, económico y social, que han determinado la trayectoria de la formación docente.

Posteriormente, se describirán los modelos teóricos de formación docente, propuestos por autores como *Ferry (1971-1997)*, *Liston y Zeichner (1991)*, retomados por *Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992)*, así como de *Lella (1999)*, a través de los cuales, se podrán revisar las características de la formación, que según dichos autores, los profesores llegan a adoptar, de acuerdo a la concepción que tienen de docente y de su ejercicio, y que bien pueden identificarlos y distinguirlos en cuanto al desarrollo metodológico con el que desarrollan su ejercicio frente a grupo. Así mismo, se podrá analizar si dicho modelos teóricos, responden a las necesidades de la práctica educativa. Con base en este contexto, será en el siguiente capítulo del presente trabajo de tesis, en donde se desarrollará un estudio de carácter práctico. Por lo pronto tal y como se señaló, ésta es la cronología que grosso modo describe el contexto histórico en que se ha desarrollado la formación docente de educación superior en nuestro país:

La década de los setenta, representa para la historia de la Educación Superior a escala mundial y particularmente en México, un momento por el que transitaron una serie de sucesos que impactarían severamente la política, la administración y la operación de los servicios educativos, en donde se destaca la trascendencia de la formación, actualización y capacitación docente, en vías al proceso aun no consolidado de la profesionalización de la docencia.

Entre ellos, cabe considerar los siguientes puntos:

En el sexenio de Díaz Ordaz, nace el proyecto modernizador, caracterizado por ser tecnocrático, con tendencias hacia el dominio a toda iniciativa relacionada con la planeación. Con el movimiento del 68 se reflejó el momento de crisis política que agudizaría la economía nacional.

Esta situación conllevaría a trazar una política desarrollista y conciliadora bajo la rectoría del Estado, a fin de recuperar la credibilidad y legitimidad del pueblo mexicano. Dentro de este contexto se impulsó la Reforma Educativa, con la que se pretendía llegar a un acercamiento con las Instituciones de Educación Superior, en el sentido de cubrir sus demandas.

Esta dimensión reformista encontró su desarrollo durante la gestión de Echeverría en la cual, el carácter tecnocrático quedó subordinado al sentido político debido a la crisis económica ya citada.

En este periodo, el porcentaje del Producto Interno Bruto que se asignó a la educación superior fue del 1.76%, hasta llegar paulatinamente, en 1977 al 3.24% (*INEGI: 1989*), lo cual propició un crecimiento de las Instituciones de Educación Superior, dado que el subsidio en este nivel creció 60 veces más que en periodos anteriores. La población estudiantil se incrementó en un 250% entre alumnos y maestros.

Durante esta década y la siguiente, el aumento de la matrícula de estudiantes, se elevó a una tasa anual de 13%, cuyo índice respondió más a razones políticas que a las necesidades reales de la sociedad y a los requerimientos del sector productivo, lo que en consecuencia propició un gran deterioro académico. (*Chehaibar: 1999*)

En este mismo periodo se inició un proceso de descentralización educativa creando nuevos planteles e instituciones de educación media superior y superior, como El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), en 1971, el Colegio de Bachilleres (CB) en 1973, la Universidad Autónoma Metropolitana, (UAM), en 1974 la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), en 1976 y más adelante, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), en 1979 haciendo énfasis en la figura del docente, que en décadas anteriores fue considerado como el factor primordial de la educación. Este fenómeno de crecimiento, propició en el Gobierno Federal la determinación de establecer políticas de formación docente.

El crecimiento de la población estudiantil de licenciatura se incrementó notablemente: 271 275 estudiantes en 1970, lo cual representa el 95%, con relación a 1960. En 1980 continuó esta tendencia de crecimiento en la matrícula escolar, lo que daría lugar a la llamada "masificación de la enseñanza".

De 1980 a 1990, esta tendencia de crecimiento, quedó parcialmente detenida, pues el número de estudiantes solo se elevó de 811 281 a 1140 200, lo que representó el 29%, como resultado de las políticas de restricción de las Instituciones de Educación Superior. (*ANUIES: 1996*)

Ante el crecimiento de la demanda estudiantil y en consecuencia, la expansión de la matrícula, aunado a la apertura de nuevas carreras profesionales, se originó la contratación de un número considerable de pasantes de licenciatura, con poca o nula experiencia docente.

Su incorporación, se acrecentó vertiginosamente, pues no existía el número de docentes que se requería, de allí que en consecuencia, el Diagnóstico Preliminar de la Educación Superior (DPES) en 1970 y como parte de las declaraciones de Villahermosa, se propuso el establecimiento de centros de didáctica de las Instituciones de Educación Superior, para lo cual, se elaboró el Programa Nacional de Profesores, puesto en marcha en 1972 coordinado por la ANUIES. Los propósitos de dicho programa fueron:

- La formación de profesores de nuevo ingreso;
- La capacitación didáctico-pedagógica de docentes en ejercicio; la elaboración de materiales y publicaciones de apoyo a la enseñanza;
- El establecimiento de Centros de Didáctica en las Instituciones de Educación Superior y:
- El impulso a los Estudios de Posgrado.

Con esto se pretendió mejorar la labor docente, para elevar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, en donde la creación de centros de didáctica, fue la clave para su desarrollo.

En 1972 el Centro de Didáctica de la UNAM, fungió como el modelo para dar forma, estructura y funcionamiento a los Centros de Didáctica de algunas Instituciones de Educación Superior, teniendo entre sus políticas principales:

Formar a los profesores, como multiplicadores, (formador de formadores) en el desarrollo de programas formativos de docentes, dotando a los profesores de conocimientos e instrumentos de tipo didáctico. (cursos, talleres, seminarios, elaboración de material didáctico y manejo de la tecnología educativa, lo que propició la apertura de instancias de formación docente en las Instituciones de Educación Superior y la elaboración de programas de formación en los Institutos Tecnológicos Regionales)

Así mismo, se gestaron los grandes movimientos de lucha para los docentes y para fortalecer la profesionalización de la docencia, se constituyeron gremios, existió apoyo de los sindicatos, para obtener mayor reconocimiento y naturalmente, sueldos más sustanciosos, contratación por nombramientos de tiempo completo y mejores prestaciones, sin embargo, no se logró oficial, ni socialmente dicha profesionalización de la docencia, ni se reconoció la figura del formador de formadores.

Como resultado de la reunión anual de la ANUIES, de 1974, como parte de las declaraciones de Querétaro y a partir del Diagnóstico Preliminar de la Educación Superior, se propuso la corriente de la Tecnología Educativa, como el instrumento básico para el desarrollo de los programas de formación docente

Cabe señalar que, aunque las políticas plasmadas en dichos programas pretendieron subsanar las carencias en el ejercicio académico, no se obtuvieron los resultados esperados. (*Pallán Carlos: 1997 p 38*)

En 1977 se fusionaron el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos para crear el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, el cual en sus inicios desarrolló tres programas:

- Formación de Profesores de Nivel Medio Superior y Superior
- Actualización, Formación para el Ejercicio de la Docencia, y:
- Formación de Recursos Humanos para la Docencia y la investigación Educativa.

Estos programas fueron ampliamente difundidos y acogidos con interés y entusiasmo por un gran número de instituciones educativas del país, en las que se crearon instancias académicas para desarrollar la función de desarrollar al profesorado.

Durante el sexenio de José López Portillo, se impuso el control centralizado de las Instituciones de Educación Superior, mediante la **regulación** y reglamentación de la Secretaría de Educación Pública y la **Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior**, de hecho a través del Diario Oficial de la Federación de fecha 29 de diciembre de 1978 se da a conocer la aun vigente Ley para la Coordinación de la Educación Superior.

Cuatro años más tarde con la creación del Plan Nacional de Desarrollo, se definen e instrumentan las directrices del Plan Nacional de Educación Superior y el Sistema de Planeación Permanente de Educación Superior, en ellas se pretendía por una parte, elevar la calidad académica de los profesores en servicio y de nuevo ingreso y por otra parte, incrementar el número de docentes de carrera con posgrado.

Se destacó la participación del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, (Cinvestav) en la formación de investigadores educativos dentro del paradigma etnográfico de corte interpretativo, que impulsó a la investigación de la docencia en el nivel básico y rural.

Por su parte el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) 1986-1996, planteó estrategias, planes y programas para la profesionalización del docente, a través de la formación permanente y la realización de estudios de posgrado.

En las dos últimas décadas del siglo XX, el neoliberalismo se ha reforzado como modelo económico y político, cuya principal estrategia ha sido el libre comercio y competencia en el mercado global, lo cual ha repercutido determinadamente en la educación, como tal, surgió el Programa de Modernización Educativa 1989-1994, que buscó alcanzar la "calidad", educativa en todos los niveles a través de los lineamientos de eficacia, competitividad, pertinencia y excelencia, con objeto de vincular la educación con el sector productivo de bienes y servicios, lo cual promovió la influencia de la educación técnica en el nivel medio superior y superior.

Así se pretendía capacitar los recursos humanos necesarios para poder competir con los países participantes del Tratado del Libre Comercio que. En diciembre de 1993, el Gobierno de Salinas de Gortari da a conocer que México, Estados Unidos de Norteamérica y el Canadá, firman el Tratado Trilateral del Libre Comercio en medio de una serie de incertidumbres en cuanto al destino de la mediana y pequeña empresa.

En los años noventa, la política sobre financiamiento de la educación, privilegió la educación básica y técnica, fomentando la creación de institutos tecnológicos, mientras que el financiamiento de la educación superior se contrajo, lo cual hace suponer que la educación superior no representó prioridad del Estado.

El nuevo papel del Estado como promotor y vigilante de los postulados neoliberales, obligó a reformar el Artículo 3º Constitucional en 1992 y 1993 respectivamente y a la aprobación de la nueva Ley General de Educación, que sentó las bases de la descentralización, de la federalización educativa y de la participación social en esta tarea, así mismo, marcó la obligación del Estado de promover y atender la educación superior, apoyar la investigación científica y tecnológica y al mismo tiempo, alentar y fortalecer la difusión de la cultura.

Otra política que repercutió en las Instituciones de Educación Superior Públicas, fue la tendencia a la privatización de la educación, restringido significativamente el presupuesto federal y estatal, lo cual ha obligado a dichas instituciones a buscar nuevas fuentes de financiamiento.

El Programa Nacional de Superación de Personal Académico (SUPERA), formulado en abril de 1993, propuso fortalecer la profesionalización de la docencia, con el incremento significativo del porcentaje de docentes con especialidad, maestría o doctorado en un plazo de seis años. Para este fin, apoyó la creación, el fortalecimiento y la consolidación de posgrados en las Instituciones de Educación Superior afiliadas a la ANUIES, además de respaldar directamente a los docentes que buscaban cursar o titularse en un posgrado.

Para 1994 el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se constituiría, como una institución consolidada y los investigadores buscaban pertenecer a éste por los beneficios y el prestigio que representaba.

Otra política no menos importante ha sido promover y estimular la investigación interdisciplinaria y de frontera a través del Sistema Nacional de Investigadores, que otorga becas de cuatro a diez salarios mínimos a investigadores evaluados de acuerdo a su productividad en publicaciones, formación de investigadores y otras actividades académicas.

En cuanto a las políticas de formación docente, éstas se plasmaron con mayor énfasis en el Programa de Modernización Educativa 1995-2000, que determinó que cada institución diseñara y ejecutara un programa de formación del personal

docente centrado en estudios de posgrado y articulado a un programa nacional con un horizonte de cinco años, cuyo principal propósito ha sido la profesionalización de los profesores a partir del desarrollo de programas de posgrado, para la obtención de los grados académicos de maestría y doctorado y la formación de una cultura pedagógica en la investigación.

Paralelo a esta acción, se establecieron programas de estímulos a la productividad y eficiencia de los académicos.

Durante el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 bajo el régimen Zedillista, pertinencia y calidad, se plantearon como los propósitos fundamentales de dicho programa, a través del cual, se pretendió: Ampliar la atención a la formación y actualización de maestros, como eje del programa de educación media superior y superior; Incrementar el mayor número posible de oportunidades educativas; Actualizar las reformas de planes y programas de estudio; Fomentar el estímulo a la auto evaluación y a la evaluación externa de las instituciones; Reformar los programas académicos; Estimular el aprovechamiento escolar y la calidad docente, así como al desarrollo de las capacidades y actitudes de los estudiantes; Ampliar la vinculación de las instituciones educativas con el sector moderno y la consecución de la modernización administrativa y el mejoramiento de la infraestructura.

En septiembre de 1996 el SUPERA, fue sustituido por el vigente Programa de Mejoramiento del Profesorado, PROMEP, el cual dentro del capítulo dedicado a la educación media superior y superior *del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, se propuso la creación de un sistema nacional de formación del personal académico. Con este propósito se constituyó un grupo de trabajo conformado por representantes de la ANUIES, La Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP.

Dicho grupo articuló el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que se publicó en septiembre de 1996, aún vigente, el cual se propuso lograr que en el año 2000, la totalidad del personal de la Instituciones de Educación Superior, obtuvieran el grado de maestría y, para el año 2006, el doctorado. Se destacaba en este programa la figura del profesor-investigador.

Así la formación docente se estableció, como una meta prioritaria, se conformaron programas nacionales de atención a profesores (cursos integrales, especialización, maestrías y doctorados), se difundió una cultura educativa básica que posibilitara al docente, la toma de una posición teórica y la producción de conocimientos en el campo de la educación.

A pesar de las políticas citadas y de los esfuerzos de un gran número de académicos por llevarlas a cabo, no se han logrado los propósitos que se buscaban, ya que en 1997, desaparecieron algunos de los centros de formación pedagógica-didáctica, más importantes en las Instituciones de Educación Superior

del país, como fueron los casos del Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, los Centros de Formación de Profesores de la Universidad Veracruzana y de la Universidad Autónoma de Nayarit, entre otros. (*Chehaybar: Op Cit. p 169*)

No se puede negar que el nivel académico de los docentes de las Instituciones de Educación Superior, ha mejorado en relación con la década de los setenta y gran parte de los ochenta, en la medida en que un número cada vez mayor de docentes, realizan estudios y obtiene algún grado posterior a la licenciatura, sin embargo, aunque en la actualidad los programas de formación de profesores, se han incrementado, su impacto aún es irrelevante y su eficiencia es cuestionada (*Cámara de Diputados/UAM - Xochimilco: 1994.*)

Así pues sigue vigente la necesidad de fortalecer la formación pedagógica, didáctica y promover la actualización disciplinaria, de los docentes e investigadores, de tal manera que esas acciones, será condición fundamental para mejorar la calidad de la educación. Además nótese que el 50% de la población académica de educación superior posee título de licenciatura, el 35%, de maestría y el 15% de doctores. (*ANUIES: 2002*)

Ante el cambio de las políticas de formación docente, que actualmente se centran, en la formación, mediante los posgrados, las tendencias teóricas y las acciones de formación que tomaron fuerza en el pasado, se mantienen y conviven en los programas que se desarrollan en las Instituciones de Educación Superior, éstos son en su gran mayoría, diplomados, especialidades y maestrías en docencia de educación superior.

También existe la experiencia del Instituto de Investigaciones en Educación, en la Universidad Veracruzana, Unidad Xalapa, en donde al buscar alternativas de formación académica, se han desarrollado programas dentro de la tendencia de la teoría crítica de la enseñanza, propuesta por Carr y Kemmis (1988) y que se conoce como "formación de profesores en el centro educativo", cuyo propósito es formar a los docentes dentro del escenario áulico, en donde se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje, además de reflexionar en torno a las problemáticas que de ahí se deriven.

Así los profesores se integran para llevar a cabo la respectiva investigación de dichas problemáticas y tratar de resolverlo con una metodología colaborativa (participativa), en donde se destaca la figura del profesor-investigador.

Asimismo, a pesar de que la tecnología ha evolucionado hacia otras modalidades educativas, como la educación a distancia y la educación virtual, con el apoyo de medios digitalizados y electrónicos más sofisticados y con los avances científicos y tecnológicos que contribuyen al desarrollo de la tecnología en los medios de enseñanza que incluye, el empleo de modernos sistemas electrónicos y audiovisuales vía satelital y el despliegue de un esfuerzo de investigación para encontrar nuevas y mejores alternativas de enseñanza, capaces de responder a los problemas más especializados de aprendizaje, aún, paralelamente a esta

revolución, puede observarse que la práctica docente en su gran, mayoría, continua gestándose al interior de las aulas, talleres y laboratorios cotidianamente, no más allá del uso del pizarrón. (*Pérez Correa-Hans Albert: 1981 p.78.*)

Además dentro de este contexto y por lo hasta aquí descrito, la profesionalización de la docencia, aún no ha logrado consolidarse, ya que no se cuenta con un estatus legal ni social, ni con una situación laboral, ni estructuras orgánico-administrativas, así como recursos humanos, ya profesionalizados que se responsabilicen de formar a los formadores y de recursos financieros que apoyen el desarrollo de la logística para su operación, evaluación y retroalimentación.

Los docentes están inmersos en una dinámica laboral en donde se ha propiciado salarios bajos y los incrementos están sujetos a comités evaluadores, altamente selectivos, pues solo benefician, en el mejor de los casos a los profesores-investigadores, de carrera y de tiempo completo.

De hecho el tope salarial nacional no permite mejorías o aumento en los sueldos de los profesores interinos y de asignatura. No existe en Educación Media Superior y Superior un programa de carácter permanente y similar al de Carrera Magisterial como en Educación Básica, en donde el beneficio salarial se da tanto en el sentido vertical, (docente: director, supervisor, coordinador sectorial, director de zona, director general) como en sentido horizontal. (Docente: nivel 1,2,3, de acuerdo al tipo de estudios: licenciatura, maestría, doctorado, cursos de especialización, diplomados, entre otros)

Además, a los docentes se les exige actualizarse, formarse y obtener los grados de maestría y doctorado, en los campos disciplinario pedagógico y el correspondiente al área de su profesión, así como desarrollar productos de investigación, todo ello para ser sujetos de estímulos.

No obstante, no hay programas ni recursos que apoyen o faciliten dicha actualización y menos de programas de formación continua, ya que las becas solo benefician a los profesores-investigadores jóvenes o bien, como ya se comentó, al maestro de carrera o de tiempo completo, lo cual representa una serie de obstáculos entendidos como parte de ausencia de políticas y administrativas en materia de plantilla de académicos que han sido abordadas por, *Mannheim (1980), Jackson (1990) Pérez Gómez-Gimeno Sacristán (1995) Díaz Barriga (1997) y Morán Oviedo (1995)* entre otros.

Aunque algunas de las Instituciones de Educación Superior han sustituido la formación de maestros, por los estudios de posgrado, solo el 14% de los docentes en 1994 contaban con maestría o especialidad y 56% con estudios de licenciatura y 2.5% con doctorado. (*García: 1996*)

Aunado a lo anterior el criterio de contratación en las Instituciones de Educación Superior, es por el concurso de oposición público y abierto, mediante el cual, evalúan la experiencia académica, profesional, los conocimientos y las aptitudes en el área correspondiente a la plaza por ocupar.

No obstante aunque la legislación así lo señale, existe un gran número de profesores de asignatura interinos, con antigüedad hasta de 15 años, a los que nunca se la ha abierto dicho concurso; y en algunos casos, tal situación crea una gran vulnerabilidad laboral y académica, pues los docentes están sujetos a contratos semestrales, lo cual lo excluye de los programas de estímulos, de las becas para estudios de posgrado y de todos los mecanismos de promoción a diferentes escalas académicas.

Actualmente, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 establece en uno de sus tres objetivos estratégicos: "La educación superior de buena calidad" y como objetivo particular: "Fortalecer a las instituciones públicas de educación superior para que respondan con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo nacional".

Dentro de las líneas de acción para alcanzar este objetivo se encuentra el promover que los proyectos que conforman el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) consideren, entre otros aspectos, la superación académica del profesorado y el desarrollo y consolidación de cuerpos académicos en las dependencias de educación superior.

El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), es un programa estratégico que fue creado con el propósito de lograr una superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las universidades como un medio para elevar la calidad de la educación superior, vocación que se refuerza en el marco del PIFI.

Un cuerpo académico es un conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas afines de investigación (estudio), cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos, además de que a través de su alto grado de especialización, los miembros del conjunto ejerzan la docencia para lograr una educación de buena calidad.

Los cuerpos académicos proveen el sustento de las funciones académicas institucionales y contribuyen a integrar el Sistema de Educación Superior del país. El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), inició su operación a finales de 1996 y desde entonces y hasta finales de 2001, ha otorgado 3,371 becas (2,398 Nacionales y 973 para el extranjero) a profesores de carrera de las universidades públicas para la realización de estudios de posgrado en programas de reconocida calidad. Se han graduado 1,043 (407 en doctorado, 616 en maestría y 20 en especialidad) hasta diciembre de 2001.

En el marco de este mismo programa, y con el propósito de coadyuvar a fortalecer los cuerpos académicos de las dependencias de educación superior, se han otorgado en ese periodo 6,231 nuevas plazas a las universidades públicas para la contratación a tiempo completo de profesores con estudios de maestría y preferentemente doctorado. Se han otorgado 7,302 reconocimientos a profesores que cumplen con eficacia y equilibradamente con las funciones académicas de un

profesor de tiempo completo. Es decir, atienden a la labor de generación y aplicación del conocimiento, ejercen la docencia y participan en actividades de tutorías y gestión académica. También se han otorgado 427 apoyos económicos a través de becas a la permanencia a 324 nuevos profesores de tiempo completo y a 103 ex becarios. (PROMEP: <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>)

Podemos decir que la profesionalización de la docencia está matizada por una gran inquietud, ya que los profesores con maestría o doctorado que además poseen nombramiento de tiempo completo, tienen opción de mejorar sus salarios a través de los programas de estímulos, mayores posibilidades de realizar estudios con becas, en instituciones nacionales o extranjeras, más oportunidades de realizar proyectos de investigación financiadas y mayores posibilidades de promoción académica.

Este grupo, representa aproximadamente el 30% de la planta docente dentro de las Instituciones de Educación Superior Públicas, el resto queda excluido de todo beneficio, además de vivir con la inseguridad laboral, lo que va en detrimento de la dedicación a las actividades docentes y de la calidad de la enseñanza.

“No obstante la formación de profesores-investigadores debe partir de una profesionalización de la docencia, considerando los medios y recursos disponibles para lograrlos.” (Morán Oviedo: 1991 p.18)

Al respecto ¿Existe diferencia, entre formación docente y profesionalización de la docencia?. En este enfoque, Morán Oviedo acentúa la necesidad de diferenciar el término formación docente, de profesionalización de la docencia en donde la distinción, según dicho autor, es de orden operativo:

Formación de Profesores
Como se puede apreciar en sus momentos no posee una estructura curricular secuenciada pues solo se presentan esporádicos eventos académicos, en donde se analizan y discuten temas educativos con fines fundamentalmente de capacitación y actualización, teniendo como tema central la instrumentación del proceso enseñanza – aprendizaje.

Profesionalización de la Docencia
Los programas académicos adquieren una estructura curricular más articulada, en donde se amplían los marcos conceptuales y teóricos - metodológicos y cuya periodicidad tienen mayor duración y exigencia, así como se pretende integrar un enfoque multi e interdisciplinario que explique el fenómeno educativo desde diversas perspectivas teóricas.

El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, llegaría a concebir a la profesionalización de la docencia:

“Como una formación especializada que implica un conjunto de conocimientos y habilidades específicas de un área o disciplina determinada y en los aspectos científicos y técnicos que requieren el ejercicio formal y real de la docencia” (Morán Oviedo: 1991 p.20)

Así mismo, se entiende que esa profesionalización se presenta con un carácter amplio e integral, con una fundamentación teórico - metodológica, capaz de dar respuestas coherentes con la realidad institucional, es decir, que se tiende a una formación integral del docente, para alcanzar un mejor desempeño de sus tareas académicas, tanto en lo inmediato como en lo mediato.

Por ello, es necesario que el docente cuente con elementos que le permitan participar en una práctica educativa de mayor trascendencia institucional, desde la revisión, elaboración e instrumentación de planes y programas de estudio; diagnóstico, evaluación y planeación institucional, desarrollo de programas de formación de profesores; proyectos de investigación educativa, creación y dirección de centros, departamentos, etc., que tengan que ver con la práctica educativa y docente de la institución en donde labore. (Chehaybar Et al: 1999)

Por lo que se refiere a algunas de las problemáticas a las que se enfrenta el ejercicio docente de educación superior, encontramos que, investigaciones recientes de carácter etnográfico se han concentrado en la observación de la práctica docente en la institución escolar, en la vida cotidiana de la escuela y autores como Anton de Schutter: (1990), Jhonn Elliot: (1985), (1990), (1995), Ángel I. Pérez Gómez, y Gimeno Sacristán: (1980, 1990, 1998), Ferry: (1970, 1984-1985), Carr y kemmis (1980-1995), Ángel Díaz Barriga (1975-1999) y Stenhouse (1999), coinciden en señalarla, como una fuente de recursos que permiten completar su proceso de formación en la práctica de la acción, es decir, en la práctica profesional.

En dichas investigaciones se subrayan entre otros condicionamientos y problemas los siguientes:

- Las escuelas reflejan, en conjunto, toda una gama de tendencias y tradiciones educativas que coinciden con diferentes etapas de desarrollo educativo del país.
- La estructura de la organización escolar, tiende a favorecer el carácter jerárquico y selectivo de la educación formal y del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Cada director de escuela, establece su propia versión de las políticas y prioridades educativas, lo que en consecuencia llega a provocar, que cada escuela imponga una serie de subculturas propias a maestros, administrativos y alumnos, llegando al extremo de una deformación interpretativa de la realidad.
- En las IES en general, no suele establecerse sistemas de estímulos para la superación académica del maestro, Al menos el PROMEP iniciada al principio de los noventa, aún no ha respondido a los intereses de los maestros.

-Por lo general un maestro con una plaza de veinte horas semanales, se enfrenta a tres opciones:

- 1.- Busca una delegación sindical, una candidatura política o una comisión con goce de sueldo, bajo el amparo de su nombramiento, como docente.
- 2.- Establece un pequeño negocio, que en caso de prosperar, favorecerá con mayor dedicación y tiempo que el dedicado a su labor docente.
- 3.- Abandona la plaza de profesor, por algún subempleo (ventas u oficina) en donde adquiera mayores posibilidades de ingresos, ó en su caso, busca adquirir horas adicionales en otras instituciones, sobrecargándose de trabajo, con escasas posibilidades de responder a las necesidades de sus alumnos.

-Las excesivas comisiones sindicales o bien, actividades de orden administrativo, desproveen su trabajo pedagógico.

-Cada maestro tiene su propia metodología de trabajo, que en ocasiones suele imponer, sin unificación de criterios didácticos.

-Algunos maestros tratan de ayudar a los alumnos más necesitados, mientras que otros se inclinan por los más sobresalientes, dejando de lado el trabajo grupal.

-El fracaso escolar suele ser asociado por los maestros que no encuentran colaboración de los padres de familia, así como por las condiciones de pobreza y el grado desnutricional presentado por los alumnos o bien por la inadecuación de planes y programas de estudio.

-Existen tendencias por parte de algunos docentes por cubrir apresuradamente y de manera general las temas del programa de estudio, sin llegar a profundizar en los temas a trabajar, o bien, en su caso, las unidades programáticas que suelen presentarle al docente dificultad de dominio, termina por dar los temas por vistos, o en el mejor de los casos, las "deja de tarea."

-El maestro llega a no reparar en que su lógica teórica-conceptual, no siempre coincide con la lógica del alumno.

De manera general, este es el contexto en el que se encuentra las condiciones de la formación y los problemas de la práctica docente. Paralelamente a ello, se puede apreciar la existencia de ciertos Modelos de Formación Docente, con los que teóricamente, se identifica la concepción y tipo de práctica educativa, conque el propio docente de educación superior desarrolla su ejercicio, al interior de las aulas, que en algunos casos, han sido motivo de análisis y crítica, por parte de los mismos investigadores. No obstante, dichos modelos, aunque no son paradigmas de carácter oficial, han nacido y operado de acuerdo a las condiciones políticas, sociales e institucionales, conque se determina su vigencia. De hecho su conocimiento y estudio, se presentan como parte fundamental del presente trabajo de tesis, en el siguiente apartado.

2.4.- Análisis de los Modelos Teóricos de Formación Docente en Educación Superior.

Los modelos y tendencias de formación docente predominantes en el contexto Iberoamericano y de los Estados Unidos, en los albores del presente milenio, proporcionan elementos de análisis para comprender y en su caso, transformar las diversas estrategias tendientes al logro de la profesionalización del ejercicio docente.

Al iniciar el análisis de los modelos teóricos y tendencias de la formación docente, se hace necesario enmarcar los factores en los que éstos se encuentran circunscritos como lo son algunos de los múltiples y vertiginosos cambios que caracterizan el fin del milenio y el inicio de otro, impregnado por lo "postmoderno", que dentro del contexto socioeconómico y cultural, impacta de manera directa o indirectamente la situación de la Formación Docente en torno a la primera década del año 2000.

Entre estos aspectos cabe destacar: (*Arredondo, M., Uribe, M. Y Wuest, T., 1989.*)

- La globalización in equitativa y excluyente, con imposición de ajustes estructurales.
- El predominio de la lógica de mercado, donde el trabajo es un bien de uso que se compra al menor precio posible.
- Entre los principales efectos sociales se ubican: el aumento al parecer imparable de la desigualdad, y el empobrecimiento hasta niveles impensables de miseria; el deterioro del empleo; el desempleo abierto o encubierto; la violencia social de todo tipo, no solo simbólica.
- El impacto de los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, particularmente de la informática y de la comunicación a través de todos los medios.
- Las culturas híbridas. Predominio de la imagen sobre el texto escrito, la inmediatez, la pluralidad, la incertidumbre, la sospecha crítica sobre los grandes relatos y sobre la ciencia misma.
- La valorización de las diversidades incluidas las étnicas; de lo local y regional y de las normas de la sexualidad no universales.
- La emergencia de un nuevo paradigma de desarrollo humano integral, de una nueva solidaridad y cooperación internacional.

Al interior de este contexto veamos como puede concebirse la formación docente, tanto inicial como continua; la práctica docente, así como la misma profesionalización y las principales dimensiones de su quehacer cotidiano a través de los modelos teóricos como lo son: en los Estados Unidos por Liston y Zeichner, retomados por Ángel I. Pérez Gómez y Gimeno Sacristán en España, y en América Latina por Cayetano de Lella y en Francia por Gilles Ferry, en cuyos teóricos, se puede advertir que, al interior de su trabajo, existen apreciaciones congruentes en el orden conceptual de: formación, formación docente, enseñanza, metodología de la enseñanza, alumno, así como en el desarrollo del proceso

enseñanza-aprendizaje, de la actividad cotidiana en el aula, de los procesos de evaluación, y de los factores que en determinado momento llegan a intervenir en y durante las actividades de la práctica educativa, así como algunas apreciaciones distintas, dada la complejidad con que resulta dicho campo de estudio.

Además, cada modelo teórico de formación docente aquí presentado, articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto.

Los distintos modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten, influyéndose reciprocamente. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos.

Es posible identificar teóricamente los siguientes modelos, tendencias y configuraciones institucionalizadas históricamente e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (*Davini: 1995*).

A continuación, iniciamos dicha revisión, de acuerdo al orden de su aparición, dentro de los discursos pedagógicos contemporáneos:

2.4.1.- Liston y Zeichner.- Consideran que durante el siglo XX, los distintos intentos de reforma de los programas de formación de docentes, han reflejado distintos grados de compromiso a varias tradiciones diferentes, sobre los distintos grupos de interés que se han preocupado por lograr el control del curriculum de los Estados Unidos en el siglo XX, cuyas tradiciones son las siguientes:

2.4.1.1.- La Tradición Académica.

Sostiene que el dominio de la asignatura, debe ser el aspecto más importante dentro de la formación del docente y que los cursos de ciencias de la educación, obstaculizan esta visión. La crítica a esta idea, la suscitó *Flexner: (1930)* como muchos de sus seguidores *Lynd (1950)*, *Bestor (1953-1956)*, *Koerner (1963)* y *Conant (1963)*, en el sentido de manifestarse en contra de una formación superficial de esas ciencias, particularmente en el campo de la filosofía de la educación, así como de aquellos cursos de pedagogía de corte trivial y excesivamente repetitivos y de dudoso, si no es que de inferior calidad académica.

2.4.1.2.- La Tradición de la Eficiencia Social.

Esta tradición surgió en gran medida en las Facultades, Departamentos y Colegios de Ciencias de La Educación y ha llegado a ser considerada, parte de una estrategia para reforzar la reivindicación de los especialistas en educación y para reconocer y justificar la presencia de la universidad. (Sykes: 1984) Supone la fe en la capacidad del estudio científico de la enseñanza para sentar las bases en la elaboración del curriculum de la formación de profesores. Esta fe en la ciencia, se manifestó durante los años veinte, periodo en el cual se produjeron innumerables intentos de dividir y analizar la tarea docente y construir un programa de formación del profesorado en torno a ese análisis técnico.

Otro elemento considerable dentro de este enfoque, es que a mediados de los sesenta hasta los primeros años de los setenta, se desarrollaron sistemas de instrucción, gestión y evaluación, para supervisar el dominio de los alumnos de cada una de sus competencias. Más adelante se introdujo, la micro enseñanza en el curriculum de cursos más comprensivos de formación docente, denominados "micro cursos." (Borg: 1970)

2.4.1.3.- La Tradición Desarrollista.

Representa la tercer reforma más importante de la formación del profesorado del siglo XX, en los Estados Unidos, cuyo movimiento está a favor del estudio del niño iniciado por G. Stanley May.

La característica más típica de esta tradición, se orienta en el orden natural de la evolución del aprendiz, la cual constituye la base para determinar lo que habrá de enseñarse, tanto a los alumnos como a sus profesores. Evidentemente, la investigación, tendría que determinar ese orden natural, a través de una cuidadosa observación y descripción de la conducta de los niños en las distintas etapas de su evolución. De esta manera los defensores de la postura desarrollista eran a menudo sumamente críticos en contra de la enseñanza mecánica, por considerarla rígida y carente de emoción. Además los profesores para las escuelas progresistas, que ofrecían una nueva educación centrada en el niño, deberían formarse en el mismo tipo de ambiente acogedor y estimulante.

Según Perrone (1989) existen tres vertientes relacionadas con esta primera tradición desarrollista, o bien progresista-desarrollista:

2.4.1.3.1.- El profesor como naturalista.- el cual, insistía en la importancia de la destreza para observar la conducta de los niños de manera minuciosa en medios naturales o en la bibliografía derivada del estudio de éstos, por lo que la formación de los futuros profesores, tendrían necesariamente que llevarlos a planear actividades basadas en dichas observaciones como características claves, para la reforma de la formación de profesores.

2.4.1.3.2.- El profesor como artista.- el docente tiene un profundo conocimiento de la psicología evolutiva del niño y es capaz de incitar a los alumnos para que aprendan, facilitándoles actividades cuidadosamente orientadas en un ambiente de aprendizaje rico y estimulante. Una propuesta de formación del profesorado, consistiría en brindar a los futuros docentes una serie de experiencias en torno a la danza, la dramatización creativa, escritura, pintura y narración, de manera que fuesen capaces de manifestar ante sus alumnos, una actitud investigadora, creativa y de apertura mental.

2.4.1.3.3.- El profesor como investigador.- en este caso el centro de interés, está en promover la actitud experimental del docente respecto a la práctica. El estudio del niño, tendría que convertirse en el fundamento de las investigaciones del profesor y los formadores tendrían que instruir a los futuros profesores sobre como iniciar y mantener las investigaciones ya iniciadas en su propia clase respecto al aprendizaje de los niños.

Uno de los caos más recientes de programas de formación de profesores de investigación evolutiva, se desarrolló en la Universidad de Minnesota, desde finales de los años setenta, hasta los primeros de los ochenta, en donde los formadores de profesores, aplicaron teorías cognitivas y de desarrollo por etapas, para diseñar los componentes del programa de formación de profesores, cuyo curriculum experimental, según dichos formadores, fue capaz de estimular el desarrollo del profesor, hasta alcanzar los niveles evolutivos más elevados.

2.4.1.4.- La tradición Reconstruccionista Social.

Define la escolarización y la formación del profesorado, como elementos cruciales del movimiento a favor de una sociedad más justas.

En la década de 1930, los grupos críticos de progresistas radicales, estaban situados en Teachers College. Según la contundente descripción de la postura reconstruccionista que hizo Counts (1932) en Dare the School Buid a New Order incitando a los profesores para que tomasen el poder político y condujeran a la nación al socialismo. Esta perspectiva de reforma siguió expresándose y debatiéndose en la John Dewey Society for the Study of Education.

Una de las principales cuestiones sometidas a debate entre los reconstruccionistas sociales, era hasta que punto los docentes y los formadores de profesores, debían adoctrinar concientemente a sus alumnos en los valores socialistas y colectivistas o basarse en el método del experimentalismo y la investigación reflexiva, para conseguir mejoras sociales, ante el inevitable carácter partidista de toda actividad educativa y el predominio de los valores capitalistas e individualistas, en todos los aspectos de la sociedad norteamericana. Por lo que se hacía necesario que el profesor favoreciera concientemente ideas y valores que apoyaran un nuevo orden social, por ejemplo; La cooperación en vez de la competición. Sin embargo para que los profesores cumpliesen su papel para la reconstrucción social, era preciso, reconstruir la misma formación del profesorado.

Kilpatric (1933) y sus colegas, incluyendo a Dewey, criticaban los modos tradicionales de formación del profesorado, reclamando una nueva preocupación social por la preparación de docentes que hicieran hincapié en ayudar a los futuros docentes, a desarrollar una filosofía social y educativa adecuada.

Dentro de los exponentes contemporáneos de la perspectiva reconstruccionista social del profesorado, son:

Shor, (1987) quien trabaja sobre lo que él llama "formación igualitaria del profesorado", en donde propone un conjunto de temas que cree, deben impregnar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los programas de formación del profesorado, para que éste contribuya al cambio social, por ejemplo; la enseñanza basada en el diálogo, comunicación intercultural y alfabetización cultural.

Por su parte Henry Giroux y Peter McLaren, proponen un aparato conceptual para pensar en la formación del docente, en cuanto fuerza democratizadora y anti hegemónica y en los profesores como "intelectuales transformadores".

Según estos autores, para que la formación del docente contribuya a establecer un orden social más justo, humano y equitativo, es preciso considerarla como una forma de política cultural basada en el estudio de temas tales como: el lenguaje, la historia, la cultura y la política.

El proyecto de crear un programa de formación del profesorado basado en la política cultural consiste en relacionar la teoría social crítica con un conjunto de prácticas estipuladas a través de las cuales los estudiantes de profesorado sean capaces de dismantelar y examinar críticamente las tradiciones educativas y culturales preferidas, muchas de las cuales cayeron presas de la racionalidad instrumental que limita o deja de lado los ideales y principios democráticos. Una de nuestras preocupaciones fundamentales se centra en desarrollar un lenguaje de crítica y desmistificación, capaz de analizar los intereses e ideologías latentes que operan para socializar a los estudiantes de forma compatible con la cultura dominante. No obstante, nos preocupa del mismo modo crear prácticas alternativas de enseñanza capaces de reforzar a los estudiantes, tanto dentro como fuera de las escuelas.

Entre otros intentos contemporáneos de formación del profesorado en la perspectiva reconstruccionista social en los Estados Unidos están: Adler y Goodman (1986) que han empleado cursos de métodos en estudios sociales, para ayudar a los futuros profesores a desarrollar análisis curriculares y capacidades evolutivas que contribuyan a crear una escuela y unos textos sociales más democráticos; Los métodos de supervisión "emancipadora", trabajados por Gitlin y el trabajo de desarrollo de un programa de formación orientado a la investigación de Zeichner y Liston. (1987)

Para ilustrar el siguiente cuadro se retoma el trabajo de Liston y Zeichner, con la finalidad de mostrar de una manera sintética su tipología de los modelos teóricos de formación docente, considerando sus categorías conceptuales: Tradición; Académica, de la Eficiencia Social, Desarrollista y Reconstructivista Social.

De ellas, se enuncian las vertientes derivadas de esas tradiciones, para poder describir el concepto de docente que subyace en cada una de éstas.

Posteriormente, de dicho concepto, se explicitan las consideraciones técnico-pedagógicas, así como las consideraciones humanísticas que permitan contrastar, en que medida, el concepto y características de docente, se acerca al concepto de formación de ser, que domina los saberes, ejerce su criterio profesional, comprende la cultura, desarrolla una pedagogía activa, participa en trabajo de academias, investiga es innovador, analítico, reflexivo y constructor de su práctica, está en constante formación, impulsa las actividades escolares, desarrolla y apoya a sus alumnos y es percibido por sus alumnos como un líder intelectual, un amigo, orientador y asesor de la construcción de su aprendizaje.

Tradición	Vertientes	Concepto de Docente	Consideraciones Técnico-Pedagógicas	Consideraciones Humanísticas
Aca dém ica		Especialista, transmisor de contenidos culturales Intelectual que comprende la estructura de la materia.	El aprendizaje es la acumulación de conocimientos No existe la necesidad de formación además de la disciplina de su especialidad,	Siguiendo la tradición escolástica, el la enseñanza se reduce al sentido dogmático. Se critica esta postura en consideración de una formación docente, en conocimientos relativos a la filosofía de la educación, así como de los procesos de investigación.
Ef fici cia		Evaluador de procesos de formación en técnicas, procedimientos y habilidades Estratega, diseñador de técnicas de intervención en el aula.	A través de la investigación didáctica dentro del paradigma de la fe en la ciencia, se podrá establecer el comportamiento docente y rendimiento académico Se basa en los trabajos sobre la micro enseñanza procura que su ejercicio no se dé mecánicamente, sino en principios para tomar decisiones.	Solo mide eficacia y eficiencia, dejando de lado las consideraciones éticas estéticas del ser como persona, pues solo califica lo observable, lo cual atomiza y fragmenta el pensamiento educativo. Se encuentran argumentos favorables al respeto y dignificación del docente como ser creativo, en función del respeto de las necesidades del aprendizaje de sus alumnos.
Des arrol l ista	El profesor como naturalista	Observador, empírico, estudioso de conductas y casos analizados para lograr la formación.	La formación del docente habrá de darse en función de la observación y experiencia de docentes experimentados.	Existe reducción de la práctica docente a una hegemonía empírica.
	El profesor como artista	Creativo, motivador y gestor del conocimiento, con una actitud de investigadora, creativa y de apertura mental	La formación docente habrá de darse en función de las bases de la psicología evolutiva	Atiende un proceso hacia el alumno, para desarrollar sus capacidades, creativas dentro de un ambiente armónico
	El profesor como investigador	Profesional que muestra una actitud experimental, frente a la práctica cotidiana, para comprender las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	La enseñanza como actividad práctica, aprender mediante la investigación, experimentación.	El conocimiento académico, técnico y teórico, solo pueden considerarse instrumentos de los procesos de reflexión, para integrarse significativamente.
Re c o n o c i o n o l o g í a		Intelectual, activista político, transformador, con un determinante compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social El profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar, mas no para imponer, ni sustituir la comprensión de los alumnos.	Adquisición de un bagaje cultural, por parte del docente. Desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica. Desarrollo de actitudes que requieren el compromiso político del docente como intelectual transformador. práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, puesto que es un proceso de acción y de reflexión cooperativa de indagación y experimentación.	Se encuentran factores que pueden favorecer el desarrollo de una práctica educativa con una visión basada en los valores de la formación del ser, como sustento teórico-metodológico, donde el docente primeramente debe adquirir y desarrollar una conciencia de su rol, para posibilitar su quehacer cotidiano La reflexión en torno a los complejos intercambios derivados de la práctica educativa, permitirá diálogo, opiniones y expectativas, ante todo cuando los valores están presentes, como condición imperiosa de todo proceso de investigación-acción.

2.4.2.- Ángel I. Pérez Gómez y Gimeno Sacristán.- La función del docente y de los procesos de su formación y desarrollo profesional, deben ser considerados en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa. (Pérez Gómez: 1992)

2.4.2.1.- Perspectiva Académica.

Desde esta perspectiva, la enseñanza se comprende como la transmisión del conocimiento y de adquisición de una cultura pública, en donde el docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura y su formación se vincula estrechamente al dominio de dicha disciplina, a su vez en esta perspectiva, se distinguen dos enfoques:

2.4.2.1.1.- Enfoque Enciclopédico.- En concordancia con la concepción de la enseñanza como transmisión de contenidos culturales y del aprendizaje, como la acumulación de conocimientos, en este enfoque se propone la formación del profesorado, como un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico. Cuanto más conocimientos posea, mejor podrá desempeñar su función de transmisión, por lo que en este enfoque, no se distingue con claridad entre el saber y saber enseñar, concediéndole escasa importancia, tanto a la formación didáctica de la disciplina, como a la propia formación pedagógica del docente.

2.4.2.1.2.- Enfoque Comprensivo.- El profesor deja de concebirse como el resultado de un almacenaje de conocimientos, sino como un intelectual, que comprende lógicamente la estructura de los conocimientos de su materia y que comprende de manera histórica y evolutiva, los procesos y vicisitudes de su formación, como disciplina desarrollada por una comunidad académica.

Por ello, el docente habrá de formarse dentro de la estructura epistemológica de su disciplina, así como en la historia y la filosofía de la ciencia. Además, el profesor debe aprender los procesos de investigación con el propósito de aprender a enseñar, es decir, debe incorporar lo que *Shulman (1989)* llama el conocimiento del contenido pedagógico de las disciplinas, la manera de representar su contenido sustancial, de modo que el alumno, pueda incorporarlo significativamente a sus adquisiciones previas.

2.4.2.2.- Perspectiva Técnica.

La perspectiva técnica se propone otorgar a la enseñanza el status y el rigor de los que carecía la práctica tradicional, mediante la consideración de la misma como una ciencia aplicada, a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica, superando el estadio medieval de actividad artesanal, donde el profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento, producido por otros y convertido en reglas de actuación.

El hecho de entender al profesor como un técnico, encuentra su génesis en la concepción tecnológica de toda actividad profesional, práctica que pretende ser rigurosa y eficaz. Lo que *Schon (1983)* denomina La racionalidad técnica, como epistemología de la práctica, heredada del positivismo.

De acuerdo a este modelo, la actividad del profesional es instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas, derivadas de la investigación. El docente en esta perspectiva, es un técnico, que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica.

La racionalidad técnica dada su naturaleza, impone una relación de subordinación, de los niveles más aplicados y cercanos a la práctica, a niveles más abstractos de producción de la ciencia, en el mismo sentido y bajo la misma lógica, debe producirse dicha subordinación, del maestro al pedagogo o psicólogo. Dentro de ésta perspectiva se distingue de los siguientes modelos cuyas características son:

2.4.2.2.1.- El Modelo de Entrenamiento.- Se presumen sus caracteres como cerrado y mecánico, dentro de la perspectiva tecnológica. Desarrollado dentro del modelo proceso-producto; propone diseñar programas de formación, cuyo propósito fundamental, es el entrenamiento del profesor, en las técnicas procedimientos y habilidades, que se han demostrado eficaces en la enseñanza. El objetivo fundamental, es la formación en el docente de competencias específicas y observables; concebidas como habilidades de intervención. Como ejemplo de ello, se puede citar que la micro-enseñanza y mini cursos, han seguido este modelo

2.4.2.2.2.- El Modelo de Adopción de Decisiones.- Supone una forma más elaborada en la transferencia del conocimiento científico, sobre eficacia docente de manera mecánica, es decir, la práctica docente se debe convertir en principios y procedimientos que los docentes utilizarán, al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana dentro del aula. De esta manera, los profesores deben aprender técnicas de intervención en el aula; cuando y como utilizar unas y posteriormente otras, además de considerar que el razonamiento del profesor, es un elemento fundamental, que le permitirá definir su intervención práctica, en función de la variedad de los problemas

2.4.2.3.- Perspectiva Práctica.

Esta perspectiva se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinados, por el contexto, cuyos resultados han de ser imprevisibles, en donde las relaciones sociales tienen cargas de conflictos de valor, que requieren opciones éticas y políticas. Por ello el profesor ha de concebirse como un artesano, artista, o profesional clínico, que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas, que configuran la vida del aula.

Por lo que la formación del profesor se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica, la cual ha de darse con la orientación de docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental, en la formación del profesorado. Dentro de esta perspectiva se observan dos enfoques, los cuales a continuación se describen:

2.4.2.3.1.- El Enfoque Tradicional.- *Stones y Morris (1972), Kirk (1986), Zeichner (1990) y Elliott (1989)*, identifican esta perspectiva cultural en la formación y desarrollo profesional del docente, como la responsable, junto con la perspectiva academicista, durante muchos decenios, de la forma en que se concibió la profesión docente, acorde con el status social de dicha actividad profesional. Hoy en día, pese a que estos planteamientos teóricos parecen obsoletos, permanecen y continúan ejerciendo notable influencia, en el pensar común de la sociedad y en particular de los docentes, transmitiéndose de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado, con la práctica experta del maestro experimentado.

Al respecto, *Elliott (1989)* sostiene que esta cultura se asienta en una forma de práctica no reflexiva, sino más bien, intuitiva y rutinaria propia del aula, que llega a generar vicios y obstáculos epistemológicos del saber de opinión, inducidos y conformados por las presiones explícitas o socioeconómicas de cada época, en donde existen mitos y prejuicios, no fácilmente cuestionables, pero que de acuerdo con los estudios de *Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1986)* y *Barquín (1991)*, llegan a mermar con gran fuerza, la formación pedagógica del profesor novato.

2.4.2.3.2.- El Enfoque Reflexivo sobre la Práctica.- De acuerdo con la crítica realizada a la racionalidad técnica, aparece un nuevo rol que debe desempeñar el profesor, como profesional entrenado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas, de esta manera surgen los aportes de: el Docente como Investigador en el Aula (*Stenhouse: 1984*); La Enseñanza como Arte (*Eisner: 1985*); La Enseñanza como Arte Moral (*Tom: 1984*); la Enseñanza como una Profesión de Diseño (*Yinger: 1986*); El Profesor como Profesional Clínico (*Griffin: 1982*), La Enseñanza como Proceso de Planificación y Toma de Decisiones (*Clark y Peterson: 1986*); La enseñanza como Proceso Interactivo (*Holmes Group: 1986*); El Profesor como Práctico Reflexivo (*Schon: 1983, 1987*), que aunque ofrecen matices diferentes, enfatizan una profunda preocupación, por el deseo de superar la relación lineal y mecánica, entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula. Con base en los estudios realizados del análisis de la práctica del docente, al enfrentar diversas problemáticas, cada vez más complejas, como elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, emplean técnicas, instrumentos y materiales didácticos, como recrean estrategias y aplican procedimientos, tareas y recursos.

En estos terrenos, se puede reconocer que la propuesta de Dewey (1933, 1965) es una de las primeras y más significativas aportaciones a favor de la enseñanza, como actividad práctica, con su principio pedagógico “ aprender mediante la acción.” La investigación para Dewey, es la intervención reflexiva, abierta y sincera en la realidad, pues configura el pensamiento creador del ser humano, apegado a la realidad, pero de manera crítica y reflexiva ante la misma. Más adelante, Schwab (1969), consideró que la interpretación tecnológica de la enseñanza, ha conducido inevitablemente a la fragmentación y atomización del pensamiento educativo, a una lamentable perspectiva de la enseñanza, moralmente empobrecida y a la indigencia en las capacidades del profesor para enfrentarse a los problemas divergentes de su práctica cotidiana, por lo que es necesaria la consideración de contar con un discurso práctico, antes de tener uno técnico. Así mismo Fenstermacher (1987) a partir de la incisiva crítica a los enfoques tecnológicos, considera, en concordancia con Stenhouse y Elliott, que el docente y el estudiante no deben acceder al conocimiento producido y organizado desde afuera del aula como tal, sin la posibilidad de recrearlo, reorganizarlo y adaptarlo a las situaciones problemáticas concretas en que se encuentran, de lo contrario, se corre el riesgo de alienarse.

2.4.2.4.- Perspectiva de Reflexión en la Práctica para la Reconstrucción Social.

Dentro de esta perspectiva, se agrupan aquellas posiciones que con matices diferentes, conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad, deben traducirse en principios de procedimientos que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso enseñanza-aprendizaje.

El profesor es considerado como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana, para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como el contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva, facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

Cabe señalar que en esta perspectiva convergen autores que se manifiestan abiertamente como defensores del trabajo áulico, orientado por una propuesta ética concreta, de justicia, igualdad y de emancipación social, en los procesos de enseñanza y en los programas de formación docente (Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis), hasta aquellos otros que desde posiciones más liberales, defienden la coherencia ética, entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos de corte democrático, aunque sin llegar a definir un modelo concreto de sociedad. (Stenhouse, Elliott, McDonald.)

Dentro de esta perspectiva se observan dos enfoques, los cuales a continuación se describen:

2.4.2.4.1.- El Enfoque de Crítica y Reconstrucción Social.- De define claramente en la enseñanza y en la formación del profesorado, la posesión y transmisión de valores, que pretenden desarrollar explícitamente la conciencia social de los ciudadanos, para construir una sociedad más justa e igualitaria, proponiendo un franco proceso de emancipación individual y colectivo, para transformar la injusta sociedad actual. El docente es considerado como un intelectual transformador, con un determinante compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social y por ende, de provocar en los alumnos, el interés y el compromiso crítico ante los problemas colectivos de la comunidad.

Los Programas de Formación Docente, dentro de este enfoque, enfatizan tres aspectos fundamentales:

-En primer lugar, la adquisición por parte del docente, de un bagaje cultural de clara orientación política y social, como eje central de carácter sustantivo en su curriculum de formación.

-En segundo lugar, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante, en la práctica cotidiana del aula.

-En tercer lugar, el desarrollo de las actitudes que requieren el compromiso político como profesor, como intelectual transformador en el aula y en el contexto social. Actitudes de búsqueda, de experimentación y de crítica de interés y trabajo solidario, de generosidad, iniciativa y colaboración.

2.4.2.4.2.- El Enfoque de Investigación-Acción y Formación del Profesorado para la Comprensión.- Desde finales de la década de los setenta los trabajos pedagógicos del inglés Stenhouse, invadió con aceptación a los países anglosajones. Al respecto, dicho autor considera que la enseñanza es un arte, en el que las ideas educativas generales, adquieren una expresión concreta, por lo que la enseñanza, no puede ser considerada como una rutina mecánica de gestión o de ingeniería, donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora, como resultado de potenciar el libre desarrollo de la mente de cada individuo y del grupo. Complementariamente a esta idea, Peters, define el carácter ético y no instrumental del proceso de enseñanza-aprendizaje dado bajo el dominio de la tecnología educativa, proponiendo un modelo de desarrollo curricular ajeno el enfoque por objetivos, llamado procesal, en donde los valores que rigen la intencionalidad educativa, debe erigirse y concretarse en principios de procedimientos, basados en la actuación democrática, creando un clima de auténtica participación en el aula y en la escuela, creado esencialmente por el docente, por lo cual, éste ha de requerir de su actividad intelectual y creadora.

Por ello Stenhouse considera que no puede haber desarrollo curricular, sin desarrollo profesional del docente, esto es; la concepción que Stenhouse tiene acerca del docente, se remite a su acción, como proceso de investigación, en el aula del proceso enseñanza-aprendizaje, del análisis y reflexión de su práctica educativa, para mejorar la calidad de su propia intervención.

De ahí que el docente no pueda ni deba ser considerado como un simple técnico que aplica estrategias y rutinas aprendidas, durante los años de su formación académica.

Al respecto Elliott considera que la investigación-acción emerge como la posibilidad de desarrollar el curriculum en las escuelas de innovación, con el propósito de mejorar la práctica, antes de producir conocimientos, para lo cual, se hace necesario tener presente tres planteamientos, los cuales son:

- Comprender la práctica como una actividad ética y no instrumental, dentro de la cual, se exige un proceso continuo de reflexión, en la acción y sobre la acción.

- La investigación en y sobre la acción, debe abarcar la atención de cuantos aspectos puedan afectar el cumplimiento de los valores educativos, de modo que estudiantes y maestros, puedan adquirir conciencia de ello a través de la reflexión, para pasar a un segundo momento; la experimentación.

- En esta espiral de ciclos reflexión-experimentación, es donde se encuentran los momentos de acción y de reflexión, en donde se transforma la práctica, al modificarse los participantes y la situación, por lo que, a través de la investigación-acción educativa, los profesores, transforman el escenario del aprendizaje; currículo, método de enseñanza y el clima escolar.

Se transforman los participantes; docente y alumnos, al verse inducidos a recomponer sus esquemas estandarizados de pensamientos por las evidencias que constituyen el proceso creativo en el aula y en la escuela. Con base en el trabajo de Paulo Freire, se proponen cuatro tareas que responden a otras cuestiones:

Describir... ¿Qué hago?.

Informar... ¿Qué significa lo que hago?.

Confrontar... ¿Cómo he llegado a ser lo que soy?.

Reconstruir... ¿Cómo hacer las cosas de distinto modo?.

- La investigación-acción, no puede concebirse como un fenómeno solitario en el docente, que labora al interior del aula, la reflexión en torno a los complejos intercambios derivados de la práctica educativa, requiere diálogo, opiniones y expectativas, ante todo cuando los valores están presentes, como condición imperiosa de todo proceso de investigación-acción.

-La investigación-acción, al integrar en un solo proceso; Investigación, desarrollo curricular, desarrollo profesional y práctica, conducen a una concepción, la cual brinda una alternativa de rechazo a la estricta división del trabajo impuesta por la racionalidad tecnológica.

En suma en este enfoque, la práctica profesional de docente se concibe como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, puesto que es un proceso de acción y de reflexión cooperativa de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar, más no para imponer, ni sustituir la comprensión de los alumnos.

Al describir los modelos de formación docente expuesta por Ángel I. Pérez Gómez, y Gimeno Sacristán (1980, 1990, 1993 1998), se podrá apreciar que existe una evolución, de orden más progresista, con relación al trabajo ya descrito de Ferry, (1970, 1984/1985) en el sentido de encontrar un discurso que, aunque gira en torno a la semblanza de corte humanista, se ve perneado ante las contradicciones del discurso y el sentido de la racionalidad técnica en donde al concepto de docente, se le llega a considerar, desde el enfoque técnico, que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes acorde a su intervención práctica, ya sea de manera mecánica vía medición o analítica y reflexiva de su labor, circunscrita en una realidad que deberá transformar, hasta el investigador que llega a considerar que la práctica educativa lejos de ser una rutina mecánica de gestión o de simple ingeniería, ha de considerarse un campo de estudio y de reflexión, para analizar los fenómenos que de ahí se derivan.

Para ilustrar el siguiente cuadro se retoma el trabajo de Ángel I. Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, con la finalidad de mostrar de una manera sintética su tipología de los modelos teóricos de formación docente, considerando esos modelos: Las Perspectivas Académica, Técnica, Práctica y de Reflexión en la Práctica para la Reconstrucción Social.

De ellos, se enuncian las trascendencias o enfoques derivadas de esos modelos, para poder describir el concepto de docente que subyace en cada una de ellas.

Posteriormente, de dicho concepto, se explicitan las consideraciones técnico-pedagógicas, así como las consideraciones humanísticas que permitan contrastar, en que medida, el concepto y características de docente, se acerca al concepto de formación de ser, que domina los saberes, ejerce su criterio profesional, comprende la cultura, desarrolla una pedagogía activa, participa en trabajo de academias, investiga es innovador, analítico, reflexivo y constructor de su práctica, está en constante formación, impulsa las actividades escolares, desarrolla y apoya a sus alumnos y es percibido por sus alumnos como un líder intelectual, un amigo, orientador y asesor de la construcción de su aprendizaje.

Modelo	Trascendencia enfoque	Concepto de Docente	Consideraciones Técnico-Pedagógicas	Consideraciones Humanísticas
A c a d é m i c a	Enciclopédico	Especialista, transmisor de contenidos culturales	El aprendizaje es la acumulación de conocimientos	Siguiendo la tradición escolástica, la enseñanza se reduce al sentido dogmático.
	Comprensivo	Intelectual que comprende la estructura de la materia, desde lo histórico y evolutivo, los procesos de su formación desarrollada por la comunidad académica	Necesidad de formación además de la disciplina de su especialidad, en conocimientos relativos a la historia y filosofía de la ciencia, así como de los procesos de investigación.	Consideración de suma importancia para la formación docente, como argumentos de una apertura, al ideal de docente, puesto que existen argumentos que no han sido considerados, dentro de una formación docente integral
T é c n i c a	Entrenamiento	Evaluador de procesos de formación en técnicas, procedimientos y habilidades	A través de la investigación didáctica dentro del paradigma proceso-producto, se podrá establecer el comportamiento docente y rendimiento académico	Solo mide eficacia y eficiencia, dejando de lado las consideraciones éticas estéticas del ser como persona, pues solo califica lo observable, lo cual atomiza y fragmenta el pensamiento educativo.
	Adopción de Decisiones	Estratega, diseñador de técnicas de intervención en el aula	Aunque se basa en los descubrimientos sobre la eficacia, procura que su ejercicio no se dé mecánicamente, sino en principios para tomar decisiones.	Se encuentran argumentos favorables al respeto y dignificación del docente como ser creativo, en función del respeto de las necesidades del aprendizaje de sus alumnos.
P r á c t i c a	Tradicional	Conservador, acritico, empirico, poseedor del saber, único responsable de lograr la formación, a través de la disciplina.	La formación del docente habrá de darse en función de la orientación y experiencia de docentes experimentados	Existe cierta ruptura con los principios de autonomía y respeto por la creatividad e interacción maestro-alumno, reduciendo la práctica docente a una hegemonía empirica.
	Reflexivo sobre la Práctica	Profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana, para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como el contexto en que la enseñanza tiene lugar.	La enseñanza como actividad práctica, aprender mediante la acción	El conocimiento académico, técnico y teórico, solo pueden considerarse instrumentos de los procesos de reflexión, para integrarse significativamente.
R e f l e x i ó n	Crítica y Reconstrucción Social	Intelectual, activista político, transformador, con un determinante compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social	Adquisición de un bagaje cultural, por parte del docente. Desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica. Desarrollo de actitudes que requieren el compromiso político del docente como intelectual transformador.	Se encuentran factores que pueden favorecer el desarrollo de una práctica educativa con una visión basada en los valores de la formación del ser, como sustento teórico-metodológico, donde el docente primeramente debe adquirir y desarrollar una conciencia de su rol, para posibilitar su quehacer cotidiano
	Investigación-Acción y formación del profesorado para la comprensión	El profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar, más no para imponer, ni sustituir la comprensión de los alumnos.	Práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, puesto que es un proceso de acción y de reflexión cooperativa de indagación y experimentación.	La reflexión en torno a los complejos intercambios derivados de la práctica educativa, permitirá diálogo, opiniones y expectativas, ante todo cuando los valores están presentes, como condición imperiosa de todo proceso de investigación-acción.

2.4.3.- Cayetano de Lella.- El Dr. de Lella se dedica desde hace años a la educación de adultos, a la formación de docentes de los Institutos de Educación Superior y de los formadores de éstos y de profesores universitarios, en diversas universidades de América Latina. En México y en Argentina dirigió posgrados de formación de docentes universitarios e investigó y publicó en relación con esta temática así como en educación de adultos. Fue Coordinador General de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA); y fundador y director del Instituto de Estudios y Acción Social, (IDEAS), que se dedica a la formación e investigación educativa, particularmente en educación superior y de adultos. Se doctoró en Estudios Latinoamericanos (Ciencias Políticas y Sociales) en la UNAM de México y obtuvo el doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación en España. Es investigador y asesor del Rector en la Universidad Nacional del General Sarmiento y Coordinador de Asesores de la Comisión de Ciencia y Tecnología de la Cámara de Diputados de la Nación. *(Lima, Perú, septiembre de 1999)*

Para Cayetano de Lella, se entiende por formación, el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas, conocimientos, habilidades y valores, para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente.

Tradicionalmente, se otorgó el monopolio de la misma a la formación inicial. Pero la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales, operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos, el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor. Así mismo, es sabido que actúa eficientemente la socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos, adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas.

Esta afirmación se funda en dos razones:

- La primera.- la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria;
- La segunda.- los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación inicial.

En tal sentido, las instituciones educativas mismas donde el docente se inserta a trabajar, se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar, conocido por Bordieu, como el Habitus Profesional, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo. Por ello, nos referimos también muy especialmente a la formación docente continua, la que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la carrera, de toda la práctica docente, y debe tomar a esa misma práctica como eje formativo e estructurante.

Dicha práctica docente, puede entenderse como una acción institucionalizada y cuya existencia es previa a su asunción por un profesor singular.

Frecuentemente se concibe la práctica docente, como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar.

Si bien este es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de práctica, alcanza también otras dimensiones: la práctica institucional global y sus nexos insoslayables con el conjunto de la práctica social del docente.

En este nivel se ubica la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la escuela. El mundo de las prácticas permite revisar los mecanismos capilares de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente crítico en la conformación de los productos sociales de la escuela. En tal sentido, es claro que existe una fuerte interacción entre práctica docente, institución escolar y contexto ya que la estructura global del puesto de trabajo condiciona las funciones didácticas que se ejercen dentro del mismo. (*Gimeno: 1992.*)

Bajo esta consideración ¿Puede concebirse la actividad docente como una profesión?. Desde una cierta perspectiva sociológica de las profesiones, en su vertiente funcionalista, diversos estudios definen la docencia como una semi-profesión, en tanto no cumple con los requisitos básicos para constituirse en profesión. Así, la Teoría de los Rasgos, parte de determinar las características que supuestamente deben reunir las profesiones: autonomía y control del propio trabajo, autoorganización en entidades profesionales, cuerpo de conocimientos consistentes de raíz científica, control en la preparación de los que se inician en la profesión, fuertes lazos entre los miembros y una ética compartida. En este marco, se intentaron procesos de profesionalización docente, buscando corregir aquellas "deformaciones" que no integran los rasgos esperables de una profesión.

Esta concepción de profesionalización y la creciente "responsabilización" del conjunto de la problemática educativa que suele atribuírsele a los docentes tienden a aparecer vinculadas, aunque de modo paradójal, con procesos de proletarización e intensificación de su trabajo, como son:

- El proceso prolongado y consistente de creciente proletarización docente es semejante al de otros trabajadores. Abona esta posición el deterioro de las condiciones de empleo y trabajo y, en particular, del salario docente, que en la región ha sido mayor que el del resto de la administración pública, según O.I.T. Los eventuales incrementos salariales suelen estar vinculados al desempeño personal y de la Constitución, al presentismo y a la capacitación. Ello refleja la baja valorización que el docente tiene de sí mismo, así como la sociedad tiene de la docencia, como una labor feminizada, rutinaria, intra áulica, que no requiere mayor cualificación (*Torres R.M: 1997.*)

- La encomienda social de garantizar eficientes resultados de aprendizaje para todos los alumnos implica un aumento real de tareas del docente, originando la crónica sensación de sobrecarga de trabajo. Uno de los impactos más significativos de la intensificación, en contraposición con aquel mandato, es la reducción de la calidad, ya que no de la cantidad, de la tarea. En ocasiones, la misma formación en servicio se ofrece a los docentes fuera de la jornada escolar, contribuyendo a una real intensificación de sus tareas habituales. En este contexto, los docentes suelen responder ambivalentemente. Por un lado, asumen el rol que les es asignado, aceptando la intensificación como parte de su eventual profesionalización; Por otro, expresan las previsibles resistencias activas o pasivas y las reacciones directas o indirectas a nivel individual y en ámbitos sindicales. (*Apple M.: 1989*)
- Por otra parte, existen propuestas que han rechazado en este campo los postulados de aquella sociología de las profesiones, definiendo la profesionalización como "la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica; Es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes, valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor." (*Gimeno Sacristán, J.: 1997*)

Este conjunto de cualidades conforma dimensiones del quehacer docente, en las que se definen aspiraciones respecto a la forma de concebir y vivir la actividad, así como de dar contenido concreto a la enseñanza. (*Contreras J.: 1997*)

1. La obligación moral.- el compromiso ético que implica la docencia la sitúa por encima de cualquier obligación contractual que pueda establecerse en la definición del empleo. El profesor está obligado al desarrollo, en cuanto personas humanas libres, de todos sus alumnos y alumnas.
2. El compromiso con la comunidad.- la educación no es un problema de la vida privada de los profesores, sino una ocupación socialmente encomendada y que lo responsabiliza públicamente. Aquí, se plantea el conflicto entre la autonomía del docente y su responsabilidad ante la sociedad.
3. La competencia profesional.- entendida como un dominio de conocimientos, habilidades y técnicas articuladas desde la conciencia del sentido y de las consecuencias de la propia práctica docente. Por ello, la reflexión y análisis de ésta, constituye un eje estructurante de la formación y profesionalización de los profesores, de acuerdo con los postulados de tendencia hermenéutico-reflexiva.

Con base en dichas dimensiones es posible identificar los siguientes modelos y tendencias, de la formación docente, como configuraciones institucionalizadas históricamente e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. (*Davini C.: 1995*)

2.4.3.1.- El Modelo Práctico Artesanal.

Concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. "El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes" (*Fullan y Hargreaves: 1992, Pérez Gómez: 1996*) Se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura "legítima". Al nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados.

2.4.3.2.- El Modelo Académista.

Especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada "pedagógica", como si no fuera también disciplinaria, pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. "Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza" *Liston, D. P. Y Zeichner, K. (1993)* plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborados por otros, como un locutor hábil. La eventual autonomía se ve como riesgosa, fuente de posibles sesgos. Algunos de los programas de actualización de contenidos podrían ubicarse en esta línea.

2.4.3.3.- El Modelo Tecnista Eficientista.

Apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos (*Davini Op cit.*) El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión está subordinado, no solo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo. ¿Qué decir del vasto arsenal de cursos proporcionados por la tecnología educativa basada en el neoconductismo skinneriano? ¿Y de la formación inicial en instituciones terciarias no universitarias, con título de valor amenguado? ¿Y de los cursos de capacitación o perfeccionamiento que no logran ser posgrados reconocidos? . Se podría seguir enumerando mecanismos que consagran esta posición de docentes como técnicos, no como intelectuales.

2.4.3.4.- El Modelo Hermenéutico-Reflexivo.

Este modelo supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto –espacio-temporal y sociopolítico, cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas (*Pérez Gómez Op. cit.*)

El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar.

Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla.

Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales. (Autores, colegas, alumnos, autoridades) Sus textos son "pretextos", que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma. Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible para dar cuenta de aquella práctica primera, ahora ya enriquecida y modificada; posible portadora de eventuales alternativas, de un nuevo dinamismo transformador. Sin embargo, también se coincide con señalar la posible parcialidad, relatividad y provisoriedad de los eventuales riesgos, dilemas e incertidumbre que conlleva a un conocimiento práctico así producido.

Cada participante puede ratificar sus opiniones previas o modificarlas, porque nadie mejor que él y los equipos técnicos de su país conocen su contexto. Sin embargo, creemos que de los modelos y tendencias aquí expuestos, el que mejor da cuenta, a nuestro juicio del contexto cultural global en el que comenzamos el año 2000, es el hermenéutico-reflexivo.

Pretende formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes. Un docente abierto, capaz de:

- Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto áulica, institucional, comunitaria, social
- Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las estereotipias, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas.
- Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas.

- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales.
- Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre ellos resultan muy valiosos los etnográficos; Tales como cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones.
- Favorecer la exogamia, ampliar la perspectiva, a fin de lograr cierta distancia óptima de análisis.
- Leer, en las imprescindibles imágenes vertiginosas de la postmodernidad, tratando de interpretar los signos de los tiempos, de este casi inescrutable comienzo de milenio.

Esta tendencia hermenéutico-reflexiva no está consolidada, ni siquiera aún, suficientemente legitimada. Es más, ella misma produce incertidumbre y dudas. Pero quiere constituirse en referente teórico-metodológico, a la vez que en genuina aspiración ético-política; (¿con resabios de modernidad?) a la cual los formadores de docentes, o los gestores, responsables políticos de los respectivos programas, no queremos renunciar.

Las posibles combinaciones entre los tres modelos darán diversas formas reproductivistas, de racionalidad técnica, heterónomas, desconociendo las implicaciones éticas y políticas del quehacer educativo. No solo subordinan a los docentes; nos despojan en cuanto gestores, políticos de la educación, y al conjunto de la sociedad misma, de la capacidad de decisión de los medios más acordes y consecuentes con los fines propuestos.

Para ilustrar el siguiente cuadro se retoma el trabajo de Cayetano de Lella con la finalidad de mostrar de una manera sintética su tipología de los modelos teóricos de formación docente, considerando esos modelos: Práctico-Artesanal, Académista, Técnico-Eficientista y Hermenéutico-Reflexivo, para poder describir el concepto de docente que subyace en cada una de ellas

Posteriormente, de dicho concepto, se explicitan las consideraciones técnico-pedagógicas, así como las consideraciones humanísticas que permitan contrastar, en que medida, el concepto y características de docente, se acerca al concepto de formación de ser, que domina los saberes, ejerce su criterio profesional, comprende la cultura, desarrolla una pedagogía activa, participa en trabajo de academias, investiga es innovador, analítico, reflexivo y constructor de su práctica, está en constante formación, impulsa las actividades escolares, desarrolla y apoya a sus alumnos y es percibido por sus alumnos como un líder intelectual, un amigo, orientador y asesor de la construcción de su aprendizaje.

Modelo	Concepto de Docente	Consideraciones Técnico-Pedagógicas	Consideraciones Humanísticas
Práctico Artesanal	El presente modelo práctico-artesanal, propone al docente que imite "modelos", que transmita "la" cultura, el pensar, decir y hacer como nuestros mayores.	La forma de la enseñanza es vista como un producto que se genera como resultado de la interacción del docente con el trabajo al interior del aula.	
Academicista	El modelo academicista, ubica al docente como transmisor de las verdaderas certezas que proporcionan los últimos contenidos científicos de la Academia.	Se limita a la confianza en el saber acerca de los conocimientos del área de su especialidad, delegando el sentido de conocimiento pedagógico, como un proceso de aprendizaje en el aula.	
Tecnicista Eficientista	El docente formado bajo el modelo tecnicista, sueña con la racionalidad técnica, que planifica los previsible pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje y baja los paquetes instruccionales, con términos seguros para garantizar el logro eficiente de los objetivos.	No existe cavidad para el desarrollo de una práctica reflexiva y repensada, puesto que el rol del docente de ve limitado por la seducción de la simplificación técnica ante el discurso de la racionalidad y de lo que en ella se deriva.	
Hermenéutico Reflexivo	Pretende formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes.	A diferencia de los modelos anteriores, en este caso, el docente es un intelectual creativo, analítico de la diversidad escolar, investigador y creador de herramientas metodológicas, para dar cuenta de las implicaciones que trascienden en la teoría y la práctica educativa.	Existen argumentos favorables para considerar un perfil docente que deja de ser lineal y dogmático del discurso de la empiria y de la racionalidad técnica, para dar paso a un ser, que analiza, reflexiona y busca transformar su práctica

No existe un modelo único, infalible, ni mágico, que nos dé las respuestas a las necesidades de formación docente, de hecho nótese que Cayetano de Lella, apunta que la combinación de éstos, nos puede dar un modelo ideal, pero más no existen aún los modelos atípicos, ni tampoco de corte híbrido. Lo más seguro es que algunos docentes, en la búsqueda por alcanzar un modelo de formación que dé respuesta a sus necesidades, al ubicarse en alguno de los aquí señalados, lo modifique, de acuerdo al nivel y grado de concreción, conquie su capacidad intelectual, reflexiva y crítica, le permitan formarse.

2.4.4.- Gilles Ferry.- Dentro de la formación profesional de los maestros podemos distinguir tres aspectos previos o bien que al paso de la evolución han dado como resultado los modelos de formación que inician con el carismático (*Gilles Ferry: 1972*)

1.- La formación científica.- En el sentido más amplio se remite a la formación académica, cuyo objetivo es proporcionar los conocimientos, los métodos de investigación y el espíritu de la disciplina que tiene que enseñar.

Según ésta concepción lo más importante es el saber, qué es lo que el maestro debe adquirir. -¿Qué transmitir?- Consecuentemente, la preparación para la enseñanza, tiende a reducirse a la formación científica, en el supuesto de que está generalmente admitido, que un nivel elevado de cultura en la diversas ramas del conocimiento científico, jurídico o técnico, entre otros, garantiza el orden intelectual e incluso el de orden moral, para satisfacer las diversas exigencias de la práctica docente.

En este aspecto, cada profesor debe inventar su propia pedagogía, considerando a ésta, como un arte que escapa a toda sistematización lo cual resulta impropio, del rigor y discernimiento, de la propiedad y perseverancia, que son por excelencia, las que se esperan de un educador.

2.- La formación pedagógica o formación didáctica.- Por su parte, en esta segunda concepción, se valora la formación didáctica, considerando al profesor, como un práctico, cuya calificación es primordialmente pedagógica. El objetivo principal es la técnica de transmisión -¿Cómo transmitir?-. Se trata de aprender a enseñar, ya sea: lectura, cálculo, biología, química, entre otras.

Cabe destacar que este aspecto, solo se logra a través del proceso teórico-práctico. Teórico, porque se requiere del estudio de los distintos métodos de enseñanza y práctico, considerando necesaria la asistencia a lecciones modelo, realizadas por maestros experimentados, ejercicios pedagógicos, prácticas en clases, bajo el control del profesor encargado de la formación pedagógica de tal o cual disciplina. No puede perderse de vista que este tipo de formación, tiene un lugar preponderante en las escuelas normales.

3.- La formación psicopedagógica y sociopedagógica.- que tiende a suscitar en los futuros enseñantes ciertas actitudes y conductas relacionadas con la función que desarrollarán. -¿Qué hay que ser para transmitir?- Esta forma aparece con la escuela primaria, bajo una forma lógica y moralizante. Por un lado, se pretende que el docente tenga fe laica, conciencia de su misión, de su dignidad y responsabilidad.

Así mismo, tomando en cuenta que su trabajo se desarrollará con infantes y adolescentes, se hace necesario, que el docente tenga conocimientos en materia del desarrollo de ambos, así como el estudio de los fenómenos de la comunicación.

Dentro de este aspecto, se llega a considerar que el éxito de la transmisión depende más de la calidad de la relación entre maestro y alumnos, que de la extensión de los conocimientos y de la técnica pedagógica, consecuentemente, la concepción del maestro-educador, subordina la imagen del maestro-sabio y la del maestro-pedagogo.

No podemos perder de vista que el significado del maestro como educador, tiene desde su ambivalencia, puesto que, por un lado, se eleva su función a la dignidad de una misión que compromete toda su persona, dentro de un oficio diferente a los demás, pero al mismo tiempo, se desvaloriza su competencia, lo cual provoca reacciones dentro de los docentes, que va desde el fortalecimiento de su voluntad, amargura, resistencia al cambio y auto-justificación. Con este último aspecto se puede señalar, que la imagen del maestro-educador, que se experimenta a veces, como degradante, a veces como asaltante o fundamentalmente ambigua, cristalina, envuelven las esperanzas, las incertidumbres y las tensiones que afectan la crisis de la función enseñante y provocan la búsqueda de un nuevo tipo de formación. De hecho se pueden distinguir tres modelos de formación;

Carismático: Coloca en el centro de la función educativa al docente

De Ajuste: Se centra en el conocimiento del alumno

El de Liberación: Concede la mayor importancia a la relación maestro-alumno.

Los cuales pueden ser descritos de acuerdo a la prioridad y empleo de objetivos y medios para el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje.

2.4.4.1.- Modelo Carismático.

Max Weber califica de carismático el dominio fundado en la entrega fuera de lo corriente, que basa su fuerza coercitiva en el carácter sagrado, el heroísmo o la ejemplaridad. El dominio carismático esta garantizado por un profundo sentido del deber-ser y es irracional, porque escapa a toda regla.

Sus manifestaciones pueden presentarse en las siguientes trascendencias:

2.4.4.1.1.- Trascendencia Sacerdotal.- El origen de la enseñanza encuentra sus raíces en la Iglesia, la cual mantendría el monopolio el conocimiento enalteciendo el acto de enseñar, a un sentido estrictamente religioso, puesto que, a través de esta actividad, los alumnos entraban en relación con el misterio divino.

En esta concepción el papel del sacerdote se develaba como la autoridad del conocimiento y de la verdad absoluta y por lo tanto sagrada, por lo que su persona, inspiraría veneración, temor y temblor, de hecho Durkheim la designa como el modelo de la autoridad magistral. La gran autoridad que tiene la palabra del sacerdote proviene de la alta idea que éste tiene de su misión, pues habla en nombre de un dios del que se cree, del que sabe.

2.4.4.1.2.- Trascendencia de la Persona Moral.- Durkheim añade: Así como el sacerdote es interprete de su dios, también es interprete de las grandes ideas morales de su tiempo y de su país, por lo que la autoridad moral, es la cualidad principal del educador, es entonces, un atributo de la función y un mérito de la persona, místicamente es el deber encarnado y personificado, por ello, la acción del maestro ha de ser educativa en la medida en que somete a su ascendiente y suscita él, respeto por el deber y la razón con la que se identifica.

2.4.4.1.3.- Trascendencia del Don Pedagógico.- El tema de la vocación educativa, de resonancia religiosa, se asocia habitualmente con el del educador-sacerdote o apóstol. René Hubert define esta vocación como un conjunto de aspiraciones y de aptitudes armoniosamente conjuntadas, siendo el punto de partida el amor al niño, o bien al discípulo en general, de ese amor al prójimo que no puede dominarse, que no se adquiere, que es innato.

Lo mismo ocurre con el don pedagógico que es la forma de acción de la autoridad espiritual. Estas cualidades pueden desarrollarse, fortalecerse, precisarse con la formación profesional, pero no se adquiere a través de ella. Al respecto según André Ferré, el educador debe sentir en sí mismo, el gusto por el estudio y la atracción por los niños, la necesidad de actuar sobre los demás, de ejercer su influencia de hacer que aprovechen los recursos naturales de su espíritu.

2.4.4.1.4.- Trascendencia Del Compromiso.- Toda vocación casi sacerdotal solo puede cumplirse en una entrega total de sí. Lo que da nobleza al educador, dice Durkheim, es que se entrega totalmente a sus alumnos.

Así el educador según A. Ferré, debe saber renunciar en primer lugar a los bienes de la fortuna. Por ello, solo es posible la educación en un ambiente de idealismo ferviente

Si bien no se pide en el educador desinterés, entrega, olvido de sí mismo, como legado de sus virtudes, si se considera que sin ellas no existe acto educativo, sino más bien, transmisión de conocimientos y costumbres.

Además J. Chateau, considera que al ser el maestro un representante elegido de los adultos, su presencia es demasiado real, por lo que tendrá que tomar sus distancias, representar un papel ejemplar, no mostrarse como es, con rencores e impulsos, si no quiere que se le confunda con el herrero de la esquina, tiene que asumir cierta majestad, sin ello, no será más que un modelo mediocre, como los demás, pero el maestro precisamente por serlo, no debe ser un hombre como los demás.

2.4.4.1.5.- Trascendencia de la Gestión Cultural.- El maestro accede a la dignidad del educador cuando comprende y hace comprender, que el saber que transmite, no es el objeto real de la comunicación establecida con el alumno. Georges Gusdorf apunta que en este sentido la pedagogía real se sitúa más allá de los límites y las intenciones de todas las disciplinas y que es propiamente escatológica, representado por el ideal del magisterio, cuya tarea realizaría precisamente Sócrates, que no es profesor de nada, un enseñante sin programa, profesor fuera del aula y sin tratamiento, limitándose a lo esencial, convirtiéndose en maestro de la humanidad, uno de los tipos de maestros más perfectos.

La representación de la función magisterial asigna a la formación de los maestros un objetivo de ejemplaridad en donde el docente enseña no lo que sabe, sino lo que es, por lo que debe encarnar en su persona los valores éticos y culturales que debe transmitir, posesionarse para ejercer una autoridad espiritual, que realiza la síntesis de los dones y las aberturas. La reflexión filosófica es la que eleva al maestro a la dignidad de un educador consciente de las finalidades que persigue y los medios que utiliza.

2.4.4.2.- Modelo del Ajuste.

En un sentido diferente al modelo anterior, el maestro-educador, es el que se preocupa esencialmente por ajustar su intervención a las necesidades y posibilidades del alumno. Aunque esta preocupación también se encuentra en el modelo de ejemplaridad: la vocación educativa implicaba el sentido de la infancia, la aptitud para comprender los problemas de la juventud, pero se representaba como un componente de la sabiduría magistral y no como una exigencia técnica, ligada a un conocimiento objetivo de la naturaleza infantil y a las condiciones de su desarrollo. Por esta razón la comprensión del niño y el adolescente, puramente intuitiva, queda mágicamente garantizada por el esfuerzo del educador para conservarse joven.

La búsqueda de una tecnicidad pedagógica, por el contrario, vuelve a centrar el problema en el niño como objeto de las transformaciones realizadas a través de la actividad educativa, que de acuerdo con Rousseau, no solo se considera la naturaleza del infante, sino también los medios en que crece el niño, el mundo social al que está sometido. De este modo se diferencia un modelo caracterizado por la aprehensión objetiva de una realidad educativa exterior al educador, susceptible de aproximaciones y controles científicos. Entre las formas del modelo de ajuste se pueden distinguir:

2.4.4.2.1.- El Maestro Psicólogo.- Se trata de la sustitución de la pareja maestro-alumno, por la pareja educador-niño (adolescente) en donde la acción educativa supone que el niño o el adolescente, se consideren como personalidad total y las distintas disciplinas enseñadas, como tantas otras contribuciones a una acción educativa fundamental.

La observación de los alumnos, la detección de sus intereses y sus aptitudes, la determinación de su caracterología, la formación sobre el medio familiar y su marco de vida, proporcionan los datos que se consideran necesarios para una enseñanza individualizada. Es el papel del docente, el proseguir sistemáticamente el estudio de caso, en mantener al día una ficha individual de las observaciones hechas en clase, de los resultados de los test y las encuestas, el maestro se convierte en observador, en psicólogo. El tema maestro-observador, se encuentra frecuentemente entre los protagonistas de los métodos activos, casi siempre de manera imprecisa, dada la antinomia entre estas dos actividades que resultan de estas dos actitudes opuestas: enseñar, corregir, preparar mal, para ver, observar y jugar. Sin embargo, se han realizado intentos por concretar esta actividad, utilizando diversos instrumentos de observación y análisis del comportamiento, propios del psicólogo, o construyendo esquemas de observación adecuados a la situación escolar, en donde las exigencias de la enseñanza individualizada implican el problema de la coordinación, no solo entre maestros, sino también de la participación entre el personal enseñante.

2.4.4.2.2.- El Maestro Psicopedagogo.-La actividad didáctica propiamente dicha apela constantemente a la psicología, por referencia a una representación más o menos clara de los mecanismos que entran en juego en el alumno, se definen: el objetivo de una lección, de una progresión, la utilización de este u otro procedimiento, el control de las adquisiciones. El conocimiento de las leyes genéticas, las leyes del aprendizaje, las estructuras y los procesos mentales, debe permitir la crítica de las ideas recibidas y desembarazarse de la psicología implícita segregada por la tradición pedagógica. Así llegamos a la idea de una psicopedagogía que a menudo se ha definido como una pedagogía científica fundada en la psicología. G. Mialaret criticó, esta definición y propuso invertir sus términos, para él, la psicopedagogía estudia las consecuencias psicológicas de la acción pedagógica, las relaciones del alumno cuando se encuentra en clase.

2.4.4.2.3.- El Maestro Agente Cultural.- Se basa de la psicología a la sociología a partir del momento en que el desarrollo individual se presenta esencialmente cuando un proceso de socialización en el que se construyen conductas cada vez más complejas según los modelos culturales característicos de un tipo de sociedad, en donde la educación se define como el conjunto de acciones que tienden a facilitar la asimilación de estos modelos por el individuo y el correlativamente, su integración a la vida social.

Para que el enseñante realice una obra educativa es necesario que considere los conocimientos y los métodos de su disciplina como instrumentos de socialización, puesto que la formación del hombre social, engloba y justifica todos los demás aspectos de la formación, se trata entonces, de ayudar a los alumnos a construir sus perspectivas profesionales y sociales, sensibilizarlos frente a los modelos que requiere la evolución de la sociedad, proporcionarles los medios para que se sitúen y se orienten.

2.4.4.3.- Modelo de Liberación.

Libertar es liberar de lo que molesta, el educador deja de representarse como alguien que galvaniza con el poder de su proyección, para pasar a representarse como alguien que ayuda a liberarse de diversos obstáculos, hasta los creados por sí mismo. Por lo que en este modelo, no se centra en el educador ni en el educando, sino en la relación que se desarrolla en uno y otro, tal como sucede entre el médico y el paciente, es decir una relación humana, fenómeno suscitado por ciertas insatisfacciones y ciertas amenazas experimentadas, dentro de una sociedad tecnificada y burocratizada. Al respecto, pueden distinguirse tres corrientes:

2.4.4.3.1.- La primera se inspira en el Psicoanálisis.- La teoría psicoanalítica de la personalidad proporciona el aparato conceptual, para esta psicología relacional, en donde la capacidad para establecer una relación positiva, se representa en términos de madurez afectiva. Así mismo, exige una lucidez que lleva a reconocer la importancia de la vida emocional y del inconsciente en las actitudes educativas. El juego de los fenómenos transferenciales y contratransferenciales se subraya igual que en la psicoterapia, de hecho Carl Rogers parte de la práctica terapeuta para elaborar el concepto de no-directividad, él mismo propuso que se aplicara en pedagogía, marcando las diferencias específicas entre la relación terapeuta-cliente y la relación maestro-alumno

2.4.4.3.2.- La segunda se basa en la Psicología de los Grupos.- En donde se considera a la educación como un proceso racional, inspirada en la psicología de los pequeños grupos de Moreno y Lewis. La situación educativa, es una situación de grupo y es interesante comprenderla como tal, más allá de las interacciones individuales que en ella se desarrollan: el pensamiento pedagógico, ha reconocido siempre su doble aspecto de organización colectiva del trabajo y de modelo de vida social. El maestro dirige la vida del grupo desde la imagen de su personalidad, donde su autoridad no depende del método de enseñanza, sino de la calidad moral, pues será él quien desde la pedagogía tradicional, imponga la disciplina y sancione justamente, pues es el ejemplo de la rectitud, por lo que merece ser llamado educador.

En realidad, la vida de grupo se orienta hacia la colectividad caracterizada por su inercia, de hecho, la pedagogía activa aparece la preocupación por defender las necesidades de comunicación y cooperación, por fomentarlas y emplearlas para fines escolares y sociales. La autoridad del maestro se concibe de manera distinta, es decir juega el papel de coordinador y promotor, en donde los alumnos pueden elegir su ritmo de trabajo y algunas veces, deciden los objetivos que desean alcanzar, lo cual ha llegado a provocar severos cuestionamientos al papel del profesor, con relación a la primera corriente señalada. (Cfr. *Técnicas de trabajo escolar de Cousinet y Freinet*)

2.4.4.3.3.- La tercera se orienta en las Investigaciones Institucionales.- Se basa fundamentalmente en la articulación de las relaciones maestro-alumno, con el contexto del entorno escolar, de sus normas y directrices administrativas, en donde dada la dinámica de la gestión de los procesos administrativos, es probable que llegue a ponerse menos atención, a los aspectos relacionados con el proceso educativo, dada la burocratización con la que se desarrolla la vida escolar. Al respecto, la tesis de la pedagogía institucional, se encuentra en dos fuentes distintas:

-La primera es la psicoterapia institucional, que sustituye la relación dual de la técnica freudiana, por la acción de toda la red de interrelaciones de la institución, como técnica indirecta, que introduce entre el terapeuta y el paciente, la mediación de las personas y los objetos que constituyen el medio ambiente.

-La segunda es la noción económica y política de autogestión, en donde el papel del maestro queda definido de manera diferente de acuerdo a dos tendencias:

-Adaptaciones de la Técnica Freinet, en multiplicar los tipos de intercambios y actividades, para que la escuela se convierta en un lugar de palabras y un camino abierto para múltiples identificaciones.

-Para aquellos que asocian autogestión y no directividad, el papel educativo del maestro, implica la devolución del poder a manos de los alumnos, el maestro se convierte en analista de los procesos de aprendizaje, de este modo ayuda al grupo a educar a sus miembros, a hacerlos autónomos y creadores.

Al analizar la tipología expuesta por Gilles Ferry, se podrá encontrar que existe una evolución respecto al concepto que el propio docente ha llegado a tener de sí mismo, del que la sociedad, la comunidad educativa ha percibido, de su metodología de trabajo, del que el alumno ha creado en función de papel que juega el docente en y durante el desarrollo de su aprendizaje, así como de los factores ideológicos e influencias del medio social, que va desde la consideración de su origen, religioso, hasta la idea de concebirlo como un analista de los procesos psicológicos que pueden explicar teóricamente, el proceso de aprendizaje, hasta la figura de intelectual social, político e ideólogo, adicionándole, caracteres de personalidad social, simpatizante del deber ser, con el abanderamiento de los valores éticos y por lo tanto, el vivo ejemplo a seguir, así como también, las posturas de identificarlo como el artista, el artesano, el revolucionario o el apóstol educativo, el hacedor del moldeamiento, guía y director ya sea pusilánime o democrático de la formación del hombre, de la sociedad; el psicólogo, o el pedagogo, en suma el maestro, de cuyo concepto y consideraciones técnico-pedagógicas y humanísticas, se pueden considerar las siguientes:

Para ilustrar el siguiente cuadro se retoma el trabajo de Ferry, con la finalidad de mostrar de una manera sintética su tipología de los modelos teóricos de formación docente, considerando sus categorías conceptuales: los modelos; Carismático, del Ajuste y de Liberación.

De ellos, se enuncian las vertientes derivadas de esos modelos, para poder describir el concepto de docente que subyace en cada una de éstos.

Posteriormente, de dicho concepto, se explicitan las consideraciones técnico-pedagógicas, así como las consideraciones humanísticas que permitan contrastar, en que medida, el concepto y características de docente, se acerca al concepto de formación de ser, que domina los saberes, ejerce su criterio profesional, comprende la cultura, desarrolla una pedagogía activa, participa en trabajo de academias, investiga es innovador, analítico, reflexivo y constructor de su práctica, está en constante formación, impulsa las actividades escolares, desarrolla y apoya a sus alumnos y es percibido por sus alumnos como un líder intelectual, un amigo, orientador y asesor de la construcción de su aprendizaje.

Modelo	Trascendencia	Concepto de Docente	Consideraciones Técnico-Pedagógicas	Consideraciones Humanísticas
C a r i s m á t i c o	Sacerdotal	Místico, autoridad total del saber y verdad absoluta.	Su método es unidireccional, memorístico enciclopédico y sagrado.	Despierta un interés fundado en el temor y temblor.
	Persona Moral	Inspira y encarna el conocimiento como reflejo de su persona.	El conocimiento que el docente transmite es la verdad y razón a seguir	El docente debe ser el ejemplo ha seguir porque él es virtuoso
	Don Pedagógico	Es ante todo la vocación del servicio, cualidades que deben desarrollarse.	Reconocimiento de la necesidad de formación, para ejercer la docencia	El reconocimiento de los alcances y límites es también una virtud, factible de valorar.
	Compromiso	Renunciación a todo lo material, como legado de sus virtudes.		Distintivo quehacer por sobre cualquier otro oficio.
	Gestión Cultural	Enseña lo que es, más no lo que sabe. Por lo que es toda pulcritud.		Eleva al docente a la dignidad del educando, conciente de los fines educativos que persigue.
A j u s t e	Psicólogo	Psicólogo que analiza, examina y estudia los factores que intervienen en la acción pedagógica.	Detección de necesidades de educación de los alumnos, para determinar el quehacer pedagógico.	
	Psicopedagogo	Psicólogo que examina los efectos que intervienen en el proceso educativo.	Selecciona los procedimientos para el control de adquisiciones.	
	Agente Cultural	Formador de elementos que coadyuvan a la integración del sujeto a la vida en sociedad, a partir de los conocimientos de su área.	los conocimientos y los métodos de su disciplina habrán de ser esencialmente instrumentos de socialización	Integrar a los alumnos a la vida social a través de la sensibilización de sus actos.
L i b e r a c i ó n	Psicoanálisis	Psicoterapeuta cuyo trabajo ha de partir a través de la NO DIRECTIVIDAD.	Centra su atención en la relación maestro-alumno, paralelamente como en terapeuta-cliente.	Se reconoce la vida emocional y del inconsciente del alumno en las actitudes educativas.
	Psicología de Grupos	-Como director de grupos a través de la imposición disciplinaria. <i>Versus</i> -Como promotor y coordinador de los aprendizajes que los alumnos deciden.	La educación es vista como un proceso del orden racional, en donde la situación educativa se considera de manera paralela a la de un grupo social.	Se provocan las interacciones individuales y el respeto por el grado de trabajo que el alumno elige.
	Investigaciones Institucionales	Gestor del probable cambio en el desarrollo de la actividad escolar, así como analista de los procesos educativos del alumno.	Se basa fundamentalmente en la articulación de las relaciones maestro-alumno, con el contexto del entorno escolar, de sus normas y directrices administrativas.	Implicaciones en la vida democrática del entorno interno y externo del ámbito escolar.

2.4.5.- Síntesis del Estudio de los Modelos Teóricos de Formación Docente

Al revisar los modelos teóricos de Liston y Zeichner, como una primera aproximación al estudio de la formación docente, se puede apreciar que su clasificación, responde a la orientación histórica que los grupos directivos y docentes, en la consigna por lograr conformar una elite en busca del poder, o por alcanzar el control en el diseño curricular, por lo que la agrupación de estos docentes, han emergido, como una clase intelectual que determina el sentido del discurso y de la práctica educativa, bajo una metodología moldeada por estilos que van desde las formas de la escolástica tradicional, donde el docente figura como el omnisciente y omnipresente, que tiene por objeto vertir los contenidos educativos, hasta, la figura del intelectual formador de conciencia social, con la idea de vincular la teoría a la práctica educativa a fin de que los alumnos desarrollen sus capacidades intelectuales y apliquen sus conocimientos hacia las necesidades sociales.

Del mismo modo esta idea se recupera, en Pérez Gómez-Gimeno Sacristán, dentro de la exposición de sus modelos teóricos. Lo mismo ocurre en Cayetano de Lella, aunque en dichos autores, se advierte, la incursión de otra sub clasificación, hacia los modelos y perspectivas ya descritos. En Ferry no es la excepción, de hecho la similitud de la visión teórica de los autores revisados es prácticamente la siguiente:

Para ilustrar el siguiente cuadro se retoman los trabajos de Liston y Zeichner, Ángel I. Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, Cayetano de Lella y de Gilles Ferry, revisados en este capítulo, con la finalidad de mostrar de una manera horizontal, las similitudes conceptuales de sus tipologías teóricas de formación docente, de tal manera, que convencionalmente, se puede decir que existe la siguiente equivalencia:

Liston y Zeichner	P. Gómez y G. Sacristán	Cayetano De Lella	Gilles Ferry
La tradición de la Eficiencia Social	La Perspectiva Técnica <i>El Modelo de:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento • de Adopción de decisiones 	Modelo Práctico-Artesanal	Modelo del Ajuste <i>El profesor como:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Psicólogo • Psicopedagogo • Agente Cultural
La Tradición Desarrollista <i>El profesor como:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Naturalista • Artista • Investigador 	La Perspectiva Práctica <i>El enfoque:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Tradicional • Reflexivo sobre la Práctica 	Modelo Técnico-Eficientista	Modelo de Liberación <ul style="list-style-type: none"> • Psicoanálisis • Psicología de grupos • Investigaciones institucionales
La Tradición Reconstruccionista Social	La Perspectiva de Reflexión en la Práctica para la Reconstrucción Social El enfoque de: <ul style="list-style-type: none"> • Crítica y reconstrucción social • Investigación-acción formación del profesorado para la comprensión 	Modelo Hermenéutico-Reflexivo	

En donde:

La Tradición Académica, de Liston y Zeichner, La Perspectiva Técnica de Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, El Modelo academicista de Cayetano de Lella y el Modelo carismático de Gilles Ferry, apuntan hacia una firme postura tradicional, conservadora, donde el docente ha de fungir como una autoridad absoluta e incuestionable cuyo sistema de aprendizaje ha de darse de manera mecánica, memorística y enciclopédica.

La Tradición de la Eficiencia Social, de Liston y Zeichner, La Perspectiva Técnica de Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, El Modelo Practico Artesanal de Cayetano de Lella y el Modelo del Ajuste de Gilles Ferry, apuntan hacia una firme postura tradicional, conservadora, donde el docente ha de fungir como una autoridad absoluta e incuestionable cuyo sistema de aprendizaje ha de darse de manera mecánica, memorística y enciclopédica, responden a un corte técnico-racional, con excesiva ansiedad por alcanzar resultados medibles e infalibles.

La Tradición Desarrollista, de Liston y Zeichner, La Perspectiva Práctica de Pérez Gómez y Gimeno Sacristán y El Modelo Técnico-Eficientista de Cayetano de Lella, se orientan hacia el saber enseñar que al como poder enseñar, es decir hacia la producción de conocimientos en serie, basados en el obsesivo control intelectual, mas que en su análisis y reflexión.

La Tradición Reconstruccionista Social, de Liston y Zeichner, La Perspectiva de la Reflexión en la Práctica para la Reconstrucción Social de Pérez Gómez y Gimeno Sacristán y El Modelo Hermenéutico-Reflexivo de Cayetano de Lella, estiman el carácter reflexivo y crítico con excelsa participación social, con la consideración sustancial, hacia el aspecto humanista de la práctica los valores, dentro de toda relación social y por la tanto educativa, elemento que queda con poca atención o en el peor de los casos, sin consideración dentro de los procesos de formación docente.

Cada uno de estos modelos teóricos, tiene sus diferencias, ya sean ventajas o desventajas, según como se miren o por los resultados que se desean alcanzar, cada uno de ellos, han aparecido en un tiempo y un espacio determinado, finalmente convergen en nuestra actualidad y ha sido el docente quien determina por cual de ellos se inclina.

Sin embargo, dentro de la presente tesis, ha de considerarse, necesario, que el docente de educación superior, se forme bajo las características propias de un modelo que responda a las exigencias tanto de su responsabilidad y compromiso social, así como de su imagen institucional y del papel que representa, como formador de esos cuadros de profesionistas que la sociedad demanda, de esos egresados con un profundo sentido de vocación y servicio con valores esencialmente humanos, que lo distinguan por ser y hacer de su práctica profesional, una relación honesta, tolerante, respetuosa y con calidad humana.

Por lo que consideramos que el perfil de formación que puede apoyar al docente en atención a su tarea pedagógica debe ser de corte reconstruccionista, o reflexivo en la práctica para la reconstrucción social o bien, del modelo hermenéutico-reflexivo, que estiman el carácter reflexivo y crítico con excelsa participación social, con la consideración sustancial, hacia el aspecto humanista de la práctica los valores, dentro de toda relación social y por la tanto educativa.

Dicho modelo se perfila dentro de las exigencias de un nuevo modelo de formación docente en educación superior para el siglo XXI, motivo de atención del siguiente apartado.

2.5.- Exigencias de un Nuevo Modelo de Formación Docente en Educación Superior para el Siglo XXI.

Analizar y Reflexionar sobre la formación docente resulta una tarea compleja y difícil dada su historicidad, su contexto cultural y los procesos en los que se gesta como práctica educativa, así como por la concepción que al respecto se tenga y ejerza de ella. Como en el caso del Sistema de Educación Básica y Normal en donde el término "formación" alude a la preparación de los docentes, desde puntos de partida y necesidades muy diversas (De Ibarrola y Silva Schmelkes, 1997) en las que se provee capacitación a aquellos que no tienen ninguna preparación profesional; nivelación a los docentes que trabajan y necesitan adquirir acreditación oficial; actualización es lo que provee el gobierno central a los docentes en servicio para mantenerse al día con los conocimientos curriculares; la superación profesional se refiere a estudios de posgrado. (*Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, 1999*) cuyas líneas de acción se han orientado en términos generales, por preservar un modelo tradicional y conservador de los valores propios del normalismo mexicano, nacido en los albores del siglo pasado, aunque elocuentemente, se ha visto lentamente transformado ante los cambios de las políticas gubernamentales, las influencias ideológicas externas e internas, las propias necesidades de los profesores y las transformaciones económicas del entorno nacional, estatal y regional y por supuesto, las corrientes teóricas educativas, tales como la tecnología educativa y las teorías críticas de la enseñanza, que le han dado como resultado, una identidad amorfa con el armazón el normalismo nacional.

La preocupación por contar con un modelo de formación docente en las Instituciones de Educación Superior que responda a las exigencias y necesidades no es la excepción y dentro de la diversidad de sus políticas institucionales y heterogeneidad en el giro de sus fines, en su gran mayoría, continua ejerciéndose como una práctica atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, debido en gran medida porque, los centros de formación y sus profesores en activo continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional, mientras que los aspirantes y en su caso, docentes de recién ingreso, llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales, herencia del escolastismo europeo.

Además las políticas de los gobiernos han subordinado la formación docente a las necesidades de las reformas educativas planeadas en escritorio; y algunos casos, de estrategias emergentes derivadas de la participación de los profesores a quienes finalmente se les suele llegar ha restringir y a subordinar al papel de ejecutores de políticas lineales; consecuentemente, la formación docente sigue siendo una imposición desde arriba antes que un logro como espacio propio.

Habría que agregar el grado de impacto ocasionado por la influencia de los movimientos políticos económicos y sociales que en torno al contexto internacional y en nuestro caso nacional, se han producido desde el reacomodamiento del Estado después de la guerra de Revolución, para aproximarnos a describir el modelo de formación que actualmente impera en nuestras Instituciones de Educación Superior y posteriormente, revalorarlo, para estar en posibilidades de opinar a que necesidad responde el hecho de analizar a la formación docente de educación superior, motivo del presente trabajo de tesis.

Como primer ejercicio se puede considerar la revisión de las tendencias por las cuales, dicha formación se ha circunscrito en nuestro contexto histórico-social

(Barrón Tirado Et al: 1996)

2.5.1.- Primera Tendencia: Formación Profesional Liberal (1930-1950)

Soporte Teórico

Tradición formativa basada en una visión generalista y humanista-espiritualista del desarrollo individual (Díaz Barriga: 1990), en la cual se articularon diversos aspectos científicos, sociales y pedagógicos del debate europeo del siglo XIX. (liberalismo, positivismo, racionalismo, neohumanismo kantiano)

Contexto Socioeconómico-Político

México vivió una etapa de transición para la consolidación del poder político al pasar del gobierno caudillista, el maximato callista y el populismo cardenista a los gobiernos avilacamachista y alemanista, lo que significó la reapertura a las inversiones privadas y extranjeras.

Así, con el inicio de uno de los momentos de crecimiento y desarrollo económico basado principalmente en la industrialización, la acumulación de grandes capitales y el fortalecimiento de oligarquías, surgió y se consolidó el Estado nacionalista y post-revolucionario con el cual se inició el proceso de modernización y transformación de la sociedad, al proponer proyectos más amplios de entre los que destaca el educativo.

Educación Universitaria

Prevalció en esta etapa un proyecto formativo de carácter cultural y enciclopédico con una fuerte carga humanista. Más aún, la formación profesional liberal ha quedado ligada al modelo de universidad liberal francesa (napoleónica) adoptado por diversas universidades latinoamericanas en cuanto a su estructura, organización y finalidad.

Para el caso de México, la educación universitaria adquirió características específicas a partir de una perspectiva liberal de sesgo positivista y una concepción espiritualista de la cultura, aunadas a la influencia nacionalista proveniente del movimiento de la Revolución Mexicana. (Ibarra Rosales, 1993: 19-21)

Durante esta etapa el desarrollo disciplinario combinó la perspectiva científica del conocimiento con una posición ética y filosófica para la construcción y difusión de los discursos propios de ciencias y disciplinas, especialmente de las sociales. La enseñanza universitaria quedó delimitada en el concepto de libertad de cátedra e investigación. (Díaz Barriga: 1995: 17-19)

2.5.2.- Segunda Tendencia: Formación Profesional Modernizante y Tecnocrática (1950-1970)

Soporte Teórico

Se sitúa una etapa de transición en la que convergió el modelo de profesional liberal, la expansión del aparato estatal y la demanda sobre la incorporación no sólo de los contenidos científicos a la educación superior, sino además se privilegió el sentido de lo profesional o útil de los mismos. Fue en este periodo en el que el discurso desarrollista y modernizante enfatizó el papel social de la educación como factor básico en la democratización y el desarrollo del país. (Díaz Barriga: 1990, 1995)

Contexto Socioeconómico-Político

México vivió uno de los grandes momentos de su crecimiento económico apegado al modelo desarrollista y apoyado en la política de la sustitución de importaciones, coyuntura que demandó la formación de cuadros favorables a la industrialización y los servicios. No obstante el discurso ideológico de los proyectos estatales, al final de este periodo hizo más evidente la desigualdad en el desarrollo económico y social de los estados y regiones del país, aunada al comienzo de la crisis política con la denuncia y el rechazo a la tendencia autoritaria y corporativa del régimen.

Educación Universitaria

La educación superior atravesó por un proceso de socialización ligado al proyecto de modernización del país, mediante el que se configuraba un nuevo tipo de sociedad con nuevas demandas y problemáticas. El desarrollo disciplinario, aún dentro del modelo de universidad napoleónica, quedó sustentado en el modelo de ciencia social moderno: el de la ciencia y la investigación empíricas abocadas a la solución de problemas específicos. El proyecto de desarrollo científico se determinó a partir del impulso a la cientificidad de las ciencias sociales en el campo de la investigación y la enseñanza. A esta etapa corresponde el inicio del desarrollo de la profesionalización. (Ibarra Rosales 1993: 19-21)

2.5.3.- Tercera Tendencia: Formación Profesional Técnico-Científica (1970-1982)

Soporte Teórico

Se ubica un periodo de contradicción y conflicto por la difusión e implantación del pensamiento pedagógico pragmático estadounidense, cuyo eje fundamental estuvo conformado por los criterios de la eficiencia, la preparación para resolver los problemas que subyacen en un mundo práctico y la capacitación para el empleo. Basada en el discurso modernizante de la educación y en una visión funcionalista de la profesión, la formación universitaria quedó desligada de un proyecto político y cultural al concedérsele mayor importancia al aprendizaje científico-técnico para atender fundamentalmente los problemas y demandas propios de cada profesión. (Díaz Barriga: 1990, 1995)

Contexto Socioeconómico-Político

Durante este periodo la estrategia económica basada en el modelo desarrollista se vio fuertemente criticada, poniendo en duda el llamado "milagro mexicano". La política gubernamental observó ciertos matices populistas, atravesando momentos de crisis económicas y financieras con la expectativa de sanear la economía nacional y superar fallas estructurales. Se pretendió incrementar la producción y exportación petrolera, acelerar la creación de empleos, lograr la eficiencia industrial y la autosuficiencia alimentaria.

Por otra parte, hubo un fortalecimiento de la inversión industrial privada así como de algunos movimientos sindicales independientes, sin riesgo para el régimen. De hecho, éste fue el último periodo de auge económico seguido de una caída de los precios internacionales del petróleo.

Educación Universitaria

En el ámbito de la educación superior, posterior al movimiento estudiantil del 68, la universidad tuvo un crecimiento de matrícula sin precedentes. La política estatal fue de apoyo financiero con la finalidad de recuperar el consenso, el establecimiento del control y la negociación para regular los conflictos mediante la estrategia de "apertura democrática" y reforma educativa. Así, durante un breve periodo en el que se vivió el espejismo de la recuperación económica del país, las instituciones de educación superior contaron con mayores recursos, se propició la desconcentración institucional y la creación de nuevas instituciones universitarias con modalidades educativas alternativas y subsistemas técnicos diversos, ampliándose entonces la oferta de servicios educativos.

También en esta etapa se consolida la institucionalización y la profesionalización de las ciencias sociales, ligadas a la transformación en la forma de producción de los discursos de la ciencia.

2.5.4.- Cuarta Tendencia: Formación Profesional Técnico-Productivista (1982-1995)

Soporte Teórico

Caracterizado principalmente por la tensión y el conflicto generados al implantar políticas educativas de corte neoliberal para la difusión de la pedagogía pragmática y el proyecto educativo derivado de la modernización. Esta situación se presenta en las estrategias gubernamentales en las que no hay un reconocimiento de la historia, los procesos, las prácticas y las concepciones de los diversos subsistemas educativos de nuestro país. (Díaz Barriga: 1995: 42-46)

Contexto Socioeconómico-Político

En el contexto socioeconómico, el gobierno mexicano adopta la política económica basada en el modelo neoliberal y modernizador dando un gran impulso a la iniciativa privada y al comercio internacional, como estrategias para resolver la crisis económica. Así, el Estado limita su acción ante tareas que social e históricamente le han correspondido dejando la mayor parte de responsabilidad del bienestar social a las empresas privadas y los mercados internacionales. Se privatiza la producción de los servicios, se recorta el gasto social eliminando y/o implantando diversos programas y reduciendo beneficios. Todo lo anterior genera mayores desigualdades sociales, la pérdida del empleo y el deterioro de los salarios, aunado a altas tasas inflacionarias y rápida devaluación de la moneda.

Con el discurso de la modernización educativa derivado de un proyecto educativo neoliberal, la política en este rubro determina el sentido pragmático a través de la excelencia académica, la calidad, la eficiencia y la modernización de la educación. Al modificarse la política de financiamiento, se reduce el gasto público a las universidades e instituciones de educación superior. (Mendoza Rojas, 1990; Díaz Barriga: 1995: 36-42)

Con el inicio de la década de los noventa y la implantación del modelo de desarrollo económico en América Latina basado en la incorporación de las economías nacionales al proceso de globalización de la economía mundial, se demanda la modernización de la estructura productiva de los países de la región. Esto implica la transformación del modelo de formación profesional ante la demanda de los futuros profesionales y técnicos, por lo que se ha considerado dar un mayor impulso a la enseñanza y a la investigación científico-tecnológica. En nuestro país esta tendencia ha quedado demostrada en el Programa para la Modernización Educativa puesto en marcha durante el sexenio salinista y zedillista, respectivamente.

Educación Universitaria

Se establece el sistema de evaluación y control del desempeño institucional, académico y de docencia. Se propone además que las universidades públicas sean centros financiados, preparen profesionistas para la industrialización del país y adopten modelos administrativos gerenciales que desplacen la estructura académica. Así, los órganos colegiados se vieron desplazados por principios administrativos al aparecer una forma jerárquica en la conducción de la vida institucional. (Mendoza Rojas: 1981 y 1990)

En consecuencia, se van desplazando las funciones de la universidad como el sentido crítico y la preservación de la cultura, pues la finalidad de la educación es la de preparar para el empleo.

De tal manera, la obtención del empleo es considerada como un indicador de la eficiencia del sistema de educación superior, en tanto que las dificultades para obtenerlo son vistas como una deficiencia en la formación universitaria, como una expresión de la desarticulación entre escuela y aparato productivo, y también como una deficiencia en los sistemas internos de trabajo de las instituciones universitarias. (Díaz Barriga: 1995: 31-42)

En cuanto al desarrollo disciplinario, particularmente en el de las ciencias sociales se da una situación de crisis en cuanto al estancamiento de la institucionalización y profesionalización de estas disciplinas por la falta de programas de desarrollo científico ligados a proyectos educativos. La crisis del proyecto de modernización incidió desfavorablemente en este ámbito, al desarticularse los distintos programas de desarrollo científico por la falta de financiamiento para la investigación. La reducción del presupuesto para la educación superior ha sido la estrategia política utilizada en los últimos quince años, con la lógica de racionalizar la infraestructura, el equipo y los recursos humanos, por lo que se ha fortalecido el área de las carreras técnicas que apoyen el desarrollo económico del país. (Ibarra Rosales: 1993: 24-26)

Como podrá apreciarse, los cambios políticos económicos y sociales presentados en nuestro país, no solo han acompañado a los procesos de transformación educativa, sino que en su momento, han contribuido a determinar la orientación de las tendencias de la formación docente.

De hecho, el gobierno actual, ha incrementado su marco institucional, bajo la mística de la calidad y la excelencia, conceptos que han sido traducidos hacia el desarrollo laboral de los Órganos de la Administración Pública Federal, que incluye a la SEP, como instancia rectora de la educación pública así como en la mayoría de las universidades e Instituciones de Enseñanza Superior.

De esta manera se entiende que Las razones y condiciones de la formación docente, dependen en gran medida del papel que, en cada caso, se asigne a la educación y al sistema escolar. La definición del modelo educativo, a su vez, está en relación con el tipo de sociedad al que se aspira. Por lo que en un mundo globalizado, dominado por un "pensamiento único" (Ramonet: 1998) que, en el campo educativo, se expresa hoy en el discurso del *capital humano* no sólo no ha perdido relevancia sino que es un terreno a debatir y disputar, tanto desde la política y la economía como desde la educación y la cultura.

Aunque dentro de ese mundo de políticas y economías de mercado global, se halle la venta de ideas que intentan hacernos creer que los avances de la ciencia y la tecnología contribuyen al beneficio de la educación y en consecuencia de la formación profesional que brindan las Instituciones de Educación Superior, cuando aún, hoy en día, el problema de la formación docente no ha sido resuelto pues basta mirar en torno a las carencias por las que irrefutablemente continua atravesando, como el hecho de cuestionar si el modelo actual de formación docente responde a las necesidades institucionales, sociales y de los propios docentes, pues no olvidemos que:

La Pedagogía Tradicional como tendencia del pensamiento pedagógico comienza a gestarse en el Siglo XVIII y a fortalecerse durante el surgimiento de la escuela como institución del Estado, para alcanzar su apogeo con el advenimiento de la Pedagogía como ciencia en el Siglo XIX, en donde los contenidos de enseñanza lo constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno. El método de enseñanza es eminentemente expositivo, la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la calificación del resultado, la relación profesor-alumno es autoritaria, se fundamenta en la concepción del alumno como receptor de información, como objeto del conocimiento.

Más adelante, ante las insuficiencias de la Pedagogía Tradicional en su contribución al desarrollo pleno del hombre surgen en siglo XX, alternativas pedagógicas que desde diferentes ángulos abordan con una óptica científica el fenómeno educativo, como lo son:

La Escuela Nueva, que desplaza el centro de atención de la enseñanza y el profesor al estudiante y sus necesidades de aprendizaje, la Pedagogía Operativa de J. Piaget que dio origen a los enfoques constructivistas que centran la atención en los mecanismos psicológicos del aprendizaje, la Pedagogía no directiva de C. Rogers que aboga por el reconocimiento del estudiante como persona que aprende, la Pedagogía Liberadora de P. Freire que aboga por la educación dialógica, participativa y el carácter problematizador y comprometido de la enseñanza con el contexto sociohistórico en que tiene lugar, el Enfoque Histórico. Cultural de L.S. Vigotsky que enfatiza el carácter desarrollador de la enseñanza y la función orientadora del profesor en el diseño de situaciones sociales de aprendizaje que conducen al estudiante a su crecimiento como ser humano. Todas estas tendencias, entre otras, intentan desde diferentes ángulos la búsqueda de una explicación científica a la educación del hombre que permita comprender su formación y desarrollo como sujeto de la vida social.

Para el siglo XX el pensamiento pedagógico se caracteriza por la lucha contra el dogmatismo en la enseñanza, el aprendizaje memorístico y se dirige al rescate del alumno como sujeto de aprendizaje y al reconocimiento de sus potencialidades creativas desarrollables en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la aceptación, el reconocimiento y el respeto mutuo en las relaciones profesor-alumno. El desarrollo pleno del hombre, objetivo esencial de la educación no es posible en una enseñanza que privilegia la estimulación de las capacidades intelectuales al margen y en detrimento, de la educación de sentimientos y valores, que concibe la teoría desvinculada de la práctica, que otorga al profesor un papel hegemónico y absoluto en la dirección del proceso de enseñanza y al estudiante la condición de objeto y receptor pasivo en el proceso de aprendizaje.

La tradición de la pedagogía normalista de principios del siglo XX, orientaría el desempeño del docente de educación superior, sin un programa definido por el Estado, más bien, desarrollado acorde a los principios y postulados de cada Institución de Educación Superior, hasta llegar a la preocupación de la naciente ANUIES en la década de los cincuenta, pero sin trascendencia alguna.

Por lo que la formación docente en educación superior nace de manera tardía en el marco de las transformaciones a escala mundial de la década de los setenta y al menos en nuestro país, se inicia su desarrollo, bajo la presión de la necesidad de contar con el número suficiente para atender las demandas escolares, más que por una preocupación del Estado y de las propias Instituciones de Educación Superior.

En referencia a este hecho y dada la proliferación de las Instituciones de Educación Media Superior y Superior, como consecuencia de la masificación de la enseñanza, se hace necesario maquilar al vapor al personal docente, que habría de atender de manera urgente, a la enorme población estudiantil, desde ese entonces.

Para ese entonces se incorpora a nuestro Sistema Educativo Nacional, la corriente norteamericana llamada Tecnología Educativa y en consecuencia, se entra en un franco debate entre esa postura educativa con la ya conocida y arraigada concepción tradicional.

No es sino hasta la década de los ochenta cuando las Instituciones de Educación Superior intensifican sus programas de formación docente con miras a eficientar el trabajo académico. Para ese entonces el salario docente ya extremadamente empobrecido y devaluado dentro del proceso de la Reforma Educativa de los setenta, ya acusaba extremadas excoiaciones.

En la década de los noventa, hace eco el término modernización educativa, como otro agregado adjetivo al discurso de las políticas del Estado, que en terrenos educativos y particularmente de la educación superior, centran su atención en procesos de desconcentración y descentralización administrativa, más en el área de la formación docente, solo se ve la multiplicación de posgrados en pedagogía y ciencias de la educación y un trivial discurso llamado profesionalización docente, cuestionado por la reacción de la pedagogía crítica, nacida en la década anterior, pero con mayor presencia ante docentes universitarios.

En general el modelo actual del docente de educación superior, de inicios del siglo XXI, nos da la imagen de verse un "modelo amorfo", resultado de este proceso histórico social, político y económico, falto de una identidad pedagógica, consecuencia de la ausencia de una figura similar a la que poseen los docentes normalistas, con sus respectivos procesos formativos, que aunque en crisis orgánico-funcional, continua su desarrollo cotidiano.

Es precisamente la falta de una "mater formadora" de docentes de educación superior, también es el resultado de la inconsistencia y desarticulación que ha existido entre las Instituciones de Educación Superior, de acuerdo a la mega diversidad institucional, jurídica y académica que existe entre ellas.

Así mismo, la falta de visión-concreción de acciones de vinculación en materia de difusión y extensión cultural del Sistema de Educación Superior, con relación a procesos de formación docente como de estrategias de las áreas académicas de las Instituciones de Educación Superior, para apoyarse en los pedagogos, en materia de formación docente, y tan sólo creando programas diseñados exclusivamente para atender de manera superficial a dicha formación, sin poseer una estructura sólida, coherente y de impacto permanente, en sus procesos de planeación, desarrollo, evaluación y seguimiento.

Por lo que insistimos, el docente de educación superior, profesionista egresado de una rama científica exclusiva de un saber curricular que jamás revisó cuestiones relativas al orden pedagógico, ni didáctico que ejerce la tarea de enseñar, se ha visto en severas dificultades para desarrollar tal labor y que a lo mucho, aquellos que se han preocupado o los han forzado a recibir cursos al vapor sin un orden, estructura y consistencia, han llegado a acusar la falta de esa formación, tan necesaria, como indispensable.

Consecuentemente el docente de educación superior, adopta modelos aprendidos como alumno durante su transitar en el sistema educativo, o al tomar algún curso de didáctica, o en el recuerdo e inspiración del docente de quien obtuvo aprendizajes para y durante la vida, para el ejercicio de sus funciones. Dicha adopción suele ser tan extremosa, que van desde los ya señalados como el Carismático, con Trascendencia desde lo Sacerdotal, hasta el de Agente de Cambio de Ferry, o el Académico con Trascendencia desde lo Enciclopédico, hasta el Modelo Práctico, con Trascendencia Tradicional, hasta el Crítico de Reconstrucción Social, o bien bajo el Modelo Práctico Artesanal o Tecnocista Eficientista o Hermenéutico Reflexivo, Presentado por Cayetano de Lella.

Esto nos da pauta para pensar y repensar la gran cantidad de variantes que podemos encontrar, de acuerdo a la influencia del contexto educativo, social y hasta individual de cada docente en cada institución educativa, aunque lo más hipotético sea que los modelos tradicionales aún subsistan con mayor empleo debatiéndose frente a los discursos, promesas, ventajas y desventajas de los modelos basados en la Tecnología Educativa, del pensamiento crítico y aunado a ellos, los preferenciales derivados de la nueva era informatizada.

Por lo que no existe un modelo excelso, eficaz y por demás infalible con el cual se forme al docente de las Instituciones de Educación Superior, cada uno de los aquí presentados, ha surgido en su momento para responder a las necesidades de su tiempo, espacio y directriz política, económica y social, conteniendo matices a favor y en contra, de cuya concepción se podrá deducir los alcances, logros, beneficios y perjuicios para su aplicación.

En cada uno de ellos, se aprecia una concordancia con la pedagogía tradicional, a favor del centralismo autoritario, disciplinario y hasta despótico que el poder áulico encuentra a favor de en y para el docente, olvidando el rol del alumno como sujeto y objeto de formación y transformación social. Otros apuntalan sus principios hacia el reconocimiento, promoción y desarrollo del papel del alumno, como sujeto activo y responsable de su propio aprendizaje, así como, también les hay en función de reconocer al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en una actividad compartida en responsabilidades y funciones, o también los habrá para traducir su modelo de formación en una postura dirigida hacia el docente, en su papel como psicólogo, psicoanalista, terapeuta y hasta el que le permita asumir un compromiso apostólico y abnegado.

Todos los modelos poseen su justificante e invitan y seducen a ser retomados por el docente, de acuerdo a su concepción, necesidades y simpatía, situación vivencial, experiencia, formación profesional, herencia cultural, familiar y resultados previamente obtenidos.

Nótese que dentro de estos modelos, solo se alude a la formación para el dominio de una disciplina, (Zarzar Charur: 1996) otros en el dominio psicopedagógico, (Pérez Gómez) otros más en están centrados en la formación intelectual del docente, (Díaz Barriga A., Arredondo, De Lella, Ducoing Patricia y Serrano José Antonio) otros en la transformación de las relaciones educativas (Arredondo, Díaz Barriga A., Bleger, de Lella y por supuesto aquellos dirigidos hacia la formación de investigadores para saber pensar y saber hacer (Ibernón, Gimeno Sacristán, Stenhouse) pero sólo en algunos de éstos (Gimeno Sacristán) se aborda la formación humana del docente más allá de una simple alusión. Ser un docente universitario competente desde una concepción humanista de la

educación significa, no sólo ser un conocedor de la ciencia que explica (física, matemáticas) sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la psicología, la pedagogía y la investigación educativa contemporáneas que los capacite para diseñar en sus disciplinas un proceso de enseñanza-aprendizaje potenciador del desarrollo de la personalidad del estudiante.

Como resultado de este referente, nos seguimos preguntando a pesar de la elección, gusto, complacencias, ventajas y desventajas del modelo de formación que el docente de educación superior elija y ejerza, o que en su caso, institucionalmente se le imponga: ¿Cuenta con la formación pedagógica necesaria para potenciar el desarrollo pleno del estudiante como profesional competente, responsable y comprometido con el desarrollo social, acorde a las necesidades y requerimientos en nuestra actualidad?

Evidentemente suponemos de manera empírica que esto no ha sido posible demostrarlo de manera afirmativa. Por lo que la búsqueda de tan difícil tarea, ha de seguir latente dentro de las Instituciones de Educación Superior.

Al respecto la Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción celebrada el 9 de octubre de 1998, en referencia a su subtema: Misiones y Funciones de la Educación Superior: "Forjar una Nueva Visión de la Educación Superior", Artículo 6.- Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia, inciso: c), señala: La educación Superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación.

Así mismo: el Artículo 10. señala: El personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior, de cuyo inciso a) apunta: Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia.

Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza, y en las que queden reflejadas las disposiciones de la recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997.

DE LA VISION A LA ACCION

Artículo 11. Evaluación de la calidad

c) Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico, y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo, así como la movilidad de los estudiantes en cada país y entre los distintos países. Las nuevas tecnologías de la información constituyen un instrumento importante en este proceso debido a su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos.

Por ello reiteramos que la formación docente de las Instituciones de Educación Superior, en principios del siglo XXI ha de representar uno de los grandes desafíos para los cuales se requiere educación son sólo parcialmente homologables a los de los contextos de creación de las escuelas y de los sistemas educativos modernos. Seguramente la complejidad de la formación necesaria en el siglo XXI hará imprescindible la persistencia de ciertas «habilidades normalizadas», pero la pregunta clave es cuáles, normalizadas para qué y por quiénes, por ello la ubicación de los programas de formación docente también merece ser analizada:

Además la formación docente dentro de su seno, permite un mayor acercamiento a los problemas que atañen realmente a los docentes en su práctica, siempre y cuando los procesos formativos partan de la detección de tales cuestiones y no de ideas preconcebidas acerca de «qué» debe saber y hacer un docente.

Lamentablemente el hecho de ubicarse en la institución no garantiza que no reproduzcan ciertas concepciones de formación docente avaladas por algunos centros formadores, los cuales, por su prestigio, experiencia, difusión, etc., se constituyen en los modelos a seguir por otras instituciones, sin que éstas realicen un claro diagnóstico de sus necesidades, ni el haber consultado o diagnosticado la fuente de necesidades que atañen a los docentes de esa institución.

La formación a la que hacemos referencia bien puede apuntar hacia un perfil que satisfaga las necesidades tanto de los docentes como de las propias Instituciones de Educación Superior, en beneficio de sus fines y en lo particular de la educación de los alumnos.

Tal perfil deberá al menos orientar el sentido de su formación. Por ello y con base hasta lo expuesto en este apartado, El perfil y el papel prefigurado de este "nuevo docente" han terminado por configurar un largo listado de "competencias deseadas", en el que confluyen hoy, contradictoriamente, postulados inspirados en la teoría del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación, así como postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, que hoy han pasado a formar parte de la retórica de la reforma educativa mundial.

Así, el "docente deseado" o el "docente ideal" es caracterizado como un sujeto polivalente, multidisciplinario, profesional competente, agente de cambio, reflexivo, analítico profesor-investigador, intelectual crítico e intelectual formador y transformador social (Barth, 1990; Delors y otros, 1996; Hargreaves, 1994; Gimeno Sacristán, 1992; Jung, 1994; OCDE, 1991; Schon, 1992; UNESCO, 1990, 1998) que:

- Domina los saberes —contenidos y métodos pedagógicos— propios de su ámbito de enseñanza; provoca y facilita aprendizajes, al asumir su misión no en términos de enseñar sino de lograr que los alumnos aprendan; interpreta y aplica un currículum, y tiene capacidad para recrearlo y construirlo a fin de responder a las especificidades locales;
- Ejerce su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuados a cada contexto y a cada grupo;
- Comprende la cultura y la realidad locales;
- Desarrolla una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad, el trabajo en equipo;
- Participa, junto con sus colegas, en la elaboración de un proyecto educativo para su establecimiento escolar, contribuyendo a perfilar una visión y una misión institucional, y a crear un clima de cooperación y una cultura democrática en la escuela;
- Trabaja y aprende en equipo, transitando de la formación individual y fuera de la escuela a la formación del equipo escolar y en la propia escuela;
- Investiga, como modo y actitud permanente de aprendizaje, a fin de buscar, seleccionar y proveerse autónomamente la información requerida para su desempeño como docente;
- Toma iniciativas en la puesta en marcha y desarrollo de ideas y proyectos innovadores, capaces de ser sostenidos, irradiarse e institucionalizarse; reflexiona críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica, la sistematiza y comparte en espacios de inter-aprendizaje; o asume un compromiso ético de coherencia entre lo que predica y lo que hace, buscando ser ejemplo para los alumnos en todos los órdenes;
- Detecta oportunamente problemas (sociales, afectivos, de salud, de aprendizaje) entre sus alumnos, los deriva a quien corresponde o busca las soluciones en cada caso;

- Desarrolla y ayuda a sus alumnos a desarrollar los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser;
- Desarrolla y ayuda a sus alumnos a desarrollar cualidades consideradas indispensables para el futuro tales como creatividad, receptividad al cambio y la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas;
- Impulsa actividades educativas más allá de la institución escolar, incorporando a los que no están, recuperando a los que se han ido, y atendiendo a necesidades de los padres de familia y la comunidad como un todo;
- Se acepta como "aprendiz permanente" y se transforma en "líder del aprendizaje", manteniéndose actualizado en sus disciplinas y atento a disciplinas nuevas;
- Se abre a la incorporación y al manejo de las nuevas tecnologías tanto para --fines de enseñanza en el aula y fuera de ella como para su propio aprendizaje permanente;
- Se informa regularmente gracias a los medios de comunicación y otras fuentes de conocimiento, a fin de ayudar en la comprensión de los grandes temas y problemas del mundo contemporáneo;
- Prepara a sus alumnos para seleccionar y utilizar críticamente la información proporcionada por los medios de comunicación de masas; propicia nuevas y más significativas formas de participación de los padres de familia y la comunidad en la vida de la escuela;
- Está atento y es sensible a los problemas de la comunidad, y se compromete con el desarrollo local; responde a los deseos de los padres respecto a los resultados educacionales, a la necesidad social de un acceso más amplio a la educación y a las presiones en favor de una participación más democrática en las escuelas. (OCDE: 1991);
- Es percibido por los alumnos a la vez como un amigo y un modelo, alguien que les escucha y les ayuda a desarrollarse. (UNESCO: 1996)

Aquí el aprendizaje ha de concebirse como el proceso de construcción por parte del sujeto que aprende de conocimientos, habilidades y motivos de actuación que se produce en condiciones de interacción social, en un medio socio histórico concreto sobre la base de la experiencia individual y grupal y que lo conduce a su desarrollo personal.

Esta concepción de aprendizaje plantea ante todo el reconocimiento del carácter activo del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento, su desarrollo en condiciones de interacción social, así como el hecho de que se aprenden no sólo conocimientos y habilidades sino también valores y sentimientos que se expresan en la conducta del hombre como motivos de actuación.

La enseñanza ha de ser concebida como el proceso de orientación del aprendizaje del estudiante por parte del profesor que propicia las condiciones y crea las situaciones de aprendizaje en las que el estudiante se apropia de los conocimientos y forma las habilidades y motivos que le permiten una actuación responsable y creadora.

Esta concepción de enseñanza reconoce al profesor como un orientador del estudiante en el proceso de aprendizaje, no se trata del profesor autoritario de la Pedagogía Tradicional que impone al estudiante qué y cómo aprender; ni tampoco del profesor no directivo que espera pacientemente a que el estudiante sienta la necesidad de aprender espontáneamente para facilitar su expresión.

El docente ha de ser orientador del aprendizaje. Es un guía que conduce al estudiante por el camino del saber sin imposiciones pero con la autoridad suficiente que emana de su experiencia y sobre todo de la confianza que en él han depositado sus alumnos, a partir del establecimiento de relaciones afectivas basadas en la aceptación, el respeto mutuo y la comprensión.

Cabe aclarar que para alcanzar este modelo ideal deben existir una serie de condiciones mínimas, tales como:

- Trabajar en condiciones institucionales que propicien las garantías necesarias para lograr el desarrollo armónico y complementario de la docencia y la investigación y difusión institucional.

- Contar con un sistema de promoción-remuneración permanente, en cuanto al reconocimiento por su esfuerzo, dedicación y entrega al trabajo; así como por su participación y desarrollo, en tareas de formación y actualización.

- Percibir una remuneración acorde con la labor de un trabajador intelectual a quien se encarga una tarea de gran complejidad y responsabilidad social;

- Gozar de un salario y condiciones que le permiten hacer de la docencia una tarea de tiempo completo, disfrutar de ella y dar todo de sí, dentro y fuera de las aulas, asumiendo su propio aprendizaje permanente como dimensión inherente a su tarea, y contando con la posibilidad de acceder a los libros, los medios de comunicación, las modernas tecnologías,

- Contar con un sistema permanente de formación y actualización y de intercambio académico, así como de un sistema de becas, para continuar sus estudios de posgrado, especialización o de características similares.

- Participar en la detección y políticas de formación y actualización docente.
- Contar con los recursos materiales y financieros, para el desarrollo de sus actividades de investigación, a favor de la obtención de productos que enriquezcan su labor dentro y fuera del aula.
- Acercar el trabajo áulico con el Sistema Nacional de Investigadores, de tal manera, que su vínculo permita la actualización más objetiva de los Planes y Programas de Estudio, para ampliar las posibilidades de responder a las más altas exigencias sociales a escala nacional, regional y local.
- Participar con alto grado de responsabilidad y compromiso en reuniones académicas, colegiadas y en aquellas instancias que sean de interés a fin a éstas.
- Tener elementos de apoyo para publicar artículos, revistas, textos

Actualmente dentro del esquema general de fragmentación de la política de las Instituciones de Educación Superior, persiste la tendencia a aislar la formación de otras áreas críticas del desempeño docente tales como los salarios y, en general, las condiciones de trabajo arriba señaladas.

Mientras la señal que se siga dando sea la de que ser docente es un oficio de pobres, mal valorado y mal pagado, sencillo y requerido de habilidades mínimas, limitadas a seleccionar de un repertorio de técnicas y a seguir instrucciones, no será posible contar con ese "ideal docente".

Mientras la docencia siga siendo percibida como una opción transitoria y de segunda, la formación docente continuará siendo una extensión y duplicación de la mala escuela, una inversión inútil y una tarea de nunca acabar, dado el éxodo importante y la rotación que caracterizan hoy a la docencia en países como el nuestro, que en general se caracteriza por encontrarse en vías de desarrollo, poseer alta dependencia económica, además de importar tecnología que permita para alcanzar procesos de industrialización y de mostrar un inestable equilibrio político.

Como hemos visto, la formación docente en materia de educación superior, puede expresarse, como una problemática de la Política Educativa del Estado Mexicano, que tiene eco en el sentido cultural y que a su vez, repercute negativamente al interior de las institucionales educativas, hasta llegar a los espacios pedagógicos y por ende, formativos de nuestras generaciones estudiantiles.

Así mismo, existen otros factores que incrementan la magnitud de este problema y que han llegado a agravarlo severamente, como son:

- La ausencia de un programa actualizado, permanente y homologado de estímulos y remuneraciones, acorde a la formación académica del personal docente de educación superior;
- La ausencia de un programa integral, secuencial y obligatorio de formación docente, con reconocimiento universitario, que permita establecer las normas para el ejercicio docente, en todas y cada una de las Instituciones de Educación Superior;
- La falta de un sistema de comunicación interinstitucional entre las Universidades, Institutos Tecnológicos y demás Instituciones de Educación Superior.

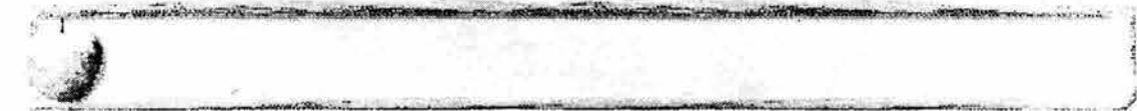
Los cuales han provocado:

- La falta de seriedad y obligatoriedad a la propia formación docente, por parte de las Instituciones de Educación Superior.
- La apatía de los docentes y hasta resistencia hacia sus procesos de formación pedagógica.
- Las condiciones insuficientes de formación de los docentes, para hacer frente a los retos que implica el afrontar con éxito su trabajo en el aula.
- El conformismo de los docentes ante las inmutables autoridades para mejorar las condiciones de su trabajo.

De esta manera la presente investigación está dedicada al análisis de la formación para la práctica docente.

Para tales efectos se ha considerado tomar como objeto de estudio a la planta docente de la Carrera de Derecho de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón, de la Universidad Nacional Autónoma de México, como elemento inherente al Sistema Nacional de Educación Superior, cuyas características y razones, como objeto de estudio, serán señaladas en el siguiente capítulo de este trabajo de tesis.

CAPÍTULO 3



ANÁLISIS DEL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA CARRERA DE DERECHO DE LA ENEP ARAGÓN, DESDE LOS MODELOS TEÓRICOS DE FORMACIÓN



No es la montaña lo que conquistamos, sino a nosotros mismos

Edmund Hillary

Con el respaldo del trabajo realizado en los capítulos anteriores, se tienen los referentes contextuales así como los supuestos teórico-conceptuales, en torno a la formación y específicamente de la formación docente, elementos fundamentales para soportar todo objeto de conocimiento, lo cual nos permite considerar, el hecho de conocer y reconocer las características y desarrollo de su estado del arte. Un estado del arte es un mapa que nos permite continuar caminando; un estado del arte es también una posibilidad de hilvanar discursos que en una primera mirada se presentan como discontinuos o contradictorios. En un estado del arte está presente la posibilidad de contribuir a la teoría y a la práctica de algo, en este caso de la formación docente. (*Messina Graciela: 1999*)

Por lo que el presente capítulo, está dedicado al tratado metodológico para el desarrollo de la investigación de campo relativa al Análisis de la Formación para la Práctica Docente, de donde se precisan las razones que orillaron a tomar como objeto de estudio a los docentes de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón.

Se hace necesario considerar la descripción de la estructura y desarrollo de la presente investigación de tal manera, que se tenga una visión clara y precisa del como se desarrolló paso a paso.

Primeramente es necesario señalar, que se partió del señalamiento y acotación de un problema: la formación para la práctica docente, de cuya estructura conceptual, se derivan los supuestos teóricos o hipótesis de trabajo.

Ya en terrenos de la investigación empírica, se diseñó y desarrolló un modelo de investigación de campo de corte descriptivo, puesto que se hace necesario contextualizar las condiciones del objeto de estudio de tal manera que para ello, se estimó el recabar datos a través de un cuestionario dirigido al docente y otro más al alumno, así como de una guía de observación en referencia al desarrollo del trabajo que el propio docente realizada al interior del aula de manera cotidiana, de cuyas características y razones, también se dan a conocer al interior de este capítulo.

Así mismo, se describe la manera en que se determinó el tamaño de la muestra cuya población estuvo integrada por docentes y alumnos de los distintos semestres de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón; de la manera en fueron aplicados dichos instrumentos, durante el Semestre Escolar 2002-II y parte en el 2003-I.

También se explicará la forma en que se recabó la información obtenida, los resultados de cada uno de los instrumentos aplicados para su análisis, y finalmente, el diagnóstico del estudio, a través de cual, se brindan las sugerencias respectivas, en torno al proceso de formación para la práctica docente, de la Carrera de Derecho, de la ENEP Aragón.

3.1. Planteamiento de la Problemática.

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón, de la UNAM, ha brindado por más de 20 años, Cursos de Actualización y Formación Docente, con la finalidad de elevar la calidad de la enseñanza, de los profesores de los diferentes campos disciplinarios, y de esta manera, asentar y acrecentar una cultura pedagógica en su planta docente, de tal manera, que responda a sus necesidades de formación, en donde:

Los Cursos de Actualización, se dirigen hacia el enriquecimiento y solidez, de los conocimientos de su disciplina, cuya relevancia estriba en las aportaciones que implican, cambios conceptuales o estructurales en el ámbito de su competencia o relativos a ella.

Mientras que, los Cursos de Formación, se orientan a la atención y estudio de orden teórico-conceptual y metodológico, de la educación, de la enseñanza y de los contextos formativos del hombre y de la sociedad.

Con base en las estadísticas de la Secretaría Académica de la ENEP Aragón, durante la década de los noventa, de una población de 1700 docentes, de las carreras de Periodismo, Economía, Pedagogía, Derecho, Diseño Industrial, Arquitectura, Sociología, Ingeniería Civil, Ingeniería en Computación, Desarrollo Agropecuario e Ingeniería Mecánica Eléctrica, solamente asistió el 40% del personal docente a dichos cursos

Mientras que a los de índole pedagógica, tan solo se registró el 20%, lo cual implica un serio obstáculo en cuanto al logro de los objetivos propuestos por lograr formar pedagógicamente a la planta docente.

Tal problema tiene efectos en las doce carreras que se imparten en dicho plantel, por lo que en este caso, la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, no es la excepción.

Por lo que cabe preguntar:

- 1.- Las apreciaciones que tiene el docente de la Carrera de Derecho, con relación al desarrollo de su práctica educativa, ¿Le permite orientar su sentido de actualización y formación pedagógica, como una necesidad inmediata a cubrir?.
- 2.- ¿Cuáles serán los factores que provocan el incremento del absentismo de los docentes de la Carrera de Derecho a los cursos de formación docente?.
- 3.- ¿Cómo se habrá de enfrentar el problema de la formación docente de la Carrera de Derecho, ante la ausencia y en su caso, resistencia a los cursos de formación pedagógica?.

3.1.1.- Marco Referencial

En todo ámbito laboral existe el deber de inducir y formar permanentemente al recurso humano con el propósito de que éste responda a las necesidades de la esfera de su competencia.

Por tal motivo, el Estado ha establecido el marco legal a través del cual, los órganos de la Administración Pública Federal, que incluye a la Secretaría de Educación Pública, formulan con base en las políticas, normas y lineamientos, las directrices que han de regular el ejercicio de la capacitación, actualización y formación de su personal docente y de apoyo a la educación.

Para el caso de los docentes, como responsables de atender los servicios de educación básica, es el Sistema de Educación Básica y Normal, quien a través de sus dependencias, forma, capacita y actualiza a este recurso sustantivo.

No así, en lo referente a las universidades, institutos, escuelas y facultades de Educación Superior, en donde a pesar de existir las mismas necesidades de capacitación, formación y actualización de su personal docente, y, en este caso, dada la naturaleza, características y funciones de dicha educación superior, no existe figura similar que realice esta tarea, como en su momento el ya desaparecido Centro de Investigación y Servicios Educativos, (CISE) de la UNAM, realizaba a mediados de la década de los setenta.

Para ese entonces, la gran mayoría de los docentes ya en funciones, así como los que se incorporarían gradualmente, ejercerían sus tareas, con la ausencia de una formación pedagógica, que les permitiera concebir el ejercicio de su práctica, como un proceso de construcción teórico-conceptual, basado en los saberes de las disciplinas humanísticas, como la Ética, la Filosofía, la Antropología y como Ciencia Limitrofe a la Psicología, o en el mejor de los casos, con algunas bases de formación didáctica, remitida al estudio teórico, práctico y normativo del Método y/o metodología de la enseñanza, sustentada por la instrumentación, la racionalización y la medición de objetivos de aprendizaje. (Crf. Díaz Barriga Ángel en Formación Pedagógica)

Durante esta travesía, algunos de los docentes de las IES, buscarían capacitarse en materia técnico-instrumental y obtener las bases del conocimiento didáctico, en materia técnica, relativa al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, para realizar con mayor eficiencia su trabajo frente a grupo, dejando de lado, a la formación pedagógica dentro del contexto de la filosofía de la educación, y sus cuestiones relativas al campo de la ética, estética y antropología filosófica, como soporte del estudio del *ánthropos*, cuya orientación se vierte dentro del humanismo, para entender al proceso de formación en un sentido más humano.

Además, el docente de las IES, asumiría una actitud credencialista en el sentido de obtener prestigio al poseer un grado o título académico mayor al de la licenciatura y con ello, asegurar algunas horas o bien, una plaza de base o administrativa y en el mejor de los casos, obtener tareas de investigación, para garantizar un mayor salario y olvidarse de impartir clases.

Desde ese entonces, la Formación y Actualización Docente en las IES, se gestionaría, dentro del marco de las prácticas escolares, cuyo soporte teórico-conceptual y metodológico, se sustentaría en los principios de la Tecnología Educativa, modelo norteamericano que desde ese entonces, competiría con los de corte tradicional y más adelante, frente al orden de la didáctica crítica.

Recordemos que es a finales de la década de los ochenta y prácticamente, durante la de los noventa, cuando algunas de las IES, empiezan a dar mayor impulso los estudios de posgrado, particularmente en Ciencias de la Educación, Pedagogía y Enseñanza Superior, entre otros, con la finalidad de satisfacer las necesidades de capacitación, formación y actualización de su personal docente, cuyos resultados esperados hasta el momento, continúan siendo severamente cuestionados. (*Chehaybar-Eusse: 1993*)

Desde ese entonces a nuestros días, las IES continúan con la tarea de impulsar y expandir esos programas de posgrado, solo que estos, se han dado de manera aislada, sin el sustento de un marco normativo que homologue y haga obligatoria su asistencia y participación, como ya lo ha consolidado la formación de profesores de Educación Básica y Normal, en donde existe un mayor vínculo entre los aspectos teóricos y la práctica docente.

Al respecto, cabe señalar que los docentes de educación básica si son formados para ejercer la docencia, mientras que profesionistas, como el abogado, odontólogo, ingeniero y economista, entre otros, que imparten clases dentro de las IES, sólo se acercan eventualmente a la formación pedagógica, al tomar algunos cursos de formación docente que son brindados al vapor con una duración de 30 a 50 hrs., los cuales llegan a adolecer de una continuidad y articulación en sus contenidos, o en su defecto, algunos docentes se incorporan de manera directa a Maestrías en Pedagogía y/o Ciencias de la Educación sin antecedente teórico-conceptuales de contextos pedagógicos, teniendo el riesgo de crear expectativas, de solución inmediata a su problema de formación, que no en todos los casos habrá de darse.

Resulta innegable que la formación está íntimamente relacionada con la calidad de la tarea que el docente de las IES realiza, por lo que se hace necesario, considerar que si bien los estudios que hasta el momento se han llevado a cabo por parte de instituciones como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la Cultura, el Centro de Estudios, Sobre la Educación, el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, entre otros, han demostrado, que lejos de resolver el problema de la formación para la práctica docente, ésta se ha agudizado, al grado de quererla taponar con inversiones de programas de posgrado que aún no se han logrado ajustar a las necesidades teóricas y más que nada prácticas del docente.

Resulta un hecho que al inicio del año 2000, el número de profesionistas que se ha incorporado al ejercicio docente, se ha incrementado hasta un 95%, con relación a la década de los setenta y que en su gran mayoría, continúan careciendo del sentido de la formación pedagógica tan indispensable, como necesaria para tales propósitos, lo que representa un grave problema para el acrecentamiento y desarrollo de nuestra Educación Superior.

Al respecto, la ENEP Aragón, no ha sido la excepción, pues durante los últimos 10 años de 1700 profesores que conforman su planta académica, solo el 40% ha asistido a cursos de Actualización, mientras que el 20% de esa población, lo ha hecho en los cursos de Formación Pedagógica. Además, dentro de estos datos, se puede observar que los profesores han privilegiado la actualización, por encima de la formación

3.1.2.- Hipótesis:

Si los profesores de la carrera de Derecho de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón privilegian la actualización de los conocimientos académicos por encima de su formación pedagógica, entonces su práctica educativa, carecerá del sentido analítico y reflexivo, que permita la reconstrucción de conocimientos de sus alumnos.

3.1.3.- Objetivo General de la Investigación:

Analizar si la Formación Pedagógica adquirida para la Práctica Docente en la Carrera de Derecho de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, ha logrado incorporar en sus docentes los conocimientos didácticos que propicien, el análisis y la reflexión en el manejo de los elementos teórico-conceptuales y metodológicos en, durante y al final del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, de tal manera, que permita la reconstrucción de los conocimientos en sus alumnos.

3.1.4.- Objetivos Específicos:

1.- Analizar si las apreciaciones que tiene el docente de la Carrera de Derecho, con relación al desarrollo de su práctica educativa le permite orientar su sentido de actualización y formación pedagógica, como una necesidad inmediata a cubrir, con la finalidad de verificar, si dicha apreciación, es atendida.

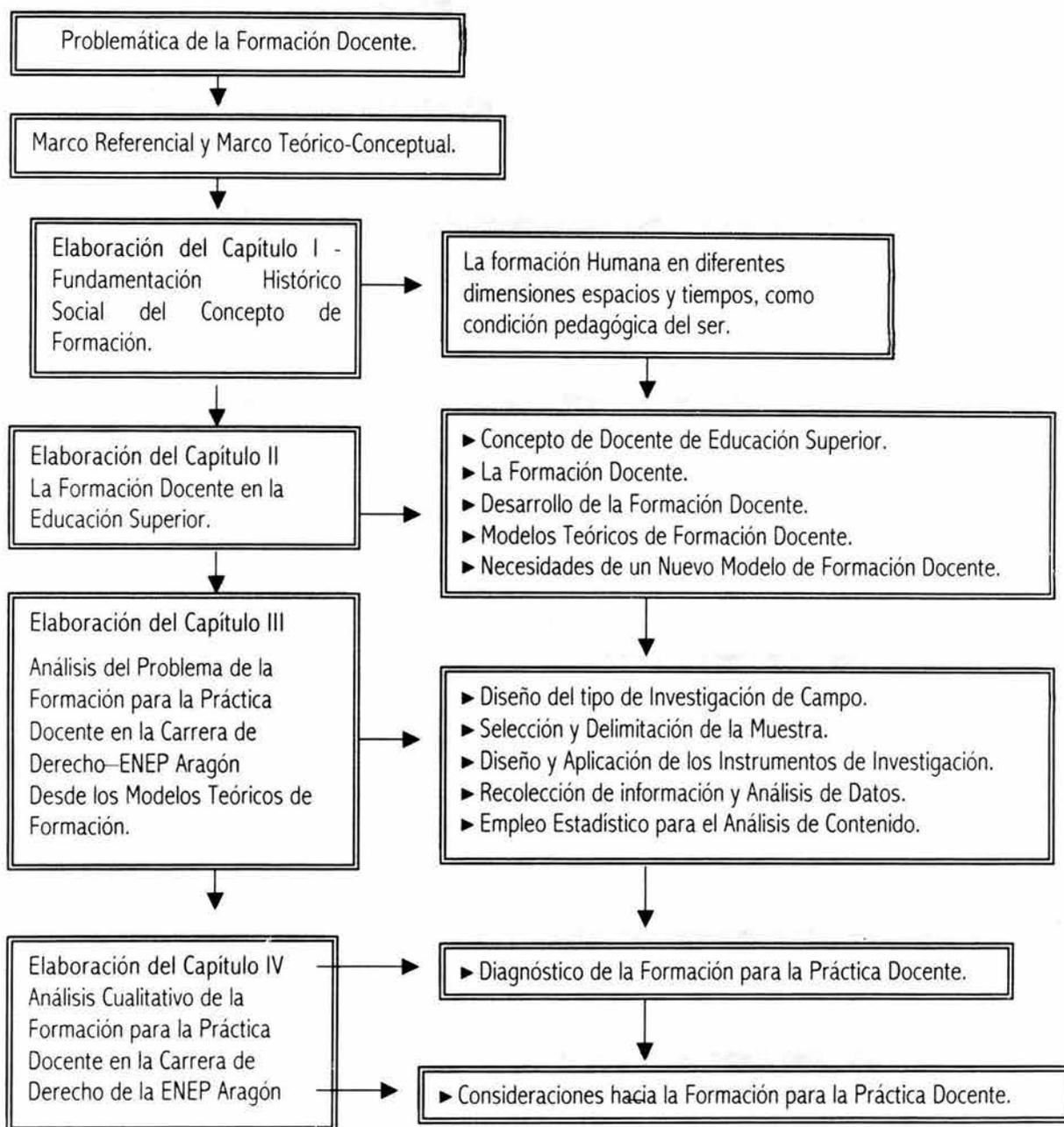
2.- Analizar el trabajo del personal docente, al interior de los espacios áulicos de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, a través del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de contrastar, si las apreciaciones teóricas del profesor (a) son congruentes, con su modelo teórico de formación.

3.- Analizar si la práctica docente que desarrollan los profesores de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, cumple con las necesidades y demandas del alumno a fin de contrastar su ejercicio con las opiniones del propio alumno.

4.- Identificar los factores que provocan el incremento de absentismo de los docentes de la Carrera de Derecho a los cursos de formación docente, como un problema de orden pedagógico, a fin de establecer, un espacio de reflexión, a través del cual, se pueda proponer estrategias de atención a dicho problema.

3.2.- FASE I Diseño Metodológico de la Investigación

Para realizar el desarrollo de la presente investigación se partió del planteamiento y delimitación del problema, como objeto de estudio, para proceder a la constitución del marco referencial y a la construcción del marco teórico-conceptual, como soportes del discurso elaborado, para lo cual, fue necesario, llevar a cabo la revisión de textos y fuentes, de recursos tales como: Libros de texto e investigaciones relativas a la problemática, noticias, revistas, artículos en general y todo aquel tipo de material impreso y de páginas electrónicas de Internet, cuyo *planteamiento* se trazo y desarrolló bajo la orientación del siguiente esquema de trabajo.

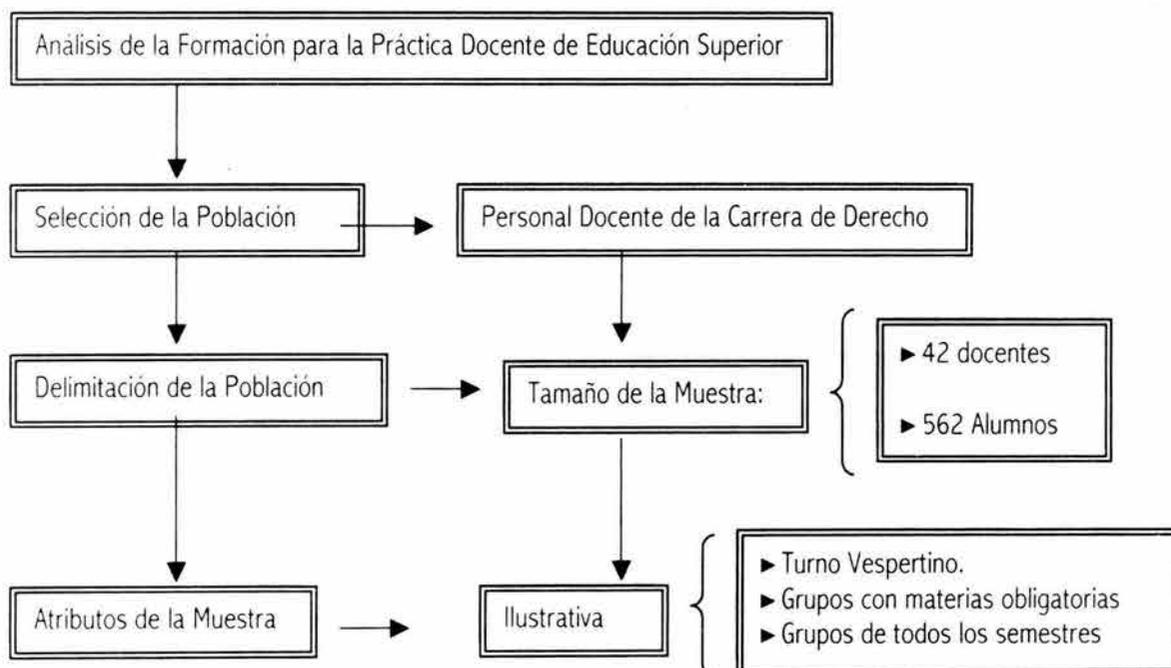


3.3.- FASE II Modelo de la Investigación

Establecido el diseño de la investigación, se llevó a cabo el planteamiento para su desarrollo, para lo cual se eligió al *Estudio Descriptivo* conocido también como *diseño transeccional descriptivo* (Hernández Sampieri pp. 66-67, 187) puesto que tienen por objeto indagar la iniciativa y los valores en que se manifiesta una o más variables. Como en este caso, el procedimiento consiste en un primer momento, en analizar si las apreciaciones que tienen los docentes de la Carrera de Derecho con relación al desarrollo de su práctica educativa, les permite orientar su sentido de actualización y formación pedagógica, como una necesidad inmediata a cubrir. Y en un segundo momento, identificar los factores que provocan el incremento de su absentismo a los cursos de formación docente.

Cabe señalar que se escogió al estudio descriptivo, puesto que, gracias a su estructura se puede llegar a especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Además, por que miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo, se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así, describir lo que se investiga. De esta manera aunque el Estudio Descriptivo también se conoce como Estudio de Caso, no todos ellos, suelen serlo.

En este caso, el Estudio Descriptivo, es una instancia metodológica en la que se realiza una descripción precisa, de una realidad limitada, sobre una variedad de fenómenos, estructuras y procesos, en los que se hace resaltar sus características particulares. En este caso, se parte del supuesto un caso particular es representativo, que para muchos otros casos similares, que hacen posible una generalización. El esquema que permitió dar dirección al desarrollo de la investigación fue el siguiente:



3.4.- FASE III Diseño de los Instrumentos de Investigación

En concordancia con el modelo de la investigación ya establecido, se diseñaron los instrumentos empleados para el desarrollo de la investigación, dentro de los cuales se encuentra en primer lugar, el *Cuestionario*. Denominados a veces cédulas de entrevistas, los cuales se diseñan a partir de la formulación de preguntas prediseñadas en forma impresa, en las que los sujetos proporcionan información de carácter escrito. Y es considerado por la mayoría de los investigadores como el instrumento que permite recabar mayor número de información en menos tiempo. En este caso, se ha seleccionado al cuestionario de respuestas cerradas y abiertas, debido a que no existe mayor limitación, que la capacidad de expresión y la personalidad del sujeto, así como su disposición para contestarlas.

Considerado por la mayoría de los investigadores como el instrumento que permite recabar mayor número de información en menos tiempo. Su aplicación se destino tanto para profesores como para los alumnos, dado que de ellos, se recolectará la evidencia que, permita reafirmar lo entrevistado en cada uno de los profesores y alumnos, así como de lo observado en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Los instrumentos empleados, fueron aplicados a:

Aplicado a:

Personal Docente de ambos sexos de la Carrera de Derecho, de la ENEP Aragón turno vespertino, (**Ver Anexo 1**), quienes realizan sus actividades frente a grupo, de primer a décimo semestre, en donde a través de su aplicación, se identificaron las características de la población; su proceso de formación para la práctica docente y su discurso en torno a la problemática de su ejercicio, como base sustancial en el desarrollo de la investigación y a los;

Alumnos de ambos sexos de la Carrera de Derecho, de la ENEP Aragón turno vespertino, (**Ver Anexo 2**) que realizan sus estudios dentro de los grupos, de primer a décimo semestre, en donde se identificaron las características de la población; su visión acerca del ejercicio que desempeña el personal docente, con la finalidad de contrastar dicha información, con la obtenida de los docentes

El segundo de los instrumentos empleados fue: *La Observación*.- Pauline Young, afirma que la observación es, a menudo, el primer paso en el trabajo sobre el terreno de la investigación. (*Zorrilla: p.158*)

En este caso ha de representar el registro sistemático, válido y confiable de comportamiento o conducta manifestadas a través de las cuales, se recolectaron los datos relativos, a las actitudes y aptitudes del docente en cuanto a su desempeño frente a grupo. Evidentemente, se tuvo la necesidad de diseñar, justificar y estructurar las categorías de análisis.

Dicho instrumento permitió contar con datos en los que se puedan contrastar, el discurso pedagógico del docente (idealidad), frente a su práctica cotidiana y la opinión de los alumnos, respecto a éstos (realidad), de cuyo resultado, existen mayores probabilidades de comprobar la hipótesis ya formulada.

Por lo tanto representa un requisito esencial que ha permitido descubrir objetos y relaciones que son hasta donde es posible de carácter objetivo. Gracias a lo que se vio y escuchó, se pudo desarrollar el proceso de la investigación de campo y a su vez provocar discernimiento, extraer inferencias, en torno a la práctica docente que se lleva a cabo en la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón.

En este caso se recurrió al tipo de *observación controlada*, puesto que se vale de auxiliares con el objeto de indicar el número de estrategias o medios empleados para la obtención de datos. Entre los más destacados, se encuentran las fotografías, películas, escalas sociométricas y para el presente estudio en esta investigación se recurrió a la:

Guía De Observación. - (Ver Anexo 3) conocida también como lista de cotejo, se diseñó a partir de los ítem, o ejes de análisis, a través de los cuales, se identificaron los rasgos, más significativos que han de orientar el sentido de la investigación: Planeación didáctica; desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje; proceso de evaluación del aprendizaje y formación en valores

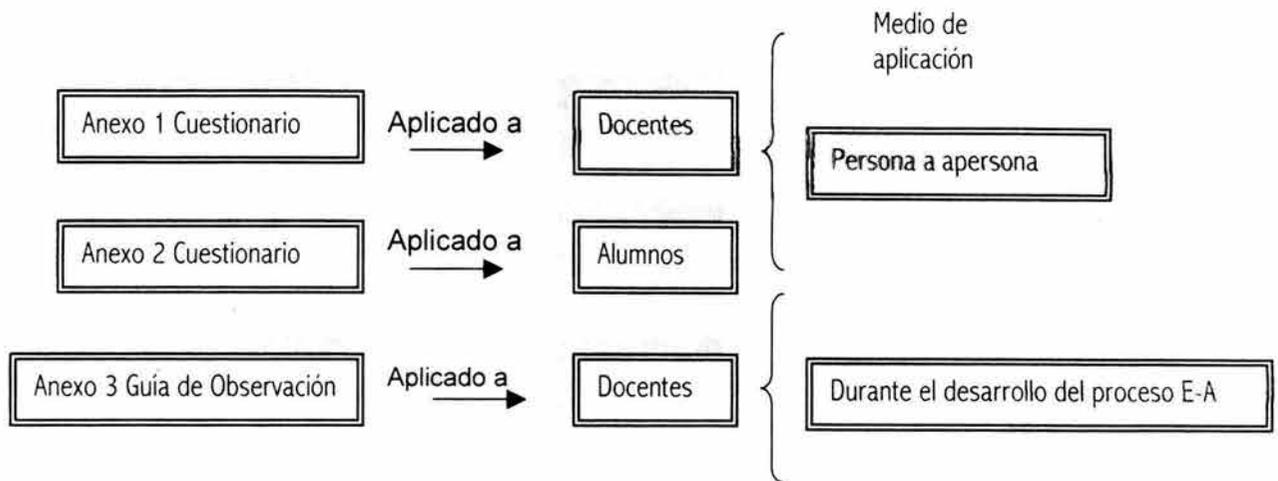
Cabe señalar, que dicha observación, fue de tipo no participante, en cuyos propósitos estuvieron siempre presentes, el hecho de obtener información y datos, sin participar en los acontecimientos de la vida de los grupos estudiados, permaneciendo ajeno a los mismos. Mauricio Duverger llama a este tipo de observación "reportaje", debido a que el investigador, es más espectador que actor.

Para diseñar el proceso de desarrollo de la observación se tomo como primer criterio, el escenario donde se desarrollaría la investigación así como el contenido de los anexos 1 y 2. El segundo criterio fue seleccionar el tipo de cuestiones que tendrían que reflejarse en categorías de análisis, por lo que se consideraron los Criterios e Indicadores de Calidad Educativa de los Profesores de Educación Superior, ya trabajada por Isaías Álvarez y Carlos Topete. Con base en estos criterios, se diseñó la guía de observación, la cual, fue aplicada a:

Docentes.- de los diversos grupos por semestres de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, acorde a la determinación de la muestra ya señalada.

En este caso, el estudio se realizó al interior de salones, justo en el momento en que se llevó a cabo el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de obtener fuentes de información directa y actualizada, en torno a la forma en que el docente conduce dicho proceso y el grado en que los alumnos lo aprehenden, para registrar, el desarrollo de las etapas del proceso enseñanza-aprendizaje, tales como: la planeación didáctica, desarrollo del proceso, la evaluación del aprendizaje y su formación en valores, elementos de vital importancia como testimonios vivos del trabajo de investigación, en función de contraste frente a la información de los anexos 1 y 2.

Así mismo, se recurrió al *El Empleo Estadístico*.- Según su término actual, se admite como el conjunto de procedimientos matemáticos que se aplican para estudiar colectividades sociales y los diversos grupos que la integran. Con ello se obtiene un gran número de información la cual tendrá necesariamente que ser codificada para su respectivo análisis, de acuerdo a las categorías o ejes de análisis establecidos a partir de las cuestiones señaladas en la observación, las entrevistas y los cuestionarios, de acuerdo al siguiente esquema:



3.5.- FASE IV Empleo Estadístico para el Análisis de Contenido

Una vez aplicados los instrumentos de investigación y recabada su información, se realizó el respectivo *Análisis de Contenido*.- El cual es una técnica para estudiar y analizar los fenómenos sociales de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa Krippendorff (1982) extiende la definición del análisis de contenido, a una técnica de investigación, para hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto (Hernández Sampieri Op. Cit. P. 295) En este caso se empleó dicha técnica considerando los resultados obtenidos de la aplicación de la observación estandarizada y las entrevistas al docente en relación con su práctica educativa, las entrevistas a los alumnos en torno a la práctica del personal académico de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón. Para ello, necesariamente cada aspecto formulado en los instrumentos ya citados, permitirá contar con ejes de análisis orientados hacia la comprobación de la hipótesis. Los ejes en referencia fueron:

- ▶ Recopilación de datos.
- ▶ Análisis cuantitativo (de acuerdo a las categorías de análisis prediseñado)
- ▶ Análisis cualitativo (de acuerdo a las categorías de análisis prediseñado)
- ▶ Distribución de frecuencias, por puntuaciones ordenadas.
- ▶ Comprobación de hipótesis de trabajo.

Descrito el diseño para el desarrollo de la investigación a continuación se describirán los apartados: Selección y Delimitación de la Muestra, la Aplicación de los instrumentos y el respectivo Análisis Cuantitativo y el respectivo Análisis Cualitativo de este trabajo de tesis.

3.6.- Selección, Delimitación y Características del Objeto de Estudio

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón, es la quinta escuela del programa de descentralización de la Universidad Nacional Autónoma de México, responde a sus 28 años de haberse creado, a un planteamiento nacional: la masificación de la educación superior, producto sin duda de la gran demanda de profesionistas que impone una sociedad en desarrollo acelerado y la tasa de crecimiento demográfico de nuestro país.

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Campus Aragón, se crea el 23 de septiembre de 1975 e inicia sus labores el 1º de enero de 1976. Su función obedece a la alta densidad de población escolar concentrada en Ciudad Universitaria, que hizo necesario un cuidadoso programa de descentralización, a partir de una ubicación en las zonas de mayor demanda educativa. (Bienvenidos Folleto informativo de la Unidad Académica de la ENEP Aragón)

En febrero de 1974, el Consejo Universitario aprobó la realización del Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM, teniendo como propósito regular, el crecimiento de la población escolar, redistribuir la oferta educativa superior del país.

En el caso de la ENEP Aragón, fue un acierto de la UNAM, el llevar la cultura a una zona marginada, carente hasta de los más elementales servicios municipales, con deficiencias ambientales, bajos ingresos, baja escolaridad y por tanto, la urgente necesidad de capacitación y promoción social.

La ENEP Aragón, respondía a un planteamiento nacional: la masificación de la educación superior, producto sin duda de la gran demanda de profesionistas que impone una sociedad en desarrollo acelerado y la tasa de crecimiento demográfico de nuestro país.

Por lo que fue planeada para atender de 15 mil a 20 mil alumnos, guardando proporciones adecuadas entre instalaciones, alumnos, personal docente, administrativos y superficie de terreno. También responde al propósito de constituirse en un centro de sistemas independientes, tanto, académico como administrativo, dirigidos por autoridades que se ajusten a la Ley Orgánica y el Estatuto General de la UNAM.

Las cinco administraciones que han tenido a cargo la dirección de la escuela tomaron diferentes enfoques:

- De 1976 a 1978.- Estuvo dirigida fundamentalmente a organizar y fundar la escuela.
- De 1978 a 1986.- Se evocó a desarrollar y consolidar las actividades de docencia y la difusión de la cultura, así como la construcción de la mayor parte de los edificios y la forestación.
- De 1986 a 1990.- Buscó una mayor vinculación con la Administración Central, se conformó la División de Estudios de Posgrado e Investigación, y se dio un fuerte apoyo a la política de publicaciones. De 1990 a 2000.- Ha prestado especial atención a satisfacer los recursos materiales y humanos para cubrir los múltiples requerimientos de la Institución. Ha concretado la actualización de los Planes y Programas de Estudio y como punto prioritario ha destacado e incrementado las actividades de apoyo a la comunidad externa. (<http://informática.aragón.unam.mx/aragón/resena.htm/>)
- De 2000 a la fecha.- Se pretende consolidar paulatinamente la estructura académica del personal docente de Licenciatura y Posgrado, a partir de exámenes de oposición, ante la carencia de recursos financieros.

Actualmente el conocimiento que brinda la ENEP Aragón, se encuentra diversificado en los siguientes campos de conocimiento:

Licenciaturas en

Periodismo	Economía	Pedagogía	Derecho	Diseño Industrial	Arquitectura
Sociología	Ingeniería Civil	Ingeniería en Computación	Desarrollo Agropecuario	Ingeniería Mecánica Eléctrica	

Maestrías y Doctorados en:

Derecho	Economía Financiera	Pedagogía
---------	---------------------	-----------

Especialización en:

Puentes

En lo referente a la situación del personal docente de la ENEP Aragón, objeto de estudio del presente trabajo de tesis, a continuación se citan las cifras de la *Estadística del Personal Académico de la UNAM 2002*, así como de los datos estadísticos que la *Unidad Académica* a presentado a la Dirección de la ENEP Aragón, de 1999-2000, hasta febrero del 2004, con la finalidad de destacar el número de docentes y alumnos de Derecho, con relación a las demás carreras de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.

NOMBRAMIENTOS DEL PERSONAL ACADEMICO DE LA ENEP ARAGON POR CATEGORIA

Dependencia	Total Nombra- mientos	Figura Académica					
		Investigador	Profesor de Carrera	Técnico Académico	Prof. de Asignatura	Ayudante de Profesor e Investigador	Otro
E.N.E.P. Aragon	1939	0	64	35	1609	228	3

El total de nombramientos académicos hasta el 2002 de La ENEP Aragón es de **1939** docentes.

PLANTA DOCENTE										
Áreas	Profesor de Asignatura				Profesor de Carrera		Ayudante de Profesor		Técnico Académico	Total
	Interino		Definitivo		MT	TC	A	B		
	A	B	A	B						
Arquitectura	73	1	18	6	1	6	0	0	0	105
Comunicación Y Periodismo	81	0	16	2	1	4	0	8	1	113
Derecho	261	0	32	20	0	6	0	14	0	333
Diseño Industrial	26	0	12	3	3	0	2	2	2	50
Economía	91	0	27	13	0	7	0	6	0	144
Ing. Civil	80	0	20	4	1	3	0	5	3	116
Ing. En Comput.	111	0	30	3	1	2	0	4	0	151
Ing. Mecánica. Eléctrica	130	0	30	11	2	7	0	15	15	210
Pedagogía	86	0	44	11	2	3	0	10	0	156
Planeación P/Des. Agropecuar.	36	0	18	2	0	1	0	2	0	59
Relaciones Internacionales	56	0	8	3	0	2	0	4	0	73
Sociología	41	0	14	2	2	0	0	4	0	63
Total	1,072	1	269	80	13	41	2	74	21	1,573

Como se puede apreciar, es en la Carrera de Derecho, en donde se encuentra ubicado el mayor número del personal docente, por lo que la tabla anterior se presenta a efectos de precisar su diferencia con relación al personal docente de las once carreras restantes. Por lo que de hecho dichos docentes representan un total del **21.6%** del total de la población académica de Aragón.

Además su comportamiento estadístico en términos porcentuales es el siguiente:

CARRERA	% POBLACIÓN DOCENTE
DERECHO	21.6%
ING. ELECTRO-MECANICA	13.0%
PEDAGOGÍA	09.8%
ING. EN COMPUTACIÓN	09.7%
ECONOMIA	09.3%
ING. CIVIL	09.0%
COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	07.0%
ARQUITECTURA	06.5%
PLANEACION PARA EL DESARROLLO AGROPECUARIO	03.5%
RELACIONES INTERNACIONALES	04.2%
SOCIOLOGÍA	04.0%
DISEÑO INDUSTRIAL	03.0%
TOTAL	100.0%

Cabe señalar que al interior de la **Carrera de Derecho**, la estructura del personal académico hasta el 2000, es la siguiente:

NOMBRAMIENTO ACADEMICO	Nº DE DOCENTES
PROFESOR DE ASIGNATURA INTERINO "A"	261
PROFESOR DE ASIGNATURA INTERINO "B"	00
PROFESOR DE ASIGNATURA DEFINITIVO "A"	32
PROFESOR DE ASIGNATURA DEFINITIVO "B"	20
PROFESOR DE CARRERA MEDIO TIEMPO	00
PROFESOR DE CARRERA TIEMPO COMPLETO	06
AYUDANTE DE PROFESOR "A"	00
AYUDANTE DE PROFESOR "B"	14
TOTAL	333

Para el caso de la población estudiantil, en la Carrera de Derecho sus números también son altos, a diferencia de las demás carreras:

POBLACION ESCOLAR DE LICENCIATURA 2004-II

CARRERA	SEXO		INSCRITOS
	Hombres	Mujeres	
Arquitectura	517	190	707
Diseño Industrial	125	55	180
Economía	353	256	610
Pedagogía	202	916	1123
Planificación	70	57	127
Relaciones Internacionales	335	628	963
Sociología	160	139	300
Comunicación y Periodismo	709	939	1643
Ingeniería Mecánica	1273	95	1369
Ingeniería Civil	379	53	439
Ingeniería en Computación	878	266	1142
Derecho	2517	2016	4547
Derecho (SUA)	52	23	77
TOTALES	7568	5628	13222

Estas cifras indican que el número de estudiantes de la Carrera de Derecho es del 34.37% con relación a una población total de 13,222 alumnos.

Paralelamente a los datos presentados en lo referente al número de **alumnos titulados** las cifras son altamente considerables:

ALUMNOS TITULADOS DE LICENCIATURA de enero a diciembre del 2003

CARRERA	SEXO		TOTALES
	Hombres	Mujeres	
Arquitectura	27	9	36
Comunicación y Periodismo	38	46	84
Derecho	305	234	539
Diseño Industrial	6	2	8
Economía	25	22	47
Ingeniería Civil	39	6	45
Ingeniería en Computación	65	44	109
Ingeniería Mecánica	153	12	165
Pedagogía	19	66	85
Planificación	11	8	19
Relaciones Internacionales	16	29	45
Sociología	5	4	9
TOTALES	709	482	1191

Lo cual indica, que los alumnos de Carrera de Derecho que egresaron en el año del 2003 representan el 45%, con relación a una población total de 1191 estudiantes titulados.

Por lo que en consecuencia es necesario señalar a efectos de la presente investigación que la Carrera de Derecho, representa:

De 1573 docentes que integran la planta docente de la ENEP Aragón el 21.6% corresponde a la Carrera de Derecho, en consecuencia, representa no solo el número más alto del personal docente sino el que supera hasta con más de 100, el número de la plantilla más cercana que es Ing. Electromecánica.

Más del 45 % de los alumnos titulados por año, pertenecen a la Carrera. de Derecho

El 36.58%, corresponde al número de egresados de la Carrera de Derecho

Aunque el objetivo de la Maestría en Derecho, es el Preparar académicamente a profesionistas en Ciencias Penales de alto nivel, que pretendan incorporarse a la docencia o que se encuentran en ella, proporcionándole conocimientos metodológicos y técnicos-pedagógicos, así como elementos de investigación educativa referidos al Derecho, el perfil de egreso de los Maestros, se aboca con mayor rigor hacia el estudio de las Ciencias Penales, más no al tratado pedagógico de la enseñanza. (Vid. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias Penales de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. 1990-2001, así como el propio Plan de Estudios del Programa de Maestría en Ciencias Penales)

Lo que si bien, por un lado se puede lograr que el docente de la Carrera de Derecho alcanzará un desarrollo más competitivo en el ámbito de su competencia académicamente hablando, por otro lado, seguiría existiendo la escasez de que el docente, pudiese obtener y aportar a una cultura pedagógica, en beneficio de la formación para la práctica docente, al interior de la licenciatura en Derecho.

En la mayoría de los casos, la metodología de la enseñanza dentro de la Carrera de Derecho, se ha distinguido tradicionalmente, por su radical orientación hacia mecánicas de trabajo basadas en un arraigado soporte enciclopédico, en donde hay una clara ausencia del empleo de los recursos y técnicas didácticas, por lo que existen posibilidades de explorar otras alternativas

Por lo que de acuerdo a estas características, existe la posibilidad de explorar un terreno bastante fértil para desarrollar la presente investigación, con una población en cuyos resultados alcanzados, será mayormente significativo, tanto en términos cuantitativos, como cualitativos

Además: Los procesos de formación docente dentro de la ENEP Aragón, nos puede brindar un punto clave, en lo que se refiere al tipo de respuesta que su personal docente ha dado, en atención a los cursos de formación y actualización que la misma ENEP, ha puesto a su disposición y en donde se podrá ubicar la situación del personal docente de la Carrera de Derecho.

A continuación serán señalados datos estadísticos oficiales de 1990 al 2002, como del apartado relativo a "Docencia", obtenidos de los *Informes Anuales del Director de la ENEP Aragón*, con la finalidad de establecer las respectivas inquietudes que en dichas acciones se han señalado, con relación al tema que nos ocupa y en donde se podrá apreciar la manera en que se ha prestado especial atención a satisfacer los recursos materiales y humanos para cubrir los múltiples requerimientos de la Institución.
(<http://informatica.aragon.UNAM.mx/aragon/reseña.htm/>)

Planta Docente Informe 1990-1991	Programas de Actualización ☞ (DGAPA)	Programas de Formación Docente ☞	Programa de Regularización y Estabilidad del Personal Académico
Se contaba con una planta de 1,325 profesores de licenciatura, 19 de posgrado y 60 apoyaron las diferentes instancias académico-administrativas del plantel, lo que haría un total de 1405 profesores, incluyendo 30 Técnicos Académicos, 116 Ayudantes de Profesor, 1123 Profesores de Asignatura "A", 106 Profesores de Asignatura "B" y 38 Profesores de Carrera.	Se convocó a un programa de formación docente a maestros para asistir a 15 cursos organizados por los diversos departamentos académicos de acuerdo a las áreas prioritarias que requerían apoyo. Las exposiciones de los cursos estuvieron a cargo de expositores especializados en los diversos tópicos tratados y tuvieron una asistencia de 254 profesores e invitados de otras instituciones de educación superior.		Se procedió a concluir los pendientes de las convocatorias de promoción de categoría y nivel en concurso, publicada en mayo de 1988.

Planta Docente Informe 1991-1992	Programas de Actualización ☞ (DGAPA)	Programa de Regularización y Estabilidad del Personal Académico	Programas de Formación Docente
La Planta Docente de la ENEP Aragón, estuvo integrada durante este periodo por 1,380 Profesores de Licenciatura y 104 apoyaron diversas instancias académico-administrativas, conformando un total de 1,484; de los cuales el 81% corresponde a Profesores de Asignatura "A", el 10% a Ayudantes de Profesor, el 05% a Profesores de Asignatura "B", el 02% a Profesores de carrera y el 02% restante a Técnicos Académicos.	Mediante el apoyo brindado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), se realizaron 34 cursos de actualización durante 842 hrs. Promovidos por las diferentes áreas académicas del plantel, se contó con la participación de 588 participantes entre Profesores, Ayudantes de Profesor y Técnicos Académicos, en promedio se lograron 25 hrs. por curso.		El Departamento de Apoyos Educativos, de reciente creación se avocó a trabajar coordinadamente en las resoluciones de los miembros del Colegio de Jefes de Sección, para realizar cursos dirigidos a profesores becarios y ayudantes de profesor e introducirlos en los conocimientos pedagógicos fundamentales, necesarios en la labor docente, así se lograron con gran aceptación de los asistentes, los siguientes cursos: Introducción a la Didáctica, Dinámicas Grupales y Recursos Didácticos, Planeación Educativa y Evaluación del Aprendizaje, que tuvieron una asistencia de 157 personas, de las cuales fueron 45 Profesores, 57 Becarios y 55 Ayudantes de Profesor, dichos cursos fueron impartidos por 6 especialistas en los temas tratados.

Planta Docente Informe 1992-1993	Programas de Actualización  (DGAPA)	Programas de Formación Docente	Programa de Regularización y Estabilidad del Personal Académico
<p>La planta académica de la ENEP Aragón estuvo conformada en Licenciatura y posgrado por 1,408 profesores, además de otras 97 personas que apoyaron diferentes instancias académico-administrativas, haciendo un total de 1,505 integrantes.</p> <p>Este personal se encontró distribuido de la siguiente manera: el 81% lo constituyeron Profesores de Asignatura "A", el 6% de Asignatura "B", el 1% Profesores de Carrera, el 10% Ayudantes de Profesor y el 2% restante, correspondió a Técnicos Académicos.</p>	<p>A través del Programa de Superación y Actualización del Personal Académico, se llevaron a cabo 44 cursos de actualización, cifra que supera en un 29% la cantidad de cursos impartidos en el pasado ciclo escolar, con una participación de 315 docentes.</p>		<p>En este periodo se prosigue dando continuidad a los concursos de oposición publicados el 3 de febrero y 5 de marzo de 1992, en donde se convocaron 115 plazas para Profesor de Asignatura "A" y 14 plazas para Profesor de Carrera en diferentes categorías.</p> <p>En enero de 1993, se aprueban 12 plazas de asignatura y 2 de carrera en cinco áreas académicas de la ENEP Aragón.</p>

Planta Docente Informe 1994-1995	Programas de Actualización  (DGAPA)	Programas de Actividad Docente	Programa de Regularización y Estabilidad del Personal Académico
<p>Se cuenta con 39 Profesores de Carrera y 1,324 de asignatura, de los cuales 296 son definitivos de los niveles "A", y "B", el resto son interinos, además de 142 Ayudantes de Profesor.</p> <p>En total en el plantel laboran 1,535 docentes de los cuales el 39% está adscrito a la División de Ciencias Socio-Económicas, el 50% a la División de actividades y Ciencias Básicas, el 4% corresponde a la División de Posgrado e actividades y el 7%, se encuentra laborando en diversas áreas del plantel.</p>	<p>Durante el año de 1994, la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), aprobó 18 cursos correspondientes a tópicos de actualidad de las 12 carreras del plantel. Se contó con las actividades de 18 reconocidos expositores y asistieron 252 docentes. Dichas actividades tuvieron una duración de 501 hrs.</p>		<p>Se otorgaron 43 plazas de Profesor de asignatura "A" Definitivo, en lo referente a Profesores de Carrera se otorgó 1 plaza de Profesor de Medio Tiempo Interino, 2 de Medio Tiempo Definitivo 1 de Medio Tiempo Interino, 2 de Medio Tiempo Definitivo, 1 de Tiempo Completo Interino y 4 de Tiempo Completo Interinos.</p>

Planta Docente Informe 1995-1996	Programas de Actualización  (DGAPA)	Programa de Regularización y Estabilidad del Personal Académico	Programas de Formación Docente
<p>Durante el presente periodo anual, la planta académica estuvo conformada por 1483 docentes, de los cuales 1256 son Profesores de asignatura "A", 64 son de Asignatura "B", 50 son Profesores de carrera; 87 corresponden a Ayudantes de Profesor y los 26 restantes, se refieren a Técnicos Académicos.</p>	<p>Se prosigue la política del Programa de Actualización Docente a través de la impartición de 26 cursos, los cuales contaron con la asistencia de 449 profesores, lo que representa un promedio de 17 asistentes por evento.</p>	<p>Se convocaron mediante concurso de oposición abiertos a ocupar 16 plazas, de las cuales obtenerse 10, entre las que destacan 9 Profesores de Carrera.</p>	

Planta Docente Informe 1998-1999	Programas de Actualización  (DGAPA)	Programa de Regularización y Estabilidad del Personal Académico	Programas de Formación Docente
Llama la atención que la escuela a sus 23 años de su fundación, tenga 1,103 Profesores Interinos, es decir el 85.09% del total de los profesores de asignatura, por lo que la presente administración se dio a la tarea de llevar a cabo concursos de oposición durante cada año, a fin de que al término de esta gestión, la escuela cuente con más del 90% de Profesores Definitivos.	Respecto a los cursos de actualización para el personal docente, durante 1998, se ofrecieron 38, con la asistencia de 615 académicos, destacando el curso "Habilidades Básicas para la Docencia", en donde participaron 100 Profesores de Derecho.	El H Consejo Técnico aprobó la convocatoria para ocupar 297 plazas de Profesor de Asignatura "A" Definitivo. El 27 de agosto de 1998, se publicó en la Gaceta de la UNAM, inscribiéndose 521 docentes.	

Informe 1999-2000

La Docencia constituye un proceso fundamental dentro de la labor educativa de nuestra institución, por ello se tiene una sólida planta académica distribuidos de la siguiente manera: de 1,863 docentes, de los cuales, 1,558 son Profesores de Asignatura "A" (1,286 interinos y 272 definitivos), 98 Profesores de Asignatura "B" (1 Interino y 97 Definitivos) 64 de Carrera (14 de Medio Tiempo y 50 de Tiempo Completo, 106 Ayudantes de Profesor (4 de Asignatura "A" y 103 "B"), 36 Técnicos Académicos, (Levy Carlos mayo-2000)

Planta Docente Informe 2001-2002	Programas de Actualización  (DGAPA)	Programa de Regularización y Estabilidad del Personal Académico	Programas de Formación Docente
La población académica hasta este entonces cuenta con una planta de 2,102 docentes, ubicados en licenciatura y posgrado; 1,766 profesores, de los cuales 164 son ayudantes de profesor B, 1,101 profesores de asignatura interinos, 324 profesores definitivos A, 1 profesor de Asignatura B, 101 profesores definitivos B, 7 profesores definitivos de Carrera de medio tiempo, 44 profesores de carrera de tiempo completo y 24 técnicos académicos. En posgrado, la escuela cuenta con 245 profesores; 32 son ayudantes de profesores B; 109 son profesores de asignatura A interinos; 1 es profesor de carrera de medio tiempo y 3 profesores de carrera de tiempo completo.	Para fortalecer el nivel académico de los docentes, a través de la DGAPA, se impartieron 29 cursos de superación y actualización académica, coordinados por el Departamento de Planeación Académica, Adscrito a la Unidad de Planeación de esta escuela, contando con 480 asistentes y 30 expositores, con un total de 820 horas, en los que destacan en el área de Arquitectura: Diseño de Exposiciones en Museos, impartido por Diseño Industrial y el de Habilidades para la Docencia, en Pedagogía.	Con el afán de lograr la estabilidad del personal académico, en el periodo que nos ocupa, se dio continuidad a los concursos de oposición en los niveles de licenciatura y posgrado. En este sentido, se convocaron 364 plazas para licenciatura, posgrado y Centro de Lenguas	En la División de Ciencias Sociales, los cursos: Estrategias Metodológicas para la Asesoría de Tesis y Actualización en Práctica Forense de Derecho Fiscal, fueron organizadas por la Carrera de Derecho

De acuerdo a las acciones ya descritas, por la administración de la ENEP Aragón, durante estos últimos 12 años en materia de formación y actualización docente, se puede apreciar que:

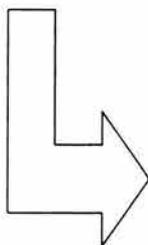
➤ Los cursos de actualización académica se han privilegiado con relación a los de formación docente, de acuerdo a la frecuencia de los datos con que se han señalado su atención.

➤ En ambos tipos de cursos, la asistencia del personal docente no se acerca ni al 50% de la población total de la planta docente de la ENEP Aragón.

➤ No se ha diseñado un programa de operación permanente, lógico y secuenciado, así como su respectivo seguimiento, en relación con el grado de aplicación de los conocimientos adquiridos por el personal docente que haya asistido a dichos cursos, con el fin de evaluar los resultados esperados contra los alcanzados.

➤ Después de 26 años de existencia, la planta docente de la ENEP Aragón, inicia vertiginosamente los procesos de regularización y estabilidad, aunque cabe señalar, que el número de profesores de asignatura definitivos y particularmente de carrera aún no llega ni a la quinta parte de su población global. Frente a estos argumentos en el presente proyecto, se dispone a realizar una investigación más a fondo al tener como base los siguientes argumentos en cuanto a:

- Si las apreciaciones que tiene el docente de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón con relación al desarrollo de su práctica educativa, frente a los productos que al interior del aula obtiene, le permite orientar su sentido de actualización y formación pedagógica, como una necesidad inmediata a cubrir.
- ¿ El modelo de formación que poseen los docentes de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, le permite desempeñarse como gestor del cambio en el desarrollo de la actividad escolar, así como el ser analista reflexivo, creativo, crítico, constructor de su práctica y de los procesos educativos del alumno, como un intelectual, transformador, con un amplio bagaje cultural cuya base metodológica se fundamente en la articulación de las relaciones maestro-alumno con un profundo respeto y práctica de los valores como la honestidad, la cordialidad, amabilidad, respeto y responsabilidad?



Si bien no existe un Modelo de Formación único, infalible ni mágico, las exigencias de la Educación Superior, nos remiten al perfil de un docente que domina los saberes, ejerce su criterio profesional, comprende la cultura, desarrolla una pedagogía activa, participa en trabajo de academias, investiga es innovador, analítico, reflexivo y constructor de su práctica, está en constante formación, impulsa las actividades escolares, desarrolla y apoya a sus alumnos y es percibido por sus alumnos como un líder intelectual, un amigo, orientador y asesor de la construcción de su aprendizaje, perfil que nos da:



Liston y Zeichner	Ángel I. Pérez Gómez-Gimeno Sacristán	Gilles Ferry	Cayetano de Lella
La Tradición Reconstruccionista Social	Modelo Reflexivo	Modelo de Liberación	Modelo Hermenéutico- Reflexivo
	Perspectiva de Reflexión en la Práctica para la Reconstrucción Social: El Enfoque de Crítica y Reconstrucción Social		

Cabe añadir que las interrogantes planteadas giran en torno a algunas de las consideraciones que constituyen ejes de análisis del presente trabajo de tesis

3.6.1.- Análisis Cuantitativo de los Datos de la Investigación

El presente apartado está dedicado a la descripción de la aplicación y obtención de resultados, de los instrumentos de investigación, en función de los formatos correspondientes a los Anexos 1, 2 y 3 de tal manera, que a continuación se señalará la manera en que se aplicó cada uno de ellos a partir de sus respectivos apartados, con el propósito de contar con los argumentos, evidencias y testimonios, que permitan en su conjunto, brindar un diagnóstico de la situación que guarda la formación para la práctica docente de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, durante el Semestre Escolar 2002-II y parte en el 2003-I.

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

RASGOS DE INTERÉS

Anexo N°1

Cuestionario dirigido al Personal Académico de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón Turno Vespertino.

- PARTE I.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN (RASGOS DEL 1 AL 6)
- PARTE II.- PROCESO DE FORMACIÓN (RASGOS DEL 7 AL 12)
- PARTE III.- PRÁCTICA DOCENTE (RASGOS DEL 13 AL 18)

Anexo N°2

Cuestionario dirigido al Alumno de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón Turno Vespertino.

- PARTE I.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN (RASGOS DEL 1 AL 2)
- PARTE II.- VISIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE (RASGOS DEL 3 AL 7)
- PARTE III.- EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE (RASGOS DEL 8 AL 14)

Anexo N°3

Guía de Observación Relativa al Desarrollo de la Práctica Docente Dirigido al Personal Académico de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón Turno Vespertino.

- PARTE I.- PLANEACIÓN DIDÁCTICA (RASGOS DEL 1 AL 5)
- PARTE II.- DESARROLLO DEL PROCESO (RASGOS DEL 6 AL 20)
- PARTE III.- PROCESO DE EVALUACIÓN (RASGOS DEL 21 AL 26)
- PARTE IV.- FORMACIÓN EN VALORES (RASGOS DEL 27 AL 36)

Se inicia dicha descripción, en el orden señalado con el Anexo 1 y así sucesivamente:

3.6.2.- Anexo 1 Cuestionario Dirigido al Personal Académico de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón Turno Vespertino

La población estimada del Objeto de Estudio, como ya se comentó es:

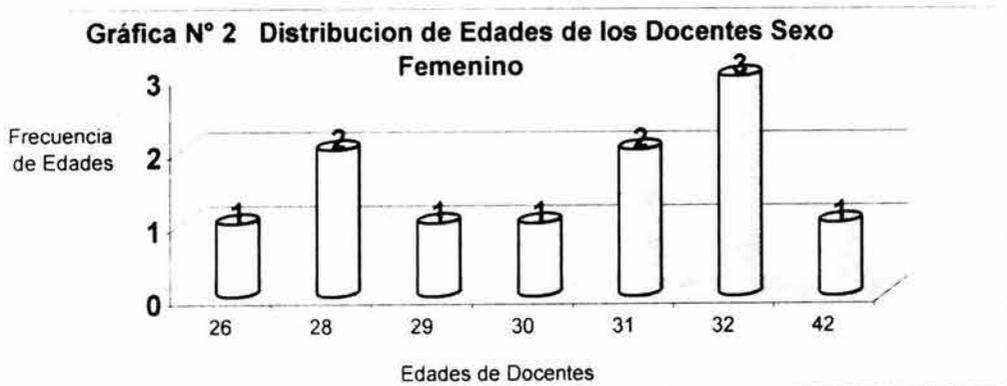
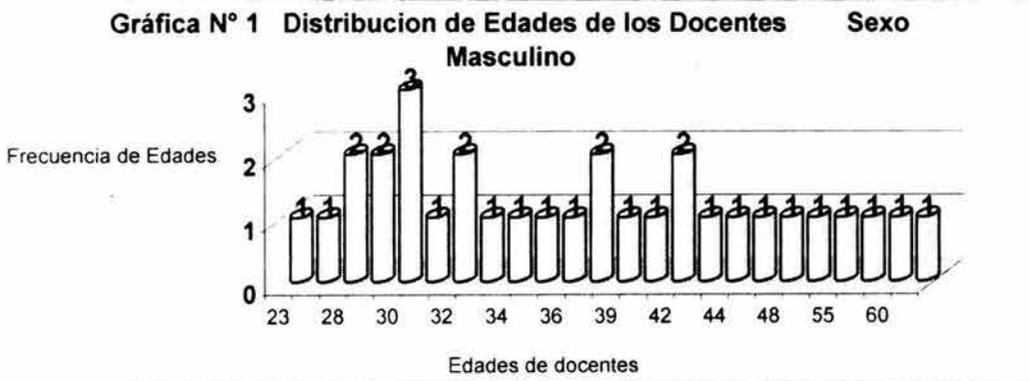
Área	Profesor de Asignatura				Profesor de Carrera		Ayudante de Profesor		Técnico Académico	Total
	Interino		Definitivo		MT	TC	A	B		
	A	B	A	B						
Carrera de Derecho	261	0	32	20	0	6	0	14	0	333

Población que representa un total del **21.6%** con relación al número de docentes de las demás carreras.

Aunque originalmente se contempló trabajar con 155 docentes, del turno vespertino, número que nos representa el 50 %, condiciones como falta de tiempo, de cooperación, de voluntad, desconfianza, apatía, entre otras cuestiones por parte de los docentes, obligó a reducir la muestra obtenida al azar, de la siguiente manera:

SEXO	MASCULINO	FEMENINO
SUBTOTAL	31	11
TOTAL	42 DOCENTES	

Población que por su edad y sexo se distribuyen de la siguiente manera:



En donde la edad promedio del personal docente es la siguiente:

DATOS ESTADÍSTICOS	MASCULINO 31	FEMENINO 11	GLOBAL
Media	39.3	31.0	37.1
Mediana	28	31	32.5
Moda	30	32	32
Rango	41	16	41
Población Total	31	11	42

3.6.2.1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN (RASGOS DEL 1 AL 6)

Rasgos 1 y 2.- Para estos puntos, se solicitó al docente, nos proporcionara los datos relativos a:

- Origen de la institución de donde egresó, y
- El de su formación profesional.

Con la finalidad de identificar el origen de egreso y carrera de los docentes encuestados, a lo que los resultados obtenidos, fueron los siguientes:



De los docentes que integran la población:

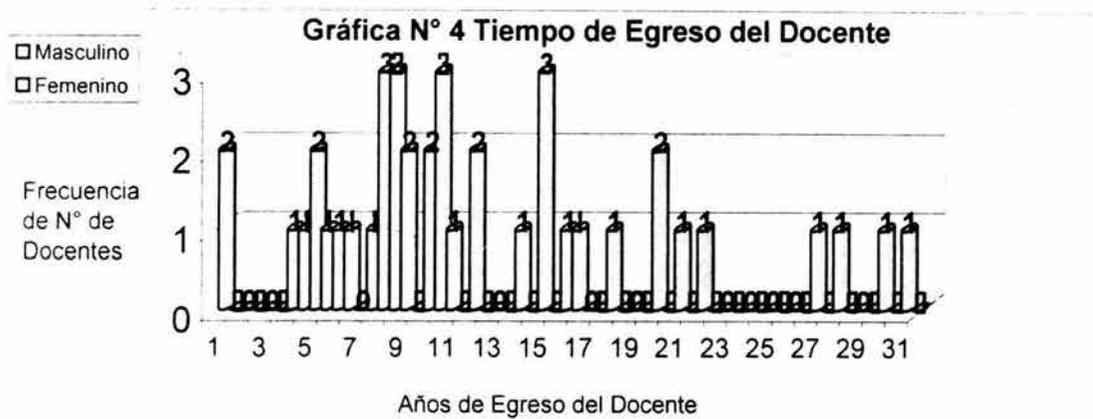
Todos ellos provienen de la Carrera de Derecho de los cuales:

- 27 varones y 10 mujeres son egresados de la ENEP Aragón mientras que:
- 4 varones y 1 mujer provienen de la Facultad de Derecho de la UNAM.

Evidentemente la muestra de la población de docentes de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, alcanza su mayor número en los egresados de la misma institución, es decir, de un total de 42 docentes; 37 fueron alumnos de esa carrera por lo que, estamos hablando que del 100% de nuestra población, el 88% han sido contratados como docentes.

Con este dato hace presencia la idea de que, son en gran medida los propios egresados de las Instituciones de Educación Superior, quienes integran a la planta docente de esas instituciones, por lo que el compromiso de formarlos pedagógicamente, para tales efectos, debe ser una de las prioridades más sustantivas, dada la función que habrán de desempeñar, así como el reto de carácter permanente que tendrán que seguir asumiendo.

Rasgo 3.- Dentro de este punto, se solicitó a los docentes, el señalar el tiempo de egreso de sus estudios profesionales, cuyos resultados fueron los siguientes:



El tiempo de egreso de nuestra población de estudio, muestra que en los primeros 11 años, existe una concentración del 25 % de docentes, en su mayoría del sexo femenino, quedando el resto de los varones en tiempo mayor a los 15 años, hasta los 22 y de ahí en adelante, 8 de éstos desplegados, hacia los 21, 22 y posteriormente, desde los 27 a los 31 años, lo cual implica que dentro de este comportamiento estadístico tan disperso, aproximadamente el 50 % del total de la población es joven y específicamente de ese porcentaje, 10 docentes de ambos sexos no han cumplido los primeros 10 años de servicio.

De acuerdo a estos datos, se puede interpretar que el primer tercio de la población docente, tiene posibilidades de generar dentro de su experiencia, la adquisición de una cultura de carácter pedagógica, (a través del proceso de formación docente) que le permita desarrollar con mayor prestancia didáctica su trabajo frente a grupo. Mientras que el 75 % de dicha población, no es que deje de tenerla, solo que como se apreciará en la Parte II Proceso de Formación, rasgos del 7 al 12, los docentes anteponen ciertas condiciones para lograrlo.

Otro aspecto que resulta necesario destacar, es con relación al tiempo de egreso de esa población en su conjunto, frente a los años de experiencia, pues el hecho de haber egresado en 5 o más años, sin haber tenido experiencia en el ejercicio docente, no implica que cuenten con los conocimientos para desarrollar su ejercicio frente a grupo de manera satisfactoria.

Rasgo 4.- Al interior de este aspecto, se solicitó a los docentes, el señalar si además de contar con los estudios de Licenciatura en Derecho, poseen otro tipo de conocimientos, tales como otra licenciatura, especialidad, maestría, doctorado o en su caso, estudios de carácter técnico, comercial, o bien pedagógicos, cuyos resultados nos muestran que:



De la población docente integrada por 42 académicos:

- 21 docentes cuentan solamente la Lic. en Derecho
- Los restantes 21 docentes poseen otro tipo de estudios
 - 14 de sexo masculino
 - 7 de sexo femenino



Distribuidos de la siguiente manera:

11 cuentan con maestría

- 7 en derecho
- 3 en derecho penal
- 1 en ciencias de la educación

5 con diplomado en	}	1 filosofía 2 en derecho 1 en derecho electoral 1 en docencia universitaria
2 docentes poseen otros estudios	}	1 correspondiente a derecho administrativo 1 con estudios de técnico en computación

1 docente cuenta con otra licenciatura, que es el de profesor de educación primaria.

1 con especialidad en derecho.

1 con doctorado en derecho.

Así mismo:

De los 21 docentes que cuentan con otro tipo de estudios:	}	17 de éstos, se enfocan al tratado del ámbito de competencia del derecho. 1 se aboca al estudio en cómputo.
---	---	--

Puede observarse que aunque los 18 docentes hasta aquí contabilizados, se han preocupado por ampliar su grado cultural, de formación, esto le da posibilidades de enriquecer su bagaje de acuerdo al orden del área de su conocimiento, pero no resulta de la misma manera en lo correspondiente a su formación en lo relativo al saber didáctico, ni mucho menos pedagógico.

- De los 3 restantes, aunque tienen relación con la adquisición de conocimientos en materia pedagógica, se observa que:

El primero de éstos, cuenta con la licenciatura en educación primaria la cual, en comparación con los dos casos restantes, contempla un mayor grado de formación de conocimientos pedagógicos, dada su estructura curricular, sin embargo, su esquema formativo está diseñado para el desarrollo de actividades de aprendizaje escolar, base de la llamada "primera enseñanza", lo cual implica un perfil dedicado a la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas propias de alumnos de 6 a 12 años de edad, por lo que resulta necesario en el docente, la amplitud de conocimientos teórico-conceptuales y teórico-metodológicos en lo referente al conocimiento y desarrollo del trabajo académico en terrenos de la educación superior, esencialmente en los procesos que implican el ejercicio de docencia e investigación.

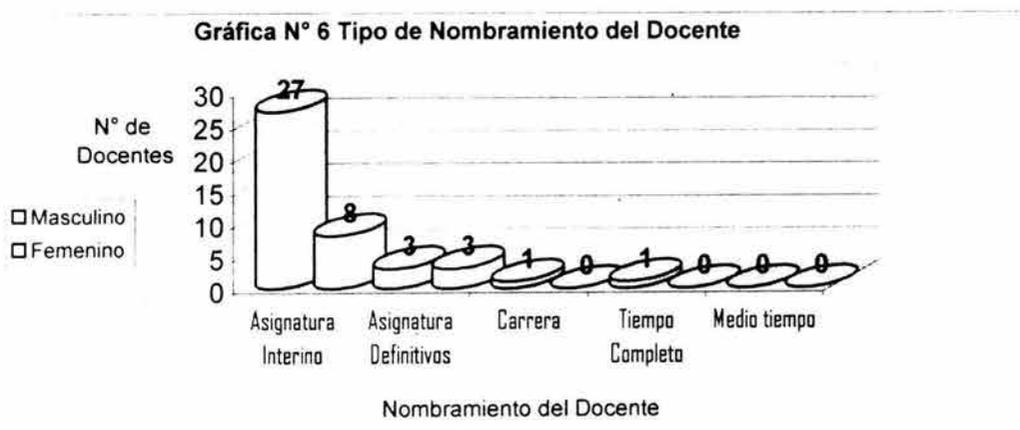
Por lo que se refiere al segundo caso, la profesora cuyos estudios realizó en docencia universitaria, si bien, ello implica la adquisición y empleo de un saber pedagógico, relativo al campo de la educación superior, el cual le ha de permitir desarrollar su trabajo docente con otra postura didáctica, se tendría que analizar, si el contenido que abordó fue de carácter instrumental o de corte analítico-reflexivo, o bien, con ambos enfoques de tal manera, que lo revisado por la profesora, le permita realizar sus tarea docente, acorde a la atención de las necesidades de su grupo y de ella misma, o bien, si esto representa, el inicio de su formación en el ámbito pedagógico.

En el tercer caso, con el cual, cerramos la población de los 21 docentes que cuentan con otro tipo de estudios, se tiene a 1 profesora con Maestría en Ciencias de la Educación, de la cual se puede señalar que el propósito de esos estudios, es el de favorecer la formación pedagógica ya sea en lo teórico-conceptual; teórico-metodológico; en la visión epistemológica de la construcción del conocimiento sin dejar de lado, a la investigación, elementos propios e indispensables para el ejercicio docente en educación superior. Por lo que al igual que en el caso anterior, bien se podría analizar cual es el sentido y grado de atención que brinda el contenido de formación de esa maestría, de cuyo nombre, nos remite al viejo discurso diferencial entre pedagogía y ciencias de la educación, debate que por el momento no es menester de este apartado.

Resulta notorio el hecho de tener entre 42 docentes, en este caso de la carrera de derecho, al 50%, 21 profesores con otro tipo de estudios y de entre esos 21, solamente a 3 orientados a la formación pedagógica.

Solo restaría por precisar si dentro de esta población, existe preocupación por parte del personal docente, por formarse y actualizarse dentro o fuera de la institución ya sea de manera permanente, esporádica, o sencillamente no la hay, factores que se pueden apreciar dentro de la Parte II Proceso de Formación, rasgo 9.

Rasgo 5.- Referente al nombramiento académico que el Docente de la Carrera de Derecho posee, se encontró que sus condiciones laborales son las siguientes:



De los 42
Docentes en
referencia

Más del 83% del personal es de Asignatura Interino
Solo el 2% es Profesor de Carrera
El 2% es Profesor de Tiempo Completo
No existen Profesores de Medio Tiempo
No existen Profesores-Investigadores, Asociados A, B, etc.

Al considerar que la ENEP Aragón, cuenta con cerca de 30 años de existencia y que la estructura académica con que inició originalmente, se ha modificado en función de su crecimiento tanto en las 12 licenciaturas, como en su División de Estudios de Posgrado, dicho crecimiento, solo se ha dado de una forma cuantitativa, más no cualitativa, es decir:

- En la administración del M. en C. Claudio Merrfield Castro correspondiente al año 1990-1991, se señaló un total de 1325 docentes de Licenciatura y 19 del Posgrado.
- Mientras que durante la gestión 1998-2000 del Lic. Carlos Levy Vázquez, se contaba con 1558 docentes, cuyo 86% eran profesores interinos, Cabe señalar que al respecto, durante este periodo, se tuvo como meta que el 90% de la planta docente de licenciatura al menos, llegara a tener nombramiento de carácter definitivo. De hecho para tales efectos, se abrieron concursos de oposición de cuyos resultados, se reflejarían de alguna manera en el siguiente periodo directivo.

Por su parte en la actual dirección cuya titular es la Arq. Lilia Turcott González, se encuentra que:

- La cantidad de personal docente ha continuado creciendo al grado de contar con 2,102 profesores, de los cuales 324 son de Asignatura Definitivos y 1101 son Interinos, es decir casi el 50% de la planta docente, aún enfrenta el reto de la inestabilidad, mientras que en apariencia quienes ya poseen la categoría de Profesores Definitivos, continuarán esperando por tiempo indefinido, la posibilidad de apertura de plazas de Profesor-Investigador, de Profesor de Tiempo Completo y Medio tiempo.

Tal es el caso del presente estudio en cuyo gráfico muestra que de una población de 42 docentes seleccionada al azar, solamente un docente es de tiempo completo.

Las presentes condiciones por las que atraviesa el personal docente, nos hacen pensar que difícilmente existan los apoyos y recursos para que el docente crezca económica y académicamente, en pocas palabras, se le brinden la oportunidad de profesionalizarse. En lo particular, resulta difícil de creer que una institución universitaria como lo es esta ENEP Aragón, por las razones que ustedes quieran, no crezca cualitativamente, por bien de los docentes, de los alumnos y de la educación.

Rasgo 6.- Articulado al punto anterior, en el presente, se pidió al docente, señalar el tiempo de espera para ser promovido, cuyo resultado fue el siguiente:

TIEMPO DE ESPERA EN PROMOCIÓN	1 AÑO		2 AÑOS		3 AÑOS		4 AÑOS		5 AÑOS		6 AÑOS		7 AÑOS		8 AÑOS		9 AÑOS		10 AÑOS O MÁS		NO CONTESTARON	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Nº	07	04	01	00	03	01	04	00	00	01	03	00	00	00	00	00	00	00	02	02	11	03
SUBTOTAL	11		01		04		04		01		03		00		00		00		04		14	
TOTAL	42																					

Encontramos una polémica al revisar que 14 docentes se abstuvieron a contestar tal cuestión. La posible respuesta estriba en el sentido de darnos cuenta, que de acuerdo a los resultados obtenidos, 11 profesores no esperaron más de un año, para ser contratados como docentes, mientras que, 8 más, lo hicieron por espacio de 3 a 4 años y otros 4 han tenido que esperar más de 10 años para tener acceso a un examen de oposición para ser profesores definitivos. Además: en los rubros de 10 o más años de servicio se encuentran los docentes que siguen esperando, o no han tenido promoción, o que en su defecto, tardaron más de 10 años para hacerlo por lo que manifiestan malestar por aquellos docentes que al lado de ellos, solo han esperado 01 año y dentro de estos casos, hasta un semestre, para ejercer la docencia, quienes por lo general, son recién egresados y por consecuencia, no cuentan con experiencia, para ello.

A pesar de existir normas y procedimientos derivados del Estatuto del Personal Académico de la UNAM, al menos en los datos presentados, se aprecia la falta de aplicación de criterios de selección para la contratación docente y en consecuencia, estos errores dan por resultado improvisación y malestares en docentes y alumnos de la carrera, tal y como se verá en la descripción del Anexo 2 Cuestionario dirigido al Alumno de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón Turno Vespertino, Parte III.- Evaluación de la Práctica Docente rasgos del 8 al 14, del presente trabajo de tesis.

3.6.2.2.- PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE (RASGOS DEL 7 AL 12)

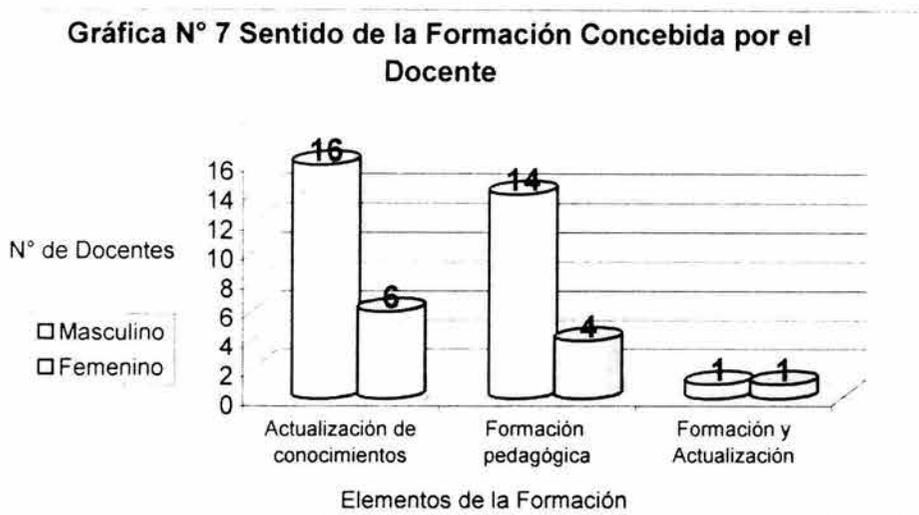
Rasgo 7.- Para el presente punto, se solicitó la opinión que tienen los docentes con relación al tipo de conocimientos que debe poseer la estructura de su formación para ejercer su práctica educativa.

De las 42 respuestas obtenidas por los docentes, éstas se agruparon desde la similitud que guarda su concepto, con la finalidad de poder representarlas en los siguientes datos, de mayor a menor grado de importancia:

El sentido de orientación de dicha formación consideró a la:

- Actualización de sus conocimientos
- Formación en conocimientos de carácter pedagógico
- Formación pedagógica y actualización de sus conocimientos, de manera complementaria

Las opiniones emitidas por los docentes nos permitieron identificar que:



- El 52% de los docentes, se inclinaron más hacia el sentido de la actualización en los conocimientos de su disciplina, mientras que
- El 42% se orientó por la formación de conocimientos en pedagogía, y;
- Solamente el 2% opinó estar a favor de que tanto la actualización, como la formación, resultan ser un complemento necesario, para llevar a cabo su labor docente.

Además de dividida la idea que los docentes tienen de la necesidad de contar con los elementos necesarios para llevar a cabo el desarrollo de sus labores, resulta fragmentaria en el sentido de que aproximadamente la mitad de los docentes encuestados piensan que solamente basta con poseer conocimientos del área de

su disciplina y en su caso actualizarlos para estar al día y ser o desempeñarse como "buenos docentes", mientras que la otra mitad, opinó que se requiere el conocimiento pedagógico para tales fines. En este sentido se piensa que es fragmentaria la situación de los docentes debido a que tanto la actualización, como la formación en primer término son necesarias, pero, dado el origen de la naturaleza de formación de los Licenciados en Derecho que fungen como docentes frente a grupo, desde el punto de vista del quehacer docente, como responsable de la planeación, conducción y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, se hace necesario dedicar mayor atención, a la formación del docente en los conocimientos de carácter pedagógico, debido a que éstos, podrán brindarle, la visión teórica, conceptual y metodológica, para estar en condiciones más idóneas de realizar su práctica y posteriormente, al adentrarse dentro de esa formación, realizar el análisis, la reflexión, construcción y reconstrucción de esa práctica, que implica responsabilidad y compromiso axiológico, social y profesional.

Solamente a través de estos puntos de partida; con el tiempo la constancia, la voluntad y la dedicación, así como el respeto, la honestidad, la bondad y la disciplina, el docente puede llegar a formarse de manera permanente, aunado a los mismos valores que la institución educativa para la cual prestan sus servicios profesionales, debe mostrar al planear y desarrollar programas de formación y actualización de carácter permanente, con oportunidad, de manera coherente, lógica y secuencial, que respondan a las necesidades de formación de la planta académica.

Cabe señalar que con base en el sentido del tipo de estas respuestas que los docentes brindaron, se pudo tener un primer acercamiento teórico, hacia que tipo de modelo de formación los docentes se inclinan y en todo caso:

Si ese modelo de formación le permite desempeñarse como gestor del cambio en el desarrollo de la actividad escolar, así como el ser analista reflexivo, creativo, crítico, constructor de su práctica y de los procesos educativos del alumno, como un intelectual, investigador, crítico-transformador, con un amplio bagaje cultural cuya base metodológica se fundamente en la articulación de las relaciones maestro-alumno con un profundo respeto y práctica de los valores como la honestidad, la cordialidad, amabilidad, respeto y responsabilidad.

Para tales efectos, ha sido necesario considerar el discurso que orienta el Modelo de Formación trabajado en el Capítulo II, del presente trabajo de tesis, se permite de manera convencional traducir esas respuestas, para ubicarlas dentro de los Modelos teóricos de Formación Docente de Liston y Zeichner, Ángel I. Pérez Gómez-Gimeno Sacristán, Cayetano De Lella y Gilles Ferry, en donde (m) representa a los docentes y (f) a las profesoras: (Las respuestas de los docentes son originales a su discurso)

Liston y Zeichner	P. Gómez-G. Sacristán	De Lella	Gilles Ferry
<p>La tradición Académica</p> <p>Sostiene que el dominio de la asignatura, debe ser el aspecto más importante dentro de la formación del docente y que los cursos de ciencias de la educación, obstaculizan esta visión.</p>	<p>La perspectiva Académica</p> <p><i>El enfoque:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Enciclopédico. • Comprensivo. <p>La enseñanza se comprende como la transmisión del conocimiento y de adquisición de una cultura pública, en donde el docente es concebido como un especialista.</p>	<p>Modelo Academicista</p> <p>Especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada "pedagógica", como si no fuera también disciplinaria, pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria.</p>	<p>Modelo Carismático</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sacerdotal • Persona moral • Don pedagógico. • Compromiso • Gestión cultural. <p>El dominio carismático esta garantizado por un profundo sentido del deber-ser.</p>
	<p>(M) AUNQUE SE TENGA EXPERIENCIA, ES IMPORTANTE QUE SEPA TRANSMITIR.</p> <p>(M) EL DOCENTE DEBE CONOCER NUEVOS MÉTODOS Y TÉCNICAS PARA DESARROLLAR EL PROCESO E-A.</p> <p>(M) PARA IMPARTIR MEJOR.</p> <p>(M) AL SUPERARSE Y ACTUALIZARSE, PODRÁ TRANSMITIR SUS CONOCIMIENTOS Y BRINDAR UNA CLASE CON MÁS EXPERIENCIA.</p>	<p>(M) EL DOCENTE DEBERÁ MANTENERSE ACTUALIZADO.</p> <p>(M) EL DOCENTE DEBE ESTAR ACTUALIZADO.</p> <p>(M) ES NECESARIO ACTUALIZARSE.</p> <p>(M) ES NECESARIO ESTAR ACTUALIZADO.</p> <p>(M) LA ACTUALIZACIÓN PERMITE LA EXCELENCIA.</p> <p>(M) POR ACTUALIZAR EL CONOCIMIENTO.</p> <p>(F) ES NECESARIO ESTAR ACTUALIZADO.</p> <p>(M) ES NECESARIO ESTAR ACTUALIZADO.</p> <p>(F) POR ACTUALIZACIÓN.</p> <p>(M) EL MUNDO ACTUAL REQUIERE DE MÁS PREPARACIÓN Y EL DERECHO DE ACTUALIZACIÓN.</p> <p>(M) AL AVANZAR LA CIENCIA, LAS CIENCIAS SOCIALES TAMBIÉN LO HACEN, LO CUAL IMPLICA, LA NECESIDAD DE ACTUALIZACIÓN EN LAS CIENCIAS DEL DERECHO ADEMÁS DE QUE SU CAMPO ES BASTO.</p>	<p>(F) POR LOS CAMBIOS CONSTANTES.</p> <p>(M) LOS CONOCIMIENTOS SE TRANSFORMAN CONSTANTEMENTE.</p> <p>(M) POR LA NECESIDAD DE ESTAR A LA VANGUARDIA Y REFLEJARLO EN EL ALUMNO.</p> <p>(M) EL DERECHO CAMBIA Y EL DOCENTE NO PUEDE AISLARSE DE ESOS CONOCIMIENTOS O EN LA PRÁCTICA NO PODRÁ SER UN BUEN DOCENTE.</p> <p>(F) PARA CONTAR CON LOS ELEMENTOS ACTUALES, QUE PUEDAN APROBECHAR LOS ALUMNOS.</p> <p>(F) DEBIDO A LA DINÁMICA SOCIAL.</p> <p>(M) SE DEBE ESTAR AL DÍA EN CUESTIONES DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.</p> <p>(F) ES NECESARIO ESTAR AL DÍA EN LAS REFORMAS JURÍDICAS Y SUS CAMBIOS EN EL CONTEXTO SOCIAL.</p> <p>(M) CADA DÍA HAY REFORMAS A LA LEY Y A LAS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA.</p>

Como se puede apreciar, en ninguna de las respuestas brindadas por los docentes, se hace referencia a la necesidad de contar con una formación de carácter pedagógica, más bien, la perspectiva de los profesores, se inclina por la necesidad de actualizarse por los conocimientos de su especialidad.

Liston y Zeichner	P. Gómez-G. Sacristán	De Lella	Gilles Ferry
<p>La Tradición de la Eficiencia Social</p> <p>Supone la fe en la capacidad del estudio científico de la enseñanza para sentar las bases en la elaboración del curriculum de la formación de profesores.</p>	<p>La Perspectiva Técnica</p> <p><i>El modelo de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento. • Adopción de decisiones. <p>La perspectiva técnica se propone otorgar a la enseñanza el status y el rigor de los que carecía la práctica tradicional, mediante la consideración de la misma como una ciencia aplicada, a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica, superando el estadio medieval de actividad artesanal, donde el profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento, producido por otros y convertido en reglas de actuación.</p>	<p>Modelo Práctico-Artesanal</p> <p>Concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización.</p>	<p>Modelo del Ajuste</p> <p><i>El profesor como:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicólogo. • Psicopedagogo • Agente cultural <p>El maestro-educador, es el que se preocupa esencialmente por ajustar su intervención a las necesidades y posibilidades del alumno.</p>
	<p>(M) LA FORMACION COMO DOCENTE ES INOISPENSABLE, YA QUE MUCHAS VECES SE TIENEN LOS CONOCIMIENTOS, PERO NO SE SABEN TRANSMITIR, POR LO QUE SE DEBE TENER TÉCNICAS ADECUADAS PARA LA CARRERA.</p> <p>(M) EL DOCENTE SOLO CUENTA CON LOS CONOCIMIENTOS RELATIVOS AL CAMPO DEL DERECHO, POR LO QUE REQUIERE DE PEDAGOGÍA</p> <p>(M) LA DOCENCIA ES COMPLICADA, PARA AQUELLOS QUE NUNCA TOMAMOS ALGUNA CLASE DE PEDAGOGIA.</p>	<p>(M) PORQUE LA SOCIEDAD NO ES ESTÁTICA.</p>	<p>(M) POR LA SUPERACION DEL ALUMNO.</p> <p>(M) NO OBSTANTE LA FORMACION PROFESIONAL, LA DOCENCIA REQUIERE DE ELEMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS, PARA SU ÓPTIMO EJERCICIO DE LAS CAPACIDADES DE ALUMNOS Y MAESTROS.</p> <p>(M) ÚNICO MEDIO PARA LOGRAR PERFECCIONAR LA DOCENCIA, PUES AL PREPARARSE, SE TIENE EL MEJORAMIENTO DE TÉCNICAS Y CON ELLO SE PUEDE PREPARAR MEJOR AL ALUMNO.</p> <p>(M) DADA LA DINAMICA DE LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO, NO SE PUEDE CONSIDERAR A ÉSTE COMO UN RECEPTÁCULO DE CONOCIMIENTOS NI AISLADO DEL PROCESO.</p> <p>(F) ANTE LA RESPONSABILIDAD DE FORMAR PROFESIONISTAS.</p>

Liston y Zeichner	P. Gómez-G. Sacristán	De Lella	Gilles Ferry
<p>La Tradición Desarrollista</p> <p><i>El profesor como:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Naturalista. • Artista. • Investigador. <p>La característica más típica de esta tradición, se orienta en el orden natural de la evolución del aprendiz, la cual constituye la base para determinar lo que habrá de enseñársele, tanto a los alumnos como a sus profesores.</p>	<p>La Perspectiva Práctica</p> <p><i>El enfoque:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tradicional. • Reflexivo sobre la Práctica. <p>Esta perspectiva se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinados, por el contexto</p>	<p>Modelo Tecnicista-Eficientista</p> <p>Apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada.</p>	
	<p>(F) LA DOCENCIA NO SOLO ES UNA DISCIPLINA, ES UNA CIENCIA QUE REQUIERE DE UNA METODOLOGÍA DIDÁCTICA, PARA DESARROLLAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA. POR ELLO, HAY GENTE IMPROVISADA, QUE NO SABE TRANSMITIR CONOCIMIENTOS.</p> <p>(M) DEBE SER DE MANERA REGULAR PUES EL DOCENTE SOLO SE DEDICA A TRABAJAR O A DAR CLASES. ¿A QUE HORA SE PUEDE DEDICAR A SU FORMACIÓN?</p>	<p>(F) LA RESPONSABILIDAD DE PREPARARNOS Y HACERNOS MÁS PROFESIONALES.</p> <p>(M) SE DEBEN OFRECER CONOCIMIENTOS TÉCNICOS EDUCATIVOS A CORDE A LAS NECESIDADES DE CONOCIMIENTO.</p> <p>(M) EXISTEN MUCHOS PROFESORES QUE NO CUENTAN CON LAS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, DISPONIBLES.</p> <p>(M) MEJORAR EL NIVEL DE CONOCIMIENTOS, PORQUE NUESTRO NIVEL PROFESIONAL, ES DE POCALIDAD.</p> <p>(F) POR LA LABOR DEL DESEMPEÑO, LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA, DEBE SER DE CALIDAD ACTUAL Y EFICAZ.</p> <p>(F) PORQUE ÉSTO REDUNDARÍA EN EL CRECIMIENTO PROFESIONAL DEL DOCENTE.</p> <p>(M) PORQUE EL DOCENTE TIENE DOBLE FUNCIÓN: ES PROFESIONAL DE SU ÁREA DE CONOCIMIENTOS E IMPARTE CLASES.</p>	

Liston y Zeichner	P. Gómez-G. Sacristán	De Lella	Gilles Ferry
<p>La Tradición Reconstruccionista Social</p> <p>Consiste en relacionar la teoría social crítica con un conjunto de prácticas estipuladas a través de las cuales los estudiantes de profesorado sean capaces de dismantelar y examinar críticamente las tradiciones educativas y culturales preferidas, muchas de las cuales cayeron presas de la racionalidad instrumental que limita o deja de lado los ideales y principios democráticos. Define la escolarización y la formación del profesorado, como elementos cruciales del movimiento a favor de una sociedad más justas.</p>	<p>La Perspectiva de Reflexión en la Práctica para la Reconstrucción Social</p> <p>El enfoque de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crítica y reconstrucción social. • Investigación-acción y formación del profesorado para la comprensión. <p>El profesor es considerado como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana, para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como el contexto en que la enseñanza</p>	<p>Modelo Hermenéutico-Reflexivo</p> <p>Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla.</p> <p>Pretende formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes. Un docente abierto.</p>	<p>Modelo de Liberación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicoanálisis • Psicología de grupos • Investigaciones institucionales <p>Libertar es liberar de lo que molesta, el educador deja de representarse como alguien que galvaniza con el poder de su proyección, para pasar a representarse como alguien que ayuda a liberarse de diversos obstáculos, hasta los creados por sí mismo. Por lo que en este modelo, no se centra en el educador ni en el educando, sino en la relación que se desarrolla en uno y otro.</p>

Como puede apreciarse:

Dentro de las respuestas que los docentes brindaron, destaca el hecho de que el 57% de la población docente encuestada, se inclina por la idea orientada dentro del Modelo Teórico del orden Académista, en el siguiente orden:

La perspectiva Académica 4 docentes.
 Modelo Académista 11 docentes.
 Modelo Carismático 9

Que nos indican un total de 24 docentes, para un 57% de 42 académicos, esto es, más de la mitad de nuestra población.

Mientras que para los casos en que las respuestas dadas por los docentes se caracterizan por el sentido de un quehacer técnico-práctico, las respuestas han sido las siguientes:

La Perspectiva Técnica 3 docentes.
 La Perspectiva Práctica 2 docentes.
 Modelo Práctico-Artesanal 1 docente.
 Modelo Tecnicista- Eficientista 7 docentes.
 Modelo del Ajuste 5 docentes.

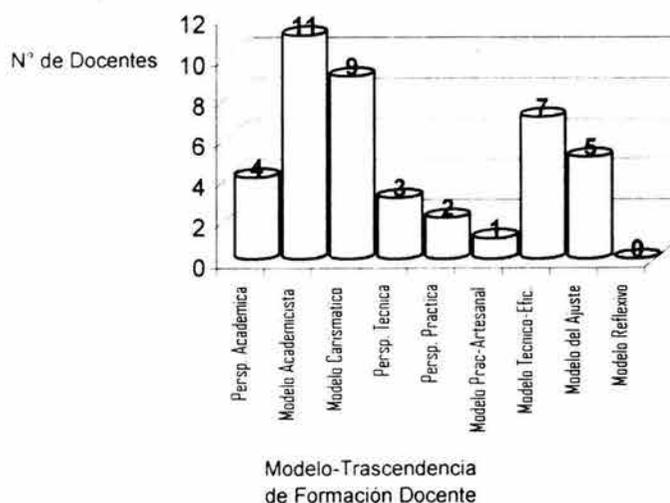
Que nos indican un total de 15 docentes, para un 35% de 42 académicos, esto es, la tercera parte de nuestra población.

Por lo que respecta a La Tradición Reconstruccionista Social, La Perspectiva de Reflexión en la Práctica para la Reconstrucción Social, el Modelo Hermenéutico-Reflexivo y el Modelo de Liberación, al menos por el tipo de respuestas dadas en 42 docentes, no se encontró algún acercamiento a sus principios.

Esto nos da la idea de que los docentes, que conforman ese 57%, se limitan a la confianza en el saber acerca de los conocimientos del área de su especialidad, delegando el sentido del conocimiento pedagógico, que vendrá con el desarrollo de su experiencia a través del trabajo áulico. Recordemos que en este aspecto el 52% de los docentes, se inclinaron más hacia el sentido de la actualización en los conocimientos de su disciplina, mientras que el 42% se orientó por la formación de conocimientos en pedagogía, y; que solamente el 2% opinó estar a favor de que tanto la actualización, como la formación, resultan ser un complemento necesario, para llevar a cabo su labor docente.

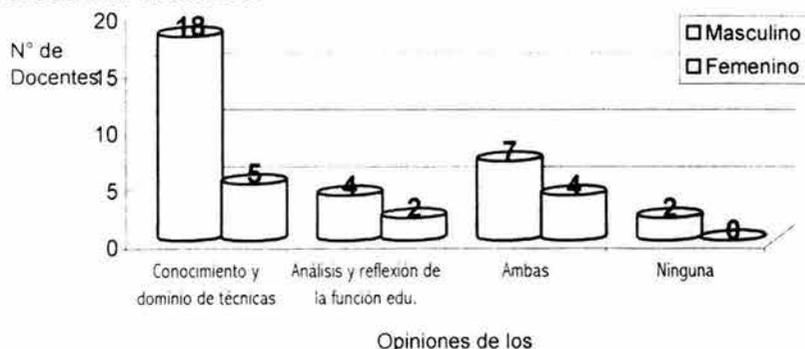
Las respuestas que hasta el momento se han presentado dentro de este punto, tiene una articulación en cuanto a su comportamiento estadístico con el siguiente rasgo, dado que en él, se solicitó a los docentes, su opinión relativa a los temas que desde su particular punto de vista, deben contener los cursos de formación docente.

Gráfica N°8 Tendencias de la Formación Docente



Rasgo 8.- Relativo a la opinión que tiene los profesores hacia el tipo de contenido que deben tener los cursos de formación docente de tal manera que satisfaga sus necesidades para desarrollar su labor frente a grupo, cuyas respuestas fueron:

Gráfica N° 9 Opinión de los Docentes en el Tipo de Contenido de los Cursos de Formación



La inclinación de los docentes resulta evidente en el sentido de favorecer los conocimientos de carácter instrumental, dado que: El 50% integrado por 21 docentes: 17 hombres y 4 mujeres opinaron que es más necesario el conocimiento y dominio de técnicas para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

- (m) se carece de técnicas de enseñanza.
- (f) le damos armas al alumno.
- (m) por la importancia de las técnicas.
- (m) al tener experiencia, es necesario saber emplear técnicas de enseñanza.
- (m) por los cambios en la didáctica.
- (f) es necesario aprender técnicas grupales.
- (m) además se requiere de laboratorios de micro enseñanza.
- (f) de nada sirve tener conocimientos si no se sabe enseñar y viceversa.
- (m) lo importante es que los alumnos aprendan
- (m) para mejorar.
- (m) es más estratégico para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.
- (m) mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- (m) se debe estar a la vanguardia y reflejarlo en los alumnos.
- (m) con el dominio de las técnicas y dinámicas, el alumno puede aprovechar mejor sus clases.
- (m) para la carrera de derecho las técnicas de instrucción son las más apropiadas.
- (m) para enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje.
- (m) el burocratismo y elitismo está acabando con los buenos maestros, faltan técnicas de enseñanza
- (f) sin técnicas de enseñanza resulta más difícil conducir la clase
- (m) todo curso debe darnos elementos para el dominio de la enseñanza
- (m) para enseñar es primordial conocer y dominar las técnicas de la enseñanza
- (m) no toda enseñanza se debe ejercer memorísticamente, se requiere de procedimientos

Por su parte, el 19%, compuesto por 8 docentes: 5 de ellos hombres y 3 mujeres, opinaron que el carácter analítico y reflexivo, deben ser los ejes que contenga el contenido de los cursos de formación docente.

- (f) dejar lo tradicional.
- (m) es necesaria la técnica y la reflexión, así como el carácter humanístico del derecho.
- (m) una disciplina no es suficiente, se requiere del conocimiento y del análisis, dominio y reflexión
- (m) con esas técnicas se lograra el beneficio del proceso enseñanza-aprendizaje y se abarca la reflexión y el análisis.
- (m) preparar en valores en el marco del análisis y la reflexión, dentro de la educación.
- (f) debemos enfrentar los problemas educativos actuales con todo aquello que conlleve a la actualización y las necesidades reales del alumno y de la sociedad.
- (f) la enseñanza sin la reflexión de los hechos es como un camino sin sentido
- (m) la carrera es tanto social, como académica.

El 26%, compuesto por 11 docentes; 7 de ellos varones y 4 damas, opinaron que ambos casos deben ser los ejes que contenga el contenido de los cursos de formación docente.

- (m) ambos rubros son necesarios.
- (f) ambos son complementarios.
- (m) por ser más integral.
- (f) son complementarios.
- (m) para una educación integral.
- (m) son complementarios.
- (f) ambas, pues no se puede tener técnica sin formación profesional y viceversa.
- (m) por carecer de conocimientos en el área de pedagogía.
- (m) falta al docente de derecho formación docente.
- (f) requerimos de fuentes técnicas pero que a la vez nos apoyen a su análisis
- (m) una parte es indispensable de la otra

Solo el 4% de los docentes; es decir 2 profesores opinaron que ninguno de los casos anteriores, son los adecuados.

- (m) se basa más en la experiencia del área.
- (m) se ampliarían las necesidades del derecho.

Desde el rasgo N° 7 del presente Anexo N° 1, se tuvo el primer referente teórico hacia la identificación del Modelo de Formación Docente de los profesores de la Carrera de Derecho, que por las características de sus respuestas, se pudo apreciar un acercamiento al Modelo Academicistas y al Técnico Eficientista descritos por Cayetano de Lella así como al Modelo Carismático de Gilles Ferry, dado que el 57% de los docentes encuestados, se inclinaron más hacia el sentido de la actualización en los conocimientos de su disciplina, con relación al tipo de conocimientos que debe poseer la estructura de su formación para ejercer su práctica educativa.

Así mismo, como se puede observar en este rasgo N° 8, la apreciación anterior se hace más congruente con el discurso del Modelo Academicista, puesto que la inclinación de los docentes resulta evidente en el sentido de favorecer los conocimientos de carácter instrumental, puesto que: el 54% de la población, privilegió el conocimiento y dominio de técnicas para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto se puede identificarse los siguientes elementos característicos en este modelo:

El favorecer la actualización de los saberes de su disciplina limitándose a la confianza en el saber acerca de los conocimientos del área de su especialidad delegando la adquisición de los conocimientos pedagógicos solamente a través del trabajo en el aula. Y si acaso, admite la necesidad de poseer el dominio de técnicas para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.



Concebir al docente, como el transmisor de verdades absolutas, circunscritas en los contenidos culturales, así como un conservador, acrítico, empírico, poseedor del saber, único responsable de lograr la formación, a través de la disciplina en donde el método es unidireccional, memorístico enciclopédico y sagrado y que en todo caso, despierta un interés fundado en el temor hacia el alumno, elementos planteados a su vez en el Modelo Práctico de Trascendencia Tradicional, y en el Modelo Académico de Trascendencia Enciclopédico, expuestos por Pérez Gómez-Gimeno Sacristán.

Concebir al aprendizaje como la acumulación de conocimientos siguiendo la tradición escolástica, así como;

Concebir a la enseñanza como la reducción al sentido dogmático de acuerdo con el Modelo Carismático de Trascendencia Sacerdotal señalado por Ferry, así como Místico, de autoridad total hacia el saber, como verdad absoluta.

Rasgo 9.- En donde se solicitó a los profesores el indicar si han asistido a cursos de formación brindados por la ENEP Aragón. Así mismo, se les pidió que en caso de haber asistido a dichos cursos, señalaran el nombre de éstos, en donde las cifras 3-5-7-6-9-15-20-23-31-36-41-8-21 y 34, tabuladas en el recuadro de la izquierda, corresponde al número de los docentes encuestados, mientras que el nombre de dichos cursos se cita del lado derecho a esa tabla:

NOMBRE DE LOS CURSOS DE ACUERDO AL NÚMERO DE PROFESOR ENCUESTADO

HA ASISTIDO A CURSOS DE ACTUALIZACIÓN		
SEXO	M	F
DOCENTES	3-5 7-6-9-15-20 -23-31-36- 41	8-21-34
SUBTOTAL	11	03
TOTAL	14	

- 3.- METODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN JURÍDICA.
- 5. Y 36 - CURSO PARA IMPARTIR DEONTOLOGÍA JURÍDICA. PREPARACIÓN PARA DOCENTES DE PRÁCTICA FORENSE DE AMPARO.
- 6. 9 Y 2.- CONCEPTOS JURÍDICOS FUNDAMENTALES., REFORMAS FISCALES, DIPLOMADO EN VIOLENCIA FAMILIAR
- 7. 8 - TÉCNICAS DE CRIMINOLOGÍA.
- 15.- DEONTOLOGÍA JURÍDICA.
- 20.- DERECHO.
- 31.- ELEMENTOS FUNDAMENTALES DEL DERECHO, SUCESIÓN Y VIOLENCIA INTRAFAMILIAR.
- 34.- ADMINISTRACIÓN Y GLOBALIZACIÓN.
- 41.- DERECHO ROMANO PARA CIVILISTA, CURSO BURSÁTIL Y COMPUTACIÓN

NOMBRE DE LOS CURSOS DE ACUERDO AL NÚMERO DE PROFESOR ENCUESTADO

HA ASISTIDO A CURSOS DE FORMACIÓN		
SEXO	M	F
DOCENTES	7-15-16-19- 20-24-41	8-17-21-34-42
SUBTOTAL	07	05
TOTAL	12	

- 7 Y 19.- DIDÁCTICA GENERAL.
- 8.- TÉCNICAS DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.
- 15.- HABILIDADES BÁSICAS PARA LA DOCENCIA.
- 16.- TÉCNICAS DE ENSEÑANZA, ASESORÍA DE TESIS Y PROBLEMAS UNIVERSITARIOS.
- 17.- DIDÁCTICA GENERAL Y FORMACIÓN DOCENTE.
- 20.- FORMACIÓN DOCENTE, HABILIDADES BÁSICAS PARA LA DOCENCIA Y ESTRATEGIAS BÁSICAS PARA ASESORIA DE TESIS.
- 21.- SEMINARIO DE TESIS, DIDÁCTICA.
- 24.- DIDÁCTICA (TÉCNICAS PARA EL APRENDIZAJE).
- 34.- TÉCNICAS DE DOCENCIA.
- 41.- PROCESO DE APRENDIZAJE, DIDÁCTICA Y METODOLOGÍA.
- 42.- ASESORIA DE TESIS Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.

Dentro de dichos cursos de formación docente, aunque aparecen temáticas relacionadas con el tratado de aspectos pedagógicos, éstos se orientan hacia el sentido teórico-práctico, instrumental, es decir, no aparecen cursos de corte analítico-reflexivo, como teoría pedagógica, filosofía educativa o psicología de la educación, o bien de antropología filosófica y de ética, elementos que pueden y deben brindar apoyo al docente en su formación humana y por ende, ha aprender a ser.

El gráfico que representa la asistencia de los docentes de la Carrera de Derecho, a los cursos de actualización y formación docente es el siguiente:

Gráfica N° 10 Asistencia a Cursos de Actualización o de Formación Docente



La respuesta del personal docente en cuanto a su asistencia a cursos de formación y actualización de nuestra muestra de 42, es que 26 docentes asistieron durante el semestre escolar 2002-II, es decir el 62% de esa población, lo cual implica una medida favorable en cuanto a las inquietudes y responsabilidades del docente de la carrera de Derecho por su formación, en la cual, se nota como ya se ha mencionado, una inclinación hacia los conocimientos de orden disciplinario, más que pedagógicos, orientado hacia lo instrumental.

Por lo que respecta a las razones por las cuales los docentes de nuestra población no asistieron o no han podido asistir así como en aquellos en los que no existen posibilidades de hacerlo, se encontraron las razones que a continuación se presentan, clasificadas de acuerdo con la frecuencia con que se presentaron:

Días y horarios no concuerdan (17 consideraciones: 11 m y 6 f)

- (M) SON CURSOS CORTOS DE CONTENIDOS ESCASOS, ADEMAS DE DARSE EN HORARIOS DIFÍCILES.
- (M) LA DIFICULTAD DE COMPACTAR ACTIVIDADES PROFESIONALES CON LA CATEDRA.
- (F) LOS HORARIOS SON DE DIFÍCIL ACCESO.
- (M) NO SE HA DISEÑADO UN PLAN ESTRATÉGICO QUE DE RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE HORARIOS.
- (M) LOS TIEMPOS DE IMPARTICIÓN SON APRETADOS.
- (M) DEBEN SER CON MAYOR FRECUENCIA.
- (F) NO TODOS LOS DOCENTES ASISTEN PUES MUESTRAN POCO INTERÉS, ADEMAS DE QUE LOS HORARIOS SON POCO O NADA FLEXIBLES.
- (F) LOS HORARIOS NO SON FLEXIBLES, NI ACCESIBLES, PARA QUIENES REALIZAMOS OTRAS ACTIVIDADES.
- (F) LOS CURSOS QUE SE PROPONEN DURAN 3 HRS. DIARIAS O MAS, POR LO QUE PARA QUIENES REALIZAMOS OTRAS ACTIVIDADES, NOS RESULTA IMPOSIBLE ASISTIR.
- (M) LOS HORARIOS SON RÍGIDOS Y MAL PLANEADOS.
- (M) FALTAN MAYORES OPORTUNIDADES.
- (F) DEBEN SER MAS EXPANSIVOS LOS CURSOS Y PROGRAMARLOS FUERA DEL HORARIO DE CLASES.
- (F) SOLO LOS ESPACIOS, SON INSUFICIENTES.
- (M) FALTAN MAS HORARIOS Y QUE LOS CONTENIDOS SEAN MAS DIRECTOS A LA CARRERA Y PERFIL DE LA CARRERA DE DERECHO. FALTA MOTIVACION PARA ASISTIR A ELLOS.
- (M) AÑADIR CURSOS VESPERTINOS Y SABATINOS, ASI COMO EDUCACION A DISTANCIA.
- (M) LOS CURSOS DEBEN SER OBLIGATORIOS PARA TODOS LOS PROFESORES, EN HORARIOS DISPONIBLES Y SABATINOS. POR LO QUE RESPECTA A LOS CURSOS DE ACTUALIZACION, HAY POCOS EN DERECHO Y POR LO GENERAL, SE PROGRAMAN EN HORAS QUE NO SON COMPATIBLES CON LAS CLASES.
- (M) LOS HORARIOS INTERFIEREN CON LAS ACTIVIDADES LABORALES DE LOS ACADEMICOS.

Los contenidos no satisfacen necesidades de formación (4 consideraciones: 2m y 2 f)

- (F) PORQUE A LOS DOCENTES LOS QUIEREN VOLVER TODOLOGOS.
- (M) SON ADECUADOS PERO INSUFICIENTES.
- (F) NO REUNEN LOS REQUISITOS MÍNIMOS PARA SU IMPARTICIÓN.
- (M) LOS CURSOS SON AISLADOS Y DESFASADOS.

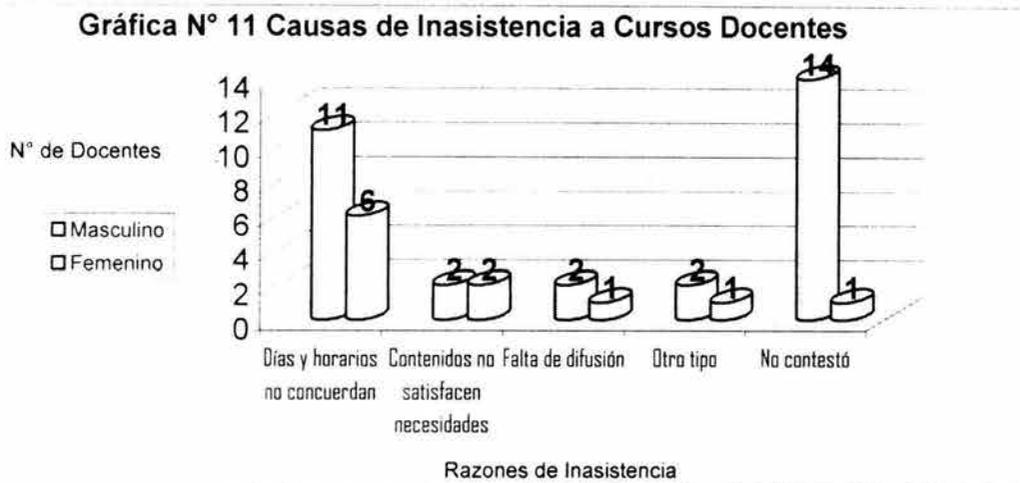
Falta de difusión (3 consideraciones)

- (M) AL DOCENTE DE DERECHO SE LE ABRUMA CON CUESTIONES BUROCRÁTICAS QUE ADEMÁS IMPIDEN ENTERARSE DE HORARIOS Y LUGARES, DONDE SE DAN LOS CURSOS.
- (M) NO LOS CONOZCO.
- (F) NO HAY DIFUSIÓN, EN SU CASO LOS HORARIOS SON DIFÍCILES Y NO HAY ESTÍMULOS, NI FACILIDADES.

Otro tipo (3 consideraciones)

- (F) FALTAN RECURSOS.
- (M) FALTAN ESTÍMULOS.
- (M) NO EXISTE VOLUNTAD.

Cuya representación gráfica es la siguiente



Dentro de las respuestas dadas por los docentes, se puede percibir que el 40% de ésta, es decir, 11 profesores y 6 profesoras, consideraron la necesidad de diseñar espacios y horarios de manera más apropiada, para poder asistir a dichos cursos, mientras que 14 profesores y 1 profesora, esto es, el 35% se abstuvieron en constar dicha cuestión, tal vez porque piensen que en nada les será resuelto su problema con este cuestionario, o porque simple y sencillamente no le interese el punto en cuestión.

Si consideramos ese 35% que no contestó más el 40% que piensa que los horarios y espacios para tales efectos no han sido los apropiados, entonces tendremos que tres cuartas partes o sea, el 75% de la población de 42 docentes encuestados, coinciden en que se requiere de un manejo estratégico más apegado a las condiciones de los docentes que si están interesados en adquirir cursos de formación y actualización, pero que por falta de esos espacios y tiempos, no pueden hacerlo, de hecho, los siguientes rubros 11 y 12 apoyarán este aspecto.



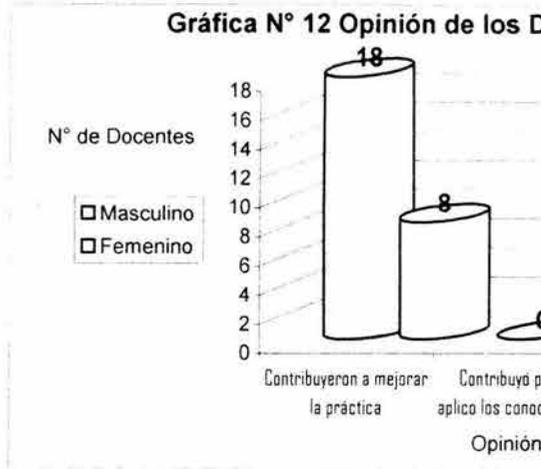
Rasgo 10.- Dentro de este rubro se menciona el nombre de los cursos de formación a los que ha asistido fuera de la ENEP, los cuales son los siguientes:

HA ASISTIDO A CURSOS DE FORMACIÓN		
SEXO	M	F
DOCENTES	37	8-14
SUBTOTAL	01	02
TOTAL	03	

Nº

En donde solamente 1 profesor y 2 profesoras han asistido a cursos en este caso de formación. El primer curso está orientado a la temática de la práctica instrumental, mientras que los dos siguientes son de tipo reflexivo y analítico, pensados en función de los conocimientos para comprender a la educación.

Rasgo 11.- En este renglón se pidió a los docentes que aportaran los aportes que le han brindado los cursos de la ENEP Aragón, de cuyas respuestas se elaboró la siguiente gráfica:



De los 42 docentes encuestados, 26 de los cursos han contribuido a mejorar su práctica. Los cursos que los docentes en cuestión mencionaron son de actualización, que son de carácter pedagógico, cuya estructura es de tipo instrumental y de orientación instrumental.

Esta referencia, nos articula y fortalece el rol del docente de la Carrera de Derecho en el Modelo de Formación Académica.

Rasgo 12.-Para esta cuestión, se pidió a los docentes su opinión en relación con la pertinencia, oportunidad y tiempos con que se brindan los cursos de formación y actualización así como si éstos cubren sus necesidades para ejercer su labor frente a grupo. Las respuestas fueron las siguientes:

Gráfica N° 13 Opinión de los Docente en Relación a la pertinencia de los Cursos



Recordemos que en el rasgo N° 8 en lo referente a las causas de inasistencia a cursos de actualización y formación docente, se encontró que 11 profesores y 6 profesoras para un total de 17 docentes, señalaron dentro de sus razones de debe en gran medida porque los días y horarios no concuerdan con su espacio de disponibilidad debido a que éstos interfieren en sus actividades profesionales y que dado su calendarización intersemestral, resulta prácticamente imposible acceder en otro periodo, lo cual ha llegado a generar apatía y desinterés entre los docentes, además de verse limitando en contar con mayores las oportunidades de tomar esos cursos. Por lo que sutilmente propusieron ampliar su cobertura incluyendo sesiones sabatinas, argumentos que resultan ser congruentes con las respuestas encontradas en este rasgo N° 11.

Es decir, para este caso, 16 profesores y 5 profesoras para un total de 21 docentes, que representan el 50%, apuntan en esas razones el justificante a su ausencia dentro de los cursos de formación y actualización docente.

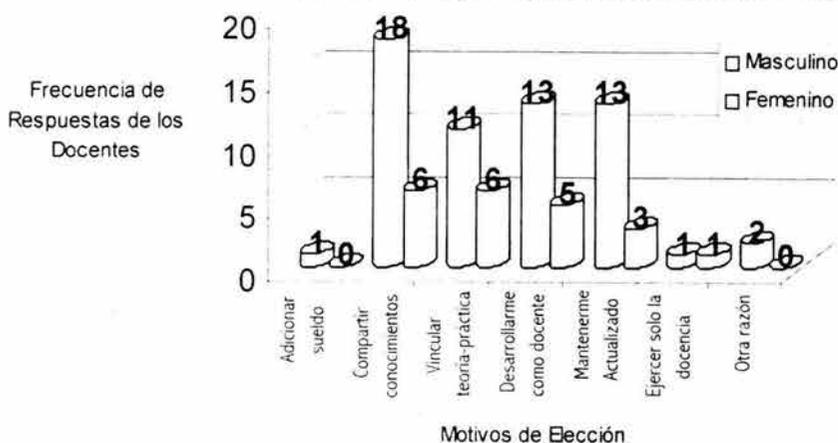
Mientras que de 19 docentes, esto es 13 profesores y 6 profesoras que es el 45%, señalaron estar de acuerdo en los espacios y tiempos brindados por la ENEP Aragón, para asistir a los cursos, además de que 2 profesores que es el 4% no contestaron.

Cabe aclarar que en estos los casos aunque es mayor la población masculina, al interior de ella, la mitad del total corresponde a una proporción similar a la de los varones, por lo que en todo caso, las referencias se encuentran equidistantes.

3.6.2.3.- PRÁCTICA DEL EJERCICIO DOCENTE (RASGOS DEL I3 AL 18)

Rasgo 13.-En este punto, los docentes nos dieron a conocer los motivos por los cuales, eligieron desempeñarse en el ámbito docente, cuyas respuestas fueron las siguientes:

Gráfica N° 14 Motivos de Elección hacia el Ejercicio Docente



En primera instancia, el hecho de compartir sus conocimientos, los motivó a elegir el campo de la docencia, como el medio para lograrlo, así lo señalaron 18 profesores y 6 profesoras.

De la misma manera, el hecho de desarrollarse como docentes totalizó a 13 profesores y 6 profesoras, como una segunda razón para trabajar frente a grupo.

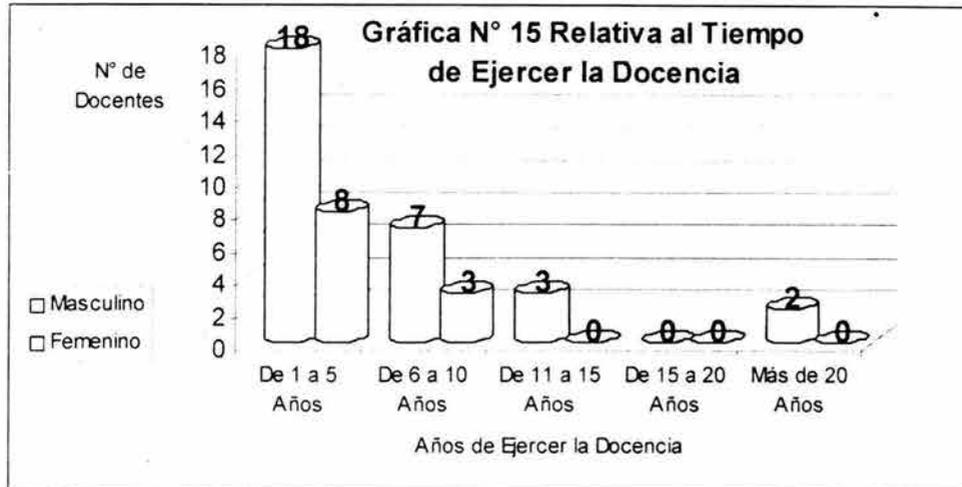
El mantenerse actualizado, fue el tercer argumento de elección para ejercer la docencia, así lo expresaron 13 profesores y 3 profesoras.

El hecho de ejercer solamente la docencia, fue señalado por 1 profesor y 1 profesora.

2 profesores apuntaron que sus razones para desempeñarse como docentes, estriban en el compromiso que sienten por la Universidad y en particular por la institución que los formó. Mientras que solamente 1 profesor señaló que su motivo para trabajar como docente, se debe a la necesidad de adicionar su sueldo.

Por lo señalado en estas respuestas, si dentro de los motivos más importantes para los docentes se encuentran: el compartir sus conocimientos y desarrollarse como docentes, entonces se hace necesario considerar que no basta con la actualización de los conocimientos del ámbito de su profesión, ni de su materia, máxime si sus motivos simpatizan con la idea de compartir conocimientos, lo cual implica del conocimiento pedagógico para hacerlo, pero que al observar los resultados obtenidos en el rubro N° 4 nos percatamos de que si bien 21 docente de 42 se han preocupado por ello, solo lo han hecho en el sentido de la actualización de conocimientos, más no por los de índole pedagógico, lo que nos arroja un cuestionamiento a esas razones dadas para ejercer la docencia.

Rasgo 14.-Por lo que se refiere al tiempo de ejercer la docencia, en los profesores encuestados, se puede apreciar que:



5 profesores y 3 profesoras, cuentan con 1 año o menos de experiencia docente, lo que representa el 18 % de la población.

2 profesores y 2 profesoras tienen 2 años de experiencia, que es el 8 %.

6 profesores y 1 profesora tienen 3 años en el ramo, que es el 15 %.

4 profesores y 2 profesoras suman 4 años en ejercicio, y es el 13 %.

1 profesor tiene 5 años, que significa el 2.3 %.

1 profesor y 1 profesora llegan a 6 años que es el 4.7 %.

1 profesor y 2 profesoras poseen 7 años como docentes, es el 15 %.

3 docentes de sexo masculino han llegado a 8 años que representa el 7 %.

2 profesores señalan tener 10 años ejerciendo, lo cual es el 4.7 %.

1 profesor tiene 12 años, es otro 2.3 %.

1 profesor ha cumplido 13 años, es el 2.3 %.

1 profesor tiene 14 años, que es igual al 2.3 %.

3 profesores poseen más de 20 años en ejercicio, es el 7%.

Lo cual implica que 18 profesores y 8 profesoras, que representa el 56.3 % de los 42 integrantes de la población total, apenas llega a 5 años de experiencia en el ejercicio docente, de los cuales aún, 13 docentes, suman 3 años.

Como puede notarse, la población es sumamente joven en el desarrollo del ejercicio docente, lo que representa un enorme potencial de posibilidades de formarse y desarrollarse en este ejercicio que como ya se ha comentado, implica: el saber, el saber ser y saber hacer.



Rasgo 15.-Dentro de este aspecto, relación con los obstáculos más frecuentes en el desarrollo de su ejercicio frente a los siguientes:



Las respuestas nos indican que 18 profesores, se inclinan a pensar que el mayor trabajo frente a grupo, se debe a la formación

En segundo lugar, 17 profesores y 3 profesoras señalan los problemas a que se enfrentan, durante la formación pedagógica.

Por su parte 15 profesores y 6 profesoras señalan, en general, señalaron que una de las dificultades es la carencia de material didáctico, para poder llevar a cabo el

Otro de los problemas que se encuentran es la falta de formación de las profesoras, esto es el 40% de esa población. La falta de formación institucional, es causa por la que el ejercicio de los profesores y 1 profesora, que es el 12 %, señalan que el mayor problema en el ejercicio docente, es la ausencia de trabajo

Por las características de las respuestas señalan que los docentes tienen dificultades acerca de la formación educativa superior, así como la necesidad de adquirir nuevos conocimientos de índole pedagógica.



Rasgo 16.-En este rubro se pidió al docente, el señalar las técnicas que emplea para desarrollar su práctica frente a grupo. Las respuestas que se encontraron son las siguientes:



Resulta notorio el hecho de que la técnica para llevar a cabo, el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje preferida por los docentes es la expositiva, al respecto, 24 profesores y 9 profesoras así lo señalaron. Ello significa que estamos hablando del 78.5% de la población encuestada.

En segundo lugar, 16 profesores y 5 profesoras que es el 50% de la población docente, señalaron que emplean con mayor frecuencia la técnica del debate.

La técnica de estudio de caso fue seleccionada por 11 profesores y 5 profesoras, que representa el 38% de la población, que con relación a las dos técnicas anteriormente señaladas, ocupa el tercer lugar. Del mismo modo, la técnica interrogativa, se reconocen por 10 profesores y 6 profesoras

El cuarto lugar, lo ocupa la técnica de trabajo en grupos, pues 9 profesores y 5 profesoras, que representa el 33 %, así lo manifestaron.

En quinto y último lugar se encontró a la técnica de investigación de campo, seleccionada por 6 profesores y 2 profesoras, que es el 19 % del total de los 42 docentes encuestados.

En suma la técnica que goza de mayor privilegio entre la población encuestada es la técnica expositiva, lo cual nos da la idea, de que exista la posibilidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje, es dirigido, más no compartido en el grado de responsabilidad, que le permita a los alumnos desarrollar su creatividad y aprovechar sus aportes, de hecho, la técnica de investigación de campo prácticamente ocupa el último lugar en la preferencia de su empleo. Esta apreciación hipotéticamente refuerza la idea acerca de la identificación hacia el Modelo Práctico en su Trascendencia Tradicional, y en el Modelo Académico de Trascendencia Enciclopédico, expuestos por Pérez Gómez-Gimeno Sacristán, así como; Concebir a la enseñanza como la reducción al sentido dogmático de acuerdo con el Modelo Carismático de Trascendencia Sacerdotal señalado por Ferry. Místico, autoridad total del saber y verdad absoluta.

Rasgo 17.-Con relación al presente rasgo, se solicitó a los docentes, indicaran las técnicas, formas o mecanismos de evaluación empleadas para el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que sus respuestas fueron las siguientes:

Gráfica N° 18 Técnicas de Evaluación más Empleadas por el Docente



Al respecto, la primer técnica o recurso con mayor grado de empleo por parte de los docentes, fue el examen, de hecho 28 profesores y 10 profesoras. Así lo señalaron, para un total del 90 % de la elección, por encima de cualquier otra técnica.

En segunda posición, se encuentra a la participación, como aspecto, consideración o rasgo elegido por 23 profesores y 9 profesoras, para tener el 76 % de la población, lo cual representa tres cuartas partes de la consideración de los docentes hacia este aspecto.

La asistencia, aspecto, consideración o rasgo, se encuentra en tercer lugar, puesto que fue señalada por 17 profesores y 6 profesoras, para un 54 % de la población, esto es, al derredor de la mitad de los docentes, consideraron a la asistencia, como un elemento fundamental para la evaluación del proceso educativo.

El cuarto sitio es para la técnica del ensayo, debido a que 7 profesores y 2 profesoras que implican el 21 % de la población, así lo asentaron

La investigación de campo, se encuentra en el quinto lugar, así lo indican 8 docentes de sexo masculino, que representa el 19 % de los profesores y profesoras de la población encuestada. El último sitio es para la técnica de trabajo en grupos, 8 profesores y 5 profesoras lo señalaron

En relación con la apreciación del rubro anterior, en donde se contempla cada más el perfil del Modelo de Formación de los docentes de la Carrera de Derecho, hacia el Modelo Academicista, en este rubro, se le anexa otra característica que es la manera en que los docentes optan por evaluar el aprendizaje de sus alumnos, que es a partir del clásico examen, aunque cabe señalar, que también es considerada la participación, solo habría que analizar en que términos se valora, pues la frecuencia de empleo de la técnica del ensayo y de trabajo en grupos, no goza de ese mismo nivel de uso. No es que se esté en desacuerdo con el examen, solo que al abusar de él, como de cualquier otra técnica de evaluación, el docente se limita a otro tipo de alternativas de carácter más práctica, para que el alumno pueda reflejar su estado real de aprendizaje de sus conocimientos.

Rasgo 18.-Este espacio resulta para el presente trabajo de tesis, un aspecto de suma relevancia, dado que los 42 docentes, expresaron su idea acerca de cómo mejorar sus procesos de formación y/o actualización docente las cuales de acuerdo la similitud de su frecuencia, de manera convencional se presentan de la siguiente manera:

FORMACIÓN PEDAGÓGICA

- (M) RECIBIR CURSOS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN INTERSEMESTRALES.
- (F) FOMENTAR UNA FORMACIÓN CONTINUA, MAESTRÍA-DOCTORADO Y BRINDAR RECONOCIMIENTOS.
- (M) QUE ANTES DE INGRESAR COMO DOCENTE, SE FORMEN CON CURSOS PEDAGÓGICOS.
- (F) RECURRIR A LOS APOYOS DE PEDAGOGIA Y PLANEAR CURSOS CON HORARIOS ESTRATÉGICOS.
- (M) CURSOS DE ACUALIZACIÓN Y DE FORMACIÓN.
- (M) CAPACITAR A LOS DOCENTES EN UN CURSO PREVIO ANTES DE DAR CLASES.
- (M) SEMINARIOS DE FORMACIÓN Y LABORATORIOS DE ENSEÑANZA.
- (M) DEFINITIVAMENTE SE TIENE QUE BRINDAR CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE, CON TÉCNICAS DE ENSEÑANZA SOBRE TODO LO QUE ES EL DERECHO.

ACTUALIZACIÓN DOCENTE

- (F) ESPECIALIZARSE EN LA ASIGNATURA QUE HA DE IMPARTIR.
- (M) MAYOR VINCULACIÓN CON LOS PROPOSITOS EDUCATIVOS Y ACTUALIZACIÓN CONTINUA.
- (F) ACTUALIZACION, MEDIANTE CURSOS Y CONFERENCIAS ACCESIBLES A TODOS LOS DOCENTES.
- (F) ACTUALIZACIÓN EN TODOS LOS CAMPOS, ASI COMO UNA MAYOR FLEXIBILIDAD EN LOS HORARIOS EN QUE SE IMPARTEN.
- (M) REALIZAR CURSOS CONSTANTES DE ACTUALIZACIÓN, EN HORARIOS ACORDES Y CON ESTIMULOS ECONÓMICOS.
- (M) IMPARTIR CONOCIMIENTOS DOCENTES.

PLANIFICACIÓN DE CURSOS DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE

- (M) HORARIOS ACCESIBLES PARA CURSOS DE FORMACIÓN.
- (F) LOS CURSOS QUE BRINDA PEDAGOGIA SON BUENOS, LO MALO ES EL HORARIO.
- (M) EL TIEMPO ESCOLAR ES SUMAMENTE CORTO.
- (M) QUE LAS AUTORIDADES SEAN MAS COMPETENTES EN EL MAYOR FUNCIONAMIENTO DE LA CARRERA.
- (M) QUE LOS CURSOS DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN SE PROGRAMEN LOS SABADOS; QUE PARA IMPARTIR CLASES, EL REQUISITO SEA TENER MAESTRIA Y QUE SE ASIGNEN MATERIAS AL DOCENTE QUE TENGA CONOCIMIENTOS AL RESPECTO.
- (M) INCREMENTAR LOS CURSOS DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN Y AMPLIAR LOS HORARIOS DE LOS CURSOS.
- (M) PROPICIAR SEMINARIOS DE TRABAJO EN TIEMPOS VACACIONALES, PUES CUANDO SE REALIZA ALGUNA ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA, ESTA SE EFECTUA, DEMASIADO TARDE O MUY TEMPRANO, IMPIDIENDO LA PARTICIPACIÓN DE MUCHOS DOCENTES.
- (F) QUE LOS CURSOS DE ACTUALIZACION QUE NO SE CUBRAN, SEAN EN DIAS HÁBILES, SABADOS Y DOMINGOS, CON HORARIOS DIVERSOS PARA QUE SE ADECUEN A NUESTRAS NECESIDADES Y ACTIVIDADES PROFESIONALES; QUE LA ESCUELA SEA ORGANIZADA Y ADMINISTRADA POR ACADEMICOS Y NO POR POLITICOS.

INCREMENTO DE RECURSOS MATERIALES Y DIDÁCTICOS

- (M) MAYOR RIGIDEZ EN LA ASISTENCIA; DOTACION DE MEDIOS DIDÁCTICOS; MAYOR VINCULACIÓN TEORIA-PRÁCTICA.
- (F) PROPORCIONAR MATERIAL MÁS AMPLIO EN LA DIDACTICA, PARA HACERLE MAS ATRACTIVO AL ALUMNO ALGUNOS TEMAS, SOBRE TODO DE ANTECEDENTES HISTÓRICOS, QUE LE RESULTEN ABURRIDOS O TEDIOSOS.
- (M) AUMENTAR EL ACERVO BIBLIOGRÁFICO; ORIENTAR A LOS ALUMNOS EN RELACIÓN A LA CARRERA CON LA VIDA DIARIA.
- (M) UN VERDADERO TRABAJO ACADEMICO; PROPORCIONAR MEDIOS DIDACTICOS, COMO RETROPROYECTORES, AUDIOVISUALES ETC.

TRABAJO DE ACADEMIAS

- (M) INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTOS ENTRE DOCENTES.
- (M) MAYOR PARTICIPACION ENTRE MAESTROS Y ALUMNOS.
- (F) QUE LOS EXAMENES SEAN MAS ORALES Y PRÁCTICOS.
- (F) REUNIONES CON LOS MAESTROS EN TRABAJO COLEGIADO, PARA VER EL DESARROLLO DEL ALUMNO.
- (M) ACERCAR A LOS ALUMNOS A LOS JUZGADOS, PARA QUE INICIEN Y EJERZAN LA PROFESIÓN.

MEJORAMIENTO SALARIAL

- (M) QUE AUMENTEN EL SUELDO.
- (M) QUE SE MEIORE LAS CONDICIONES SALARIALES.

EVALUACIÓN A DOCENTES

(M) EVALUACIÓN GENERAL DE CONOCIMIENTOS AL DOCENTE; DESIGNACIÓN DE MATERIAS ACORDES CON EL AREA DE CONOCIMIENTOS, AJUNADO A CURSOS DE FORMACIÓN MÁS AMPLIOS.

(M) QUE EL DOCENTE TENGA EXPERIENCIA

(M) QUE SOLO LOS ABOGADOS CON OTRO TRABAJO EN EL CAMPO DEL DERECHO, PUEDAN SER DOCENTES, DE LO CONTRARIO, NO HABRÁ CONTENIDOS SOBRE LOS CUALES MEJORAR LA PRÁCTICA.

ASIGNACIÓN PERMANENTE DE MATERIAS

(M) CONOCIMIENTOS CONCRETOS DE LA SIGNATURA QUE SE IMPARTIRÁ.

(M) QUE NO HAYA TANTOS CAMBIOS DE MATERIA PARA PROFESORES Y APROVECHAR LA EXPERIENCIA DE DOCENTES, CON MAYOR TIEMPO.

(M) UBICAR A LOS DOCENTES, DE ACUERDO A SU EJERCICIO PROFESIONAL.

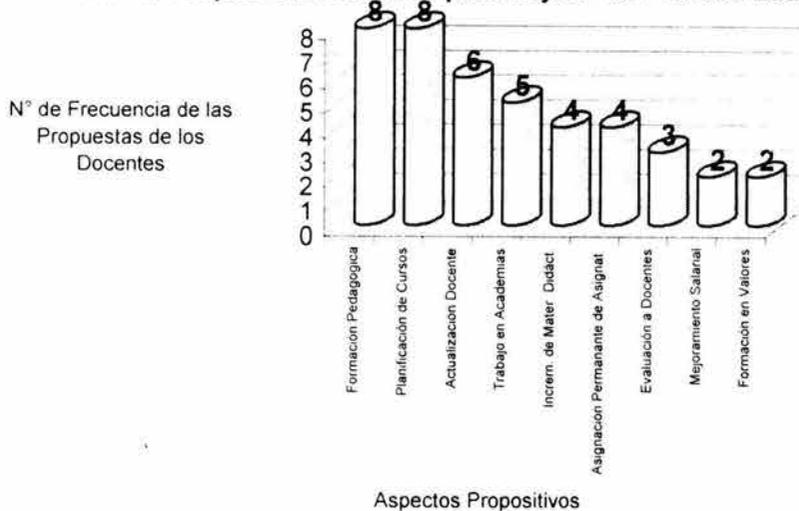
(M) NO SE ROLE AL PERSONAL DOCENTE CON TANTA FRECUENCIA, A FIN DE ESPECIALIZARSE EN ELLA.

FORMACIÓN EN VALORES

(F) CONCIENTIZAR A LOS MAESTROS EN SU TAREA DE ENSEÑAR Y DE ASISTIR CON RESPONSABILIDAD Y ÉTICA.

(M) QUE TENGAN UN COMPROMISO CON LA UNIVERSIDAD, CON LOS ALUMNOS Y VERDADEROS DESEOS DE TRANSMITIR CONOCIMIENTOS, SIN ESPERAR NADA A CAMBIO Y QUE NO DEJE DE LADO SU PREPARACIÓN PERSONAL, POR LOS MEDIOS QUE JUZGUE CONVENIENTES.

Gráfica N° 19 Propuestas Docentes para Mejorar su Práctica Educativa



Dentro de este marco propositivo, 8 de las respuestas emitidas por 2 profesoras y 6 profesores para un 19% de la población encuestada, se refleja como una primera preocupación, la necesidad de contar con una formación pedagógica que oriente el desarrollo de su labor frente a grupo, aunque no se aclara en alguna de sus propuestas, si la formación que desean tener, debe poseer algún tipo o característica, solo se percibe el interés por contar con los conocimientos que les permita subsanar la carencia de su experiencia.

En este sentido se percibe al profesor como un técnico, donde su labor consiste en bajar a la práctica de manera simplificada, el currículo en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. (Davini, *Op Cit.*) El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión y está subordinado, no solo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo. Además el docente se limita a la confianza en el saber acerca de los conocimientos del área de su especialidad, delegando el sentido de conocimiento pedagógico, como un proceso de aprendizaje que habrá de darse en el aula.

De igual manera, 8 respuestas emitidas por 2 profesoras y 6 profesores para otro 19%, señalaron la necesidad de establecer mayores condiciones de espacio y de tiempo para asistir a los cursos de formación y actualización. En este sentido, si existen puntos sumamente claros, como el hecho de que se impartan en días y horarios sabatinos, inter semestrales, vacacionales, entre otros, con un amplio horario, considerando las necesidades de los docentes. Aquí hay que analizar las posibilidades de la institución en cuanto a capacidad de respuesta, dependiendo de su infraestructura y de los apoyos para hacerlo, así como de la visión y grado de compromiso de la Jefatura de Carrera en conjunto con la División de las Humanidades y las Artes, así como de la propia Jefatura de Carrera de Pedagogía y en general de todas aquellas instancias para conjuntar esfuerzos, de manera permanente, a través de un programa multidisciplinario.

En segundo lugar y de manera articulada con el primer paquete de propuestas, se encuentran las opiniones de 6 docentes; 3 profesoras y 3 profesores, que representan el 14% de la población, quienes en forma similar al caso anterior, opinaron que es necesario, actualizarlos de manera permanente, en el ámbito de los conocimientos de su área disciplinaria, haciendo hincapié, en la planificación de horarios más amplios, para estar en posibilidades de asistir.

En tercer lugar, 3 profesoras y 2 de profesores, para un total de 5 docentes, es decir, el 11%, de la población, consideró propositivamente, la necesidad del trabajo en academias, factor que resulta por demás indispensable a favor de la conjunción de objetivos, metas y esfuerzos, para atender los requerimientos del Currículum, docentes, alumnos, procesos de evaluación, de técnicas didácticas, relaciones institucionales, entre otras.

El cuarto sitio de número de propuestas docentes, corresponde al mejoramiento en cuanto a la asignación de materias, 4 profesores es decir el 9.5% de la población lo constató, al referirse a la necesidad de que no exista frecuente rotación de docentes para impartir las asignaturas, así como el hecho de que se les ubique, dentro del dominio de conocimientos, que se tenga. De igual manera, dentro de este sitio le corresponde a las propuestas para el incremento de recursos y material didáctico, 1 profesora y 3 profesores, así lo manifestaron, al considerar que es indispensable contar con mayores medios, para apoyar su labor frente a grupo.

En quinto lugar se encuentran las opiniones que hacen referencia a la evaluación hacia el personal docente, señaladas por 3 profesores, es decir el 7%, en donde se plantea el hecho de que quien se desempeñe como tal, deberán poseer experiencia en dos sentidos; en cuanto a los conocimientos propios de su carrera y en lo relativo al campo laboral, más no aparece la idea de contar con experiencia en el ejercicio docente.

Para el caso de sugerir la atención al incremento salarial, este pasa a ocupar el sexto lugar dentro de este bloque propositivo, argumentado por 2 profesores, es decir, el 4%.

Así mismo en este lugar junto con el renglón anterior, se encuentra que 1 profesora y 1 profesor, hicieron alusión a la necesidad de formar a los docentes en valores, en el sentido de concientizar a los maestros en su tarea de enseñar y de asistir con responsabilidad y ética, así como de que tengan un compromiso con la universidad, con los alumnos y verdaderos deseos de transmitir conocimientos, sin esperar nada a cambio valores que al menos 2 docentes tomaron en cuenta, lo que nos hace pensar el ¿porqué, los 40 docentes restantes no han considerado el hecho de saberse así mismos seres humanos, antes que docentes? Y lo que ello implica, es decir la necesidad de formarse en valores.

3.6.3.- Anexo 2 Cuestionario dirigido al Alumno de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón Turno Vespertino

La población estimada del Objeto de Estudio, como ya se comentó es:

UNIDAD MULTIDISCIPLIN.	PRIMER INGRESO		TOTAL	REINGRESO		TOTAL	POBLACION TOTAL
	HOMBRES	MUJERES		HOMBRES	MUJERES		
ENEP ARAGON	2001	1517	3518	6395	4193	10588	14105
DERECHO	539	539	1078	1662	1742	3404	4482

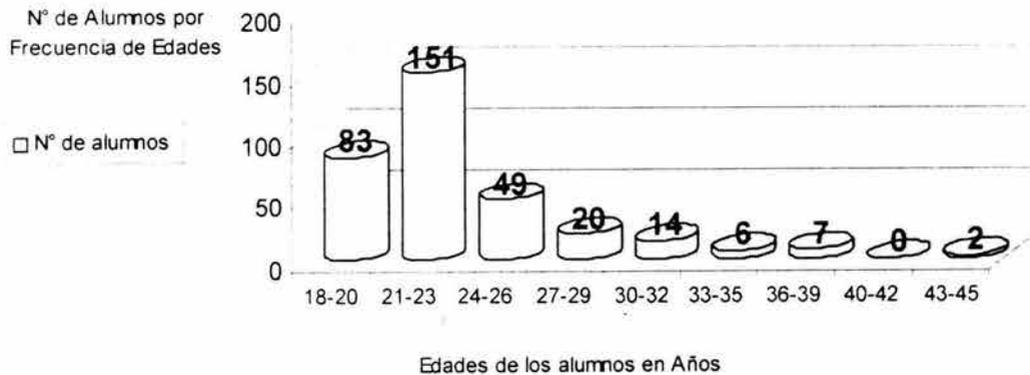
Lo que representa el 31 % de la población estudiantil global de la ENEP Aragón.

Aunque originalmente se contempló trabajar con 1400 alumnos, del turno vespertino, número que nos representa el 31 %, condiciones como falta de tiempo, de cooperación, de voluntad, desconfianza y apatía, entre otras cuestiones por parte de los alumnos, nos obligó a reducir la muestra obtenida al azar, de la siguiente manera:

SEXO	MASCULINO	FEMENINO
SUBTOTAL	332	230
TOTAL	562	

Población que por su edad y sexo se distribuye de la siguiente manera:

Gráfica N° 20 Distribución de Edades de Alumnos de Derecho



El género estudiantil de sexo masculino, es en número 332 y representa el 59% de la población encuestada y en ella se observa que sus edades oscilan de entre los 18 a los 45 años de edad, teniendo una mayor frecuencia de concentración de los 20 a los 23 años con un total de cerca de los 200 alumnos y una frecuencia de dispersión de los 24 a los 45 años, con un total de cerca de 60 alumnos.

Por lo que se puede decir que es sumamente joven, de hecho, pues tan solo dentro de los primeros 7 datos correspondientes a las edades de los estudiantes, de los 18 a los 23 años de edad se encuentran 234 alumnos, lo que representa el 70% de la población total de éstos. Además si comparamos este 70%, con el resto de la población dispersa, veremos que de los 24 a los 30 años, existen 38 alumnos que es el 11%, aún considerada como joven y de los 30 a los 45 años de edad, hay 20 alumnos, que es el 6% de dicha población masculina.

Gráfica N° 21 Distribución de la Edades de las Alumnas de Derecho



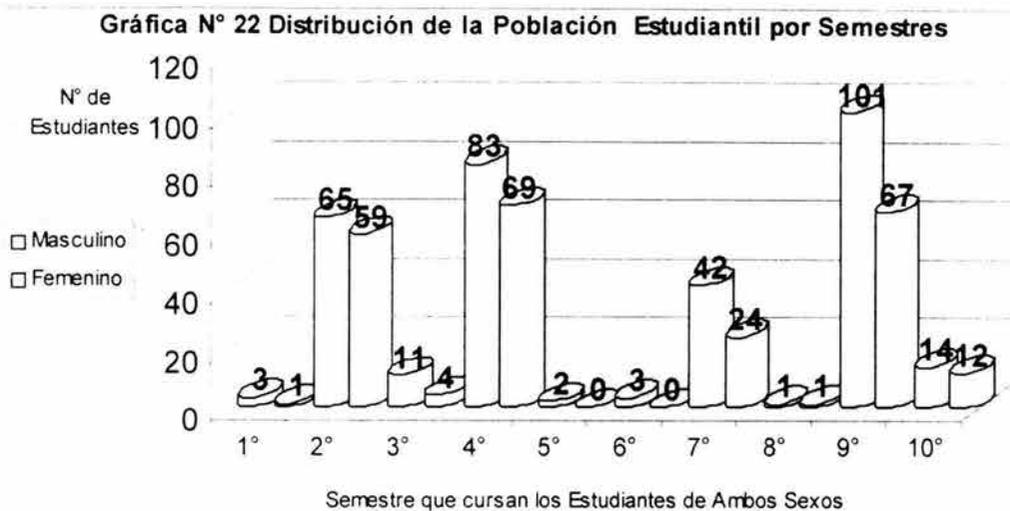
El género estudiantil de sexo femenino, es en número 230 y representa el 41% de la población encuestada y en ella se observa que sus edades oscilan de entre los 17 a los 46 años de edad, teniendo una mayor frecuencia de concentración de los 20 a los 23 años con un total de cerca de las 143 alumnas y una frecuencia de dispersión de los 24 a los 46 años, con un total de cerca de 40 alumnas.

Por lo que se puede decir que es sumamente joven, de hecho, pues tan solo dentro de los primeros 8 datos correspondientes a las edades de los estudiantes, de los 17 a los 24 años de edad se encuentran 189 alumnas, lo que representa el 82% de la población total de éstas. Además si comparamos este 82%, con el resto de la población dispersa, veremos que de los 24 a los 30 años, existen 29 alumnas que es el 12%, aún considerada como joven y de los 30 a los 45 años de edad, hay 11 alumnas, que es el 5% de dicha población femenina.

3.6.3.1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN (RASGOS DEL 1 AL 2)

Rasgo 1 - Dentro de este rubro, se identifica la distribución de la población estudiantil encuestada, con base en su edad, sexo y el semestre que cursa, cuyo gráfico es el siguiente:

SEXO	Masculino	Femenino
SUBTOTAL	332	230
TOTAL	562	



Aunque se cuenta como muestra de estudio, con alumnos de 1° a 10° semestre de la Carrera de Derecho, debido a la falta de confianza y tiempo la mayoría de los alumnos a quienes se les aplicó este cuestionario Anexo N° 2, son en gran medida de 2°, 4°, 7° y 9° semestre, de los cuales estos últimos resultaron ser el número de encuestados más alto de la muestra, para un total de 101 varones y 67 mujeres para un total de 168 que es el 29%, seguidos por los alumnos de 4° cuyo número es de 83 varones y 69 damas para un total de 152 que es el 27%.

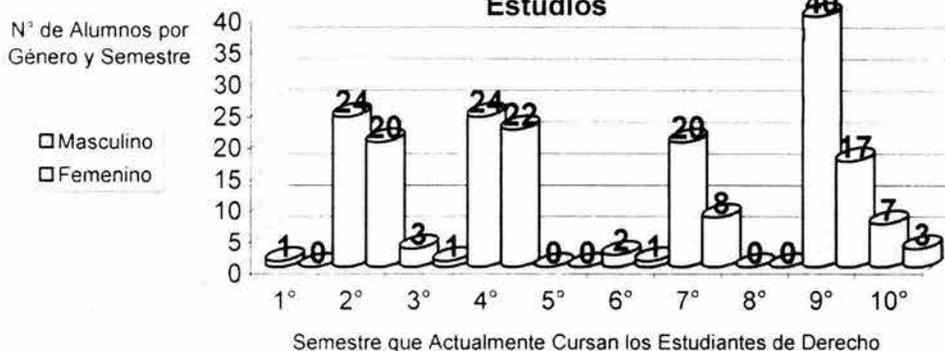
Le siguen los alumnos de 2° semestre con un total de 65 varones y 59 damas, para un total de 124, que es el 22% y, los alumnos de 7° semestre, con 42 varones y 24 damas que suman 66, y que representa el 11% de la muestra en estudio.

Las opiniones de cada uno de las alumnas y alumnos, son de suma relevancia, pues no interesa el semestre en que se encuentran, sino su experiencia y visión con que traducen sus respuestas, pues sin ellas, no tendría razón de ser el presente trabajo de investigación, si consideramos que en gran medida, son los alumnos quienes tienen mayores elementos para emitir un juicio de valor a efecto de opinar con relación al trabajo que realizan los docentes, pues prácticamente conviven con ellos a lo largo de su estancia escolar.

Rasgo 2.- En este aspecto, se solicitó a los alumnos y alumnas de 1° al 10° semestre, nos señalaran si además de contar con los estudios relativos al campo del Derecho, habían cursado o estaban cursando, algún otro tipo y o nivel de estudios, en cuyas respuestas a continuación se presentan distribuidas por género y semestre:

SEXO	Masculino	Femenino
SUBTOTAL	121	72
TOTAL	193	

Gráfica N° 23 Alumnos que Cursan o han Cursado otro tipo de Estudios

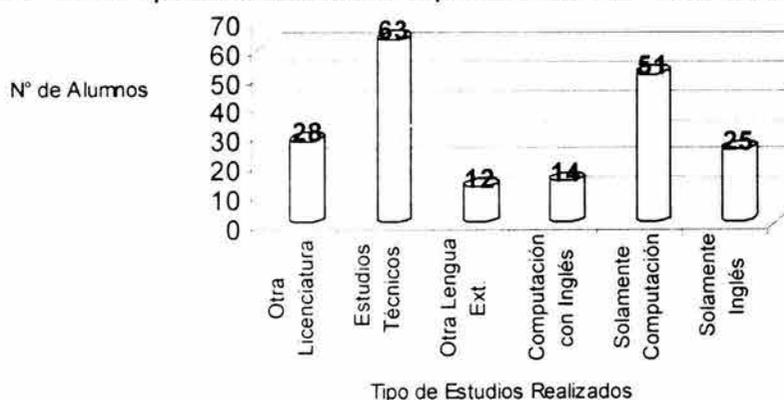


La finalidad de presentar los presentes datos, es la de apoyar la idea en cierta medida, de que los alumnos encuestados, poseen una visión más amplia con relación al grado de experiencias vividas en y durante su proceso de formación en la Carrera de Derecho y con ello, tomar en cuenta, que su opinión tiene mayores argumentos en sus juicios de valor.

En referencia a otro tipo de estudios que la población estudiantil, posee, además de los relativos a la Carrera de Derecho, se encontró que de 562; 193 alumnos, cuentan con otro tipo de estudios, esto es el 34% de la población encuestada.

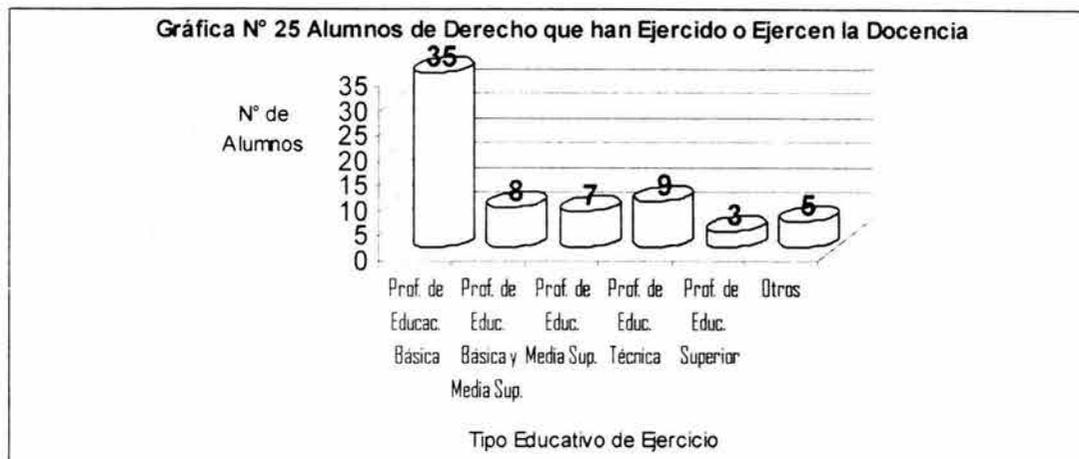
A continuación se presentan los datos que muestran los estudios realizados o que están realizando los alumnos de la Carrera de Derecho por áreas de conocimiento, de acuerdo a la frecuencia como se encontraron las respuestas:

Gráfica N° 24 Otro Tipo de Estudios Realizado por los Estudiantes de Derecho



3.6.3.2.- REVISIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE (RASGOS DEL 3 AL 7)

Rasgos 3 y 4.- Resultó interesante a efectos de la presente investigación, el hecho de identificar dentro de la población de los estudiantes de la Carrera de Derecho, si éstos ejercen o han ejercido la docencia. Los datos obtenidos fueron los siguientes:



Si dentro del rubro N° 2 se solicitó a los alumnos y alumnas, nos señalaran si además de contar con los estudios relativos al campo del Derecho, habían cursado o estaban cursando, algún otro tipo y o nivel de estudios, como un criterio a favor de apoyar la idea en cierta medida, de que los alumnos encuestados, poseen una visión más amplia con relación al grado de experiencias vividas en y durante su proceso de formación en la Carrera de Derecho, en este rubro, se buscó articular dicho argumento, con la identificación de aquellos alumnos y alumnas que ejercen o han ejercido la docencia.

Al respecto, la respuesta nos muestra que de 562 alumnos de ambos géneros, 67 de ellos, ejercen o han ejercido la docencia, en cuyo porcentaje es de 12%, con relación a la población total de encuestados, lo cual causa cierta discrepancia en función de esperar que esa población estudiantil, estuviese en ejercicio, de acuerdo al ámbito de su competencia jurídica. Por lo contrario, se observa que esos 66 alumnos se han dedicado a tareas docentes dentro de los diferentes tipos y modalidades de la educación.

Curiosamente, los alumnos y alumnas que se han dedicado o se dedican a ejercer la docencia no presentan el antecedente de haber realizado estudios de educación normal, de pedagogía, u otro tipo relacionados con la formación docente, sino más bien estudios relativos a otra licenciatura, de carácter técnico, idiomas, computación e inglés, condición que en algunos casos, es similar a la que viven los docentes que a su vez, los están formando en la realización de sus estudios de la Carrera de Derecho.

A continuación se muestra el caso de los 66 alumnos que dentro de esta población estudiantil, ejercen o han ejercido tareas docentes, dentro de los diferentes tipos y modalidades educativas:

BÁSICA

EDUCACIÓN PREESCOLAR

- EDUCADORA EN PREESCOLAR
- PROFESORA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR.

EDUCACIÓN PRIMARIA

- PROFESOR DE INGLÉS Y DE COMPUTACIÓN PRIMARIA
- PROFESOR DE COMPUTACIÓN PRIMARIA 6° GRADO
- PROFESOR DE COMPUTACIÓN PRIMARIA
- PROFESOR DE COMPUTACIÓN PRIMARIA.
- PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA
- PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA.
- PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA

EDUCACIÓN SECUNDARIA

- DISEÑO GRÁFICO Y REGULARIZACIÓN DE ALUMNOS DE COMPUTACIÓN DE SECUNDARIA.
- PROFESOR DE ESPAÑOL Y DE COMPUTACIÓN SECUNDARIA.
- PROFESOR DE COMPUTACIÓN SECUNDARIA 3°.
- PROFESOR DE COMPUTACIÓN SECUNDARIA DE 1°, 2° Y 3°.
- PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, SEGUNDO GRADO.
- PROFESOR DE MATEMÁTICAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.
- PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.
- PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

- PROFESOR DE COMPUTACIÓN DE PRIMARIA Y SECUNDARIA
- PROFESOR DE COMPUTACIÓN DE PRIMARIA Y SECUNDARIA
- PROFESOR DE COMPUTACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA
- PROFESOR DE COMPUTACIÓN SECUNDARIA, TALLER DE COMPUTACIÓN

EDUCACIÓN PRIMARIA Y ESCUELA COMERCIAL

- PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y DE ESCUELA COMERCIAL

EDUCACIÓN DE ADULTOS

ALFABETIZACIÓN

- ASESOR EN CAMPANAS DE ALFABETIZACIÓN Y PROF. DE EDUC. PRIMARIA

PRIMARIA

- PROFESOR DE COMPUTACIÓN DE ADULTOS, NIVEL PRIMARIA DE 4°, 5° Y 6° RESPECTIVAMENTE

- ASESOR DEL SISTEMA ABIERTO EDUCACIÓN DE ADULTOS, SERVICIO SOCIAL EN SECODAM

- ASESOR DEL SISTEMA ABIERTO EDUCACIÓN DE ADULTOS,

- ASESOR DEL SISTEMA ABIERTO EDUCACIÓN DE ADULTOS,

- ASESOR DEL SISTEMA ABIERTO EDUCACIÓN DE ADULTOS, SERVICIO SOCIAL EN EL SERVICIO MILITAR

- ASESOR DEL SISTEMA ABIERTO EDUCACIÓN DE ADULTOS, SERVICIO SOCIAL EN EL SERVICIO MILITAR

- ASESOR DEL SISTEMA ABIERTO EDUCACIÓN DE ADULTOS, SERVICIO SOCIAL EN EL SERVICIO MILITAR

- ASESOR DEL SISTEMA ABIERTO EDUCACIÓN DE ADULTOS,

SECUNDARIA

- ASESOR DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN ABIERTA NIVEL PRIMARIA, SEC.

PRIMARIA Y SECUNDARIA

- ASESOR DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN ABIERTA NIVEL PRIMARIA, SECUNDARIA

- ASESOR DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN ABIERTA NIVEL PRIMARIA, SEC.

- ASESOR DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN ABIERTA NIVEL PRIMARIA, SEC.

BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR

- ASESOR DE COMPUTACIÓN ABIERTA NIVEL SECUNDARIA Y PREPARATORIA
- PROF. DE COMPUTACIÓN Y PRIMARIA, COMPUTACIÓN TÉCNICA Y MEDIA
- PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DEL CETYS Y DEL CONALEP.
- ASESOR DEL SISTEMA DE COMPUTACIÓN ABIERTA NIVEL PRIMARIA, SECUNDARIA Y BACHILLERATO
- ASESOR DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN ABIERTA NIVEL PRIMARIA, SECUNDARIA Y BACHILLERATO
- PROFESOR DE COMPUTACIÓN SECUNDARIA Y PREPARATORIA (CBTYS).
- PROFESOR DE INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y BACHILLERATO.
- INSTRUCTOR EN LAS MATERIAS DE LIDERAZGO, RELACIONES HUMANAS Y PROF. PRIMARIA, SEC Y BACH

MEDIA SUPERIOR

- PROFESOR DE PREPARATORIA.
- AUX. DOCENTE EN 5° Y 6° SEMESTRE DE PREPARATORIA.
- COMPUTACIÓN AL DERECHO.
- DOCENTE DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES ORIENTE.
- ASESOR DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN ABIERTA NIVEL BACHILLERATO
- PROFESOR DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR BACHILLERATO.
- PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, CIVISMO E HISTORIA Y DE BACHILLERATO, EN DERECHO

TÉCNICO

- INSTRUCTOR DE ARMAMENTO EXPLOSIVO Y DE ORDEN CERRADA EN EL EJERCITO MILITAR
- INSTRUCTOR Y ASESOR SUPERINTENDENTE GENERAL DE ASFALTOS.
- COMPUTACIÓN PARA ADULTOS.
- PROFESOR DE TÉCNICO EN INFORMÁTICA.
- PROFESOR DE INGLÉS TODOS LOS GRADOS Y DE COMPUTACIÓN BÁSICA E INTERMEDIA
- PROFESORA DE COMERCIO.
- PROFESOR DE INGLÉS Y COMPUTACIÓN.
- INSTRUCTOR DEL CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO
- INSTRUCTOR DE CURSOS DE CAPACITACIÓN EN BITAL

SUPERIOR

- CURSO DE PEDAGOGÍA.
- PROFESOR DE COMPUTACIÓN SECUNDARIA, PREPARATORIA Y LICENCIATURA.
- DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA Y DEL TECNOLÓGICO DE GUADALAJARA.

OTROS

- ASIGNATURAS RELATIVAS AL DESPACHO JURÍDICO.
- ASESORÍA EN TRIBUNALES COLEGIADOS.
- INSTRUCTOR DE MÚSICA BÁSICA, GUITARRA
- ESTUDIOS RELIGIOSOS.
- INSTRUCTOR DE ARTES MARCIALES, EDUCACIÓN NEGRO EN DEFENSA PERSONAL

En primer lugar se encuentran la población estudiantil compuesta por 35 alumnos y alumnas, que ha atendido el tipo de Educación Básica; distribuidos de la siguiente manera: 2 en preescolar, 7 primaria y 8 en secundaria, 4 en primaria y secundaria, 1 en primaria y comercial; en educación de adultos: 1 en Alfabetización, 8 en primaria, 1 en secundaria, y 3 en primaria y secundaria.

Asimismo, se encuentran 8 en Educación Básica y Media Superior, 7 en Educación Media Superior, 9 en Educación Técnica, 3 en Educación Superior y 5 más en otro tipo educativo, para un total de 67 alumnos, que han realizado o realizan labores docentes.

Rasgo 5.- En este rubro, se solicitó a los alumnos que no hubiesen desempeñado actividades docentes, indicaran los motivos por los cuales hasta el momento, esta actividad había quedado fuera de su alcance, de su interés o simplemente les ha sido indiferente, en cuyas respuestas se encontró que:

Gráfica N° 26 Población de Alumnos que no han Ejercido la Docencia



Las respuestas obtenidas a favor de mostrar interés por ejercer la docencia, quintuplicaron el número de alumnos y alumnas que ejercen o han ejercido la docencia, a una población estudiantil de 363 estudiantes, dividida en 215 alumnos y 148 alumnas, bajo las siguientes consideraciones:

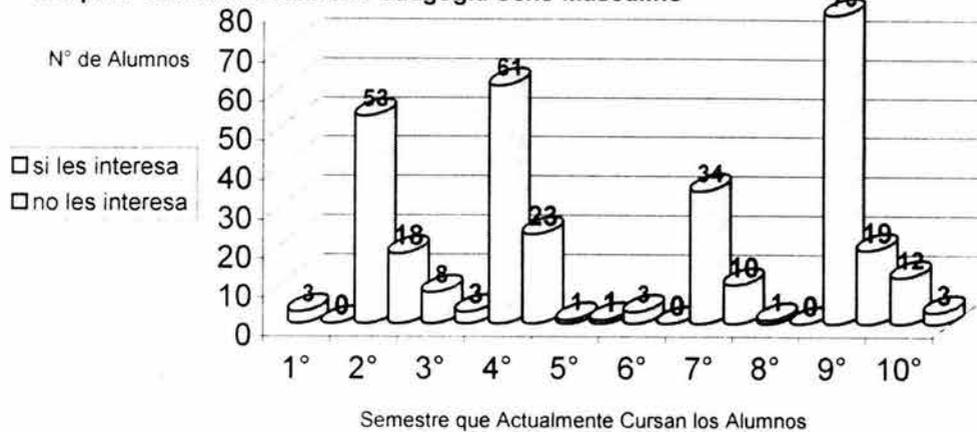
Entre 118 alumnos y 97 alumnas, suman 215 los cuales, componen el 38% de la población de 562 estudiantes que aunque no se les ha presentado la oportunidad, si mostraron interés por ejercer la docencia. Así mismo, entre 97 alumnos y 51 alumnas que sumados son 148 y que integran el 26% de la población de 562 estudiantes, que aunque tiene deseos de ejercer la docencia, consideraron que por el momento no cuentan con tiempo para ello.

La suma de ambas cantidades que es de 363 alumnos, estadísticamente se puede proyectar un potencial del 64%, de la población global de esos 562 alumnos, con deseos de practicar la docencia.

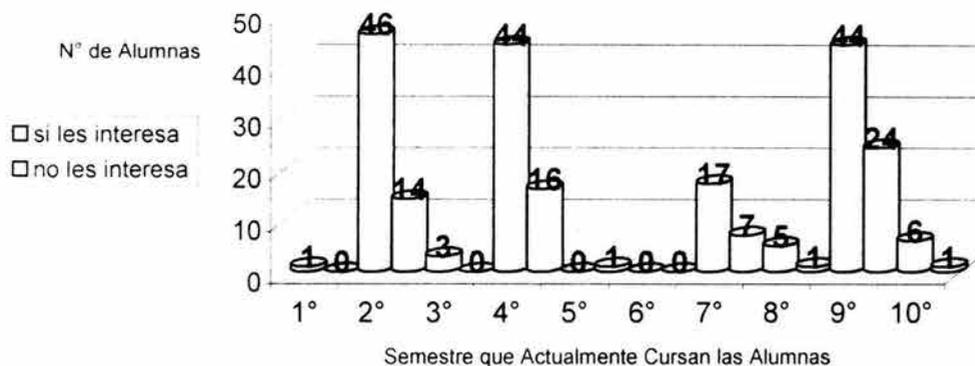
Por su parte la suma de 63 alumnos y 54 alumnas que no les interesa, desarrollar actividades docentes es de 117 cuyo porcentaje indica el 31%. Mientras que los 49 alumnos y 33 alumnas que no contestaron son de 82, que es el 14%. Al sumar estas dos poblaciones, en calidad de considerarlas ajenas al interés de ejercer la docencia, entonces se tiene a una población estudiantil de 199 estudiantes, cuyo porcentaje es del 35%, que frente al 64% de quienes si tiene pensado practicarla, nos da una diferencia del 29%, cifra que por demás resulta altamente significativa, pues basta recordar que ya existen antecedentes de un 11.77 %, de alumnos que ejercen o han ejercido dicha actividad, lo que nos da la idea de que existen amplias posibilidades de crecimiento a futuro, de que algunos estudiantes de la Carrera de Derecho, de que además de ejercer la abogacía, se inserten al ámbito docente cuyo campo de trabajo, bien puede ser la misma ENEP Aragón, de acuerdo con las respuestas obtenidas en la Parte I.- Datos de Identificación (rasgos del 1 al 6) rubros 1 y 2 del Anexo N° 1 Cuestionario dirigido al Personal Académico de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, ya revisado.

Rasgo 6.- Al igual que la cuestión anterior, en este punto, se le pidió a los alumnos y alumnas de primero a décimo semestre, expresar su opinión, respecto a su interés por adquirir además de los conocimientos de la Carrera de Derecho, los relativos al área de formación pedagógica y éstos fueron los resultados:

Gráfica N° 27 Población Estudiantil de Derecho que muestran Interés por Adquirir Conocimientos en Pedagogía Sexo Masculino



Gráfica N° 28 Población Estudiantil de Derecho que muestran Interés por Adquirir Conocimientos en Pedagogía Sexo Femenino



En el rubro anterior se encontró que de 562 alumnos que integran la población de estudio; 215 alumnos y 148 alumnas es decir, 363 estudiantes, mostraron la inquietud de practicar la docencia, lo que estadísticamente representan el 64%, de esa población global.

En los resultados obtenidos en el presente rubro, se pudo apreciar no solo la continuidad en cuanto al interés de los estudiantes encuestados por llegar a ejercer la docencia, sino que además, se incrementó a esos 363 alumnos, 58 opiniones, en cuanto a la aceptación por formarse, además de sus estudios de la Carrera de Derecho, dentro del campo de estudio de la pedagogía, de manera opcional, para llegar en un futuro determinado, a impartir sus conocimientos a través de la docencia.

Con base en los resultados obtenidos en este rubro, 421 alumnos están a favor de formarse de manera optativa, dentro de los conocimientos de orden pedagógico, mientras que 145 no lo están. Traducido en porcentajes, estamos hablando del 74%, contra el 26%, diferencia que considerablemente es casi el triple, a favor de quienes simpatizan con la formación pedagógica.

De hecho la relación de alumnos y alumnas a favor y en contra por formarse adicionalmente y de manera optativa dentro del área pedagógica es por semestres es de manera sintética, la siguiente:

sexo	masculino	femenino	masculino	femenino
semestre	si	si	no	no
1°	3	1	0	0
2°	53	46	18	14
3°	8	3	3	0
4°	61	44	23	16
5°	1	0	1	1
6°	3	0	0	0
7°	34	17	10	7
8°	1	5	0	1
9°	79	44	19	24
10°	12	6	3	1
subtotales	255	166	77	64
totales	421		141	

$$\Sigma = 421 + 141 = 562$$

En suma de un total de 562 integrantes que conforman la población estudiantil de esta investigación; 255 alumnos y 166 alumnas están de acuerdo en estudiar adicionalmente a la Carrera de Derecho, conocimientos de pedagogía, mientras que 77 alumnos y 64 alumnas no. Esto representa el comportamiento estadístico siguiente:

Del 100 % de la población integrada por 562 alumnos:

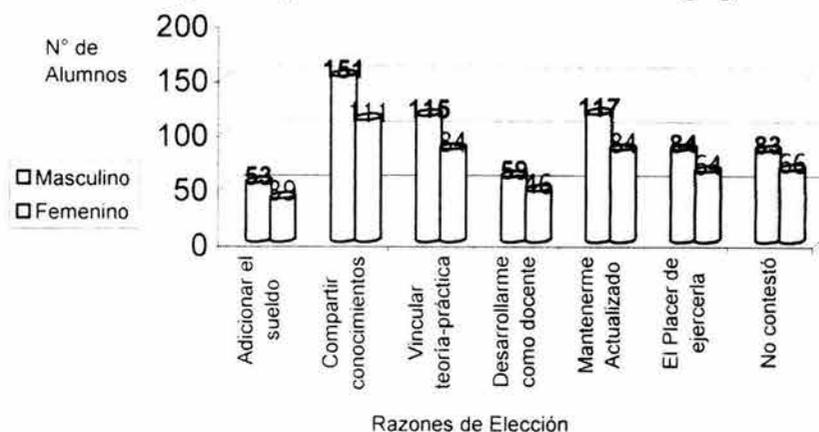
El 45 % de los alumnos muestran interés.

El 29% de las alumnas muestran interés.

El 74% de esa población está interesada, consecuentemente el 25% no.

Rasgo 7.- Para el caso de la población estudiantil cuyas respuestas fueron favorables en la adquisición de conocimientos pedagógicos, en este punto, se les pidió, señalaran las razones por las cuales se inclinaron por tal opción, cuyas respuestas a continuación se muestran:

Gráfica N° 29 Razones por las que la Población Estudiantil de Derecho Muestra Interés por Adquirir Conocimientos en Pedagogía Ambos Sexos



En primer lugar de acuerdo al número de respuestas de la población estudiantil encuestada, el primer motivo por el que le agradaría estudiar conocimientos de índole pedagógica, se encuentra:

El compartir conocimientos, con 151 aseveraciones de alumnos y 111 de alumnas, lo cual implica 262 estudiantes, para un 46% de la población global de 562, porcentaje considerable con relación al acercamiento con la mitad de ésta.

En segundo término con 117 respuestas afirmativas de alumnos y 84 de alumnas, se tiene 201 estudiantes a favor de adquirir conocimientos pedagógicos, con la finalidad de mantenerse actualizado, para un 35% que no deja de ser considerable con relación a la totalidad de la población encuestada.

Bien se puede apreciar que ambas respuestas guardan una relación en cuanto a las razones de los estudiantes de Derecho, que simpatizan con la idea de formarse en terrenos pedagógicos.

Para el tercer sitio, se encuentra, vincular teoría-práctica, puesto que 115 alumnos y 84 alumnas lo afirmaron, que en su total es 199, cuyo porcentaje es 35%.

En cuarto lugar con 84 respuestas de alumnos y 64 de alumnas, esto es, 148 estudiantes, cuyo porcentaje es el 26%, se encuentra la razón de adquirir conocimientos pedagógicos, en el placer de ejercer la docencia. Aunque la cifra ante las tres anteriores razones expresadas, es corta, por sí misma, implica una parte considerable el hecho de que existan deseos y simpatía por ejercer la docencia, cuya cifra es similar al siguiente punto.

El quinto lugar es para los 83 alumnos y 66 alumnas que no contestaron, es decir, el 26% de la población global.

Por desarrollarme como docente, 59 alumnos y 46 alumnas cuyo equivalente porcentual es el 18.6 %, se encuentra en sexto lugar.

La séptima y última razón que aparece dentro de los alumnos encuestados, están la de adicionar el sueldo, en donde 53 alumnos y 39 alumnas concordaron, para un porcentaje del 16%.

Como dato adicional, si comparamos el contenido de este rubro, con los resultados obtenidos en la Parte III.- Práctica Docente (Rasgos del 13 al 17) rubro 13 del Anexo N° 1 Cuestionario dirigido al Personal Académico de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, ya revisado, se podrá observar una congruencia con los datos otorgados por los docentes de la propia Carrera de Derecho, como a continuación se ilustra:

DOCENTES población 42											
Razones de elección											
Adicionar el sueldo		Compartir conocimientos		Vincular teoría-práctica		Desarrollarme como docente		Mantenerme actualizado		Solo me dedico a la docencia	
M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1	0	18	6	11	6	13	5	13	3	1	1

ALUMNOS población 562											
Razones de elección											
Adicionar el sueldo		Compartir conocimientos		Vincular teoría-práctica		Desarrollarme como docente		Mantenerme actualizado		El placer de ejercer la docencia	
M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
53	39	151	111	115	84	59	46	117	84	84	64

En donde:

1. Adicionar el sueldo.- en ambos casos fue la opción menos elegida.
2. Compartir conocimientos.- en ambos casos fue la opción más elegida.
3. Mantenerme actualizado.- en ambos casos fue la tercera opción.
4. Vincular teoría-práctica.- en ambos casos las proporciones indican similitud.

Dentro de las razones o motivos que existen por parte de los docentes, para ejercer su práctica, éstas se ven al menos dentro de la población estudiantil, de manera similar, al menos dentro de los cuatro aspectos señalados, en donde la formación cobra un papel significativo, como un modelo a seguir, no solo en el ámbito profesional, sino en el académico y lo que en ello confiere, a lo que los reproductionistas toman como la perpetuidad del sistema, aunque aquí se aclara, que no es el propósito de sentenciar tal aseveración, solo se hace referencia a ella, en el sentido de mirar en la proceso de formación de los estudiantes, como un futuro que aspira a mejorar el papel protagónico de sus formadores.

3.6.3.3.- EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE (RASGOS DEL 8 AL 14)

Rasgo 8.- En este caso, se solicitó la opinión de los estudiantes acerca del desempeño del docente de la Carrera de Derecho, el cual, desde su punto de vista y con base en su experiencia de aprendizaje, emitieron de la siguiente manera:

Gráfica N° 30 Evaluación de la Población Estudiantil Ambos Sexos de Derecho hacia el Desempeño de sus Docentes



El promedio de respuestas con que los estudiantes opinaron con relación al grado de desempeño docente de la Carrera de Derecho, (Ver Anexo "B" Evaluación de la Práctica Docente) se encuentra en las categorías que a continuación aparecen cuyo orden está relacionado con el número de señalamientos dados por los alumnos y alumnas de la siguiente manera:

123 alumnos y 101 alumnas, para un total de 224, cuyo porcentaje es del 40%, consideraron que el nivel de desempeño de los docentes ha sido Bueno

99 alumnos y 60 alumnas para un total de 159, equivalente al 28%, señalaron que los docentes tienen un nivel Muy Bueno,

70 alumnos y 55 alumnas, para un total de 125, cuyo porcentaje es del 22%, expresaron que los docentes han demostrado tener un nivel Regular

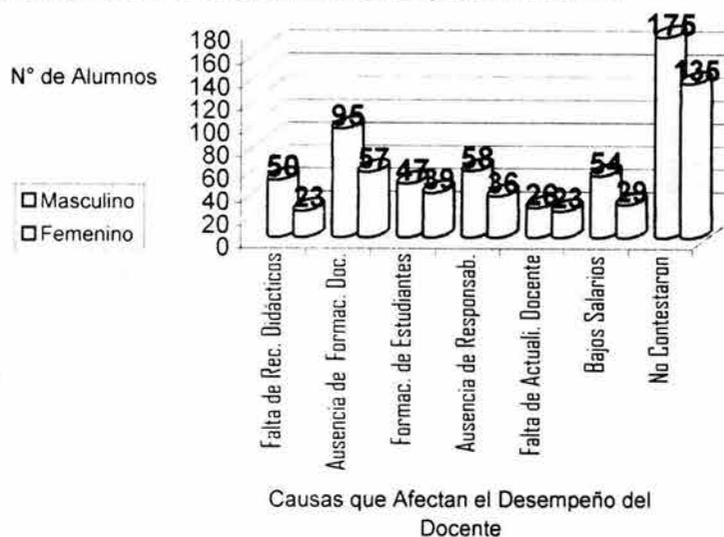
26 alumnos 10 y alumnas, para un total de 36, cuyo porcentaje es del 6%, opinaron que los docentes gozan de un nivel Excelente.

6 alumnos 3 y alumnas, para un total 9, cuyo porcentaje es del 1% manifestaron que el nivel del personal docente en general es Malo, cuyo número corresponde en el mismo orden a otro 1% en calidad de Pésimo.

Con base en estos resultados, se puede considerar que la opinión de los alumnos y alumnas, acerca del desempeño del personal docente de la Carrera de Derecho es en una escala descendente, va desde BUENO, MUY BUENO, hasta Regular, si se estima que estos tres indicadores suman hasta el 90 % de la población global, aunque cabe señalar que si la categoría de BUENO llegó hasta el 40 % y la de Muy Bueno a 28% de una población de 562 alumnos, esto resulta preocupante con relación a que la categoría EXCELENTE, apenas ocupa el 6.4 %, de cuyas causas se ubican en el siguiente rasgo:

Rasgo 9 y 10 y 11.- En relación con el rasgo 8, corresponde a este momento el conocer las opiniones de los alumnos, en cuanto a las causas que ellos consideran, contribuyen a afectar de manera negativa, el desarrollo del trabajo docente. Dichas causas son las siguientes:

Gráfica N° 31 Opinión de la Población Estudiantil Ambos Sexos de las Causa que Afectan Negativamente al Ejercicio Docente



El total de la población que contestó a este apartado, fue de 252 alumnos mientras que 310, no lo hicieron, tal vez por respeto, temor, o por considerarlo demasiado obvio, con relación a las anteriores respuestas dadas. No obstante, de ese 45 % de quienes sí lo hicieron, 95 alumnas y 57 alumnos, apuntaron a la ausencia de formación docente, como primera causa que contribuye a afectar de manera negativa, el desarrollo de las actividades docentes, y con 58 referentes de alumnos y 36 de alumnas, la ausencia de responsabilidad, fue encontrada como segunda causa de afectación.

Como tercer causa, no lejos de la puntuación anterior, se ubica a los bajos salarios que perciben los docentes, así lo manifestaron 54 alumnos y 29 alumnas.

50 alumnos y 23 alumnas, sostienen que la falta de recursos materiales y didácticos, ha contribuido como cuarta causa negativa al desempeño del desarrollo de la actividad docente.

La quinta causa de este problema, fue señalada por 47 alumnos y 39 alumnas, como la formación que traen dichos estudiantes.

La sexta causa de acuerdo con la opinión de 26 alumnos y 23 alumnas, se debe según éstos a la falta de actualización de los conocimientos de los docentes.

Como dato adicional, si comparamos el contenido de este rubro, con los resultados obtenidos en la Parte III.- Práctica Docente (Rasgos del 13 al 17) rubro 14 del Anexo N° 1 Cuestionario dirigido al Personal Académico de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, ya revisado, se podrá observar las discrepancias que existen en las respuestas de docentes y alumnos dentro de este rubro en donde:

DOCENTES población 42	ALUMNOS población 562
1.-La formación que traen los alumnos (27 opiniones)	3.-La formación de los estudiantes (86 opiniones)
2.-Falta de recursos materiales y didácticos (21 opiniones)	5.-Falta de recursos materiales y didácticos (73 opiniones)
3.-No cuento conformación pedagógica y/o didáctica (20 opiniones)	1.-Ausencia de formación docente (152 opiniones)
4.-Las políticas institucionales (17 opiniones)	2.-Ausencia de responsabilidad (94 opiniones)
5.-Ausencia de trabajo en academias (8 opiniones)	6.- Falta de actualización docente (49 opiniones)
	4.-Bajos salarios (83 opiniones)

La apreciación de los alumnos en cuanto a las causas que obstaculizan el desarrollo del trabajo que los docentes desarrollan al interior de las aulas, no es congruente con las opiniones que expresaron los docentes.

Mientras que los docentes consideraron que el grado de formación de los alumnos y la falta de recursos materiales y didácticos, son esencialmente los primeros obstáculos que enfrentan en el desarrollo de su práctica, los alumnos por su parte, opinaron que las primeras causa por las cuales se ve afectada dicha práctica, se debe a la ausencia de formación que los docentes acusan durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y posteriormente, a la falta de responsabilidad y compromiso que los docentes han mostrado en su desempeño.

En este tenor, los demás puntos encuentran desacuerdos, como es el caso en donde los docentes reconocen en un tercer orden de importancia, la falta de formación pedagógica, y en quinto y último lugar a su responsabilidad y compromiso, condicionado en los aspectos inherentes hacia las políticas institucionales y a la ausencia del trabajo en academias. Contrariamente a ello, estos puntos son los primeros factores que afectan la práctica docente, señalados por los alumnos.

Existe un gran número de posibilidades, de que los docentes no tendrán ese juicio de autocrítica hacia su desempeño, debido en gran medida a la imagen que representan y por lo que representan, sin embargo, los alumnos tienen la facultad áulica de opinar respecto al trabajo de sus profesores y nada como el desarrollo de su trabajo, dará los argumentos para entender la opinión que guardan acerca de ellos, sus propios alumnos y del grado de objetividad con que son vistos. Mientras que las autoridades, habrán de tener su propia perspectiva creyendo que con el hecho de aplicar una encuesta al final del semestre y de cotejar su número de asistencias, estarán en posibilidades de conocer el grado y nivel de desempeño de su personal docente.

Rasgo 12.- En esta cuestión, se pidió a los integrantes de la población encuestada, el señalar las técnicas didácticas más empleados por los docentes, en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, cuyo resultado fue el siguiente:

Gráfica N° 32 Opinión de los Estudiantes de Derecho en Relación a la Frecuencia con que sus Docentes Emplean las Técnicas para el Proceso E-A



La técnica que encuentra mayor frecuencia de uso entre los docentes, con base en la opinión de la población estudiantil encuestada, es la Técnica Expositiva, así fue señalado por 261 alumnos y 202 alumnas, esto es 463 estudiantes cuyo porcentaje es 82%

En segundo lugar está la Técnica Trabajo en Grupo citado por 139 alumnos y 103 alumnas, cuya suma es 242 estudiantes es decir el 43%, de esa población.

En tercer lugar se encuentra la Técnica Interrogativa, así lo enmarcaron 146 alumnos y 95 alumnas, para una suma de 241 estudiantes, equivalente al 32%.

La Técnica del Debate, está en cuarto lugar con 131 elecciones de alumnos y 86 de alumnas, para un total de 217 estudiantes, cuyo porcentaje es del 38%.

La quinta técnica empleada por los docentes, fue la Técnica de Estudio de Caso, descrita por 107 alumnos y 71 alumnas, es decir 178 estudiantes, que es el 31% de la población encuestada y;

La sexta técnica empleada por los docentes, es la Investigación de Campo, de acuerdo a la opinión de 39 alumnos y 35 alumnas. es decir 74 estudiantes, donde su porcentaje es de 13 %.

Como dato adicional, si comparamos el contenido de este rubro, con los resultados obtenidos en la Parte III.- Práctica Docente (Rasgos del 13 al 17) rubro 15 del Anexo N° 1 Cuestionario dirigido al Personal Académico de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, ya revisado, se podrá observar las congruencias y discrepancias que existen en las respuestas de docentes y alumnos dentro de este rubro en donde:

DOCENTES población 42	ALUMNOS población 562
Técnicas para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje	
1.-Técnica Expositiva (33 opiniones)	1.-Técnica Expositiva (463 opiniones)
2.- Técnica del Debate (21 opiniones)	2.- Técnica de Trabajo en Grupo (242 opiniones)
3 - Técnica Interrogativa (16 opiniones)	3.- Técnica Interrogativa (241 opiniones)
4.- Técnica de Estudio de Caso (16 opiniones)	4.- Técnica del Debate (217 opiniones)
5.- Técnica de Trabajo en Grupo (14 opiniones)	5.-Técnica de Estudio de Caso (107 opiniones)
6.-Técnica de Investigación de Campo, (8 opiniones)	6.-Técnica de Investigación de Campo, (74 opiniones)

Dentro de las discrepancias que presenta la relación de opiniones en cuanto al empleo de técnicas para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, entre las opiniones de docentes y alumnos se encuentra que:

Mientras que para los docentes, la técnica que ocupa un segundo lugar de empleo es la del Debate, para los alumnos es la de Técnica de Trabajo en Grupos, pues para éstos, dicha técnica ocupa el cuarto lugar. Así mismo, para los docentes la técnica que consideraron emplear en cuarto lugar es la de Estudio de Caso, para los alumnos no es así, puesto que ellos expresaron, que ésta ocupa el quinto sitio. Del mismo modo, los docentes opinaron que en quinto lugar ellos emplean a la Técnica de Trabajo en Grupo, juicio que los alumnos descartan pues como se comentó al inicio de este párrafo, dicha técnica está en segundo lugar.

Por lo que respecta a las congruencias de opiniones, tenemos que:

Docentes y alumnos coinciden en que la técnica expositiva, es el recurso didáctico más empleado durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual nos da la idea de que la dirección del desarrollo de este proceso se encuentra dirigido por el docente, de hecho esta técnica con base en las respuestas de docentes y alumnos, rebasan en su empleo a las demás técnicas, hasta en tres cuartas partes de opiniones.

Así mismo, docentes y alumnos empatan la opinión, de que la Técnica Interrogativa, es el medio didáctico que se emplea en tercer lugar en el trabajo áulico y que la Técnica de Investigación de Campo, ocupa el último lugar en su empleo.

Dentro de estas consideraciones, se fortalece la idea del sentido con que los docentes orientan la conducción de su trabajo cotidiano al interior del salón de clases, bajo la mística del privilegio de la dirección, más no de la delegación de responsabilidades y el olvido hacia el trabajo de campo, como se mencionó en el ya citado rubro 15 del Anexo N° 1.

En pocas palabras, en este rubro se encontraron elementos que justifican la metodología del docente bajo el Modelo Académista, en donde los alumnos en cierto modo legitiman lo establecido por el docente.

Rasgo 13.- Dentro de este aspecto, se solicitó a la población estudiantil encuestada, señalar qué tipo de recursos emplea el docente para evaluar el desarrollo de su labor, por lo que estas fueron sus respuestas:

Gráfica N° 33 Opinión de los Estudiantes de Derecho en Relación a la Frecuencia con que sus Docentes Emplean las Técnicas de Evaluación para el Proceso E-A



El primer recurso empleado por los docentes es el Examen, puesto que 289 alumnos y 211 alumnas, es decir, 505 estudiantes así lo expresaron, cuyo porcentaje es el 89%.

El segundo recurso fue la Participación, confirmado por 236 alumnos y 178 alumnas, esto es, 414 estudiantes, para un 73%.

El tercer recurso correspondió a la Asistencia, 177 alumnos y 137 alumnas lo confirmaron, cuya suma es de 214 estudiantes, que en porcentaje se expresa en el 56%.

En cuarto sitio se encuentra el Trabajo en Grupos ó Equipos de Trabajo, expuesto por 87 alumnos y 53 alumnas cuya suma es de 140 estudiantes para un porcentaje del 25%.

En quinto lugar se haya el Ensayo, de acuerdo a las opiniones de 52 alumnos y 31 alumnas es decir, 83 estudiantes que equivalen al 15%.

El sexto recurso, fue el de Investigación de Campo, debido a que 28 alumnos y 31 alumnas, que en conjunto suman 59 estudiantes lo apuntaron y cuyo porcentaje es el 10%.

Como dato adicional, si comparamos el contenido de este rubro, con los resultados obtenidos en la Parte III.- Práctica Docente (Rasgos del 13 al 17) rubro 16 del Anexo N° 1 Cuestionario dirigido al Personal Académico de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, ya revisado, se podrá observar las congruencias y discrepancias que existen en las respuestas de docentes y alumnos dentro de este rubro en donde:

DOCENTES población 42	ALUMNOS población 562
Técnicas para la evaluación del aprendizaje	
1.-Examen (38 opiniones)	1.-Examen (500 opiniones)
2.- Participación (32 opiniones)	2.- Participación (414 opiniones)
3.- Asistencia (23 opiniones)	3.- Asistencia (314 opiniones)
4.- Ensayo (9 opiniones)	4.- Trabajo en Grupo (140 opiniones)
5.- Trabajo en Grupo (13 opiniones)	5.- Ensayo (83 opiniones)
6.- Investigación (8 opiniones)	6.- Investigación (59 opiniones)

Dentro de las discrepancias que presenta la relación de opiniones en cuanto al empleo de técnicas para la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, entre las opiniones de docentes y alumnos se encuentra que:

Mientras que para los docentes, la técnica que ocupa el cuarto lugar de empleo es la del Ensayo, para los alumnos es la de Técnica de Trabajo en Grupos, pues para éstos, dicha técnica ocupa el quinto lugar.

Por lo que respecta a las congruencias de opiniones, tenemos que:

Docentes y alumnos coinciden en que el examen, es el recurso didáctico más empleado para la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual nos da la idea de que la dirección del desarrollo de este proceso se encuentra dirigido por el docente, de hecho esta técnica con base en las respuestas de docentes y alumnos, ocupa alrededor del 90% de empleo, por lo que se puede vaticinar que el aprendizaje es estrictamente memorístico, apegado a las condiciones de la aplicación directa del conocimiento.

Así mismo, docentes y alumnos empatan la opinión, de que la Técnica Participativa, es el medio didáctico que se emplea en segundo lugar, para llevar a cabo el proceso evaluativo, como el respaldo de lecturas previas al desarrollo de la sesión del trabajo dentro del aula.

La Asistencia se encuentra como el tercer indicador evaluativo, opinión que comparten alumnos y docentes. Así mismo, existe concordancia en la apreciación de que la técnica de Investigación, como medio de evaluación, se encuentra en el sexto lugar de empleo.

El grado de semejanzas entre las respuestas de los docentes y la de los alumnos dentro de este rubro, es absoluto, pues ambas partes, aciertan en el modo de empleo de las técnicas de la evaluación para el proceso enseñanza-aprendizaje, en donde se observa un claro privilegio del empleo del examen, la participación y asistencia, delegando la explotación de los demás recursos, como alternativas que pueden y deben posibilitar la creatividad, la reflexión, la práctica y la investigación.

Rasgo 14.- En este rubro, se solicitó a los alumnos y alumnas, transcribir de manera breve, pero en forma concisa, su propuesta para coadyuvar a mejorar la calidad de la formación docente de manera general y particularmente, en torno a los docentes de la carrera de Derecho, cuyas respuestas fueron las siguientes:

Dentro de la multiplicidad de las respuestas señaladas por los alumnos para coadyuvar a mejorar la calidad de la formación docente y con ello se esté en mayores posibilidades de contar con el modelo de educación que responda a las necesidades y exigencias que en lo general, la sociedad demanda y de manera particular la propia comunidad escolar, se encontró que de 562 alumnos encuestados, 426 respondieron, lo cual estadísticamente nos indica que el 75% tuvo la preocupación por brindarnos sus ideas, las cuales fueron agrupadas por su frecuencia de respuesta y ámbito de competencia pedagógica, que a continuación, se presentan, aquellas que ilustran la naturaleza de su inquietud:

Las propuestas de los alumnos son en general, ideales, sentimientos y, en algunos casos, funciones y actividades, a desarrollar, en donde se parte del sentido del deber-ser, para establecer compromisos hacia la institución, su administración, sus procesos de gestión, así como sugerencias, hacia los docentes, razón por la cual, sus contenidos se agrupados, en los siguientes aspectos:

- 1.- Examen de Selección a Docentes.
- 2.- Mejorar la Asignación de Materias a Docentes.
- 3.- Responsabilidad y Compromiso.
- 4.- Atención a Planes y Programas de Estudio.
- 5.- Mejoramiento Salarial del Docente.
- 6.- Renovación a la Metodología del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.
- 7.- Incremento del Material de Apoyo.
- 8.- Actualización Docente.
- 9.- Actualización y Formación Docente.
- 10.- Formación Docente.

A continuación se presentan algunos fragmentos, de cada uno de estos aspectos señalando el semestre que cursa el alumno que emitió dicha propuesta, con la finalidad de ilustrarlos:

1.- Examen de Selección a Docentes.

CONTRATAR DOCENTES CON MAYOR PREPARACIÓN PEDAGÓGICA Y QUE SE EXIJA CALIDAD EN LOS TEMAS IMPARTIDOS Y HACER UNA SELECCIÓN MINUCIOSA DE DOCENTES. (4º)

COMO REQUISITO DE INGRESO Y PERMANENCIA, QUE EL DOCENTE ESTUDIE O ESTÉ ESTUDIANDO PRINCIPIOS GENERALES PARA LA DOCENCIA Y/O UNA MAESTRIA. (4º)

NO INCLUIR DOCENTES FALTOS DE EXPERIENCIA, NI EN LA MATERIA QUE NO CONOZCAN. (9º)

SUSTITUIR A LOS PESIMOS DOCENTES A TRAVÉS DE UN ESTUDIO PSICOPEDAGÓGICO, PARA DETECTAR DEFICIENCIAS EN SU EJERCICIO. (4º)

SELECCIONAR MEJOR A LOS DOCENTES, BRINDARLES CURSOS PEAGÓGICOS, PUES SU LABOR LO AMERITA EN BIEN DE TODOS, Y DE NUESTRO APRENDIZAJE. (2º)

EXAMINAR CON MAYOR RIGOR A LOS ASPIRANTES A DOCENTES, QUE HAYA PROFESORES MÁS CAPACITADOS Y QUE EVALUEN DE OTRA MANERA. (7º)

EVALUAR CONTINUAMENTE AL PROFESORADO EN CUANTO A LA CALIDAD DE CONOCIMIENTOS Y SUPERVISAR LA ASISTENCIA A LOS GRUPOS. (9º)

2.- Mejorar la Asignación de Materias a Docentes.

- UBICAR AL DOCENTE DE ACUERDO A LA ESPECIALIDAD DE SU CONOCIMIENTO. NO IMPROVISAR. (9°)
- QUE LOS MAESTROS DEN LA ASIGNATURA DE SU ESPECIALIDAD PARA QUE ESTEN CONFORMES Y REALICEN MEJOR SU TRABAJO. (4°)
- QUE LOS MAESTROS QUE ESTÉN ESPECIALIZADOS EN SU MATERIA, SEA EN DONDE IMPARTAN, POR EJEMPLO, EL DE PENAL DA ECOLOGICO Y ESO ENTORPECE TODO. (9°)
- QUE MÍNIMAMENTE ENSEÑEN LO QUE SABEN Y NO DEN MATERIAS DE LO QUE NO SABEN NI DE QUE HABLAR. (9°)
- QUE TOMEN CURSOS DOCENTES Y DE SU MATERIA, QUE NO LOS CAMBIEN DE ESA ÁREA, SINO ES COMO VOLVER A EMPEZAR. (9°)

3.- Responsabilidad y Compromiso.

- QUE NO FALTEN TANTO. (4°)
- MAYOR TOLERANCIA Y QUE CUMPLAN CON EL HORARIO. (4°)
- QUE LOS PROFESORES ASUMAN SU RESPONSABILIDAD Y SE ENFOQUEN AL PROGRAMA, NO AL DIARIO DE SU VIDA. (2°)
- HAY MAESTROS QUE FALTAN DEMASIADO, PARA ATENDER ASUNTOS AJENOS A LA ESCUELA. (2°)
- PUNTUALIDAD Y QUE SE SUPEREN. (2°)
- QUE DEJEN DE SER CREIDOS Y PEDANTES, NO MUESTRAN HUMILDAD CON LOS ALUMNOS. QUE UTILICEN MÉTODOS PEDAGÓGICOS PARA ENSEÑAR. (7°)
- MAYOR COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD DE LOS DOCENTES (9°)
- MÁS COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD, MENOS AUSENTISMO (9°)
- FUNTUALIDAD.

4.- Atención a Planes y Programas de Estudio.

- VINCULAR MÁS LAS PRÁCTICA DE CAMPO, PROPONER DEBATES EN LOS GRUPOS, PARA QUE NO SEAN TAN TEDIOSAS LAS CLASES, EMPLEAR MATERIAL DIDÁCTICO Y EVITAR LOS EXAMENES, POR CARECER DE SUSTENTO PEDAGÓGICO PARA REALIZARLOS. (4°)
- QUE SE FORMULE UN REGLAMENTO MAS VIGOROSA DONDE SE ASUMA MAYOR RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO TANTO DEL ALUMNO COMO DEL PROFESOR. (6°)
- QUE EXISTA MAYOR MOTIVACIÓN Y PRÁCTICAS DE CAMPO. (2°)
- AJUSTAR LOS HORARIOS DE 1 A 2 HORAS DE CLASE, LO QUE PERMITIRÍA TRABAJAR DE MANERA MÁS COMPLETA. (2°)
- ABRIR CLINICAS PROCESALES. (9°)
- UNA REFORMA TOTAL. (10°)
- QUE HAYA MAS PRACTICA. (2°)
- RENOVAR PLAN DE ESTUDIOS Y CAPACITAR AL DOCENTE. (7°)

5.- Mejoramiento Salarial del Docente.

- MEJORAR SU SUELDOS, DAR TIEMPOS COMPLETOS Y EVITAR QUE SE TENGAN QUE IR A OTROS TRABAOS. (9°)
- SUELDO DIGNO (4°)
- PAGAR \$ 100.00 LA HORA Y EXIGIR CUMPLIMIENTO Y PREPAR CLASES. (4°)
- REMUNERAR MAS EL TRABAJO DOCENTE. (9°)
- AUMENTO DE SUELDOS, ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA, INSPECCIONAR A LOS GRUPOS PARA EVITAR AUSENTISMOS. (2°)
- INCREMENTAR SUELDOS Y MEJORAR LAS INSTALACIONES. (4°)
- INCREMENTAR SUELDOS, QUE EL DOCENTE NO TENGA NECESIDAD DE BUSCAR OTRO EMPLEO, DEDICANDO MAYOR ESPACIO A SU PREPARACIÓN. (4°)
- BRINAR-OTORGAR MEJORES SUELDOS SIEMPRE Y CUANDO: SE COMPROMETAN A ADQUIRIR CURSOS DE ACTUALIZACIÓN DE SU Matria Y CURSOS DE PEDAGOGIA, PRACTICARLES EXÁMENES DE AMBOS Y QUE LOS ACREDITEN, SOLO AL DEMOSTRAR SU CAPACIDAD DE ENSEÑAR. (7°)
- TENER MAESTROS ACTUALIZADOS EN EL RAMO EN EL QUE SE DESEMPEÑAN, MOTIVAR LA PARTICIPACIÓN DE CLASE CON INCENTIVOS ECONÓMICOS DE ACUERDO AL NIVEL QUE PRESENTE CADA PROFESOR. (7°)

6.- Renovación a la Metodología del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

- ABRIR CAMPOS DE INVESTIGACIÓN EN LA CARRERA DE DERECHO. (2°)
- EVITAR QUE LOS DOCENTES RECURRAN A LA MENORIZACIÓN. (2°)
- INNOVAR FORMAS DE ENSEÑANZA. (2°)
- MAYOR SEGURIDAD AL TRANSMITIR. (2°)
- QUE SEAN MAS EXPLÍCITOS, CLAROS Y PRACTICOS. (2°)
- NO SER TAN CUADRADOS AL ENSEÑAR, SER MAS PRACTICOS, MENOS TEÓRICOS E INTERACTUAR CON LOS ALUMNOS, NO RECITAR LIBROS Y SER MÁS AMENO. (4°)
- EVITAR QUE EL ALUMNO EXPONGA, DESPERTAR EN EL DOCENTE CONCIENCIA DE SU RESPONSABILIDAD. (4°)
- QUE TENGAN DINAMISMO, QUE EXPONGAN DE MANERA PRACTICA, PROPICIEN DEBATES, ANÁLISIS Y SEAN PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN, NO EN EL SUELDO. (9°)
- INCREMENTAR EL GRADO DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO. (9°)

7.- Incremento del Material de Apoyo.

- INCREMENTAR MATERIAL BIBLIOGRÁFICO. (2°)
- CUMPLIR CON SU TIEMPO DE CLASE. (2°)
- MAYORES APOYOS DIDÁCTICOS, ACERVO BIBLIOGRÁFICO Y CONTAR CON ÁREAS PRÁCTICAS LABORALES. (2°)
- INCREMENTAR RECURSOS DIDÁCTICOS Y CURSOS DE ACTUALIZACIÓN PARA DOCENTES. (2°)
- CONTAR CON MAYOR MATERIAL DIDÁCTICO Y APOYOS A PROFESORES. (9°)
- CONTAR CON MAYOR MATERIAL DE APOYO Y REALIZAR MÁS PRÁCTICAS EN TRIBUNALES, SECRETARÍAS Y RECLUSORIOS. (9°)
- ACTUALIZACIÓN DEL MATERIAL DE LA BIBLIOTECA, ASÍ COMO DE PLANES DE ESTUDIO. NO PAGAR A LOS DOCENTES FALTISTAS, HACER EXAMEN DE CONOCIMIENTOS, PARA VER

8.- Actualización Docente.

- QUE SE ACTUALICEN LOS DOCENTES Y SUS PROGRAMAS (4°)
- MUCHA ACTUALIZACIÓN Y MENOS AUSENCIA. (2°)
- PREPARARLOS MÁS EN EL DESEMPEÑO DE SUS ASIGNATURAS QUE VERDADERAMENTE CONOCEN Y DOMINAN. (9°)
- QUE SE ACTUALICEN, SEAN RESPONSABLES Y SE DEN PLAZAS A QUIENES REALMENTE LO AMERITEN.
- QUE SE LE OTORGUEN FACILIDADES AL DOCENTE PARA SU ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA. NOTA: DEL CONGRESO DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO SE PUEDEN RETOMAR ALGUNOS PUNTOS AL RESPECTO. (9°)
- PREPARAR A LOS PROFESORES Y EMPLEAR OTROS MÉTODOS QUE NO ATEMORICEN A LOS ALUMNOS. (9°)
- QUE SIGAN ACTUALIZÁNDOSE Y CREAR UN TALLER DE PRÁCTICAS. (9°)

9.- Actualización y Formación Docente.

- QUE CURSEN MAESTRÍA. (4°)
- ES NECESARIO ACTUALIZAR A LOS DOCENTES Y FORMARLOS PEDAGÓGICAMENTE. (4°)
- QUE TENGAN EL GRADO DE MAESTRO, AMOR POR LA DOCENCIA Y GANAS DE ENSEÑAR. (9°)
- QUE CUENTEN CON MAESTRÍA, QUE SE FORMEN MEJOR. (9°)
- MUCHOS PROFESORES SON MÁS ABOGADOS QUE DOCENTES. NO TIENEN UNA INSTRUCCIÓN ADECUADA, AL MOMENTO DE DAR CLASES, SE NOTA LA AUSENCIA DE UNA FORMACIÓN DOCENTE. ACTUALIZACIÓN DOCENTE. (2°)
- FOMENTO AL INTERCAMBIO DE IDEAS, DEBATES, QUE LOS DOCENTES ACUDAN A CURSOS DE ACTUALIZACIÓN Y COMO PREPARAR UNA CLASE, QUE SEAN MÁS PRÁCTICOS Y MENOS TEDIOSOS. (4°)
- BRINDAR TÉCNICAS DE ENSEÑANZA A QUIENES LAS NECESITE. ADEMÁS DE PRESENTAR EXAMEN DE OPOSICIÓN, ES NECESARIO UN PROGRAMA DE CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS SEGÚN EL ÁREA Y MATERIA Y DESPLAZAR AL PERSONAL QUE NO DEMUESTRE RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO. (9°)
- MAYOR NÚMERO DE CURSOS DE ACTUALIZACIÓN. (9°) CAPACITACIÓN CONSTANTE Y EXÁMENES DE APTITUD DE MANERA PERIÓDICA. (9°)

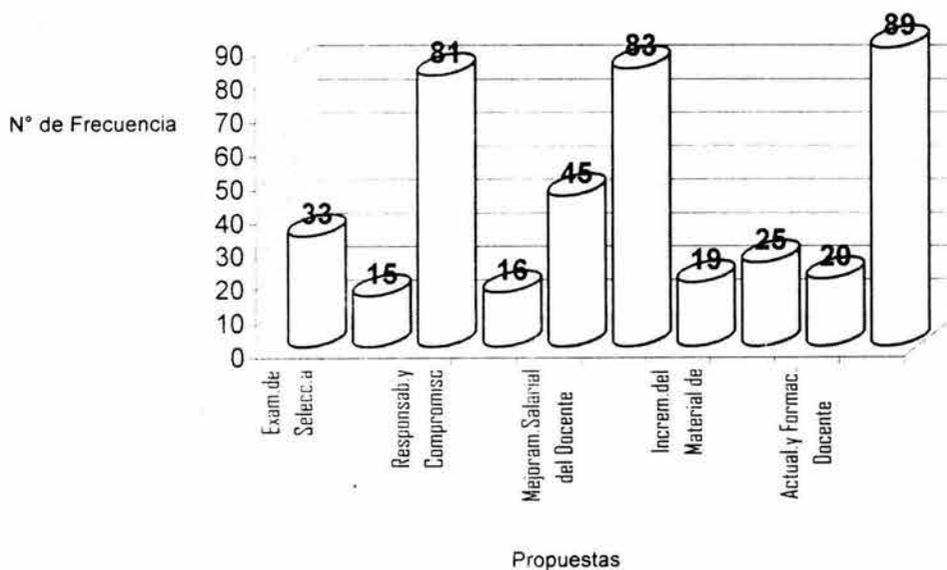
10.- Formación Docente.

- QUE EXISTA UNA MATERIA EN LA CARRERA DE DERECHO QUE SIRVA DE BASE, EN DONDE SE TRANSMITAN AL ESTUDIANTE, CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS PARA PREPARARLOS PARA DESARROLLARSE ANTE EL PÚBLICO, ADEMÁS DE QUE LAS AUTORIDADES BRINDEN MÁS APOYO A LOS DOCENTES PARA QUE SE ESPECIALICEN MÁS Y MEJOR. (4°)
- QUE TODOS LOS DOCENTES TOMEN CURSOS INTENSIVOS DE PEDAGOGÍA. (4°)
- QUE LOS DOCENTES ADQUIERAN MAYORES CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS Y DESARROLLEN MEJOR SUS CLASES Y QUE ESTOS NO SEAN TEDIOSOS. (4°)
- QUE LOS DOCENTES SEAN INSTRUIDOS CON MAYOR CONOCIMIENTO EN LA MATERIA, QUE NO SEAN TAN EGOÍSTAS, PUES NO QUIEREN ENSEÑAR NI TRANSMITIR EXPERIENCIAS, HABRÁ BUENOS ABOGADOS, PERO NO SABEN ENSEÑAR, MUCHOS DE ELLOS DICEN QUE A CADA QUIEN LE CUESTE ADQUIRIR PROPORCIONAR A LOS DOCENTES CURSOS PEDAGÓGICOS, DE SER NECESARIO, CURSOS DE ACTUALIZACIÓN Y BRINDARLES MATERIAS DIDÁCTICAS, NECESARIAS PARA IMPARTIR SU MATERIA. (9°)
- QUE TENGAN PREPARACIÓN PEDAGÓGICA, PUES SON LICENCIADOS EN DERECHO, NO DOCENTES. (9°)
- QUE SEPAN VINCULAR AL DERECHO DE LA PEDAGOGÍA, PUES PARA EL DOCENTE DE DERECHO, EL DERECHO NO LO ES TODO Y EL DERECHO NECESITA DE LA PEDAGOGÍA, POR LO QUE NO SE DESARROLLA EL ESPÍRITU DE LA DOCENCIA. (7°)
- QUE DESARROLLEN SU ENSEÑANZA CON TÉCN. PEDAGÓGICAS. (3°)

El número total de respuestas obtenidas en cada uno de los aspectos señalados, es el siguiente:

Rasgos o aspectos Propositivos	N° de propuestas
1 - Examen de Selección a Docentes	33
2 - Mejorar la Asignación de Materias a Docentes	15
3 - Responsabilidad y Compromiso	81
4 - Atención a Planes y Programas de Estudio	16
5 - Mejoramiento Salarial del Docente	45
6 - Renovación a la Metodología del Proceso Enseñanza-Aprendizaje	83
7 - Incremento del Material de Apoyo	19
8 - Actualización Docente	25
9 - Actualización y Formación Docente	20
10 - Formación Docente	89
Total	426

Gráfica N° 34 Propuestas Docentes para Mejorar su Ejercicio



En donde indiscutiblemente tres aspectos sobresalen y que en orden numérico es el siguiente:

10.- Formación Docente	89
3.- Responsabilidad y Compromiso	81
6.- Renovación a la Metodología del Proceso Enseñanza-Aprendizaje	83

Como dato adicional, si comparamos el contenido de este rubro, con los resultados obtenidos en la Parte III.- Práctica Docente (Rasgos del 13 al 17) rubro 17 del Anexo N° 1 Cuestionario dirigido al Personal Académico de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, ya revisado, se podrá observar las congruencias y discrepancias que existen en las respuestas de docentes y alumnos dentro de este rubro:

DOCENTES población 42	ALUMNOS población 562
Técnicas para la evaluación del aprendizaje	
1.-Formación pedagógica (8 opiniones)	1.-Formación docente (89 opiniones)
2.-Mayor planificación de cursos (8 opiniones)	2.-Renovación de la metodología del proceso enseñanza-aprendizaje (83 opiniones)
3.-Actualización Docente (6 opiniones)	3.-Responsabilidad y compromiso (81 opiniones)
4.-Trabajo en academias (5 opiniones)	4.- Mejoramiento Salarial del Docente (45 opiniones)
5.-Incremento de recursos materiales y didácticos (4 opiniones)	5.- Examen de Selección a Docentes (33 opiniones)
6.-Mejor asignación de materias (4 opiniones)	6.- Actualización Docente (25 opiniones)
7.-Evaluación al docente (3 opiniones)	7 Actualización y Formación Docente (20 opiniones)
8.-Mejoramiento salarial (2 opiniones)	8.- Incremento del Material de Apoyo (19 opiniones)
9.-Formación en valores (2 opciones)	9.- Atención a Planes y Programas de Estudio (16 opiniones)
	10.-Mejorar la Asignación de Materias a Docentes (15 opiniones)

Aunque aparecen los mismos puntos propositivos tanto en docentes como en alumnos, su orden de importancia es dispersa, una en otra.

Solamente el primer punto es motivo de congruencia, tanto docentes como alumnos, coinciden en que es necesaria la formación docente. Al respecto, los argumentos presentados por los docentes, radican esencialmente en la adquisición de conocimientos estrictamente didácticos de corte instrumental, los alumnos por su parte, manifiestan, la ruptura con los esquemas tradicionales, enciclopédicos y memorísticos, por la dinámica de construcción y razonamiento de los conocimientos generados en clase. Desde esta lógica, el segundo punto propuesto por los alumnos está dedicado a la renovación del proceso metodológico de la enseñanza.

Otro de los puntos propuestos por los alumnos enmarcados con enorme relevancia, es el relativo a la responsabilidad y compromiso que deben asumir los docentes en y durante su ejercicio, aunado a los valores de respeto, amabilidad y atención, puesto que los docentes han sido, son y seguirán siendo, el ejemplo no solo de superación y conocimientos, sino también de calidad humana.

Además del reconocimiento que los alumnos encuentran en la necesidad de mejorar las condiciones laborales de los docentes, éstos contemplan la falta de una evaluación de carácter más disciplinario, capaz de responder a las necesidades del sistema, sin encubrimientos, ni solapamientos, en donde los docentes que tengan vocación, responsabilidad y compromiso, semestre a semestre, sean quienes dirijan el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

3.6.4.- Anexo 3 Guía de Observación del Ejercicio Docente De la Carrera de Derecho de la ENENP Aragón Turno Vespertino

Antes de iniciar la revisión del presente Anexo N° 3 Guía de Observación del Ejercicio Docente de la Carrera de Derecho de la ENENP Aragón turno vespertino, cabe señalar que dicho instrumento tuvo como propósito:

- Analizar la metodología que los docentes emplean durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de: Establecer el grado de cumplimiento de los elementos didácticos, durante la planeación, operación, evaluación y formación en valores, en dicho proceso.

Por lo que dicho instrumento está constituido por cuatro partes:

Parte I.- Planeación Didáctica (Rasgos del 1 al 5)

Dentro de esta parte, se tiene contemplado identificar el protocolo de inicio con que el docente presenta el tema correspondiente a la sesión del programa, así como la lógica con la que ha estructurado el contenido de la clase, sin dejar de lado el orden y pertinencia con que se hace uso del material didáctico, y, si el docente tiene la habilidad jerarquía y disciplina para mantener el orden y respeto del grupo.

Parte II.- Desarrollo del Proceso (Rasgos del 6 al 20)

Para este apartado, se tomaron como referencias el mayor número de consideraciones propias, que se gestan durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, tales como la promoción de la participación de los estudiantes, el motivarlos para tales efectos, mantener claridad en el proceso de comunicación tanto verbal, como escrita, así como el grado de tolerancia que el docente demuestra para escuchar a los alumnos. También, se consideró necesario, identificar si el docente en turno, emplea durante su explicación, ejemplos claros y concisos, si atiende las dudas que los alumnos puedan presentar, si el docente asume el rol de aseso, tutor, o guía del alumno en general, o centra su atención en unos cuantos. De la misma manera, se tomó en cuenta si el docente emplea con oportunidad las técnicas y dinámicas grupales, así como los recursos y medios didácticos, principalmente, si posee dominio del contenido y si demuestra capacidad para transmitirlo y en todo caso, si posee dominio de espacios áulicos y si emplea apropiadamente el pizarro.

Parte III.- Proceso de Evaluación (Rasgos del 21 al 26)

En referencia a la evaluación del aprendizaje, se abarcó la manera en que el docente promueve la reflexión, el análisis y síntesis del tema revisado entre sus alumnos, como un elemento formativo de la auto evaluación del propio alumno, así como si el docente le anticipa o le hace saber a sus alumnos, el puntaje obtenido por la frecuencia de sus participaciones, si promueve el trabajo extra-clase, o bien refuerza, o amplía la temática de la sesión revisada y si se considera la asistencia como parte evaluativa. Y en todo caso, si aplica exámenes.

Parte IV.- Formación en Valores (Rasgos del 27 al 36)

Si consideramos al ejercicio educativo que se desarrolla dentro del salón de clases, como una práctica social, entonces dentro de sus relaciones humanas han de presentar, una serie de necesidades inherentes orientadas por los valores de carácter ético, como: la igualdad, la bondad y la justicia. Por lo que, derivados de éstos, siendo el docente, la autoridad y el ejemplo a seguir, se consideraron aspectos como: si el docente sensibiliza su lenguaje, respetando el género del grupo y brinda atención a las necesidades afectivas del estudiante, si acepta la crítica de sus alumnos, así como el hecho de mostrarse amable al dirigirse hacia éstos. Si llega a generar empatía entre sus alumnos, si muestra respeto e identidad institucional positiva o ejerce abuso del poder que le brinda su posición dentro del aula, o bien, si llega a promover la excelencia, con el ejemplo y fundamentalmente, si demuestra compromiso, responsabilidad y seriedad en su trabajo.

Así mismo, con la aplicación del presente instrumento, se pretendió:

- Identificar los elementos teórico-metodológicos empleados por los docentes durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, a fin de contrastar el discurso teórico del docente con su práctica educativa.

Es decir, a través de las observaciones realizadas en cada salón de clase, se pudo contar con los referentes del desarrollo metodológico con que los docentes llevaron a cabo su práctica educativa para contrastarla con su discurso pedagógico, ya previamente obtenido en la aplicación del Anexo N° 1 Cuestionario dirigido al Personal Académico.

Por lo que se refiere a la manera en que se aplicó la presente Guía de Observación fue con una frecuencia de 3 a 4 clases por docente, desde el principio hasta el final de la misma, con una duración de aproximadamente una hora.

Gracias a este Anexo N° 3, la información recabada de los anexos anteriores, se cuenta con las evidencias requeridas para:

Tener la versión de los docentes.

Contar con las referencias de los alumnos, y;

Contrastar ambos datos, con la finalidad de llegar a conclusiones sólidas y formular un criterio acerca de la situación que guarda la formación para la práctica de los docentes de la Carrera de Derecho, turno vespertino de la ENEP Aragón, objetivo esencial del presente trabajo de tesis.

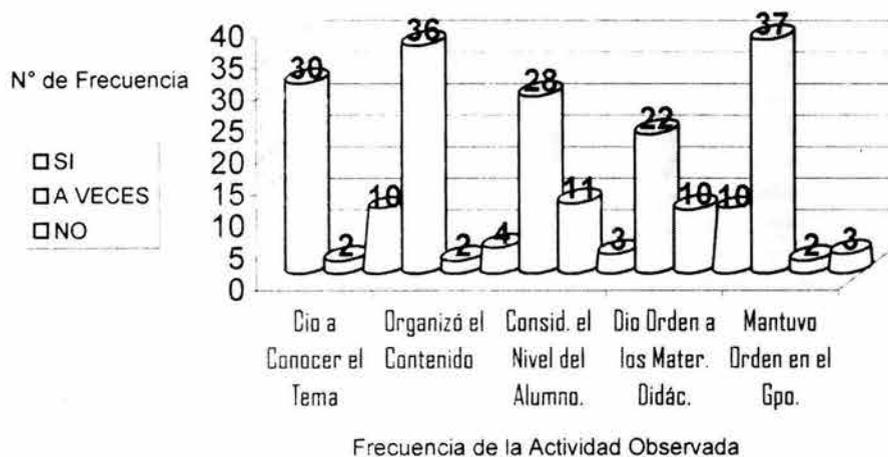
3.6.4.1.- PLANEACIÓN DIDÁCTICA (RASGOS DEL 1 AL 5)

Dentro de este rubro, se identificó la organización, previsión de contenidos y materiales, para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, que cada uno de los docentes mostraron antes del inicio de la impartición de su clase:

FRECUENCIA OBSERVADA	SI	A VECES	NO	TOTAL
1 - Dio a conocer el nombre y objetivo del tema	30	02	10	42
2 - Organizó el contenido de la clase	36	02	04	42
3 - Consideró el nivel de comprensión del estudiante	28	11	03	42
4 - Mantuvo en orden de uso los materiales didácticos	22	10	10	42
5 - Procuró organizar y mantener el orden y respeto del grupo	37	02	03	42

Cuyo siguiente gráfico muestra el comportamiento de los casos:

Gráfica N° 35 Opinión de los Estudiantes de Derecho en Relación a la Frecuencia con que sus Docentes Realizaron las Actividades de Planeación para el Proceso E-A



En el aspecto relativo a "Dio a conocer el nombre y objetivo del tema", se observó que 30 docentes que es el 70% de la muestra, demostraron haberlo realizado, mientras que el 28%, no siempre lo hizo, dado que, 2 de ellos, que es el 5%, lo dejó entre ver, durante el desarrollo de la sesión de trabajo y los otros 10 docentes que es el 23%, definitivamente, no lo hicieron. Este comportamiento indica que tres cuartas partes de la población docente, tienen el sentido de prever el inicio de la clase con el conocimiento hacia el grupo, del tema a tratar.

El siguiente aspecto "Organizó el contenido de la clase", 36 docentes que es el 85%, de la muestra, presentaron orden y secuencia lógica, en el tratamiento de sus contenidos.

Por lo que se refiere al aspecto "Consideró el nivel de comprensión del estudiante", 28 docentes cuyo porcentaje equivale al 66%, se manejó en términos de lenguaje accesible, dado que al presentarse algún concepto fuera del conocimiento del grupo, el docente en turno, dedicaba el tiempo y el espacio necesario para aclararlo, mientras que 11 docentes que es el 26%, no siempre se preocuparon por hacerlo y definitivamente 2 docentes, que es el 5%, lo pasaron por asunto dado, o de tarea.

En el aspecto "Mantuvo en orden de uso los materiales didácticos", 22 docentes, es decir, el 52%, si conservó orden y oportunidad en sus materiales de apoyo, que por lo general fueron, tarjetas informativas personalizadas, láminas ilustrativas, pizarrón y textos. 10 docentes más, o sea el 24%, aunque presentaba alguno de éstos, no empleó a destiempo o de manera excesiva, y los otros 10 es decir el 24% restante, empleó el pizarrón solo para anotaciones que no ilustraron más allá de lo que se decía.

En lo referente al aspecto " Procuró organizar y mantener el orden y respeto del grupo", 37 docentes que es el 88% lo realizó, sin embargo, dentro de este porcentaje, se notó que más de la mitad, lo hizo con tonos severos en desatención a la amabilidad y la prudencia y que en ocasiones, llegó a mostrarse irónico, impositivo, autoritario y con abuso de poder. En otros, dos docentes, o sea el 2%, no siempre prestaron atención a mantener orden y en tres docentes más, es decir el 7%, no les interesó llamar la atención a quienes provocaban desorden dentro del grupo, a pesar de merecerlo.

En pocas palabras, los docentes de la muestra que se observó, en general presentaron orden, disciplina y preparación para el desarrollo de su labor frente a grupo, aunque no mostraron mayor atención al cuidado por revisar si los alumnos, cumplieron con la parte que les compete para el desarrollo del trabajo escolar, y en su caso, por prever si los alumnos poseen el marco referencial mínimo, para abordar con claridad la sesión.

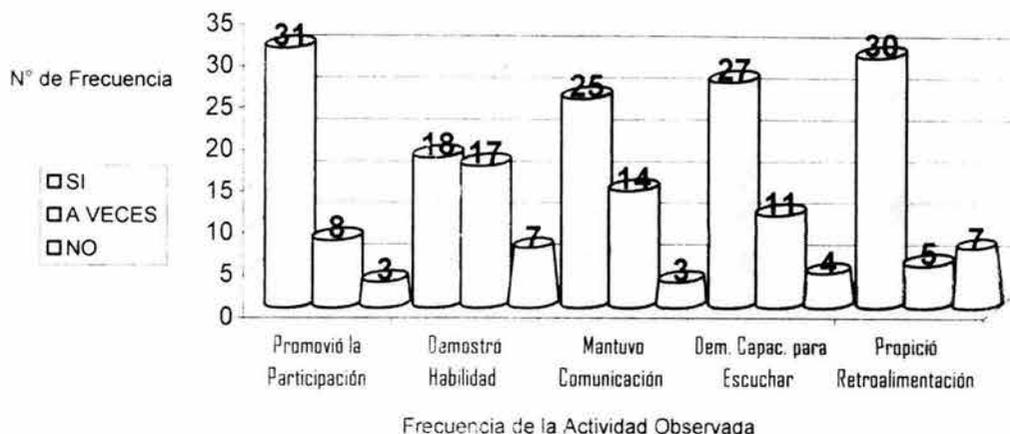
3.6.4.2.- DESARROLLO DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (RASGOS DEL 6 AL 20)

La siguiente tabla nos indica el número de frecuencias que los docentes mostraron durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, en cuanto al desarrollo de sus conocimientos, habilidades y aptitudes:

FRECUENCIA OBSERVADA	SI	A VECES	NO	TOTAL
6 - Promovió la participación activa del estudiante	31	08	03	42
7 - Demostró habilidad para motivar a los estudiantes	18	17	07	42
8 - Mantuvo claridad de comunicación verbal y escrita	25	14	03	42
9 - Demostró capacidad para escuchar a sus alumnos	27	11	04	42
10 - Propició la retroalimentación con el grupo	30	05	07	42
11 - Empleó ejemplos acordes al tema	33	09	00	42
12 - Atendió las dudas de sus alumnos	29	13	00	42
13 - Asumió el rol de asesor, tutor y guía del estudiante	23	14	05	42
14 - Centró su atención hacia unos cuantos alumnos del grupo	08	13	21	42
15 - Empleó las técnicas grupales oportunamente	07	09	26	42
16 - Empleó oportunamente los materiales didácticos	14	13	15	42
17 - Demostró grado de dominio de los conocimientos	35	05	02	42
18 - Demostró capacidad en la transmisión del conocimiento	27	12	03	42
19 - Manejó los espacios áulicos	14	09	19	42
20 - Empleó apropiadamente el pizarrón	19	08	15	42

Cuyos gráficos muestran a continuación, el comportamiento de cada uno de los casos:

Gráfica N° 36 Opinión de los Estudiantes de Derecho en Relación a la Frecuencia con que sus Docentes Realizaron las Actividades Durante el Desarrollo Proceso E-A



Dentro del aspecto "Promovió la participación activa del estudiante" se observó que 31 docentes en general, que es el 73%, si promueven el hecho de que los alumnos participen durante el desarrollo de la clase, no obstante, la manera de hacerlo, no es ortodoxa de alguna técnica didáctica y en ocasiones se pierde el orden de su función, o bien, se termina por obligar a los alumnos a hacerlo, es decir, no se apreció una constancia motivadora, que deje entre ver un trabajo de lectura analítico y reflexivo, sino de corte memorístico supeditado a la inmovilidad de alternativas que permitan alimentar la postura del alumno. Mientras que 8 docentes que es el 19%, en menor proporción, sino es que dos o tres intervenciones durante el desarrollo de la clase, lo hicieron y 3 docentes que es el 7%, definitivamente solo se dedicaron a dictar, sin cuestionar o definir posturas al respecto.

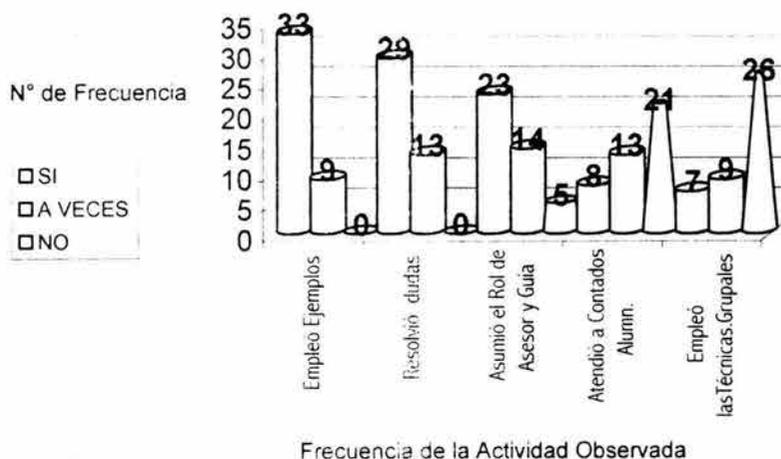
En el aspecto "Demostró habilidad para motivar a los estudiantes", se observó que 18 docentes que representan el 42%, poseen alternativas de transmisión de conocimientos, al considerar la opinión de alumnos, al recurrir a ejemplos cotidianos, lecturas de otros autores, experiencias personales y al contenido de otras asignaturas, paralelas al contenido de la clase que atienden, es decir, poseen recursos y agilidad mental para expresarse. Mientras que 17 docentes, que son el 42%, no demostraron la misma habilidad, o no consideraron necesario, hacerlo, cayendo en ocasiones en un largo discurso que solía ser monótono y cansado, y, 7 docentes, que representan el 16%, no demostraron alguna habilidad, debido a que su forma de trabajo se basó en lectura y dictado, o solo en la explicación de su tema.

El aspecto "Mantuvo claridad de comunicación verbal y escrita", nos dio como resultado de la observación, que 25 docentes, cuyo porcentaje es el 59%, si procuran mantener a lo largo de la sesión, la mayor comunicación con su grupo, pese a que ésta sea en ocasiones con carácter forzoso por parte de los docentes, al punto de llegar a obligarlos a participar, y al hacerlo, bajo el modo estricto que los propios docentes señalan. 14 docentes, más, también persiguen esta estrategia de enseñanza, pero no con la frecuencia, ni la consistencia de los 25 ya señalados y los otros 3 docentes, que son el 7%, dirigen sus enseñanzas sin pretender retroalimentarla, por medio alguno.

Por lo que se refiere al aspecto "Demostró capacidad para escuchar a sus alumnos" 30 docentes, que son el 71%, atienden con cierto grado de regularidad las cuestiones formuladas durante la clase, es decir no con la atención o el compromiso de resolver dudas o de remitirse a profundidad, pues pareciera que el tiempo del que disponen para ese espacio se ve reducido ante la premura de contar con una hora de clase para tales efectos, además de que esa hora se ve recortada por la ausencia de puntualidad en su inicio, o en su conclusión. 5 docentes más que equivalen al 11%, se vieron aún más presionados, lo que provocó, hacerlo esporádicamente y 7 docentes más, que son el 16%, en definitivo, pospusieron su atención a las preguntas de los alumnos, de manera tajante, o haciendo pasar desapercibido el hecho de que el alumno levantara la mano para pedir la palabra.

El aspecto referente a "Propició la retro alimentación con el grupo", 30 docentes que es el 71%, de manera similar a como se comentó en los tres aspectos anteriores, si se presentan momentos y espacios, en donde los docentes en cuestión, formulan diálogos con sus alumnos, con el propósito de encontrar respuestas que articulen el desarrollo del proceso educativo, solo que en la mayoría de las veces, no se busca que sea a través de la motivación, de la necesidad de expresión del alumno y del sentido de favorecer la comunicación, sino que más bien se hace a partir de las exigencias del docente. 5 docentes más que es el 11%, se ven aún más limitados para hacerlo y en su caso, 7 docentes, más, que equivalen al 17%, no lo contemplaron como parte de su quehacer docente.

Gráfica N° 37 Opinión de los Estudiantes de Derecho en Relación a la Frecuencia con que sus Docentes Realizaron las Actividades Durante el Desarrollo Proceso E-A



En el aspecto relativo a "Empleó ejemplos acordes al tema", 33 docentes es decir el 78% si traslada situaciones teórico-conceptuales. a casos comunes, o parte de situaciones de la cotidianidad a la perspectiva conceptual. No en todos los casos, se busca alcanzar la aclaración, sino más bien con ello el docente, anticipa que con el manejo de esos ejemplos estará atendida dicha situación. En el mismo tenor, 9 docentes que es el 21%, con menor número de ocasiones lo realizó es decir, fue más enfático sin detenerse en su explicación.

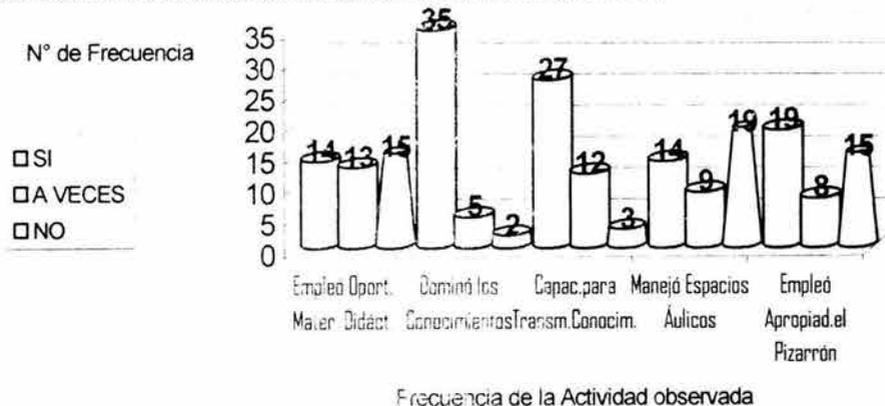
Por lo que se refiere al aspecto "Resolvió las dudas de sus alumnos", 29 docentes que es el 69%, lo hizo y explícitamente en 20 casos, no se aclaró más allá del marco referencial de la visión del docente, pues tal pareciera que el docente se explicaba así mismo, las preguntas de sus alumnos. Del mismo modo, 13 docentes, o sea, el 30%, aunque atendieron las dudas de sus alumnos, lo hicieron a destiempo, o hasta el final de la clase, dejando al margen a varios estudiantes del grupo.

En cuanto al aspecto "Asumió el rol de asesor, tutor y guía del estudiante", se encontró que 23 docentes que es el 54%, demostraron tener voluntad de hacerlo, durante y al final de la clase, deteniéndose lo esencialmente necesario, dada la continuidad de la sesión, y al término de la clase, al retirarse del salón, lo hicieron apresuradamente. 14 docentes más, que es el 33%, no asumió ese rol para todos los alumnos y 5 docentes más, que es el 12%, definitivamente, no lo hicieron, a pesar de la solicitud de los alumnos, quedando como "pendiente" para la siguiente clase, efecto que se reflejó

En el aspecto "Centró su atención hacia unos cuantos alumnos del grupo", se hace referencia a que si el docente le dedica mayor atención a algunos alumnos o a todo el grupo, durante el desarrollo de la clase. Al respecto, se encontró que aunque 24 docentes, es decir el 57%, atienden al grupo en general, terminan por convertir la sesión grupal en diálogos personalizados. Esto se observó en tres de cada caso.

De hecho los dos últimos aspectos se ven reflejados en el referente a que si los docentes "Emplearon las técnicas grupales oportunamente", en donde apenas 7 docentes que es el 16%, recurren a técnicas grupales como trabajo en equipos, con relatorías finales y exposición de equipos de trabajo, que por falta de tiempo o de organización, no se logró concluir la temática en turno. Otros 9 docentes, que es el 21% lo realizaron en menor proporción que los 7 ya descritos y 26 docentes más que representan el 61%, no emplean ninguna clase de técnica fuera de su exposición.

Gráfica N° 38 Opinión de los Estudiantes de Derecho en Relación a la Frecuencia con que sus Docentes Realizan las Actividades Durante el Desarrollo Proceso E-A



El siguiente aspecto se enfocó a identificar si los profesores "Emplearon oportunamente los materiales didácticos", en donde 14 docentes es decir el 33%, manejan algunos apoyos didácticos, tales como tarjetas informativas personalizadas, para llevar la secuencia de su tema, acetatos, láminas ilustrativas y textos, de manera congruente al momento de su explicación, mientras que 13 docentes más, o sea, el 30%, los manejan a destiempo, o en su caso, solo los llevó consigo, más no los empleó, tal vez por falta de tiempo o porque fue rebasado por el desarrollo de la sesión y 15 docentes, que son 35%, no presentaron algún apoyo didáctico.

Por lo que se refiere al aspecto "Demostró grado de dominio de los conocimientos", 35 docentes, que son el 83%, demostraron poseer conocimiento de los temas tratados, sin embargo, en más de la mitad de ese porcentaje, se observó algunos problemas al transmitirlos, tales como desfasamientos de tiempo, dirección y control de grupo, así como en el manejo de recursos didácticos, o ausencia de éstos, o bien, demasiado centralismo del docente en sí mismo, principalmente. 5 docentes más equivalentes al 12%, aunque demostró conocimiento del tema tratado, si dejaron entre ver, falta de actualización o desconocimiento de cuestiones relacionadas con el tema. 2 docentes más, es decir el 5%, no tuvieron claridad en su exposición, pues mostraron demasiada cautela, sin profundizar al respecto, o bien, quedando las dudas en "tareas para investigar".

El aspecto "Demostró capacidad en la transmisión del conocimiento", se encuentra articulado al aspecto anterior, puesto que el dominio del conocimiento y su transmisión son dos momentos del proceso enseñanza-aprendizaje de suma valía, para el logro de los objetivos educativos, por lo que todo docente debe considerar, a efectos de desempeñarse como tal esta consideración, que en apariencia todos sabemos, pero que en su práctica, queda en segundo término, es decir, se delega a un segundo plano el método de la enseñanza, en quienes creen que el hecho de poseer conocimientos, les es suficiente para estar facultados en el ejercicio docente. En este caso, se observó que 27 docentes que es el 64%, tiene la habilidad, para apoyarse en ejemplos, o para ensamblar los discursos relacionados con el tema, o para convertirse en el centro de atención del grupo, o combinar técnicas grupales como la técnica de lluvia, trabajo en equipo, mientras que 12 docentes más cuyo porcentaje es el 28%, lo intenta con menor grado de frecuencia, sin llegar al dominio pleno de su propósito y 3 docentes más que es el 7%, no desea o no lo intenta.

En el siguiente aspecto "Manejó los espacios áulicos", se observó que 14 docentes, equivalente al 33%, poseen dominio en el manejo del escenario áulico, pues supieron ubicarse estratégicamente y moverse a los puntos centrales, laterales, delanteros y traseros, del salón, en forma paralela a la dirección frontal o lateral de los alumnos, procurando no dar la espalda. Así mismo, 9 docentes es decir el 21%, aunque lo intentaron en menor frecuencia, no siempre lograron ser tan objetivos como los 14 docentes ya citados, y, por su parte, 19 docentes más, que es el 46%, definitivamente, no lo saben o no lo desean hacer.

En lo referente al aspecto "Empleó apropiadamente el pizarrón", 19 docentes, equivalente al 46%, les dieron uso, espacios y claridad a sus escritos, esquemas y cuadros sinópticos, de manera proporcional y visual, aceptable para los puntos de observación de sus alumnos, aunque perdieron tiempo en momentos, al trazar sus ideas y ejemplos. Mientras que 8 docentes, que equivalen al 19%, aunque lo realizaron, no fue en la proporción, ni en la forma de los 19 docentes ya citados, y, 15 docentes más, cuyo porcentaje es el 35%, no lo emplearon, pues les fue más fácil, evitarlo, al llevar alguna lámina ilustrativa, o narrar sus ideas, o simplemente dictar.

En suma, con base en las observaciones realizadas a los 42 docentes que conforman la muestra de estudio, se puede señalar que las características que en su conjunto, mostraron al desarrollar su ejercicio frente a grupo, en los aspectos:

Promovió la participación activa del estudiante, Mantuvo claridad de comunicación verbal y escrita, Propició la retroalimentación con el grupo, Demostró capacidad para escuchar a sus alumnos, Empleó ejemplos acordes al tema, Resolvió las dudas de sus alumnos, Centró su atención hacia unos cuantos alumnos del grupo, Demostró grado de dominio de los conocimientos, Demostró capacidad en la transmisión del conocimiento, se percibe un promedio que oscila entre las frecuencias cuyos porcentajes son entre 20 al 30%, en el cumplimiento de sus funciones al frente del grupo, que, de acuerdo con Ferry, muestran, características similares al Modelo Carismático de Trascendencia Sacerdotal, por ser místico y autoritario en el saber, puesto que su transmisión se presenta como la verdad absoluta, cuyo método es unidireccional, memorístico enciclopédico y sagrado,. Así mismo, dichos caracteres revisados desde Pérez Gómez, se perciben en el Modelo Académico de Trascendencia Enciclopédico, porque el docente se muestra como el especialista, transmisor de contenidos culturales, cuyo aprendizaje ha de darse a través de la acumulación de conocimientos, que al seguir la tradición escolástica, la enseñanza se reduce al sentido dogmático y que, dentro del Modelo Práctico, donde el docente se muestra conservador, acrítico, empírico, poseedor del saber, único responsable de lograr la formación, a través de la disciplina. Estos mismos atributos vistos desde Cayetano De Lella, se pueden entender desde el Modelo Académista, el cual ubica al docente como transmisor del conocimiento, en verdades innegables, es decir, certezas absolutas e incuestionables en donde además se limita a la confianza en el saber acerca de los conocimientos del área de su especialidad, delegando el sentido de conocimiento pedagógico, como un proceso de aprendizaje en el aula.

Además, se le puede comparar de manera similar al Modelo Tecniciста-Eficientista, porque el docente sueña con la racionalidad técnica, que planifica los previsibles pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje y baja los paquetes instruccionales, con términos seguros para garantizar un logro eficiente de su trabajo, en donde además, no existe cavidad para el desarrollo de una práctica reflexiva y repensada, puesto que el rol del docente se ve limitado por la seducción de la simplificación técnica ante el discurso de la racionalidad y de lo que en ella se deriva. Así como en el Modelo Práctico Artesanal puesto que, propone al docente que imite "modelos", que transmita la cultura, el pensar, decir y hacer y en donde la forma de la enseñanza es vista como un producto que se genera como resultado de la interacción del docente con el trabajo al interior del aula.

Como reflejo de estas apreciaciones, al revisar los aspectos: Asume el rol de asesor, tutor y guía del estudiante, Emplea apropiadamente el pizarrón, Demuestra habilidad para motivar a los estudiantes, Emplea oportunamente los materiales didácticos, Maneja los espacios áulicos, Emplea las técnicas Grupales oportunamente, se percibe un promedio que oscila al derredor del 15%, en el número de frecuencias, conque los docentes realizaron sus funciones al frente del grupo. Esto quiere decir que el problema de los docentes, se remite a cuestiones de orden metodológico, pues en ello estriba el cómo enseñar, que implica desde el conocimiento pedagógico para hacerlo, hasta la actitud y el sentido de responsabilidad y compromiso.

3.6.4.3.- EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE (RASGOS DEL 21 AL 26)

Los rasgos mostrados por los docentes en observación durante y después del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, relacionados con el aspecto de la evaluación del aprendizaje del proceso enseñanza-aprendizaje, fueron los siguientes

FRECUENCIA OBSERVADA	SI	A VECES	NO	TOTAL
21.- Promovió la reflexión, análisis y síntesis del tema	21	14	07	42
22 - Anticipó el puntaje obtenido por el grado de participación	16	08	18	42
23 - Promovió el trabajo extra-clase (tareas)	21	14	07	42
24 - Consideró la asistencia como parte de la evaluación	23	13	06	42
25 - Aplicó exámenes	38	02	02	42
26.- Valoró la participación y complemento del alumno	32	05	05	42

Cuyo gráfico muestra el comportamiento de los casos

Gráfica N° 39 Opinión de los Estudiantes de Derecho en Relación a la Frecuencia con que sus Docentes Realizan las Actividades de Evaluación para el Proceso E-A



En el aspecto "Promovió la reflexión, análisis y síntesis del tema" 21 docentes que es el 50%, procuraron indagar con mayor sentido de detalle, cuestiones que se presentaron durante el desarrollo del tema, despertando el interés de los alumnos, así como procurando establecer la concordancia de las situaciones entre la teoría y su posible explicación a los hechos, con la finalidad de establecer la lógica de cada caso revisado. Los 14 docentes de más, es decir el 34%, no llegaron a ser tan explícitos, ni tampoco tan insistentes, por lo que se inclinaron más a ser ellos quienes definieran respuestas y conclusiones, y, 7 docentes más, o sea el 16%, solo se concretaron a ser explicativos, sin tomar en cuenta el cuestionamiento-razonamiento de los casos revisados.

En lo que se refiere al aspecto "Anticipó el puntaje obtenido por el grado de participación" 16 docentes que representan el 38%, llegaron a comentar a sus alumnos, la importancia que se tiene por preparar la sesión de trabajo, para estar en condiciones de participar en clase y con ello, generar puntos favorables para su calificación mensual y final. De hecho algunos de estos docentes, lo transcribieron en su lista de asistencia, mientras que otros, se concretaron a hacerlo de manera verbal, en donde se supone, los docentes llegan a conocer a los alumnos participativos y solo constatan su número de participaciones. Los 8 docentes de más, también realizan este ejercicio, con la salvedad de que no es tan frecuente su manera de llevarlo a cabo y 18 docentes más, definitivamente, no mostraron consideración alguna.

En lo relativo al aspecto "Promovió el trabajo extra-clase (tareas)", se encontró que 21 docentes, que representa el 50%, les piden a los alumnos leer o en su caso, redactar o en el último de los casos, investigar con mayor detalle, lo relativo al tema revisado o por tratar. Cabe señalar que de estos 21 docentes, 13 de ellos, piden a los alumnos concluir lo revisado, y que por falta de tiempo se queda de tarea, con la promesa de ganar puntos para su evaluación. 14 docentes más, cuyo porcentaje es el 33%, no atienden con la misma frecuencia este aspecto, puesto que les interesa más, evaluar con exámenes, orales, escritos o ensayos. Y, 7 docentes más, que es el 16%, no promovieron el trabajo extra-clase.

En el siguiente aspecto "Consideró la asistencia como parte de la evaluación" 23 docente que son el 54%, así lo consideran, señalando a los alumnos que su presencia es de orden sustantivo, pues no son clases a distancia, ni es sistema abierto, sino totalmente escolarizado, por lo que no existen excusas, ni justificantes para dejar de asistir. 13 docentes más, que implica el 31%, suelen considerara a la asistencia, como un chequeo sin que llegue a ser tan disciplinario, argumentando que el alumno que asiste, se hace responsable de su propio aprendizaje, y 5 docentes más, no lo consideraron necesario, porque somos adultos y ya sabemos lo que queremos y lo que hacemos.

Dentro del aspecto "Aplicó exámenes" 38 docentes, que es el 90%, emplean como recurso imprescindible, el examen, tanto oral como escrito, así mismo, 2 docentes más, que estadísticamente es el 5%, lo aplican como complemento de orden parcial, pues se apoyan en el ensayo y la participación, o bien, en menor medida, de trabajos extra-clase, y 2 docentes más, que es otro 5%, no utilizan el examen, por considerarlo inoperante.

En el aspecto "Valoró la participación y complemento del alumno" 32 docentes que equivalen al 76%, mostraron interés por la participación del alumno, más aún, si ésta se presentaba de manera esporádica, al respecto, algunos de estos profesores llevan su control de participaciones, mientras que 5 docentes más que es el 12%, solo se dedicaron a considerar esas intervenciones como parte del desarrollo del proceso y otros 5 docentes más, pareció no darles la valoración hacia el estímulo de continuidad en ellas.

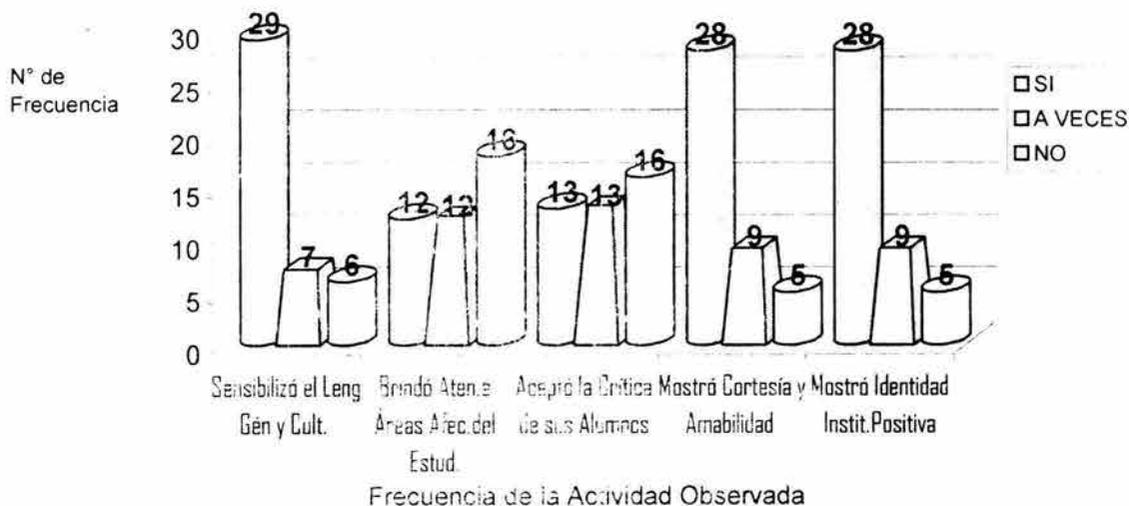
3.6.4.4.- FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE VALORES EN EL DESARROLLO DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (RASGOS DEL 27 AL 36)

Los rasgos relativos a los valores éticos, sociales de respeto, honestidad, bondad y justicia, entre otros, que los docentes en cuestión manifestaron antes, durante y al final del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, fueron los siguientes:

FRECUENCIA OBSERVADA	SI	A VECES	NO	TOTAL
27 - Sensibilizó el lenguaje, género y cultura del estudiante	29	07	06	42
28 - Brindó atención a las áreas afectivas del estudiante	12	12	18	42
29 - Aceptó la crítica de sus alumnos	13	13	16	42
30 - Mostró cortesía y amabilidad al dirigirse hacia el grupo	28	09	05	42
31 - Mostró identidad institucional positiva	28	09	05	42
32 - Generó empatía por los estudiantes	21	14	07	42
33 - Asumió abuso del poder	14	06	22	42
34 - Promovió la excelencia con el ejemplo	15	15	12	42
35 - Confirió confianza y voluntad a sus alumnos	23	11	08	42
36 - Mostró compromiso y seriedad en su trabajo	29	07	06	42

Cuyo gráfico muestra el comportamiento de los casos

Gráfica N° 40 Opinión de los Estudiantes de Derecho en Relación a la Frecuencia con que sus Docentes Muestran su Formación en Valores en el Desarrollo del Proceso E-A



En el aspecto "Sensibilizó el lenguaje, género y cultura del estudiante" 29 docentes que es el 69%, buscaron a través de la diversidad cultural, y del respeto por hombres y mujeres, manejar los conceptos más apropiados para lograr el desarrollo de la clase, sin llegar a herir susceptibilidades, o al propio género, es decir, emplearon en su expresión verbal, las palabras propias del tema sin llegar a salirse por sarcasmos, o del doble sentido que pudieran llegar a ofender, ni ofenderse a sí mismos, 7 docentes más, no tuvieron esa pulcritud, aunque siempre procuraron ser respetuosos y mostrar sus dotes culturales y 6 docentes más que representan el 14%, no atendieron este aspecto dado que en varias ocasiones llegaron a ser, o muy ingenuos o faltos de compromiso hacia el respeto, específicamente si sus comentarios o sus "bromas", se dirigía hacia las mujeres.

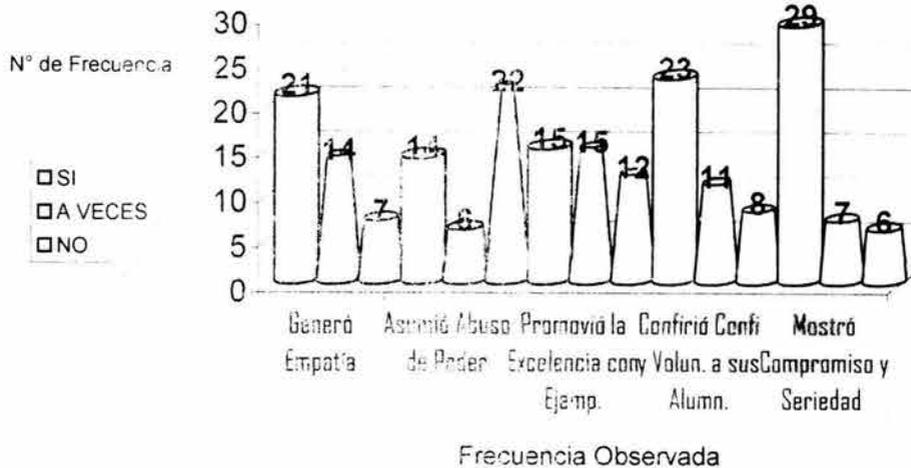
Dentro del aspecto "Brindó atención a las áreas afectivas del estudiante" 12 docentes, equivalente al 28%, mostraron preocupación, por hacer sentir a sus alumnos, más que "una matrícula, escolarizada", en cuyos comentarios paralelos al tema, se orientaron a motivar, despertar el interés y la autoestima, por valorar el papel de los estudiantes como futuros profesionistas y a enaltecerlos, para no dejar inconclusos sus estudios, así como orientarlos hacia el camino de su titulación, de sus posibles fuentes de trabajo, mientras que 12 docentes más, que es el 28%, aunque demostraron cierto grado de compromiso y responsabilidad, no lo fecundaron con el grado de detalle, ni con tanto alarde de pulcritud, con que los anteriores docentes ya citados, lo hicieron y los otros 18 docentes que significan el 44%, se concretaron específicamente al desarrollo de la clase, sin mostrar algún rasgo de atención y afectividad por los alumnos.

En el siguiente aspecto "Aceptó la crítica de sus alumnos" 13 docentes, equivalentes al 31%, aceptaron corregir o incrementar las consideraciones que los alumnos llegaron a señalarle al docente, con sentido común, aceptando sin miramientos su error o su falta de amplitud hacia el concepto, idea, o dirección del concepto. 13 docentes más, que es otro 31%, aunque aceptaron la equivocación o el comentario de enriquecimiento del concepto, idea o aspecto, procuraron justificarse y 16 docentes más, que es el 38%, en ningún momento aceptaron estar en lo incierto, delegando en todo caso, a la investigación por parte del alumno.

En lo relativo al aspecto "Mostró cortesía y amabilidad al dirigirse hacia el grupo" 28 docentes, equivalente al 67%, si se mostraron respetuosos hacia los alumnos, aunque cabe señalarse, que con disciplina y seriedad, tanto en sus palabras como en su forma de dirigirse a ellos, lo cual condujo a un orden y a una compostura, mientras que 9 docentes más, que es el 21%, a pesar de mostrarse con cierto grado de flexibilidad en cuanto al orden, llegaron a pedir compostura de una manera más estricta y severa, llegando al uso inapropiado del lenguaje, y 5 docentes más equivalentes al 12%, se mostraron irrespetuosos faltos de atención y súbitamente altaneros, mostrando poses de magnificencia o bien altamente prepotentes amenazantes con la evaluación.

Para el aspecto "Mostró identidad institucional positiva" 28 docentes que representan el 67%, no solo enseñaron el tema en cuestión, sino que además dieron la imagen de quien guarda estrecha relación de su formación profesional cultural y personal, tanto en su cuidado personal, como en su manera de vestir, de actuar y de relacionarse con los alumnos y hacia sus compañeros docentes, favoreciendo con ello. La imagen de la institución que los formó y en su caso, de quien aún, lo sigue haciendo. Por su parte, 9 docentes más, es decir el 21%, aunque procuraron brindar esa imagen, finalmente, sus retardos, ausencias y falta de paciencia o de cortesía, terminaron por opacar esa imagen y 5 docentes más que es el 12%, dado su carácter y falta de puntualidad y de compromiso, así como de respeto y atención hacia los alumnos, en definitiva, no mostraron esa identidad institucional positiva.

Gráfica N° 41 Opinión de los Estudiantes de Derecho en Relación a la Frecuencia con que sus Docentes Muestran su Formación en Valores en el Desarrollo del Proceso E-A



En el aspecto "Generó empatía por los estudiantes" 21 docentes que equivalen al 50%, si llegaron a generar empatía, la cual puede entenderse como la base esencial para la formación de la conducta altruista y moral, referida a esa capacidad que tiene el individuo para identificarse y compartir las emociones o sentimientos, cuyo estado anímico de los integrantes del grupo tiene lugar por analogía con las emociones o sentimientos, por haber experimentado esa misma situación o tener conocimiento del mismo. 14 docentes más, que son el 33%, generaron esa empatía, pero no con la misma actitud de los alumnos y en 7 docentes más, equivalentes al 17%, no se observó tal reacción en el grupo.

Para el aspecto "Asumió abuso del poder" 14 docentes equivalentes al 33%, fue ampliamente notorio, el hecho de dirigirse, a los alumnos y mostrarse ante ellos, con una tajante expresión de orden y abuso de autoridad, en donde las expresiones faciales, el manoteo y el golpear escritorio y pizarrón fueron las formas de comunicación verbal, así como el tono de voz, mientras que 6 docentes es decir, el 14%, llegaron a frecuentarlo, sino con el mismo grado de aitanería, si con rasgos similares, incomodando a la mayoría del grupo en ambos casos, y, 22 docentes más, que es el 53%, no mostraron tal conducta.

En lo que se refiere al aspecto "Promovió la excelencia con el ejemplo" 15 docentes que es el 36%, reflejaron valores de calidad humana, preparación y esfuerzos por atender a los alumnos y agotar el tema, procurando cubrir sus expectativas, mientras que 15 docentes más, que es otro 36% no logró alcanzar esa fuerza de voluntad y de preparación, y 12 docentes más que representa el 28%, no se esforzó o no le interesó hacerlo, más bien, mostraron desinterés y prisa por concluir la clase.

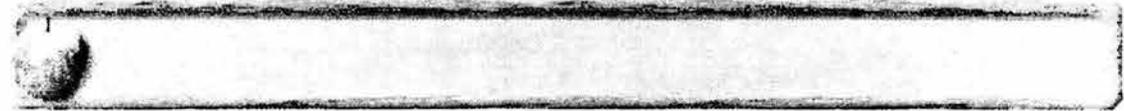
Dentro del aspecto "Confirió confianza y voluntad a sus alumnos" 23 docentes trabajaron con el grupo como un solo equipo, mostrando y delegando, confianza en el manejo de contenidos, por su parte 11 docentes más, no cedieron tal confianza, pero sí depositaron deseos de trabajo y una constante supervisión a su trabajo y 8 docentes más, no dieron muestras de tal confianza.

En el siguiente aspecto "Mostró compromiso y seriedad en su trabajo" 29 docentes, que es el 69%, cumplieron en tiempo, y manejo de contenidos, conduciendo la sesión de trabajo, con orden, interés y absoluta seguridad y seriedad, mientras que 7 docentes más, que estadísticamente son el 17%, no mostraron esas características con la misma frecuencia ni con el mismo orden que los 29 docentes ya señalados y 6 docentes más, presentaron problemas de ausencia, puntualidad de entrada y salida de la sesión de trabajo, ó carencias de respeto a la clase, a los estudiantes y a sí mismos.

Con esta Parte IV.- Formación de Valores, que abarca los rasgos del 27 al 36, se concluye la descripción de los datos obtenidos durante el desarrollo de la investigación realizada en los alumnos y docentes de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, con el propósito de identificar las características sustantivas del desempeño del docente, durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Posteriormente, dichos resultados, han sido comparados con los anteriormente ya obtenidos, dentro de la aplicación de los anexos 1 y 2, de cuyas consideraciones a continuación se comentarán en el capítulo IV y último de la presente tesis.

CAPÍTULO 4



ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA CARRERA DE DERECHO DE LA ENEP ARAGÓN

Nada es tan poderoso en este mundo como una idea expresada en el momento oportuno

Victor Hugo

De acuerdo a los datos obtenidos en la aplicación de los instrumentos (Anexos 1, 2 y 3) a continuación se deducen las características que conforman el Modelo de Formación de los docentes encuestados, así como su impacto en su práctica cotidiana, a fin de analizar:

- Si las apreciaciones que tiene el docente de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón con relación al desarrollo de su práctica educativa, frente a los productos que al interior del aula obtiene, le permite orientar su sentido de actualización y formación pedagógica, como una necesidad inmediata a cubrir, así como:
- Si dicho modelo, responde a las necesidades que la comunidad educativa demanda, frente al Modelo de Formación que al inicio del siglo XXI, las Instituciones de Educación Superior perfilan, en función de alcanzar sus objetivos educativos y formativos, dentro de los parámetros de calidad y excelencia: académica, técnica, científica y humanística.
- Si la Práctica Docente que desarrollan los profesores de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, cumple con las necesidades y demandas del alumno a fin de contrastar su ejercicio con las opiniones del propio alumno.
- Los factores que provocan el incremento de ausentismo de los docentes de la carrera de Derecho a los cursos de formación docente, como un problema de orden pedagógico, a fin de establecer, un espacio de reflexión, a través del cual, se pueda proponer estrategias de atención a dicho problema.

Por lo que se determinará si el modelo de formación que poseen los docentes de la carrera de Derecho de la ENEP Aragón, le permite desempeñarse como gestor del cambio en el desarrollo de la actividad escolar, así como el ser analista reflexivo, creativo, crítico, constructor de su práctica y de los procesos educativos del alumno, como un intelectual, transformador, con un amplio bagaje cultural cuya base metodológica se fundamente en la articulación de las relaciones maestro-alumno con un profundo respeto y práctica de los valores como la honestidad, la cordialidad, amabilidad, respeto, compromiso y responsabilidad, en pocas palabras, si el perfil del docente le permite dominar los saberes del ámbito de su competencia, ejercer su criterio profesional, comprender la cultura, desarrollar una pedagogía activa, participar en trabajos de academias, investigar, ser innovador, analítico, reflexivo y constructor de su práctica, estar en constante formación pedagógica, impulsar las actividades escolares, desarrollar y apoyar a sus alumnos, y si ha logrado ser percibido por sus alumnos como un líder intelectual, un amigo, el orientador y asesor de la construcción de su aprendizaje.

Lo cual implica reconocer si para tal perfil, existen las condiciones, recursos, medios, programas e instancias institucionales propicias para generarlo y lograrlo, o en su caso, si es necesario repensar la manera de establecer los mecanismos vigentes para alcanzar la formación de ese perfil docente.

4.1.- Características del Docente de la Carrera de Derecho.

Se reconoce que la edad promedio de la población docente sexo masculino es de 39 años, mientras que la de sexo femenino es de 31, edad que cronológicamente dentro del ámbito laboral, puede ser considerada como "joven", por lo que las posibilidades y responsabilidades, por formarse y actualizarse, deberán ser ampliamente consideradas por las autoridades escolares, para fomentar incrementar y apoyar los cursos que requieran los académicos, para tales fines. Lo cual no está alejado de la consideración histórica del hecho de que los académicos que iniciaron su ejercicio entre 1970 a 1985, han estado en un promedio en el momento de su incorporación al ejercicio docente, de la siguiente manera (*Gil Antón 1996; p.11*)

Rasgos generales de la incorporación de los académicos mexicanos
(condiciones al momento de su primer contrato)

Edad promedio en el momento de la incorporación 28 años
% contratada con menos de 24 años 28%.
% contratada con menos de 31 años 74%.

Por lo que se refiere al origen de su formación profesional, los docentes de la Carrera de Derecho, son todos egresados de esa carrera, en cuyo dato adicional, no contradice el hecho de que las Instituciones de Educación Superior, nutren sus recursos administrativos y alimentan a sus cuerpos académicos de sus mismos alumnos egresados. En este sentido su lógica es congruente con las necesidades de contar con los "conocedores", del ramo, de profesionistas que convergen conocimientos y experiencia, que se encarguen de formar a quienes en calidad de alumnos, se encuentran en camino franco hacia su formación.

Y quienes mejor que esos profesionistas puedan brindar esa atención. Sin embargo, nos enfrentamos al problema eterno de que dichos profesionistas que ejercen la docencia, pueden estar en posibilidades de contar con los saberes necesarios para tales efectos, esto es, poseen "el que enseñar", pero no siempre tendrán el "como enseñar", pues no está de más recalcar, que su formación, solo se ha concentrado en la naturaleza del área de conocimientos, explícitamente dedicados a la atención de las demandas sociales, más no hacia el ejercicio de la docencia, el cual, deberán cubrir, con una formación ex-profeso para tales fines o en su defecto, a través de la experiencia, junto con el riesgo que en ello se ha de correr.

Ligado a esta necesidad de formación pedagógica, como primer consideración, se encuentra que de los 42 docentes encuestados, 21 de esa población, solo posee estudios de licenciatura, mientras que el resto cuenta además de dichos estudios, con diplomado y maestría del ámbito de su competencia, de los cuales, solamente 3 docentes, se han abocado al estudio de orden pedagógico.

Esto quiere decir, que aunque ha existido la voluntad y la preocupación de esos 21 docentes por estar actualizados y ampliar su formación cultural, ésta, no ha sido en el sentido de la adquisición de conocimientos del orden pedagógico, lo cual implica, cinco posibles respuestas:

- 1).- No se han acercado a la formación pedagógica, por considerarla, de poco productiva, a innecesaria, dando mayor peso a los conocimientos de su disciplina.
- 2).- Los espacios y tiempos para atender sus necesidades de formación pedagógica que brinda la ENEP Aragón, no concuerdan con la disponibilidad de horario de los docentes.
- 3).- Dado que al docente no se exige la asista a dichos cursos, los docentes deciden no participar, y dedicar su tiempo a otro tipo de actividades, que incluyen el tomarse un "descansito", antes de iniciar un nuevo semestre.
- 4).- Debido a que la población docente encuestada, está integrada por el 64% de docentes interinos, el 33% de asignatura y solamente el 2%, es Profesor de Carrera, es factible que la minoría, de docentes tiene derecho a obtener "año sabático", lo cual implica la inconsistencia de la generalidad, por preocuparse de tener el compromiso, de emplear espacios para su actualización, formación y en todo caso, de asesorar tesis, así como de la producción de materiales, recursos e investigaciones.
- 5).- Los estímulos y remuneraciones establecidos en el Estatuto del Personal Académico, de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, para quienes asistan y participen en cursos de DGAPA, no responden a las necesidades de los profesores, que lejos de aceptarlos como un apoyo a su labor, lo ven como un espacio poco atractivo hacia sus necesidades de formación y lejos de toda posibilidad de movilidad y ascenso, en su re-categorización y en consecuencia, en su incremento salarial, sobre todo, si hablamos de los docentes de carácter interinos o de asignatura.

4.2.- Análisis de La Formación del Docente de la Carrera de Derecho.

Las características que conforman teóricamente el modelo de formación por el que los docentes encuestados de la Carrera de Derecho se inclinan, se identificó a través de la aplicación del Anexo N° 1 Cuestionario dirigido al Personal Académico de la Carrera de Derecho de la ENENP Aragón Turno Vespertino.

En donde a través del tipo de respuestas dadas, nos permitió interpretarlo, así como analizar, si dicho modelo, le permite desempeñarse como gestor del cambio en el desarrollo de la actividad escolar, ser analista reflexivo, creativo, crítico, constructor de su práctica y de los procesos educativos del alumno; como un intelectual, investigador, crítico-transformador, con un amplio bagaje cultural cuya base metodológica se fundamente en la articulación de las relaciones maestro-alumno con un profundo respeto y práctica de los valores como la honestidad, la cordialidad, amabilidad, respeto y responsabilidad. Por lo que con base en los resultados obtenidos, se deduce que:

✓ **En primera instancia**, el 52% de los docentes, se inclinaron en mayor proporción, hacia el sentido de la actualización en los conocimientos de su disciplina, que hacia la formación pedagógica, de hecho, en respuestas como:

"(F) ES NECESARIO ESTAR AL DÍA EN LAS REFORMAS JURÍDICAS Y SUS CAMBIOS EN EL CONTEXTO SOCIAL.; (M) AL AVANZAR LA CIENCIA, LAS CIENCIAS SOCIALES TAMBIÉN LO HACEN, LO CUAL IMPLICA, LA NECESIDAD DE ACTUALIZACIÓN EN LAS CIENCIAS DEL DERECHO, ADEMÁS DE QUE SU CAMPO ES BASTO; (M) EL DERECHO CAMBIA Y EL DOCENTE NO PUEDE AISLARSE DE ESOS CONOCIMIENTOS O EN LA PRÁCTICA NO PODRÁ SER UN BUEN DOCENTE; (M) AUNQUE TENGA EXPERIENCIA, ES IMPORTANTE QUE SEPA TRANSMITIR; (M) EL DOCENTE DEBERÁ MANTENERSE ACTUALIZADO; (M) LA ACTUALIZACIÓN PERMITE LA EXCELENCIA; (M) CADA DÍA HAY REFORMAS A LA LEY Y A LAS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA; (F) POR LA LABOR DEL DESEMPEÑO, LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA, DEBE SER DE CALIDAD ACTUAL Y EFICAZ."

Nos hace suponer que para este caso, no se han acercado a la formación pedagógica, o no les interesa, por considerarla: de poco productiva, a innecesaria, por lo que su preferencia se orienta hacia los conocimientos de su disciplina, lo que teóricamente ubica a estos docentes en:

- El plano concebido por Ángel I. Pérez Gómez-Gimeno Sacristán como el *Modelo de Formación de la Perspectiva Académica*.- en donde la enseñanza se comprende, como la adquisición de una cultura pública, para la transmisión del conocimiento y donde el docente es concebido como un especialista, y dentro de este modelo:
- *De trascendencia Enciclopédica*.- en concordancia con la concepción que se tiene de la enseñanza, como la mera transmisión de contenidos culturales y del aprendizaje, como la acumulación de conocimientos. De manera similar, a este Modelo, también se puede ubicar a dichos docentes con el:
- *Modelo Academicista* de Cayetano de Lella, en el cual, se especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña.

En estos modelos, la formación pedagógica pasa a un segundo plano, como si no fuera también disciplinaria y suele considerarse superficial y hasta innecesaria, puesto que los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse con base en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con "suficiente formación relativa al área de sus conocimientos", podrá orientar el sentido de la enseñanza.

✓ **En segunda instancia** las suposiciones a que se hace referencia, sobre estos modelos de formación, encuentra sentido en la opinión que tiene los profesores hacia el tipo de contenido que deben tener los cursos de formación docente, de tal manera que satisfaga sus necesidades para desarrollar su labor frente a grupo, puesto que dentro de las respuestas que los docentes brindaron, se encuentran:

(M) SE CARECE DE TÉCNICAS DE ENSEÑANZA; (M) POR LA IMPORTANCIA DE LAS TÉCNICAS; (M) AL TENER EXPERIENCIA, ES NECESARIO SABER EMPLEAR TÉCNICAS DE ENSEÑANZA; (F) ES NECESARIO APRENDER TÉCNICAS GRUPALES; (M) ADEMÁS SE REQUIERE DE LABORATORIOS DE MICROENSEÑANZA; (F) DE NADA SIRVE TENER CONOCIMIENTOS SI NO SE SABE ENSEÑAR Y VICEVERSA, (M) LO IMPORTANTE ES QUE LOS ALUMNOS APRENDAN; (M) ES MÁS ESTRATÉGICO PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE; (M) MEJORAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE; (M) CON EL DOMINIO DE LAS TÉCNICAS Y DINÁMICAS, EL ALUMNO PUEDE APROVECHAR MEJOR SUS CLASES; (M) PARA LA CARRERA DE DERECHO SON LAS MÁS APROPIADAS; (M) PARA ENRIQUECER EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE; (M) EL BUROCRATISMO Y ELITISMO ESTÁ ACABANDO CON LOS BUENOS MAESTROS, FALTAN TÉCNICAS DE ENSEÑANZA; (F) SIN TÉCNICAS DE ENSEÑANZA RESULTA MÁS DIFÍCIL CONDUCIR LA CLASE; (M) PARA ENSEÑAR ES PRIMORDIAL CONOCER Y DOMINAR LAS TÉCNICAS DE LA ENSEÑANZA.

De hecho la asistencia a cursos de actualización ha sido en las siguientes temáticas:

CURSOS DE ACTUALIZACIÓN

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN JURÍDICA.

CURSO PARA IMPARTIR DEONTOLOGÍA JURÍDICA. PREPARACIÓN PARA DOCENTES DE PRÁCTICA FORENSE DE AMPARO.

CONCEPTOS JURÍDICOS FUNDAMENTALES. , REFORMAS FISCALES, DIPLOMADO EN VIOLENCIA FAMILIAR

TÉCNICAS DE CRIMINOLOGÍA.

DEONTOLOGÍA JURÍDICA.

DERECHO.

ELEMENTOS FUNDAMENTALES DEL DERECHO, SUCESIÓN Y VIOLENCIA INTRAFAMILIAR.

ADMINISTRACIÓN Y GLOBALIZACIÓN.

DERECHO ROMANO PARA CIVILISTA, CURSO BURSÁTIL Y COMPUTACIÓN

Para el caso del 42% de los docentes que optaron por contar con formación pedagógica ha sido en las siguientes temáticas:

CURSOS DE FORMACIÓN

DIDÁCTICA GENERAL.

TÉCNICAS DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

HABILIDADES BÁSICAS PARA LA DOCENCIA.

TÉCNICAS DE ENSEÑANZA, ASESORÍA DE TESIS Y PROBLEMAS UNIVERSITARIOS.

DIDÁCTICA GENERAL Y FORMACIÓN DOCENTE.

FORMACIÓN DOCENTE, HABILIDADES BÁSICAS PARA LA DOCENCIA Y ESTRATEGIAS BÁSICAS PARA ASESORÍA DE TESIS.

SEMINARIO DE TESIS, DIDÁCTICA.

DIDÁCTICA (TÉCNICAS PARA EL APRENDIZAJE).

TÉCNICAS DE DOCENCIA.

PROCESO DE APRENDIZAJE, DIDÁCTICA Y METODOLOGÍA.

ASESORÍA DE TESIS Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.

Ante este tipo de datos resulta evidente que la inclinación de los docentes favorece los conocimientos de carácter instrumental, dado que: El 54% de los docentes, opinaron que es más necesario el conocimiento y dominio de técnicas para el desarrollo del proceso enseñanza.

Al respecto el Modelo Tecnocista-Eficientista prescrito por Cayetano de Lella, apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos, donde el profesor es esencialmente un técnico: Su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. (Davini, Op Cit.)

Así mismo, el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión, por lo que está subordinado, al conocimiento científico de la disciplina que reposa en el vasto arsenal de cursos proporcionados por la tecnología educativa basada en el neoconductismo skinneriano

De hecho resultó notorio el hecho de que la técnica para llevar a cabo, el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje preferida por los docentes es la expositiva, muy por arriba del empleo de la técnica de trabajo en grupos y de la técnica de investigación de campo, las cuales bien pueden propiciar el espacio de análisis y reflexión, evocados hacia la formación del ser, como elemento de carácter integral, del aprendizaje escolar.

Solamente el 4% opinó estar a favor de que tanto la actualización, como la formación, resultan ser un complemento necesario, para llevar a cabo su labor docente.

Evidentemente y de manera general, el corte que conserva el Modelo de Formación de los docentes de la Carrera de Derecho se encamina con mayores argumentos, hacia un estilo propio del conocimiento y dominio de una cultura Academicista y Tecnícista-Eficientista, fincada en el saber para enseñar, sólo que con la ausencia del conocimiento y dominio de método de y para la enseñanza, esto es, del contenido y aplicación de elementos analíticos-reflexivos en torno a la construcción del conocimiento, desde la perspectiva pedagógica. Lo que en consecuencia, puede repercutir en el desarrollo de su labor frente a grupo, dado que, solo se atenderán las necesidades de aprendizaje a través de los contenidos temáticos de cada una de las unidades curriculares del Plan y Programa de Estudios de la Carrera, dejando un hueco fundamental, que es el proceso de formación con un carácter integrador, es decir, se atenderá el saber hacer, pero no el ser ni el saber ser.

✓ **En tercera instancia** aunque los docentes reconocen que el primer obstáculo que se les ha presentado durante el desarrollo de su ejercicio frente a grupo, se debe a la formación con la que cuentan sus alumnos, y que en segundo lugar se encuentra la falta de formación pedagógica la cual han procurado eximir, con el empleo de la técnica expositiva, nos da la idea, de que exista la posibilidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje, es dirigido, más no compartido en el grado de responsabilidad, que le permita a los alumnos desarrollar su creatividad y aprovechar sus aportes.

De hecho, esto se ve reflejado en el tipo de evaluación que realizan los docentes, cuyo recurso es el examen por encima de cualquier otra técnica, más no es que se esté en desacuerdo con el examen, solo que al abusar de él, como de cualquier otra técnica de evaluación, el docente se limita a otro tipo de alternativas de carácter práctico, en donde el alumno pueda reflejar su real estado de aprendizaje y el grado de aplicación de esos conocimientos.

En este caso, el examen se aprecia hasta cierto punto, como un recurso repetitivo y con escasas posibilidades de reflejar el grado de aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, sobre todo si se toma en cuenta, la manera en que se deben demostrar los conocimientos en casos prácticos y reales, lejos de todo arte academicista, pues está en juego, la posición de los ciudadanos, quienes esperan del abogado un servicio práctico, humano y de alta consideración axiológica.

Si se considera que el docente de la Carrera de Derecho, está conciente de la enorme responsabilidad que tiene de estar más comprometido de la labor que realiza, al ser el elemento fundamental para la formación de los futuros profesionistas, entonces, ¿por qué, suelen dejar de lado su propio proceso de formación?, Esto es, el contar con mayores recursos pedagógicos para desarrollar su trabajo.

Al respecto, de 42 docentes que integran la muestra del presente estudio, se contabilizó a 14 docentes que han tomado cursos de actualización y a 12 que lo han hecho hacia el sentido de la actualización y formación pedagógica y a 7 que solamente lo han hecho hacia el carácter pedagógico y 3 docentes más, que lo han hecho fuera de la ENEP Aragón, para un total de 26 docentes, consecuentemente en los otros 16 profesores, no se registra el haber participado en eventos de esta naturaleza. Al respecto, se pueden establecer dos consideraciones:

1).- 26 docentes que han asistido a cursos de actualización y formación, señalaron que dichos cursos, les han brindado herramientas de utilidad para su trabajo áulico, que representan el 61% de la población total de docentes encuestados.

2).- Solamente 7 docentes, han procurado formarse en el campo pedagógico, lo cual implica, el 16% del total de esa población, cifra estadística que no llega ni a la mitad y que resulta sumamente una preocupación ante el hecho del desinterés de los docentes por su formación pedagógica.

Entonces, ¿Por qué los profesores en cuestión, se han dedicado a ejercer la docencia?.

Con base en las respuestas dadas por los docentes, existen tres razones fundamentales que aparecen en orden jerárquico:

La primera de ellas ha sido "el compartir sus conocimientos", así lo señalaron 18 profesores y 6 profesoras, es decir el 57% de la población.

La segunda razón fue el hecho de "desarrollarse como docentes", así lo manifestaron 13 profesores y 6 profesoras, que equivale al 45% de los profesores, y;

La tercera razón fue "el mantenerse actualizado", así lo expresaron 13 profesores y 3 profesoras, cuyo dato estadístico es el 38%.

(Recuérdese que los entrevistados, pudieron elegir varias opciones, de acuerdo a la estructura del instrumento empleado.)

Para los dos primeros casos, resulta incongruente querer estar al frente de un grupo para compartir conocimientos así como para desarrollarse como docente, sin contar con los recursos, herramientas y conocimientos pedagógicos para hacerlo.

Por lo que se refiere a la tercer razón, como se ha expresado con anterioridad, al docente, le interesa “mantenerse actualizado”, lo cual implica pensar que el hecho de estarlo, le será suficiente para cumplir con las dos razones anteriores, o bien desempeñarse como “un buen docente”.

Paralelamente es necesario reconocer que los docentes manifestaron su malestar por no contar con material didáctico para realizar su trabajo con mayor eficacia, al respecto, dentro de estos argumentos, cabe señalar el hecho de que estamos concientes que ante la falta de infraestructura y pese al excesivo ejercicio burocrático-administrativo institucional, si el docente requiere de ese material y /o equipo, basta poseer los conocimientos didácticos para subsanar estos obstáculos, entonces, se pueden tener posibilidades de diseñar y elaborar, aunque sea de manera provisional los propios.

✓ **En cuarta instancia** el 40% de los docentes encuestados, manifestaron su inconformidad ante la programación de los días y horarios, para asistir a cursos de actualización y formación, el 35% se abstuvo de responder, mientras que el 25% consideró estar de acuerdo en el tiempo y espacio destinado para ello.

Al respecto, dentro de la ENEP Aragón, se tiene la experiencia, con base en las estadísticas de la Secretaría Académica, en al menos los últimos trece años, que el número de docentes que participan en cursos inter-semestrales no llega ni siquiera a la mitad del total de docentes con que se cuenta.

Algunas de las razones que pueden explicar, más no justificar, el crecimiento cada vez, más notorio de esas ausencias, se deben en primer lugar:

Al hecho de que cuando en la administración institucional se asumen políticas paternalistas en las que no se toma en consideración, la asistencia y participación del personal docente en estos cursos, como primer requisito para tener el derecho de ser contratado y continuar siendo considerado como parte de la plantilla académica, entonces se tendrán marcadas, cada vez con mayor presencia, esos ausentismos.

En segundo lugar; ante la falta de aplicación de sanciones por la inasistencia de esos docentes a dichos cursos, de igual manera, se incrementará el número de ausencias de los docentes.

En tercer lugar, si no existe un sólido programa de formación y actualización docente que procure una articulación coherente, secuencial, de carácter permanente y debidamente planeado, asesorado, evaluado y actualizado, que responda a las necesidades para lo que fue creado, entonces, existirán tantas ausencias como excusas, para no asistir a esos cursos y por ende, de responsabilidad y compromiso tanto de la institución, como de los docentes.

Previendo este problema en algunas Instituciones de Educación Superior, que cuentan con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, e incorporadas, cuentan con políticas consideradas como "coercitivas" en donde se insiste a sus docentes, en la obligatoriedad a asistir dichos cursos, sin que éstos pueda siquiera protestar, a pesar de que esos programas sean repetitivos o faltos de consistencia pedagógica, la asistencia para los docentes resulta ser un requisito inmediato a efecto de ser contratados.

4.3.- Análisis de la Práctica del Docente de la Carrera de Derecho.

Una vez revisadas las características teóricas que conforman el modelo de formación de los docentes de la carrera de Derecho, se hace necesario analizar el efecto que dicho modelo causa en su ejercicio frente a grupo, para lo cual nos apoyamos en los datos obtenidos de la aplicación del Anexo N° 2 de cuyas características, se pueden citar, las siguientes referencias:

✓ **En primera instancia** se solicitó la opinión de los estudiantes acerca del desempeño del docente de la carrera de Derecho, el cual, desde su punto de vista y con base en su experiencia de aprendizaje, emitieron de la siguiente manera: En una escala descendente, fue desde: BUENO, MUY BUENO, a REGULAR.

Si se estima que estos tres indicadores suman hasta el 90% de la población global, aunque cabe señalar que si la categoría BUENO llegó hasta el 40 % y la de MUY BUENO a 28% de una población de 562 alumnos, esto resulta preocupante en relación a que la categoría EXCELENTE, apenas ocupa el 6.4 %.

✓ **En segunda instancia** con relación al grado de desempeño del docente, los alumnos encuestados, consideraron que dentro de las causas que lo han llegado a afectar, esencialmente se debe en gran medida a las siguientes razones:

La ausencia de formación docente.- Reflejada en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, en donde en escasas ocasiones se llega a considerar el apropiado empleo de técnicas didácticas, tales como el debate, el trabajo en grupos y la investigación de campo, como recursos que coadyuvan a lograr los fines educativos, de tal manera que el alumno se apropie del aprendizaje, de forma armónica, congruente dinámica y significativa y que por lo contrario, solo se abusa del empleo de la técnica expositiva, donde el docente más que guía y asesor, llega a asumir un papel autoritario para dirigir el aprendizaje sin llegar al ejercicio analítico y reflexivo, que permita la construcción del conocimiento, pues al emplear de manera privilegiada al examen, para la evaluación del aprendizaje, éste lo hace memorístico, enciclopédico y mecánico, cuyo recurso de respaldo es exclusivamente el texto.

La ausencia de responsabilidad.- Que presenta un enorme problema ante la irregularidad en la asistencia y puntualidad del docente a su clase, así como el compromiso de preparar los contenidos para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje; El demostrar un carácter positivo y una voluntad favorable para crear una atmósfera en que se desarrollen las buenas relaciones humanas y por consecuencia, el respeto, la amabilidad, la cordialidad y la dignidad al atender de manera equitativa, justa y con pertinencia a los alumnos y alumnas, sin importar su género, creencias, posición social y limitaciones cognitivas e impedimentos físicos, implican un sentido y carácter profesional y humano, altamente necesario, pues su trabajo es y ha de ser directamente con personas, con quienes habrá de mantenerse relacionado de manera permanente.

Los bajos salarios que perciben los docentes.- Radicalmente existen categorías por nombramiento que van desde el Profesor Investigador Asociado, Profesor de Carrera, Profesor de Tiempo Completo y de Medio Tiempo así como Auxiliares y Técnicos, Profesores Definitivos de Asignatura e Interinos, siendo estos dos últimos los que perciben de acuerdo al tabulador oficial, un sueldo de acuerdo a las horas-semana-mes, que de antemano todo docente que inicia su ejercicio debe conocer, con la finalidad de identificar sus derechos y obligaciones, en esta materia. Al respecto, es en estos dos tipos de nombramientos académicos en donde el docente labora ya sea en alguna dependencia gubernamental o bien en alguna parte del sector de bienes y servicios o por cuenta propia. Consecuentemente, los docentes ante la necesidad de obtener otro tipo de ingresos, laboran en otras instancias, por lo que llega a comprometerse de tal manera, que su horario de clases llega a verse seriamente afectado, dando por resultado la impuntualidad y el ausentismo en clases. Sabemos que resulta improcedente que la propia institución esté en posibilidades de ofrecer una mejora salarial, ante los tabuladores normativos y que el incremento de horas, puede agudizar la situación, a menos que el docente en turno, se comprometa a cumplir de medio a tiempo completo, argumento que tiene de antemano un procedimiento ya establecido y cuyos mecanismos, resultan años de espera, por lo que quienes se han de dedicar a comprometerse a laborar como docente, deberán ser aquellos profesionistas que realmente estén en posibilidades de hacerlo bajo el esquema señalado, o quienes por vocación estén dispuestos a continuar bajo las condiciones que enmarca el riguroso e inamovible Estatuto del Personal Académico. Aunque existe la posibilidad de que la Jefatura de Carrera pueda brindarle horas de apoyo o de descarga académica a aquellos docentes que demuestren con trabajo, su compromiso institucional, ya sea a través de asesorías de tesis, en respaldo a proyectos, comisiones u otro tipo de actividades, que el docente esté dispuesto a realizar, en contraposición a quejarse y desquitarse con los alumnos.

La falta de material didáctico.- Por lo general, la infraestructura que contempla equipo e instrumentos audiovisuales como rota folios, extensiones eléctricas, pantallas, proyectores; de acetatos, de cuerpos opacos, de filminas, cañones, lap tops, cámaras de televisión, videograbadoras o bien, salones equipados y entre otros, auditorios, es escaso y solo existe una área para atender a las 12 carreras que se imparten en la ENEP Aragón, por lo que los trámites y las prioridades, dificultan su acceso. Además, si el docente no sabe usarlos adecuadamente, está propenso a perder tiempo y en el peor de los casos a descomponerlos. Para el caso del recurso impreso, los materiales bibliográficos con que cuenta la biblioteca, suelen ser escasos y con vigencia atrasada, lo que orilla a estudiantes y docentes, a recurrir a gastos de mayores dimensiones. Y que decir de los recursos de Internet, a pesar de contar con equipo de cómputo, prácticamente sucede lo anteriormente señalado que con el material audiovisual.

El tipo de formación que traen los alumnos.- Dentro de nuestro contexto mundial, nacional y local, el cuestionamiento sobre el grado de calidad y excelencia de la educación, ya sea de manera empírica y teórica, ha sido abordado por tratadistas en su posición como políticos, funcionarios, ideólogos, o académicos y entre otros, por pedagogos, como: Carlos Muñoz Izquierdo (1998), María de Ibarrola (1982), Adriana Puiggrós (1984), Juan Prawda Wittenberg (1987), Sylvia Schmelkes (2001), y Ricardo Sánchez Puentes (1993) y Carlos Ornelas (1995), entre otros. Dentro de este rubro, se reconocen las indolencias por las que sobresalen en mayor proporción más excusas que alcances, mientras que los resultados, más que los fríos números estadísticos, impactan con agobiante tristeza, el nivel de formación con el que los estudiantes arriban a los grados y niveles educativos ascendentes. Tal es el caso de los estudiantes de la carrera de Derecho encuestados, quienes señalaron estar concientes de ser el resultado de este grave y añejo problema y que al respecto, son los docentes en turno a quienes les corresponde afrontar. Pese a ser un ande-cáp, ó bien, un reto para cualquier profesor por representar una cuestión valoral de decidir si regularizan y se corre el riesgo de atrasarse, o cumplen con el programa de estudios sin lograr avanzar en el proceso educativo de sus alumnos. Situación que suele ser cotidiana, por lo que realmente la experiencia y el conocimiento que el docente suele poseer, indiscutiblemente devienen de un proceso formativo, lo cual podrá brindarle la posibilidad de encausar con mayores argumentos prácticos, del mismo modo, también representa una decisión valorativa, "de conciencia", de compromiso, argumentos que parecen ser idealizados o utópicos, por el hecho de que difícilmente un académico apuesta por resolver, pero que es factible hacerlo, si se cuenta con un sólido programa expresamente formativo y concientizador. Es ante situaciones adversas como ésta, en donde debe aparecer materializado el discurso de la audacia y la innovación, la versatilidad y los movimientos estratégicos.

Falta de actualización de conocimientos.- Pese a existir programas para los docentes de las diversas carreras, que la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, por conducto de las Jefaturas de Carrera, al igual que en los programas de formación, ya sea por el nivel del curso o de los ponentes, o bien, el tipo de temáticas a tratar, y hasta por los días y horarios en que se imparten, la ausencia a dichos cursos es abrumante, así como en los diplomados y participación a seminarios, conferencias, mesas de trabajo, simposiums, y estudios de posgrado. La realidad es que por encima de las cifras estadísticas, los docentes asisten con una enorme irregularidad, además de que son ellos quienes precisamente, argumentan un sinnúmero de razones para dejar vacías las butacas en cuyos resultados, aparece el cuestionamiento y la inconformidad de sus alumnos, tal y como se pudo constatar dentro del presente estudio de tesis, quienes denuncian y critican la manera en que sus profesores trabajan con contenidos desfasados o inexactos, aunado a la ausencia de formación pedagógica.

✓ **En tercera instancia** en materia de trabajo frente a grupo, se consideró tener como elementos que fundamentan la observación del ejercicio docente para lo cual se recurrió al Anexo N° 3: **La Planeación Didáctica, El Desarrollo del Proceso Enseñanza-Aprendizaje y La Evaluación de los Contenidos**, como las tres etapas didácticas, a través de las cuales, se conduce el trabajo (*Nérci Imideo: 1979*) que el docente ante el grupo escolar, lleva a cabo de manera cotidiana, ya sea de corte tradicional; bajo la mística de la tecnología educativa o bien dentro de la modalidad de la didáctica llamada "crítica". Además, se agregó un elemento de carácter ético-humanístico, **la formación en valores**, debido a que toda práctica educativa, debe ser considerada como una práctica social, en donde convergen relaciones humanas dentro de las cuales se aprenden y practican valores y actitudes, en un sinnúmero de dimensiones y potencialidades, en las cuales se pretende a través de la acción educativa, orientar el sentido de la voluntad, hacia la verdad, bondad y justicia (Natorp Pablo) y que en todo quehacer educativo, se puede considerar que el docente no solo enseña contenidos, sino que por medio de su conducta, también trasmite, propicia y promueve valores hacia y entre sus alumnos. Todo ello con la finalidad de constatar los resultados de la aplicación de los anexos 1 y 2.

La Planeación Didáctica.- Es considerada como la fase del trabajo docente en la que se prevé las acciones del maestro y de los alumnos, así como los recursos y materiales didácticos disponibles para realizar la acción educativa, y la organización-dirección de los contenidos, de acuerdo al nivel académico y cultural de comprensión del alumno, dentro de ella y de manera general, se observó que si bien los docentes, mostraron un orden secuencial y lógico en la organización y preparación de su tema, no en todos consideran necesario ubicar el nombre de la temática, así como el objetivo que se pretende lograr, es decir el que y para que de la sesión, puesto que presuntamente, los alumnos y "ya lo saben" ó es su deber conocerlo", mientras que la organización de la estructura secuencial suele ser planteada, desde la lógica del docente, lo cual puede llegar a ocasionar

incongruencias en los puntos de vista, acerca del objeto de estudio. Por lo que el nivel de comprensión, no refleja la preocupación del docente por prevenirlo, esto es, el marco referencial y cultural del alumno. En cuanto a la preparación y presentación del material y/o recursos didácticos, audiovisuales o impresos, para su empleo en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, el docente no lo llega a considerar necesario, o si lo lleva, no lo usa y si lo emplea, resulta que lo hace a destiempo.

El Desarrollo del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.- Considerado como el conjunto de experiencias científicas organizadas y secuenciadas, en las que interactúan el docente y los alumnos, con relación al contenido programático, representado por la cultura, en su carácter de creación humana universal y progresiva. Por lo general, su conducción es tarea fundamental del docente.

Al respecto, si bien en términos generales los docentes promueven la participación del alumnado, en ocasiones, ésta llega a ser forzada, o "controlada", donde es necesario abrir mayores espacios y estímulos para promover un tipo de participación más analítica y reflexiva, en cuya manera de comunicación tanto verbal, como escrita, sea más clara y precisa, es decir, que el docente muestre mayor tolerancia en su capacidad para escuchar y atender a sus alumnos, lo cual sin duda alguna ha de favorecer la trasmisión de conocimientos.

No se debe olvidar que el docente dispone de una hora para desarrollar su trabajo y que por consecuencia, las técnicas y dinámicas a emplear, deben responder a las necesidades de la sesión de trabajo, en este sentido, el docente suele olvidar o hacer caso omiso de ello quedando su clase incompleta, o bien no genera la posibilidad de emplearlas, ya sea por esa falta de tiempo o por desconocimiento que sus ventajas, le pueden permitir ahorrar y lo más sustancial, lograr la participación aún de quienes por desconfianza o apatía no interviene en la clase. Por lo que se puede comentar acerca de la escasa o total ausencia del empleo de recursos didácticos, en la mayoría de los casos, se pudo observar que el docente no posee la habilidad en el manejo de los espacios áulicos, lo cual, le puede llegar a ocasionar desventajas en cuanto a la dirección y control del grupo, así como en el caso del majo del pizarrón, en el cual no lo emplea de manera apropiada, pues generalmente lo ocupa para trazos que no llegan a ser enunciados, o frases completas, o en su defecto, lo llena como y por donde le parece, con letra poco clara y legible, que llega a impedir la apreciación de su contenido, o en el mejor de los casos, solo dicta textualmente lo que bien puede ahorrar con la presentación de algún mapa conceptual, cuadro sinóptico o esquema ilustrativo.

La Evaluación de los Contenidos.- Vista como el proceso diagnóstico, antes, durante y después del desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, que permite identificar el grado de cumplimiento de los objetivos educativos, por los alumnos y que ha de orientar la toma de decisión, para promover la acreditación, del alumno. La evaluación ha sido uno de los temas selectos de discusión capas de generar una polémica interminable, pues tratadistas como Ángel Díaz Barriga (1995), Porfirio Morán Oviedo (1998), Alicia de Alba (1990) y entre otros Raquel Glázman (1996), han llegado a considerarla como un campo en construcción en donde la teoría llega a ser rebasada por su ejercicio práctico. No obstante, a lo largo de su

existencia, se han diseñado un sinnúmero de técnicas y recursos didácticos, tanto de corte memorístico, como de carácter práctico, entre los que aún subsiste el tan odiado y temido "examen", en cuyas características se encuentra el ser un instrumento que genera en los alumnos el memorismo y la falta de análisis y reflexión, así como ansiedad, estrés, y sobre todo, información poco confiable, en torno al grado de aprovechamiento de los contenidos, del nivel de profundidad con que se haya logrado el aprendizaje y una ausencia en la demostración de su aplicación práctica.

A pesar de sus inconvenientes, los docentes lo emplean como instrumento didáctico, por encima de otras opciones y de manera privilegiada para evaluar a los alumnos. Así mismo, se olvidan o no consideran necesario, comentar entre sus alumnos, el valor de su participación, para lograr puntos o calificaciones adicionales por su desempeño. Difícilmente se observa una preocupación por promover el trabajo de investigación, o hacerse cargo de evaluar con trabajos que resten tiempo al docente, por lo que la sesión de trabajo, por incompleta que quede, deberá responsabilizarse al alumno aunque con la desventaja de no ser asesorado. Por lo que se hace necesaria una cultura evaluativa, menos teórica, que puede y debe ser adquirida, a través de la formación docente.

Formación en valores.- el concepto de la formación en valores, radica esencialmente, en la actitud que suele mostrar el docente en y durante el desarrollo de su práctica educativa, caracterizada fundamentalmente por el sentido humanístico. El concepto "humanismo" tiene un valor, por lo general excelso, pero a la vez bastante difuso y no muy claro, ya que cualquier persona que haya dado muestras de poseer cualidades como la tolerancia, la gratitud, reciprocidad, la compasión, el entendimiento etc., se le llega a denominar humanista. Así mismo, tiene que ver con la formación intelectual y cultural. Una persona que se dedica al estudio de las artes y las letras clásicas, es considerado un humanista. Esta idea también se refleja en el uso de la palabra humanidades, para designar todas aquellas asignaturas relacionadas con la cultura, en oposición a las disciplinas que se ocupan de la naturaleza y las ciencias técnicas.

Al mismo tiempo, la palabra humanismo implica para mucha gente un contraste, entre lo humano y lo divino. En esta acepción, el humanismo es un movimiento que trata de desarrollar una filosofía de la vida o una ética en la que se pone énfasis en la responsabilidad del propio hombre para darle sentido a su vida, sin recurrir a la existencia de un mundo trascendental o un Dios.

Para estos humanistas, los hombres pueden -e incluso deben- construir sus propios códigos de conducta, no pueden acogerse a una doctrina religiosa. Una característica muy acusada de este tipo de humanismo es una gran confianza, a veces una sobre confianza, en las capacidades racionales del hombre. (Gerhard Binkurst: 1995)

El rasgo más distintivo de la *filosofía humanista* consiste en considerar al ser humano, como centro, o más bien como medida de todas las cosas, en contraposición con las ideologías teístas.

Evitamos las ideas que sólo son populares, antiguas o productos de la imaginación o la retórica.

Hay funciones fundamentales de nuestro cerebro que no son partes del pensamiento racional, como nuestra emotividad, la intuición, la sensibilidad y creatividad artística, las que cultivamos y encauzamos en cooperación con nuestra capacidad racional.

Tan o más importante que la naturaleza humana con que nacemos es la formación que adquirimos interactuando a lo largo de la vida.

Desde habilidades básicas, como el habla y la postura erecta, hasta cualidades como la honestidad y la perseverancia, son frutos de la educación y la experiencia. Somos como pedazos de una arcilla fantástica que pueden llegar a ser criaturas extraordinarias.

El odio, la envidia, la corrupción la avaricia y la susceptividad a ser manipulado, la soberbia, la deshonestidad e incluso, el abuso, la injusticia, la irresponsabilidad, son ejemplos resultantes de una inadecuada formación.

De esta visión filosófica-humanística, nos permite entender con mayor margen las siguientes consideraciones en torno al docente en su formación, reflejo indiscutible de su papel como ser humano, de sus atributos y sus virtudes, cuyo resultado se espera, deba ser su proceso educativo y del sentido de responsabilidad que tiene hacia sí mismo y con la sociedad, para reconstruirla, gracias a su capacidad de análisis y reflexión.

Es en este referente humanístico-valoral, en donde nos permitimos asomarnos, para observar, en que medida los docentes en cuestión, reflejan esa parte inherente a su perfil, dentro del cumplimiento de sus tareas cotidianas y que por lo general, de acuerdo con *Pablo Latapí (1999)*, la sociedad educativa, empieza a despertar de un letargo sueño de incomprensión y olvido, como lo es la atención en valores frente al discurso de la burocracia y tecnificación de la sociedad burocrática, capitalista, en cuyo reflejo solo importa el "saber hacer", que nos permite cuestionar el

¿Porqué dentro del análisis, diseño y evaluación de los programas de formación docente si se llega a considerar el aspecto de los valores éticos, es de manera fugaz, intermitente e intrascendente?

Por lo pronto, dentro del resultado de la presente investigación, se observó que las actitudes de los docentes en cuestión, se mostraron de la siguiente manera:

En cuanto a que el docente haya brindado atención a las áreas afectivas del estudiante, como lo son: el comprender y elevar su autoestima, motivar y enaltecer su condición como estudiante con el debido y mutuo respeto, no se encontró en más de la mitad de los casos referencia alguna, más bien, indiferencia y apatía, así como el no hacerle sentir que tiene voz y voto para emitir juicios de carácter críticos hacia el trabajo docente. Aunque se observó cortesía y amabilidad por parte de los docentes, ésta se dirigió con mayor frecuencia, hacia los mismos alumnos.

Por lo que se refiere a que el docente haya mostrado una identidad de respeto se detectó que en promedio de 30 profesores, no concibe tal imagen, dada la manera de conducirse dentro de salón de clases, como el mostrar poses de intelectualismo; muecas y gesticulaciones burlonas, e ignorancia en las preguntas realizadas por los alumnos, que consecuentemente llegaron a ocasionarles reacción de antipatía. No se percibió en la mitad de los docentes observados exceso en el abuso de poder, pero si falta de tacto para solicitarle a los alumnos, determinado tipo de acciones, entre ellas, el sentarse, poner atención, no salirse, no entrar, el responder alguna pregunta con excesiva insistencia.

✓ **En cuarta instancia** toda vez, que se han analizado las características que conforman el modelo de formación por el que se inclinan los docentes encuestados de la carrera de Derecho, así como su respectivo impacto en el desarrollo de su ejercicio frente a grupo, se puede señalar que:

Las características que ha mostrado tener la conformación del modelo de formación por el que se inclinan los docentes encuestados de la carrera de Derecho, se reflejan en el modelo concebido por Ángel I. Pérez Gómez-Gimeno Sacristán como el Modelo de Formación de la Perspectiva Académica, en donde la enseñanza se comprende, como la adquisición de saberes culturales, para la transmisión del conocimiento, y el docente es concebido como un especialista en la materia. También, se reflejan en el Modelo de Trascendencia Enciclopédica, cuyo concepto de enseñanza, es la mera transmisión de contenidos culturales; y del aprendizaje, como la acumulación de conocimientos. De manera similar, a estos modelos, se puede ubicar a dichos docentes en el Modelo Académista de Cayetano de Lella, en el cual, se especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña.

Dentro del tipo de formación que los docentes manifestaron como de mayor interés por adquirir, se encuentra a favor de los conocimientos de carácter instrumental, por considerar que es más necesario el conocimiento y dominio de técnicas para el desarrollo del proceso enseñanza. Al respecto el Modelo Tecnócrata-Eficiencia preescrito por Cayetano de Lella, apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos, donde el profesor es esencialmente un

técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos, así mismo, el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión, por lo que está subordinado al conocimiento científico de la disciplina que reposa en el vasto arsenal de cursos proporcionados por la tecnología educativa. Así mismo resultó notorio el hecho de que la técnica para llevar a cabo, el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje preferida por los docentes es la expositiva, muy por arriba del empleo de la técnica de trabajo en grupos y de la técnica de investigación de campo.

No se ha generado una cultura por y para la asistencia y participación hacia los cursos de formación y actualización, al grado de que los docentes no encuentren interés ni preocupación por ni para ello, es decir, los espacios para la reflexión, el análisis, construcción y reconstrucción de la práctica docente, no encuentran si quiera en proceso de construcción, no presentan argumentos que le permitan asomarse a las consideraciones de su papel como formador, más que como mero transmisor de conocimientos, lo que en consecuencia, se puede proyectar como un problema agudo y permanente, viciado y sin control, tan o peor de lo que ocurre en Derecho y en otras carreras de la ENEP Aragón, así como en tantas otras Instituciones de Educación Superior, locales, regionales y nacionales.

Dichos Modelos de Formación de la Perspectiva Académica, o bien Académicista, Tecnicista, ó Eficientista, son concepciones que en su momento, se inspiraron en la teoría del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación, así como postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, enciclopédicas, fuera de la pedagogía crítica y de los movimientos de renovación educativa, que hoy han pasado a formar parte de la retórica de la reforma educativa mundial, pero no pueden responder al perfil de formación en términos de carácter integrador, renovado, con mayor sentido de ser, del saber ser, con el saber hacer, en donde se demuestre y se practique el valor de lo humano, para la transformación de la sociedad, en un marco de respeto y justicia e igualdad, ante uno mismo; hacia el otro, hacia la vida, por la no-imposición de ideologías y convencionalismos; de la dignidad y el respeto por la pluralidad cultural y diversidad de razas, credos y posición social, de género, y por la no-hegemonía y abuso del poder, donde el docente:

- Domine los saberes —contenidos y métodos pedagógicos— propios de su ámbito de enseñanza; provoque y facilite aprendizajes, al asumir su misión no en términos de enseñante sino del formador que ha de lograr que los alumnos: aprendan interpreten y apliquen sus conocimientos para recrearlos a fin de responder a las especificidades locales, regionales, nacionales y universales;

- Ejercer su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuados para cada contexto y para cada grupo;
- Desarrolle una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad y la cooperatividad en el trabajo.
- Participe, junto con sus colegas, en la elaboración de un proyecto educativo para su establecimiento escolar, contribuyendo a perfilar una visión y una misión institucional, y a crear un clima de cooperación y una cultura democrática en la escuela;
- Investigue, como modo y actitud permanente de aprendizaje, a fin de buscar, seleccionar y proveerse autónomamente la información requerida para su desempeño como docente;
- Tome iniciativas en la puesta en marcha y desarrollo de ideas y proyectos innovadores, capaces de ser sostenidos, irradiarse e institucionalizarse; reflexionar críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica, la sistematice y comparta en espacios de inter-aprendizaje; o asuma un compromiso ético de coherencia entre lo que predica y lo que hace, buscando ser ejemplo para los alumnos en todos los órdenes;
- Detecte oportunamente problemas sociales, afectivos y de salud que afecten, el aprendizaje de sus alumnos, los canalice a quien corresponda o busque las soluciones según sea el caso;
- Desarrolle y apoye a sus alumnos a desarrollar los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a ser, a hacer y aprender a vivir juntos;
- Desarrolle y apoye a sus alumnos a desarrollar cualidades consideradas indispensables para el futuro tales como la creatividad, y la receptividad al cambio y a la innovación; La versatilidad en el conocimiento; La anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes; Capacidad de discernimiento; A asumir una actitud crítica; Y la identificación y solución de problemas;
- Impulse actividades educativas más allá de la institución escolar, incorporando a los que no están y recuperando a los que se han ido.
- Se acepte como "aprendiz permanente" y se transforme en "líder del aprendizaje", manteniéndose actualizado en su disciplina y atento a los nuevos conocimientos;
- Se abra a la incorporación y al manejo de las nuevas tecnologías tanto para fines de enseñanza en el aula y fuera de ella, como para su propio aprendizaje;

- Se forme regularmente gracias a los medios de comunicación y otras fuentes de conocimiento, a fin de ayudar en la comprensión de los grandes temas y problemas del mundo contemporáneo;
- Prepare a sus alumnos para seleccionar y utilizar críticamente la información proporcionada por los medios de comunicación de masas.
- Sea percibido por los alumnos a la vez como un amigo y un modelo, alguien que les escucha y les ayuda a desarrollarse.

Docentes y alumnos, coincidieron en que el problema más agudo que enfrentan hacia el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, es la ausencia de un proceso de formación docente que de respuesta a sus necesidades como comunidad educativa y en sí lo que ello implica, como particularmente:

- A la institución; Mecanismos de orden más estrictos y disciplinarios con un exhaustivo cuidado en la selección y contratación y vigilancia del personal académico, así como un proceso de actualización y formación docente, evitando los amiguismos del dedazo el compadrazgo y los favoritismos, que tanto han dañado la imagen institucional y el nivel académico de los alumnos. Una aplicación más apropiada de estímulos, salarios y reconocimiento a la labor que en algunos casos ameritan aquellos docentes, que han mostrado seriedad, compromiso y responsabilidad por su trabajo.
- A los docentes: Un proceso continuo y permanente de formación y actualización, acorde a las necesidades que en materia docente, responda cabalmente, a la adquisición de una cultura que favorezca el trabajo dentro y fuera de las aulas, con absoluta dedicación y compromiso. Una renovación de los esquemas hasta ahora empleados, para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, así como una metodología más objetiva, justa y realmente apropiada de la evaluación de los aprendizajes.
- A los alumnos (as): Mayores espacios de formación profesional como, prácticas de campo desde los primeros semestres de su formación, el cuidado en la actualización y fortalecimiento del Plan de Estudios de la Carrera de Derecho, una metodología, más ágil, dinámica y de carácter práctico. Y mayores apoyos, recursos y medios didácticos.

Razones por las cuales a continuación se describen los aspectos propositivos, que atiendan el problema de la formación docente de los docentes de la Carrera de Derecho, desde un punto de vista de la formación pedagógica.

4.4.- Consideraciones Finales en Torno a la Formación para La Práctica del Docente de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón.

Con base en el análisis cuantitativo de los datos obtenidos durante el desarrollo del presente trabajo de tesis, existen dos puntos esenciales por destacar, como ejes problemáticos que se han reproducido, semestre a semestre, desde la creación de la ENEP Aragón, en relación con el proceso de formación docente en general y particularmente con los profesores de la Carrera de Derecho:

- 1).- La preocupación por el incremento en el número de ausencias de los docentes a cursos de actualización y formación pedagógica.
- 2).- El tipo de contenidos que integran los cursos de formación y actualización. (han carecido de una lógica, consistencia, congruencia y sistematización)

Pese a que la formación docente es un problema de antaño plenamente analizado y discutido, éste ha de continuar siendo un objeto de estudio de plena riqueza exploratoria, en donde día tras día, se generan nuevas experiencias que permiten nutrir los cuerpos de conocimiento ó bien, posibilitan la elaboración de otras vías teóricas, para su mayor comprensión y tratamiento.

Por lo general ha sido plenamente estudiado por tratadistas como Ángel Rogelio Díaz Barriga Casales, Frida Díaz Barriga Arceo, Edith Chehaybar y Kury, Alfredo Furlán Malamud, Ofelia Eusse Zuluaga, Vicente Benedito Antolí y entre otros. Gimeno Sacristán, Ángel I. Pérez Gómez y Porfirio Morán Oviedo, en donde a través de sus investigaciones, se ha podido constatar que dada su complejidad, resulta ser un campo de trabajo en donde aún las Instituciones de Educación Superior, se encuentran desprovistas de una firme política institucional, que ofrezca posibles alternativas para su atención y mejoramiento, como lo puede ser el diseño, elaboración y consolidación de un proyecto que propicie la profesionalización de los docentes, en el cual se consoliden: esfuerzo, formación y estímulos económicos, que en su conjunto, tenga como resultado la conformación de una planta académica de amplio margen y reconocimiento social e institucional, reflejado en los procesos de formación y desarrollo profesional de sus alumnos, para cumplir con mayor prestancia con el compromiso que se debe hacia con la sociedad.

De manera paralela en el reciente informe a la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Jacques Delors, (1996), afirma: que "para que la enseñanza sea buena, los docentes deben ser buenos". Sin embargo, los gobiernos no presentan signos de querer mejorar su situación y categoría social. Señalemos que la gran mayoría de los docentes creen que no se les da la importancia moral y material que merecen sus cualificaciones y responsabilidades.

Citamos otra vez la Recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente: (párrafo 5) el cual señala *"La situación del personal docente debería corresponder a las exigencias de la educación, definidas con arreglo a los fines y objetivos educativos; el logro completo de estos fines y objetivos exige que los educadores disfruten de una situación justa y que la profesión docente goce del respeto público que se merece"*

En dicho informe se sostiene que la formación del personal es fundamental para lograr una enseñanza superior de calidad. La manera en que se considera e imparte en la actualidad depende en gran medida del marco laboral general y de las condiciones de empleo del personal universitario. Así mismo se examina que aunque las políticas de formación del personal se pueden formular a escala nacional, local e institucional, al considerar que actualmente, se tiende a conceder una mayor autonomía a las instituciones y, por tanto, a la hora de analizar el cambio futuro, será fundamental tener en cuenta la actuación de rectores, directores, jefes de división y de carrera de las universidades.

Las instituciones de enseñanza superior, como las universidades, facultades y escuelas politécnicas, son entidades que requieren de personal altamente calificado y dependen de sus egresados para prestar sus servicios. Por consiguiente, para que estos establecimientos sean eficaces, es fundamental que el personal sea sumamente competente, con alto grado y sentido de la excelencia.

Por ello, en un informe reciente del Banco Mundial se comentaba que "para construir la excelencia es fundamental contar con un personal docente competente y muy motivado y con una cultura profesional complementaria" (Banco Mundial, 1994) La UNESCO ha reconocido el importante papel que desempeña el personal de la enseñanza superior mediante la aprobación de una Recomendación sobre el tema en su Conferencia General celebrada en París en noviembre de 1997.

Analógicamente en los círculos empresariales y profesionales se reconoce la necesidad de reforzar y perfeccionar constantemente las competencias del personal. En vista de los peligros que implican los competidores nacionales e internacionales, las grandes compañías están destinando cada vez más recursos a la formación permanente y al reciclaje de los empleados de todas las categorías

No les interesa únicamente que el personal sea competente, sino que además consideran muy importante, que asuma un compromiso con los objetivos de la organización y la promoción de una capacidad de cambio.

Evidentemente, deberían aplicarse este mismo principio a nuestros establecimientos de enseñanza superior, con la finalidad de alcanzar las aspiraciones nacionales de desarrollo económico y, si se alcanzan estos objetivos de creación de capacidades, las instituciones deberán emplear todos sus recursos humanos de la manera más eficaz.

“Se afirma que en algunas esferas académicas la totalidad del conocimiento humano se duplica cada cinco o diez años, por tanto, es prácticamente imposible que un docente se mantenga al corriente de un tema si no dedica parte de su tiempo a la adquisición de conocimientos y al autoaprendizaje. Cuando estos avances del saber van acompañados de cambios similares en la pedagogía, la preparación de material didáctico y la utilización de la tecnología, se requiere un perfeccionamiento mucho mayor. Asimismo, el personal administrativo y de apoyo se está enfrentando a rápidas transformaciones de los procesos de gestión, de las técnicas y de la tecnología, por lo que es deber de estas instituciones, reconocer esta situación y diseñar una estrategia para que cada individuo se enfrente con esta tarea ¿O se puede permitir cruzarse de brazos e ignorar el hecho de que sus profesores están comunicando informaciones obsoletas y además de manera ineficaz? Si ello es así, cuánto tiempo pasará hasta que estemos concientes del irreversible daño que se está ocasionando”: (*Secretaría de los Países del Commonwealth Radactddopx John Fielden: 1998*)

De hecho esta preocupación a orientado a algunos países a tomar medidas que atiendan a la formación docente. Así por ejemplo:

- En el Reino Unido se está apoyando enérgicamente la recomendación del Informe Dearing (1997) de crear un Instituto de Aprendizaje y Enseñanza para la Educación Superior destinado a todo el personal académico.
- En la antigua Unión Soviética y en Europa Oriental se exige una capacitación formal para el personal de la enseñanza superior.
- En países como Gran Bretaña, los Países Bajos y Alemania, las instituciones han procurado consolidar la formación pedagógica y la calidad de los programas de formación del personal ha mejorado. Entre los indicios alentadores figuran los siguientes:
- En varios länder alemanes se han formulado leyes con el propósito de que los candidatos al profesorado tengan que probar sus competencias pedagógicas, además, dentro de sus cláusulas se obliga a los nuevos empleados a asistir a cursos de formación en los contratos del personal de algunas instituciones de Alemania, Noruega y Gran Bretaña.

En este rubro llama la atención:

La creación en Francia de un Plan Nacional de Formación Pedagógica, orientada a la práctica, en donde hasta posgraduados de las diversas áreas del conocimiento científico y social que desean ocupar un puesto en la enseñanza, deben cubrir. (*Secretaría de los Países Op cit: 1998*)

Estos referentes nos ilustran la seriedad y preocupación por lograr que los docentes de las Instituciones de Educación Superior, logren poseer la formación requerida en atención a las propias necesidades que, como formadores, habrán de enfrentar de generación en generación.

Por ello, la Educación Superior en la actualidad, tiene como misión esencial la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social, tema que constituyó el centro de atención de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI convocada por la UNESCO y celebrada en París en octubre de 1998, cuyo tópico central, se basó en torno a la cuestión ¿Qué significa formar un profesional competente, responsable y comprometido con el desarrollo social?.

Significa trascender el estrecho esquema de que un buen profesional es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desempeñarse con éxito en la profesión y sustituirlo por una concepción más amplia y humana del profesional entendido como un *sujeto* que orienta su actuación con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación profesional que le permite perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales auxiliado por sus conocimientos y habilidades en una óptica ética y creativa.

Ello implica que el proceso de formación profesional que tiene lugar en las universidades debe desplazar el centro de atención de la adquisición de conocimientos y habilidades a la formación integral de la personalidad del estudiante, de la concepción del estudiante como objeto de la formación profesional a la de sujeto de su formación profesional.

Y nos preguntamos, entonces, ¿están los docentes universitarios preparados para enfrentar este reto?, ¿Tienen nuestros docentes universitarios la formación pedagógica necesaria para potenciar el desarrollo pleno del estudiante como profesional competente, responsable y comprometido con el desarrollo social?

Recordemos que para la Pedagogía Tradicional como tendencia del pensamiento pedagógico que comienza a gestarse en el siglo XVIII con el surgimiento de la escuela como institución y que alcanza su apogeo con el advenimiento de la Pedagogía como ciencia en el siglo XIX, los contenidos de enseñanza lo constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno. El método de enseñanza es eminentemente expositivo, la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la calificación del resultado, la relación profesor-alumno es autoritaria, se fundamenta en la concepción del alumno como receptor de información, como objeto del conocimiento.

Independientemente de las virtudes de la Pedagogía Tradicional que logra la institucionalización de la enseñanza en la escuela y en la figura del maestro como conductor del aprendizaje de los alumnos con orden, rigor y disciplina, es necesario preguntarse ¿puede la escuela tradicional propiciar la formación del hombre que hoy demanda la sociedad, reflexivo, crítico, independiente, flexible, creativo y autónomo, que logre convertirse en sujeto de su desarrollo personal y profesional? (González Maura: 2000)

Ante las insuficiencias de la Pedagogía Tradicional en su contribución al desarrollo pleno del hombre surgen en el siglo XX, alternativas pedagógicas que desde diferentes ángulos abordan con una óptica científica el fenómeno educativo.

La Escuela Nueva, que desplaza el centro de atención de la enseñanza y el profesor al estudiante y sus necesidades de aprendizaje, la Pedagogía Operativa de J. Piaget que dio origen a los enfoques constructivistas que centran la atención en los mecanismos psicológicos del aprendizaje, la Pedagogía no directiva de Carl. Rogers que aboga por el reconocimiento del estudiante como persona que aprende, la Pedagogía Liberadora de Paulo Freire que aboga por la educación dialógica, participativa y el carácter problematizador y comprometido de la enseñanza con el contexto socio histórico en que tiene lugar, el Enfoque Histórico. Cultural de L.S. Vigotsky que enfatiza el carácter desarrollador de la enseñanza y la función orientadora del profesor en el diseño de situaciones sociales de aprendizaje que conducen al estudiante a su crecimiento como ser humano.

Todas estas tendencias, entre otras, intentan desde diferentes ángulos la búsqueda de una explicación científica a la educación del hombre que permita comprender su formación y desarrollo como sujeto de la vida social.

El pensamiento pedagógico en el siglo XX se caracteriza por la lucha contra el dogmatismo en la enseñanza, el aprendizaje memorístico y se dirige al rescate del alumno como sujeto de aprendizaje y al reconocimiento de sus potencialidades creativas desarrollables en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la aceptación, el reconocimiento y el respeto mutuo en las relaciones profesor-alumno.

El desarrollo pleno del hombre, objetivo esencial de la educación no es posible en una enseñanza que privilegia la estimulación de las capacidades intelectuales al margen y en detrimento, de la educación de sentimientos y valores, que concibe la teoría desvinculada de la práctica, que otorga al profesor un papel hegemónico y absoluto en la dirección del proceso de enseñanza y al estudiante la condición de objeto y receptor pasivo en el proceso de aprendizaje. ¿Cómo entonces concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol del profesor y el estudiante en una escuela que propicie el desarrollo pleno del hombre?

El aprendizaje ha de concebirse como el proceso de construcción por parte del sujeto que aprende de conocimientos, habilidades y motivos de actuación que se produce en condiciones de interacción social, en un medio socio histórico concreto sobre la base de la experiencia individual y grupal y que lo conduce a su desarrollo personal.

Esta concepción de aprendizaje plantea ante todo el reconocimiento del carácter activo del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento, su desarrollo en condiciones de interacción social, así como el hecho de que se aprenden no sólo conocimientos y habilidades sino también valores y sentimientos que se expresan en la conducta del hombre como motivos de actuación.

La enseñanza ha de ser concebida como el proceso de orientación del aprendizaje del estudiante por parte del profesor que propicia las condiciones y crea las situaciones de aprendizaje en las que el estudiante se apropia de los conocimientos y forma las habilidades y motivos que le permiten una actuación responsable y creadora.

Esta concepción de enseñanza reconoce al profesor como un orientador del estudiante en el proceso de aprendizaje, no se trata del profesor autoritario de la Pedagogía Tradicional que impone al estudiante qué y cómo aprender; ni tampoco del profesor no directivo que espera pacientemente a que el estudiante sienta la necesidad de aprender espontáneamente para facilitar su expresión.

El profesor orientador del aprendizaje es un guía que conduce al estudiante por el camino del saber sin imposiciones pero con la autoridad suficiente que emana de su experiencia y sobre todo de la confianza que en él han depositado sus alumnos, a partir del establecimiento de relaciones afectivas basadas en la aceptación, el respeto mutuo y la comprensión.

En un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido al desarrollo pleno del hombre los contenidos de enseñanza se relacionan tanto con la formación y desarrollo de conocimientos y habilidades como de valores y motivos de actuación rompiendo la falsa dicotomía existente en la Pedagogía Tradicional entre lo instructivo y lo educativo, entre lo curricular y lo extracurricular. Los métodos de enseñanza son eminentemente grupales y participativos, problémicos, dirigidos al desarrollo de la capacidad reflexiva del estudiante, de la iniciativa, flexibilidad y creatividad en la búsqueda de soluciones a los problemas de aprendizaje y sobre todo de la responsabilidad e independencia en su actuación.

La evaluación cumple una función educativa en tanto centra su atención en el desarrollo del proceso de aprendizaje y en las vías para el desarrollo de las potencialidades del estudiante.

Un papel importante corresponde, a la auto evaluación y a la coevaluación en el grupo de estudiantes.

Es en este sentido en donde se puede iniciar el planteamiento de una alternativa que atienda el desarrollo de la formación, pues finalmente el docente ha de ser quien en gran medida, reconozca, proponga y acuerde el rumbo que ha de cobrar tan necesitada acción formativa.

Para el caso concreto de los docentes de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, bien se puede considerar que:

- Los docentes dentro de sus propuestas, solicitan en primer término, formación docente, cuestión que éstos manifestaron en las siguientes respuestas:

FORMACIÓN PEDAGÓGICA

- RECIBIR CURSOS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN INTERSEMESTRALES.
- FOMENTAR UNA FORMACIÓN CONTINUA, MAESTRÍA-DOCTORADO Y BRINDAR RECONOCIMIENTOS.
- QUE ANTES DE INGRESAR COMO DOCENTE, SE FORMEN CON CURSOS PEDAGÓGICOS.
- RECURRIR A LOS APOYOS DE PEDAGOGÍA Y PLANEAR CURSOS CON HORARIOS ESTRATÉGICOS.
- CURSOS DE ACUALIZACIÓN Y DE FORMACIÓN.
- CAPACITAR A LOS DOCENTES EN UN CURSO PREVIO ANTES DE DAR CLASES.
- SEMINARIOS DE FORMACIÓN Y LABORATORIOS DE ENSEÑANZA.
- DEFINITIVAMENTE SE TIENE QUE BRINDAR CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE, CON TÉCNICAS DE ENSEÑANZA SOBRE TODO LO QUE ES EL DERECHO.

Así mismo:

- Los alumnos dentro de sus propuestas, solicitan para sus profesores formación docente.

FORMACIÓN PEDAGÓGICA

- QUE EXISTA UNA MATERIA EN LA CARRERA DE DERECHO QUE SIRVA DE BASE, EN DONDE SE TRANSMITAN AL ESTUDIANTE, CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS PARA PREPARARLOS PARA DESARROLLARSE ANTE EL PÚBLICO, ADEMÁS DE QUE LAS AUTORIDADES BRINDEN MÁS APOYO A LOS DOCENTES PARA QUE SE ESPECIALICEN MÁS Y MEJOR. (4°)
- QUE TODOS LOS DOCENTES TOMEN CURSOS INTENSIVOS DE PEDAGOGÍA. (4°)
- QUE LOS DOCENTES ADQUIERAN MAYORES CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS Y DESARROLLEN MEJOR SUS CLASES Y QUE ESTOS NO SEAN TEDIOSOS. (4°)
- QUE LOS DOCENTES SEAN INSTRUIDOS CON MAYOR CONOCIMIENTO EN LA MATERIA, QUE NO SEAN TAN EGOÍSTAS, PUES NO QUIEREN ENSEÑAR NI TRANSMITIR EXPERIENCIAS, HABRÁ BUENOS ABOGADOS. PERO NO SABEN ENSEÑAR, MUCHOS DE ELLOS DICEN QUE A CADA QUIEN LE CUESTE ADQUIRIR
- PROPORCIONAR A LOS DOCENTES CURSOS PEDAGÓGICOS, DE SER NECESARIO, CURSOS DE ACTUALIZACIÓN Y BRINDARLES MATERIAS DIDÁCTICAS, NECESARIAS PARA IMPARTIR SU MATERIA. (9°)
- QUE TENGAN PREPARACIÓN PEDAGÓGICA, PUES SON LICENCIADOS EN DERECHO, NO DOCENTES. (9°)
- QUE SEPAN VINCULAR AL DERECHO DE LA PEDAGOGÍA, PUES PARA EL DOCENTE DE DERECHO, EL DERECHO NO LO ES TODO Y EL DERECHO NECESITA DE LA PEDAGOGÍA, POR LO QUE NO SE DESARROLLA EL ESPÍRITU DE LA DOCENCIA. (7°)
- QUE DESARROLLEN SU ENSEÑANZA CON TECN. PEDAGÓGICAS. (3°)

A pesar de que este servicio ya existe, a través de la Dirección General de Asuntos del Personal Docente (DGAPA), en coordinación con las Unidades Académicas, como CCH, Preparatorias, ENEP'S, y Facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México, quienes por conducto de sus Jefaturas de Carrera, proponen las temáticas a tratar, en el caso de la ENEP Aragón, éstas lo han hecho hasta este momento, de manera aislada y a su vez sin considerar **un programa único, permanente y con carácter obligatorio que logre en el docente ser:**

Un profesional analítico, crítico, constructivo responsable y comprometido con su práctica educativa, con un sentido innovador, propositivo y participativo en los procesos de formación del alumno, en atención de sus necesidades sociales, profesionales y axiológicas, cuyos principios y acciones reflejen actitudes positivas en función de los valores que enaltezcan la igualdad, el respeto, la justicia y la bondad, como característica fundamental del ser humano.

Que no está alejado del perfil del "docente deseado" o el "docente ideal", caracterizado como un sujeto polivalente, multidisciplinario, profesional competente, agente de cambio, reflexivo, analítico profesor-investigador, intelectual crítico e intelectual formador y transformador social, cuyo Programa de Formación deberá estar organizado por niveles y grados de formación que cubra los aspectos de orden pedagógico, con una visión de carácter integrador, esto es: Áreas, ejes ó unidades de conocimiento, susceptibles de compatibilidad curricular a la Maestría en Pedagogía.

Para lograr este propósito se recomienda la elaboración de un primer módulo denominado: **Formación-Pedagógica para la Práctica Docente**, orientado por los siguientes temas selectos, para que el docente:

Unidad de Conocimiento	Propósitos
<p>Formación Humana; Cultura, Valores y Práctica Educativa.</p>	<p>Identifique los objetivos, alcances y limitaciones que en su papel, enfrenta al ser el agente de alta responsabilidad en cumplir y hacer cumplir, los propósitos formativos del material humano con que trabaja, de acuerdo a lo establecido en el Plan y Programas de Estudios de la Carrera de Derecho.</p> <p>Coadyuve a impulsar, su sentido de responsabilidad, participación, colaboración y compromiso, en el desarrollo de su práctica educativa, como el referente de principios y valores, que a su vez, ha de enseñar a sus alumnos, de manera paralela al de los contenidos de las asignaturas de la Carrera de Derecho, que imparta.</p> <p>Desarrolle su necesidad de considerar el papel que juega su formación y actualización, en su propio beneficio, en el de sus alumnos y en la proyección de calidad y excelencia que merece reafirmar el Abogado Universitario, para proyectarla en su práctica profesional.</p>
<p>Justificación El docente de la Carrera de Derecho debe fortalecer la formación de su conciencia con responsabilidad, respeto, y compromiso, de manera gradual y significativa para reflejarlo en su conducta laboral y social en todas y cada una de sus dimensiones como persona, docente y profesionista, de tal manera, que a través de ejercicio educativo, haga partícipes a sus alumnos, en dicha formación.</p>	
<p>Contenidos Mínimos</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos Teóricos de la Formación Humana. • La Formación y su Práctica Social. • Cultura Educación y Sociedad. • El Papel de los Valores en la Formación Social. • Los Valores del Ser, del Saber, del Saber Ser y del Deber Ser. • Valores y Derechos Humanos. 	

Unidad de Conocimiento	Propósitos
<i>Psicología de la Enseñanza-para el Aprendizaje Cooperativo</i>	Analice y recupere y aplique, los aportes de la psicología educativa según las necesidades educativas, que se presenten en y durante y después del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, a través de las cuales, se puede llegar a atender los procesos de aprendizaje, así como los problemas a los que se enfrenta el alumno, para lograr su formación.
<p>Justificación El docente de la Carrera de Derecho debe identificar las distintas corrientes psicológicas en materia educativa, para analizar su postura teórica en torno a proceso educativo y recuperar sus aportes y beneficios, para aplicarlos en y durante, el desarrollo de su práctica educativa, de tal manera, que coadyuve a mejorar su trabajo docente, así como el aprendizaje de los alumnos.</p>	
Contenidos Mínimos	
<ul style="list-style-type: none"> • El diseño y Elaboración de los Mapas Mentales y Conceptuales, para la optimización del Aprendizaje. • La Psicología de los Grupos, para el conocimiento y razón de ser de la Enseñanza. • La Motivación y su Función en el Aprendizaje. • La Creación del Clima-Ambiente favorables para la optimización de la enseñanza y del Aprendizaje. • El Estudio Cooperativo, como elemento facilitador del Aprendizaje Escolar. 	

De los cuales se pueden derivar los subtemas cuyos contenidos en su conjunto permita formar al docente, como:

Un profesional analítico, crítico, de toda práctica educativa, dotado de conocimiento y causa de la actividad, trayectoria e impacto del fenómeno educativo, desde las diversas lecturas del conocimiento científico, técnico y humanístico, de tal manera, que se forme de una cultura educativa en torno a lo pedagógico, para la **práctica de la enseñanza del curriculum de Derecho.**

Para lograr este propósito se recomienda el diseño y la elaboración de un segundo módulo denominado: **Formación Teórico-Methodológico para la Práctica Docente**, dentro del cual, el docente tendría las herramientas prácticas, para desarrollar su ejercicio frente a grupo orientado por los siguientes temas selectos para que el docente:

Unidad de Conocimiento	Propósitos
<p>Didáctica y Práctica para la Enseñanza del Derecho</p>	<p>Planee de acuerdo a las necesidades del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y con base en los recursos existentes, la estructura de las sesiones de trabajo áulico.</p> <p>Identifique y desarrolle las bases teórico-prácticas en la construcción de conocimientos educativos, a través del saber didáctico, aplicado al Curriculum de la Carrera del Derecho, a través de estudios de carácter práctico, ya sea en estudios de campo, video grabaciones, o socio-dramas</p> <p>Desarrolle las posibilidades de emplear con oportunidad y de manera apropiada, los recursos, bibliográficos, hemerográficos y tecnológicos como los medios de información electrónicos, informáticos y de multimedia en apoyo al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, y encuentre las alternativas de diseñar el material didáctico de acuerdo a las necesidades de la enseñanza, para el aprendizaje del quehacer teórico y práctico del Abogado.</p> <p>Conforme una sólida metodología para el desarrollo de su práctica docente, a través del conocimiento y aplicación de herramientas teórico instrumentales que le permitan diseñar, estrategias hacia el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, como una actividad dinámica, constructiva, creativa e innovadora, que implica: el hacer y el saber hacer, sin que se privilegie el sentido instrumental, sino más bien, que se apoye en él.</p> <p>Analice las propiedades y características de las técnicas y dinámicas grupales, de manera que llegue a deducir, la oportunidad y el beneficio alcances, ventajas y desventajas, con las que se posibilita su empleo.</p> <p>Identifique el sentido y magnitud que han aportado las teorías de la evaluación del aprendizaje, de tal manera, que tenga la oportunidad de elaborar propuestas acordes a las necesidades de su tarea educativa, a través de la cual, aplique de manera más objetiva y justa, sus juicios de valor para la evaluación de los aprendizajes, a través de las actitudes y aplicación de conocimientos de sus alumnos.</p>
<p>Justificación El docente de la Carrera de Derecho aunque ya posee los conocimientos propios del ámbito de su competencia, no cuenta con la formación pedagógica para desempeñarse como docente, por lo que, necesariamente debe adquirir los principios y fundamentos en materia didáctica que le permitan estar en posibilidades de planear, conducir, desarrollar y evaluar, el desarrollo de su práctica educativa, de esta manera, se hace necesario, que obtenga el conocimiento para análisis, reflexión y práctica, de aquellos elementos teórico-metodológicos, que le apoyen a su tarea educativa, es decir, que llegue a poseer los elementos didácticos necesarios para diseñar y aplicar las estrategias del como y para que enseñar, así como para compartir y reconstruir los conocimientos del Curriculum de Derecho.</p>	

Contenidos Mínimos

- Fundamentos Teórico-Methodológicos y conceptuales de la Didáctica Tradicional de la Tecnología Educativa y de la Didáctica Crítica.
- Planeación Educativa para el desarrollo del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.
- Teoría y Diseño Curricular.
- Diseño, Empleo y Características de los Recursos Didácticos.
- Ventajas y Propiedades de las Técnicas y Dinámicas Grupales.
- Teoría y Práctica de la Evaluación del Aprendizaje.
- Estrategias para el desarrollo de la Práctica Docente.

De los cuales se pueden derivar los subtemas cuya tendencia permita formar a docente, como:

Un profesional, analítico, crítico, constructivo e interpretativo del proceso enseñanza-aprendizaje, desde sus etapas o fases de: planeación, desarrollo y evaluación, en donde en cada una de éstas, cuente con los referentes teórico-metodológicos e instrumentales, que le permitan atenderlas e innovarlas, con el más cercano sentido de creatividad objetividad, respeto y justicia, hacia sí mismo hacia la sesión de trabajo y hacia el alumno, así como:

Un profesional del ejercicio docente frente a grupo, con la capacidad de planear, desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje, demostrando sus habilidades, destrezas y seguridad en el dominio de sus conocimientos, para transmitirlos y compartirlos de tal manera, que pueda motivar la participación grupal, maneje los espacios áulicos y emplee los recursos didácticos, medios y recursos necesarios de manera oportuna y adecuadamente, en pocas palabras, se desenvuelva con respeto dinamismo y absoluto compromiso y responsabilidad, para crear y recrear su práctica educativa.

Se recomienda que el diseño y elaboración del programa de formación docente sea de carácter permanente y obligatorio, partiendo de concebir a la formación docente "como 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". (*Chhaybar Edith et al:* 1993, p. 13) Aquí, el sentido de la formación puede sustentarse desde la lectura gadameriana que privilegia lo humano en este proceso realizado por el sujeto, contrasta con el desarrollo del mundo tecnificado en la perspectiva de la racionalidad técnico-instrumental y dentro de una visión positivista del conocimiento y de la ciencia.

¿Porque además de formar a los docentes de educación superior en materia pedagógica, se debe insistir en valores? :

Ángel I. Pérez Gómez desde el Modelo de Perspectiva Práctica fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinados, por el contexto, cuyos resultados han de ser imprevisibles, en donde las relaciones sociales tienen cargas de conflictos de valor, que requieren opciones éticas y políticas. Por ello el profesor ha de concebirse como un artesano, artista, o profesional clínico, que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas, que configuran la vida del aula.

Así mismo, el Enfoque Reflexivo sobre la Práctica el profesor como Práctico Reflexivo (Schon, 1983, 1987), que aunque ofrecen matices diferentes, enfatizan una profunda preocupación, por el deseo de superar la relación lineal y mecánica, entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula. Con base en los estudios realizados del análisis de la práctica del docente, al enfrentar diversas problemáticas, cada vez más complejas, como elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, emplean técnicas, instrumentos y materiales didácticos, como recrean estrategias y aplican procedimientos, tareas y recursos.

Paralelamente en la Perspectiva de Reflexión en la Práctica para la Reconstrucción Social el profesor es considerado como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana, para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como el contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva, facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo. Además en el Enfoque de Crítica y Reconstrucción Social el docente es considerado como un intelectual transformador, con un determinante compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social y por ende, de provocar en los alumnos, el interés y el compromiso crítico ante los problemas colectivos de la comunidad.

Del mismo modo, Cayetano de Lella en el Modelo Hermenéutico-Reflexivo, pretende formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes. Un docente abierto, capaz de: Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto áulica, institucional, comunitaria, social.

Por lo que dentro de estos modelos el pensamiento pedagógico se caracteriza por la lucha contra el dogmatismo en la enseñanza, el aprendizaje memorístico y se dirige al rescate del alumno como sujeto de aprendizaje y al reconocimiento de sus potencialidades creativas desarrollables en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la aceptación, el reconocimiento y el respeto mutuo en las relaciones profesor-alumno. El desarrollo pleno del hombre, objetivo esencial de la educación no es posible en una enseñanza que privilegia la estimulación de las capacidades intelectuales al margen y en detrimento, de la educación de sentimientos y valores, que concibe la teoría desvinculada de la práctica, que otorga al profesor un papel hegemónico y absoluto en la dirección del proceso de enseñanza y al estudiante la condición de objeto y receptor pasivo en el proceso de aprendizaje.

No debe perderse de vista, el hecho de que la formación desde estos enfoques, posibilita la preparación especializada con base en un desarrollo epistemológico más amplio y, desde luego, más adecuado para plantear y resolver rigurosamente problemas de conocimiento con un mayor compromiso histórico y social (*Ibidem*)

Para Ferry el discurso sobre la formación adquiere diversas connotaciones. Primeramente, la formación es percibida como una función social de transmisión del saber, en un sentido de reproducción de la cultura dominante. En otra perspectiva, la formación es considerada "como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias." (*Ferry: 1990: 50*)

Las diversas acepciones sobre la formación en autores como Honoré, Ferry y Díaz Barriga, parten de una concepción humanista; sin embargo, hay que señalar que existe un debate en torno a privilegiar la formación que viene de fuera o la formación que pone de manifiesto el marco de referencia del sujeto, sin reconocer la formación de los sujetos como una totalidad, en donde existe una interrelación de lo subjetivo y de lo objetivo en el hombre, dando cuenta de cómo se interioriza lo objetivo y cómo se exterioriza lo subjetivo. En esta interrelación habrá que reconocer la intencionalidad de cada sujeto para elegir aquello que lo forma.

Por lo tanto, la formación denota un problema existencial en los sujetos histórico-sociales, quienes crean y recrean un proyecto de vida en función de las elecciones que realizan. (*Ibidem*)

Asimismo, la formación es vista como una institución que comprende por un lado, un dispositivo organizacional con sus programas, planes de estudio, certificaciones, construcciones; por otro, un espacio donde se desarrolla una práctica con sus normas, modelos, tecnicidad y lenguaje propios, así como sus practicantes, los formadores. (Fortalecer el papel de los docentes en un mundo en transformación Conferencia Internacional sobre Educación Ginebra, 1-5 de octubre de 1996)

Dada esta fundamentación teórica consideramos que esta primer propuesta, puede generar alternativas de acción que estratégicamente apoyadas por pedagogos, psicólogos y desde luego, los propios abogados, posibilita una consolidación por lograr la profesionalización del docente, tal como lo señala *Porfirio Morán Oviedo* (1991), en el sentido de no fragmentar el proceso de formación docente, a través de cursos aislados, fuera de todo compromiso e interés, tanto institucional como del propio docente, siendo la vía:

Un programa único, con opciones de apertura hacia su actualización y mejoramiento, que logre consolidar de manera coherente, lógica y secuencial, el proceso de formación de carácter permanente y obligatoria, en donde las autoridades institucionales, deben estar concientes de los alcances con que se verá ampliamente beneficiada y no solo ésta, sino su propio personal docente, la calidad de la educación y naturalmente, la formación de sus alumnos.

Dicho programa único, brinda la posibilidad de atender de manera integral la formación del docente de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, que ya se encuentra en servicio y por lo que se refiere a la atención de esa formación para los futuros docentes, que habrán de incorporarse a un futuro inmediato, se puede contemplar la propuesta de un proyecto "preventivo, o estratégico", el nombre es lo de menos, lo que importa es su impacto decidido y contundente, en el que se otorgue a ese futuro docente los elementos señalados en el programa único aquí señalado.

Pero por supuesto que estamos hablando de una formación inicial para los profesionistas que aún no se encuentran en las aulas, pero que seguramente lo estarán enfrentando los mismos y eternos problemas que aún, hoy en día existen y que por desgracia seguirán estando presentes: la ausencia de una sólida formación pedagógica.

La formación inicial del personal académico en las instituciones no es universal y tras la encomiable campaña puesta en práctica por los formadores de personal sigue siendo poco corriente encontrar países en que sea obligatorio haber terminado una formación antes de ser nombrado en un puesto académico (*Commonwealth Op cit.*)

La situación se ha resumido crudamente: "la enseñanza universitaria no es profesional; no existen normas aprobadas y no se exige a los neófitos que dominen un acervo de conocimientos ni posean aptitudes antes de ingresar en la profesión; todavía no se practica la evaluación confiada a colegas del mismo nivel ni la rendición de cuentas." (*Bogan y Moses: 1993*)

Ha llegado el momento de plantearse el por qué de esta situación. ¿Qué obstáculos se oponen al reconocimiento de la necesidad de esta formación? ¿Es la cultura tradicional de las instituciones tan refractaria al cambio? ¿Se trata del problema de definir prioridades a la hora de asignar los recursos financieros? ¿Podría ser que la lealtad primordial de la universidad a una disciplina les haya privado del deseo de aprender cómo enseñar y atender mejor a la institución? A pesar de todo, incluso en este caso las presiones pedagógicas rara vez han dado lugar a lo que podría denominarse un enfoque sistemático y profesional de la formación del personal. (*Secretaría de los Países del Commonwealth Op cit*)

Así mismo, podemos prescribir hipotéticamente otra premisa que explique la falta de contundencia de los programas de formación docente, de las diversas Instituciones de Educación Superior, en donde:

Más que la falta de programas conservadores o innovadores, prometedores de éxito, ó; dada la constante inestabilidad y rotación de personal, ó; ante la carencia de infraestructura; de recursos materiales y financieros:

El problema real, es la carencia de una voluntad política-institucional para poner en marcha estrategias que permitan la firme y disciplinada decisión de desarrollar **un programa preventivo ó estratégico que atienda de raíz el grave problema de la formación docente**, que históricamente, ha continuado compenetrando en nuestro contexto educativo superior.

¿Qué queremos decir con el desarrollo de un programa preventivo o estratégico que atienda de raíz, el problema de la formación docente?

Autoridades y docentes de educación normal, física, artística y tecnológica de nuestro Sistema Educativo Nacional, han manifestado en diversos momentos e instancias, que el fracaso de nuestra educación institucional y aún familiar, se debe en gran medida, al desconocimiento de pedagogías de probada eficacia y su aplicación desde etapas preescolares e incluso prenatales en la enseñanza.

En este caso, recordemos que los abogados, al egresar de sus estudios de licenciatura, solo cuentan con la experiencia que les brindo la vida escolar como alumnos, y que solamente poseen sus estudios profesionales, más no los de índole pedagógica, para afrontar el reto de conducir el proceso enseñanza-aprendizaje.

¿Qué sucedería si estos mismos abogados, hubiesen tenido paralelamente al desarrollo de sus estudios una formación pedagógica previa, para llevar a cabo dicha tarea?

Hipotéticamente se puede deducir que:

Existirían mayores posibilidades de desarrollarla en condiciones que respondan a las necesidades y exigencias teórico-conceptuales y metodológicas, del propio proceso.

Por ello, se propone que el inicio de la formación docente sea desde el "vientre materno", es decir, formar al alumno de la Licenciatura de Derecho, paralelamente en materia pedagógica, de tal manera, que además de que éste obtenga su título profesional, llegue a poseer los conocimientos pedagógicos que le permitan además de llevar a cabo sus actividades en el campo de su profesión, realizar su quehacer docente, con mayores ventajas que aquellos que no lo hicieron de esta manera. Pero surge una pregunta:

¿Será posible llevar a cabo un programa con estos propósitos?

Las autoridades académicas difícilmente, por no decir que de manera absoluta, vislumbran esta posibilidad y estamos casi seguros de que le ha de parecer una acción demente y hasta perversa, de sentido arbitrario y agresivo en contra de la estructura curricular, al concebirla como el rango normativo de la que se determina y orienta el sentido de la formación profesional del universitario y particularmente, en este caso, de abogado, bajo la óptica del control y regulación institucional.

Sin embargo, recordemos que durante la Edad Media, justo en los inicios de la vida de la educación superior, la enseñanza se ampliaría paulatinamente en las escuelas monacales y eclesiásticas, cuya base fundamental, se sustentaría en las llamadas artes liberales, que sólo podían estudiar los hombres libres. Era algo así como materias de estudio para alumnos universitarios, y abarcaban dos grandes grupos: El Cuadrivium, en donde se enseñaba Aritmética, Geometría, Astronomía, Música y el Trivium cuyo estudio estaba dirigido a la Gramática, Dialéctica y Retórica. Además se enseñaba Teología que era considerada como la "reina de las ciencias".

El Cuadrivium eran las artes de lo dicho, y el Trivium las artes del decir. Esto significa que una cosa es lo que decimos, el tema mismo, por ejemplo hablar sobre astronomía y otra cómo lo decimos, por ejemplo podemos ser menos o más persuasivos o didácticos, menos o más lógicos o coherentes, etc. Por lo que en el Medioevo y aún antes entre los griegos, como vemos, se distinguía claramente entre el lenguaje como contenido y como forma. El Cuadrivium apuntaba al contenido, y el Trivium a la forma (*Cazau Pablo: 1994*)

En este paradigma, el hombre era formado según dos caminos epistémicos, el Teológico y el Jurídico; posteriormente, la oposición entre Fe y la Razón; Dios y Hombre, respectivamente, arcarán la formación del hombre del Renacimiento, y en consecuencia, del hombre contemporáneo.

¿Qué queremos decir con esto?

Que antes de la existencia del curriculum como tal, dentro de la formación del estudiante de educación superior, la concreción de sus saberes, le permitía poseer una basta cultura, con la que llegaría a concebir al mundo, a la vida y al propio hombre, como una fuente ilimitada por explorar, donde su capacidad racional y reflexiva, no encontraba límites ni fronteras, para intentar atravesarlas, en una búsqueda inagotable por el conocimiento, así como por la emancipación de la crueldad castrante del yugo religioso, que a la llegada de la filosofía racional, si bien se lograría impulsar el desarrollo de las ciencias y las artes, también vale la pena señalar, que su desarrollo contribuiría en gran medida, al nacimiento de las especialidades de la ciencia, es decir, a la formación de un pensamiento que solo tendría ojos para dar cuenta del saber organizado y especializado en áreas conocimiento, por lo que en consecuencia, las andanzas y aventuras por navegar y transitar en los misterios del conocimiento multidisciplinario, quedaría frenado.

Mentalidad que quizás orilla a que las Instituciones de Educación Superior, hoy en día, presentan para quienes intrépidamente, pretenden alguna variante hacia sus zonas curriculares.

Sin embargo, ante la aún eterna problemática de la formación docente de educación superior y pese a los obstáculos que política e institucionalmente, con toda seguridad aparezcan, tal candados de cinturón de castidad, la luz de la reflexión y de la apertura de posibilidades, pueden darnos la oportunidad de proponer un proyecto preventivo ó estratégico, encaminado a subsanar dicha problemática.

¿Existen testimonios o evidencias que apoyen tal cuestión?

Para el caso de la presente investigación, recordemos que: de nuestra muestra de 562 estudiantes:

66 de éstos, ejercen o han ejercido la docencia en diversos tipos y niveles educativos, sin descuidar sus estudios de la licenciatura en Derecho.

215 estudiantes integran el 38% que aunque no se les ha presentado la oportunidad, si mostraron interés por ejercer la docencia.

Así mismo, 148 estudiantes que conforman el 26% aunque tiene deseos de ejercer la docencia, consideraron que por el momento no cuentan con tiempo para ello.

La suma de ambas cantidades que es de 363 alumnos, estadísticamente se puede proyectar un potencial del 64%, de la población global de esos 562 alumnos, con deseos de practicar la docencia.

421 alumnos están a favor de formarse de manera optativa, dentro de los conocimientos de orden pedagógico, mientras que 145 no lo están. Traducido en porcentajes, estamos hablando del 74%, contra el 26%, diferencia que considerablemente es casi el triple, a favor de quienes simpatizan con la formación pedagógica.

De hecho la relación de alumnos y alumnas a favor y en contra por formarse adicionalmente y de manera optativa dentro del área pedagógica es por semestres es de manera sintética, la siguiente:

sexo	masculino	femenino	masculino	femenino
semestre	si	si	no	no
1°	3	1	0	0
2°	53	46	18	14
3°	8	3	3	0
4°	61	44	23	16
5°	1	0	1	1
6°	3	0	0	0
7°	34	17	10	7
8°	1	5	0	1
9°	79	44	19	24
10°	12	6	3	1
subtotales	255	166	77	64
totales	421		141	
Total	562			

Con base en estos datos, se puede proponer un proyecto preventivo o estratégico, que tenga como finalidad, el hecho de que además de estudiar la carrera de Derecho, se formen de manera paralela en materia pedagógica, salvo por una condición tan necesaria como aclaratoria:

Si bien de 562 estudiantes, 421 están de acuerdo en que además de estudiar su carrera, se formen en el área pedagógica, también es cierto que 141 estudiantes no lo están.

Por lo que dichos estudios necesariamente deberán tener un **carácter optativo**. Además, al ser la Carrera de Derecho de 10 semestres, entonces se puede proponer que sea a partir del sexto semestre, cuando **el alumno que desee cubrir por su cuenta y responsabilidad**, este proyecto, no tendría repercusión en su evaluación hacia su carrera, es decir, solo tendría que rendir cuentas por su trabajo hacia con el proyecto.

¿Cuál sería el contenido propositivo de dicho programa?

6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre	9° Semestre	10° Semestre
<i>Formación Humana, Cultura y Valores y Práctica Educativa I</i>	<i>Formación Humana, Cultura y Valores y Práctica Educativa. II</i>	<i>Psicología de la Enseñanza-para el Aprendizaje Cooperativo</i>	<i>Didáctica y Práctica para la Enseñanza del Derecho I</i>	<i>Didáctica y Práctica para la Enseñanza del Derecho II</i>
<i>Práctica Educativa para la Carrera de Derecho I</i>	<i>Práctica Educativa para la Carrera de Derecho II</i>	<i>Práctica Educativa para la Carrera de Derecho III</i>	<i>Práctica Educativa para la Carrera de Derecho IV</i>	<i>Práctica Educativa para la Carrera de Derecho V</i>

¿Quiénes atenderían este proyecto?

Pensando en los altos costos de esta inversión, necesariamente se tendría que recurrir al apoyo de la Jefatura de Carrera de Pedagogía, que conjuntamente con la Jefatura de Carrera de Derecho, sumarían esfuerzos. Al respecto, la carrera de Pedagogía, bien puede brindar el apoyo con prestadores de servicio social, así como con auxiliares docentes coordinados por un responsable de proyecto, todos ellos seleccionados previamente con absoluto cuidado responsabilidad y profesionalismo, esto es, por pedagogos con amplia y demostrada experiencia y ante todo, con deseos de afrontar el reto que por estas características representa.

El pago hacia el personal podría ser sufragado con horas de apoyo, lo cual implicaría un gasto mínimo, para la elaboración de:

- Contenidos mínimos.
- Guías, antologías, apuntes.
- Material didáctico.

El apoyo técnico, tendría que tratarse con la dirección del plantel.

Cabe señalar que los alumnos de la Carrera de Derecho, tendrían que tener una clara versión del contenido de este proyecto, pues finalmente ellos decidirían su ingreso.

¿Qué beneficios tendría este proyecto?

En primer término

La ventaja de no alterar la estructura curricular de la carrera de Derecho y por lo tanto, de no presionar a ningún alumno a modificar su formación profesional, dado que, como ya se mencionó, el programa es exclusivamente optativo.

Contar con aquellos egresados en Derecho que a su vez se hayan formado en materia pedagógica, para estar en inmejorables condiciones de saber, que en el momento en que dichos egresados decidan ejercer la docencia, lo puedan hacer con una base más sólida, en comparación con quienes ni idea tiene de lo que es una práctica educativa.

Que cualquier egresado de Derecho que se haya formado pedagógicamente a través de esta propuesta, en el momento en que decida ingresar a estudiar un Maestría o un Diplomado en Pedagogía o Ciencias de la Educación, ya cuente con los conocimientos básicos, para interpretar con mayor referencia y grado de seguridad los contenidos revisados en tales estudios.

Contar con profesionistas en el área del Derecho, que al ser contratados por cualquier escuela así como, por la institución que le formó -como suele suceder,- cuente con los conocimientos teórico-metodológicos y prácticos en materia pedagógica respaldados en cinco semestres, lo cual deberá aumentar las posibilidades de garantizar su trabajo frente a grupo.

En segundo lugar:

Dicha formación pedagógica tendría que ser altamente considerada por las autoridades académicas, ante las exigencias de contratar docentes con conocimiento en la enseñanza, a diferencia de aquellos egresados, que no tiene experiencia ni formación pedagógica.

En tercer lugar:

Aquellos estudiantes que culminaran este proyecto, tendrán mayores posibilidades de articular sus conocimientos en el posgrado educativo, es decir, contarán con los referentes teórico-conceptuales y metodológicos para comprender con mayor grado de familiaridad, los temas tratados en aquel proceso formativo.

Y dentro de otros beneficios, el más ambicioso: si el proyecto, tuviese el éxito esperado, poder ofrecerlo a otras licenciaturas de la ENEP Aragón, así como a otras escuelas y facultades, del Sistema de Educación Superior, pues finalmente, éste proyecto bien pudiese ser el inicio de un camino tan ansiado por lograr la profesionalización de la docencia.

Se reconoce que el presente proyecto tiene aún, mucho camino por transitar así como demasiados obstáculos, tales como: grado de credibilidad, institucional e incluso política y de cooperación y compromiso, pero si por algo se ha de empezar, éste puede ser un buen principio que permita estar en condiciones de formar parte de la Red Nacional de Formación Docente Permanente.

No olvidemos que la formación del profesorado universitario se debe considerar como un proceso continuo, permanente y obligatorio, en proceso de evolución, programado de forma sistemática, cuyo primer eslabón sea una formación inicial.

La tarea docente universitaria es tan compleja que exige al profesor el dominio de estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica. Por ello, aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y para disfrutar con ella. (*Ramsden: 1992*) Estamos apuntando hacia una formación en ejercicio que mejore las capacidades personales y profesionales de los docentes, a través de una serie de conocimientos, destrezas y actitudes que los profesores necesitan para desarrollar la profesión de enseñar y contribuir y para su continuo desarrollo profesional.

El diseño de programas de formación para la mejora de la docencia universitaria debe responder a los problemas, expectativas y necesidades que tengan planteados la institución universitaria, en general, y sus miembros, en particular.

La indispensable implicación de los profesores en su proceso formativo se inicia con la participación de estos en el estudio de dichas necesidades. Esto hace que todo programa de formación debe estar precedido de un análisis de necesidades formativas, para que cumpla con una de las características propias de toda acción formativa, como es la pertinencia, ya que un programa es pertinente si responde a las necesidades existentes.

Tener en cuenta las necesidades del profesorado es un óptimo inicio para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria, y para diseñar una formación didáctica realista del docente universitario.

CONCLUSIONES



Todos quieren poseer conocimientos, pero pocos están dispuestos a pagar su precio

Juvenal

De los seres existentes en el mundo, el hombre se ha distinguido por superar su condición de vida natural para transformarlo a un estado social que implica la adquisición, trasmisión y acrecentamiento de conocimientos técnicos, científicos y humanísticos, que le han permitido la innovación y transformación permanente de su entorno físico, cuyo testimonio es la historia de los pueblos.

El hombre ha mostrado una asombrosa capacidad racional, que ninguna otra especie que haya poblado la tierra, ha podido rebasar. Naturalmente, la educación, ha jugado un papel decisivo para que éste, continúe desarrollado su inmensurable sentido de creación científica y cultural.

De esta manera, la educación, ha representado para el hombre, la trasmisión de experiencias, conocimientos, hábitos, costumbres, normas y tradiciones culturales, para la adquisición de una forma de vida válida para la sociedad, en un tiempo, lugar y espacio determinado, así como para el desarrollo de sus capacidades, habilidades y destrezas, que en su conjunto, habrán de permitirle formarlo para *llegar a ser lo que debe ser*.

La acción educativa, que ejerce el hombre, hacia sus semejantes, por medio de sus diferentes instancias, busca que éste se forme de tal manera, que pueda ser parte de la sociedad en sus diferentes manifestaciones humanas.

Entonces, la formación habrá de entenderse en dos procesos complementarios: el de sentido natural y el de orden social.

El primero de ellos, escapa a las posibilidades de manipulación y por lo tanto de control humano, es decir, corresponde a aquellas facultades innatas brindadas por las fuerzas de la naturaleza, que habrán de ser propias y únicas en cada individuo, desde el momento en que es concebido para adquirir la forma humana, hasta compenetrarse en el desarrollo de ciclos y etapas tanto biológicas, morfológicas, como fisiológicas, que le permitirán ser: bebe, niño, púber, adolescente, joven, adulto y anciano.

Paralelamente, el sentido de la formación desde lo natural, también considera al desarrollo de las capacidades cognoscitivas como la apropiación del conocimiento, para su respectivo análisis y reflexión que le permitirán reconstruirlo en la medida en que interactúe con el medio físico y social que le rodea, hasta adquirir en primer término, las experiencias derivadas de nuevas situaciones en las que más adelante, habrá de descubrir su fundamento científico.

Por lo que se refiere a la formación desde el orden social, la mediación del hombre puede apreciarse en todos y cada uno de los ámbitos donde él nace, crece y se desarrolla.

La familia inicia el proceso de formación en el sujeto, le enseña un lenguaje, una manera de expresión y comunicación esencialmente verbal, trasmite normas sociales, valores y experiencias. *El entorno social*, ofrece las experiencias que el sujeto hace suyas a través de las relaciones con todo aquello que está a su alcance, favoreciendo el grado de sociabilidad para llegar a comprender su sitio en la sociedad. Por su parte, *la escuela* le otorga los principios científicos que expliquen los fenómenos físicos y sociales, hasta el momento en que el sujeto adquiera una concepción del mundo, de la vida, de la sociedad y de sí mismo, al identificarse como un elemento que pertenece a una comunidad, a una nación, a un continente, a un sistema planetario, a una galaxia, dependiente del grado y dimensión de su formación.

Es así como el individuo se forma a sí mismo, gracias a un extenso y complejo proceso biológico y social, en el que es un producto y a su vez un interventor o bien mediador del proceso de formación de otros.

Como podrá apreciarse, en la formación que antes hemos referido como natural, existen dimensiones o grados de profundidad, que bien puede derivarse de los caracteres innatos brindados por la naturaleza, en donde algunos individuos llegan a mostrar mayores dotes que otros, como la facilidad con que se aprende y/o realizan determinado tipo de actividades motoras, o bien, el desarrollo de aptitudes artísticas. Mientras que en la formación social, para alcanzar el grado de profundidad de dicha formación, se requiere de un mayor esfuerzo y práctica así como de la búsqueda de elementos teóricos y técnicos propios de determinadas disciplinas, para coadyuvar al logro de esa formación.

Cabe señalar que dentro del proceso de formación social, no todo está dicho, y la búsqueda por encontrar respuestas a los hechos, nos induce al cuestionamiento, como ejercicio propio del raciocinio, para reflexionar, analizar, construir y reconstruir el conocimiento.

Entonces la formación habrá de ser aquel proceso *dinámico* y *permanente*, que ha de perdurar durante la existencia del individuo, por lo que es inacabado pero perfectible; *dialéctico*, debido al conflicto que vive todo sujeto al llegar a enfrentar un concepto con su opuesto para establecer una síntesis, como aspiración por llegar a un conocimiento objetivo, así como por la dinámica provocada por las relaciones humanas; *integrador*, porque concede la articulación de diversos conocimientos, que permiten construir una totalidad, para explicar las causas de los acontecimientos físicos y/o sociales; dado a través de la *mediación educativa*.

Todo este proceso se hace presente cuando el sujeto alcanza su madurez social, al ser reconocido y aceptado durante su interacción con los demás y la medida en que cumple y hace cumplir las normas que regulan el deber-ser de la vida colectiva, entonces, habrá logrado incorporarse a ese núcleo social.

En ese momento, se presume que la formación del ser, puede llegar a calificarse como *integral*, debido a que el sujeto ha estructurado de manera gradual, lógica coherente y secuencial, una gama innumerable de experiencias y conocimientos, normas y valores, en todas y cada una de las áreas científico-culturales, que a su vez derivan saberes matemáticos, literarios, religiosos, jurídicos artísticos urbanos, estéticos y entre otros, educativos, que en su conjunto, le posibilitan un camino de comprensión entorno al mundo que le rodea y una ubicación dentro de éste, es decir, una conciencia con la capacidad de comprensión y razonamiento para interpretar objetivamente la realidad, en un contexto social determinado por las dimensiones espacio-temporales.

Hasta aquí podemos señalar que este proceso de formación, es de *carácter inicial*. Ya entonces nos referimos al hombre, a la mujer, cuya participación familiar, social y laboral, habrá de tener mayores posibilidades de asumir con responsabilidad y compromiso.

Por lo que corresponde a los estudios superiores y de posgrado o de especialización, incluyendo el ámbito laboral, tendrá que orientar sus necesidades cada vez más específicas de formación de tal manera, que pueda cumplir cabalmente con el desarrollo de su encomienda; lo cual implica contar con mayores referentes teóricos, conceptuales e instrumentales, relativos a su campo de acción, así como de los conocimientos que le permitan actualizarse en los procesos inherentes a esas tareas, por lo que nos referimos a una segunda formación; la de *carácter profesional*.

Hablar de la formación profesional implica abordar la cuestión de que el proceso de la formación no concluye por el hecho de alcanzar una edad adulta, sino que más bien, prolonga el desarrollo de ese proceso para dimensionarlo y en su caso, especializarlo y hasta tecnificarlo, corriendo el riesgo de dejar de atender las dimensiones éticas, estéticas y artísticas de lo sensible y valoral del ser, como esencia humana.

Por ello, es necesario que los técnicos, artesanos, médicos, odontólogos, en general y todo prestador de servicios de carácter público y privado, que engloba profesionistas de las diversas ramas del conocimiento, se preocupen por contar además de los conocimientos propios de su área, con una formación y actualización que les permita desempeñar sus funciones, con absoluto profesionalismo, dentro de un marco social guiado por la equidad, respeto, bondad y justicia, como valores universales, que habrán de dar distinción humana y sentido de vida a su labor cotidiana y análogamente, la satisfacción de nuestras demandas, de comunicación, seguridad, transportación, y de educación.

Al respecto, los profesores que laboran dentro de la educación básica, cuentan con los elementos pedagógicos que les brindan las escuelas normales, es decir, poseen la formación obligatoria para cumplir con los objetivos educativos requeridos, de tal manera, que las prácticas escolares que desarrollan, se guían por el conocimiento y la experiencia de manera concatenada.

De este modo, existe una formación para el ejercicio docente, en donde profesores de este tipo educativo, ejercen su tarea como una profesión, de hecho su distintivo académico y estatus social permite legitimarlo, lo cual no implica que desatienda su formación y actualización.

Mientras que, para el caso de los docentes que trabajan en la educación superior, aún no existen centros o instituciones educativas destinadas exclusivamente para formarlos en materia pedagógica, por lo que solo cuentan con los conocimientos propios del ámbito de su competencia, para realizar su labor educativa y en todo caso, con el apoyo de cursos de formación y actualización docente, cuyas acciones hasta el momento, no han generado los resultados deseados.

Es decir, en nuestras Instituciones de Educación Superior se continua adoleciendo de personal académico altamente calificado, para enfrentar con el suficiente grado y nivel pedagógico competitivo, los retos de llevar a cabo la tarea de cumplir los fines educativos.

No se debe perder de vista, que la plantilla del personal docente de las Instituciones de Educación Superior, se nutren de sus propios egresados, quienes por lo general, han realizado sus estudios dentro de la misma escuela o facultad a la cual brindan sus servicios académicos y que con escasa o nula experiencia y/o formación pedagógica, enfrentan la responsabilidad de conducir el destino del grupo que le es conferido y con ello, el riesgo de lograr cumplir los propósitos educativos o de hacerlo a medias y en el peor de los casos, de bloquear y/o anular el desarrollo de esos fines educativos, a través de los años.

Resulta entonces inexplicable e incalificable la postura de las Instituciones de Educación Superior, ante el hecho de permitir que sus docentes noveles, y aún, muchos otros que ya están en funciones, ejerzan la docencia, creyendo que tan solo, con los conocimientos del área de su especialidad y en su caso, la mucha o poca experiencia laboral, les habrá de ser más que suficiente, para llevar a cabo su trabajo frente a grupo.

Es verdad que son los propios egresados quienes pueden encarar ese reto, pero también, es cierto que para lograrlo, se debe partir del hecho de que además de contar con la vocación, el interés, así como con los conocimientos y la experiencia en el ramo, es necesario poseer las nociones pedagógicas que le permitan:

- Identificar la estructura curricular que va a trabajar de tal manera, que llegue a organizar el tiempo requerido en cada uno de los temas a revisar, establezca líneas lógicas, secuenciales y en su caso, propositivas en los contenidos:
- Reconocer la estructura, organización, funcionamiento, manejo y control de un grupo:

- Analizar y elegir la metodología para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje:
- Reconocer las ventajas que brinda el empleo oportuno y adecuado de las técnicas y dinámicas grupales a través de las cuales, se posibilita un aprendizaje en equipo, dinámico y de apertura de opiniones:
- Diseñar y aplicar las estrategias para el empleo oportuno de los medios, recursos y/o apoyos didácticos, que permitan ilustrar, demostrar, complementar, enriquecer y, en suma, facilitar el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje:
- Analizar y aplicar las técnicas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje.

Estos conocimientos, hacen referencia a un saber hacer, de tal manera, que el desarrollo de la práctica educativa solo cumple con la parte cuantitativa de los fines educativos, es decir, a estándares que miden objetivos de manera racional que no alcanzan a brindar un ejercicio analítico, reflexivo y constructivo de esos saberes y que en consecuencia, pueden llegar a limitar al docente a desarrollar su capacidad del ser, para saber hacer.

Para que el docente en el que estamos pensando llegue a ser; un profesional intelectual, poseedor de conocimientos, así como productor de éstos; analítico, problematizador, crítico y esencialmente humano, se requiere que esa formación instrumental, esté acompañada de conocimientos pedagógicos, que habrán de brindar al docente una amplia visión para fomentar, promover y practicar aquellos valores por el enaltecimiento y respeto a la vida, la justicia, la libertad, la equidad, la bondad y la honestidad.

Evidentemente el docente de educación superior al ser egresado de disciplinas cuyo campo de acción no contempla en su formación, los conocimientos de esta índole, sencillamente al ejercer la docencia, tendrá mayores posibilidades de exponerse a condiciones críticas, adjetivadas por la inseguridad, la ausencia de control de grupo, falta de conocimiento e ideas para el manejo y desarrollo de contenidos, que en consecuencia, habrá de aflorar el malestar de preparación de los alumnos, quienes paulatinamente, no-solo cuestionarán, sino que además pondrán severamente en tela de juicio la imagen, la tradición y el prestigio de la institución.

Sabemos que algunos docentes de educación superior, concientes de la necesidad de adquirir conocimientos en materia pedagógica, terminan por acercarse a recibir una capacitación didáctica, sujeta al tratamiento de contenidos de índole instrumental, dejando de lado, *la riqueza de una formación pedagógica*, bajo el lema de que esa parte formativa se adquiere con el paso de la experiencia

dentro de los salones de clase, además de llegar a considerarla poco productiva y hasta innecesaria, debido a la cultura pregonada por el utilitarismo, el capitalismo y los modos de producción en serie, quien miran a la formación del ser, fuera de todo atributo humano, más bien con un sentido altamente mercantilista, enajenante y por demás viciado, a cuyos intereses obedece reproducirlo sin cuestionamiento alguno.

Sabemos que algunos docentes de educación superior, concientes de la necesidad de adquirir conocimientos en materia pedagógica, terminan por acercarse a recibir una capacitación didáctica, sujeta al tratamiento de contenidos de índole instrumental, dejando de lado, la riqueza de una formación pedagógica, bajo el lema de que esa parte formativa se adquiere con el paso de la experiencia dentro de los salones de clase, además de llegar a considerarla poco productiva y hasta innecesaria, debido a la cultura pregonada por el utilitarismo, el capitalismo y los modos de producción en serie, quien miran a la formación del ser, fuera de todo atributo humano, más bien con un sentido altamente mercantilista, enajenante y por demás viciado, a cuyos intereses obedece reproducirlo sin cuestionamiento alguno.

Con el afán de atender el proceso de formación docente las Instituciones de Educación Superior, suelen llegar a brindar sus cursos, sin una sólida plantación fincada en la detección de las necesidades de los docentes, o bien, restan importancia a la experiencia y formación de los expositores. Asimismo, se descuidan las necesidades y requerimientos de material de apoyo y en general, de la logística para planearlos, desarrollarlos, evaluarlos y darles seguimiento, para retroalimentar su proceso.

Por ello en su gran mayoría, los cursos de formación docente suelen ser solo de carácter instrumental, aislados y discontinuos, alejados de contenidos reflexivos y analíticos en torno a la práctica educativa, lo que llega a ser: de poco atractivo a nada productivo para el personal docente, haciendo escasa la convocatoria a dichos cursos.

No puede perderse de vista, que la formación para el docente, debe ser un elemento fundamental o el medio a través del cual, pueda adquirir aquella cultura de carácter pedagógica entendida ésta como, la adquisición del conocimiento teórico de la educación como fenómeno social, para reflexionar sobre su práctica y proponer estrategias que atiendan la problemática de su devenir histórico.

Hoy en día, la mayoría de nuestros docentes de educación superior, continúan careciendo del conocimiento pedagógico requerido, para llevar a cabo su tarea frente a grupo contando solamente, con los conocimientos de su campo disciplinario y como tal, habrá de enfrentar las desventajas que le acarrea: la ausencia de conocimientos pedagógicos y los riesgos que en ello conlleva.

De esta manera, sociólogos, periodistas, arquitectos, ingenieros así como, abogados, entre otros, no quedan exentos de este problema, tan de antaño como vigente y tan grande como difícil de abordar:

Si bien al inicio de la década de los setenta, los cursos de formación docente se proliferaron en las Instituciones de Educación Superior, su efecto no pudo trascender a la solución de la carencia pedagógica en los docentes en funciones y de igual manera, en los aspirantes a ejercerla.

A partir de ese entonces las acciones en materia de formación docente por parte de las autoridades e instancias del Estado y de las mismas Instituciones de Educación Superior, gestionarían las líneas de acción para llevar a cabo nuevos procesos de formación docente.

Fue hasta mediados de la década de los ochenta, cuando en nuestro país, dentro del tardío crecimiento de los estudios de posgrado, algunas Instituciones de Educación Superior, iniciarían el trayecto de brindar además, de los tradicionales cursos de formación y actualización docente, estudios de posgrado, relativos a la Enseñanza Superior, Ciencias de la Educación y Pedagogía y en consecuencia, la apertura para la concientización de su participación y asistencia.

Aunque algunas de las Instituciones de Educación Superior han sustituido los cursos de formación docente, por los estudios de posgrado, solo el 35% de los docentes en el año dos mil dos, contaban con maestría o especialidad y 50% con estudios de licenciatura y solamente el 15% con doctorado. (ANUIES: 2002)

Tal parece que dichos cursos tienden a ser sustituidos por esos estudios de posgrado, debido al carácter jerárquico y académico que representa, sin embargo, aunque todo indica que dentro de sus objetivos a alcanzar se encuentran: promover y contribuir a la formación pedagógica de los docentes de las diversas disciplinas, con la finalidad de ejercer y desarrollar su capacidad transformadora, así como canalizar sus diferentes inquietudes hacia el amplio y problemático campo de la investigación educativa, la revisión curricular, la actualización de la práctica docente y contribuir a la transformación y mejoramiento de los problemas de la educación superior, es necesario reconocer que dichos objetivos pueden ser altamente cuestionados, ante su manera de aplicación en los escenarios áulicos.

Cabe cuestionarse sobre, los docentes, ahora maestros y/o doctores, en qué medida, grado, dimensión y profundidad se han formado pedagógicamente, de tal manera, que lleguen a aplicar de manera favorable los aspectos técnico, científico y humanístico, en su trabajo escolar.

Es este sentido, un elemento a considerar tendrá que ser el modelo de formación por el que los docentes simpatizan, al grado de identificarse en él y con él, hasta posesionarse de sus principios, de su discurso y de su metodología de trabajo.

Los modelos teóricos y tendencias de formación docente predominantes en el contexto iberoamericano y de los EU en los albores del presente milenio, proporcionan elementos de análisis para comprender y en su caso, transformar las diversas estrategias tendientes al logro de la profesionalización del ejercicio docente, como se aprecia en el capítulo número 2, apartado, 2.4.- Análisis de los Modelos Teóricos de Formación Docente en Educación Superior, en donde se encontró que estos modelos de formación docente, tienen ventajas y desventajas y que ninguno de ellos es mejor que el otro.

Su legitimidad radica en las condiciones políticas, económicas y sociales dadas en un tiempo, lugar y espacio distinto, que obedecen a diferentes concepciones del mundo, de la vida, de hombre y de sociedad, que en su momento histórico, han respondido a pesar de sus contradicciones, ventajas y escepticismos pedagógicos.

Estos modelos existen y subsisten dentro de las prácticas educativas, prevaleciendo el de orden tradicional, debido a su arraigo, aboleo y quizás hasta por sobrestimar sus ventajas didácticas. Sin embargo, cabe señalar, que lo ingrato de casarse solo con esta convicción, trae como consecuencia, la ausencia de posibilidades para que el docente desarrolle sus capacidades intelectivas innovadoras y creativas, a través de las cuales, el docente logre enseñar a sus alumnos ha ser y a aprender a ser, como exigencias de un nuevo modelo de formación teórica, fincada desde los conceptos de la UNESCO, como lo son: "Para construir la excelencia educativa es fundamental contar con un personal docente competente muy motivado y con una cultura profesional complementaria". Lo que indudablemente hace referencia a que todo profesionista que aspira a ejercer la docencia, por bien suyo, de la institución en la que prestara esos servicios y de sus alumnos, obligatoriamente deberá formarse pedagógicamente.

Sin embargo, bajo la mística de aquellos docentes, que afanosamente han llegado a considerar que los conocimientos adquiridos durante su proceso de formación profesional son más que suficientes para realizar su trabajo frente a grupo, aunado a las carencias de una planificación didáctica que responda a las necesidades de formación y actualización docente; la falta de apoyos institucionales, materiales y recursos humanos competentes y altamente reconocidos, así como de un seguimiento de resultados fuera de fríos datos estadísticos y entre otros, la ausencia de una norma que discipline la presencia de los docentes a los cursos de formación y actualización, han llegado a provocar, la inoperancia de esos cursos.

Del mismo modo, los estudios de posgrado parecen ser una alternativa que puede contribuir a la formación pedagógica de los docentes de educación superior, no obstante, aún prevalece el elitismo, pues no todos los que desean ingresar cubren el perfil o los requisitos para lograrlo, o en su defecto, las condiciones económicas y laborales por las que atraviesa la mayoría de sus estudiantes, llegan a provocar limitaciones de tiempo ante las cargas de estudio que exigen mayor dedicación y compromiso para asistir a clases, analizar textos, hacer uso de los servicios bibliotecarios, buscar información en Internet, y entre otros, asistir a eventos académicos.

Ante esta serie de exigencias propias de todo programa de posgrado, algunos de sus estudiantes se ven severamente afectados en su avance y rendimiento académico, al grado de abandonar la escuela o bien, quienes alcanzan a cubrir el cien por ciento del plan de estudios, difícilmente llegan a obtener el grado.

Además por si ésto fuera poco, las becas que brinda la institución, suelen ser limitadas e insuficientes, con un profundo sentido burocrático, pues condicionan al estudiante a tomarlas con beneficios que no logran cubrir sus necesidades sobre todo si éstos tienen compromisos que rebasan su situación económica.

Por lo que podemos observar, esta alternativa de formación pedagógica, aunque puede ser una opción ideal, tiene severos obstáculos que propician la inconsistencia y escasa producción de egresados con la obtención del grado.

Es decir, la formación docente en materia pedagógica, se nos presenta como un camino áspero, difícil, pionero, prometedor, pero inequitativo y poco productivo.

Ante estas causas, la formación del personal docente de las Instituciones de Educación Superior, además de ser un espacio de reflexión pedagógica y multidisciplinaria, representa un reto extremadamente difícil de afrontar, pero necesariamente inmediato por cubrir.

Tal es el caso de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, quien ha brindado por más de 20 años, Cursos de Actualización y Formación Docente con la finalidad de elevar la calidad de la enseñanza de los profesores de los diferentes campos disciplinarios.

Con base en las estadísticas de la Secretaría Académica de la ENEP Aragón, durante la década de los noventa, de una población de 1700 docentes, el 40% de esa población, solo asistió a cursos de formación mientras que a los de índole pedagógica, tan solo se registró el 20%.

Tal problema tiene efectos en las doce carreras que se imparten en dicho plantel, por lo que en este caso la Carrera de Derecho, no es la excepción.

Para el caso del presente estudio y con el propósito de analizar el problema de la formación docente de educación superior, así como identificar las tendencias de la formación teórica que dichos docentes llegan a asumir, se llevó a cabo esta investigación de tipo descriptivo, al interior de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, particularmente en la Carrera de Derecho, turno vespertino, donde la muestra fue de carácter ilustrativo tomada al azar, 42 docentes y 562 alumnos, de primero a décimo semestre, cuya condición fue que su asistencia se ubicara dentro de asignaturas obligatorias, con la finalidad de asegurar el mayor número de participantes.

Para tales efectos, se aplicaron dos cuestionarios; el primero de éstos a los profesores, a fin de identificar las características de su proceso de formación para la práctica docente y el segundo, a los alumnos para identificar las particularidades de la población y su visión acerca del ejercicio que desempeña el personal docente.

También se aplicó una guía de observación a los profesores ya mencionados en donde se identificaron las características de su modelo teórico de formación para la práctica docente, así como su discurso en torno a su ejercicio.

Los resultados obtenidos, nos permitieron encontrar que:

De los 42 docentes: 37 son egresados de la ENEP Aragón y 5 de la Facultad de Derecho, con un promedio no mayor de uno a cinco años de experiencia. lo cual implica que por lo general, las Instituciones de Educación Superior cubren su planta docente, con sus propios alumnos egresados, sin preocuparse por saber si el docente en turno, cuenta con los elementos didácticos para realizar su trabajo, o de lo contrario, brindarle de manera inmediata, el apoyo requerido.

Además el 98 % de los 42 docentes, son profesores de asignatura interinos.

Dato que puede hacernos entender el por que existen condiciones tan precarias hacia el personal docente, llegando a provocarles falta de motivación hacia el desempeño de sus funciones, como:

- Desarrollar sus actividades frente a grupo con menor responsabilidad;
- Abstenerse a participar en la producción de material de apoyo y/o en publicaciones para revistas especializadas;
- Asistir eventualmente a las reuniones de academia;
- No interesarse en asesorar tesis, por llegar a considerar que estas actividades son obligaciones de los docentes de carrera y de tiempo completo y, particularmente;
- Mantenerse al margen en la asistencia a cursos de formación y actualización docente.

En cuanto a su formación pedagógica, la distribución de los 42 docentes en referencia, fue la siguiente:

21 cuentan únicamente con estudios de Licenciatura en Derecho.

11 cuentan con Maestría: 7 en Derecho 3 en Derecho Penal y 1 en Ciencias de la Educación.

5 cuentan con diplomado: 1 en Filosofía 2 en Derecho 1 en Derecho Electoral y 1 en Docencia Universitaria.

2 poseen otros estudios: 1 en Derecho Administrativo 1 en Computación.

1 cuenta con Licenciatura en Educación Primaria.

1 cuenta con la Especialidad en Derecho y 1 cuenta con el Doctorado en Derecho.

Resultado que nos indica la falta de interés por parte de dichos docentes a formarse en materia pedagógica, por llegar a considerarla de poco productiva a innecesaria, dándole mayor privilegio a los conocimientos del ámbito de su competencia.

Estos supuestos encontraron dos sustentos a lo largo de la investigación;

Primero: por el tipo de respuestas que los docentes encuestados emitieron.

Por ejemplo, la preferencia de quienes llegan a asistir a cursos es por lo general de actualización docente, es decir, del ámbito de su competencia y para el caso de ser del orden pedagógico, el tipo de contenido se orienta por el conocimiento y dominio de técnicas didácticas. Por lo que las tendencias teóricas de formación encuentran reflejo dentro del modelo de formación de: *la Perspectiva Académica*: en donde la enseñanza se comprende, como la adquisición de una cultura para la transmisión del conocimiento y al docente como un especialista. Así como del *Modelo Academicista* en el cual se especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. De la misma manera en el *Modelo Tecnista-Eficientista*, fincado básicamente en el saber para enseñar, con la ausencia del conocimiento y dominio de método de y para la enseñanza, donde la formación pedagógica pasa a un segundo plano, como si no fuera también disciplinaria y suele considerarse superficial y hasta innecesaria, y, en *Modelo de la Trascendencia Enciclopédica*: debido a que la enseñanza se concibe como la mera transmisión de contenidos culturales y al aprendizaje, como la acumulación de conocimientos.

Estas tendencias nos permiten comprender por qué los docentes encuestados emplean con mayor privilegio las técnicas: expositiva, debate e interrogativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, dejando de considerar alternativas que pueden y deben promover la participación de los alumnos para lograr la construcción de aprendizajes con un sentido menos restringido, lineal, memorístico, coercitivo y hasta mecanizado, pudiendo emplear la diversidad de los métodos y técnicas didácticas como el trabajo en equipo, los procesos de investigación social y entre otros, los socio dramas, a través de los cuales, aflore la libertad de los alumnos para ampliar su sentido de investigación, creatividad, e innovación.

Del mismo modo, los docentes señalaron emplear como recursos para la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en primer término: al examen, posteriormente a la participación y a la asistencia, dejando fuera de toda posibilidad, el empleo de recursos pedagógicos, como lo son los productos de aprendizaje, a través de los cuales, se puede apreciar de manera más objetiva, el grado de aprehensión y aplicación de los conocimientos adquiridos.

Cabe señalar que dentro de los motivos más significativos de elección para ejercer la docencia, se encuentran los de: compartir conocimientos, desarrollarse como docentes y mantenerse actualizados.

Al respecto, resulta incongruente querer estar al frente de un grupo para compartir conocimientos así como para desarrollarse como docente, sin contar con los recursos, herramientas y conocimientos pedagógicos para hacerlo.

No hay que perder de vista que los propios profesores reconocieron que uno de los obstáculos que se les presenta con mayor frecuencia, es el hecho de no contar con los con una formación pedagógica, para desarrollar su ejercicio.

Además al docente, le interesa “mantenerse actualizado”, lo cual implica pensar que el hecho de estarlo, le será suficiente para cumplir con las dos razones anteriores, o bien desempeñarse como “un buen docente”.

Segundo: las tendencias que los profesores mostraron en la conformación del modelo de formación durante el desarrollo de su práctica docente.

Las cuales se asemejan a: *el Modelo de Formación de la Perspectiva Académica*, en donde la enseñanza se comprende, como la adquisición de saberes culturales, para la transmisión del conocimiento, De igual manera en el: *Modelo de Trascendencia Enciclopédica* cuyo concepto de enseñanza, es la mera transmisión de contenidos y la acumulación de conocimientos, así como en el: *Modelo Academicista* en donde lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña, y en el: *Modelo Tecnócrata-Eficientista*, cuyo interés se encuentra a favor de adquirir los conocimientos de carácter instrumental, por considerar que el dominio de técnicas para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, que la reflexión del contenido.

Dichos modelos, son concepciones que en su momento, se inspiraron en la teoría del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación, postulados largamente acuñados por las corrientes enciclopédicas y progresistas, fuera de la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, que hoy han pasado a formar parte de la retórica de la reforma educativa mundial, que no responden al perfil de formación en términos de carácter integrador, renovado, con mayor sentido de: ser, del saber ser, con el saber hacer.

Naturalmente hacemos referencia a aquel perfil de formación en términos de carácter integrador, renovado, que permita demostrar y practicar el valor del ser humano, para la transformación de la sociedad, en un marco de respeto y justicia e igualdad, ante uno mismo, hacia el otro, hacia la vida; por la no-imposición de ideologías y convencionalismos ajenos a la dignidad y el respeto por la pluralidad cultural y diversidad de razas, credos y posición social, de género, y por la no-hegemonía y abuso del poder, donde el docente de la carrera de Derecho:

- Domine los saberes contenidos, métodos y apoyos pedagógicos propios de su ámbito de enseñanza; provoque y facilite aprendizajes, al asumir su misión no en términos de instructor, sino de mediador, no de enseñante sino de formador.
- Ejercer su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y métodos más adecuados a cada contexto y a cada grupo.
- Desarrolle una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad, el trabajo en equipo.
- Investigue, como modo y actitud permanente de aprendizaje, a fin de buscar, seleccionar y proveerse autónomamente la información requerida para su desempeño.
- Apoye a sus alumnos a desarrollar cualidades consideradas indispensables para el futuro tales como creatividad, receptividad al cambio y la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas.
- Se forme regularmente gracias a los medios de comunicación y otras fuentes de conocimiento.

Este perfil no es único, ni exclusivo de alguna institución, países como el Reino Unido está apoyando enérgicamente la recomendación del Informe Dearing (1987) de crear un Instituto de Aprendizaje y Enseñanza para la Educación Superior destinado a todo el personal académico.

En la antigua Unión Soviética y en Europa Oriental, se exige una capacitación formal para el personal de la enseñanza superior.

Las leyes aprobadas en varios Länder Alemanes, Noruega y Gran Bretaña, establecen que los candidatos al profesorado tienen que probar sus competencias pedagógicas como nuevos docentes y asistir a cursos de formación de manera obligatoria.

En Francia, se ha creado un Plan Nacional de Formación Pedagógica, orientada a la práctica docente, en donde hasta posgraduados de las diversas áreas del conocimiento científico y social que desean ocupar un puesto en la enseñanza, deben cubrir de manera obligatoria.

En México, a más de treinta años de la llamada Reforma Educativa las Instituciones de Educación Superior, continúan reclutando a sus docentes, sin considerar el grado de experiencia, vocación, y conocimientos pedagógicos que garantice el desarrollo de sus actividades frente a grupo y posteriormente, llevar a cabo, un sólido programa de actualización y formación docente, planeado por etapas y niveles, que pueda ser articulado y en su caso posibilitar su equivalencia a los estudios de posgrado, con la finalidad de profesionalizar a la docencia.

Además dichos cursos, dada su falta de apoyo e infraestructura en materia de recursos materiales y financieros, de su constitución temática, así como de especialistas que estén dispuestos a dejar de lado la comercialización de su trabajo, han provocado falta de credibilidad y aceptación de los docentes.

Esto ha originado una falta de respeto al carácter obligatorio de asistencia y participación, enviciando la atmósfera académica, llevándola a un exagerado paternalismo lleno de pretextos y excusas, para evitar hasta el olvido, la existencia y razón de ser de dichos cursos.

Como ya se mencionó, las Estadísticas de la Secretaría Académica de la ENEP Aragón, en al menos los últimos trece años, señalan que el número de docentes que participan en cursos inter-semestrales no llega ni siquiera a la mitad del total de docentes con que se cuenta.

Se han asumido políticas paternalistas en las que no se toma en consideración la asistencia y participación del personal docente en estos cursos, como primer requisito para tener el derecho de ser contratado.

Consecuentemente ante la falta de aplicación de sanciones por la inasistencia de esos docentes a dichos cursos, de igual manera, se incrementará el número de ausencias de los docentes.

No existe un sólido programa de formación y actualización docente que procure una articulación coherente, secuencial, de carácter permanente y debidamente planeado, asesorado, evaluado y actualizado, que responda a las necesidades para lo que fue creado.

Ante estas razones con el objeto de estructurar una propuesta que atienda este grave problema, se llega a la conclusión de diseñar una alternativa con doble sentido metodológico:

En un primer momento:

Un programa de formación cuyo contenido sea accesible al docente de la carrera de Derecho, de manejo ágil en su conducción, de tal manera, que propicie la participación del docente, y productivo, al grado que en sus resultados, los docentes puedan aplicar los conocimientos obtenidos, dentro de sus actividades frente a grupo. Dicho programa, deberá tener un seguimiento, para ser evaluado, actualizado y enriquecido continuamente, de acuerdo a los avances con que la educación superior lo exijan.

Esto es, un plan de trabajo en etapas, de manera gradual, con carácter permanente y obligatorio, que brinde a los docentes los elementos teóricos conceptuales, metodológicos, e instrumentales, de índole pedagógica, para que el docente, sea:

Un profesional analítico, crítico, constructivo, responsable y comprometido con su práctica educativa, con un sentido innovador, propositivo y participativo en los procesos de formación del alumno en atención de sus necesidades sociales, profesionales y axiológicas, cuyos principios y acciones reflejen actitudes positivas en función de los valores que enaltezcan la igualdad, el respeto, la justicia y la bondad, como característica fundamental del ser humano.

Un Sujeto culto, multidisciplinario, profesional competente, agente de cambio, reflexivo, analítico, profesor-investigador, intelectual crítico, e intelectual formador y transformador social, desde su propia esfera de formación profesional, a través de las siguientes Unidades de Conocimiento, en donde el docente:

<i>Formación Humana Cultura, Valores y Práctica Educativa.</i>	Desarrolle su necesidad de considerar el papel que juega su formación y actualización, en su propio beneficio, en el de sus alumnos y en la proyección de calidad y excelencia que merece reafirmar el Abogado Universitario, para proyectarla en su práctica profesional. Fomente, propicie y desarrolle su potencial de análisis y reflexión, para atender cuestiones relativas al ser, el saber ser y el deber ser de la educación como práctica social, en su carácter humano, con la que el docente puede contar para comprender y transformar su práctica.
<i>Psicología de la Enseñanza-para el Aprendizaje Cooperativo.</i>	Analice y recupere y aplique, los aportes de la psicología educativa, que se presenten en y durante y después del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, a través de las cuales, se puede llegar a atender los procesos de aprendizaje, para lograr la formación de sus alumnos.
<i>Didáctica y Práctica para la Enseñanza del Derecho.</i>	Identifique y desarrolle las bases teórico-prácticas en la construcción de conocimientos educativos. Desarrolle las posibilidades de emplear con oportunidad y de manera apropiada, los recursos, didácticos como una actividad dinámica, creativa e innovadora, Identifique el sentido y magnitud que han aportado las teorías de la evaluación del aprendizaje.

Con esta propuesta, no se pretende que los docentes de la carrera de Derecho se formen al cien por ciento como pedagogos, ni tratamos de formar pedagogos en diminutivo, ni desvirtuar el perfil del abogado, solo se quiere brindar las herramientas propias del campo de la Pedagogía en los terrenos de la enseñanza, para que el abogado en su papel como docente, desde la lógica de su propia formación profesional, desarrolle con mayores fundamentos su trabajo frente a grupo, en donde sus alumnos, se sientan respaldados, seguros de su aprendizaje y ciertos que el trabajo que realicen, habrá de ser compartido, participativo, reflexivo y constructivo.

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, posee la estructura y los recursos para desarrollar este proyecto, por conducto de la carrera de Derecho y de Pedagogía, respectivamente. Solo falta la credibilidad institucional y la voluntad profesional, para llevarlo a cabo.

En un segundo momento:

Todos los estudiantes de las Instituciones de Educación Superior, que realizan sus tareas de servicio social. Independientemente de la carrera que estudien, están obligados a cumplir con esta norma.

Para el caso de algunas de las carreras del área de las llamadas Ciencias Sociales, los estudiantes deben aprobar los idiomas señalados por reglamento, de lo contrario, no podrán continuar con su proceso de titulación.

Esto quiere decir que además de estudiar y acreditar las asignaturas correspondientes a su campo curricular, deberán realizar actividades adicionales, como parte de su formación.

Pues bien, para el caso de los egresados titulados que aspiran a ejercer la docencia, a pesar de que el requisito es contar con experiencia y conocimientos pedagógicos, las instituciones educativas, al verse en la necesidad de cubrir sus grupos, llegan a aceptar a quienes realizarán esta función con o sin experiencia.

Entonces cabe señalar:

¿Por qué no formar antes a quienes lleguen a elegir ejercer la docencia?. Cuando en su mayoría son sus propios egresados a quienes contratan como profesores.

¿Qué obstáculos se oponen al reconocimiento de esta necesidad?.

¿Es la cultura tradicional de las instituciones tan refractaria al cambio?.

¿Podría ser que la lealtad primordial de la universidad a un modelo, le haya privado del deseo de aprender, cómo enseñar y atender mejor a la institución?.

El problema real, es la carencia de una voluntad política-institucional para poner en marcha alternativas que permita la firme y disciplinada decisión de desarrollar un programa preventivo ó estratégico que atienda de raíz el grave problema de la formación docente, que históricamente, continua compenetrando en nuestro contexto educativo superior.

Las autoridades académicas difícilmente por no decir que de manera absoluta, vislumbran esta posibilidad y estamos casi seguros de que le ha de parecer una acción demente y hasta perversa, de sentido arbitrario y agresivo en contra de la estructura curricular, particularmente, en este caso, del abogado, bajo la óptica del control y regulación institucional.

¿Qué queremos decir con el desarrollo de un programa preventivo o estratégico que atienda de raíz, el problema de la formación docente?.

¿Qué sucedería si estos mismos abogados, hubiesen tenido paralelamente al desarrollo de sus estudios, una formación pedagógica previa, para llevar a cabo dicha tarea?

¿Existirían mayores posibilidades de desarrollarla en condiciones que respondan a las necesidades y exigencias teórico-conceptuales y metodológicas, del propio proceso educativo?.

Se propone que el inicio de la formación docente sea desde el "*vientre materno*", es decir, formar al alumno de la licenciatura de Derecho, paralelamente en materia pedagógica, de tal manera, que además de que éste, concluya sus estudios y obtenga su título profesional, llegue a poseer los conocimientos pedagógicos que le permitan además de llevar a cabo sus actividades en el campo de su profesión, realizar su quehacer docente, con mayores ventajas, que aquellos que no lo hicieran de esta manera.

¿Será posible llevar a cabo un programa con estos propósitos?.

¿Existen testimonios o evidencias que apoyen tal cuestión?.

Para el caso de la presente investigación, se encontró que si bien, de 562 estudiantes de la carrera de Derecho del turno vespertino, de primero a décimo semestre; 421 están de acuerdo en que además de estudiar su carrera, se formen en el área pedagógica, también es cierto que 141 estudiantes no lo están.

De esos 421 alumnos, la población de mayor proporción se ubican en 2º, 4º, 7º y 9º semestre, con una edad promedio de 21 a 23 años de edad, que a su vez, 257, realizan o han realizado otros estudios que van desde; otra licenciatura, estudios técnicos, computo u otro idioma incluyendo inglés. Además, 62 de ellos, ejercen o han ejercido la docencia, en educación básica, básica y media superior, únicamente media superior, estudios técnicos y licenciatura.

A su vez, de esos 421 estudiantes, 263, mostraron deseos de que al término de sus estudios en Derecho, desean ejercer la docencia, por compartir sus conocimientos, vincular teoría-práctica, estar actualizados y por el placer de ejercer la docencia.

Lo cual implica tener a futuro un potencial humano consciente de adquirir los conocimientos que les formen pedagógicamente, para afrontar los retos de manera responsable y comprometida.

Por lo que dichos estudios necesariamente deberán de tener un carácter optativo, preferencialmente, al ser la Carrera de Derecho de 10 semestres, entonces se puede proponer que sea a partir del sexto semestre, cuando el alumno que desee cubrir por su cuenta y responsabilidad, este proyecto, y naturalmente, dichos estudios no tendrían repercusión en la evaluación hacia su carrera, es decir, solo tendría que rendir cuentas por su trabajo hacia con el proyecto que nos ocupa.

Las ventajas que se tendrían de esta propuesta, radican en no alterar la estructura curricular de la Carrera de Derecho y por lo tanto, de no presionar a ningún alumno a modificar su formación profesional, dado que, como ya se mencionó, el programa es exclusivamente optativo. Así como de:

- Contar con aquellos egresados en Derecho que a su vez se hayan formado en materia pedagógica, para estar en inmejorables condiciones de saber, que en el momento en que dichos egresados, además de practicar su profesión y al decidir ejercer la docencia, la institución cuenta con el recurso calificado.
- Que cualquier egresado de Derecho que además se haya formado pedagógicamente a través de esta propuesta, en el momento en que decida ingresar a estudiar un Maestría o un Diplomado en Pedagogía o Ciencias de la Educación, ya cuente con los conocimientos mínimos, para interpretar con mayor referencia y grado de seguridad, los contenidos revisados en tales estudios.
- Contar con profesionistas en el área del Derecho, que al ser contratados como docentes por cualquier escuela, así como por la institución que le formó -como suele suceder,- cuente con los conocimientos teórico-metodológicos y prácticos en materia pedagógica respaldados por cinco semestres, lo cual deberá aumentar las posibilidades de garantizar su trabajo frente a grupo.
- Dicha formación pedagógica tendría que ser altamente considerada por las autoridades académicas, ante las exigencias de contratar docentes con conocimiento en la enseñanza, a diferencia de aquellos egresados, que no tiene experiencia ni formación pedagógica.

- Y dentro de otros beneficios, el más ambicioso: si el proyecto, tuviese el éxito esperado, poder ofrecerlo a otras licenciaturas de la ENEP Aragón, así como a otras escuelas y facultades, de la UNAM y posteriormente al Sistema de Educación Superior, pues finalmente, éste proyecto bien pudiese ser el inicio de un camino tan ansiado por lograr la profesionalización de la docencia.

No olvidemos que en la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, celebrada por la UNESCO en París, el 9 de octubre de 1998, en su apartado "Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior", se reconoce que dentro de los albores del nuevo siglo, existe una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico de la sociedad y para la construcción de su futuro, en la cual las jóvenes generaciones, deberán estar preparadas con nuevas competencias así como para enfrentar los desafíos que nos depara, tales como: las dificultades relativas a su financiamiento; la igualdad de condiciones y oportunidades de acceso a estos estudios en y durante el transcurso de los mismos; una mejor y mayor capacitación del personal docente y de apoyo a la educación; la formación basada en las competencias; la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza; la investigación y los servicios; la pertinencia de los planes de estudios; las posibilidades de empleo de los egresados; el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces, y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional.

La educación superior a escala mundial es considerada como uno de los pilares fundamentales para crear espacios comprometidos que permitan lograr la formación profesional que propicie el aprendizaje permanente, con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y que permita promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes

Así mismo, la educación superior contribuye a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural; sin descuidar el hecho de contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas, que se traduzcan al ejercicio práctico de los valores que enaltezcan los atributos de la dignidad humana y del respeto por la vida y la paz mundial.

Razones por demás que apuntalan al hecho de que las Instituciones de Educación Superior requieren necesariamente de fomentar, estimular, difundir y fortalecer la formación para el ejercicio docente, dado que él, es precisamente, quien habrá de formar a esas nuevas generaciones, para que puedan enfrentar dichos retos, con calidad y pertinencia, equidad y justicia, lo cual parece una tarea difícil y compleja.

En España, Francia y Alemania, los procesos de formación docente en materia de educación superior, suelen ser procesos altamente avanzados, de acuerdo al empleo de medios de comunicación basados en tecnología de punta, a través de sistemas de redes digitalizados, que permiten el seguimiento de conferencias vía satelital. Que si bien puede ser cuestionado el hecho de masificar el sentido de su formación en términos de cantidad, al menos el sentido de su interés es latente.

Por su parte en algunos países de Centro y Sudamérica como son los casos de Argentina, Uruguay, Chile y la Republica del Salvador, de acuerdo a la reglamentación estipulada en su respectiva Ley General de Educación estipulan con carácter de obligatoriedad, el proceso de formación docente, particularmente en la de tipo superior, por lo que en sus programas de acción, se puede advertir una mayor preocupación por establecer mayores atenciones a aquellos profesionistas que se dedican a la impartición de cátedra, por medio de programas curriculares de carácter integral.

En nuestro país, la historia de la formación docente en educación superior, aunque es relativamente joven, la necesidad de lograr la conformación de un cuerpo académico sólido que apunte a una progresiva y decidida profesionalización, es aun un proceso inconcluso de las universidades e institutos de enseñanza superior y en proceso de construcción, debido a factores que hasta cierto punto son más de orden político que académico, como por ejemplo:

La falta de actualización del marco jurídico en materia de educación superior, como la Ley Reglamentaria del Artículo 5° Constitucional Relativo al Ejercicio de las Profesiones en el Distrito Federal; La Ley para la Coordinación de la Educación Superior; y de la Ley Orgánica de la UNAM.

La incipiente articulación de los programas de posgrado de las Instituciones de Educación Superior entre sí y hacia con el sector productivo y la existencia de un órgano académico rector facultado para formar a los docentes de educación superior.

En todo caso, la ausencia en las Instituciones de Educación Superior, de un programa pedagógico integral, estrictamente normado, planeado, apoyado por asesores especialistas, así como en recursos materiales y financieros, permanentemente actualizado, con carácter obligatorio en su asistencia y participación, a través de la cual, exista la inversión suficiente para su evaluación y seguimiento, y que en su desarrollo, existan instancias facultadas para legitimarlo, como un requisito indispensable para que el docente en funciones y particularmente el que pretenda iniciarse en este campo, lo tenga que llevar, al grado de demostrar no solo su capacidad en la posesión de conocimientos, sino

además, que sepa como transmitirlos. Evidentemente, este programa tendría que ser acompañado por los estímulos requeridos, cosa que francamente aunque se percibe imposible, con voluntad y decisión, alejado de fraudes y corruptelas, trabas y caprichos políticos, convencionalmente se puede iniciar una cultura que en el futuro, puede ser una alternativa favorable, para tan nobles propósitos.

Dentro del marco de la formación docente en materia de educación superior, aun no todo ha sido escrito, pero que gracias a los estudios realizados en su entorno, son cada vez más los aportes y las aproximaciones que habrán de permitir hacer frente los retos que implica el coadyuvar a subsanar las deficiencias que aun acusa su falta de compromiso y responsabilidad que no son exclusivos de los propios docentes.

Con el desarrollo del presente trabajo de tesis realizado en el contexto de la carrera de Derecho de la ENEP Aragón, se pudo demostrar que el estado que guarda la formación para la práctica docente, no está alejado de los discursos revisados, en donde se alude a un docente más preocupado por el que se va a enseñar, que por la metodología para poder aprender a enseñar.

Ante estos hechos, las consideraciones propositivas presentadas, tiene como fin último, establecer dos condiciones a favor de lograr atender los procesos de formación para la práctica docente, cuyo impacto en un primer momento, lograría atender las necesidades de los docentes en servicio y en un segundo momento a los aspirantes a ejercer la docencia y en todo caso, al aplicar estos principios a una segunda carrera, bien podría verse favorecida y no solo a esas carreras sino a toda la ENEP Aragón, y porque no, a las propias Instituciones de Educación Superior.

Sin embargo, la actualización y formación de nuestros docentes, con absoluto e integro compromiso, debe ser el recurso, la estrategia, y, el camino a través del cual, se pueda hacer frente a esas condiciones, que finalmente representan un reto de la posmodernidad.

ANEXOS



Anexo "A" EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.

FORMACIÓN	TIPOLOGÍA	SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
	Por su nombramiento	 Educación Básica se encuentra compuesta por la educación preescolar, primaria y secundaria. Constituye el ámbito prioritario de la acción del gobierno en materia de educación y es el tipo educativo más numeroso del Sistema Educativo Nacional.
Licenciado en Educación Preescolar <i>Institución Formadora</i> Escuela Normal de Jardín de Niños	Educador (a)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La educación preescolar</i> atiende a niños de tres, cuatro y cinco años de edad. Se imparte generalmente en tres grados. Este nivel educativo no es obligatorio y para matricularse en el segundo o tercer grado no es condición haber cursado los anteriores. Tampoco es requisito para ingresar a la educación primaria. <p>Sin embargo, la política educativa del gobierno busca que la mayor parte de los niños que se incorporen a la primaria hayan cursado por lo menos un grado de preescolar, puesto que ello generalmente se traduce en un mejor desempeño de los alumnos en años posteriores. En la actualidad, poco de cada 10 niños de cinco años reciben instrucción preescolar, y alrededor de 10% de los menores de esa edad se encuentra inscrito en el primer grado de educación primaria.</p>
Los estudiantes que realicen su servicio social o aquel adulto que cuente con educación básica.	Instructor	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La educación comunitaria</i> está dedicada a las regiones dejadas o política y regionalmente marginadas de las zonas conurbanas para acceder a las necesidades de educación básica, dirigida en su gran mayoría a niños indígenas, considerando en su caso, la educación bilingüe y la alfabetización. (Para el ámbito de la capacitación, quien la imparte, se le conoce también como instructor)
Licenciado en Educación Primaria. <i>Instituciones Formadoras</i> Benemérita Escuela Normal de Maestros y la UPN	Profesor (a)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La educación primaria</i> es obligatoria y se imparte a niños de seis a 14 años de edad en seis grados. La primaria se ofrece en diversas modalidades: general, bilingüe-bicultural, cursos comunitarios y educación para adultos. En cualquiera de sus modalidades, la educación primaria es previa e indispensable para cursar la educación secundaria.
Puede ser aquel adulto, que haya concluido su educación básica, hasta la de tipo superior	Asesor	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La educación para adultos</i> se dirige a la población mayor de 15 años que por diversas razones no terminó o no cursó la educación básica en la edad escolar reglamentaria. Comprende los niveles de alfabetización, primaria, secundaria y cursos no formales para el trabajo y es proporcionada principalmente por el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA). Las personas que se incorporan a estos servicios y concluyen su enseñanza básica tienen la posibilidad de continuar con estudios de bachillerato y superiores.
Licenciado en Educación Normal <i>Instituciones Formadoras</i> Escuela Normal Superior, con Especialidad	Profesor (a)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La educación secundaria</i> es obligatoria desde 1993 y se imparte en los siguientes servicios: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y para adultos; se proporciona en tres años a la población de 12 a 16 años de edad que haya concluido la educación primaria. Las personas mayores de 16 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad para adultos.

FORMACIÓN	TIPOLOGÍA	SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
Licenciados, Ingenieros, Arquitectos, Abogados, Médicos, u otro tipo de Profesionistas <i>Instituciones Formadoras</i> IES	Por su nombramiento Profesor (a) y/o Docente	 Educación Media Superior integrada por el de bachillerato o estudios equivalentes y los estudios de técnico profesional. El sistema de educación media superior está conformado por tres modalidades: el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica. Cada una de ellas se configura de manera diferente, en función de los objetivos que persigue, la organización escolar, el currículo y la preparación general de los estudiantes
Licenciados, Ingenieros, Arquitectos, Abogados, Médicos, u otro tipo de Profesionistas <i>Instituciones Formadoras</i> Instituciones De Educación Superior	Docente, Académico, Catedrático ó Docente	 Educación Superior que abarca los estudios de técnico superior o profesional asociado, de licenciatura y de posgrado, que a su vez incluye la especialización, maestría y doctorado. Con base en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), de la UNESCO, (versión 1997), los estudios de técnico superior o profesional asociado se ubican en el nivel 5B, los de licenciatura, especialización y maestría en el nivel 5A y los de doctorado en el nivel 6
Además de los nombramientos anteriores:		En Estudios de Posgrado
Docente	Maestro	Para el caso de poseer el grado académico de Maestría.
Docente	Doctor	Para el caso de poseer el grado académico de Doctorado.

Anexo "B" EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Nivel docente	Características
Excelente	Cumplimiento en asistencia y puntualidad; amplio dominio de conocimientos; sentido de responsabilidad y compromiso; manejo adecuado de recursos pedagógicos; articulación de contenidos temáticos; presentación y manejo de recursos didácticos; manejo de criterios en la evaluación; amplio manejo de relaciones humanas.
Muy Bueno	Cumplimiento en asistencia; amplio dominio de conocimientos; sentido de responsabilidad; manejo de recursos pedagógicos; articulación de contenidos temáticos; presentación y manejo de recursos didácticos; manejo de criterios en la evaluación; amplio manejo de relaciones humanas.
Bueno	Cumplimiento eventual en asistencia; dominio de conocimientos; manejo de recursos pedagógicos; presentación y manejo de recursos didácticos; manejo de criterios en la evaluación; manejo de relaciones humanas.
Regular	Relativo dominio de conocimientos; no demuestra mayor manejo de relaciones humanas.
Malo	No demuestra mayor dominio de conocimientos; eventual manejo de relaciones humanas.
Pésimo	No demuestra dominio de conocimientos.

A n e x o 1

Cuestionario Dirigido al Personal Académico de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón Turno Vespertino.

PARTE I.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente antes de contestar la cuestión en turno y señale con una **x** la respuesta que considere correcta. En caso, justifique brevemente, lo que se le solicite.

Edad _____ Sexo _____

Asignatura (s) que usted imparte _____

1.- ¿Es usted egresado de esta H. institución?

SI ()

NO ()

En caso de que su respuesta sea negativa, describa el nombre de la institución de donde usted egresó.

2.- ¿Es usted egresado de la Carrera de Derecho?

SI ()

NO ()

En caso de que su respuesta sea negativa, describa el nombre de la carrera de donde usted egresó.

3.- ¿Cuántos años tiene que usted egresó de su carrera?

4.- ¿Con qué otro (s) estudio (s), grado (s) académico (s), o especialidad (es) cuenta usted?

5.- Su nombramiento es de Profesor de Asignatura: Interino o Definitivo, o bien Técnico, o de Carrera, de Tiempo Parcial, de Tiempo Completo, de Investigador Asociado A, B u otro?

6.- ¿Cuánto tiempo aproximadamente, ha esperado para ser promovido al nivel académico, que actualmente tiene?

PARTE II.- PROCESO DE FORMACIÓN

INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente antes de contestar la cuestión en turno y señale con una **x** la opción que considere correcta. En caso, justifique brevemente su respuesta.

7.- ¿Qué tipo de conocimientos usted considera, deben tener la estructura de formación para ejercer su práctica?

(A) Actualización en la Materia

(B) Formación de Conocimientos Pedagógicos

(C) Formación y Actualización Docente

¿Porqué?

8.- En su opinión ¿Qué tipo de contenidos deben tener los cursos de formación docente, de tal manera que satisficieran las necesidades para desarrollar su labor frente a grupo?

(A) Conocimiento y dominio de dinámicas grupales, técnicas de evaluación, diseño y elaboración de materiales y recursos y apoyos didácticos.

(B) Análisis y reflexión de la función social de la educación basado en la teoría pedagógica y su contexto humano, social, filosófico, antropológico, ético y estético

(C) Ambas

¿Por qué?

9.- En su caso, ¿Ha asistido a algún (os) curso (s) de formación docente, que la Escuela Nacional de Estudios Profesionales en Aragón brinda?

SI ()

NO ()

Si su respuesta es positiva, describa el nombre de dicho (s) curso (s), así como su contenido de manera breve

Nombre del curso (s)	Contenido (s)

Si su respuesta es negativa, marque con una x la opción que considere, más cercana a su razón:

(A) Los días y horarios, no concuerdan al tiempo que le dedico a mis labores docentes

(B) Los contenidos no satisfacen mis necesidades y expectativas de formación pedagógica

(C) Los contenidos excesivamente repetitivos desfasados.

10.- ¿Ha tomado algún (os) curso (s) de formación docente, fuera de esta. Institución?

SI ()

NO ()

En caso de que su respuesta sea positiva, describa el nombre de dicho (s) curso (s), así como brevemente su contenido

Nombre del curso (s)	Contenido (s)

si su respuesta es negativa, explique brevemente, las razones por las que no ha asistido:

11.- ¿Qué aportes considera usted, haber recibido de aquellos cursos que usted ha recibido, para el desarrollo de su práctica docente?

A) Contribuyeron a mejorar mi práctica docente, frente a grupo, por lo que desde entonces algunas consideraciones las aplico en mi trabajo docente.

A) Contribuyeron a mejorar mi práctica docente, frente a grupo, pero no aplico lo aprendido en dichos cursos.

C) No contribuyeron en lo anterior.

¿Por qué?

12.- Con base en su experiencia, cree usted que los espacios y tiempo que esta H Institución, brinda, son los adecuados para la formación del personal docente?

SI ()

NO ()

En caso de que su respuesta sea negativa, explique brevemente el porque.

PARTE III.- PRÁCTICA DOCENTE

INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente antes de contestar la cuestión en turno y señale con una **x** la respuesta que considere correcta. En caso de describa brevemente, lo que se le solicite. (puede seleccionar hasta tres opciones, de manera indistinta)

13.- ¿Qué motivos lo condujeron a dedicarse a ejercer la docencia?

- (A) Adicionar mi sueldo. (B) Compartir conocimientos. (C) Vincular teoría-práctica
- (D) Desarrollarme como docente. (E) Mantenerme actualizado. (F) El ejercicio docente es fuente de ingresos

Si sus motivos han sido otros, favor de especificarlos:

14.- ¿Qué tiempo aproximadamente tiene usted de desarrollar su ejercicio docente?

15.- ¿Cuáles han sido los obstáculos más frecuentes, a los que usted, se ha enfrentado, al ejercer la docencia? (puede seleccionar hasta tres opciones, de manera indistinta)

- (A) Falta de recursos materiales y didácticos (B) No cuento con formación pedagógica y/o didáctica. (C) La formación que recibí no es adecuada para mis alumnos.
- (D) La ausencia del trabajo en academias. (E) La falta de formación y actualización pedagógica. (F) las políticas institucionales

Si su problemática ha sido de otra índole, favor de especificarla:

16.- Con base en su experiencia y de acuerdo a sus conocimientos, ¿Cual es la (s) técnica (s) que emplea para la práctica docente? (puede seleccionar hasta tres opciones, de manera indistinta)

- (A) expositiva- (B) Interrogativa (C) Trabajo en grupos
- (D) Estudio de caso (E) Investigación de campo (F) Debate

Si su (s) técnica (s) han sido de otra índole, favor de especificarla:

17.- ¿De que manera lleva a cabo el proceso de evaluación de los conocimientos de sus alumnos? (puede seleccionar hasta tres opciones, de manera indistinta)

- (A) Ensayo (B) Participación (C) Trabajo en grupos
- (D) Examen (E) Investigación de campo (F) Asistencia

Si su forma de evaluar ha sido de otra índole, favor de especificarla:

18.- De manera general, ¿Qué puede usted proponer para mejorar la práctica docente, del personal académico de la Carrera de Derecho, así como de los demás docentes de esta H. Institución?

Gracias por su valioso tiempo y generosa colaboración.

Anexo 2

Cuestionario Dirigido al Alumno de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón Turno Vespertino.

PARTE I.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente antes de contestar la cuestión en turno.

Edad _____ Sexo _____

1.- ¿Que semestre de la Carrera de Derecho actualmente usted cursa?

2.- ¿Con qué otro (s) estudio (s). cuenta usted?

PARTE II.- REVISIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE

Lea cuidadosamente antes de contestar la cuestión en turno y señale con una **x** la respuesta que considere correcta. En caso, justifique brevemente, lo que se le solicite.

3.- ¿Usted ejerce o ha ejercido la práctica docente?

SI ()

NO ()

4.- En caso de que su respuesta sea positiva, describa el nivel, grado y/o tipo educativo, así como el tiempo ejercido.

5.- Si su respuesta es negativa, señale con una **x** la respuesta que considere correcta.

(A) Aunque me interesa, no se me ha presentado la oportunidad. (B) Aunque me interesa, no cuento con tiempo para ello. (C) No me interesa.

6.- Además de formarse dentro del campo de estudio del Derecho, ¿Le gustaría adquirir conocimientos de carácter pedagógico, para impartir sus conocimientos, a través de la docencia?

SI ()

NO ()

7.- En caso de que su respuesta sea positiva, explique brevemente, las razones por las que se inclinaría por tal opción (puede seleccionar hasta tres opciones, de manera indistinta):

A) Adicionar mi sueldo. B) Compartir conocimientos. C) Vincular teoría-práctica.
D) Desarrollarme como docente. E) Mantenerme actualizado. F) El placer de ejercer la docencia.

Si sus motivos han sido otros, favor de especificarlos:

PARTE III.- EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente antes de contestar la cuestión en turno y señale con una **x** la respuesta que considere correcta en cada caso. describa brevemente, lo que se le solicite.

8.- ¿En su opinión, ¿Cuál es el nivel con que evalúa el trabajo docente de la Carrera de Derecho?

- | | | |
|---------------|---------------|------------|
| A) Excelente. | B) Muy Bueno. | C) Bueno |
| D) Regular. | E) Malo. | F) Pésimo. |

9.- ¿Porqué?

Si su respuesta es de D) Regular, hacia F) Pésimo, conteste lo siguiente:

10.- Desde su punto de vista ¿Cuáles han sido las causas más frecuentes, por las que, considera, se ve afectado el ejercicio del docente? (Puede seleccionar hasta tres opciones, de manera indistinta).

- | | | |
|--|--|---|
| A) Falta de recursos materiales y didácticos | B) Ausencia de formación pedagógica en los docentes. | C) La formación que reciben los estudiantes. |
| D) La ausencia del compromiso y responsabilidad del docente. | E) La falta de actualización de conocimientos de los docentes. | F) Los bajos sueldos e incentivos hacia el docente. |

11.- Si la problemática ha sido de otra índole, favor de especificarla:

12.- Con base en su experiencia, ¿Cual es la técnica que emplea el docente, al desarrollar su práctica docente? (Puede seleccionar hasta tres opciones, de manera indistinta).

- | | | |
|--------------------|---------------------------|----------------------|
| A) expositiva- | B) Interrogativa | C) Trabajo en grupos |
| D) Estudio de caso | E) Investigación de campo | F) Debate |

Si su (s) técnica (s) ha (n) sido de otra índole, favor de especificarla (s):

13.- ¿Qué tipo de recursos son los más empleados por los docentes para evaluar los conocimientos que usted posee? (Puede seleccionar hasta tres opciones, de manera indistinta)

- | | | |
|-----------|---------------------------|----------------------|
| A) Ensayo | B) Participación | C) Trabajo en grupos |
| D) Examen | E) Investigación de campo | F) Asistencia |

Si los recursos para evaluar han sido de otra índole, favor de especificarla:

14.- De manera general, ¿Qué puede usted proponer en su papel de estudiante de la Carrera de Derecho para mejorar la práctica docente, tanto del personal académico de la Carrera de Derecho, como para los demás profesores de la Institución?

Gracias por su valioso tiempo y generosa colaboración.

Anexo 3

Guía de Observación Relativa al Desarrollo de la Práctica Docente Dirigida al Personal Académico de la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón Turno Vespertino.

PARTE I.- PLANEACIÓN DIDÁCTICA

El docente (al inicio de la sesión):

Dio a conocer el nombre y objetivo del tema	Si ()	En ocasiones ()
Organizó el contenido de la clase	Si ()	En ocasiones ()
Consideró el nivel de comprensión del estudiante	Si ()	En ocasiones ()
Mantuvo en orden de uso los materiales, recursos, y auxiliares didácticos	Si ()	En ocasiones ()
Procuró organizar y mantener el orden y respeto del grupo.	Si ()	En ocasiones ()

PARTE II.- DESARROLLO DEL PROCESO

El docente (durante la sesión):

Promovió la participación activa del estudiante	Si ()	En ocasiones ()
Demostró habilidad para motivar a los estudiantes	Si ()	En ocasiones ()
Mantuvo claridad de comunicación verbal y escrita	Si ()	En ocasiones ()
Demostró capacidad para escuchar a sus alumnos	Si ()	En ocasiones ()
Propició la retro alimentación con el grupo	Si ()	En ocasiones ()
Empleó ejemplos acordes al tema	Si ()	En ocasiones ()
Resolvió las dudas de sus alumnos	Si ()	En ocasiones ()
Asumió el rol de asesor, tutor y guía del estudiante	Si ()	En ocasiones ()
Centró su atención hacia unos cuantos alumnos del grupo	Si ()	En ocasiones ()
Empleó las técnicas y/o dinámicas grupales oportunamente	Si ()	En ocasiones ()
Empleó oportunamente los materiales recursos y auxiliares, didácticos	Si ()	En ocasiones ()
Demostró grado de dominio de los conocimientos	Si ()	En ocasiones ()
Demostró capacidad en la transmisión del conocimiento	Si ()	En ocasiones ()
Manejó los espacios áulicos	Si ()	En ocasiones ()
Empleó apropiadamente el pizarrón	Si ()	En ocasiones ()

PARTE III.- PROCESO DE EVALUACIÓN

El docente al finalizar la sesión):

Promovió la reflexión, análisis y síntesis del tema	Si ()	En ocasiones ()
Anticipó el puntaje obtenido por el grado de participación	Si ()	En ocasiones ()
Promovió el trabajo extra-clase (tareas)	Si ()	En ocasiones ()
Consideró la asistencia como parte inherente a la evaluación	Si ()	En ocasiones ()
Aplicó exámenes	Si ()	En ocasiones ()
Valoró la participación y complemento del alumno	Si ()	En ocasiones ()

PARTE IV.- FORMACIÓN EN VALORES

El docente al inicio, durante y al finalizar la sesión):

Sensibilizó el lenguaje, género y cultura del estudiante	Si ()	En ocasiones ()
Brindó atención a las áreas afectivas y sociales del estudiante	Si ()	En ocasiones ()
Aceptó la crítica de sus alumnos	Si ()	En ocasiones ()
Mostró cortesía y amabilidad al dirigirse hacia el grupo	Si ()	En ocasiones ()
Mostró identidad institucional positiva	Si ()	En ocasiones ()
Generó empatía por los estudiantes	Si ()	En ocasiones ()
Asumió abuso del poder	Si ()	En ocasiones ()
Promovió la excelencia con el ejemplo	Si ()	En ocasiones ()
Confió confianza y voluntad a sus alumnos	Si ()	En ocasiones ()
Mostró compromiso y seriedad en su trabajo	Si ()	En ocasiones ()

BIBLIOGRAFÍA



- Álvarez Isaías y Topete Carlos (1998) *Criterios e Indicadores de Calidad Educativa de los Profesores de Educación Superior* Escuela Superior de Administración del Instituto Politécnico Nacional Documento de Trabajo.
- Alanís Huerta (1994) Antonio. *Formación de Formadores, Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. Salamanca: Sigüeme.
- Aguirre Lora Ma. Esther (1998) *Un punto de vista sobre las Maestrías en Educación de la UNAM, como alternativa para la Formación de Profesores*: UNAM.
- Apple Michael (1989) *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- Arias Galicia Fernando (1990) *Introducción a la Metodología de Investigación en Ciencias de la Administración y del Comportamiento*. México: Trillas.
- Arredondo, M., Uribe, M. y Wuest T. (1989) "Notas para un modelo de docencia". En Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (compiladores) *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ávila F. Francisco y Rafael María Baralt (2000) *Universidad Nacional Experimental (UNERMB) Cabimas*, de Profesor del Programa de Postgrado de la UNERMB.
- Aviña Ulloa Ma. Elena y Hoyos Medina Carlos Ángel (1992) "*Marco teórico, conceptual y metodológico, para la investigación en Ciencias Sociales y de la Educación: Una propuesta de reflexión sobre la formación desde la práctica pedagógica*", citado por García García Ma. del Carmen en la Ponencia: Alcances y limitaciones del Actual Plan de Estudios de Pedagogía, en Memoria de Jornadas de Análisis, Evaluación y propuestas de Reestructuración del Currículo de Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón, UNAM Jefatura de Carrera de Pedagogía México p. 184.
- Barrón Tirado Concepción y Díaz Barriga Ángel (1994) *Análisis y Reflexiones del Curriculum en Pedagogía*. ENEP Aragón: UNAM.
- Barrón Tirado Concepción Et al. (1996) *Tendencias en la formación profesional universitaria en educación: apuntes para su conceptualización* número 71, enero-marzo Perfiles Educativos: UNAM.
- Bernstein Basil (1996) *Las Reformas Educativas en América Latina*. Conferencia realizada en el CIDE, Santiago, Chile.

- Bunge Mario (1968) *La ciencia su método y su filosofía*. Medellín Colombia: Logos.
- Borsani María Eugenia (1999) *Acerca de la Imprenta, la Retórica y la Hermenéutica en la Modernidad*. Argentina: Universidad Nacional del Comahue Neuquen.
- Carr Y Kemmis (1988) *La investigación acción en la formación del profesorado* Barcelona España: Martínez Roca.
- Cool Salvador Cesar (1994) *Análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. Tecnología y Comunicación Educativa*: Universidad de Barcelona.
- Contreras J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Corripio Fernando (1994) *Diccionario Etimológico General de la Lengua Castellana*. México: Brugera.
- Chehaybar y Kury Edith (1999) *Hacia el Futuro de la Formación Docente*: CESU Plaza y Valdés Editores UNAM.
- Davini C. (1995) *La formación docente en cuestión* Buenos Aires: Paidós.
- Dávila Francisco (1991) *Teoría, Ciencia y Metodología en la Era de la Modernidad*: Fontamara.
- De Salchi (1999) *El Portal de la Educación Secundaria en el Perú, Una Nueva Propuesta de Enseñanza-Aprendizaje*. Aula Virtual de Filosofía.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación (1987. Madrid México: Santillana.
- Díaz Barriga Arceo Frida (1998) *Estrategias Docentes Para un Aprendizaje Significativo*: Mc Graw Hill.
- Delors Jacques Et al (1996) *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana/UNESCO.
- De Ibarrola, María y Gilberto Silva (1995) *Políticas públicas y profesionalización del magisterio en México*. México: Mimeo.
- Dilthey William (1986) *Fundamentos de un Sistema de Pedagogía* México: Lozada en Santa María Martínez, La Formación Pedagógica ante la Modernización: Una Visión Teórica-Epistemología de la Formación.

- Frankena William K. (1968) *Tres teorías Filosóficas de la Educación en la Historia* México: Hispano Americana.
- Ferry Gilles (1972) *El Trabajo en Grupo, Hacia la Autogestión Educativa*. Barcelona Fontanella.
- Ferry Gilles (1990) *El Trayecto de La Formación. Los enseñantes. Entre la teoría y la práctica*. México: Paidós ENEP-Iztacala UNAM.
- Ferry Gilles (1997) *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas Universidad de Buenos Aires.
- Follari Roberto (1998) *Formación de formadores: contradicciones de la profesionalización docente*. Número 79-80, Profesor e investigador en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Cuyo Argentina: Mendoza.
- Freire Paulo (1989) *Hacia Una Pedagogía de La Pregunta*. Javier Di Matteo Umiña Revista de Educación y sociedad Sao Paulo.
- Fuentes Molinar Olac (1987) *Crecimiento y Diversificación de la Educación Superior en México* en *Crítica* N° 26 y 27 UAP.
- Gadamer Hans George (1988) *Verdad y Método. Fundamentos de una humanística filosófica*; tr. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito; 3 ED. Salamanca: Sígueme.
- García Haydee Et al. (1987) *Formación profesional en Latinoamérica* Caracas Venezuela Nueva Sociedad: idis.
- Gimeno J. Sacristán J. (1997) *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo* Buenos Aires: Editorial Instituto de Estudios y Acción Social.
- Gimeno Sacristán J. (1992) *Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores en La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago: UNESCO-OREALC.
- Gimeno Sacristán J. (1992) "Profesionalización docente y cambio educativo" en Alliaud, A. Y Duschitzky, L. (compiladoras) *Maestros práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila Editores Buenos Aires
- Gimeno J Sacristán y Pérez Gómez Ángel I. (1992) *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.

- Guevara Niebla Gilberto (1993) *Introducción a la Teoría de la Educación*. UAM-Xochimilco.
- Guevara Niebla Gilberto (1986) *La universidad alternativa México en Revista Buelna UAS*.
- Grediaga Kuri Rocío (2002) *La Profesión Académica en México: Mecanismos, Renovación y Proceso de Conformación*.
- Abraham Naszif Mirtha L. (1994) *Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente México: UPN*.
- Hegel G.W.F. (1989) *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*.
- Hessen Johan (1994) *Teoría del Conocimiento*. Editores Mexicanos Unidos
- Hernández Sampieri Roberto Et al. (1991) *Metodología de la Investigación* Mc Graw Hill.
- Honore Bernard (1980) *Para una Teoría de La Formación Dinámica de la Formatividad*; tr. Ma. Teresa Palacios Madrid: Narcea.
- Ibáñez Martín (1975) *Hacia una Formación Humanística* Barcelona: Herder.
- Ibarra Colado Eduardo (1997) *Los costos de la profesionalización académica en México: ¿Es posible pensar en un modelo distinto?* Et. CEIICH-UNAM.
- Imbernon F. (1998) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* Barcelona: Grao.
- Ibarra Rosales Guadalupe (1993) "La situación de las ciencias sociales y sus tendencias generales en la formación profesional", en: *Perfiles Educativos*, 59, México, UNAM/CISE, pp. 16-30.
- Kaminsky Gregorio (1985) *Socialización* México: Trillas.
- Konstantinov N. A. Et al. (1987) *Historia de la Pedagogía* México: Cartago.
- Labarca Guillermo (1985) *Economía Política de la Educación*. México: México Grijalbo.
- Larrosa Jorge (1992) *Tecnología del Yo y la Educación* España: Sigüeme.
- Larroyo Francisco (1959) *Pedagogía de la Enseñanza Superior*. FFyE-UNAM Porrúa

- Latapí Pablo (1982) *Profesiones y Sociedad: Un Marco Teórico para su Estudio* en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Volumen XI; N° 4.
- Lemus Luis Arturo (1973) *Pedagogía*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Loredó Enriquez Javier (2002) *Evaluación de la Práctica Docente en Educación Superior* México: Porrúa.
- Loreto Egaña, Cecilia Salinas e Iván Núñez, (2000) "Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930", Revista Pensamiento Educativo, Volumen 26, Santiago, pp.91-127.
- Lyotard F. (1998) *La condición posmoderna*. Buenos Aires: REI.
- Liston D. P. y Zeichner K. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Mendoza Rojas, Javier (1981) *El proyecto ideológico-modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)* en: Perfiles Educativos, 12, México, UNAM/CISE, pp. 3-23.
- Messina G. (1997) *Cómo se forman los maestros en América Latina* en: Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe UNESCO, Santiago de Chile.
- Messina Graciela (1999) *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa* Revista Iberoamericana de Educación Número 19 Formación Docente enero abril.
- Morán Oviedo Porfirio (1991) *La Docencia como Actividad Profesional* México: Gernica.
- Moreno Juan Manuel (1978) *Historia de la Educación* México: Paraninfo.
- Núñez Prieto Iván (2000) *Ponencia a Seminario "Universidad y Proyecto Educativo Nacional"*, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Valoración Social de La Profesión Docente.
- Pallán Carlos (1997) *Análisis de los Programas de Formación Docente en Educación Superior*. México Logos.
- Pérez Correa Fernando y Steger Hans Albert (1981) *La Universidad del Futuro*. México: UNESCO SEP-UNAM.

- Pérez Gómez A. (1996) *"Autonomía profesional del docente y control democrático"* En varios autores, *Volver a pensar la educación* Madrid: Morata.
- Quintanilla Miguel A. (1976) *Teoría del Conocimiento* Diccionario de Filosofía Contemporánea México: Ediciones Sígueme, Salamanca.
- Rodríguez López José Ma. (1995) *Formación de Profesores y Prácticas de Enseñanza*: España Ediciones Universidad de Huelva.
- Schelling Friedrich (1988) *Sistema del Idealismo Trascendental*: Barcelona Anthropos.
- Schon D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- Tenti Emilio (1985) *Las profesiones modernas: crisis y alternativas*, Foro N° 82 México.
- Universidad de la Habana *Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores, Universidad Federal de Santa María, Río Grande del Sur, Brasil, del 17 al 19 de abril del 2000.*
- Valdés Veloz Héctor (1997) *La Evaluación del Desempeño Profesional del Docente* en revista Desafío Escolar año 1 Volumen 1 Mayo junio México
- Torres R.M. (1997) *Profesionalización o Exclusión*. México: Mimeo.
- Zarzar Charur Carlos (1994) *Habilidades Básicas para la Docencia*: Editorial Patria.
- Zorrilla Arena Santiago. (1988) *Introducción a la Metodología de la Investigación*: Aguilar León y Cal editores.

Fuentes Electrónicas de Consulta

<http://www.ince.mec.es/elem/cap5-2.htm>.

<http://www.unam.mx/ceiich/exptext.html> EL OFICIO ACADÉMICO EN MÉXICO (1960 - 2000) (primera versión de un intento de pasado en claro) DR Derechos Reservados CEIICH-UNAM Manuel Gil Antón maga@hp9000a1.uam.mx 2000.

<http://www.universia.pr/contenidos/universidades> LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS. -Las Universidades hispanas en su contexto histórico.

http://www.maravatio.com/centros_educativos/paulo_freire/paulo_freire.html

<http://www.geocities.com/Tokyo/Harbor/8292/Confuciopral.htm> encontrado en: World > Español > Artes > Literatura.

<http://www.geocities.com/Tokyo/Harbor/8292/Budapral.htm> encontrado en: World > Español > Artes > Literatura.

<http://www.cienciahoy.org/hoy01/movimientos2.htm>.

<http://www.radiohomero.ito.com/10revista/temario10revis>.

<http://www.instcamp.edu.mx/Identidad%20del%20>

PROMEP: <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>)

<http://www.sep.gob.mx/>

<http://informatica.aragon.unam.mx/aragon/resena.htm/>