



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

ANÁLISIS DEL DIPLOMADO EN FORMACIÓN
DOCENTE QUE IMPARTE LA FES CUAUTILÁN



TESIS PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

LILIA MARÍA DE LOURDES BALBUENA FERRER

ASESORA DE TESIS: DRA. AZUCENA RODRÍGUEZ OUSSET

MÉXICO, D.F.

AGOSTO 2005

FACULTAD DE FILOSOFÍA
Y LETRAS



COLEGIO DE PEDAGOGÍA

m 346473



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.

Con mucho cariño dedico este trabajo:

A mis padres; Juan y Lourdes, quienes con su amor, dedicación y ejemplo representan los principales impulsores de mi superación profesional.

A Hugo y Ricardo.

A mis hermanas y sobrinos.

Agradecimiento especial a:

La Dra. Azucena Rodríguez Ousset por compartir conmigo sus conocimientos y experiencias, por su paciencia e interés, con los cuales fue posible realizar este trabajo.

Agradezco a:

Mis compañeros, participantes de la onceava generación del diplomado, por permitirme conocer sus vivencias durante el proceso de formación.

Germán Orozco, fundador del Diplomado en Formación Docente, por la información y el apoyo brindados para la realización de este trabajo.

Rodolfo Rivera, responsable académico del diplomado, por el apoyo moral y los comentarios ofrecidos durante la elaboración del trabajo.

“Educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidas y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento.”

Fernando Savater

Índice

	Página
Introducción	1
1. El Diplomado en Formación Docente que imparte la FES Cuautitlán	4
1.1. El Programa	4
1.2. La Planta Docente	9
1.3. Asistentes al Diplomado	11
1.4. Asistentes a la 11ª. Generación del Diplomado	11
1.5. Antecedentes del Diplomado en Formación Docente en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán	19
2. Antecedentes Históricos	22
2.1. Contexto en el que surgen los Programas de Formación de Profesores en México	22
2.1.1. Principales características de los Programas de Formación de Profesores entre 1970 y finales de los 80	23
2.2. Antecedentes de la Formación Docente en la UNAM	26
2.3. El Programa de Especialización para la Docencia	28
2.3.1. Descripción del Subprograma B: Especialización para el Ejercicio de la Docencia	31
3. Marco Teórico	33
3.1. Concepto de Formación Docente.....	33
3.2. Modelos de Formación Docente	35
3.3. Profesionalidad de la Docencia	36
3.3.1. El docente como profesional técnico	39
3.3.2. El docente como profesional reflexivo	42
3.3.3. El docente como profesional crítico	45
3.4. Desarrollo profesional y mejora de la enseñanza	47
3.5. Reflexiones en torno a la realidad laboral y económica del docente.....	52

4. Análisis del Programa	54
4.1. Fundamentos Teóricos	54
4.1.1. Organización Modular	56
4.1.2. Teorías del Aprendizaje	61
4.2. Fundamentos Metodológicos	70
4.2.1. El Aprendizaje grupal	71
4.2.2. Coordinación de grupos de aprendizaje	77
4.3. Los grupos de aprendizaje desde la perspectiva de Gilles Ferry	80
4.4. Contenidos del Diplomado en Formación Docente	82
5. Análisis del Diplomado en Formación Docente	88
5.1. El modelo de formación docente del diplomado y su relación con algunas propuestas teóricas	88
5.2. Resultados de la entrevista realizada al fundador del diplomado.....	90
5.3. Resultados de las entrevistas realizadas a los participantes de la onceava generación	91
5.3.1. Acerca de las expectativas de los participantes	91
5.3.2. Acerca del programa	92
5.3.3. Acerca de sus coordinadores	98
5.3.4. Acerca de los alumnos o participantes	99
5.3.5. Acerca del tiempo en que se desarrolla el diplomado	100
5.3.6. Acerca de los proyectos que generó	100
5.3.7. Acerca de darle continuidad al proceso de formación.....	101
Conclusiones	103
Algunas líneas de acción en futuras generaciones	105
Bibliografía	108
Anexos	111

Introducción

“La formación docente se explica principalmente por la evolución y el progreso de las ciencias incluyendo las de la educación, por el cuestionamiento continuo de los contenidos a transmitir en la enseñanza y la movilidad de los profesores en el sistema educativo.”¹

La formación docente se puede ver desde dos perspectivas, como formación inicial y como formación permanente; la formación inicial implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas estrechamente asociadas al ámbito profesional, en tanto que la formación permanente del profesorado equivale al perfeccionamiento de la práctica profesional.

La formación permanente se propone encauzar el perfeccionamiento del profesorado en su tarea educativa; para que el docente asuma el compromiso de mejorar en el ámbito profesional y humano que le permita adaptarse a los cambios científicos y sociales de su entorno. Por tanto la formación permanente consistirá en la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y al mismo tiempo profundizadora de la formación inicial, con la intención de perfeccionar su práctica profesional.

“De la formación docente se espera el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal, la solución al desempleo, la democratización de la cultura, la comunicación y la cooperación entre los seres humanos, en surgimiento de una nueva vida”.²

Para alcanzar calidad en la enseñanza se requiere una buena formación de los docentes y por tanto se asume la necesidad de una mejor formación del profesorado y como consecuencia la de su actualización permanente.

Los profesores requieren mantenerse actualizados con respecto a los contenidos que imparten, a la metodología que aplican, los recursos didácticos que facilitan el aprendizaje con el fin de evitar el deterioro de su práctica educativa.

En toda profesión la continua actualización se hace cada vez más indispensable, con relación a los adelantos de la ciencia en el campo que le corresponde y la docencia no es la excepción.

La formación permanente de los profesores se hace impostergable debido a que los tiempos modernos demandan un nuevo tipo de maestros, un nuevo concepto del aprendizaje del

¹ Imbernón, F. (1989) La formación del profesorado. El reto de la reforma. Barcelona. Laia. p. 5

² Ferry, G. (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona. Paidós. p. 45

alumno, una nueva forma de entender la relación enseñanza-aprendizaje y todo enmarcado en una nueva estructura y marco curricular.

Según la UNESCO³ el perfeccionamiento del profesorado es un proceso educativo dirigido a la revisión y la renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas que está determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y las ciencias.

Lo importante en la formación permanente es la actitud y la aptitud del profesor al diseñar o planificar su tarea docente como facilitador de aprendizajes, capaz de provocar el aprendizaje mediante la cooperación y la participación de los alumnos.

Los cambios vertiginosos que se presentan en la sociedad actual, que abarcan desde la vida familiar hasta los avances científicos y tecnológicos, exigen que los programas de formación docente se conviertan en instrumento de constante adecuación. Por lo que este proceso de cambio que la sociedad actual exige de la educación, necesita que los profesores emprendan acciones de especialización y actualización que generen nuevas estrategias y soluciones acordes con la situación que estamos viviendo.

El Diplomado en Formación Docente que se imparte en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (FESC) en el Estado de México, pretende dar respuesta a las necesidades de formación y de actualización de los docentes de la facultad y de aquéllos que provengan de otras instituciones educativas de su entorno. Al mismo tiempo representa una alternativa a la demanda de preparación permanente de profesores que desean mejorar en su actividad educativa.

El objetivo de este trabajo es hacer un análisis del Diplomado en Formación Docente que imparte la FES Cuautitlán; para ello, inicio en el primer apartado con la presentación del programa, incluyendo una descripción de la planta docente encargada de impartirlo así como de los participantes que acuden a este proceso de formación. En el segundo apartado, expongo sus antecedentes en los Cursos de Especialización para la Docencia que fueron impartidos en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) en la UNAM, los cuales sirvieron como formación pedagógica para quienes fundaron el diplomado. En el tercer capítulo, continuo con un marco teórico que presenta mi enfoque con respecto a lo que significa el proceso de formación docente, identificando algunos conceptos que tienen particular importancia para este proceso, como son: la docencia, la enseñanza y el aprendizaje, así como el reconocimiento de algunas

³ Imbernón, F., op. cit., p. 17

orientaciones o tendencias que se dan en torno a la formación docente, concebidas por autores especialistas en el tema, mismas que permitirán identificar la tendencia o tendencias inspiradoras del diplomado, que se intentan promover mediante sus acciones. En el cuarto capítulo, analizo el programa mediante una revisión de los fundamentos teóricos y metodológicos bajo los cuales fue diseñado; asimismo, en este análisis incluyo un breve recorrido por los contenidos del programa con la finalidad de determinar su congruencia con las teorías educativas que postula.

Posteriormente, en el quinto capítulo presento un análisis sobre los resultados de la investigación en el que incluyo las contribuciones de las entrevistas que realicé al maestro que fundó el diplomado y a doce participantes de la onceava generación con el propósito de conocer sus experiencias. A partir de este análisis, señalo los cambios, aportaciones, inquietudes y proyectos que generó en el grupo de maestros dicho programa de formación.

Finalmente, expongo las conclusiones a las que llegué identificando las posibilidades y limitaciones del programa para derivar posibles líneas de acción en sus próximas generaciones.

En cuanto a la metodología utilizada, el presente trabajo se desarrolló en dos etapas: la primera consistió en un estudio documental que implicó la reunión de información bibliográfica, a través de la cual fue posible desarrollar la presentación del diplomado, sus antecedentes históricos, el marco teórico así como el análisis del programa. La segunda etapa se llevó a cabo mediante la realización de entrevistas tanto al fundador del diplomado como a doce de los veinte participantes que asistieron a la onceava generación. Una vez realizadas las entrevistas fue posible hacer un análisis de los resultados de las experiencias vividas en el diplomado y con ello llegar a las conclusiones del estudio así como derivar las propuestas de acción que se presentan al final del trabajo.

Cabe mencionar que fui participante de la décimo primera generación del diplomado y que el presente trabajo ha contribuido a fortalecer mis conocimientos en varios temas estudiados en la carrera, como la didáctica, las teorías del aprendizaje y la investigación educativa. Asimismo, ha aumentado mi deseo por continuar preparándome en el campo de la Pedagogía. Al mismo tiempo considero que haber explorado sobre un caso de formación docente abrirá nuevos espacios que promuevan el aprendizaje, el intercambio y la reflexión entre los docentes.

Capítulo 1.

El Diplomado en Formación Docente que imparte la FES-C.

En las instalaciones de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautitlán, Estado de México, desde el 29 de enero de 1993, se ha venido impartiendo el Diplomado en Formación Docente (DFD), el cual pretende dar respuesta a las necesidades de preparación y actualización en el área educativa a los profesores de la facultad y a los profesores de centros escolares que se encuentran en esta comunidad.

El programa de formación docente se ha implementado en once generaciones de profesores tanto de la facultad como de otras instituciones educativas, de las cuales dos fueron de la Universidad de El Salvador, en Centro América, lugar en el que adquirió el nivel de Maestría, al sumársele cuatro módulos a los seis ya existentes.

El diplomado está “hecho por docentes para docentes y se ofrece a personas interesadas en actualizarse profesionalmente con el propósito de mejorar su práctica como profesores”¹. Esto es, el diplomado ha sido elaborado para aquellos profesores que tienen una preparación profesional respecto a una disciplina específica pero requieren de una formación pedagógica y didáctica y para “personas interesadas en recibir una preparación básica para la docencia”².

“El diplomado constantemente es revisado para actualizar sus materiales y responder a las exigencias de los profesores, enriqueciendo la propuesta básica que lo sustenta y que es su sello de originalidad”³.

1.1 El Programa

El Objetivo general del diplomado es:

“Que el profesor lleve a cabo un proceso profundo de reflexión para desarrollar propuestas de investigación, promoción y consolidación de alternativas en lo referente a problemas del proceso enseñanza-aprendizaje y de las relaciones que se derivan con los planes y programas de estudio.”⁴

¹ Orozco, G. y Rivera R.comp..(2002). Un marco contextual para la docencia en la era de la globalización. Antología del Módulo 1. Diplomado en Formación Docente. Introducción. p.4

² Idem.

³ Ibidcm. p. 5

⁴ Ibidcm. p. 6

El diplomado consta de cinco módulos con duración de 40 horas cada uno, que en conjunto forman 200 horas. Los módulos se desarrollan en diez sesiones, una por semana, de 4 horas cada una.

El Contenido del Programa ⁵

El diplomado está integrado por cinco módulos que se desarrollan de manera secuencial.

A continuación describiré de forma breve el tema en el que se ocupa cada uno de los módulos.

Módulo I. Un marco contextual para la docencia en la era de la globalización.

El tema central del módulo plantea la influencia de la globalización en el trabajo docente.

El módulo pretende que el docente participante ubique los factores y circunstancias de su entorno que de alguna manera influyen en el desarrollo de su labor educativa favoreciendo o limitando su progreso. Esto es, induce al docente hacia el conocimiento, la comprensión y el análisis de su contexto institucional como una forma de entender su realidad, identificando los efectos positivos y negativos de una sociedad globalizada en la práctica cotidiana de la docencia.

A su vez intenta hacer conciencia en el docente acerca de la importancia del proceso de cambio que requiere el ejercicio de su profesión para responder a las necesidades actuales de la comunidad en la que se desenvuelve.

Módulo II. La persona del docente y su cotidianeidad.

El módulo presenta como objeto de estudio el aspecto psico-social del docente, su vida interna y sus relaciones sociales.

El módulo muestra las distintas percepciones que el docente posee acerca de su trabajo así como la repercusión de éstas en su personalidad y en su actividad cotidiana. Involucra al docente en una dinámica de formación personal que se oriente hacia el cuestionamiento de lo que sucede con su persona y su práctica para renovar el compromiso personal con su misión educativa.

Asimismo propicia que el docente tenga un mayor conocimiento y comprensión de sus alumnos adolescentes al realizar un estudio minucioso del aspecto psicológico de esta etapa de desarrollo.

⁵ Diplomado en Formación Docente. (2003) Antologías. 11ª. Generación. México: FES.C-UNAM.

Este apartado sienta las bases para que el docente universitario obtenga una preparación para establecer buenas relaciones con sus alumnos, colegas y autoridades.

Módulo III. El docente como profesional del proceso enseñanza- aprendizaje.

El módulo incluye un recorrido por las distintas teorías que tratan de explicar cómo aprende el ser humano, mismas que han servido de sustento a los métodos utilizados para promover aprendizajes en los alumnos.

Expone la metodología basada en grupos de aprendizaje como método alternativo al sistema tradicional de enseñanza caracterizado por las exposiciones magistrales.

Orienta al docente hacia la interpretación de la dinámica grupal y muestra las funciones de la coordinación de grupos de aprendizaje, considerando que son competencias indispensables en el ejercicio de la profesión.

Pretende que el docente elabore estrategias de aprendizaje que puedan llevarse a la práctica en su institución y propicia que los participantes intervengan en la coordinación de algunas sesiones de este módulo.

Módulo IV. El currículum, los planes y los programas de estudio en la perspectiva del nuevo milenio.

El módulo aborda el conocimiento del currículum, los planes y programas de estudio como elementos básicos que guían el desempeño de la tarea docente.

Presenta las distintas aportaciones a la teoría curricular sobre la elaboración de planes y programas de estudio. Inicia con el conocimiento de currículum y sus dimensiones, proyecto del cual se deriva el diseño de los programas de estudio.

Plantea la necesidad de intervención del docente en el diseño y elaboración de los programas de las materias que imparte.

Promueve el análisis de la carta descriptiva como instrumento para orientar el proceso enseñanza aprendizaje.

Módulo V. El modelo de investigación-acción aplicado a la docencia.

Este módulo hace un breve recorrido por la historia de la metodología de la investigación científica. Muestra las características del modelo positivista de investigación que sirve de

fundamento a los métodos cuantitativos y presenta una revisión de los aspectos del modelo hermenéutico que sustenta los métodos cualitativos, como enfoque que responde mejor a las necesidades y características de las ciencias sociales en particular a la educación.

Estudia el modelo Investigación-Acción para ser aplicado por los docentes hacia la generación de cambios y mejoras en la escuela. Induce al docente a reflexionar acerca de cómo ha sido el desarrollo de su actividad para comprenderla, aumentar la racionalidad de sus acciones y hacer más justa su práctica educativa.

Metodología

La metodología que se aplica está basada en el aprendizaje grupal la cual se caracteriza por ser, además de grupal, interdisciplinaria. Ésta favorece una dinámica activa, participativa y dialogante, cuya finalidad se centra en constituir con los participantes un grupo de trabajo académico dispuesto a identificar, comprender, analizar, cuestionar algunos problemas que surgen en las instituciones educativas en relación con el trabajo docente.

Con este método de trabajo se realizan lecturas; se elaboran fichas de estudio, en las que se registran las ideas de mayor relevancia para cada tema tratado; además, se trabaja en subgrupos y en sesiones plenarias, con el fin de exponer observaciones, puntos de vista, aportaciones, correspondientes al tema dentro del aula. Todo ello propicia en el participante mayor participación y compromiso para alcanzar los aprendizajes propuestos.

Material Didáctico

El principal recurso didáctico con el que cuenta el diplomado son sus antologías, en las cuales se incluyen los artículos de diverso autores que tratan sobre la temática que se desarrolla en cada módulo. Al iniciar cada módulo se hace entrega de la antología correspondiente para que este material sea estudiado y preparado (en fichas de trabajo) por los participantes previo a las sesiones.

Productos finales de cada módulo:

Una vez concluido cada módulo, los participantes deben presentar un ensayo escrito que muestre la aplicación de los contenidos tratados durante el mismo, para lo cual se recomiendan los siguientes títulos:

Módulo I. Análisis de la contextualidad docente para detectar los problemas del proceso enseñanza aprendizaje y propuestas de mejoramiento.

Módulo II. Análisis de las situaciones personales y su repercusión en el proceso de la docencia y análisis de los vínculos en las relaciones humanas de los diferentes actores del proceso docente, para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Módulo III. Desarrollo de una estrategia de aprendizaje para aplicarse en una de las asignaturas que imparte el docente.

Módulo IV. Propuesta de fundamentación y modificación o ratificación de un programa de estudios de una asignatura.

Módulo V. Desarrollo de una investigación en docencia bajo el modelo de investigación-acción.

Evaluación de los participantes.

Evaluación formativa

Meta-aprendizaje.- Se solicita la valoración, en cada sesión de trabajo, sobre los propios avances, proceso, dinámica, técnica, obstáculos y avances, así como del desempeño de los instructores, instalaciones, equipo y recursos.

Evaluación sumativa.

Calificación.- Se realiza con base en el desempeño del participante en cuanto a asistencia, puntualidad, participación activa, entrega de resúmenes a tiempo y la elaboración de un ensayo al final de cada módulo. Cada módulo tiene su calificación y una calificación final que aparece en una hoja anexa al diploma.

Acreditación.- Tomando en cuenta las anteriores evaluaciones, se determina la acreditación del participante que lo hace merecedor del diploma.

El diplomado tiene carácter presencial por lo que la asistencia de los participantes es condición indispensable para llevarse a cabo, así como para la calificación y acreditación.

Los módulos tienen un carácter secuencial, de tal manera que acreditando un módulo se tiene la posibilidad de pasar al siguiente. Esto permite al profesor participante construir el conocimiento a través del estudio, la discusión y el intercambio con los coordinadores y los otros profesores participantes.

“La FES-C de la UNAM otorga un diploma a los participantes que aprueben satisfactoriamente los cinco módulos del diplomado”⁶.

Requisitos para cursar el diplomado.

Los interesados en cursar el diplomado deben realizar los siguientes trámites:

- Presentar constancia reciente de ejercicio docente.
- Elaborar carta de motivos para cursar el diplomado.
- Realizar entrevista con los responsables académicos del diplomado.
- Firmar carta compromiso.
- Entregar recibo de pago.

1.2 La Planta Docente.

Actualmente participan siete profesores en la coordinación de los módulos, de los cuales dos de ellos (fundadores del diplomado) cursaron en la década de los ochentas el Subprograma B denominado “Especialización para el ejercicio de la docencia” en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, así como otros cursos relacionados con la práctica docente que fueron impartidos en ese Centro; los cinco coordinadores restantes han cursado el diplomado, como condición obligatoria para formar parte del equipo que lo imparte.

Los coordinadores encargados de impartir el diplomado, tienen la siguiente trayectoria académica y profesional:

El fundador del diplomado es Médico Veterinario Zootecnista, pasante de la Maestría en Educación Superior (ENEP-Aragón); fue profesor de asignatura de materias relacionadas con la Carrera de Veterinaria; cuenta con 30 años de experiencia docente; actualmente es profesor titular del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario. Participó en la coordinación de los módulos desde la primera hasta la décima generación del diplomado; debido a su reciente jubilación de la FES Cuautitlán, no formó parte de la coordinación en la décimo primera generación.

El otro fundador del diplomado es Licenciado en Psicología, pasante de la Maestría en Psicoterapia Gestalt. Tiene 26 años de experiencia docente; actualmente es profesor de asignatura, imparte las materias de Psicología de la Comunicación Visual I y II en la FESC. Es el Responsable Académico del Diplomado en Formación Docente y se encarga de coordinar el

⁶Orozco M. y Rivera O., op. cit. p. 7

segundo y el quinto módulos. Es el único coordinador que ha participado en todas las generaciones del diplomado.

Un Médico Veterinario Zootecnista, pasante de la Maestría en Educación ; es profesor de carrera; con 23 años de experiencia docente; actualmente es responsable de Laboratorio de Bioquímica Genética e imparte la asignatura del mismo nombre de la Carrera de Medicina Veterinaria en la FESC. Ha formado parte de la coordinación del cuarto módulo en dos generaciones del diplomado.

Una Médico Veterinario Zootecnista, pasante de Maestría en Microbiología (FESC); cuenta con 13 años de experiencia docente; actualmente es profesora de asignatura e imparte materias relacionadas con el área de Ciencias Biológicas. Sólo ha participado en la coordinación del primer módulo de la onceava generación del diplomado.

Una Licenciada en Administración de Empresas, pasante de Maestría en Tecnología Educativa (IPN); tiene 18 años de experiencia docente; es profesora de asignatura e imparte materias en Ciencias del Comportamiento Humano y Metodología de la Investigación para las carreras de Contaduría y Administración. Se ha encargado de coordinar el primer módulo en dos generaciones del diplomado.

Un Ingeniero Agrícola, pasante de la Maestría en Administración; profesor de asignatura del área de Ciencias Agropecuarias de la FESC; con 12 años de experiencia docente e imparte clases a estudiantes del Nivel Medio Superior. Ha participado como coordinador del tercer módulo en cuatro generaciones del diplomado.

Un Licenciado en Administración de Empresas, pasante de Maestría en Enseñanza Superior (ENEP-Aragón); profesor de asignatura; imparte materias en las carreras de Administración y Contaduría de la FESC, tiene 23 años de experiencia docente y sólo ha participado en la coordinación del cuarto módulo de la onceava generación del diplomado.

Cabe mencionar que de los siete maestros (denominados en el diplomado como coordinadores) que participaron en la onceava generación, uno tiene nombramiento como profesor de carrera y seis son profesores de asignatura. Uno de ellos es el Responsable Académico, función que ejerce en forma permanente. Los coordinadores comenzaron a percibir pago de honorarios desde la décima generación.

El diplomado inicia una nueva generación cada año y medio.

1.3 Asistentes al Diplomado.

Al diplomado han asistido aproximadamente trescientos profesores y profesoras provenientes de la FES-Cuautitlán y de los centros educativos que se encuentran en la zona circundante a la facultad; sus características generales son:

-La mayoría son mujeres, aproximadamente un 75%.

-El 70% son profesores que imparten clases a nivel medio superior; el 20% en educación superior (algunos maestros son de la FES-Iztacala), y un 10% son profesores de educación media básica y básica.

- La experiencia docente que poseen es variada, ya que algunos recién se inician en la docencia y otros poseen hasta treinta años de experiencia, haciendo un promedio de ocho años en la docencia.

-En cuanto a su formación académica, la gran mayoría cuenta con estudios a nivel licenciatura, una minoría proviene de carreras como Psicología y Pedagogía, también se encuentran algunos normalistas. De este grupo de profesores son pocos los que han estudiado alguna maestría en educación.

-El número promedio de participantes por generación ha sido de 30 profesores.⁷

1.4 Asistentes a la 11ª. Generación del Diplomado.

La décimo primera generación del Diplomado en Formación Docente estuvo constituida por 20 participantes, de los cuales fueron: 13 mujeres y 7 hombres.

En cuanto a su procedencia, 6 profesores eran de la FESC y 14 de diversas instituciones educativas que se encuentran cercanas a la misma.

Las edades de este grupo de maestros oscilaron entre los 24 y los 53 años, haciendo un promedio de 35 años de edad.

La experiencia docente fluctuó desde los 2 hasta los 30 años teniendo un promedio de 10 años de experiencia.

Todos los participantes cuentan con estudios a nivel licenciatura de las siguientes carreras: Medicina Veterinaria Z., Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Química, Física, Historia, Educación Preescolar, Relaciones Comerciales, Sociología, Psicología y Pedagogía. Quince de

⁷ Estos datos son aproximados ya que no se cuenta con registros de los participantes de generaciones anteriores.

estos profesores cursaron sus estudios de licenciatura en la UNAM. Dos de ellos han cursado estudios de maestría en sus respectivas áreas dentro de la FESC.

Del grupo de profesores, la gran mayoría ejerce su profesión en instituciones públicas; uno de ellos trabaja en institución privada y tres se encuentran desempleados. Ellos imparten un promedio de 10 horas semanales de clase y se desempeñan, en su mayoría, en el nivel medio superior.

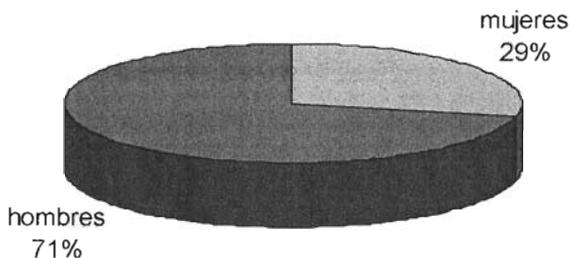
Los participantes de la onceava generación ingresaron al diplomado por iniciativa propia, teniendo entre sus principales objetivos:

- Mejorar su desempeño profesional.
- Adquirir conocimientos y habilidades propias de la profesión.
- Compartir e intercambiar experiencias de trabajo con otros docentes.
- Actualizarse en temas vinculados a la docencia.

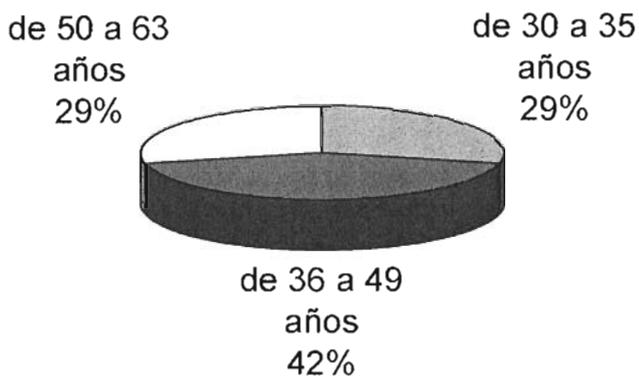
La reunión de estos objetivos tiene como principal finalidad, ejercer la profesión docente con mayor calidad.

Características de la Planta Docente que imparte el Diplomado.

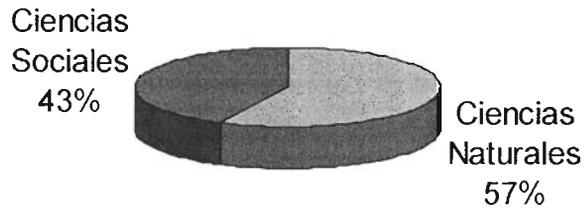
Distribución por género



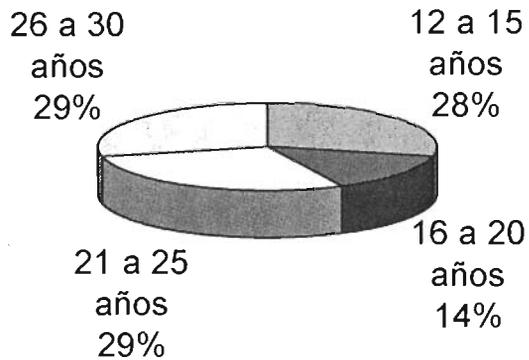
Distribución por edades



Áreas de formación

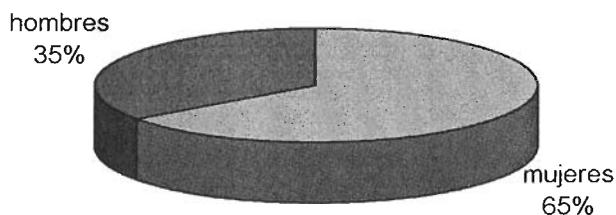


Experiencia docente

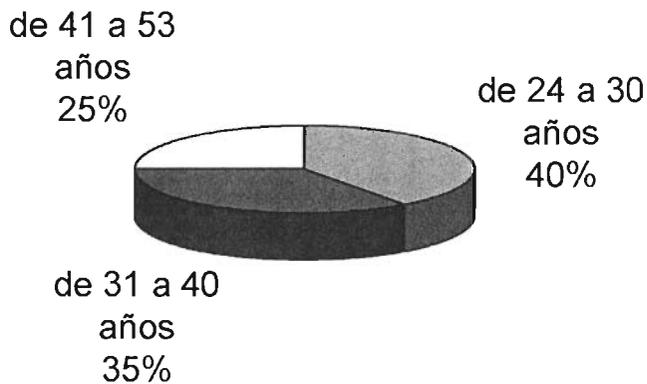


Características de los asistentes a la 11ª generación del Diplomado en Formación Docente.

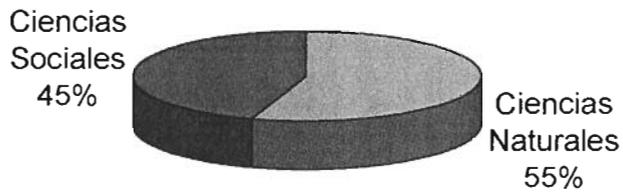
Distribución por género



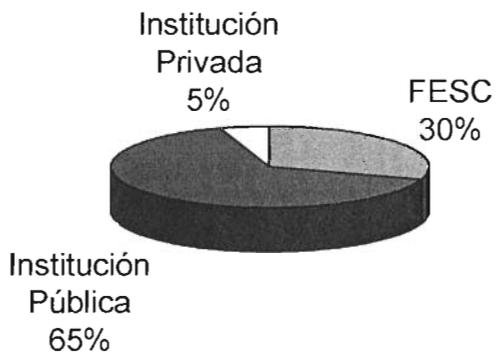
Distribución por edades



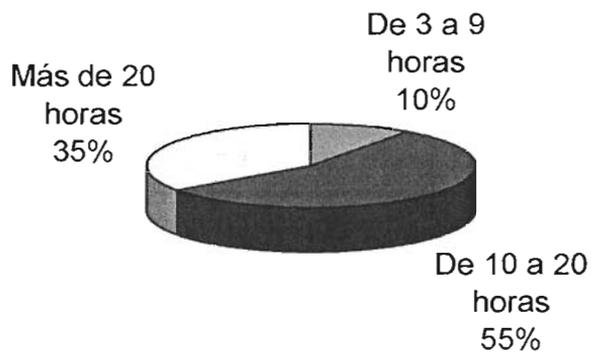
Áreas de formación



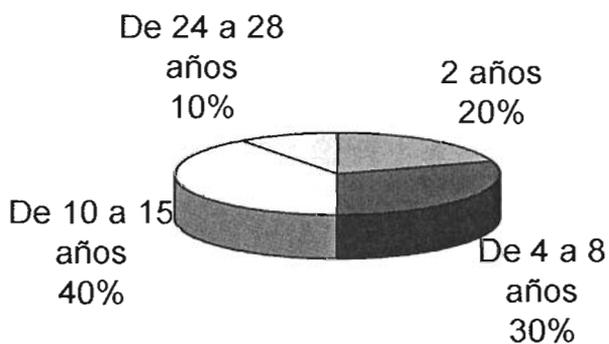
Instituciones de procedencia



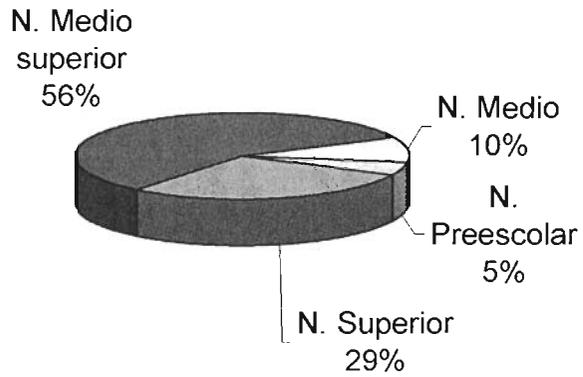
Horas de clase que imparten por semana



Experiencia docente



Nivel en el que desempeñan su trabajo docente.



1.5 Antecedentes del Diplomado en Formación Docente en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán.

Desde 1976, el MVZ Germán Orozco Miranda, docente de la carrera de Medicina Veterinaria en la FES-Cuautitlán, inició su formación pedagógica asistiendo a los cursos y talleres que ofrecía el ex-Centro de Didáctica de la UNAM. Más adelante, en 1980, un grupo de seis profesores de esta facultad se integran a los programas de Especialización para la Docencia fundamentados en la corriente de “sistematización de la enseñanza”.

La invitación a estos cursos fue abierta y los profesores acudieron en forma voluntaria para participar, en por lo menos uno de los programas que se impartían en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) en Ciudad Universitaria.

Una vez concluido el proceso de formación docente, en 1984, este grupo de profesores, se propone transferir su experiencia a sus colegas de la facultad, mediante un proyecto llamado “Especialización para el ejercicio Docente”, propuesta que fue rechazada por el Consejo Universitario, argumentando que carecía de los requisitos planteados por la legislación universitaria.

En 1986, se establece un Proyecto de Evaluación de Planes y Programas de Estudio con el propósito de actualizar el currículum de las nueve carreras de licenciatura. Simultáneamente, el MVZ Orozco presenta un programa de formación para maestros que contribuiría al cumplimiento de dicho proyecto, lo cual fue rechazado por las autoridades universitarias.

En el mismo año, ya el MVZ Orozco se daba a la tarea de impartir, dentro de la FES-C, cursos y talleres destinados a enseñar aspectos teórico-metodológicos del área educativa a profesores de la facultad y de otras instituciones educativas que solicitaran esta preparación.

Durante cuatro años, el MVZ Orozco continuó impartiendo cursos dirigidos a la preparación docente, estos eventos eran independientes ya que no había continuidad o secuencia entre ellos.

En 1990, debido a una nueva administración académica, se hace un llamado a los profesores e investigadores que se desempeñaban en temas de trabajo común, a participar como grupos de trabajo académico para ser reconocidos formalmente con el nombre de “Cátedras”.

Cuatro profesores, entre ellos, el MVZ Germán Orozco y el Lic. en Psicología Rodolfo Rivera, proponen la “Cátedra de Formación Docente”⁸, misma que fue aprobada en 1991. Esta cátedra fue recibida con entusiasmo por los profesores de la comunidad.

Posteriormente, el desarrollo continuo que experimentan las “Cátedras de Formación Docente”, en módulos secuenciales, dan como resultado la fundación, el 29 de enero de 1993, del Diplomado en Formación Docente.

En las “Cátedras de Formación Docente” se desarrollaban cuatro módulos, cada uno se impartía en 60 horas distribuyendo un módulo por semestre y cubriendo un total de 240 horas. Los módulos que comprendía este primer programa se identificaban bajo los siguientes enunciados: 1) Introducción a la investigación educativa, 2) La educación de los futuros profesionistas, 3) La profesionalización de la docencia y 4) Planes y programas de estudio.

Una vez que las cátedras de formación docente adoptaron la categoría de diplomado, el programa se estructuró en 6 módulos, que se impartían en 32 horas cada uno, distribuyendo 2 por semestre. Los módulos correspondientes a este segundo programa eran: 1) Un marco contextual para la docencia, 2) La persona del docente y su cotidianeidad, 3) Introducción a las principales teorías que fundamentan el quehacer docente, 4) Profesionalización de la docencia, 5) Planes y programas de estudio y 6) Desarrollo de la investigación en la docencia.

Los módulos 3 y 4, que se refieren a las principales teorías del aprendizaje y la profesionalización de la docencia, fueron unificados quedando en un sólo módulo con el nombre de “El docente como profesional del proceso enseñanza-aprendizaje”. Actualmente el programa del diplomado está conformado por cinco módulos, que se desarrollan en 40 horas cada uno, cubriendo un total de 200 horas de trabajo.

El Diplomado en Formación Docente representa un primer intento de formación secuenciada bajo un enfoque pedagógico y su principal propósito consiste en beneficiar a los profesores de la FES Cuautitlán, proporcionándoles una formación docente integral.

El diplomado desde sus inicios perteneció a la Coordinación de Superación del Personal Académico de la FESC. A partir de 1998 pasó a formar parte del Departamento de Educación Continua y a Distancia de esta facultad.

El Programa del Diplomado en Formación Docente se presenta a continuación.

⁸ Rivera O., R (1998) El estudio de la persona del docente para su autocomprensión como elemento básico en la Formación de Profesores. Reporte Laboral. UNAM, Facultad de Psicología. p. 6

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLÁN
 COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
 EDUCACIÓN CONTINUA Y A DISTANCIA**

PROGRAMA DEL DIPLOMADO EN FORMACIÓN DOCENTE

Objetivo General: Que el profesor lleve a cabo un proceso profundo de reflexión para desarrollar propuestas de investigación, promoción y consolidación de alternativas en lo referente a problemas del proceso enseñanza-aprendizaje y de las relaciones que se derivan con los planes y programas de estudio.

<p>Módulo I Un marco contextual para la docencia en la era de la globalización.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formación de grupo de aprendizaje. 2. Análisis de la cotidianidad docente. 3. Modelo de docencia y sus dimensiones. 4. El proceso de cambio en la condición posmoderna. 5. La definición de los objetivos de aprendizaje. 6. Análisis de la contextualidad de la docencia particular. 	<p>Módulo II La persona del docente y su cotidianidad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La historicidad. 2. Las emociones en la enseñanza. 3. La problemática profesional: el y la docente. 4. El malestar en la docencia y el compromiso docente. 5. La psicología del adolescente.
<p>Módulo III El docente como profesional del proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Teorías del aprendizaje y su aplicación en la docencia. 2. La conducta y el aprendizaje significativo. 3. Dinámica de grupos. 4. Conducción de grupos de aprendizaje. 5. Elaboración de estrategias de aprendizaje. 	<p>Módulo IV El currículum, los planes y programas de estudio en la perspectiva del nuevo milenio.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El currículum en la posmodernidad. 2. El currículum y los planes de estudio. 3. El currículum y los programas de estudio. 4. Propuestas de modificación o ratificación de los planes y programas de estudio.
<p>Módulo V El modelo de investigación-acción aplicado a la docencia.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El modelo de investigación-acción. 2. Fases del modelo. 3. Proceso de los pasos de investigación-acción. 4. Ejercicios de investigación-acción con problemas reales de la docencia. 	

Capítulo 2.

Antecedentes históricos

La creciente demanda de estudiantes que solicitaban su ingreso al nivel medio superior y superior a principios de la década de los setenta, propició un incremento acelerado de las instituciones universitarias en nuestro país. Este hecho ocasionó que se requiriera un mayor número de profesores para satisfacer la demanda educativa. Para hacer frente a esta demanda, la UNAM se propuso implementar programas que ofrecieran, a este grupo de profesores, una formación sólida en el campo pedagógico para lo cual creó el Centro de Didáctica en 1969.

En primer lugar mencionaré las principales causas que originaron en México la implementación de programas dirigidos a la formación de profesores de nivel superior. En segundo lugar expondré cómo fueron los inicios de la formación docente en la UNAM y las tendencias hacia las cuales estaban orientados dichos programas. Finalmente, realizaré una revisión del Programa de Especialización para la Docencia del CISE que sirvió como marco de referencia para conformar el Diplomado en Formación Docente que actualmente imparte la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán.

2.1 Contexto en el que surgen los programas de formación de profesores en México.

Los distintos programas de formación de profesores surgieron en la década de los setenta debido a circunstancias tanto nacionales como a tendencias internacionales.

En el caso de México, los programas de formación de profesores responden a la necesidad de reformar y modernizar la educación superior. Necesidad que abarca tres cuestiones:

- a) Recuperar la legitimidad que el Estado Mexicano había perdido ante la sociedad, debido a los acontecimientos sucedidos en torno al movimiento estudiantil del 68.
- b) La gran expansión que experimentó el sistema de educación superior a principios de la década de los setenta, lo que derivó en la necesidad de incorporar de manera masiva a jóvenes recién egresados de las carreras de licenciatura para atender las tareas docentes de la universidad.
- c) La necesidad de impulsar la producción de conocimientos en el campo educativo a través de la investigación.

En cuanto a la perspectiva internacional, la UNESCO se encargó de difundir, principalmente en los países de Latinoamérica, la Tecnología Educativa como teoría pedagógica

que representaba la ideología del Sistema Educativo de los Estados Unidos, lo cual explica la difusión de textos traducidos al español de autores norteamericanos que reproducen esta tendencia. Un ejemplo es el libro “Taxonomía de objetivos educacionales” de B. Bloom.¹ De manera simultánea, se crean los proyectos multinacionales de tecnología educativa por medio del departamento de asuntos educativos de la OEA.

En México, al principio de la década de los setenta, el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos difundían la tecnología educativa a través de sus programas de formación de profesores.

2.1.1 Principales características de los programas de formación de profesores entre 1970 y finales de los 80.

Es posible reconocer tres momentos en los programas de formación de profesores, mismos que se situaron en estrategias que hasta el momento actual existen. Primero, al principio de los años setenta, la creación de cursos que centraban su interés en la didáctica general y en la sistematización de la enseñanza, enfocados a proporcionar técnicas a los profesores para que pudieran cubrir la parte instrumental del ejercicio de la docencia. “Estos cursos redujeron su saber pedagógico a un saber instrumental”². Sin embargo, con este trabajo se logra difundir entre los docentes, una mínima cultura pedagógica, se propicia la evolución conceptual de la didáctica y se le presenta como una disciplina interesante.

Un segundo momento, a partir de 1977, consistió en el cambio de dichos cursos por parte del CISE por “programas de carácter integral a los que se denominó especialización en la docencia”³. Esos programas proporcionaron elementos suficientes para que el profesor pudiera comprender la docencia en su totalidad como un fenómeno complejo. Así fue como se abordó la docencia desde las dimensiones sociológica, psicológica y pedagógica, lo que hizo posible abandonar el modelo tecnológico con el que comenzaron los trabajos de formación al inicio de los setenta.

Estos programas no desarrollaron todas las disciplinas que dan cuenta de la docencia (como la filosofía, economía e historia), ni estudiaron con profundidad los distintos enfoques con

¹ Díaz Barriga, A. (1988). Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México. En C. Zarzar. *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México. Nueva Imagen. p. 31

² *Ibidem*. p. 33

³ *Ibidem*. p. 34

los que se puede tratar un conocimiento específico, esto dio como resultado una formación superficial en el terreno educativo.

Un tercer momento, que se presenta hacia finales de la década de los setenta, es la “creación de programas de posgrado como programas de formación de profesores, éstos llevan el nombre de maestrías en educación. Mientras que a principios de los años setenta sólo había un postgrado en pedagogía ...; un estudio de CONACYT indica que en 1984 existían 44 maestrías en educación”⁴.

Estos programas mostraban grandes carencias en cuanto al conocimiento y manejo de las teorías didácticas y su relación con las teorías pedagógicas. “Los tres momentos de evolución de los programas de formación de profesores se vincularon a tres tendencias que se fueron desprendiendo de ellos”.⁵ A continuación trataremos sobre las tendencias que orientaron la formación de profesores de aquella época.

En la década de los setenta, cuando la crisis del pensamiento educativo en México se manifestaba en la falta de producción intelectual y en la escasa formación educativa que proporcionaban las escuelas normales y las universidades, la introducción de la tecnología educativa fue uno de los aspectos relevantes en los que se sustentó la formación de los profesores.

En ese primer periodo no existía una formación sólida en el campo de la educación que permitiera hacer un análisis histórico, político y epistemológico del significado de dicho modelo pedagógico.

Al tiempo en que se incorporaba una concepción eficientista y técnica de la educación, se sumaban otras tendencias educativas como son: la dinámica de grupos (proveniente de los países desarrollados) y la pedagogía del oprimido (que surgía de los países latinoamericanos). Sin embargo, lo que predominó fue la implantación del modelo industrial o de tecnología educativa. Por esto, al dar a lo educativo un tratamiento científico-tecnológico dejando de lado el aspecto teórico, político e histórico, la educación se convirtió en un acto empírico. “La docencia fue vista más como un fenómeno que sólo puede ser modernizado en cuanto incorpore el sistema de trabajo de la ciencia entendido esto como solamente ciencia natural”.⁶

⁴ Díaz Barriga, A., op. cit., p. 35

⁵ Ibidem. p. 36

⁶ Ibidem. p. 38

Esta tendencia se imprime en un pensamiento positivista fincado por mucho tiempo en las ciencias sociales en México, y que a principios de los setenta se une al impulso que tendría el empirismo (de corte conductual) en las escuelas y universidades.

El pensamiento empirista tiene gran influencia en la renovación del pensamiento educativo en México. Esto se manifiesta en “la visión de hacer objetivos en términos de los comportamientos esperados de los estudiantes”⁷. Idea que hasta hoy se sigue manteniendo en algunos programas escolares.

La segunda tendencia consistió en “la búsqueda de alternativas pedagógicas frente al pensamiento técnico altamente deshumanizado”⁸. Esta búsqueda se dio en varios campos. Uno de ellos fue el marxismo, la epistemología genética y más tarde en el psicoanálisis.

Esta tendencia obligó a presentar por escrito diversas reflexiones, estudios y propuestas que se construyeron de forma individual y colectiva. “La búsqueda de alternativas no logra terminar con el modelo tecnológico a partir del cual se buscaba modernizar la educación en México”⁹

En esta búsqueda de alternativas no se contempla la epistemología, la reconstrucción histórica de la evolución del pensamiento educativo, la economía política de la educación vinculada a la política educativa, lo cual muestra el trabajo disperso y parcial de esta etapa.

La tercera tendencia implica la creación de nuevos programas que atiendan las características propias de la disciplina que transmitirá cada docente, estos programas fueron selectivos ya que pretendían que el formador se dedicara a un grupo en particular.

Es importante mencionar que a finales de la década de los setenta se incorpora a los programas de formación un curso de metodología de la investigación y en algunos posgrados la investigación se constituye como el eje del programa. “En 1980 el subprograma de formación básica para la docencia incluye un curso de metodología de la investigación”¹⁰

La investigación educativa tiene una gran resonancia en los cursos de formación. Bajo este enfoque, el profesor adquiere una nueva función que es la de profesor-investigador. “Este no solo debía capacitarse en cuestiones pedagógicas sino además debería aprender a investigar”¹¹

⁷ Díaz Barriga, A., op. cit., p. 38

⁸ Ibidem. p. 38

⁹ Idem.

¹⁰ Ibidem. p. 41

¹¹ Idem.

Se hizo manifiesta la necesidad de que el docente produjera nuevos conocimientos, de que su trabajo se enriqueciera con la investigación; sin embargo, no se consideró el tiempo del que disponía ni su situación laboral para saber si el profesor contaba con las condiciones necesarias para dedicarse a esta tarea. Por lo anterior, “la investigación educativa se convirtió en un mito y en una actividad tan enajenada como otras actividades que realiza el docente”¹²

Dos de las metodologías que se sumaron al campo educativo fueron los métodos etnográficos y opciones metodológicas basadas en el psicoanálisis, además de la entrevista grupal, como formas de investigar con profundidad las características de los involucrados en los procesos educativos.

2.2 Antecedentes de la Formación Docente en la UNAM.

En el año de 1969, en el marco de la modernización educativa, la UNAM creó dos dependencias, el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, cuyo principal objetivo fue la formación de personal académico para responder a la demanda masiva de escolaridad para los estudiantes de nivel medio-superior y superior, así como la investigación de nuevas propuestas dirigidas a la educación superior. La formación que ambas instituciones ofrecieron consideraba tanto el aspecto disciplinario como el pedagógico.

Con posterioridad, surgieron el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES en 1973 después Centro Universitario de Tecnología para la Salud CEUTES)¹³, con el fin de crear nuevas técnicas de enseñanza de las ciencias de esa área y el Programa de Superación del Personal Académico (PSPA), instaurado en 1977, con el propósito de dar formación a los profesores de nuevo ingreso así como actualización y especialización a los profesores en activo.

En 1972 la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) impulsaba un proyecto semejante dirigido al resto de las universidades: el Programa Nacional de Formación de Profesores enfocado hacia “la formación didáctica y para el trabajo grupal del profesorado en funciones”¹⁴.

¹² Idem.

¹³ El CLATES recibía subsidio de la Organización Panamericana de la Salud, de la Secretaría de Salubridad y Asistencia y de la UNAM.

¹⁴ Zarzar, Carlos(1988). Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias. Nueva Imagen. México. p. 13

Se fincaron muchas expectativas en torno a la formación de profesores como respuesta a los requerimientos de innovación y reforma universitarios. Un acontecimiento que evolucionó los trabajos de formación fue la preparación, a cargo del Centro de Didáctica, del personal académico que fundó el Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971.

En 1977 el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza se fusionaron para crear el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), que continuó desarrollando los programas de formación docente y los trabajos de investigación. En él se consolida una propuesta definida en materia de formación de profesores de educación superior, es decir, “la estrategia de profesionalización de la docencia”¹⁵, que sirvió de base a los distintos planes y programas que posteriormente se desarrollaron a nivel de posgrado en varias universidades del país.

A partir de la década de los setenta han surgido un número indefinido de programas y cursos en esta área, los cuales poseen diversas orientaciones, ya sea como diagnóstico de las necesidades institucionales o bien con el carácter de soluciones inmediatas a problemas de instrumentación educativa.

El CISE¹⁶, después de una exitosa trayectoria, puede ser considerado el centro que mayor intervención ha tenido en la capacitación y formación de personal académico dentro del ambiente universitario a nivel nacional.

Siguiendo con la estrategia de “profesionalización de la docencia”, diremos que este proyecto se efectúa a través del Programa de Formación de Profesores de Educación Superior en el CISE; el cual tuvo una duración de cinco años. Entre 1980 y 1981, el CISE reestructuró el planteamiento original y formó tres subprogramas paralelos, cada uno con características particulares: a) Actualización didáctica, b) Especialización para la docencia, y c) Formación de recursos humanos para la docencia y la investigación educativa.

El Subprograma B, denominado Especialización para la docencia, fue el que sirvió de preparación para el grupo de profesores que fundaron el Diplomado en Formación Docente de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán.

¹⁵ Esquivel, J. E. y Chehaibar N., L. (1988). Utopía y realidad de una propuesta de formación de profesores. En A. Díaz Barriga y otros. Seis estudios sobre educación superior. Cuadernos CESU-UNAM p.50

¹⁶ El CISE desapareció en febrero de 1997 por disposición del entonces Rector de la UNAM, Francisco Barnés de Castro.

2.3 El Programa de Especialización para la Docencia.

El programa original se basa principalmente en una “estrategia de formación de profesores de educación superior, la profesionalización de la docencia”¹⁷, bajo un marco teórico-referencial, denominado “Modelo de docencia”, creado a mediados de los setenta en el anterior Centro de Didáctica.

A continuación haré una descripción de este modelo que sirvió como marco referencial del Programa de Especialización para la Docencia.

“El modelo de docencia constituye, desde el punto de vista de análisis de sistemas, un intento de elaborar una teoría operativa de la docencia, de explicarla como fenómeno y de profundizar en sus implicaciones teóricas y prácticas. Por lo que trata de definir todos los elementos del objeto docencia y determinar sus interrelaciones estructurales y funcionales. Estos elementos son tres: educación, docencia y aprendizaje”¹⁸.

La Educación es considerada como un fenómeno social de transmisión cultural de una generación a otra; también, como el intercambio de acciones entre las distintas generaciones, que es permanente y al mismo tiempo es una dimensión de la vida humana. Gastón Mialaret aporta un concepto integrador de educación al enfocarla en tres aspectos: a) como sistema o institución social; b) como un proceso de interrelación donde puede haber modificaciones recíprocas de los sujetos que intervienen, y c) como producto de la interacción entre sujetos.

La docencia es la acción intencionada que busca educar, es organizada y sistemática ya que hace explícitos sus propósitos y finalidades. Al igual que la educación, la docencia puede ser considerada como un sistema, como proceso y como producto. En la docencia, la interacción entre profesores y alumnos existe siempre en un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas por eso se traduce en un sistema, en el cual se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje a través del uso de técnicas y métodos que buscan lograr ciertos aprendizajes o productos de esta actividad intencionada.

“El propósito del modelo es propiciar aprendizajes significativos: proceso de interacciones entre el sujeto y los objetos que modifican o transforman las pautas de conducta del sujeto y, de cierto modo, a los objetos mismos”¹⁹.

¹⁷ Esquivel L. y Chehaibar N., op. cit., p. 49

¹⁸ Ibidem. p. 50

¹⁹ Ibidem. p. 51

Favorecer aprendizajes significativos supone promover las condiciones adecuadas para que los aprendizajes se produzcan y que éstos adquieran sentido para la estructura cognoscitiva del sujeto, “ estructura que remite por igual al ámbito personal que al paradigma sociocultural correspondiente, en razón de que el primero se explica por los valores y costumbres predominantes en un grupo social en un momento dado”²⁰.

En la docencia intervienen cuatro tipos de variables, estas variables se identifican como:

Variables del Individuo que aprende; relacionadas con las características biológicas, psicológicas, socio-culturales que influyen en las posibilidades de aprendizaje que tiene cada persona.

Variables de aprendizaje: en cuanto al tiempo requerido por cada individuo para la adquisición del aprendizaje, el nivel de aprendizaje (profundo o superficial) y el contenido que se aprende.

Variables contextuales y ambientales; se refieren a los rasgos de la institución; al ambiente ecológico, geográfico, climático, psicológico, social y cultural, dentro del cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Variables instrumentales y metodológicas: relacionadas con la administración, planeación, organización, investigación y evaluación educativas, así como con las instalaciones y el equipo con los que cuenta la institución.

Debido a este conjunto de variables, la situación educativa de la institución cambia en cuanto a los resultados que obtiene ya que cada institución posee características propias que determinan el perfil de sus egresados al finalizar el proceso de formación profesional.

La docencia puede ser estudiada desde distintas dimensiones y su propósito tiene diferentes implicaciones educativas según el aspecto que se aborde.

La docencia como actividad intencionada supone que sus propósitos no sólo parten de la intención del que enseña sino del que aprende, considera la intención de la institución y de la comunidad en la que se desarrolla; sus finalidades son explícitas y se fijan como objetivos de aprendizaje.

La dimensión de intencionalidad se refiere a la necesidad de contar con una base común mínima de intencionalidad (entre maestro y alumnos) para posibilitar resultados comunes del grupo. Esto requiere del planteamiento de los objetivos de aprendizaje, evaluación de los

²⁰ Idem.

aprendizajes y resultados de la docencia. En el establecimiento de objetivos de aprendizaje también deben estar involucrados los estudiantes.

La docencia como proceso de interacción entre personas significa que tanto el docente como el alumno aprenden y se transforman, en este proceso juega un papel importante la afectividad, ya que de ella dependen en gran medida los resultados y la satisfacción personal de quienes intervienen en éste.

La dimensión de interacción debe tomar en cuenta los intereses de los alumnos, propiciar la toma de decisiones, establecer una base común de experimentación y evaluación.

La docencia como proceso circunstanciado considera que los resultados de este proceso están determinados por el contexto en el que se desarrolla, por el espacio y el tiempo. Las condiciones histórico-sociales, variables ambientales y contextuales que también pueden ser objeto de aprendizaje. “La docencia es un subsistema del sistema educativo de la sociedad”²¹.

La dimensión de circunstancialidad supone un aprendizaje en espacio y tiempo, el cual se integra a la vida cotidiana del alumno para descubrir su realidad y actuar en ella. Estas variables ambientales, costumbres, modos de ser y de pensar influyen en el aprendizaje.

La docencia como actividad instrumental requiere de técnicas y procedimientos, además de instalaciones, materiales, planes y programas de estudio. Esta instrumentación le permite al docente obtener información necesaria para mejorar el proceso.

La dimensión de instrumentalidad se refiere al uso adecuado de técnicas, procedimientos y recursos en sus distintas instancias.

Las funciones de la docencia, aspectos esenciales de corte dinámico y operativo que apuntan a la finalidad de la misma, son básicamente tres: la generación de hipótesis (establecimiento de resultados previsibles), su instrumentación (selección y uso de procedimientos didácticos) y su verificación (confrontación de los supuestos con los resultados).

“Estas funciones contribuyen al desarrollo de las tareas previas, propias y posteriores a la interacción educativa, y se realizan en cada uno de esos momentos”²².

“Los conocimientos, las habilidades y las actitudes son los objetos de la docencia, concebidos y postulados como deseables en cada proceso de enseñanza-aprendizaje”²³.

²¹ Arredondo, M. y otros. (1978) “Notas para un modelo de docencia”. En *Revista Perfiles Educativos*. Num.3 CISE-UNAM. p. 5

²² Esquivel L. y Chehaibar N., op. cit., p. 51

²³ Idcm.

Esta concepción teórica fue el fundamento del programa que se implementó en la década de los setenta y que en 1980 fue reestructurado para crear tres subprogramas de donde surge el Subprograma B que se denominó “Especialización para el ejercicio de la docencia”.

2.3.1 Descripción del Subprograma B: Especialización para el ejercicio de la docencia.

Este subprograma tuvo como principal objetivo el de contribuir a la profesionalización del ejercicio docente de los profesores universitarios, mediante una formación que los capacitara para el desempeño adecuado de las tareas docentes y para la realización de las actividades académicas propias de las instituciones de enseñanza superior. Todo esto, a través del desarrollo de actividades de investigación sobre problemas relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje; del desarrollo de actividades docentes bajo la perspectiva de una didáctica grupal, fundamentada en el análisis psicológico y social de las situaciones particulares de la docencia y la colaboración en procesos de innovación y reestructuración curricular de las propias instituciones educativas.

El Programa de especialización para el ejercicio de la docencia estaba basado en los siguientes supuestos:

“-La acción educativa es una práctica social concreta y multideterminada.

-Su reconocimiento como quehacer humano complejo plantea la posibilidad de conocerla y transformarla desde una perspectiva totalizadora.

-Como objeto de análisis, se le puede abordar desde diferentes enfoques disciplinarios, entre los que destacan como fundamentales: el social, el psicológico y el didáctico; y también en relación con tres referentes curriculares: el aprendizaje grupal, el vínculo profesor-alumno y el currículo.”²⁴

Su estructura programática estaba constituida por seis unidades didácticas: dos de carácter globalizador (una tenía lugar al inicio y otra al término del programa); tres que correspondían a perspectivas o enfoques del conocimiento educativo, y una más, de carácter general, que introducía a los participantes en algunos problemas de la investigación educativa. A continuación se presenta un esquema de este programa.

²⁴ Ibidem. p. 53

Subprograma B: Especialización para el ejercicio de la Docencia

Introducción a la docencia	Introducción a la Investigación educativa	Aspectos sociales de la docencia	Laboratorio de docencia
		Aspectos psicopedagógicos de la docencia	
		Aspectos didácticos de la docencia	

Cada una de las unidades didácticas tenía una duración de 80 horas y en su conjunto el subprograma abarcaba 480 horas que se cubrían en dos sesiones semanales de 4 horas cada una. El programa otorgaba un reconocimiento acordado con otras dependencias y facultades de la Universidad.

La desaparición del CISE, en 1997, como centro dedicado a la formación docente, coincide con una nueva orientación de la política educativa de la UNAM, la cual parte de la premisa del necesario fortalecimiento de los programas de posgrado como vía para elevar la calidad de la docencia. También se reorienta la formación docente a través de la creación, en 1998, de las Divisiones de Educación Continua en el terreno de las diferentes facultades y escuelas. Estas Divisiones plantean la formación docente desde distintos enfoques según cada facultad y escuela y destinan sus cursos, talleres, diplomados a docentes universitarios y de otras instituciones y niveles educativos.

Capítulo 3.

Marco Teórico

La Formación Docente es un proceso de preparación que el profesor lleva a cabo con el propósito de adquirir conocimientos, habilidades y sobre todo actitudes con la finalidad de enfrentar los retos y las exigencias que en materia educativa demandan las instituciones escolares y principalmente la sociedad actual.

El profesor responsable y comprometido con la mejora de su práctica educativa es aquel que mantiene un proceso continuo de formación y desarrollo profesional.

La formación docente, vista como formación permanente, hace posible que el profesor reflexione sobre la práctica que ha venido realizando, permite la actualización de conceptos, herramientas y procedimientos para el ejercicio profesional, favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que cotidianamente se presentan en el aula y, como consecuencia, promueve el cambio que la actividad educativa requiere para estar acorde con los tiempos actuales.

En este capítulo, trataré de describir teóricamente el significado de formación docente y sus implicaciones en el ejercicio de la profesión. En primer lugar, definiré los conceptos de formación y de docencia de manera general, continuaré con los planteamientos que algunos autores especializados hacen acerca de la formación docente y de los modelos bajo los cuales conciben dicho proceso según la finalidad que se persiga. En segundo lugar, estudiaré el concepto de profesionalidad de la docencia así como la responsabilidad que adquiere quien desempeña esta práctica educativa. A partir de estos conceptos expondré las diversas formas de concebir la función docente. Asimismo, mostraré los puntos de vista de autores que se pronuncian por un proceso de formación permanente del profesor originado desde la propia institución y sus efectos en la mejora de la enseñanza. Para finalizar, reflexionaré brevemente acerca de la realidad laboral y económica del docente, aspecto que de alguna forma influye en su desempeño y desarrollo profesional.

3.1 Concepto de Formación Docente

Definiré el concepto de formación a partir de las ideas de Gilles Ferry, quien considera que formación implica “algo que tiene que ver con la forma, esto es, formarse es adquirir cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esa forma”.¹

¹ Ferry, Gilles(1997). Pedagogía de la Formación. Buenos Aires. Novedades Educativas. p. 53

La formación es una dinámica de búsqueda de las mejores condiciones posibles, es un despliegue de la persona que va a estar orientado hacia los objetivos que persigue y de acuerdo a su situación. Es un proceso que no proviene del exterior, sino del interior de la persona, se adquiere y promueve desde adentro, por tanto “la formación significa un trabajo del ser humano sobre si mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, apropiándose de sus objetivos, sus modalidades y los medios en función de las intenciones y los deseos... como una ley natural que debe satisfacerse para lograr ser reconocido profesional y socialmente”²

El proceso de formación lleva consigo un cambio en la manera de pensar y de hacer de quien lo experimenta, “el cambio efectivo depende del compromiso auténtico de quienes tienen la obligación de ponerlo en práctica y ese compromiso solo puede conseguirse si quienes participan en ello tienen la sensación de controlar el proceso”.³

En cuanto al término de docencia, lo entiendo como la acción planificada y organizada que tiene como intención propiciar aprendizajes a través de un proceso de enseñanza, en el que interactúan el profesor y los alumnos y en el que hay objetivos definidos por la institución con respecto a qué aprendizajes deberán promoverse en los alumnos.

La docencia tiene estrecha relación con la enseñanza que es la acción de transmitir conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes de un individuo a otro. Enseñar es aportar intencionalmente un contenido teórico o práctico para ser asimilado por nuestros interlocutores o alumnos. Stenhouse (1984) establece que “la enseñanza es el arte que expresa en forma accesible a los alumnos una comprensión de la naturaleza de aquello que deben aprender”⁴

Por lo que corresponde a la formación docente, ésta consistirá en buscar una mejor condición para que el docente cumpla con ciertas tareas para ejercer dicha profesión. Es el trayecto libremente imaginado, deseado y perseguido que se realiza mediante los medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. Los mediadores pueden ser los profesores, los contenidos de aprendizaje, el currículum, las lecturas, las circunstancias, las situaciones de la vida, la relación con los otros, es todo aquello que contribuye al desarrollo en sentido positivo.

² Ferry, Gilles (1990). El trayecto de la Formación. Barcelona. Paidós Ibérica. p. 45

³ McCormick y James (1990). Evaluación del currículum en los centros escolares. Madrid. Morata. P. 42

⁴ Stenhouse. Citado por Ghilardi, F (1993). En Crisis y perspectivas de la profesión docente. Barcelona. Gedisa. p.23

3.2 Modelos de Formación Docente

Existen distintos modelos de formación docente, dependiendo del objetivo que se persiga y de sus fundamentos. Algunos de ellos nos servirán para determinar cuál o cuáles están relacionados con el modelo que adopta el Diplomado en Formación Docente, nuestro objeto de análisis.

El modelo es un esquema de funcionamiento, en donde se trata de representar la estructura que permite comprender la articulación de un sistema. Cada tipología esta orientada por un principio determinado. No existe un modelo que sea mejor que otro, cada quién elegirá el modelo que se adapte a sus propósitos. Es importante permitir a los docentes escoger el modelo que consideren adecuado a su situación particular.

Gilles Ferry propone algunos modelos destinados a la formación docente. En realidad cada uno de estos modelos representa determinada etapa de la vida profesional del profesor ya que integran cualidades que el profesor, a través del proceso de formación, tendría que asumir dentro de su actividad, es decir, que el mismo desarrollo de su profesión le concede ciertas facultades.

Modelo de las Adquisiciones.

Este modelo pone de manifiesto la necesidad de que el docente domine los conocimientos de la disciplina que va a transmitir, al mismo tiempo debe adquirir conocimientos en el nivel de la pedagogía para saber transmitirlos. “El docente es aquel que tiene capacidades en la disciplina que enseña y también competencias, o bien, sabe hacer”.⁵ Este modelo corresponde a la fase de formación inicial, la cual se orienta a la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas estrechamente asociadas al ámbito profesional.

Modelo del Proceso.

El docente además de tener conocimientos y habilidades para transmitirlos a los alumnos, necesita que estos conocimientos sean parte de su personalidad, es decir, se integren a ella. El docente tiene que poseer una madurez intelectual, social y afectiva que promueva la interacción con los estudiantes para hacer más dinámica la situación de enseñar y aprender. “el docente debe prepararse para vivir experiencias que le permitan ampliar su visión de la realidad y adquirir

⁵ Ferry, G., op. cit., p.67.

una madurez plena”.⁶ Las características de este modelo están relacionadas con la formación permanente que corresponde al perfeccionamiento de la práctica profesional.

Modelo del Análisis.

Para que las experiencias del docente sean realmente portadoras del cambio o transformación de sí mismo, es necesario que aprenda a pensar, analizar, que comprenda que cada situación que se le presenta es única para la cual hay que hacer una selección y tomar las decisiones pertinentes que presupone la práctica docente.

Estos tres niveles están presentes en toda formación aunque en distintos grados, según el sistema de formación que se adopte, en algunos habrá mayor predominio de alguno de los aspectos antes mencionados.

Francisco Imbemón propone un modelo de formación que vea hacia el futuro y se sitúe dentro del contexto en que se mueva la relación educativa. Este modelo de formación, además de integrar las características de los modelos anteriores, pretende:

“Capacitar al profesor para actuar como un investigador en el aula y proporcionarle estrategias para realizar una visión crítico-constructiva del currículum. Entendemos estas modalidades de investigación como procesos de indagación sistemática, de reflexión sobre la práctica que es analizada continuamente por el profesor y evaluada en común con otros compañeros, y que posibilita la investigación conjuntamente con los alumnos en la adquisición de conocimientos”⁷. F. Imbemón considera que la formación del docente debe ser continua y permanente, que propicie el surgimiento de motivaciones profesionales, con el propósito de generar cambios de actitud, dar solución a problemas curriculares a través del estudio, la experimentación y la reflexión sobre la propia práctica.

3.3 Profesionalidad de la Docencia.

Cuando se habla de la profesionalidad de los docentes se está buscando una correspondencia entre las características del puesto de trabajo y las exigencias que la dedicación a tareas educativas lleva consigo. Esta profesionalidad persigue mayor y mejor formación, capacidad para enfrentarse a nuevas situaciones, integridad personal, responsabilidad en las acciones, sensibilidad ante las situaciones delicadas y un mayor compromiso con la comunidad.

⁶ *Ibidem*, p.68

⁷ Imbemón, Francisco. (1989). La formación del profesorado. (El reto de la reforma). Barcelona. Laia. p 29

Además de reclamar condiciones humanamente más dignas para el docente, se trata de la imposibilidad de realizar todas las funciones públicamente reconocidas como necesarias para el buen desempeño del oficio educativo si no se cuenta con la capacidad de decidir responsablemente la adecuación entre el propósito educativo y la realidad concreta en la que el docente trata de realizarse.

“Autonomía, responsabilidad, capacitación son las características tradicionalmente asociadas a valores profesionales que deberían ser ineludibles en la profesión docente”.⁸

La profesionalidad es una manera de defender tanto los derechos del profesorado como de la misma educación.

Para definir la profesionalidad tenemos que Hoyle (1980) la describe como “las actitudes hacia la práctica profesional entre los miembros de una ocupación y el grado de conocimientos y destrezas que aportan”⁹. En tanto que Gimeno Sacristán (1990) afirma que “es la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor”¹⁰.

Reuniendo ambas definiciones podemos decir que la profesionalidad es “ el conjunto de cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo”¹¹.

La profesionalidad implica no sólo el desempeño de la actividad de enseñar, sino la expresión de ciertos valores y propósitos que sería deseable desarrollar y lograr a través de esta profesión.

Las cualidades profesionales que requiere la enseñanza están en función de la forma en que se interpreta lo que debe ser la enseñanza y sus finalidades y sobre este punto se abre una gama de posibilidades y análisis. En todo caso se pone de manifiesto una tensión entre lo que los profesores son como profesionales, lo que la enseñanza es como práctica real y concreta y lo que sería una aspiración educativa en ambos aspectos.

⁸ Contreras D., José (1997) La autonomía del profesorado, Madrid. Morata. p. 49

⁹ Hoyle. Citado por José Contreras D. (1997) En La autonomía del profesorado, Madrid. Morata. p. 50

¹⁰ Gimeno Sacristán. Citado en José Contreras (1997) La autonomía del profesorado. Morata. Morata. p. 50

¹¹ Contreras, Domingo, op. cit., p. 50

Gimeno Sacristán (1990) explica que “la enseñanza es un juego de prácticas anidadas, donde factores históricos, culturales, sociales, institucionales y laborales toman parte, junto con los individuales”¹².

Trataremos tres dimensiones de la profesionalidad por su importancia para entender el problema de la autonomía desde un enfoque educativo, estas dimensiones se refieren a la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional del docente.

La obligación moral.

La primera dimensión de la profesionalidad docente se relaciona con el hecho de que la acción educativa implica una responsabilidad moral para quien la ejerce.

Tom (1984) “justifica la enseñanza como un oficio moral, argumentando dos motivos: se actúa en relación de desigualdad con los alumnos, lo cual no se usará en contra de la parte débil, sino para que puedan desarrollar capacidades que los hagan más independientes; y se pretenden cosas que adquieren sentido desde una perspectiva moral, se propone enseñar cosas que sólo pueden justificarse por su deseabilidad o su valor”¹³.

Hargreaves (1994) señala que aunque los profesores no tuvieran una intención moral consciente respecto a su trabajo, lo cierto es que casi todo lo que hacen tiene consecuencias morales.

“El profesor tratando de generar una influencia, ha de decidir o asumir el grado de identificación o de compromiso con las prácticas educativas que desarrolla, sus niveles de transformación de la realidad ante la que se enfrenta. Esta conciencia moral sobre su trabajo lleva emparejada la autonomía como valor profesional”.¹⁴

El compromiso con la comunidad.

La moralidad es un fenómeno social, resultado de nuestra vida en comunidad en donde se han de resolver problemas que afectan a las personas y a su desarrollo, esto requiere de elegir lo que es moralmente adecuado a la situación.

Hargreaves afirma que la educación es una ocupación socialmente encomendada y que responsabiliza públicamente al profesorado.

¹² Gimeno Sacristán. Citado en José Contreras (1997) La autonomía del profesorado. Madrid. Morata. p. 51

¹³ Tom. Citado por José Contreras D.(1997) En La autonomía del profesorado. Madrid. Morata. p. 52

¹⁴ Contreras, Domingo, op. cit., p. 53

Zeichner (1991) explica que “El profesorado sólo puede asumir su compromiso moral desde la autonomía, no desde la obediencia, porque no es posible resolver los conflictos y dilemas sino desde la asunción autónoma de los mismos”¹⁵.

La competencia profesional

Tanto la obligación moral como el compromiso con la comunidad requieren de una competencia profesional coherente con ambos.

La enseñanza requiere de cierto dominio de habilidades, técnicas y recursos para la acción didáctica, así como debe conocer los aspectos de la cultura y el conocimiento que constituyen el objeto de lo que se enseña.

Socket (1993) señala que “difícilmente se puede asumir una obligación moral o un compromiso con el significado y las repercusiones sociales de la enseñanza si no se dispone de esta competencia”¹⁶.

Estas concepciones darán lugar a distintas formas de entender la autonomía profesional del docente, mismas que ponen énfasis en alguna cualidad esencial de la práctica educativa. Estos enfoques conciben al docente como experto técnico, como profesional reflexivo o como intelectual crítico.

3.3.1 El docente como profesional técnico.

Este enfoque representa el modelo tradicional de concebir la práctica profesional de la enseñanza.

La práctica docente desde la racionalidad técnica, se basa en que su principal objetivo es dar solución instrumental a los problemas a través de la implementación de técnicas que provienen de la investigación científica. La tarea fundamental es el desarrollo de procedimientos técnicos para el análisis y diagnóstico de los problemas así como para el estudio y solución de los mismos.

La idea de ciencia aplicada como desarrollo de estrategias y procedimientos para la solución de problemas afecta el desempeño profesional en tres aspectos que a continuación se describen:

¹⁵ Zeichner. Citado por José Contreras D.(1997) En La autonomía del profesorado. Madrid. Morata. p.55

¹⁶ Socket. Citado por José Contreras D. (1997) En La autonomía del profesorado. Madrid. Morata. p. 57

-El primer aspecto se refiere a que, si se distingue como principal característica del docente la aplicación de instrumentos y técnicas para la obtención de resultados, esta condición lo subordina en relación con quienes elaboran estos recursos ya que “la relación que se establece entre la práctica y el conocimiento es jerárquica”¹⁷. Esta separación entre quienes producen el conocimiento y quienes lo aplican significa también diferente reconocimiento y posición tanto académica como social.

-En el segundo aspecto, esta concepción de acción instrumental que intenta conseguir determinados fines supone que la práctica docente en el ambiente social debería conducirse como una ingeniería, al margen de los contextos humanos y sociales en los que dicha práctica se realiza y de los efectos que provoca sobre los mismos. Schön considera que el modelo de racionalidad técnica aplicado a la práctica docente corresponde a la concepción positivista del conocimiento científico, el cual se reduce a las regularidades causa-efecto que posibilitan la predicción de fenómenos para ser manipulados y controlados.

-En el tercero, la aplicación de este conocimiento técnico está estrechamente ligado a la formulación de objetivos que se pretenden estables y definidos. En este sentido se determina una correspondencia entre acciones y resultados deseables que además pueda comprobarse inequívocamente que han sido alcanzados. Por lo tanto, se requiere que los contextos en los que se aplican estos medios sean igualmente estables. Sólo bajo estas condiciones es posible generalizar las situaciones para las cuales pueden ser válidos tanto las técnicas de diagnóstico como los medios para lograr los fines establecidos.

Desde esta perspectiva el docente se reconoce como profesional con cierto dominio de técnicas, conocimiento de métodos para enseñar, procedimientos para el manejo y control de grupo en clase así como de técnicas para la evaluación de aprendizajes. En este modelo el conocimiento pedagógico que sobresale es el que establece cuál es la forma más eficaz de intervención para lograr una finalidad determinada, el cual se representa por técnicas o métodos de enseñanza.

Asumir el modelo de racionalidad técnica significa considerar la enseñanza como actividad productiva, dirigida a la obtención de resultados o productos preestablecidos.

¹⁷Pérez Gómez, A.(1991) Citado por José Contreras En La autonomía del profesorado. Morata. Madrid. p. 65

El docente como experto técnico se percibe únicamente como ejecutor de técnicas no como creador de las mismas, por lo que establece una relación de dependencia con quienes investigan y diseñan las técnicas.

La autonomía del docente desde este punto de vista se ve limitada al subordinar su tarea al trabajo de los investigadores que originan y determinan las técnicas para producir ciertos resultados.

Según Schön la práctica docente no se puede reducir a la mera aplicación de técnicas ya que ésta se enfrenta a problemas en los que intervienen diversos factores que no se resuelven con la simple implementación de técnicas.

Los problemas deben ser entendidos por los docentes desde los contextos específicos en que se presentan y con la particularidad que expresan, que les permita elegir entre distintas opciones para encontrar la respuesta apropiada a cada situación.

Gage reconoce la enseñanza como un arte práctico el cual se vale de la creatividad, la intuición y la improvisación del docente, quien busca solucionar satisfactoriamente las situaciones que enfrenta.

Uno de los efectos evidentes de esta concepción del docente como experto técnico, es el que hace referencia a los objetivos como productos finales previamente establecidos, en lugar de cualidades que orienten la práctica, como valores que se desean promover y desarrollar en la acción educativa. Para Elliott y Stenhouse “el valor de la práctica educativa no se estipula por su capacidad instrumental de conseguir los estados finales previstos, sino por su coherencia con las formas de relación y aprendizaje que se consideran valiosas como prácticas educativas”.¹⁸

En oposición a este modelo, A. Pérez Gómez afirma que “la traslación de los valores desde los procesos a los productos, la primacía de los resultados observables, la justificación ética de los medios en virtud del valor de los productos son las manifestaciones más evidentes y sutiles, en la actualidad, del principio de alienación humana”¹⁹. Para él, el principio del eficientismo implica trasladar la forma de entender los mecanismos de producción de bienes materiales al complejo e impredecible proceso de desarrollo y construcción de las capacidades y formas de ser del individuo. Añade, que los resultados del proceso educativo sólo son detectables en su profundidad a largo plazo, ya que en cada individuo pueden significar realidades distintas al

¹⁸Elliott y Stenhouse. Citados por José Contreras D.(1997) En La autonomía del profesorado. Madrid. Morata. p. 73

¹⁹Pérez Gómez, A. Citado por Elliott, J.(1990). En La investigación-acción en educación. Madrid. Morata. p. 11

ocultar los procesos más profundos que están construyendo modos permanentes de pensar, sentir y actuar. De tal forma que los valores educativos permiten desarrollar el conocimiento que capacita a cada individuo para acceder a la comprensión de la realidad compleja en que vive y para deliberar sobre los modos más racionales de intervenir en la misma.

A. Pérez Gómez enfatiza que “en términos de la práctica docente, tanto la fijación externa de objetivos educativos como su reducción a resultados, no resuelven los problemas de obligación moral a los que necesariamente ha de enfrentarse el profesorado”.²⁰

3.3.2 El docente como profesional reflexivo.

A partir de esta concepción de la tarea educativa del docente se aprecian aquellas habilidades del ser humano relacionadas con la capacidad de deliberación, de reflexión y de juicio; características que permitirán mediante una actitud reflexiva, abordar las situaciones problemáticas de la práctica.

Desde la visión de Schön el docente se enfrenta constantemente a situaciones inciertas, inestables, singulares en las que hay conflictos de valor; situaciones que no se resuelven con la aplicación de un conjunto de técnicas. Por lo anterior, identifica dos actitudes que forman parte de las actividades cotidianas que se realizan de manera espontánea, se refiere al “conocimiento en la acción y a la reflexión en la acción”, actitudes que pueden ser aplicadas a la acción educativa.

El conocimiento en la acción se refiere a las acciones que ejecutamos sin detenernos a pensar en ellas antes de hacerlas; como prácticas habituales en las que mostramos cierto dominio. En estas situaciones el conocimiento no se aplica a la acción sino que está implícito en ella.

También es común que cuando surge una situación inesperada que nos saca de lo habitual, nos haga pensar acerca de lo que hacemos, incluso pensamos mientras estamos actuando. Es una forma de reflexionar sobre lo que normalmente hacemos; a esto Schön lo llama reflexión en la acción.

La reflexión en la acción es una actitud habitual en el ámbito cotidiano, dentro de la práctica profesional del docente se presenta de manera repetida, ya que en el ámbito educativo el docente se enfrenta constantemente a distintas situaciones que le exigen buscar soluciones diversas, éstas enriquecen su conocimiento en la práctica. Este conocimiento profesional le

²⁰ Pérez Gómez. A. Citado por José Contreras D.(1997). En La autonomía del profesorado. Madrid. Morata. p. 73

proporciona confianza en su especialización. Sin embargo en la medida en que las situaciones muestran diferencias y le exigen modificar su actuación, el profesional necesita reflexionar, revisar sus conocimientos prácticos en relación a la problemática que se le presenta, la que requerirá de otros recursos profesionales, de buscar nuevas alternativas no previstas como en los casos semejantes. Schön afirma que el proceso de reflexión en la acción transforma al profesional, en un investigador en el contexto de la práctica. Esta circunstancia lo desliga de teorías y técnicas establecidas para conducirlo hacia la construcción de una nueva forma de plantear los problemas que lo preparan para identificar sus particularidades y con base en éstas, adoptar las decisiones pertinentes.

Desde esta perspectiva, la práctica profesional se concibe como un proceso abierto a la reflexión acerca de los fines y significado concretos en situaciones complejas y conflictivas, llevando al análisis de normas y criterios implícitos de valoración que se utilizan y a la forma en que se construye el rol profesional dentro del contexto de la institución y de la sociedad en las que actúa.

“Un profesional que reflexiona en la acción tiende a cuestionar la definición de su tarea, las teorías en la acción de las que parte y las medidas de cumplimiento por las que es controlado”²¹.

La práctica profesional reflexiva está orientada por valores profesionales que poseen un auténtico significado, como criterios normativos que están presentes y se realizan en el propio desempeño profesional.

Stenhouse mantiene una idea semejante a la propuesta de Schön en su concepción del profesor como investigador.

Para Stenhouse la enseñanza es un arte que manifiesta determinados valores y está en la búsqueda de mejorar mediante la experimentación y la evaluación crítica de su propia práctica. Este autor se opone al modelo del profesional como experto técnico, ya que considera que cada situación educativa posee características propias y lo importante es atender a estas circunstancias particulares y no pretender uniformar los procesos educativos.

“La enseñanza sólo se puede entender por la relación compleja y conflictiva que guarda con las aspiraciones educativas. Los valores representan una aspiración ambiciosa, nunca

²¹ Schön (1983). Citado por José Contreras en La autonomía del profesorado. Madrid. Morata. p. 80

plenamente realizable que convierten a la enseñanza en una actividad que siempre puede mejorarse”.²²

Las finalidades como criterios de valor y su traslado como principios para la práctica ayudarán al docente a encauzar los procesos de enseñanza en el aula; mientras que el análisis y la crítica de la propia práctica son los que permitirán mejorar su actuación y capacidad para crear situaciones regidas por valores y criterios educativos.

La concepción del profesor como investigador de su propia práctica originada por Stenhouse, consiste en mantener una actitud dispuesta a examinar con sentido crítico y en forma sistemática la propia actividad práctica. La práctica docente es un hábito que se construye a través de habilidades y recursos con los que se resuelve la práctica, pero que es posible hacer consciente para perfeccionarla.

“El profesor como investigador de su propia práctica, convierte a ésta en objeto de indagación dirigida a la mejora de sus cualidades educativas. La investigación en la práctica docente constituye un diálogo y fusión de ideas educativas y de acciones pedagógicas que se justifican mutuamente”²³

Según Elliott en la práctica reflexiva el currículum está en constante construcción y transformación. El currículum como expresión de la intencionalidad educativa realizable en la práctica está relacionado con la acción docente mediante la cual se desarrolla y se reconstruye subordinándose al juicio de la práctica.

Elliott afirma que la práctica consiste en llevar a cabo principios que parten de lo que se considera educativo para los alumnos; traduciéndolos en formas concretas de actuación docente en las aulas. Y concluye: “la práctica reflexiva es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica”²⁴

Elliott agrega a esta propuesta la necesidad de pasar de la reflexión individual a la reflexión cooperativa, para llegar a desarrollar conocimientos prácticos compartidos que emergen de la reflexión, el diálogo y el contraste permanente.

²² Stenhouse (1977). Citado por José Contreras en La autonomía del profesorado. Madrid. Morata. p. 84

²³ Ibidem. p. 87

²⁴ J. Elliott (1989) Citado por José Contreras en La autonomía del profesorado. Madrid. Morata. p. 89

3.3.3 El docente como profesional crítico.

La idea de los profesores como intelectuales críticos ha sido desarrollada por Giroux, a partir del pensamiento de Gramsci sobre la intervención de los intelectuales en la producción y reproducción de la vida social.

Bajo este punto de vista, el trabajo docente se concibe como una tarea intelectual, oponiéndose al concepto instrumental o técnico. En este sentido, los docentes realizan una práctica intelectual crítica relacionada con los problemas y experiencias cotidianos; práctica en la que los docentes desarrollan una comprensión de las circunstancias en que ocurre la enseñanza y junto con sus alumnos, sientan las bases para la crítica y la transformación de las prácticas sociales que se forman alrededor de la escuela.

Esta propuesta de Giroux sobre los profesores se relaciona con el concepto de “autoridad emancipadora” que significa que los docentes tienen la obligación de cuestionar los postulados en los que se basan los discursos y valores que norman las prácticas sociales y escolares, haciendo uso del conocimiento que portan con el propósito de edificar una enseñanza destinada a la formación de ciudadanos críticos y activos.

La autoridad emancipadora es un concepto ligado a ideas de libertad, igualdad y democracia. Para la cual, los centros escolares se deben convertir en lugares donde los alumnos aprenden y se esfuerzan en conjunto por lograr condiciones que conduzcan hacia la libertad individual y la preparación para la actuación social. Los docentes se comprometen con la transmisión de un conocimiento crítico así como con la transformación de la sociedad, mediante la capacitación para pensar y actuar en forma crítica. A este docente, Giroux, lo denomina intelectual transformador, y explica: “actuar como intelectuales transformadores significa ayudar a los estudiantes a adquirir un conocimiento crítico sobre las estructuras sociales básicas como la economía, el estado, el mundo del trabajo y la cultura de masas, de modo que estas instituciones puedan abrirse a una potencial transformación. Una transformación dirigida a la progresiva humanización del orden social”.²⁵

Los profesores que entienden su trabajo bajo el concepto de autoridad emancipadora deben abrir la práctica educativa a otros grupos y prácticas sociales comprometidas con la contestación popular y activa, así como a todos aquellos sectores sociales que deben tener una voz en la comunidad.

²⁵ Giroux (1991). Citado por José Contreras en La autonomía del profesorado. Madrid. Morata. p. 118

Para Giroux es necesario promover un lenguaje que identifique las injusticias sociales que le permita al profesor elaborar tanto la crítica de las condiciones de su trabajo como la posibilidad de construir una sociedad más democrática y más justa, educando a sus alumnos como ciudadanos críticos, comprometidos en la construcción de una vida individual y pública digna, orientada por los principios de solidaridad y esperanza.

Esta propuesta representa el contenido de una práctica profesional para el profesorado, pero no expone las conexiones con las experiencias concretas de los docentes que las harían posibles. En este sentido, el enfoque de la reflexión crítica, generado por Smyth y Kemmis establece que para unir la idea emancipadora de la práctica docente con el proceso de emancipación del profesor es necesario recurrir a la conformación de procesos de colaboración con el profesorado para promover su reflexión crítica.

La reflexión crítica, además de contemplar la reflexión del docente sobre su práctica y las incertidumbres que ésta le ocasiona, supone una forma de crítica que le permitiría analizar y cuestionar las estructuras institucionales en que trabaja. Ésta implica ubicarse en el contexto de la acción, en la historia de la situación, participar en la actividad social y tomar postura ante los problemas.

Kemmis hace énfasis en los elementos que configuran como proceso la práctica reflexiva con un compromiso crítico, estos son:

-La reflexión conlleva una orientación a la acción y ésta se deriva de la relación entre pensamiento y acción en las situaciones reales históricas en las que nos encontramos.

-La reflexión presupone y prefigura relaciones sociales.

-La reflexión expresa y se pone al servicio de determinados valores humanos, sociales, culturales y políticos.

-La reflexión repite o cambia las prácticas ideológicas que sirven de base al orden social.

-La reflexión como práctica expresa la posibilidad de reconstruir la vida social por la forma en que intervenimos en la comunicación, en la toma de decisiones o en la acción social.

El docente al reflexionar críticamente sobre formas habituales de enseñanza, originadas a partir de condiciones sociales en las que realiza su trabajo, está descubriendo la orientación ideológica de la misma y su contribución para que ésta permanezca. El interés que motiva a la reflexión crítica es la emancipación, pues permite superar la visión conformista de los supuestos,

hábitos, tradiciones y costumbres no cuestionadas y de las formas de coerción y de dominación que dichas prácticas suponen.

El proceso de reflexión crítica permite a los profesores avanzar hacia la transformación de su práctica educativa, a través de la toma de conciencia de los valores y significados ideológicos implícitos en las acciones docentes y en las instituciones que la sostienen, así como de la acción transformadora dirigida a eliminar la irracionalidad y la injusticia existentes en dichas instituciones. De esta forma, la reflexión crítica conduce hacia la crítica de la asunción de los valores sociales dominantes, como manera de tomar conciencia de sus orígenes y de sus consecuencias. A través de esta crítica será posible transformar el sentido político que hemos aceptado en relación a la función docente, para elaborar un nuevo significado para ésta, más racional, más justo y satisfactorio, en la medida que el descubrimiento de los intereses a los que sirven las prácticas actuales nos hagan buscar nuevos futuros.

J. Elliott opina que todo proceso de reflexión sobre la práctica conlleva una crítica institucional, así como una autocrítica; cuando el profesor trata de replantear su comprensión del caso al que se enfrenta, está cuestionando la idea que del mismo tenía, así como de las restricciones a las que se encuentra sometido dentro de la institución en la que desempeña su trabajo, ya que ambas condicionan las posibilidades de realización de sus aspiraciones educativas. La conciencia de la existencia de contradicciones y dilemas en la propia experiencia docente y la reflexión que origina, dan lugar a nuevas perspectivas críticas.

Por su parte, Stenhouse asegura que la fuerza liberadora y que da autonomía al profesorado está en la investigación, pues ésta representa la capacidad de desarrollar estructuras de juicio y valoración educativas que no se encuentren sometidas a la autoridad.

3.4 Desarrollo profesional y mejora de la enseñanza.

En este apartado expondré las aportaciones de algunos autores sobre el desarrollo profesional del docente a partir de los procesos de formación permanente del profesorado, impulsados por la propia institución y su incidencia en la mejora de la enseñanza. Este enfoque no corresponde en su totalidad al que pretendo analizar en este trabajo ya que la mayoría de los profesores que asisten al Diplomado en Formación Docente que imparte la FES-C lo hacen de forma independiente. Sin embargo, esta propuesta explica la necesidad de que el docente se mantenga en constante preparación con el propósito de mantener y mejorar su práctica.

McCormick y James afirman que: “el desarrollo profesional se convierte en condición de la rendición de cuentas profesional”²⁶. Esta rendición de cuentas se traduce en una evaluación personal mediante la cual el profesor asume el compromiso de mejorar la enseñanza mediante la modificación positiva de su práctica educativa.

Hoyle considera que la profesionalidad del docente promueve el cambio y favorece la creatividad en el centro escolar, sin embargo, estas modificaciones no podrán llevarse a la práctica si no se involucra al conjunto de profesores para que se comprometan a implementarlas. Esto significa que los intentos innovadores efectuados por algún profesor sólo podrán llevarse a la práctica cuando convezan e impliquen a toda la escuela. Hoyle determina que el atributo más importante de la organización interna de la escuela es el trabajo cooperativo entre los profesores. Desde esta perspectiva, la profesionalidad del docente es al mismo tiempo “una adquisición y un resultado de la escuela”²⁷ pero la misma institución puede convertirse en promotora de dicha profesionalidad.

Continuando con Hoyle, él distingue dos tipos de profesionalidad en la docencia: la profesionalidad restringida y la profesionalidad amplia.

En la profesionalidad restringida el docente se caracteriza por mantener una visión intuitiva de la enseñanza, basa sus conocimientos y habilidades principalmente en su experiencia restándole valor a la teoría, es sensible al progreso de cada alumno, no hace comparaciones entre su trabajo y el de otros profesores, dirige la clase con facilidad y aprecia su autonomía en el aula.

El profesional de perspectiva amplia consiste en aquel profesor que ubica su actividad dentro de un contexto mayor, comparando su trabajo con el de otros profesores, al compartir, evaluar y colaborar con otros docentes. Este profesional se interesa por la teoría y los avances educativos del momento, por lo tanto, se informa por diversos medios como libros, revistas, conferencias, cursos, etc.; interviene en distintas actividades educativas dentro y fuera de la institución, promoviendo su continuo desarrollo profesional mediante su formación permanente en el trabajo, ya que piensa que la docencia es una actividad sistemática con posibilidades de ser perfeccionada. Stenhouse apoya esta idea al afirmar que la característica central del profesional de perspectiva amplia es “la capacidad de desarrollo profesional autónomo a través del estudio sistemático de la propia actividad, el estudio del trabajo de otros profesores y de la comprobación

²⁶ McCormick y James(1996). Evaluación del currículum en los centros escolares. Madrid. Morata. p. 41

²⁷ Hoyle (1975) Citado por McCormick y James. En Evaluación del currículum en los centros escolares. Madrid. Morata. p. 44

de las ideas mediante procedimientos de investigación en clase”²⁸. Tanto Hoyle como Stenhouse enfatizan que para que exista un verdadero desarrollo profesional no es suficiente modificar el conocimiento, sino que también es necesario “cambiar las actitudes, valores y formas de actuar aceptadas que rigen el quehacer profesional”²⁹.

Por su parte, Eraut supone que la expresión “desarrollo profesional” implicaría la presencia de una teoría evolutiva del desarrollo profesional del docente, esta idea lo conduce a establecer una comparación entre la forma en que el profesor contribuye a la evolución del niño y la manera en que la institución puede beneficiar el desarrollo del profesor. Esta analogía lo lleva a afirmar que dicho desarrollo es un proceso natural y para fundamentar esta opinión expone los siguientes aspectos:

-Así como la intervención del profesor no determina la evolución del niño, sino que intenta entender, promover y favorecer esta evolución; asimismo, la institución traza estrategias que promueven la evolución del profesor.

-Ya que el desarrollo del profesor como el desarrollo del niño son procesos naturales, es conveniente proporcionar el ambiente adecuado para que éste se de, tratando de eliminar los obstáculos que lo limitan.

-Así como las expectativas que el profesor tiene sobre sus alumnos provocan un resultado significativo en ellos, una forma de promover el desarrollo profesional del profesor es preverlo, esto propiciará en él un efecto positivo.

-El aprendizaje en el niño se favorece cuando se utiliza una adecuada variedad de casos concretos que tengan relación con su entorno, del mismo modo en el profesor la reflexión y el diálogo sobre su práctica promoverán su desarrollo profesional.

-Según Piaget, el niño organiza su experiencia mediante esquemas; y Kelly afirma que las personas constituyen su experiencia a través de constructos, de igual manera el desarrollo profesional del profesor debe basarse en estos constructos y no es posible promover su desarrollo de otra forma.

-En el niño la motivación aumenta cuando el estudio se enlaza con sus intereses y éstos, a su vez, se combinan con los intereses del grupo; así se logra alcanzar un extenso conjunto

²⁸Stenhouse (1975) Citado por McCormick y James. En Evaluación del currículum en los centros escolares. Madrid. Morata. p. 44

²⁹ Stenhouse y Hoyle Citados por McCormick y James(1996). En Evaluación del currículum en los centros escolares. Madrid. Morata. p. 46

de conocimientos y habilidades. De la misma manera, el profesor se encontrará más motivado para tratar temas educativos si éstos se vinculan con la problemática que él enfrenta y si además se utiliza su mismo lenguaje.

Estos argumentos intentan presentar una serie de normas explicando las causas por las cuales los maestros cambian, así como las situaciones que promueven su aprendizaje y en todo caso contribuirían a incrementar su profesionalidad. Finalmente, Eraut afirma que “un profesor que no evoluciona en una medida perceptible se va convirtiendo en un mal docente, porque el desarrollo es natural y evitarlo equivale al deterioro”³⁰

McCormick y James consideran que existe una evidente conexión entre el desarrollo profesional del docente y su crecimiento personal. Esto se suma a la idea de Taylor acerca de que “el desarrollo profesional y el personal no constituyen procesos diferenciables sino uno y único”³¹.

Taylor afirma que en toda institución educativa el objetivo fundamental consistirá en establecer, mantener y encauzar el compromiso del profesor con su propia práctica.

El docente que dedica el tiempo y la atención necesarios a su desarrollo profesional, en realidad está contribuyendo con la institución y con los alumnos al ofrecerles los conocimientos y las habilidades requeridos en relación con su responsabilidad profesional.

Taylor señala que el desarrollo profesional del docente generalmente se orienta hacia el cambio de estructuras, marcos, recursos y métodos restando valor a las formas deseables de conocimiento y comprensión personales. Por lo cual, este interés por el desarrollo profesional se arriesga al dar mayor importancia a la forma que al fondo y cuestiona: ¿qué es más importante, el contenido y los resultados o el proceso de crecimiento personal del docente?

Alun Jones³² se inclina por la formación docente impulsada por la institución debido a que tiene mayores efectos positivos cuando ésta se basa en un modelo de aprendizaje relacionado con las finalidades de la institución, es decir, establece un equilibrio entre las necesidades de la escuela y las de los profesores. Con esto se evitaría la dificultad de aplicar los nuevos conocimientos a la realidad educativa de la escuela. Este modelo de formación basado en el

³⁰ Eraut (1977) Citado por McCormick y James. En Evaluación del currículum en los centros escolares. Madrid. Morata. p. 51

³¹ Taylor (1980) Citado por McCormick y James. En Evaluación del currículum en los centros escolares. Madrid. Morata. p. 52

³² Alun Jones (1980). Citado por McCormick y James. En Evaluación del currículum en los centros escolares. Madrid. Morata. p. 53

modelo educativo de la institución requerirá de un contrato que especifique tanto los conocimientos como las destrezas que habrá de aprenderse, qué necesidades deberán cubrir, cómo se aplicarán estos contenidos y habilidades, así como los efectos que se esperan después de su aplicación. Todo esto se basa en la idea de que cada institución posee característica, necesidades y finalidades propias.

Bolam³³ enfatiza la relación dinámica que se genera entre profesores e institución en el proceso de cambio, considera que cualquier esfuerzo que fomente el desarrollo del profesor o de la escuela en general tendrá por finalidad optimizar las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Por lo tanto, la misión de la institución consistirá en facilitar las estructuras apropiadas para promover el desarrollo de la carrera docente, la formación permanente y el desarrollo y revisión curriculares que propicien la mejora de la actividad educativa.

Elliott, MacDonald, Shipman y Simons coinciden en que “la evaluación iniciada y dirigida por los profesores en respuesta a las propias necesidades e intereses por ellos percibidos tiene una mayor capacidad de promoción del desarrollo personal, porque amplía el papel de los docentes, conservándose su autonomía. Pasa a manos de los profesores la responsabilidad de descubrir e investigar los problemas relacionados con la práctica escolar y la suya propia, de evaluar la oferta del momento en relación con el contexto y de proponer, implementar y evaluar posibles soluciones con los recursos disponibles.”³⁴

La evaluación educativa emprendida por los mismos profesores para modificar su práctica representa la fuerza motivadora para cambiar el sistema, también implica un aumento de las capacidades de solución de problemas y la promoción del desarrollo de las personas que apoyan el cambio del propio sistema educativo.

En resumen, desde esta perspectiva, el desarrollo profesional del docente tiene mayores posibilidades de éxito si parte de las necesidades concretas en un contexto determinado, es decir, desde las necesidades educativas y profesionales de los docentes e instituciones implicados, por tanto, será más apropiado para generar mejoras en la enseñanza.

³³ Bolam (1982). Citado por McCormick y James. En Evaluación del currículum en los centros escolares. Madrid. Morata. p. 53

³⁴ Elliott, MacDonald, Shipman y Simons Citados por McCormick y James. (1996). En Evaluación del currículum en los centros escolares. Madrid. Morata. p. 54

Hemos revisado distintas perspectivas teóricas relacionadas con la docencia y la formación docente, los rasgos característicos de la acción educativa, algunas formas de ejercer esta profesión y la importancia de la formación docente para mejorar la calidad de la enseñanza dentro de la institución. Sin embargo, me parece importante reflexionar acerca de la realidad laboral y económica del docente, situación que de alguna manera determina el ejercicio, el desarrollo y la proyección de esta profesión.

3.5 Reflexiones en torno a la realidad laboral y económica del docente.

El docente en la sociedad actual posee una multiplicidad de demandas y responsabilidades que sólo contribuyen a aumentar su sensación de incertidumbre y malestar sobre su condición profesional.

El trabajo del docente encierra una gran paradoja que consiste en la cantidad de exigencias a las que se ve comprometido dentro de su institución, comparadas con el bajo salario que recibe. Al docente se le pide tener una serie de competencias como transmitir los conocimientos y habilidades respecto a una disciplina, tener cualidades personales para inculcar valores y normas sociales, evaluar y promover a los estudiantes.

Si observamos de cerca el trabajo del docente veremos que para impartir una clase el profesor requiere preparar con anticipación el tema que va a tratar, seleccionar las actividades de aprendizaje, elaborar el material didáctico, este tiempo de preparación no está considerado por la institución.

El docente atiende cada vez a un número mayor de alumnos por grupo, lo cual hace más difícil supervisar el aprovechamiento y aumenta la carga de trabajo a la hora de evaluar. Aunado a esto, los recursos didácticos que ofrecen las instituciones son limitados, en ocasiones sólo consisten en un pizarrón y gises.

Además, la actividad del docente dentro de la institución no se reduce al horario de sus clases o trabajo frente a grupo. El docente participa en otras actividades como asesorías a los alumnos, reuniones académicas y administrativas, organización de eventos escolares, etc. Sin embargo, la remuneración que percibe, por lo general, sólo incluye las horas de clase que imparte. En este sentido, es evidente la desproporción que existe entre las exigencias laborales a las que el docente se compromete y la remuneración económica que recibe.

Esta situación ocasiona que muchos docentes busquen aumentar sus ingresos, para cubrir sus necesidades básicas, realizando otra actividad profesional, restándole tiempo y posibilidades a su desarrollo profesional en el contexto educativo.

La mayoría de los docentes universitarios están sujetos a contratos anuales, esta situación los deja fuera de los programas de estímulos así como de becas para estudios de posgrado y de los mecanismos de promoción a mejores categorías académicas.

Los docentes universitarios se ven obligados a presentar evaluaciones periódicas (mejor conocidas como certificaciones) ya que la institución les exige: actualizarse, obtener los grados de maestría y doctorado en el campo de su disciplina así como generar productos de investigación, para tener derecho a estímulos económicos. Sin embargo, ninguna de estas tareas vinculadas a su formación permanente están incluidas dentro de su jornada laboral.

Estas situaciones adversas a las que el docente se enfrenta, no sólo influyen en su desempeño sino que obstaculizan su desarrollo profesional.

Finalmente creo que las dificultades señaladas pueden traducirse en razones por las cuales la mejor alternativa para que los docentes superen su condición laboral y económica es que emprendan un proceso de formación permanente que promueva su profesionalidad.

Capítulo 4.

Análisis del Programa

El programa de un curso constituye la propuesta de los aprendizajes mínimos que la institución pretende desarrollar a través del proceso enseñanza aprendizaje, el programa orienta las decisiones que tanto maestros como alumnos tomen en relación con la obtención de ciertos resultados.

El Programa que desarrolla el Diplomado en Formación Docente lleva inmerso una serie de postulados que dan lugar a una propuesta de los conocimientos, habilidades y competencias que el docente debe lograr para ejercer esta profesión.

A continuación realizaré el análisis de los fundamentos teóricos y los fundamentos metodológicos que contribuyeron a la planeación de este Diplomado en Formación Docente. Iniciaré con el estudio del modelo curricular y las teorías de aprendizaje en las que sustenta el proceso enseñanza-aprendizaje, continuaré con la metodología utilizada como estrategia para propiciar los aprendizajes planteados y, finalmente haré un breve recorrido por los contenidos que forman parte de este proyecto educativo, los cuales representan uno de los elementos principales del proceso de formación.

4.1 Fundamentos Teóricos.

La planeación de un currículum tiene como finalidad anticipar los conocimientos que el estudiante va a aprender, el procedimiento o estrategia que se seguirá para que estos conocimientos, habilidades y actitudes sean aprendidos, es decir, cómo se lograrán, y los mecanismos para evidenciar los resultados del proceso.

En este apartado trataré sobre el modelo curricular bajo el cual fue diseñado el currículum del Diplomado en Formación Docente, los principios en los que se fundamenta este modelo curricular para poder desarrollar en el grupo de participantes un conjunto de conocimientos que considera fundamentales en el ejercicio de la docencia.

Para comprender mejor lo que implica un modelo curricular es necesario identificar el concepto central, es decir, el currículum.

Algunas definiciones que expresan con mayor claridad el significado de Currículum, son:

-“la planeación necesaria que de manera anticipada se hace de los fines (resultados de aprendizaje) como de los medios educativos para obtenerlos”¹

¹ Casarini R., Martha. (1998). Teoría y diseño curricular. México. Trillas. p.6

-“ el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la institución educativa”²

-“proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución”³.

En el contexto del nivel superior el currículum se plantea, según algunos autores, como un instrumento que trasciende e influye en la transformación de la sociedad, como se expresa a continuación:

-“El proyecto universitario comprende la propuesta de finalidades políticas-académicas precisas, a partir de una definición de las posiciones ideológicas adoptadas por la universidad y del compromiso que asume en el tratamiento y solución de la problemática social, filosófica, científica y técnica del país”⁴

En resumen el currículum se considera un proyecto que responde a una serie de actividades que implican una finalidad educativa y que se realizan de acuerdo con un plan de acción determinado que servirá de guía al proceso enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien el currículum como proyecto puede visualizarse desde distintos aspectos, en primer lugar, como prescripción respecto a lo que se pretende que logre la institución y, en segundo lugar, como lo que realmente sucede en la práctica. De aquí se derivan tres acepciones del término, éstas son: currículum formal, currículum real y currículum oculto.

El currículum formal es la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico administrativas. La parte documental del currículum queda integrada por el Plan de estudios y los Programas.

El currículum real corresponde a la implementación o aplicación del currículum formal, este plan de acción consecuentemente llevará consigo una serie de modificaciones necesarias que se ajusten a las situaciones reales de la clase. El currículum real se traduce en la práctica educativa de lo que se prescribe en el proyecto.

² Zabalza, Miguel A. (2000). Diseño y desarrollo curricular. Madrid. Narcea. p. 21

³ Coll, César. (1997). Psicología y Currilum. Papeles de Pedagogía. Barcelona. Paidós. p. 47

⁴ Glazman e Ibarrola. (1983). Diseño de planes de estudio. Citado por Martha Casarini en Teoría y diseño curricular. México. Trillas. p.12

Por otra parte, el currículum oculto representa la forma implícita de la acción educativa que reproduce la estructura de valores que imperan en nuestra sociedad, a través de las relaciones de autoridad y disciplina que se establecen entre el maestro y el alumno dentro del aula. Este currículum permite identificar aquellas situaciones que se dan y que no forman parte de las intenciones manifiestas del proyecto educativo ya que “ es proveedor de enseñanzas latentes, enseñanzas institucionales no explícitas brindadas por la escuela, puesto que ésta es un microcosmos del sistema social de valores”.⁵

Por lo antes mencionado el currículum constituye la integración de los tres aspectos señalados: currículum formal, currículum real y currículum oculto como elementos teóricos y prácticos, esto es, sus intenciones y desarrollo curricular.

Martha Casarini enfatiza que “el currículum como concreción pedagógica de la cultura, la ciencia, el arte y la técnica, es realizado en un contexto institucional singular de relaciones de intercambio que se modifica individual y colectivamente como consecuencia del trabajo didáctico y experimental del propio currículum”.⁶

El diseño curricular lleva consigo de manera más o menos manifiesta una filosofía o una orientación teórica que integra un conjunto de posturas filosóficas, epistemológicas, científicas, socioculturales y pedagógicas. Estas posturas se verán reflejadas en los objetivos de aprendizaje, organización y secuencia de contenidos, criterios para las actividades didácticas, estrategias de evaluación, conexión de todo el proceso educativo con las necesidades sociales a las que responde.

Existen distintos modelos curriculares para desarrollar las acciones educativas que pretenden alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos en un proyecto de formación.

El modelo curricular que adopta el Diplomado en Formación Docente está basado en la Organización Modular.

4.1.1 Organización Modular

La Organización Modular como modelo curricular se ha venido desarrollando en nuestro país desde 1974 y corresponde al modelo educativo que se ha implementado desde su creación en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Unidad Xochimilco.

⁵ Arciniegas, I.O. (1988). Sobre el currículum oculto. En Ma. I Galán y Dora E. Marín. Investigación para evaluar el currículum universitario. México: Porrúa-UNAM

⁶Casarini R., Martha. op. cit., p.17

La Organización Modular se conoce también con el nombre de Organización por objetos de transformación.

El propósito fundamental de la Organización por objetos de transformación es “ofrecer una visión integral del conocimiento”⁷, además de:

-favorecer la actitud crítica del estudiante, así como su responsabilidad frente a la sociedad.

-promover el trabajo y los procesos de investigación por parte de los estudiantes.

-propiciar el trabajo colegiado de los docentes y la ruptura con formas de trabajo individualizado.

Esta propuesta curricular se organiza por módulos. Existen básicamente dos conceptos que definen al módulo. El primero corresponde a los postulados de la Teoría de la Tecnología Educativa la cual lo describe como: “unidades autosuficientes de conocimientos, que tienen la propiedad de integrarse con otras para formar unidades más complejas”⁸. El módulo requiere de información mínima necesaria (marco teórico) para que el estudiante en formación se aproxime a un problema concreto de la realidad, ubicado en un lugar y un tiempo determinado.

El segundo concepto se establece conforme a la Teoría Sociopolítica de la Educación adoptada por la UAM-Xochimilco, en la cual el módulo como programa de aprendizaje busca abordar un problema o situación concreta de la sociedad bajo distintas dimensiones, involucrando diversas disciplinas que permitan la generación de conocimientos así como de estrategias de acción que constituyen una práctica profesional identificable y evaluable. Todo esto interviene dentro de la formación profesional del estudiante. El Diplomado en Formación Docente elige esta segunda concepción de módulo para obtener sus fines.

La filosofía modular considera que una forma de conocer un objeto es actuando sobre él, esto es, entenderlo para modificarlo, transformarlo participar en el proceso de construcción de dicho objeto.

Una característica de los módulos es que son diseñados a partir de la noción de “objetos de transformación”.

⁷ Marco de referencia para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de Planes de estudio de Licenciatura.(2001). México. UNAM. Secretaría General. Unidad de Apoyo a Junta de Gobierno y Consejos Académicos de Área. p. 20

⁸ Glazman, R. y M. de Ibarrola. (1980). Citadas en Marco de referencia para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de Planes de estudio de Licenciatura.(2001). UNAM. Secretaría General. Unidad de Apoyo a Junta de Gobierno y Consejos Académicos de Área. p. 21

Objetos de transformación

Se le denomina objetos de transformación, en la concepción curricular de la UAM-Xochimilco, a problemas relevantes de la realidad social. Los problemas extraídos de la realidad social, sobre los cuales la universidad intenta producir y transmitir los conocimientos. Estos problemas constituyen una fuente de conocimiento, los cuales se estudian desde distintos enfoques y desde la acción práctica sobre ellos.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es entendido como el conjunto de posibilidades que tiene el sujeto de ejercer una acción dialéctica recíproca con el objeto de estudio en un contexto determinado.

“El sujeto adquiere el conocimiento transformando al objeto y transformándose a sí mismo. El alumno no sólo registra datos, su aprendizaje se da en la medida que asimila y acomoda la información como resultado de su intervención respecto a un problema que es abordado desde la investigación y el servicio”⁹. Esto implica una concepción de ciencia con relación a problemas sociales.

La organización modular además de partir de la selección de problemas de la realidad para su transformación plantea la conformación de módulos que integren los múltiples enfoques disciplinarios para resolver un problema.

La organización modular pretende integrar los aspectos investigación, docencia y servicio enfocados hacia un problema real como objeto de transformación. Desde esta postura se plantea la noción de docente como investigador considerado más operante dentro de las instituciones de educación superior.

Investigación.

En este modelo curricular la investigación es concebida como un principio para evitar la dependencia científica, tecnológica y cultural del país, a través de la formación de profesionales que mantengan una mentalidad independiente, con una visión global de la realidad, orientada al desarrollo de la ciencia con el propósito de dar respuesta a las demandas nacionales con plena conciencia de las transformaciones sociales que se requieren para avanzar en este terreno. “El investigador es un recreador del conocimiento adquirido por la sociedad y al mismo tiempo su dedicación a la investigación garantiza el nivel de calidad de la enseñanza. Por otra parte, la

⁹ Díaz Barriga, A. y otros. (1989). Práctica docente y diseño curricular. Un estudio exploratorio en la UAM-Xochimilco. UAM-X. CESU. p. 20

investigación se convierte en la actividad sustantiva que transforma los mecanismos de aproximación al conocimiento por parte del estudiante.”¹⁰ La investigación es la tarea fundamental de los módulos.

Docencia.

El sistema modular concibe a la docencia como una actividad diferente a la tradicional (la cátedra como transmisión de conocimientos y la retención de la información), ya que se plantea que un grupo reducido de estudiantes trabaje con un docente (o equipo de docentes) sobre una serie de problemas reales que son abordados desde diversos enfoques mediante un trabajo que contemple la investigación, el análisis y la discusión.

La investigación en la enseñanza es fundamental ya que el docente enseña lo que ha investigado, de aquí surge el concepto de investigación modular que hace énfasis en la investigación como método de aprendizaje.

Servicio

La organización modular concibe la relación de la universidad con la sociedad como modificadora del conocimiento, es decir, si el conocimiento es el resultado de la actividad del hombre sobre su realidad, el hombre debe llegar a actuar en esa realidad en función de tal conocimiento. Con el servicio se incorpora la práctica en la formación del profesional y se plantea como elemento determinante en el proceso de aprendizaje.

Durante la formación se busca que el estudiante incorpore su participación en la práctica de campo y en los problemas de la comunidad, según el nivel y tipo de conocimientos que maneja.

Prácticas profesionales.

Una de las características principales de la organización por módulos es que su diseño curricular parte del análisis crítico de las prácticas profesionales. El concepto de práctica profesional ofrece la posibilidad de entender las características histórico-sociales de las distintas formas de ejercer una profesión.

Las prácticas profesionales son determinadas socialmente, por lo que es necesario estudiar las estructuras socioeconómicas que influyen en el ejercicio de una profesión. Un estudio

¹⁰ Díaz Bariga, A.. op. cit.. p. 18

del campo profesional permite analizar el mercado real de una profesión y su vinculación con los diversos sectores de la sociedad.

“El estudio de la práctica profesional significa determinar las prácticas sociales de una profesión, su vínculo con una sociedad determinada y las condiciones históricas de la misma; implica ofrecer una explicación más integral y diversificada de la realidad social y educativa.”¹¹

El análisis de la formación económico-social en la que se dan las prácticas profesionales constituye en la organización modular el marco de referencia para los planes de estudio.

Implicaciones y posibilidades del sistema modular para estructurar el plan de estudios desde los niveles: epistemológico y psicológico.

Desde el nivel epistemológico la organización curricular por módulos propone la integración de varias disciplinas para el estudio y análisis de un objeto de transformación, de ahí su tendencia a transmitir el conocimiento desde una perspectiva interdisciplinaria. Esta orientación curricular estructura su plan de estudios “basado en un objeto e interrogante sobre la realidad, que conjugue las diversas ciencias y técnicas para dar respuestas científicas”.¹²

A partir del nivel psicológico la organización modular adopta los planteamientos del constructivismo de Piaget en los que se afirma que el proceso de aprendizaje implica acciones cognoscitivas de construcción y no sólo de mera copia de lo real. De tal forma que el sujeto crea un esquema de acción como resultado de su interacción con el medio. Este esquema le permite interactuar con su entorno, a través de procesos de asimilación y acomodación.

La asimilación esta relacionada con la formación de esquemas, a través de los cuales el sujeto adapta las observaciones del medio ambiente a un modelo interno que ha construido para encontrar significados de la nueva experiencia.

La acomodación es la posibilidad de integrar ese material nuevo al modelo interno para conformar un esquema de acción distinto al anterior.

Desde la perspectiva de esta teoría, resulta más adecuado que el estudiante se enfrente en un tiempo determinado (un trimestre) a tratar sólo un objeto de estudio dedicándole mayor tiempo, es decir, trabajar con menos información para lograr un mayor aprendizaje.

¹¹ Díaz Barriga, A. (1984) Ensayos sobre la problemática curricular. México. Trillas. p. 23

¹² Documento Xochimilco.(1980) UAM-X. Citado por Ángel Díaz. En Ensayos sobre la problemática curricular. México.Trillas. p. 29

En resumen, la Organización modular plantea la posibilidad de integrar el conocimiento del sujeto, propiciar una formación teórica-técnica adecuada y vincular los contenidos a las necesidades sociales a partir de la definición de un proyecto social.

4.1.2 Teorías de Aprendizaje

El modelo curricular del Diplomado en Formación Docente sustenta sus prácticas educativas, encaminadas a desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje, en dos teorías del aprendizaje: la Teoría Genético-cognitiva de Jean Piaget y la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel.

Ambas teorías se ubican dentro de la llamada corriente cognoscitivista. Estas teorías explican el aprendizaje como un proceso de adquisición de conocimiento en el cual intervienen las características de la estructura interna del organismo, con lo cual conceptualizan el aprendizaje como “un proceso de conocimiento de comprensión de relaciones, donde las condiciones externas actúan mediadas por las condiciones internas”¹³. Asimismo, son ubicadas como teorías mediacionales al considerar el funcionamiento de las estructuras internas del organismo como mediadoras del aprendizaje.

A continuación explicaré por separado los fundamentos en los que ambas teorías sustentan sus propuestas con respecto al aprendizaje.

Teoría genético-cognitiva de Jean Piaget

La teoría de Jean Piaget trata fundamentalmente del estudio de los orígenes de los procesos y mecanismos involucrados en la adquisición del conocimiento, en función del desarrollo del individuo. Esto significa, el análisis de las nociones y estructuras operatorias elementales que se forman a lo largo del desarrollo del ser humano y que dan lugar a la transformación de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento.

Desde una perspectiva genética, Piaget, intenta construir una epistemología que mediante el método genético estudie la construcción evolutiva del conocimiento como resultado de la interacción del sujeto con el objeto y, a partir de esto, analice la génesis y las condiciones del paso de un estado de conocimiento a otro; por esta razón su obra se denomina Epistemología Genética.

Piaget concibe a la epistemología como la teoría del conocimiento válido, considera que el conocimiento no es un estado sino un proceso que consiste en el tránsito de una validez menor

¹³ Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata. p. 37

a una validez mayor, esto implica que el conocimiento no es algo acabado sino que se construye de manera permanente por lo cual la ciencia no cuenta con verdades absolutas. Su teoría utiliza el método genético porque hace énfasis en los procesos de formación y construcción de los conocimientos.

El enfoque genético se ha aplicado al estudio de los procesos de desarrollo del conocimiento a través del método histórico crítico. La historia del conocimiento científico se circunscribe al proceso histórico de una sociedad determinada. Lo cual significa abordar la sociogénesis del conocimiento en términos del análisis de las condiciones sociales que han propiciado el desarrollo de ese conocimiento, principalmente por la evolución que han experimentado los conceptos científicos.

Piaget atribuye a la epistemología un carácter interdisciplinario, es decir, que ésta recurre a los aportes teóricos de diversas disciplinas para elaborar sus conclusiones. “La concepción básica de la Epistemología Genética consiste en afirmar que la acción es constitutiva de todo conocimiento; que el conocimiento es dependiente de la acción y la acción es productora del conocimiento... , el sujeto no conoce más propiedades de las cosas que aquellas que su acción le permite conocer.”¹⁴

Piaget desarrolla una teoría enfocada a la descripción y explicación de las operaciones mentales que conforman la constante transformación del conocimiento en cada etapa de desarrollo del individuo, centrando su atención básicamente en la inteligencia y el proceso de razonamiento. La psicología genética se esfuerza por identificar en el niño los procesos de construcción del conocimiento y explicar las leyes del proceso de desarrollo.

La teoría piagetiana se caracteriza por tres rasgos fundamentales que son: 1) la dimensión biológica, 2) la interacción sujeto-objeto, y 3) el constructivismo psicogenético.

La dimensión biológica.

Piaget establece una continuidad entre los procesos de adquisición del conocimiento y la organización biológica del individuo. Asimismo, considera que son los mecanismos biológicos los que hacen posible la presencia de las funciones cognitivas. “Las primeras manifestaciones de

¹⁴ Forcillo, E. y García R. (1975). En Jean Piaget. Introducción a la Epistemología Genética. Buenos Aires. Paidós. p.15

la actividad cognitiva parten de ciertos sistemas de reflejos o de estructuras orgánicas hereditarias”¹⁵.

Existen dos acciones que intervienen en la explicación de la construcción gradual de los esquemas cognoscitivos y de los estados en que se encuentran las etapas del desarrollo humano, estas acciones son: la asimilación y la acomodación.

La asimilación representa la incorporación de los objetos externos para adecuarlos a modelos internos anteriormente construidos por el individuo.

La acomodación permite la organización y ajustes necesarios de esos modelos internos con respecto al objeto de conocimiento para propiciar la creación de nuevas estructuras. Estas acciones representan “la adaptación activa del individuo que actúa y reacciona para compensar las perturbaciones generadas en su equilibrio interno por la estimulación del ambiente”¹⁶.

La asimilación y la acomodación son acciones complementarias que se presentan invariablemente durante el desarrollo mental e influyen en las modificaciones de la organización de las operaciones intelectuales.

“Mediante la asimilación recíproca de los esquemas y de su integración, se constituyen conductas nuevas que no están inscritas en las estructuras orgánicas hereditarias”¹⁷

El concepto de esquema se refiere a un grupo estructurado de acciones, que el individuo repite en una situación dada que aplica y utiliza en situaciones nuevas, es decir, la ejecución de una serie de acciones ante un objeto o situación dada, de manera regular, indica la presencia de un esquema.

La interacción sujeto-objeto.

La construcción de los esquemas cognitivos se debe a la interacción continua entre el organismo y el medio (entre el sujeto y el objeto). El conocimiento debe considerarse como una relación de interdependencia entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento. El objeto se conoce sólo a través de las actividades que el sujeto realiza con el fin de acercarse a ese objeto, estas aproximaciones permiten construir sistemas de relación cognoscitivas cada vez más complejas, sin llegar a obtener un conocimiento completo.

¹⁵ Ruiz L. Estela(1983). Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje. En Revista Perfiles Educativos. Nueva época. México: CISE-UNAM. p.41

¹⁶ Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, op. cit., p.43

¹⁷ Ferrero, E. y García, R. (1975). En Inhelder, B. Aprendizaje y estructuras del conocimiento. Madrid. Ediciones Morata. p. 21

Según Piaget la construcción del conocimiento representa un proceso continuo que se origina a partir de las estructuras orgánicas predeterminadas que a lo largo del desarrollo del individuo conforman las estructuras operacionales, mismas que en la interacción constante del sujeto con el objeto pasan de un estado de conocimiento inferior a otro superior.

El constructivismo psicogenético.

El constructivismo intenta asegurar la continuidad entre las funciones de un nivel inferior a otro superior, y propone explicar las transformaciones genéticas que conducen a las nuevas características de la etapa siguiente. “Toda regulación tanto durante el crecimiento biológico como del psicológico es una construcción y no únicamente el mantenimiento de un estado de equilibrio”¹⁸. Toda construcción es producto de una compensación con relación a las perturbaciones que la han originado.

Las estructuras cognitivas son el resultado de procesos genéticos que se construyen a través del intercambio con el medio. Desde la niñez hasta la edad adulta, se generan constantes construcciones de estructuras que producen la organización interna que requiere el individuo. Esta transformación constante de estructuras propicia la organización y por tanto la adaptación.

La adaptación se presenta cuando el organismo transforma sus estados mentales en función del medio y de su propia organización cognoscitiva. Esto trae como consecuencia el equilibrio continuo.

El proceso de conocimiento.

Para Piaget el conocimiento no es una copia figurativa de lo real sino la elaboración subjetiva que deriva en la adquisición de representaciones organizadas de la realidad y en la formación de instrumentos formales de conocimiento.

En esta teoría los procesos cognitivos adquieren nuevas dimensiones ya que la percepción, la representación simbólica y la imaginación integran componentes de la actividad física, fisiológica y mental. En estas funciones el sujeto mantiene una participación activa en los distintos procesos de indagación, selección, combinación y organización de las informaciones.

La actividad es un elemento constante en todo proceso de aprendizaje. Los aspectos operativos del pensamiento sólo se construyen mediante las acciones y la coordinación de las

¹⁸ Ibidem. p. 28

mismas; son los que caracterizan los niveles superiores del pensamiento y la conducta intelectual del hombre.

Para esta teoría existen cuatro factores que influyen en el desarrollo de las estructuras cognitivas y que regulan el proceso de aprendizaje, estos factores son: maduración , experiencia física, interacción social y equilibrio.

Implicaciones de la teoría de Piaget con respecto al aprendizaje

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es el proceso mediante el cual se adquieren conocimientos en función de la experiencia y sin la participación de factores hereditarios, este fenómeno sólo se comprende por su íntima relación con la dinámica del desarrollo interno del individuo. “El aprendizaje provoca la modificación de las estructuras que al mismo tiempo permiten la realización de nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad” ¹⁹. El aprendizaje se concibe como factor y como producto del desarrollo.

El aprendizaje se caracteriza por ser un proceso mediato que se desarrolla en un tiempo dado, de aquí se puede establecer la diferencia entre aprendizaje y una simple percepción inmediata o instantánea.

Al aprendizaje por experiencia mediata Piaget lo llama aprendizaje en sentido estricto ya que incluye la adquisición de elementos cognitivos en forma empírica. La percepción inmediata del objeto no se considera una forma que da origen al conocimiento. La adquisición de mecanismos operativos que tienden a la formación de una estructura lógica deben de conjugarse con procesos de equilibración, que no son aprendidos por el individuo y pertenecen a su adaptación biológica. Factores imprescindibles de esta función son los procesos de asimilación y de acomodación.

El aprendizaje es explicado en términos de un proceso de asimilación que requiere de la acomodación y que se traducirá en un transcurso equilibrador que inhiba las reacciones perturbadoras que originan los antiguos esquemas y que den lugar a la organización y ajustes de éstos con relación al objeto a aprender, para generar la creación de un nuevo esquema.

El aprendizaje no es una manifestación espontánea, sino una unidad indivisible, formada por los procesos de asimilación y acomodación, y el equilibrio que en ellos existe permite la adaptación del individuo al medio cognoscente que lo rodea.

¹⁹Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. op. cit., p. 43

Piaget hace énfasis en una concepción didáctica que dé mayor atención a las actividades sensorio-motrices y a las operaciones mentales, subordinando la imagen y la intuición a la actividad y la operación, ya que las estructuras cognitivas que pueden profundizar en la transformación de la realidad son el resultado de la coordinación de las acciones que el individuo ejerce al manipular y explorar la realidad objetiva.

Ángel Pérez Gómez determina siete criterios relacionados con la teoría piagetiana, que facilitan y orientan la formulación didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje.

Primero. Tomando en cuenta que el proceso de desarrollo individual es un proceso constructivo y dialéctico, resultado de la interacción cotidiana entre el individuo y el medio circundante, las estrategias educativas destinadas a estimular y orientar el desarrollo, tendrán que propiciar la comunicación y los intercambios del sujeto con el medio tanto físico como psicosocial que lo rodea.

Segundo. La acción educativa deberá promover la participación activa del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje debido a la importancia que tiene la actividad para desarrollar las capacidades cognitivas superiores.

Tercero. Encauzar el proceso de aprendizaje hacia el desarrollo del lenguaje como instrumento indispensable de las operaciones intelectuales más complejas.

Cuarto. El conflicto cognitivo juega un papel importante en el desarrollo del alumno. El progreso requiere del conflicto cognitivo y éste se presenta cuando el alumno percibe discrepancias entre sus propios esquemas y la realidad por tanto convendrá permitir que el alumno contraste y seleccione estas representaciones cognitivas.

Quinto. La cooperación constituye un elemento fundamental en el desarrollo de las estructuras cognitivas, esta condición representa el paso del egocentrismo a la conquista de la objetividad.

Sexto. No todo aprendizaje provoca desarrollo, ya que la simple acumulación de información fraccionada no representa la construcción de esquemas operativos de conocimiento, por el contrario, esto puede constituir un obstáculo al desarrollo del pensamiento.

Séptimo. Es importante considerar la estrecha relación entre las dimensiones cognitiva y la afectiva de la conducta. Esto implica la presencia necesaria de la motivación en todo proceso de aprendizaje.

Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel

Ausubel centra su interés en el aprendizaje escolar, el cual se basa en “el aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo”²⁰, el cual incluye conceptos, principios y teorías. Estos cuerpos organizados de material significativo, constituyen el objetivo fundamental de la práctica didáctica y el aprendizaje significativo se puede dar tanto por descubrimiento como por recepción, implicando siempre la adquisición de nuevos significados en oposición a un aprendizaje mecánico y memorístico.

El aprendizaje significativo por recepción es el que se expone ante el alumno de forma explícita, situación en la cual el alumno sólo deberá entender y recordar. Este tipo de aprendizaje es fundamental en la educación escolar ya que corresponde al utilizado en la adquisición y retención de un gran número de ideas e información relacionada con alguna materia de estudio. Es el aprendizaje que habitualmente se da en el aula, por ejemplo, se emplea en la enseñanza de la lectura a través de la asociación de símbolos con sus referentes (letras o palabras), o el mismo mecanismo al aprender otro idioma, estableciendo equivalencia de significados entre las palabras del idioma natal con el nuevo idioma.

El aprendizaje significativo por recepción puede ser de tres tipos: el aprendizaje de representaciones, el aprendizaje de conceptos y el aprendizaje de proposiciones.

El aprendizaje de representaciones inicia con la igualación del significado de símbolos con sus referentes (objetos, palabras, eventos) una vez que se crea esta relación símbolo-referente, es posible continuar el aprendizaje del significado o concepto del objeto o la palabra, es decir, se le da un significado individual o unitario y posteriormente a través de la combinación de varias palabras se expresa una proposición o enunciado que le otorga, a ese concepto, un significado compuesto.

El aprendizaje significativo por descubrimiento consiste en que el alumno relaciona de forma intencional propuestas de planteamiento de problemas con su estructura cognoscitiva para transformarlas en nuevas propuestas de solución de problemas que sean potencialmente significativos para él.

Para Ausubel “la esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya

²⁰ Ausubel, D.(1976). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas. p.21

sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él”²¹. Desde este enfoque se plantea el hecho de que los nuevos conocimientos adquieren significado real cuando se vinculan o se integran a la estructura cognitiva que la persona posee.

Todo material de aprendizaje posee una significatividad potencial que se manifiesta en dos dimensiones que son:

Significatividad lógica que alude a la coherencia, secuencia y consecuencia en la estructura interna del material.

Significatividad psicológica que se refiere a la adecuación de los contenidos a la estructura cognitiva del alumno, para hacerlos comprensibles.

Para que en el aula se logre un aprendizaje significativo se requieren dos condiciones; la primera, se refiere a la potencialidad significativa del material y la segunda condición, corresponde a la disposición positiva del estudiante hacia el aprendizaje, es decir, la motivación para aprender.

El aprendizaje significativo necesita de tres dimensiones: lógica, cognitiva y afectiva que componen el material de aprendizaje significativo y que plantean como eje principal la integración de los nuevos materiales en la estructura cognitiva del estudiante, es decir, el nuevo significado no descansa en los contenidos de la información novedosa sino que se construye en la interacción de esta información con los elementos próximos a ella y que el estudiante ya posee en su estructura cognitiva. Es el estudiante el que a partir de sus ideas y sus conceptos le da un significado a los materiales que son potencialmente significativos.

“El lenguaje es un facilitador importante de los aprendizajes significativos por recepción y por descubrimiento”²²

Desde esta perspectiva, el maestro adquiere el compromiso de conocer ampliamente y por principio las estructuras cognitivas de sus alumnos para facilitar realmente los procesos mediante los cuales los estudiantes puedan dar a los materiales de aprendizaje una significatividad que sus estructuras cognitivas se enriquezcan y se desarrollen.

“El material aprendido de forma significativa es menos sensible a las interferencias a corto plazo y mucho más resistente al olvido, por cuanto no se encuentra aislado, sino asimilado a una organización jerárquica de los conocimientos referentes a la misma temática”²³

²¹ Ibidem. p. 25

²² Ibidem. p.47

²³ Gimeno Sacristán y Pérez Gómcz, op. cit., p.48

El aprendizaje significativo favorece la transferencia que se expresa en la aplicación de los contenidos a diversas situaciones concretas, a la solución de problemas y la formación de nuevos principios partiendo de los que ya se poseen.

La motivación y el aprendizaje.

Ausubel asegura que la motivación es un factor indispensable en el aprendizaje a largo plazo que influye en el dominio de un campo del conocimiento debido a la intervención de variables como el aumento de la atención, la persistencia y una mayor tolerancia a la frustración.

Afirma que a mayor edad del alumno los estímulos materiales tienden a perder importancia como fines en sí mismos ganando terreno los aspectos relacionados con la consecución de la tarea y el aprovechamiento. Del mismo modo representan mayores motivaciones los beneficios tendientes a mejorar el estatus y la autoestima.

En el campo de la investigación recomienda la idea de resaltar el poder de causas internas como la curiosidad, la exploración, la actividad, la manipulación y la competencia. “El aprendizaje significativo a diferencia de otra clase de aprendizaje humano (como el repetitivo), proporciona automáticamente su propia recompensa”²⁴. El conocimiento y la comprensión tienen valor en sí mismos fuera del beneficio práctico que traigan consigo.

Ausubel considera que la forma adecuada de enseñarle a un alumno desmotivado es desentenderse de su estado motivacional y concentrarse en enseñarle tan eficazmente como sea posible, ya que del aprendizaje que resulte y la satisfacción que este cause, es probable que el alumno desarrolle suficiente motivación para querer aprender más. Por ello dará mejores resultados atender a los aspectos cognoscitivos antes que a los motivacionales del aprendizaje y confiar en que la motivación generada por un aprovechamiento favorable promoverá el aprendizaje posterior. Asimismo asevera que la relación de la materia estudiada con las necesidades del alumno, facilitará el aprendizaje significativo a largo plazo.

Refiriéndose al aprendizaje activo, Ausubel indica que el profesor se concretará en presentarle las ideas lo más significativamente posible, en tanto que el alumno es responsable de plantear preguntas e interesarse en formular los problemas percibidos.

²⁴Ausubel, David, op. cit., p. 350

4.2 Fundamentos Metodológicos

El Diplomado en Formación Docente implementa una metodología basada en el aprendizaje grupal, por considerar al trabajo grupal como aquel que se adapta mejor al aprendizaje de adultos en el nivel superior o universitario.

Este aprendizaje grupal se caracteriza por ser, además de grupal, interdisciplinario con el propósito de que los participantes integren “un grupo de trabajo académico que desarrolle la habilidad de detectar, comprender, analizar, cuestionar algunos problemas que tienen lugar en las instituciones educativas y mantienen relación con la acción docente de los participantes”.¹

Aunado al trabajo grupal, la coordinación establece la lectura de textos relacionados con los temas que se abordarán en las sesiones de trabajo, así como la elaboración de fichas de trabajo en las que se registran las ideas fundamentales de dichas lecturas, todo esto como preparación que cada participante deberá realizar en forma individual y previa a las sesiones.

Cada sesión se inicia con la revisión de la agenda correspondiente; ésta permite organizar las acciones que se llevarán a cabo durante la sesión. La agenda contiene la descripción de la tarea que deberá alcanzar el grupo, continúa con las técnicas que serán aplicadas para lograr el objetivo o tarea propuesta y finalmente la evaluación de la sesión de trabajo, asignándole a cada actividad un tiempo estimado para su desarrollo.

Una vez dentro de las sesiones, el coordinador propone comenzar con el trabajo en pequeños grupos, en donde cada participante expone sus puntos de vista con respecto al tema estudiado; al terminar el trabajo de los grupos se da paso al desarrollo de la plenaria en la cual se presentan las conclusiones a las que llegó cada equipo. Todo este procedimiento intenta conducir al participante hacia el análisis de los contenidos tratados y a la reflexión sobre su práctica docente.

Para entender mejor lo que implica la metodología basada en el “aprendizaje grupal” expondré a continuación el origen de ésta, los rasgos que la caracterizan, el proceso de conformación de un grupo de aprendizaje y las funciones del docente coordinador del proceso.

Al final de este apartado incluyo el punto de vista que Gilles Ferry despliega en torno al trabajo grupal y su predominio en el cambio de estructuras mentales de quienes participan en un

¹ Orozco, G y Rivera, R. (2002). Un marco contextual para la docencia en la era de la globalización. Antología Módulo I. Diplomado en Formación Docente. FESC. p. 9.

proceso de formación, pues considero que sus ideas contienen elementos comunes con la metodología utilizada por el diplomado.

4.2.1 El Aprendizaje Grupal

El aprendizaje grupal fue la metodología adoptada por los Programas de Formación Docente que se impartieron en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, desde sus inicios.

El aprendizaje grupal en la perspectiva del CISE tomó algunos elementos de la teoría y la técnica de “grupo operativo” para integrarlos al proceso enseñanza aprendizaje.

El concepto de “grupo operativo” fue creado por Enrique Pichón Riviére en 1958, quién lo define como “un grupo centrado en la tarea y que tiene por finalidad aprender a pensar en términos de resolución de las dificultades creadas y manifestadas en el campo grupal, o bien, un conjunto de personas con un objetivo común, al que intentan abordar operando como equipo.”²

El “grupo operativo” fue un método utilizado por su autor, alrededor de 1945, con el propósito de transformar pacientes en operadores, ante la necesidad de contar, en poco tiempo, con técnicos para el cuidado diurno y nocturno de una comunidad de pacientes que se habían quedado sin personal de enfermería. Esta experiencia de trabajo en una comunidad, dio resultados óptimos debido al empleo de ciertas técnicas, teniendo como finalidad la aplicación de una técnica interdisciplinaria, de carácter acumulativo, utilizando métodos de la acción operativa. Así es como surgen los grupos operativos.

Según Edith Chchaybar, de los grupos operativos fueron tomados algunos aspectos teóricos que les permitieron trabajar con grupos de aprendizaje así como elementos técnicos que contribuyeron al avance del proceso enseñanza- aprendizaje.

Principales características del Aprendizaje Grupal

El primer elemento que tomamos para describir esta metodología es el aprendizaje en grupo. En el grupo operativo, aprender es realizar una lectura de la realidad, lectura coherente, no aceptación acrítica de normas y valores. En tanto que en el grupo de aprendizaje, el aprendizaje implica problematizar, transformar y construir el conocimiento.

El aprendizaje grupal concibe al docente y al alumno como seres sociales integrantes de grupos, significa el estudio y la transformación del conocimiento desde un enfoque grupal, pone

² Chchaybar y K., E. (1994). Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal. En *Revista Perfiles Educativos*. No. 63. México: CISE-UNAM. p. 2

énfasis en el aprendizaje a partir de la interacción y la vinculación con un grupo de personas, reconoce la importancia de la comunicación y la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo.

El aprendizaje grupal es el cambio de pautas de conducta que se da como resultado de la interacción que experimentan los miembros del grupo en el intento de apropiación de un conocimiento, “es un fenómeno en el que se establecen relaciones entre el grupo y el objeto de estudio”.³

El aprendizaje grupal es un proceso de elaboración en conjunto en el cual el conocimiento no se concibe como un producto acabado sino como situaciones que ofrecen la posibilidad de plantear hipótesis, estudiar alternativas, identificar conceptos, analizar los elementos involucrados, proponer acciones y evaluar resultados.

En estos grupos “la interacción debe ser promovida e incrementada por su valor educativo; el valor esencial del grupo es su valor experiencial, pues es sobre todo a través de la interacción en el grupo que se constituyen y se transforman los esquemas referenciales básicos de la conducta”⁴

Dentro del grupo, el individuo adquiere aprendizajes relacionados con el objeto de estudio, tiene la oportunidad de confrontar sus marcos de referencia, lo que le permite ratificar sus propios fundamentos teóricos, así como algunas formas de actuar y de interpretar la realidad.

La experiencia grupal crea la necesidad de intercambiar ideas que al mismo tiempo generan aprendizajes, estos aprendizajes tienen mayor significado por ser el resultado de la interacción con personas, “ya que el ser humano aprende no solamente en relación con las cosas, sino fundamentalmente en relación con las personas”.⁵

Conformación de un grupo de aprendizaje.

Para que un grupo de personas se constituya como grupo de aprendizaje es necesario:

- que compartan una meta, la cual represente un punto de interés que dé lugar a la concentración de fuerza para la reflexión y la práctica transformadora;
- que los participantes tengan una función propia e intercambiable para lograr los objetivos de aprendizaje, evitando consolidar roles rígidos de líder o ejecutor;

³ Santoyo, Rafael. (1981). Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. En Revista Perfiles Educativos. 11 México. CISE-UNAM. p.7

⁴ Arredondo, M. et. al. (1978) Notas para un Modelo de Docencia. En Revista Perfiles Educativos. N. 3. CISE-UNAM. p. 18.

⁵ Santoyo, Rafael. op. cit., p.8

-que los integrantes mantengan un sentido de pertenencia que se traduzca en un nosotros y permita pensar y pensarse en grupo;

-que se genere la comunicación necesaria para intercambiar, confrontar y discutir los distintos puntos de vista que den como resultado el criterio del grupo respecto a los problemas estudiados;

-que propicie la participación de los integrantes en la detección y solución a los problemas como condición necesaria para el aprendizaje;

-que se motive un ambiente de reflexión para la elaboración de los aprendizajes;

-que los miembros reconozcan al grupo como fuente de experiencia para la reflexión y el aprendizaje;

-que otorgue tanta importancia a cada uno de sus miembros (con sus contradicciones, intereses, conflictos, etc.) como a los objetivos de aprendizaje.

Tarea, Temática, Técnica y Dinámica.

Carlos Zarzar, en su ensayo “ La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo”, explica que hay cuatro conceptos que forman parte de la dinámica de un grupo de aprendizaje; cada concepto se relaciona con distintos aspectos del trabajo grupal y alrededor de éstos se van generando diversas experiencias y fenómenos grupales. Estos conceptos son: tarea, temática, técnica y dinámica.

Tarea

El término “tarea” representa el objetivo que el grupo pretende alcanzar, es la razón por la cual el grupo se ha constituido, lo que mantiene reunido a los participantes dentro de un mismo trabajo grupal. “La palabra tarea tiene una connotación de esfuerzo, trabajo, dedicación orientados a un fin, con una tendencia y dirección fijadas previamente. La tarea debe ser el líder del grupo”.⁶ Es la que deberá guiar y orientar todo el trabajo tanto individual como grupal. Esta implica el para qué del trabajo grupal.

Dentro de los grupos de aprendizaje podemos identificar dos tipos de tarea que el coordinador debe tomar en cuenta, éstas son: la tarea explícita y la tarea implícita.

⁶ Zarzar Ch., C.(1980). La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. En Revista Perfiles Educativos No. 9. México: CISE-UNAM. p. 16

La tarea explícita se traduce en lograr el aprendizaje sobre un tema con el que se trabaja, significa conseguir o llegar a cumplir la tarea. La responsabilidad de alcanzar la tarea explícita recae totalmente en el grupo.

La tarea implícita se relaciona con eliminar aquellos obstáculos que limitan o impiden que el grupo trabaje como tal. “La tarea implícita de un grupo de aprendizaje va a consistir en convertir un conjunto de personas en un verdadero grupo de trabajo”⁷. Es responsabilidad del coordinador promover la obtención de ésta tarea.

Temática

Este concepto se refiere al qué del trabajo grupal. La temática es el contenido sobre el cual se está trabajando. La temática mantiene una estrecha relación con la tarea, por lo que ésta deberá ser seleccionada, graduada y ordenada siempre en función de la tarea del grupo.

Técnica

Esta implica el cómo se llevará a cabo el trabajo grupal, es decir, de qué manera enfrenta el grupo la tarea, cómo se organiza para trabajar, elaborar y alcanzar la meta en grupo. El coordinador puede seleccionar entre algunas técnicas que son utilizadas para potenciar el trabajo grupal, por ejemplo: seminario, mesa redonda, discusión en grupos pequeños, el panel, simposio, etc., estas técnicas favorecen el aprendizaje en grupo.

El coordinador puede hacer uso de técnicas con una finalidad específica como es la promoción de la integración del grupo; desarrollar la colaboración y trabajo en equipo que faciliten la consecución de la tarea. También puede utilizar los llamados juegos grupales, con los que se intenta reproducir situaciones de la vida real, principalmente del ambiente social con el propósito de mostrar las actitudes y conductas de los integrantes en estas situaciones. En estos casos se busca ayudar a la conformación del grupo, promover el trabajo y la organización, mediante el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para el trabajo, así como impulsar el surgimiento de actitudes que se mantienen ocultas para ser analizadas por el grupo. A estas técnicas se les conoce como “técnicas de dinámica de grupo”

Dinámica

Es conveniente establecer la diferencia entre técnica y dinámica; la primera se refiere al procedimiento que se utiliza para llegar a la meta grupal, mientras la segunda se enfoca hacia “los

⁷ Ibidem. p. 26

fenómenos que tienen lugar en la vida de un grupo”⁸, es la presencia de fuerzas que se combinan como resultado de la interacción de un grupo, es decir, qué sucede en el interior del grupo cuando éste se reúne para trabajar en función de una tarea propuesta, la dinámica representa el ambiente que reina en un grupo.

Edith Chehaybar menciona que otros de los aspectos que fueron adaptados de “grupo operativo” para la conformación de “grupos de aprendizaje” son: los momentos grupales, el esquema conceptual referencial operativo (ECRO), los miedos básicos y la coordinación de grupos de aprendizaje, elementos que juegan un papel esencial para la comprensión de esta metodología como a continuación se explica.

Momentos Grupales.

Durante el proceso enseñanza-aprendizaje existen tres momentos por los cuales atraviesa el trabajo grupal, a estos momentos los identificamos como: pretarea, tarea y proyecto.

La **pretarea** es la situación en la que el grupo pone en juego mecanismos que lo inmovilizan para enfrentar o emprender la tarea; momento defensivo caracterizado por la resistencia al cambio, un cambio que se muestra amenazante para el grupo, ya que la responsabilidad de buscar el objetivo recae totalmente sobre los participantes. Aquí se presentan dos miedos básicos: el miedo a la pérdida y el miedo al ataque. El miedo a la pérdida significa perder el estatus, es decir, abandonar una posición conocida, un lugar al que se está acostumbrado, es pasar de lo conocido a lo desconocido. En tanto el miedo al ataque es una nueva situación que se percibe amenazante para los intereses de los participantes ya que si no aprenden a trabajar en la nueva forma planteada se arriesgan a no lograr el objetivo propuesto.

La “pretarea” se caracteriza por la presencia de conductas defensivas que van retrasando o posponiendo el acceso a la tarea.

La **tarea** consiste en el abordaje del objeto de conocimiento, momento en el que el grupo realmente trabaja para conseguir el objetivo, utilizando al máximo los recursos materiales y humanos con los que dispone. La palabra tarea implica esfuerzo, trabajo, dedicación orientada a obtener un fin. “La tarea de un grupo de aprendizaje se expresa en los objetivos educativos que persigue. Este objetivo expreso constituye la tarea explícita del grupo”⁹

⁸ Kurt Lewin citado por Carlos Zarzar en La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. Revista Perfiles Educativos. No. 9 México CISE-UNAM. p.18

⁹ Ysunza, M. (1983). Grupo de trabajo académico en la educación modular. En Cuadernos de Formación de Profesores. División de Ciencias Biológicas y de la Salud. México: UAM-Xochimilco. p. 13

El proyecto es un tercer momento que surge cuando se ha logrado una pertenencia al grupo por parte de sus integrantes y esto genera la planeación de un proyecto que se continúe en otros grupos. “El grupo busca, una manera de proyectar su experiencia de una forma socialmente útil, algunas veces al interior de la institución en la que están insertos, otras en función de otros grupos similares”¹⁰

El esquema conceptual referencial operativo (ECRO). Es el conjunto de conocimientos, experiencias, creencias, valores y afectos con los que cada persona dispone para pensar y hacer. Según Pichón Riviére, cada integrante lleva al grupo un esquema de referencia, que al ponerse en contacto con el equipo configura, mediante el intercambio, un esquema referencial del grupo. “En el trabajo interdisciplinario cada participante visualiza situaciones a partir de lo que piensa y hace, al ponerlo en común se van ampliando los esquemas referenciales de cada uno y al mismo tiempo se va elaborando un ECRO común”¹¹

Los grupos heterogéneos permiten que cada participante aporte un conocimiento relacionado a sus estudios, prácticas, experiencias y su propio esquema referencial lo que se traduce en el enriquecimiento del objeto de estudio.

Miedos Básicos.

Como había mencionado anteriormente, toda situación de aprendizaje origina dos miedos básicos; el miedo a la pérdida y el miedo al ataque. El primero, se explica por la pérdida del equilibrio ya logrado en situaciones anteriores; el segundo, consiste en que la nueva situación ubica al sujeto en posición de desventaja sin instrumentos para enfrentarla.

Los miedos básicos se hacen manifiestos tanto en el profesor como en los participantes, cuando intentan realizar una nueva tarea, abordar un tema desconocido o emprender una situación diferente.

Encuadre

Para evitar la confusión que existe inicialmente en un grupo frente a la tarea, es necesario que en la primera sesión o clase se defina el “encuadre”; este implica “la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá tener el trabajo grupal”¹².

¹⁰ Zarzar, Carlos, op. cit., p. 33

¹¹ Chehaybar, Edith, op. cit., p. 11

¹² Zarzar, Carlos, op. cit., p. 27

El “encuadre” permite establecer un convenio entre el profesor y el grupo para que cada uno asuma las responsabilidades y funciones que les corresponde.

El concepto de “encuadre” fue introducido al método de grupos de aprendizaje por Carlos Zarzar; elemento con el que se han obtenido buenos resultados, al comprometer al grupo a trabajar bajo ciertos lineamientos fijados desde el inicio del proceso.

4.2.2 Coordinación de grupos de aprendizaje

El papel del coordinador en los grupos de aprendizaje es el de asesor que observa el trabajo y el comportamiento del grupo enfocado hacia la consecución del objetivo propuesto.

El coordinador se encarga de promover un ambiente de libertad que facilite el trabajo grupal, identificando y señalando los obstáculos que surgen y retardan o impiden el camino hacia las metas previstas.

Es importante señalar que en los grupos de aprendizaje la posición que ocupa el coordinador no es la del líder como se conoce tradicionalmente. El liderazgo en el grupo de aprendizaje se origina cuando en el intento de alcanzar un objetivo se presentan problemas que demandan las cualidades de uno o más integrantes que posean los conocimientos y habilidades requeridos en ese momento para responder a una determinada necesidad.

La función de liderazgo dentro del grupo será rotativa, estando sujeta a los requerimientos de las facultades de los miembros para dirigir y conseguir la tarea encomendada. Por lo tanto, el coordinador y el líder tienen funciones diferentes, es decir, el coordinador no debe adjudicarse el liderazgo del grupo.

Las funciones de coordinador y de líder son diferentes y complementarias; en el grupo puede haber uno o varios líderes, un coordinador y un objetivo, los cuales interactúan en el proceso de aprendizaje.

La función básica del coordinador consiste en favorecer el aprendizaje de grupo a través de otras funciones como son: proponer el programa de estudios, observar y ofrecer retroalimentación sobre los cambios que surjan en la conducta del grupo, procurar la comunicación y la autodeterminación del grupo, asesorar y evaluar las actividades de aprendizaje.

Las funciones del coordinador se definen de la siguiente forma:

Coordinador como facilitador del aprendizaje. El coordinador tendrá que aprovechar todos los factores que en un momento determinado constituyan una situación de aprendizaje. Esto significa que promoverá las condiciones necesarias para que el aprendizaje se produzca, identificando y eliminando los obstáculos que lo impiden.

Coordinador como observador del proceso grupal. “La capacidad de observación es una cualidad indispensable para la coordinación de los grupos”.¹³ El coordinador deberá detectar la conducta del grupo, tanto lo manifiesto o explícito como lo que se mantiene oculto, para intervenir y retroalimentar al grupo, haciendo señalamientos en relación a lo evidente e interpretando el contenido implícito que impide el aprendizaje. Para que el coordinador pueda ser objetivo al observar las conductas, debe de mantenerse al margen de las situaciones, procurando no involucrarse afectivamente, evitando tomar partido en las discusiones y decisiones del grupo.

Coordinador como propiciador de la comunicación. Esta es una función fundamental que se centra en abrir espacios para la expresión, el intercambio de puntos de vista, la indagación, la retroalimentación y la modificación de los esquemas referenciales por vía de la comunicación continua, profunda y comprometida. Cuando un integrante del grupo expresa sus ideas, recibe al mismo tiempo una respuesta en relación al mensaje emitido, esto lo obliga a reflexionar y a modificar su estado inicial.

Coordinador como informador. El coordinador puede o no ocupar el papel de informador. Existirán momentos en los que el coordinador sirva para proporcionar o aclarar alguna información, sin embargo no necesariamente debe asumir esta función. La información puede provenir de distintas fuentes como son: materiales escritos, grabaciones, películas, conferencistas e incluso del grupo. “El procedimiento para incorporar nueva información puede tener dos momentos: el de indagación y el de elaboración. El momento de indagación corresponde al estudio de los materiales y el de elaboración es el de la discusión y análisis en las sesiones grupales”.¹⁴ Es necesario determinar el requisito del estudio y trabajo individual para continuar con el trabajo de grupo.

¹³ Santoyo, Rafael, op. cit., p. 12

¹⁴ *Ibidem*, p. 15

Coordinador como asesor del grupo. En la coordinación de grupos de aprendizaje no se concibe al coordinador como figura central de las sesiones, esto significa que deberá situarse en el lugar donde pueda ayudar mejor al proceso de conformación y aprendizaje del grupo. Lo que interesa es desarrollar en el grupo “la capacidad para organizarse, aumentar las posibilidades autocríticas, tomar decisiones y tender hacia la autodeterminación”¹⁵

En la coordinación de grupos de aprendizaje es conveniente que el grupo se involucre en las tareas de planeación de objetivos, selección de métodos para el aprendizaje, dirección de las sesiones de trabajo, obtención de conclusiones y evaluación de los resultados, lo que representa una importante experiencia de aprendizaje.

El papel del coordinador consiste en dejar hacer al grupo procurando que éste sea cada vez más independiente, orientando sus intervenciones conforme lo crea necesario, atendiendo a la demanda del grupo en las situaciones en que lo considere pertinente.

Resumiendo la relación que el coordinador establece con el grupo, ésta se caracteriza por: una relación que propicia el aprendizaje, fomenta todas las acciones que lo favorecen, crea un clima de libertad para la expresión de ideas y opiniones, trata de mantener cierta distancia con el grupo para observar las conductas y actitudes que dificultan el aprendizaje, asesora y permite la autonomía del grupo.

¹⁵ *Ibidem.* p. 17

4.3 Los grupos de aprendizaje desde la perspectiva de Gilles Ferry.

Gilles Ferry¹⁶, quien ha escrito varios libros acerca de la formación de los profesionales de la educación, tiene entre sus grandes preocupaciones el trabajo en grupo en el proceso de formación. Ferry identifica al trabajo grupal como la metodología más adecuada para promover el aprendizaje en adultos, ya que posibilita la comunicación de deseos y dificultades propiciando la colaboración en el proceso de formación con los otros sujetos.

Para este autor el grupo consiste en la interacción de individuos que asumen objetivos comunes; “es un micro-organismo social que tiene vida propia”¹⁷. El concepto de grupo en situación de formación está ligado a una situación que gira en torno a las experiencias de los participantes en el aquí y ahora y en la adopción de roles y posiciones complementarias con las que se logra una cierta cohesión grupal. Situación en la que se promueve la constitución de pequeños grupos mediante actividades grupales y puestas en común, en donde el individuo proyecta el deseo de amar y ser amado, encuentra un refugio ante las agresiones externas y contra la soledad al vivenciar casi una fusión grupal.

Gilles Ferry habla de los grupos de aprendizaje en el proceso de formación como aquéllos que se centran en la adquisición de conocimientos y habilidades, entre los cuales se dan diferentes objetivos y modos de funcionamiento; estos rasgos permiten hacer una clasificación de ellos como:

“Grupos de discusión libre sobre un tema”¹⁸, cuyo objetivo es indagar sobre las opiniones contrarias acerca de un tema, realizando la puesta en común de las informaciones.

“Grupos de estudio de problemas”¹⁹, que trabajan basándose en la reunión de informaciones acerca de una problemática, para hacer un trabajo de elaboración y formalización.

“Grupos de entrenamiento de capacidades”²⁰, que se interesan en el desarrollo de habilidades técnicas, relacionadas con prácticas manuales, artísticas o intelectuales.

¹⁶ Gilles Ferry es fundador de las Ciencias de la Educación en Francia junto con Gaston Mialaret, Maurice Debessé, Jean Claude Filloux, Jean Chateau y otros.

¹⁷ Ferry, G. (1997) Pedagogía de la formación. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. p.35

¹⁸ *Ibidem*. p. 36

¹⁹ *Ibidem*. p.37

²⁰ *Ibidem*.

“Grupos de análisis de situaciones y experiencias profesionales”, esta modalidad se emplea en el estudio de casos, la cual se desarrolla en forma de discusión o simulación en la que los participantes representan distintos roles.

Gilles Ferry afirma que “ todo grupo de aprendizaje plantea problemas de regulación y de organización que exigen en determinados momentos centrarse en el grupo... que la relación entre las tareas llevadas a cabo por el grupo y su dinámica interna aparece como la principal adquisición de experiencia”²¹.

Dialéctica de los grupos

El valor fundamental de los grupos de aprendizaje no reside en la adquisición de conocimientos y habilidades sino en los efectos de cambio que experimentan los miembros del grupo.

La contradicción del funcionamiento de un grupo estriba en que el funcionamiento operativo exige invertir cierto tiempo en los ajustes individuales, en la expresión de sentimientos, en el tratamiento de los conflictos. Esta contradicción se prolonga y diversifica en otras contradicciones:

-No existe progreso sin cierto retroceso previo. Una capacidad o conocimiento nuevos no logran asimilarse si no son el producto de una incertidumbre o de una inquietud que deben ser aceptados.

-El grupo es un espacio donde los convenios sociales se hacen a un lado, lugar en el que las presiones sobre los integrantes son proporcionales a la proximidad de sus relaciones.

-El grupo representa un lugar propicio para la autonomía y la creatividad, pero al mismo tiempo se corre el riesgo de uniformarse.

El coordinador debe manejar esta dialéctica y reinventar su forma de intervención durante el proceso de formación.

²¹ Ibidem. p. 40

4.4 Contenidos del Diplomado en Formación Docente.

Los temas que aborda el Diplomado en Formación Docente pretenden llevar al participante hacia el análisis de los aspectos más relevantes que son de la competencia de su profesión.

Cada módulo del diplomado se identifica con un enunciado que reúne las principales ideas en las que se centra el objeto de estudio.

A continuación describiré por separado el tema central de cada módulo haciendo un breve recorrido por sus ejes temáticos.

Módulo I. Un marco contextual para la docencia en la era de la globalización.

Sus ejes temáticos son: a) Formación de grupo de aprendizaje.

b) Análisis de la cotidianidad docente.

c) Modelo de docencia y sus diferentes dimensiones.

d) El proceso de cambio en la condición postmoderna.

e) La definición de los objetivos de aprendizaje.

f) Análisis de la contextualidad de la docencia particular.

Este módulo inicia introduciendo a los participantes en la metodología que se aplicará en todo el diplomado, es decir, se da a conocer la forma en que se desarrollarán las sesiones de trabajo haciendo énfasis en los grupos de aprendizaje; creando el compromiso de cada participante en la promoción de su propio aprendizaje. Asimismo, se establece el encuadre o convenio de participación entre la coordinación y el grupo de participantes.

Con respecto al contenido propiamente dicho, el módulo inicia con la definición cotidiana del trabajo del maestro, lo cual nos ubica en el amplio quehacer que el profesor abarca dentro de la institución; trabajo que además de la función de enseñar, reúne una serie de acciones que sólo distinguen quienes se encuentran inmersos en las instituciones educativas.

Un tema que abarca gran parte del primer módulo es el estudio del Modelo de Docencia, propuesta elaborada por un grupo de académicos del CISE ("Notas para un modelo de docencia" fue publicado en 1979, en la Revista Perfiles Educativos).

El Modelo de Docencia nos describe de manera detallada todos los aspectos que constituyen la función docente desde la planeación de los propósitos educativos, la implementación del proceso enseñanza-aprendizaje hasta la evaluación de los resultados obtenidos. A partir de este modelo se afirma que para ejercer la docencia, el profesor requiere,

además de un amplio manejo de la disciplina que enseña, de un extenso conocimiento de la Didáctica y Tecnología educativa así como del apoyo académico de diversos campos del conocimiento como son: la Psicología, Sociología, Historia, Filosofía, Economía y Política.

Con respecto a la formación de profesores, el modelo plantea que el estudio de la docencia requiere de un enfoque interdisciplinario e integrador de un enorme y complejo conjunto de variables, que a partir de las experiencias y problemática de los profesores se intente la teorización de esa práctica para influir en su transformación.

El modelo incluye una categorización de postulados pedagógicos de la UNESCO¹ que son: Aprender a hacer, Aprender a aprender, Aprender a ser y Aprender a convivir lo que se traduce en la Misión de la Educación para el siglo XXI. Estos aprendizajes se convierten en el perfil del egresado universitario y corresponden a las necesidades y exigencias de la sociedad en un mundo globalizado.

Otro eje temático del primer módulo habla sobre el cambio en la actividad del docente como elemento indispensable para enfrentar los retos que en materia educativa se presentan actualmente. Es decir, el docente requiere estar preparado para responder a los cambios que experimenta la sociedad en conjunto.

Tomando como base la información anterior se pretende que el participante elabore un análisis del contexto institucional dentro del cual desempeña su práctica, identificando las dificultades a las que se enfrenta y encuentre alternativas de solución a esta problemática.

El primer módulo pretende estudiar la actividad del docente desde el aspecto sociológico, lo cual implica observar cómo inciden en esta profesión las condiciones sociales de su entorno.

Módulo II. La persona del docente y su cotidianidad.

Aquí el docente es visto como persona, con sus pensamientos, sentimientos, inquietudes, necesidades, todo esto implica dentro del estudio de la docencia un aspecto importante para integrar uno de los factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, además de reconocer la importancia de la personalidad de quien enseña tanto como los motivos por los cuales eligió dedicarse a esta profesión.

Los ejes temáticos que contiene son:

¹ La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S-XXI.(1997). Presidida por Jaques Delors. p. 90-103

- a) La historicidad.
- b) Las emociones en la enseñanza.
- c) La problemática profesional del docente.
- d) El malestar en la docencia y el compromiso docente.
- e) La psicología del adolescente.

Este módulo centra su atención en la vida emocional del docente, al hablar de sus experiencias personales, de su trayectoria dentro de esta profesión, las dificultades que enfrentó al trabajar por primera vez ante grupo, los efectos emocionales que trae consigo el ejercicio de la docencia por el hecho de verse involucrada con las relaciones humanas ya en si complejas.

En este módulo se intenta que el participante comprenda con mayor profundidad el aspecto afectivo que interviene en el ejercicio de la docencia y sus consecuencias en la personalidad del maestro, lo cual implica hacer conciencia del compromiso social que el profesor asume hacia la formación de las nuevas generaciones.

Inicia con la trayectoria histórica del docente que muestra las dificultades, en la práctica, para lograr un estilo personal al momento de impartir un conocimiento y de transmitir una forma de ser. Continúa con la propuesta de una política de discontinuidad en la cual hace manifiesta la necesidad de que el docente promueva su constante actualización para evitar la rutina en la enseñanza.

Atiende la parte psicológica de la docencia, introduce al participante hacia la comprensión de su profesión, propiciando la búsqueda de soluciones a las etapas de depresión por las que en ocasiones se ve atrapado, habla de la culpabilidad como sentimiento recurrente en la vida emocional del docente. Descubre las creencias que los mismos docentes guardan con respecto a cómo se debe desenvolver quien ejerce esta profesión; aportando los elementos necesarios para cambiar esta forma de pensar respecto al ideal de maestro.

Otro eje temático muestra las características particulares de las mujeres docentes expresando las motivaciones, preocupaciones, satisfacciones y conflictos que se generan al interior de su trabajo, en el cual se expone la relación maternidad y vida profesional, la relación con los que dirigen las instituciones, la variación de las actitudes ante un grupo de mujeres o de varones, de cómo conciben las profesoras su desempeño profesional en relación con el de sus compañeros varones, los celos entre colegas y las relaciones con los padres de familia.

Aborda el estudio de la adolescencia con sus cambios y desequilibrios emocionales situaciones con las cuales se enfrenta el docente.

Módulo III. El docente como profesional del proceso enseñanza aprendizaje.

Los ejes temáticos que comprende son:

- a) Teorías del aprendizaje y su aplicación en la docencia.
- b) La conducta y el aprendizaje significativo.
- c) Dinámica de grupos.
- d) Conducción de grupos de aprendizaje.
- e) Elaboración de estrategias de aprendizaje.

En este módulo se introduce al participante en las teorías del aprendizaje que han sido el fundamento de la metodología utilizada para desarrollar dicho proceso, de las diferentes tendencias por las cuales ha transcurrido el proceso enseñanza-aprendizaje y de la propuesta que hace el diplomado con respecto a la forma de llevar a cabo este proceso.

El mayor tiempo está destinado a conocer y analizar los elementos que integran el proceso de aprendizaje grupal que sirve de metodología al diplomado. Poniendo especial atención en lo que implica el aprendizaje bajo este enfoque, de cómo se conforma un grupo de participantes en un grupo de trabajo académico, de la importancia de propiciar aprendizajes significativos, de los momentos grupales y de las funciones del coordinador de grupos de aprendizaje.

Después de abordar el tema de la dinámica de los grupos de aprendizaje, propicia el traslado de estos conceptos para analizar el proceso grupal que se vive dentro del propio grupo de asistentes.

Plantea el diseño de estrategias para el aprendizaje grupal con el propósito de emprender su aplicación dentro de las sesiones de éste módulo, ya que ofrece a los participantes la oportunidad de llevar la coordinación de algunas sesiones.

Módulo IV. El currículum, los planes y programas de estudio en la perspectiva del nuevo milenio.

Los ejes temáticos que estudia son:

- a) El currículum en la postmodernidad.
- b) El currículum y los planes de estudio.
- c) El currículum y los programas de estudio.

d) Elaboración y presentación de propuestas de modificación o ratificación de los planes y programas de estudio.

En este módulo identifica la importancia de que el docente conozca y maneje los programas de las materias que imparte, que conozca su ubicación dentro del plan de estudios y el currículum de la institución donde trabaja.

Estudia el concepto de currículum desde distintas perspectivas, como proyecto educativo, como proceso, como objeto de estudio; trata sobre el procedimiento a seguir en su diseño y elaboración a través de un trabajo interdisciplinario.

Hace un recorrido sobre las distintas aportaciones a la teoría curricular y las propuestas de elaboración de planes y programas de estudio, así como las implicaciones de ésta en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Enfatiza la importancia de la participación del profesor en el diseño y elaboración de los programas de estudio de las materias que imparte para lograr un mejor desempeño en su actividad docente.

Plantea la necesidad de participación de los profesores en la elaboración del perfil del egresado para unificar con la realidad las acciones emprendidas por el docente para potenciar las capacidades del alumno hacia la obtención de los conocimientos, habilidades y actitudes que se expresan como finalidad de un proceso de formación. Al mismo tiempo se promueve el compromiso y responsabilidad compartida entre el grupo de docentes hacia las metas propuestas en el currículum como condición indispensable para elevar la calidad de la educación.

Módulo V. El modelo de investigación-acción aplicado a la docencia.

Este módulo aborda los siguientes ejes temáticos:

- a) Modelo de investigación-acción.
- b) Fases del modelo.
- c) Procedimiento de los pasos de Investigación-Acción.
- d) Desarrollo de ejercicios de Investigación-Acción con problemas reales de la docencia.

Aquí se presenta el “modelo de Investigación-Acción” como la metodología de investigación más apropiada al estudio de la problemática cotidiana que enfrenta la docencia. Inicia con los principios que postula este modelo, hace referencia a las relaciones que se

establecen entre docente, alumno, los temas de estudio y el entorno en el cual se desarrolla la relación educativa.

Esta metodología se estudia como alternativa adecuada al tratamiento de los procesos educativos. El “modelo de investigación-acción” hace patente la importancia de que el docente adopte la investigación como elemento indispensable en su actividad cotidiana así como condición que contribuye al progreso de las ciencias de la educación.

Este modelo contempla los distintos factores que influyen en la práctica docente y en las relaciones que se establecen entre profesor y alumno con el propósito de dar solución a los conflictos que surgen en este ámbito sin afectar el aprendizaje y asegurando un mayor aprovechamiento de los alumnos.

El módulo propone a los participantes del diplomado crear un proyecto de análisis y solución de un problema que se esté suscitando en la institución donde trabajan siguiendo los lineamientos del “modelo de investigación-acción”. Para lo cual organiza al grupo en equipos de trabajo que se interesen en tratar una preocupación temática o problema en común.

Sobre este problema real los equipos elaboran un diagnóstico o descripción inicial del caso a estudiar, continúan con la aplicación de instrumentos (entrevistas, cuestionarios, observaciones) que revelen mayor información acerca de la problemática estudiada y permitan seleccionar las posibles estrategias de acción hacia la solución del problema.

El tiempo destinado al módulo y las dificultades que implica el trabajo en equipo fuera de las sesiones de clase, impiden realizar el proyecto en su totalidad, por lo que sólo se llega a la etapa de planeación.

Este es el único módulo en el que la evaluación se hace por equipos, la cual consiste en la exposición tanto escrita como oral del proyecto de trabajo.

Después de haber estudiado el modelo curricular del diplomado, sus bases teóricas, la metodología empleada así como los temas que desarrolla, es posible establecer que estas propuestas son congruentes con el objetivo general del proceso, el cual pretende propiciar en los participantes una formación integral.

Asimismo, la metodología planteada, desde el punto de vista teórico, tiene amplias posibilidades de generar cambios en los participantes ya que contrasta con el método tradicional de enseñanza que aún predomina en los centros escolares. En el siguiente capítulo analizaré si los planteamientos teóricos tuvieron correspondencia con las prácticas efectuadas.

Capítulo 5.

Análisis del Diplomado en Formación Docente.

En este apartado presento el análisis de los resultados de la investigación documental y de campo sobre el Diplomado en Formación Docente. Inicio estableciendo la relación que existe entre el modelo de formación que el diplomado adopta y algunas propuestas teóricas que expuse en el marco teórico. Continuo con los resultados de la entrevista que sostuve con el maestro que fundó el diplomado y sus aportaciones acerca del programa. Finalizo con el análisis de resultados de las entrevistas realizadas a doce de los veinte participantes de la onceava generación en donde es posible apreciar sus experiencias durante el proceso de formación. De aquí surgirán algunos elementos necesarios para reconocer los alcances del proceso, los cambios que propició entre sus asistentes y señalar, en lo posible, futuras líneas de acción para las próximas generaciones.

5.1 El modelo de formación docente del diplomado y su relación con algunas propuestas teóricas.

Desde mi punto de vista, el programa que desarrolla el diplomado se enfoca hacia la formación permanente del profesorado, principalmente por dos razones: una de ellas, es la solicitud de una constancia que respalde el ejercicio docente del participante como uno de los requisitos para inscribirse al mismo; la otra, son los contenidos que desarrolla el programa, ya que estos implican un cierto grado de conocimiento acerca de la función docente.

Con respecto al objetivo general del programa, encuentro que éste mantiene una relación estrecha con el modelo del análisis planteado por Gilles Ferry¹, el cual hace énfasis en preparar al docente para adoptar estrategias específicas para cada situación que se le presenta, partiendo del análisis y valoración de la misma.

Carlos Zarza² plantea que existen básicamente tres formas de orientar la formación docente: la primera, se interesa por preparar al docente con relación a la disciplina que imparte, la segunda, pone especial atención en la figura del docente y sus funciones, es decir, en prepararlo para la enseñanza y, una tercera, que centra su atención en el conocimiento del alumno para promover en él aprendizajes significativos por lo tanto se propondrá preparar al docente para que logre que los alumnos aprendan. Con respecto a estos planteamientos, considero que el programa

¹ Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

² Zarza Ch., C. (1994). La definición de objetivos de aprendizaje. Una habilidad básica para la docencia. En *Revista Perfiles Educativos*. No. 63. México: CISE-UNAM.

del diplomado se ocupa principalmente en estudiar la figura del docente y la forma en que deberá desempeñar su función.

Asimismo, considero importante señalar que uno de los textos que forman parte del contenido de la antología correspondiente al primer módulo se refiere a la propuesta de Carlos Zarzar sobre las cinco habilidades básicas para ejercer la docencia. Estas habilidades son: “definir claramente los objetivos de aprendizaje, diseñar el plan de trabajo de un curso escolar y redactar el programa para los alumnos, desarrollar el encuadre en las primeras sesiones, diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes, integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje”³. De estas habilidades considero que el diplomado se ocupa en desarrollar principalmente dos, la primera es la que se enfoca al diseño e instrumentación de actividades de aprendizaje y la otra es la habilidad para integrar y coordinar grupos de aprendizaje.

Tomando en cuenta los conceptos emitidos por José Contreras⁴ con respecto a la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional del docente como dimensiones de su profesionalidad, considero que la reunión de los propósitos y estrategias de formación que plantea el diplomado pretenden inducir al participante hacia la búsqueda de su propia profesionalidad.

Es importante resaltar la dificultad que tendrá el docente que participa en este diplomado al intentar transferir sus nuevos conocimientos y experiencias en la institución, especialmente cuando trate de realizar un proyecto de “investigación-acción”, si es el único profesor que conoce este modelo de investigación. Con esto se corrobora la afirmación que hacen McCormick y James⁵ al prever la necesidad de promover la formación docente desde un enfoque institucional. En este sentido, entre los entrevistados se dieron algunos comentarios que hicieron notar la dificultad que ya preveían para aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos si no se cuenta con un trabajo colegiado que comparta los mismos objetivos. Al respecto sirve como ejemplo la siguiente afirmación de uno de los participantes entrevistados:

³ Zarzar, Carlos, op. cit., p. 10

⁴ Contreras D., José (1997). La autonomía del profesorado. Madrid. Morata.

⁵ McCormick y James (1990). Evaluación del currículum en los centros escolares. Madrid. Morata.

“Tengo un compañero de trabajo, fue quien me recomendó el diplomado y eso me ayuda a realizar los cambios aprendidos. No sé cómo hará un maestro que sólo aprendió nuevas formas para ser aplicadas en su escuela, puesto que ningún otro compañero comparte su aprendizaje derivado del diplomado”⁶.

5.2 Resultados de la entrevista realizada al fundador del diplomado

Después de la entrevista que realicé al MVZ Germán Orozco, fundador y principal impulsor del diplomado, pude observar varios aspectos relacionados con la elaboración del programa de formación docente.

Primero. Los estudios que el maestro realizó en el CISE-UNAM en los años ochenta en particular el programa de Especialización para el Ejercicio de la Docencia, significaron la principal motivación para promover un proyecto de formación docente destinado a la preparación de profesores de la FES Cuautitlán. En cada pregunta que yo le formulaba en relación a los orígenes del programa del diplomado, el maestro contestaba:

“Aquí lo vas a encontrar, te voy a dar este documento en donde vas a ver todo eso”

refiriéndose a los folletos y trabajos efectuados en el Centro de Didáctica y en el CISE en Ciudad Universitaria así como a sus cursos e informes realizados en la FES-C.

Segundo. El fundador del diplomado toma como principales referentes los conocimientos obtenidos en los programas que cursó en el CISE para generar el programa de formación docente de la FESC, incluso menciona los planteamientos emitidos por algunos profesores que destacaron en la implementación de estos programas como Margarita Pansza, Carlos Zarzar y Edith Chehaybar.

Tercero. Existen fundamentalmente tres semejanzas entre el programa impartido por el CISE y el programa del diplomado, éstas son: el modelo curricular, la metodología y la bibliografía. Según las palabras del fundador del diplomado:

“la teoría del conocimiento se basa en que el sujeto maneja el objeto y lo transforma, ese es un principio de la organización modular y para nosotros vendrá perfectamente igual que en la propuesta *ciseriana*. Aunque en la propuesta *ciseriana* se manejaban cursos, toma la idea y base como para pensar que andaban en ese trabajo”.

Con respecto a la metodología comentó:

“en el CISE trabajamos con el aprendizaje grupal”

⁶ Entrevista No. 2

y al preguntarle ¿Qué elementos adoptaron de los programas del CISE?, el maestro respondió:

“adoptamos sobre todo la bibliografía pero la articulamos de diferente manera y le dimos nombres a los módulos de acuerdo a los objetivos de formación que queríamos”.

Por lo anterior, por mi experiencia como participante del diplomado y por el análisis documental que realicé es posible afirmar que el programa del Diplomado en Formación Docente representa una adaptación del programa Especialización para el Ejercicio de la Docencia que fue impartido por el CISE en la década de los ochentas.

Cabe señalar que el programa del diplomado ha tenido algunas modificaciones en su contenido, principalmente la incursión del tema de la globalización en el primer módulo, el estudio sobre la perspectiva del currículum universitario hacia el nuevo milenio dentro del cuarto módulo y el modelo investigación-acción en el quinto módulo.

El programa del diplomado está planteado con la finalidad de fomentar cambios sustanciales y de largo alcance en el docente que lo ayuden a mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, que lo preparen para modificar los planes y programas de estudio y que lo induzcan hacia la investigación de su trabajo docente.

El programa se propone implementar un proceso enseñanza-aprendizaje más vivencial para lo cual emplea la metodología del aprendizaje grupal, definiéndola como una metodología participativa, dinámica, reflexiva, crítica, problematizadora, interdisciplinaria, integradora, formativa y transformadora que intenta desarrollar tres competencias en los asistentes, estas son: la docencia, la investigación y el proyecto social a través de la formación de equipos de trabajo con esto pretende favorecer una formación docente integral.

5.3 Resultados de las entrevistas realizadas a los participantes de la onceava generación.

5.3.1 Acerca de las expectativas de los participantes.

El diplomado ofrece preparar a los participantes en relación a ciertas competencias vinculadas a su tarea profesional. Sin embargo, había otras necesidades que los participantes deseaban satisfacer a través de este proceso. Desde mi punto de vista, el diplomado representaba la posibilidad de mejorar no sólo en el plano profesional sino también en el laboral, ya que una mayoría de entrevistados deja ver el interés por encontrar un mejor estatus laboral, asegurar su

lugar en la institución donde trabaja, además significaba una carta de presentación para obtener empleo de quienes se encontraban desempleados.

Un caso en particular que llamó mi atención, fue el de una profesora quien intentó poner en práctica de forma inmediata lo que estaba aprendiendo en el diplomado sobre lo cual comenta:

“Lo que yo noté es que tu quieres hacer muchas cosas, pero tu sistema no te lo permite y te ves frenada. Por mi parte la intención fue la mejor, pero se vinieron conflictos que, a mi corta edad me tocó vivir y que valoro porque aprendí mucho, conflictos por lucha de poder”⁷

esto explica la dificultad que encontró para poder realizar los cambios que el proceso de formación le estaba sugiriendo, ya que tenía que contar con la aprobación de la institución.

Otra razón que expusieron los participantes para cursar el diplomado fue la de resolver las dificultades respecto a la forma de dirigirse a los alumnos para mantener el orden o disciplina dentro del aula, así como la necesidad de conocer técnicas para lograr distintos aprendizajes.

5.3.2 Acerca del programa

Comenzaré por revisar el objetivo general del diplomado el cual expresa:

“Que el profesor lleve a cabo un proceso profundo de reflexión para desarrollar propuestas de investigación, promoción y consolidación de alternativas en lo referente a problemas del proceso enseñanza-aprendizaje y de las relaciones que se derivan con los planes y programas de estudio.”⁸

En primer término entiendo que el diplomado busca orientar al participante para que lleve a cabo un proceso profundo de reflexión sobre su práctica cotidiana con el fin de dar solución a los problemas que surgen del proceso enseñanza-aprendizaje; generando alternativas de solución a dichos problemas como resultado del desarrollo de propuestas de investigación, que las promueva y las consolide. Además de que dichas alternativas mantengan relación con los planes y programas de estudio.

Ahora bien, para que el participante pueda alcanzar este objetivo, el diplomado establece cinco módulos que estudian las dimensiones desde las cuales la docencia puede ser estudiada, o

⁷ Entrevista No. 4

⁸ Orozco, G. y Rivera R.comp..(2002). Un marco contextual para la docencia en la era de la globalización. Antología del Módulo 1. Diplomado en Formación Docente. Introducción. p.6

bien un aspecto que de una u otra manera influye en el ejercicio de la docencia. Estos aspectos son el sociológico, el psicológico, el didáctico, el curricular y la investigación educativa.

Acerca del contenido de los módulos.

A continuación expondré las impresiones que los entrevistados tuvieron con respecto al contenido de cada uno de los módulos.

Módulo I. Un marco contextual para la docencia en la era de la globalización.

El contenido de este módulo despertó muchas expectativas entre los participantes, ya que menciona la relación entre el fenómeno de la globalización y la actividad docente. Sin embargo, los participantes consideran que no se dio toda la información que deseaban conocer, para poder realizar el análisis y la discusión en torno a la problemática que el docente enfrenta y de cómo la deberá afrontar en el contexto de la globalización. Incluso hubo profesores que trataron de apoyar el desarrollo de este tema aportando información adicional, lo cual no se aprovechó para ampliar las perspectivas que el módulo ofrece, así lo expresa una de las participantes entrevistadas:

“en el módulo dice que nos iba a mostrar la perspectiva de la docencia en la era de la globalización y no nos dieron al respecto, excepto que algunos de nosotros aportamos lecturas que nos pudieran ayudar y aún así casi no las analizamos porque no hubo oportunidad y porque no eran parte del programa, pero sí dejó mucho que desear”⁹.

Por otro lado, según algunos de los entrevistados, esta primera etapa se caracterizó por la teorización y la presentación de posturas respecto al tema, además motivó el debate sobre puntos de vista sin llegar a conclusiones concretas.

Módulo II. La persona del docente y su cotidianidad.

Este módulo se situó como el contenido que mayores aportaciones ofreció al grupo, por tratarse de un tema que difícilmente se estudia en los cursos de formación para maestros. Inició a los participantes en la reflexión de su labor social, para entender que es preciso establecer un equilibrio entre las responsabilidades de la profesión y las necesidades personales del docente. Debido al estudio de esta problemática, surgieron entre los entrevistados, dos comentarios: uno de ellos nos dice que:

⁹ Entrevista No. 11

“la docencia es una profesión de alto riesgo y no esta clasificada como profesión de alto riesgo y debería por todo lo que vimos”¹⁰

refiriéndose a los problemas emocionales y a la depresión que en ocasiones afectan el desempeño del profesor; el otro comentario es con respecto a que:

“me hizo ver que la docencia es un trabajo muy difícil, pocos aguantan estar aquí... ya no se entra a la docencia tan sencillo, hay que tener cierto aguante físico y psicológico porque en la escuela ahora se ven cosas muy fuertes, aquí ya nos ha tocado casi de todo”¹¹.

El módulo resaltó la parte humana del profesor, como lo expresa uno de los participantes entrevistados:

“creo que lo más importante es darte cuenta que eres un docente pero antes que nada eres un ser humano y los muchachos son tus alumnos pero antes que nada son seres humanos”.¹²

Otra de las aportaciones de este módulo fue el estudio de la problemática de las mujeres docentes, sobre este tema en particular hubo algunos comentarios dentro de las entrevistas, uno de ellos se refiere a que:

“la mujer que tiene a veces hasta cinco roles y que ninguno de ellos es entendido”¹³

en el caso particular de esta profesora menciona que seguirá preparándose pero ya sin sacrificar a su familia. En el segundo caso, la entrevistada reflexiona y dice:

“Yo siento que no es lo mismo la mujer docente que el hombre docente, porque no es lo mismo, hay mucha discriminación somos incomprendidas en el sentido burocrático y laboral. Por otro lado somos profesionistas, somos madres, somos amas de casa y todo eso nos absorbe y aún así nos tenemos que dar tiempo para nuestra preparación profesional y es difícil, pero siento que tenemos la capacidad.”¹⁴

A partir de los comentarios obtenidos en las entrevistas, considero que el contenido de este módulo fue pertinente con la problemática que presenta actualmente la docencia.

Módulo III. El docente como profesional del proceso enseñanza-aprendizaje.

Según los entrevistados, fue el contenido que más gustó por referirse en gran parte a la metodología de los grupos de aprendizaje, pero principalmente por la forma en que se realizó la

¹⁰ Idem.

¹¹ Entrevista No. 12

¹² Entrevista No. 9

¹³ Entrevista No. 6

¹⁴ Entrevista No. 11

coordinación, por permitir entre los participantes un ambiente de libertad en la expresión de ideas. Propició una mejor dinámica dentro del grupo, dando lugar a un ambiente cordial y respetuoso. En este sentido, el contenido del módulo contribuyó a la conformación y la organización grupal. Algunos comentarios que surgieron en relación a este módulo:

“La conducción de Noel (coordinador del M-III) fue muy amable, me pareció que hizo que el grupo diera más de sí”¹⁵ y “Sentí mucha libertad cuando tuvimos a Noel, porque te dejaba ser”.¹⁶

Módulo IV. El currículum, los planes y programas de estudio en la perspectiva del nuevo milenio.

El estudio del currículum, de los planes y programas de estudio es un tema fundamental para entender el papel del docente en la educación escolarizada. Sin embargo, para los participantes de la onceava generación del diplomado, no fue un contenido que haya quedado claro. Definitivamente fue un tema que creó controversias y dificultades para obtener el objetivo propuesto, por un lado la intervención inadecuada de uno de sus coordinadores, por otro la dificultad que enfrentó el grupo para captar las ideas relevantes del tema. La desorientación, apatía y disgusto de los participantes propició que algunos de ellos se ausentaran durante el desarrollo de este módulo.

Módulo V. El modelo investigación-acción aplicado a la docencia.

Este módulo consistió en uno de los que mayores beneficios y aprendizajes aportó a la generación por tratarse de un modelo desconocido entre los participantes ya que generó el cambio en la metodología que usualmente se emplea en el terreno de la investigación. La propuesta del módulo fue aceptada para la búsqueda de soluciones a situaciones cotidianas, además contribuyó a la elaboración de proyectos de trabajo en equipo y creó la inquietud por continuar aprendiendo y experimentando con esta propuesta en los centros de trabajo.

Acerca de la metodología.

La metodología que se implementa también corresponde a la utilizada por los programas cursados en el CISE-UNAM, en la década de los setenta, sin embargo fue novedosa para algunos de los participantes pues desarrolló una dinámica distinta al sistema tradicional de enseñanza que aun predomina en los centros educativos. Esta metodología indujo a la mayoría de los

¹⁵ Entrevista No. 3

¹⁶ Entrevista No. 6

participantes a emprender cambios en la forma de impartir clases, hizo ver la necesidad de replantear la forma habitual de dirigir las clases, con la finalidad de lograr en los alumnos aprendizajes más profundos y significativos.

La metodología basada en los “grupos de aprendizaje”, centra su atención en la dinámica grupal, en el trabajo de los participantes con respecto a la obtención de la tarea u objetivo de cada sesión, aunque los profesores estaban conscientes de esto, durante las entrevistas manifestaron una clara atención a la figura del coordinador como responsable de la organización y conducción de las sesiones de trabajo. Los participantes consideran importante la intervención de los coordinadores para la aclaración de los conceptos básicos y la consecución de los objetivos propuestos.

Algunos de los participantes ya conocían la técnica de grupos de aprendizaje incluso la habían practicado con sus alumnos, de aquí retomamos dos comentarios:

“el tema de grupos de aprendizaje ya lo conocía y lo había experimentado en grupos escolares y conocía bien la técnica”¹⁷ y “el tercer módulo con Noel fue así como que sigue la técnica clásica de la UNAM para dar clases, porque así las dábamos nosotros en tiempo de computación”.¹⁸

Es importante señalar que una de las inquietudes que destacó entre el grupo de participantes entrevistados fue el interés por aprender técnicas de enseñanza dirigidas hacia la consecución de diversos objetivos.

Acerca de las estrategias de evaluación.

El diplomado solicita la elaboración y entrega de fichas de trabajo como requisito para que los participantes tengan elementos sobre el tema que analizarán en cada sesión. Los participantes consideran que esta actividad genera desorientación debido a que cada coordinador cambia los lineamientos para la elaboración de las fichas y la forma como abordarán los temas.

Con respecto a los productos finales que el programa plantea como evaluaciones al final de cada módulo, observé lo siguiente:

-En el primer módulo se pide realizar un análisis del contexto institucional dentro del cual se desempeña la labor docente y en el quinto módulo se propone el desarrollo de una investigación acerca de un problema que afecte el trabajo del profesor, ambas habilidades

¹⁷ Entrevista No. 2

¹⁸ Entrevista No. 12

requieren de una amplia experiencia y de un estudio profundo sobre el tema de la docencia, que considero difícil de integrar en el tiempo destinado al estudio de dichos módulos, es decir, los productos esperados contemplan niveles altos de integración y desarrollo de los contenidos que se pretenden evaluar.

-Sin embargo en el producto solicitado para el tercer módulo, se pide el desarrollo de una estrategia de aprendizaje para ser aplicada en una de las asignaturas que imparte el docente, habilidad que desde mi punto de vista no representa mayor grado de dificultad con respecto a los aprendizajes propuestos para dicho módulo.

Acerca de la calificación

En el encuadre de la primera sesión de cada módulo, se pone énfasis en que la asistencia es importante para acreditar el módulo (tener un 80% de asistencia), sin embargo, nos dice uno de los participantes entrevistados:

“hubo participantes que se ausentaron durante varias sesiones y aún así se les entregó el diploma”¹⁹.

En el primer módulo hubo mayor retroalimentación en cuanto a los aspectos evaluados por la coordinación ya que se dio a conocer cómo se obtuvo la calificación final del módulo. En los siguientes módulos únicamente se dio a conocer la calificación del ensayo.

El diplomado ofrece agregar al reverso del diploma, de cada participante, la calificación final correspondiente, este hecho no se cumplió.

Acerca de los textos utilizados.

Parte de los textos que utiliza el diplomado corresponden a los que se usaron en el Programa de Especialización para el Ejercicio de la Docencia, curso que sirvió de preparación a los fundadores del diplomado y que se realizó en la década de los ochentas. Estos textos fueron elaborados por algunos de los profesores que implementaron dicho curso en el CISE, aunque muchos de esos conceptos continúan vigentes, es necesario contar con literatura actualizada que ofrezca una nueva perspectiva con respecto a los cambios que la sociedad ha experimentado y que refleje los avances obtenidos en el campo de la investigación educativa. En relación a este tema se dio un comentario:

¹⁹ Entrevista No. 9

“Lo que si le critico es que después de trece años, se siga viendo la misma literatura”,²⁰

La mayoría de los participantes de la onceava generación tuvieron dificultad para entender el contenido de los textos, por el desconocimiento de temas afines a la educación. De la misma forma los participantes se encontraron con muchos términos desconocidos que no lograron definir lo cual les impedía extraer las ideas esenciales de cada tema y por ende elaborar un análisis adecuado del mismo, sobre esto se encontraron algunos comentarios:

“Yo sentía que los compañeros necesitaban saber más de los conceptos que se estaban tratando y que al final no se concluía por esa razón”²¹, “Me encontré con dificultades desde el primer texto para comprender las lecturas”²², “Me gustó leer las antologías... algunas fueron pesadas por no tener preparación pedagógica”²³ y “las antologías, para mí fueron difíciles por tener poco conocimiento de pedagogía”.²⁴

5.3.3 Acerca de sus coordinadores.

Una de las situaciones que llama la atención es la ausencia de pedagogos dentro del grupo de coordinadores que están a cargo de la implementación del diplomado. Este hecho explica la dificultad que mostraron algunos coordinadores en el manejo de la terminología básica para inducir al grupo hacia la comprensión de algunos conceptos elementales que forman parte de la cultura educativa. Aún cuando algunos de estos maestros llevaron una preparación a nivel de posgrado en ciencias de la educación, carecen del conjunto de conocimientos pedagógicos necesarios para resolver dudas respecto a ciertos conceptos y procedimientos estudiados. En este sentido y con respecto a los cursos de posgrado en educación que surgieron en la década de los ochenta, Ángel Díaz subraya: “ estos programas de maestría no contribuyeron a la formación de sus egresados para el desarrollo teórico y epistemológico del campo...; a pesar de la cantidad de posgrados en educación no existen en el país investigaciones relevantes en relación a la teoría pedagógica; en cuanto a la adquisición de una cultura mínima educativa, tenemos maestros en Ciencias de la Educación que desconocen totalmente a los clásicos de la educación, desconocen

²⁰ Entrevista No. 2

²¹ Entrevista No. 2

²² Entrevista No. 7

²³ Entrevista No. 4

²⁴ Entrevista No. 8

las diversas teorías que dan cuenta de lo educativo, desconocen las diversas teorías didácticas y su articulación con las teorías pedagógicas.”²⁵

Los entrevistados muestran especial atención en dos coordinaciones, la primera se refiere al Módulo II que estudió a la persona del docente, la cual destacó por su experiencia y manejo de los conceptos en la que se lograron mayores aprendizajes debido a que se trataba de la especialidad o formación de carrera del coordinador, así lo explica uno de los entrevistados:

“Creo que el hecho de que el coordinador sea psicólogo hizo diferente su coordinación. Fue más interesante y nos enseñó mucho”.²⁶

La segunda coordinación que sobresalió fue la que desarrolló el Módulo III que trató sobre los grupos de aprendizaje, en donde el coordinador tuvo un adecuado manejo de grupo ya que permitió la libre expresión, respetó la iniciativa, organización y el desempeño del grupo para autodirigirse en la búsqueda del objetivo. Sobre este coordinador un entrevistado comentó:

“yo me sentí más entusiasta fue en la coordinación de Noel (Grupos de Aprendizaje); siento que aquí la coordinación nos dejó explayarnos sin salimos de los temas pero que hubo mayor libertad en la expresión de cada quien y con mucho respeto, con mucha amabilidad”.²⁷

5.3.4 Acerca de los alumnos o participantes.

Es importante destacar la presencia mayoritaria de docentes que provienen de otras instituciones educativas y no de la FESC donde surgió el diplomado como alternativa de formación para su comunidad académica. Incluso en su trayectoria, se reconoce que dentro de los profesores dedicados a la enseñanza superior, la mayoría de los que han cursado el diplomado, provienen de la ENEP-Iztacala.

Entre los participantes entrevistados, surgieron dos comentarios que podrían explicar esta situación. El primero se relaciona con:

“ la falta de interés de los maestros de la FES Cuautitlán en los temas pedagógicos”.²⁸

es decir, restan importancia a los cursos dirigidos a preparar al profesor para que organice mejor sus clases o hacia el tema de la didáctica. El segundo comentario se refiere a que:

²⁵ Díaz Barriga, A. (1988). Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México. En C. Zarzar. *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México. Nueva Imagen. p.36

²⁶ Entrevista No. 2

²⁷ Entrevista No. 9

²⁸ Entrevista No. 1.

“el diplomado debería ser gratuito y obligatorio para todos los profesores de la FES-C, pues los que lo han cursado lo han hecho por cuenta propia”²⁹.

Un elemento positivo del diplomado, que los participantes apreciaron fue la reunión de profesores de diversas áreas, la heterogeneidad del grupo con respecto a la formación de sus integrantes, lo cual propició la riqueza en el intercambio de puntos de vista y de experiencias en el campo educativo.

El diplomado se convirtió en un espacio neutral para compartir conocimientos entre docentes de diversas áreas, generó el intercambio de opiniones, experiencias y propuestas en el campo educativo. Sirvió para el desahogo de conflictos e inquietudes de un grupo de profesores lo cual favoreció su cohesión grupal.

5.3.5 Acerca del tiempo en que se desarrolla el Diplomado

Un punto importante para el estudio proviene del número de horas que se establecen para el diplomado en comparación con el tiempo en que se desarrollaron los Cursos de Especialización para la Docencia (impartidos por el CISE-UNAM) que fueron la base teórico-metodológica del diplomado. La reducción de horas es notable si estamos hablando de que el Subprograma B tuvo una duración de 480 horas, mientras el diplomado dura sólo 200 horas.

Este aspecto tiene relación con la inquietud que mostraron algunos participantes durante las entrevistas, al comentar:

“no quedaban claros los conceptos básicos”³⁰.

En mi opinión algunos temas como la globalización, el currículum y el modelo de investigación-acción requerían de mayor tiempo para su estudio teórico que llevara a la reflexión, el análisis y a la aplicación de los mismos.

5.3.6 Acerca de los proyectos que generó

El Diplomado en Formación Docente generó en la mayoría de los participantes la inquietud de continuar con su preparación profesional, en la búsqueda de una mayor especialización dentro de su campo profesional o en el ámbito pedagógico con el propósito de mejorar su práctica docente, así lo expresaron los participantes entrevistados:

²⁹ Entrevista No. 9

³⁰ Entrevista No. 2

“Acabo de titularme y pienso hacer la maestría y continuar mi preparación disciplinaria”³¹, “Me llama la atención continuar con una mayor preparación ya sea de mi disciplina o sobre educación”³², “Mejorar mi práctica. Cambiar mi forma de trabajar y tal vez realizar una maestría.”³³

En algunos profesores dejó la inquietud de profundizar en el conocimiento del modelo investigación-acción con el fin de desarrollar proyectos de investigación bajo este modelo en su centro de trabajo, por ejemplo:

“me gustaría conocer más del modelo investigación acción para hacer mi trabajo bajo ese modelo”³⁴ y “Ojalá se pueda organizar el grupo de investigación acción porque me quedaron muchas dudas pero sé que es la forma de solucionar tus problemas particulares, la I-A trata de eso, de observar un problema que hay en tu grupo y darle una solución al corto, mediano o largo plazo, creo que ahí está la posibilidad de mejorar más tu práctica docente de manera más contundente”³⁵.

5.3.7 Acerca de darle continuidad al proceso de formación.

Algunos participantes expresaron su interés por darle seguimiento al proceso de formación y a los conocimientos adquiridos en el diplomado. Las razones que varios participantes mencionaron al respecto se refieren a:

el tiempo insuficiente en que se llevó a cabo el diplomado;

“Hay muchos detalles que me hacen falta en cuanto a la preparación personal para aplicar la docencia. Fue un proceso corto”³⁶.

el riesgo de retroceder a las antiguas prácticas para dar clases;

“hay que darle continuidad a lo aprendido en el diplomado para no caer en la regresión hacia una práctica cómoda por ser dominada”³⁷.

la necesidad de articular la teoría estudiada con la práctica cotidiana dentro del aula;

“A mi me gustaría que pudiéramos darle continuidad a estas cosas, porque como te decía al principio muchas cosas se quedaron en el aire, me gustaría que se aterrizaran más, que se pudiera ver ya cosas concretas adentro del aula: qué haces, cómo lo haces y cómo lo puedes modificar...”³⁸

³¹ Entrevista No. 7

³² Entrevista No. 4

³³ Entrevista No. 5

³⁴ Entrevista No. 2

³⁵ Entrevista No. 9

³⁶ Entrevista No. 8

³⁷ Entrevista No. 1

³⁸ Entrevista No. 9

la inquietud de investigar más sobre Pedagogía;

“El diplomado tiene que crecer, requiero más herramientas pedagógicas. Me gustaría una extensión de este diplomado, no se, tal vez dirigido a la investigación docente, cómo hacer Pedagogía a parte de la que hay, pero lo más importante cómo aplicarla...”³⁹

la posibilidad de completar los temas que quedaron sin concluir;

“me gustaría que hubiera una especie de seguimiento para que nosotros hiciéramos esto constantemente porque, en el último módulo, yo sentí la sensación de quedarme como a la mitad del trabajo”⁴⁰

la necesidad de aprender a elaborar programas de estudio.

“Hace falta continuar con talleres, sobre la preparación de programas para poner en práctica lo que en el diplomado aprendimos”⁴¹.

Hasta aquí hemos podido apreciar los alcances que obtuvo el proceso de formación en sus participantes. Sin embargo, de acuerdo a los últimos testimonios, existe la inquietud de que el diplomado se convierta en un proceso de permanente actualización y perfeccionamiento para profundizar y consolidar los aprendizajes obtenidos.

Finalmente, considero que el diplomado tiene muchas posibilidades de seguir contribuyendo a la formación de los docentes, tanto de la FESC como de otras instituciones cercanas, si continua reforzando los aspectos positivos de sus acciones, señalados en el presente análisis, e interviene en la modificación de los aspectos que afectan negativamente al proceso.

³⁹ Entrevista No. 12

⁴⁰ Entrevista No. 11

⁴¹ Entrevista No. 3

Conclusiones.

A continuación expondré las conclusiones a las que he llegado después de haber analizado el programa del Diplomado en Formación Docente y las experiencias de los participantes expresadas a través de las entrevistas. Comienzo exponiendo lo que considero son los aciertos del proceso y termino enmarcando las dificultades que tendrá que superar.

Los aciertos del programa y del proceso.

1.- El programa del diplomado posee congruencia interna desde el objetivo general que se propone alcanzar, los contenidos que desarrolla, la metodología que aplica y las estrategias de evaluación que implementa para reconocer el grado de integración que han alcanzado los participantes.

2.- El programa se orienta hacia la formación del docente ya que el proceso promueve en los participantes la observación, el análisis y la reflexión sobre su propia práctica. En ningún caso sus coordinadores se adelantan a ofrecer soluciones inmediatas a los problemas que surgen dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Durante este proceso los profesores aprendieron a cuestionar, opinar, escuchar a sus compañeros respetando los distintos enfoques, a debatir, a detectar problemas y a buscar alternativas de solución a los conflictos, tratando de tomar en cuenta las condiciones particulares de cada situación.

3.- Aunque la metodología de “grupos de aprendizaje” se ha estado aplicando desde hace más de veinte años, es la que mejor se adapta a las características del grupo y a los objetivos que el proceso pretende lograr, por lo cual considero que fue oportuna, ya que sugirió el cambio en relación al método tradicional que en general los profesores participantes han venido desarrollando en su trabajo. Los profesores de la onceava generación aprendieron a utilizar esta metodología ya que fue la forma en que se trabajó durante el proceso. De esta forma los profesores aprendieron con la experiencia el método que les fue aplicado no predicado.

4.- El proceso de formación contribuyó a que los participantes valoraran la función docente, comprendiendo mejor la responsabilidad que significa esta actividad con lo cual los docentes asumieron la necesidad de continuar su preparación profesional tanto en la disciplina como en el campo pedagógico. Los profesores aprendieron no sólo a valorar su profesión sino a valorarse como personas, a reconocer la importancia de establecer un equilibrio entre el tiempo dedicado a la profesión y el tiempo dedicado a la vida personal.

5.- El diplomado abrió un espacio importante para el conocimiento, el trabajo académico, el intercambio de experiencias y de opiniones. Se convirtió en un lugar neutral, que los docentes aprovecharon para exponer sus problemas, inquietudes y necesidades; fue la oportunidad para deshacerse de ataduras y prejuicios con respecto al ejercicio de la actividad educativa. Durante el proceso, los participantes se vieron como realmente son, con defectos y virtudes, con aciertos y desaciertos; fueron orientados a superar las crisis profesionales mediante la colaboración y el trabajo colegiado, a buscar el apoyo de sus compañeros porque los conflictos no se solucionan con el aislamiento.

6.- Indujo al grupo a mantener una actitud abierta al cambio, a incorporar nuevas estrategias, a quitarse el miedo a experimentar nuevas formas de ejercer su función y de intentar alcanzar cada vez mayores objetivos.

7.- Generó entre los participantes la inquietud de continuar preparándose en el campo educativo, de profundizar en el conocimiento de la docencia para mejorar su práctica.

Las dificultades del programa y del proceso.

1.- El diplomado necesita adecuar los textos que utiliza para el estudio de los temas ya que en la actualidad los maestros enfrentan problemáticas distintas a las que requieren dar soluciones acordes con la época que estamos viviendo, además necesitan adaptar su trabajo a las exigencias de la nueva generación de estudiantes y a las condiciones del mundo actual.

2.- Parte de los objetivos de tipo informativo no fueron alcanzados por el grupo ya que los coordinadores del diplomado enfrentaron dificultades para aclarar conceptos fundamentales del campo educativo, esto se debió a que ninguno ostenta formación básica en pedagogía. Esta situación ocasionó que muchos de sus participantes no lograran captar las ideas principales de las problemáticas estudiadas, por lo cual se vieron limitados tanto en su participación dentro de las sesiones como en la elaboración de los ensayos.

3.- El tiempo de desarrollo del diplomado fue insuficiente para promover en los participantes un conocimiento más profundo en el campo de la pedagogía.

4.- Los coordinadores necesitan insistir con el grupo sobre el cumplimiento de las normas del encuadre que se mencionan al inicio del proceso y se repiten en cada módulo, en especial las que se refieren a la asistencia, la puntualidad, los lineamientos para la elaboración de fichas de trabajo y ensayos así como a la entrega puntual de éstos ya que el incumplimiento de las normas obstaculiza la obtención de los objetivos en el aprendizaje grupal.

5.- La mayoría de los asistentes al diplomado provienen de instituciones ajenas a la FES Cuautitlán; estos participantes enfrentarán diversos obstáculos para implementar cambios en su práctica así como para emprender mejoras dentro de la institución; por un lado su actividad en el aula no se puede aislar del contexto institucional y por otro lado sólo ellos poseen los conocimientos y habilidades derivadas del proceso de formación. Un caso en particular es la aplicación del modelo investigación-acción el cual necesita tener involucrada a toda la comunidad académica del centro educativo con la finalidad de elevar la calidad de la enseñanza.

6.- El módulo que trata sobre la globalización, no cubre las expectativas de los participantes ya que los textos seleccionados para el estudio del tema, no abarcan la información que el grupo esperaba encontrar por lo que los participantes consideran que el objetivo de este módulo no se cumplió. En cuanto a la posición del tema dentro del programa, considero conveniente estudiarlo al final del proceso con lo cual los participantes contarán con más elementos para realizar el análisis del contexto en el que se desenvuelven.

Algunas líneas de acción en futuras generaciones.

El programa del diplomado no obstante constituir un valioso esfuerzo institucional requiere emprender cambios tanto en su contenido como en las prácticas que ha venido realizando durante once generaciones. Una posibilidad de iniciar estos cambios podría consistir en llevar a cabo un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los propios docentes, esto es, a través de una consulta al grupo de docentes que están cursando en este momento acerca de sus principales inquietudes relacionadas con la enseñanza. Con respecto a la metodología, invitarlos a proponer técnicas para el aprendizaje que de acuerdo a su experiencia, les hayan aportado buenos resultados. Esto implica hacer a los mismo docentes partícipes de su propio proceso de formación lo cual contribuirá a elaborar una nueva propuesta del programa. Como lo indica Rosa María Torres del Castillo: “el aprendizaje sólo puede partir de las motivaciones y saberes de quienes aprenden”¹, es decir, involucrar al docente en la planeación de su propia actualización y perfeccionamiento.

¹ Torres D., R. M. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? En Revista Perfiles Educativos. No. 82. México. UNAM.

El proceso de formación maneja de manera implícita la importancia de que el docente se convierta en un profesional de la enseñanza. Sin embargo, creo necesario abordar directamente el tema de la “profesionalidad de la docencia”, sus implicaciones en la calidad de la enseñanza, en el desarrollo personal del docente, en la motivación de los alumnos y en las relaciones del docente con la institución. Tomando las ideas de Miguel Fernández Pérez² en el sentido de que todo proceso de profesionalización promueve la conciencia de autonomía profesional, de la capacidad frente a la responsabilidad de tomar decisiones dentro del ámbito de la práctica que se trate. Esto es, el profesor al comprometerse con un proyecto de perfeccionamiento profesional, propicia una reflexión crítica sobre su práctica en el aula, genera una intervención pedagógica renovada para instrumentar sistemáticamente una enseñanza de mejor calidad. Lo anterior tendrá mayores efectos en el docente si se plantea como un contenido y objetivo curricular explícito.

Considero importante abordar dentro del contenido algunos temas que preocupan a la sociedad en conjunto y que de alguna forma afectan o interfieren en el trabajo docente; me refiero a la educación ciudadana, a la violencia y al uso de las nuevas tecnologías. En este sentido es necesario tener en cuenta:

1) Los cambios vertiginosos que experimentan los modos de producción, distribución y servicios se reflejan en cambios de valores en la sociedad y crisis en los fines educativos. Los maestros necesitamos encontrar respuesta a este problema. Una alternativa a esta demanda es implementar en la escuela la educación ciudadana. Educar para la ciudadanía consistirá en formar seres humanos autónomos, con suficiente capacidad para deliberar, opinar, y participar en la toma de decisiones en los asuntos públicos. Educar ciudadanos será promover en los alumnos las capacidades que les permitan crearse metas, construir ideales de progreso personal en todos los ámbitos, en un sentido más amplio contribuir a la formación de su personalidad. Si tomamos en cuenta la diversidad cultural de la población, será necesario fomentar la interculturalidad, la igualdad de géneros en cuanto a oportunidades, la defensa de los derechos fundamentales del ser humano.

2) En la actualidad además, otro tema recurrente es la violencia la cual puede ser estudiada a través de sus distintas manifestaciones físicas y psicológicas; su presencia en todos los ámbitos, desde el familiar, el institucional, en los espacios públicos así como los efectos que

² Fernández P., Miguel (2000). La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica. México. Siglo veintiuno editores.

causa en el comportamiento de los alumnos, en su aprendizaje y en su desempeño escolar. Problemática que contribuirá a que los participantes descubran una serie de actitudes que es posible considerar violentas como: la indiferencia hacia los alumnos, la descalificación de sus opiniones y comentarios, expresiones de discriminación a ciertas personas, la imposición de normas, actitudes a las que restamos importancia y que pueden generar un ambiente desfavorable para el aprendizaje. Si el programa contempla el estudio de la violencia, seguramente los profesores sugerirán una gama de posibilidades para evitar que este problema siga creciendo.

3) El uso de las nuevas tecnologías como instrumentos tanto para fines de enseñanza como para el propio aprendizaje del profesor. Nos encontramos ante dos posibilidades: ver a estas tecnologías como amenaza para la socialización debido a que fomentan el individualismo o bien aprovecharlas para mejorar la calidad de la enseñanza así como para difundir la educación. Como lo plantea Juan Carlos Tedesco³, podemos ver a la educación como arma para evitar que los alumnos sean manipulados por las imágenes y mensajes televisivos, proporcionándoles tanto el conocimiento de los procesos de elaboración de programas como el conocimiento de su potencial persuasivo, todo esto con la finalidad de formar sujetos activos, alertas y críticos. De igual forma el uso de las nuevas tecnologías puede ahorrar tiempo en la transmisión de la información y ampliar el espacio dedicado a la construcción de conocimientos y vínculos sociales y personales más profundos.

El docente requiere permanecer en constante actualización, perfeccionamiento e investigación sobre su práctica, su formación no termina con el diplomado. De aquí surge la posibilidad de que el diplomado amplíe sus acciones. En este sentido, mi sugerencia es, que la coordinación encargada de impartir el diplomado esté conformada por un equipo multidisciplinario de colaboradores con el fin de enriquecer el programa, para abordar los campos del conocimiento que son inherentes al estudio de la docencia (sociología, filosofía, historia, epistemología, economía, psicología, etc.) e incorporar la multi e interdisciplinariedad que implicaría el estudio de la docencia con un enfoque integrador.

Con la reflexión sobre estas nuevas perspectivas y problemáticas en la formación docente se trataría, en suma, de ampliar, enriquecer y actualizar un espacio formativo que ha desarrollado un loable esfuerzo en pro de la elevación de la calidad de la docencia.

³ Tedesco, J. C. (1999). El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid. Grupo Anaya.

Bibliografía

- ARCINIEGAS, I. O.(1988). Sobre el currículum oculto. En Ma. I Galán y Dora E. Marin. Investigación para evaluar el currículum universitario. México: Porrúa-UNAM. p. 22-25
- ARREDONDO, M. y otros.(1978). “Notas para un modelo de docencia”. En Revista Perfiles Educativos. No. 3. México: CISE-UNAM. p. 3-27
- AUSUBEL, David (1976). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas. 769 p.
- CASARINI R., Martha (1998). Teoría y diseño curricular. México. Trillas. 230 p.
- CHEHAYBAR y K., Edith coordinadora.(1999). Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. México. Plaza y Valdez/ CESU: UNAM. 259 p.
- CHEHAYBAR y K., Edith (1994). Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal. En Revista Perfiles Educativos. No. 63. México: CISE-UNAM. p. 1-18
- COLL, César (1997). Psicología y currículum. Papeles de Pedagogía. Barcelona. Paidós. 174 p.
- CONTRERAS, José (1997). La autonomía del profesorado. Madrid. Morata. 229 p.
- CULLEN, Carlos A. (1999) Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículum de formación ciudadana. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. 169 p.
- DIAZ B., Ángel (1984). Ensayos sobre la problemática curricular. México. Trillas. 116 p.
- DIAZ B., Ángel (1988). Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México. En Carlos Zarzar. Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias. México. Nueva Imagen. p. 27-49
- DIAZ B., Ángel y MARTÍNEZ, D. (1989) Práctica docente y diseño curricular. Un estudio exploratorio en la UAM-Xochimilco. México: UAM-X.- CESU. 227 p.
- DIPLOMADO EN FORMACIÓN DOCENTE (2003) Antologías. 11ª. generación. México: UNAM-Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán.
- ELLIOTT, John (1990). La investigación –acción en educación. Madrid. Morata. 332 p.
- ESQUIVEL L. Y CHEHAIBAR N. (1988). Utopía y realidad de una propuesta de formación de profesores. En Ángel Díaz. Seis estudios sobre educación superior. México: Cuadernos CESU-UNAM. p. 49-58

- FERNÁNDEZ P., Miguel (2000) La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica. México. Siglo veintiuno editores. 244 p.
- FERREIRO, E. Y GARCÍA, R. (1975) Presentación de la edición castellana. En Jean Piaget. Introducción a la epistemología genética. Buenos Aires. Paidós. p. 9-23.
- FERRY, Gilles (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona. Paidós Ibérica. 147 p.
- FERRY, Gilles (1997). Pedagogía de la Formación. Universidad de Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas. 127 p.
- GHILARDI, Franco (1993). Crisis y perspectivas de la profesión docente. Barcelona. Gedisa. 159 p.
- GIMENO S., José y PÉREZ G., Ángel (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata. 441 p.
- GIMENO S., José (1999) Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa posmoderna. Departamento de Didáctica y organización escolar. Universidad de Valencia. Heuresis: <http://www2.vca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n1.html>
- IMBERNÓN, Francisco (1989). La formación del profesorado. El reto de la reforma. Barcelona. Laia. 165 p.
- IMBERNÓN, Francisco (2002). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona. Graó. 163 p.
- INHELDER, B. (1975) Aprendizaje y estructuras del conocimiento. Madrid. Morata. 351 p.
- KUSHNER, Saville (2002) Conocerme, conocerte: La entrevista de evaluación. En Personalizar la evaluación. Madrid. Morata. p. 88- 117.
- LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S-XXI.(1997). Presidida por Jaques Delors. México: UNESCO. p. 90-103.
- MARCO DE REFERENCIA PARA LA ELABORACIÓN, PRESENTACIÓN Y APROBACIÓN DE PROYECTOS DE CREACIÓN Y MODIFICACIÓN DE PLANES DE ESTUDIO DE LICENCIATURA. (2001). Unidad de Apoyo a Junta de Gobierno y Consejos Académicos de Área. Secretaría General. México. UNAM. p. 20-22.
- MC. CORMICK y JAMES, M.(1996). Evaluación del currículum en los centros escolares. Madrid. Morata. 369 p.

- PANSZA, Margarita (1988). Pedagogía y Currículo. México. Gernika. 63 p.
- RIVERA O., R. (1998) El estudio de la persona del docente para su autocomprensión como elemento básico en la Formación de Profesores. Reporte Laboral. México: Facultad de Psicología. UNAM. 94 p.
- RUIZ L., Estela (1983). Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje. En Revista Perfiles Educativos. Nueva Época. 2. México: CISE-UNAM. p. 32-47.
- SANTOYO, Rafael (1981). Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. En Revista Perfiles Educativos. No. 11. México: CISE-UNAM. p. 3-19.
- SAVATER, Fernando (1997). El valor de educar. Barcelona. Ariel. 222 p.
- SEGOVIA P., José (1997). Investigación educativa y formación del profesorado. Madrid. Escuela Española. 175 p.
- SERRANO, R. e YSUNZA, M. (1982). El diseño curricular en la concepción educativa por objetos de transformación. En Encuentro sobre Diseño Curricular. México: ENEP-Aragón. UNAM. p. 1-10.
- TEDESCO, Juan Carlos (1999). El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid. Grupo Anaya. 190 p.
- TORRES, Rosa María (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? En Revista Perfiles Educativos. No. 82. México. UNAM. p. 6-23.
- YSUNZA, Marisa (1983). El grupo de trabajo académico en la educación modular. En Cuadernos de Formación de Profesores. División de Ciencias Biológicas y de la Salud. México. UAM-Xichimilco. p. 21-37.
- ZABALZA, Miguel A. (2000). Diseño y desarrollo curricular. Madrid. Narcea. 311 p.
- ZARZAR CH., Carlos (1988). Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias. México. Nueva Imagen. 129 p.
- ZARZAR CH., Carlos (1994). La definición de objetivos de aprendizaje. Una habilidad básica para la docencia. En Revista Perfiles Educativos. No.63. México: CISE-UNAM. p. 8-15.
- ZARZAR CH., Carlos (1980). La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. En Revista Perfiles Educativos. No. 9. México: CISE-UNAM. p. 14-36.

ANEXOS.

Entrevista No. 1

¿Cuéntame de tu experiencia en el Diplomado?

-El Diplomado representó una experiencia positiva. Después de varios años de ser invitado a cursarlo, me animé y lo cursé. Fueron sucesos documentados de lo que haces en forma empírica. Me di cuenta, de que hace falta quitarse la idea de que mientras más información le das al alumno es mejor, porque para llegar al conocimiento, la comprensión y el manejo de la información, no se requiere saturar de información al estudiante.

Lo que aprendí del currículum oculto es la importancia de actuar con responsabilidad, reconociendo el organigrama social y la intervención del profesor para cambiar las estructuras; y que todo esto se da en forma inconsciente.

Reconocí la necesidad de tener una utopía en el terreno educativo adaptada al contexto actual. Es importante buscar metas en la educación universitaria.

Tuve la experiencia de convivir y discutir con profesores de distinta formación, lo que fue muy provechoso y agradable. Tratar temas educativos en un ambiente formal. Es posible trabajar con personas de otras disciplinas, respetando sus puntos de vista.

Aprovechar las catarsis en la dinámica grupal. Eso es muy bueno para quien lo sabe aprovechar.

-¿Hubo algún módulo que llamó tu atención?

-Uno de los que más me gustó, llamó más mi atención fue el Módulo II, porque ahí tuvimos oportunidad, como pocas veces, de hablar de nosotros. A muchos nos movió nuestras vísceras, incluso la situación de la mujer en la docencia y también el tema de la adolescencia. Este módulo me hizo reflexionar, me dio muchos elementos.

El tema del currículum, planes y programas de estudio fue un tema conocido porque tengo experiencia en la planeación y elaboración de programas

-¿Cómo preparabas tus ensayos?

-Bueno, sólo el primer ensayo lo entregué a tiempo, los demás los entregué a destiempo por falta de concentración y tiempo para sentarme a escribir, también porque estoy trabajando en mi proyecto de investigación para el doctorado.

El ensayo que me agradó más fue el tema III (que trata sobre Grupos de Aprendizaje) en el que desarrollé los diez puntos de un autor sobre los mecanismos de la educación tradicional. El

trabajo que me fue más difícil de elaborar fue el quinto porque tenía que ser en equipo y también porque actualmente no estoy trabajando frente a grupo.

-¿Cuál es tu proyecto después del Diplomado?

-Quitarme el miedo a cambiar y dejar de ser, ante el alumno el super-profesor. Esa idea de que, éste profesor si sabe porque si da. Es el miedo a caerte del pedestal por cambiar tu forma de dar la clase. Tengo que llegar al grado de comprender cómo darle un cambio a mi práctica para no decaer ante la imagen que el alumno tiene de lo que debe ser la clase.

Tratar de explicar mejor los conceptos que doy dentro de clase, y no solo recitar la clase. Ayudar al alumno a pensar, opinar, discutir, preguntar, para que se interese en tu clase.

Ahora, otra de las cuestiones es la evaluación. Aquí me exigen dar calificaciones y si vas a tomar en cuenta situaciones subjetivas, cómo las vas a medir, si no son medibles. Por lo mismo hay que darle continuidad a lo aprendido en el Diplomado para no caer en la regresión hacia una práctica cómoda por ser dominada.

He recomendado el Diplomado a otros compañeros. Aquí en el área de Ciencias Biológicas es poco aceptada la Pedagogía. Muchos compañeros no le dan importancia a esos temas. Sin embargo, tengo una compañera que esta haciendo la Maestría en Pedagogía después de haber cursado el Diplomado y el jefe del área le pide que los enseñe a preparar instrumentos para la evaluación.

Entrevista No. 2

¿Háblame de tu experiencia en al Diplomado?

-Bueno. Entré al Diplomado para desempolvarme, hacer algo productivo. Ya había hecho otro curso en Formación Docente en Acatlán y sabía de lo que podía tratar. Por ejemplo el tema de Grupos de Aprendizaje ya lo conocía y lo había experimentado en grupos escolares y conocía bien la técnica. La mayoría de las lecturas eran conocidas porque las vi en la carrera de licenciatura. De repente, sentía que estaba aburriéndome por ver otra vez lo mismo; sin embargo, éstos mismos textos, tomaron otro enfoque. Revisé apuntes de mi época de estudiante y me di cuenta que el enfoque que les estaba dando a esos temas, ahora, era muy diferente.

En cuanto a las sesiones, siento que quedaban situaciones, temas, puntos sin resolver. Nos quedábamos cortos. La coordinación no apoyaba al grupo para concretizar y quedaban conceptos sueltos, por falta de apoyo. Yo sentía que los compañeros necesitaban saber más de los conceptos que se estaban tratando y que al final no se concluía por esa razón.

Cuando el grupo tomó la coordinación el diplomado se dinamizó por la expectativa que creó el ver a nuestros compañeros al frente. Yo viví una experiencia horrible cuando me tocó coordinar la sesión, porque uno de los coordinadores nos cambió todo el plan, nos alargó mucho la técnica que llevábamos preparada. Nos dijo –“quiero que el grupo se de cuenta que está mal organizado.” Y nuestra técnica buscaba la integración no la organización del grupo. Pero esto sirvió para dinamizar más al grupo.

La coordinación del Módulo IV me pareció un caos, porque no supieron orientarnos, no sabíamos si se trataba de hacer un análisis, elaboración, evaluación o qué de un programa. Siento que falló mucho en el manejo de la información y del trabajo de grupo. Se desaprovechó el tiempo para formarnos como grupo.

En el primer módulo, mis expectativas no se cumplieron porque los textos que utilizan ya los había visto desde hace doce años cuando cursé la carrera, como hablan de globalización, pues te imaginas otras cosas y ahí si creo que deben actualizarse en cuanto a los textos que utilizan.

El módulo II me gustó por ser información nueva. Creo que el hecho de que el coordinador sea psicólogo hizo diferente su coordinación. Fue más interesante y nos enseñó mucho. Es que, no es lo mismo que, aunque hayas cursado el diplomado, el ser de la carrera de Veterinaria te hace difícil manejar otros temas como el de la globalización, y otros más que tienen que ver con la Didáctica y la Pedagogía.

En el otro diplomado habíamos estudiado a la figura del docente, pero desde un punto de vista social no psicológica como se trató en el Módulo II. También había visto un tema relacionado con la Investigación Acción, sólo que le daban otro nombre. En éste módulo hizo falta aclarar bien algunos conceptos para poder realizar la práctica de investigación, pues nuestra formación sobre el método científico es distinta al modelo que estudiamos y eso fue otra falla de la coordinación.

¿Cómo preparabas los ensayos?

-Tuve muchas dificultades para escribir porque como dice Rodolfo (coordinador) : “el docente habla mucho, pero no esta acostumbrado a escribir” y eso es lo que me pasa. En realidad no tengo problemas para escribir, si me siento frente a una máquina, puedo escribir; pero lo que se me hace difícil es confrontar teorías más aparte agregar tu punto de vista, eso cuesta mucho trabajo. Cuando me sentaba a escribir me acordaba de las sesiones y como no se concluían, eso me hacía difícil elaborar el ensayo porque tenía que concluir yo sola, algo que no me había

quedado claro. Creo que si no se llegaba a una conclusión era porque no se habían entendido las lecturas, no quedaban claros los conceptos básicos y solo los que más o menos sabíamos del tema, alzábamos la mano para participar. A mi me preocupaban mucho los que no participaban, porque tal vez no estaban entendiendo las lecturas. Como estábamos trabajando como grupos de aprendizaje, de lo que se trataba era de que todos aprendiéramos, si no tener el mismo nivel de aprendizaje, tratar de unificar las ideas del tema tratado y eso era función de la coordinación. Hacer que hubiera un equilibrio en el aprendizaje.

También, lo que no me quedaba claro era cómo evaluaban las fichas que entregábamos, si era por cantidad o por contenido, porque yo veía que algunos entregaban muchas fichas, pero era copia fiel y yo entregaba pocas fichas, entonces, a la hora de hacer el ensayo, eso me creaba incertidumbre para poder escribir los ensayos.

El diplomado me ayudó a reafirmar los conocimientos que ya tenía, y como me gustan mucho esos temas, se volvió rico para mí encontrarme otra vez con temas ya estudiados. Lo que sí le critico es que después de trece años, se siga viendo la misma literatura.

En cuanto a la integración del grupo, creo que nos faltó orientación y que la coordinación no aprovechó la heterogeneidad del grupo, además no teníamos claros los conceptos sobre la dinámica grupal. Muchos todavía, al final, confundían lo que era técnica con dinámica y eso le correspondía aclarar a la coordinación.

¿Cuáles son tus planes?

Quiero hacer mi tesis para titularme, me gustaría conocer más del modelo Investigación Acción para hacer mi trabajo bajo ese modelo. Me gusta mucho la Pedagogía, en mi familia hay muchos maestros, eso me motiva a seguir. Para trabajar te piden el título, si no lo tienes, eso te resta ofertas de trabajo.

Entrevista No. 3

¿Cuéntame de tu experiencia en el Diplomado.?

-Comenzaré hablando de las lecturas. Algunos textos fueron claros otros por la terminología no fueron fáciles de entender, pero en general sirvieron para aclarar los conceptos para trabajar en las sesiones y preparar las fichas. Algunos nos abrieron los ojos acerca de cuestiones que antes no tomábamos en cuenta.

Las sesiones fueron muy intensas, al principio del diplomado había mucha resistencia de algunas personas para compartir sus conocimientos y experiencia o por temor a reconocer sus

fallas en su forma de trabajar. También se confrontaban los puntos de vista y en las primeras sesiones se trataba de diferentes posturas. Aproveché mucho las plenarios para lograr más aprendizaje. Había personas que destacaban en sus participaciones y aprendí mucho de ellas.

La coordinación. El primer módulo rindió frutos por la exigencia de las coordinadoras. Se trabajó bien y en forma puntual. Aprendí a elaborar mapas conceptuales por cuestiones del módulo. Me pareció interesante el Módulo II por la facilidad y sencillez con la que trabajó la coordinación. Eso me permitió crecer y entenderme mejor en mi profesión. La conducción de Noel (coordinador del M-III) fue muy amable, me pareció que hizo que el grupo diera más de sí. La coordinación del cuarto módulo fue la menos acertada. Faltó aclarar los objetivos por parte de la coordinación, aquí se sintió la falta de asistencia del grupo por el descontento que había. El quinto módulo se hizo difícil por el cambio de enfoque del método científico. Mi formación científica me dice que debo analizar las causas, por lo que el método me pareció difícil. Tuve una buena experiencia dentro de las sesiones. Cada coordinador tiene su estilo. Esa experiencia de avanzar y retroceder fue muy provechosa para el aprendizaje del grupo.

Siento que hubiéramos hecho mejor trabajo si en la interacción hubiéramos compartido más conocimientos, pero creo que eso se dio porque así hemos sido formados en la escuela.

Al final del diplomado siento que se mejoró la dinámica grupal.

Me costaba mucho trabajo la realización de los ensayos. Al principio me daba tiempo para investigar en internet. El ensayo involucra mucho las opiniones, creencias y valores que tenemos y las palabras no salen fácilmente. Sobre todo el del segundo módulo porque se trataba de hablar de mí.

Tengo un compañero de trabajo, fue quien me recomendó el diplomado y eso me ayuda a realizar los cambios aprendidos. No sé cómo hará un maestro que sólo, aprendió nuevas formas para ser aplicadas en su escuela, puesto que ningún otro compañero comparte su aprendizaje derivado del diplomado. El diplomado te dice el qué y tu buscas el cómo para realizar cambios en tu práctica. A veces, a pesar de saber qué necesito cambiar en mi práctica, no he podido implementar cambios y regreso a algunos vicios por falta de tiempo para replantear mis clases.

Hace falta continuar con talleres, sobre la preparación de programas para poner en práctica lo que en el diplomado aprendimos.

Después del diplomado, tengo menos conflictos con mis alumnos, trato de entenderlos más, en sus actitudes e inquietudes. Sigo trabajando con mis grupos en forma tradicional pero voy mejorando el trabajo en grupo. Voy haciendo cambios sobre la marcha.

Entrevista No. 4

¿Cuéntame de tu experiencia en el diplomado?

-Primero, la inquietud surgió porque me propusieron ser ayudante del profesor. Estuve un semestre como ayudante y después tuve la inquietud de conocer sobre cuestiones pedagógicas, psicológicas y por eso entré al diplomado, para hacer el trabajo lo mejor posible.

Fue una experiencia grata, rica, que nos enseñó mucho. Hubo cosas que empíricamente las aprendimos pero el diplomado nos ayudó a pensar, proponer y hacer mejor nuestro trabajo y a fundamentarlo.

Háblame de las antologías.

-Me gustó leer las antologías. Poco a poco tomé el ritmo de hacer y entregar las fichas, hacerlas por gusto y por interés; algunas fueron pesadas por no tener preparación pedagógica.

¿Algún módulo llamó tu atención en especial?

-El malestar docente me ayudó a reconocermé, pero el módulo que más me gustó fue el tercero, con Noel, nos identificamos con ese tema, nos ayudó a hacer nuevas cosas. En cuanto a los demás coordinadores, a veces nos orientaban y nos introducían a los temas. La coordinación del cuarto módulo fue más directiva y ellos intervenían más.

Cuéntame de tu experiencia como coordinadora.

-Cuando fui coordinadora con Anabel, nos dejaron actuar libremente y es difícil porque son tus compañeros y debes preparar bien tu tema, no les vas a enseñar y tienes que ser muy claro para que hagan bien su análisis, su comprensión y aplicación sea la mejor.

¿Cómo elaborabas tus ensayos?

-El primero lo elaboré buscando información en revistas, pero no me calificaron bien. En el segundo me fue mejor aunque le dediqué menos tiempo. Lo basé más en la antología y de ahí empecé a hacer reflexiones sobre parte de mi experiencia.

¿Has modificado tu práctica docente?

-Yo creo que sí. La docencia es como otra carrera, hay que prepararse, conocer y tratar de dejar un aprendizaje que sea el esperado. Lo que yo noté es que tu quieres hacer muchas cosas,

pero tu sistema no te lo permite y te vez frenada. La docencia es muy bonita, es una labor de servicio aunque sea poco lo que se te paga pero te da muchas recompensas.

Has notado cambios, en tu práctica, después del diplomado.

Después del diplomado, me hice más participativa. Anteriormente, el otro profesor era el que llevaba el control de grupo, en cuanto a la información que se daba a los alumnos; paulatinamente me dieron esa oportunidad de opinar y de participar más. Por mi parte la intención fue la mejor, pero se vinieron conflictos que, a mi corta edad me tocó vivir y que valoro porque aprendí mucho, conflictos por lucha de poder (llora y se suspende la grabación).

¿Qué proyecto tienes después del diplomado?

-Estaría encantada de continuar en la docencia pero viendo la situación es muy difícil. Si quiero continuar, debo prepararme para mi examen de oposición, primero debo asegurar mi lugar. Me llama la atención continuar con una mayor preparación ya sea de mi disciplina o sobre educación, otra opción sería la administración.

Entrevista No. 5

¿Cuéntame de tu experiencia en el Diplomado?

-El diplomado me sirvió mucho, no sólo para titularme sino también para reforzar los conocimientos que ya tenía de la Normal, como las teorías de aprendizaje y el aprendizaje en grupos.

Hubo algún módulo que llamó tu atención en especial.

-El sentir del docente en el Módulo II donde nos dimos cuenta de cómo realmente se siente el docente. Otro fue el Módulo V, porque aprendes a trabajar en equipo, lo que es enriquecedor porque todos participan.

Háblame de tu encuentro con las antologías.

-Hubo lecturas muy fáciles de entender, pero otros textos tenían términos especializados y se tenía que investigar su significado. Además no te limitaron a informarte sólo con las antologías.

Cuéntame de tu experiencia en las sesiones.

-En las sesiones me sentía un poco intimidada porque muchos maestros participaban y yo no participaba mucho. El objetivo era aprender en grupo y eso se dio, porque todos leíamos, discutíamos, analizábamos, dábamos nuestra opinión y así se aprendía mucho del grupo.

En el primer módulo me llamó la atención que una de las coordinadoras apuntaba todo lo que hacíamos y eso me desconcertó.

En las sesiones que tuvimos con Rodolfo, me sentí muy bien, pues aprendí a trabajar con agenda que es una forma de trabajo organizada, respetando los tiempos, eso fue muy bueno. Ver el objetivo y lo que se iba a desarrollar en la sesión.

Todos nos llevamos como aprendizaje la forma de trabajar organizada.

Háblame de la forma en que realizabas tus ensayos.

-El ensayo era muy libre de realizar porque podíamos hacer un análisis y aunque me cuesta trabajo redactar, pero un profesor me recomendó hablar de lo que vimos en la sesión y relacionarlo con mi práctica. Ahora si quiero hacer un ensayo, leo el tema, busco palabras clave, me voy a cuestionar: esto lo hago ¿si o no?, si lo hago, ¿cómo? y si no ¿por qué?

Creo que aprendí a trabajar sola, aunque de esto me di cuenta hasta el final. Yo no noté mi cambio pero los directivos de mi escuela, sí.

El diplomado nos deja conocimientos de cómo me conduzco ante el grupo, qué teorías estoy aplicando. Me ayudó a reforzar mis conocimientos.

¿Qué proyecto tienes después del Diplomado?

-Mejorar mi práctica. Cambiar mi forma de trabajar y tal vez realizar una Maestría.

Entrevista No. 6

¿Cuéntame de tu experiencia en el Diplomado?

-Lo más importante del Diplomado fueron los contenidos. Por no ser normalista careces de muchos elementos que en ocasiones te pueden ayudar, aunque manejes tu área.

Descubres todos los conceptos que intervienen en la docencia y en la educación. Las antologías fueron enriquecedoras, aunque difíciles pero muy motivantes, muy interesantes y atractivas, porque te dejan interrogantes, quieres saber más.

Me gusta hablar mucho. Yo estaba muy motivada, pero después de tanto trabajo que tenía, pues me cansaba. Era muy grato participar en las sesiones.

Yo experimenté cierto cansancio por el tiempo, lo sentí extenso. Me estresaba, porque daban las ocho y tenía otras cosas que hacer.

De todos mis compañeros aprendí mucho. Hubo momentos en que los coordinadores te dejaban como sorprendida. Sentí mucha libertad cuando tuvimos a Noel, porque te dejaba ser.

Todos los módulos me llamaron la atención, pero al primer módulo le faltó orientación con el tema de la modernidad.

En las escuelas te encuentras con maestros que no tienen idea de nada acerca de los aprendizajes, de las teorías.

En los ensayos, abusaba de mi habilidad porque voy enlazando los conceptos con mi experiencia. Estuve en un taller de lectura que me ayudó mucho.

En el proceso, tuve cambios en darme cuenta que puedo utilizar técnicas, lo que hace que cambie tu manera de pensar y de actuar.

No pude aplicar en mi práctica lo que aprendí porque... hay muchas cosas que en teoría son fabulosas pero no funcionan en la realidad. Nuestro sistema educativo está muy viciado por maestros que engañan a los alumnos haciéndoles creer que pasaron pero no aprendieron.

Mi mamá es profesora jubilada y me propuso estudiar la Normal y no quise y ahora después de ser maestra realizo el diplomado, y ahora...

Mi intención es seguirme preparando sin sacrificar a la familia. Entendí el malestar del docente y el de la situación de la mujer que tiene a veces hasta cinco roles y que ninguno de ellos es entendido.

Entrevista No. 7

El Diplomado fue para mí un aprendizaje nuevo y provechoso. Aunque tuve dificultades para relacionarme con los compañeros.

Considero buena la coordinación de las sesiones de trabajo.

El módulo que trató sobre la persona del docente, me interesó mucho. Realicé una reflexión e introspección de mi situación como docente. Me aportó mucho a mi trabajo.

Me gustó mucho la coordinación en el segundo módulo y en el tercero por la experiencia del primero y el carisma y la personalidad del segundo.

Del Diplomado aprendí técnicas para aplicarlas. Me encontré con dificultades desde el primer texto para comprender las lecturas. En el primer y segundo módulos por los temas que abordaron y la terminología.

He cambiado mi estrategia como docente para encauzar a los alumnos para obtener calificaciones.

Me fue complicado escribir para hacer los ensayos de la evaluación por módulos. Me fue difícil realizar una crítica y aportaciones al programa de mi materia. Fue difícil trabajar en equipo

para hacer el último ensayo; había diferencias de opinión y no conseguimos ponernos de acuerdo.

El diplomado cubrió mis expectativas incluso sentí que recibí más de lo que esperaba aprender.

¿Cuáles son tus proyectos después del Diplomado?

Acabo de titularme y pienso hacer la Maestría y continuar mi preparación disciplinaria.

Entrevista No.8

¿Cómo fue tu experiencia en el Diplomado?

-De inicio llegamos todos desconcertados, desorientados y nos dimos cuenta, poco a poco, que se trataba de algo más que reunirnos. Llegaba a las sesiones, casi siempre corriendo. Yo salía muy animada, después de haber participado, me activaba con las sesiones, platicaba, estaba animada. No tenía sueño.

A los compañeros los conocí poco; casi no tuvimos tiempo de platicar.

Háblame de las lecturas.

Para mí fueron difíciles por tener poco conocimiento de pedagogía, conforme fue pasando el tiempo me fui adecuando al lenguaje y fui comprendiendo un poco más.

El módulo de Noel llamó mi atención por tratarse de algo que podemos aplicar por ser aquí un laboratorio.

En la coordinación que mejor me pareció fue la de Noel. La coordinación que menos me gustó fue la de Jorge y Ramón porque ellos querían llevar la clase en forma tradicional y eso fue totalmente contradictorio con lo que habíamos aprendido en el Diplomado. Además no se ponían de acuerdo en lo que iban a dar en la sesión, que daba la impresión de que no se organizaban con anterioridad. Se contradecían.

¿Cómo te integraste al grupo?

-Como no hablo mucho, se me hizo difícil integrarme pero...

Era mi coco elaborar ensayos por no estar acostumbrados a escribir. Tener que analizar nuestra posición y elaborar.

Yo entré a la docencia por oportunidad, comodidad. En un principio, yo no estaba convencida de entrar en la docencia. Después del Diplomado cambió mucho mi forma de pensar porque te das cuenta que es mucha la responsabilidad que se tiene.

La práctica no ha sido posible cambiar porque como soy ayudante; el control de grupo y la dirección esta en manos de otro profesor. El diplomado nos deja mucho para aplicar, pensar, inventar.

Mi proyecto a seguir es hacer mi tesis y titularme. Dejé la tesis por seguir con el Diplomado.

El Diplomado me hizo sentir que la docencia si es para mí; de cómo se debe tratar a los alumnos. Hay muchos detalles que me hacen falta en cuanto a la preparación personal para aplicar la docencia. Fue un proceso corto.

Entrevista No.9

Háblame de tu experiencia en el Diplomado.

-Antes que nada, quiero decirte que siempre me ha interesado mucho esto de la pedagogía, de la docencia como parte complementaria muy importante para el trabajo que realizo en mi vida profesional como maestra en esta Facultad.

Con respecto a la antología como apoyo o guía que tuvimos en el Diplomado, me atrevería a generalizar más que a puntualizar en cada una de las antologías. Me parecieron... la primera que no cumple el objetivo importante, dado que el tema era la Globalización y educación y vimos muchas cosas pero nunca aterrizamos en la educación en ese contexto globalizador, vimos ideas generales pero creo que nadie se llevó un esquema más formal de cómo enfrentamos a esos cambios. Por otro lado, otras antologías me parecieron con demasiada información que nada tenía que ver según mi punto de vista para el tema que estábamos tocando, a lo mejor sí muy bien como una cultura general pero siento que había necesidad de buscar un material que estuviera más enfocado al trabajo que íbamos a realizar.

Con respecto al último módulo de Investigación-Acción siento que ahí hay mucha información valiosa, esta sí se me hizo más apegada al tema, aún cuando no fue muy clara, será porque no conocemos el tema y ahí es cuestión de la coordinación que nos vaya desmenuzando y adentrando en cada uno de estos materiales. Otras antologías me parecieron completas acordes a los temas que iban abordando poco a poco y esto tiene que ver con la elaboración de nuestras fichas tomadas de las antologías, aunque yo creo que debe haber más apertura, te dejen la oportunidad de buscar información donde tu encuentres y eso daría una mayor riqueza, no enfocarnos a un solo material.

La dinámica de las sesiones fue muy variable y esto tenía que ver con la coordinación , tiene que ver con el tema, que algunos son de más interés para la gente, pero hay algunas sesiones donde de plano caímos al piso, donde parecíamos muertos frescos y parecía que nadie estaba atendiendo y nadie estaba haciendo caso. Hay otras que no..., te sentías muy motivado, específicamente yo me sentí más entusiasta fue en la coordinación de Noel (Grupos de Aprendizaje); siento que aquí la coordinación nos dejó explayarnos sin salimos de los temas pero que hubo mayor libertad en la expresión de cada quien y con mucho respeto, con mucha amabilidad.

La primera coordinación que fue la de Betty y Rosi, a mí me pareció buena. Betty me parece que está aprendiendo, le falta fogueo; Rosi aportaba mucho, explicaba bastante con sus cuadros que hacía y sus mapas y además ella muy entusiasta motiva. Después caímos en un bache en el tiempo de Jorge y Ramón, un tanto por la personalidad de Ramón y un tanto por la ausencia de Jorge en algunas sesiones. Otro problema que tienen las sesiones que a mí me desconcertó y desmotivó fue que no aterricemos los conceptos, que estemos teorizando demasiado y a la hora de decir cómo los podemos aplicar o cerrar la mesa de la sesión, quedaban ideas vagas y concretar eso es lo que creo que no se hace, concretar. Se quedaban sin concretar los temas. En la coordinación de Rodolfo a veces había cambios y no sé a que se deba; puede ser el estado de ánimo del coordinador, incluso puede ser el cansancio de los participantes ya que unos veníamos de trabajar, otros venían sin comer, estoy segura que todo afecta al rendimiento y aprendizaje. A veces se caía mucho el ambiente, creo que por lo denso del tema, aunque Rodolfo hacía un esfuerzo, nos daba ejercicios de relajamiento pero a veces se caía. Siento que al final de las sesiones falta rescatar lo importante para que la gente se vaya ubicada.

La evaluación, aquí no se aclaró si cada coordinador tenía su propio encuadre o era un encuadre para todo el diplomado. Realmente sólo en el primer módulo se nos enteró de cómo nos evaluaron, hicieron un cuadro donde veíamos qué valor quedaba a cada parte de nuestro trabajo. En los módulos restantes no se hizo así, ya no sabíamos cómo ibas en el Diplomado, si ibas aprobando, si ibas reprobando; en algunos nos regresaban nuestro ensayo con una calificación y ya, pero en realidad debieron haberte considerado todas las otras cosas que fuiste haciendo, que fue mucho trabajo pero que no supimos cómo se tomó en cuenta. A pesar de todo esto hubo gente que no participó, que inclusive se ausentó, por un tiempo largo del Diplomado y no pasó nada. Al final del Diplomado todos tuvimos el Diploma. Yo no quiero decir que los

reprueben, pero sí vale la pena que queden claras las reglas y que se sigan sobre todo, porque yo lo he visto en los grupos, esto ocasiona dificultades, dicen: - Bueno, si aquél no va, cuál es el problema, pues yo tampoco iré, porque aunque parezca mentira esto se da en cualquier nivel. Uno puede presumir que esta haciendo el Diplomado por necesidades y por intereses propios, porque eres una persona responsable que ya sabe qué quiere y qué no quiere, pero sí desmotiva al ver que hay quien no trabaja, quien no asiste, ni entrega fichas y no pasa nada; entonces ahí sí creo que los coordinadores deben poner un poco de atención en esa situación para que la gente no se salga de control.

Me descontroló mucho esto de la realización de los ensayos y las fichas porque en la mayor parte de los módulos, digamos que tuve una buena nota, me refiero a que decían si mi trabajo estaba bien o mal estructurado; especialmente con Rodolfo, muy problemático, siempre me decía -regular, te falta..., te falta..., te falta..., te falta... y nunca supe exactamente qué quería; porque además eso es otra cosa, que los coordinadores no unifican sus criterios. Hay quien te acepta el ensayo de una manera, a otro no le gustó de esa manera, hay quien te acepta las fichas de una manera y hay quienes no..., entonces descontrola, porque vienes de hacer las cosas con un determinado modelo y de repente viene otro coordinador y dice que no, pero no te explica exactamente cómo lo quiere, entonces hace falta que unifiquen sus criterios, no para trabajar porque cada persona es distinta, pero en la evaluación sí es muy importante que haya unificación de criterios para que la gente sepa a qué le tira.

¿Que si esto ha influido en mi vida profesional?

Sí, definitivamente, con todo esto que he dicho, esto ha influido bastante. Me di cuenta de muchas cosas que estaba haciendo mal, el trato con los muchachos no era el adecuado, yo seguía siendo aquel docente de la máscara y que ,a veces, me la pongo porque tu estado de ánimo no siempre es el óptimo para dar clases. A veces sí me la pongo y si estoy enojada o no me siento bien, trato de dejar eso afuera y sobreponerme, y entonces eso es ponerse la máscara. De otra manera: - Saben qué señores, me duele el estómago y no hay clase. Pero he tratado, por lo menos estos últimos dos o tres semestres de tener un mayor acercamiento con los muchachos, de que no pasen las cosas que a mí me molestaron en el Diplomado, que no las cometa, como eso de no poner las reglas claras y no cumplirlas para todos o como eso de no valorar la participación de algunos, que había un momento en que pedías la palabra y no te la daban o se notaba la tendencia hacia ciertas personas y que se expresaran más que uno, no sé por qué razón. He

tratado de que todos hablen en clase de que cada muchacho se sienta valorado por su participación, he tratado de tratarlos como amigos más que de ser la docente. Soy estricta porque sigo siéndolo pero con un trato más amable.

He caído en cuenta de cosas que los coordinadores utilizaron como técnicas que a mi me han servido también como los cuadros sinópticos, como los mapas conceptuales que los utilizo en mi salón con los muchachos para ver determinados temas, pero sobre todo creo que lo más importante es darte cuenta que eres un docente pero antes que nada eres un ser humano y los muchachos son tus alumnos pero antes que nada son seres humanos, entonces manejarnos en ese contexto, sin caer en el apapacho total porque eso no lleva a nada, pero tampoco en la inflexibilidad que algunas veces ponemos. Y del contenido académico también me ha servido mucho para identificar más o menos en qué corrientes filosóficas ando y aplicarlo pero de manera consciente lo que me ha funcionado y detectar lo que no me ha funcionado y bueno tratar también de modificarlo, entonces yo personalmente sí me ha servido mucho el diplomado. A mi me gustaría que pudiéramos darle continuidad a estas cosas, porque como te decía al principio muchas cosas que quedaron en el aire, me gustaría que se aterrizaran más que se pudiera ver ya cosas concretas adentro del aula: qué haces, cómo lo haces y cómo lo puedes modificar en la medida de las posibilidades porque también hay cuestiones administrativas y de horarios y demás que te limitan un poco, pero yo creo que sí el docente dentro de su salón con todo y todas sus limitaciones puede mejorar su práctica docente.

¿Qué proyectos tienes después del diplomado?

Me gustaría continuar con estos estudios. Ojalá se pueda organizar el grupo de Investigación Acción que tiene propuesto Rodolfo porque es un punto que no aprendí del todo, me quedaron muchas dudas pero sé que es la forma de solucionar tus problemas particulares, porque la I-A trata de eso, de observar un problema que hay en tu grupo y darle una solución al corto, mediano o largo plazo, creo que ahí está la posibilidad de mejorar más tu práctica docente de manera más contundente. Me gustaría seguir estudiando para poder participar en foros de educación a nivel nacional, internacional pero con propuestas concretas, porque yo creo que aquello de llevarles más teoría y más rollo pues ya todo mundo lo sabemos, lo podemos leer en un libro o una revista y ahí viene. Me gustaría ver cosas más específicas, cómo mejorar la enseñanza o la enseñanza de determinada temática en mi carrera, con la carrera de antes.

Valió la pena haber participado en esto y ojalá podamos crecer juntos en nuestra vida docente.

¿Hay algún punto del que te gustaría hablar?

Mira pues técnicas de enseñanza de las que te digo que todos podemos aprender pero si no, a lo mejor no hacer un módulo especial si que quedara implícito que en cada uno de los módulos va a pedir técnicas distintas, pero también aprenderlas a la par.

Tuve la oportunidad de trabajar en la coordinación con Malena, es una persona que también sabe de estas cosas por su formación. Nos pusimos de acuerdo y me sentí a gusto, creo que nos salió bien, no sé el grupo qué opinión haya tenido en ese momento. Tratamos de llegar al objetivo sin coartar la libertad de nadie.

He recomendado el diplomado aunque no he tenido mucho contacto con gente de fuera. Yo quisiera que todos los profesores de la FESC lo tomaran solo que hay una dificultad; este Diplomado debería de ser gratuito para todos los docentes y además obligatorio, sé de muchos compañeros que lo han hecho por cuenta propia sin apoyo de la FESC. Todos lo deberíamos tomar y los que ejercemos la docencia a cualquier nivel, ahora, si la sede es aquí pues con más razón.

Entrevista No. 10

¿Cuéntame de tu experiencia en el Diplomado?

Bueno pues fue una experiencia buena, buena porque aprendí una nueva forma de trabajar, realmente yo no me imaginaba que se fuera a dar así como se dio. Yo entré un módulo después que todos ustedes, sin embargo me pareció novedoso cuando yo llegué a pesar de que me habían platicado cómo eran las sesiones. Me pareció novedoso, diferente, atractivo y los contenidos me parecieron mucho muy interesantes. Es cierto que quizá no di todo lo que se podía dar al cien por ciento por cuestiones de trabajo, bueno esto no es un justificante pero que a pesar de eso pude aprender mucho... mucho porque se vieron mezcladas muchas experiencias, porque no solamente en las antologías o la teoría ¿no?, sino era la combinación de esa teoría con toda la experiencia de los maestros, entonces cuando ellos relataban lo que ellos habían vivido, cómo habían trabajado, todo eso yo creo que a mí me fue enriqueciendo tanto que hay algunas cosas que sí se me quedaron grabadas y que intento muchas veces practicar. Obviamente cuando estoy frente a grupo porque difícilmente se puede hacer aquí en la oficina. Entonces, pues si fue muy enriquecedor.

El módulo que a mí más me sorprendió que me llegó mucho fue el módulo que dio el maestro Rodolfo, ese fue en el que yo me veía reflejada en la teoría ¿no? Yo soy este maestro o yo soy este otro, entonces si me veía como muy identificada y creo que se relacionaba mucho con la Psicología entonces también podía entender un poquito más a pesar de no leer la lectura, como debiera si alcanzaba a dar más explicación en cuanto a cómo me veía, cómo me sentía y pues yo decía probablemente sea por esto o por lo otro, entonces ese módulo me impactó muchísimo, yo creo que fue el que más me impactó y uno de los que hubo más trabajo pues fue el último en el módulo Investigación-Acción, que aunque ahí ya no se hicieron fichas, yo creo que la práctica fue enriquecedora porque llevamos la teoría al centro de trabajo y bueno pues lo que obtuvimos yo creo fue bueno ¿no? a pesar de que ya no se haya continuado ni nada.

Yo aquí en esta secundaria, por ejemplo, les propuse trabajar con modelo I-A y estamos trabajando, de hecho ahorita vinieron y que mañana es la junta del Consejo Técnico, entonces nosotros nos dimos cuenta, aquí en la escuela, que el gran problema que existe en cuanto a bajo rendimiento académico es la inasistencia, entonces pues ya nos pusimos a observar. Yo les dije más o menos cómo era ¿no?, así como que a grandes rasgos, porque no conozco bien el modelo así como para aplicarlo al cien por ciento bien, pero si propusimos posibles soluciones, se están llevando a cabo, mañana va a ser la evaluación. Yo tengo otra propuesta ya para mañana, parece que por ahí hay otros maestros que también tienen nuevas propuestas porque sí funcionó, o sea, funcionó atacar la inasistencia y ha subido el rendimiento escolar pero ahora ya con esas estrategias que tomamos ya se vinieron otros problemas, ahora vamos a atacar esos otros y bueno eso a mí me parece, pues excelente porque aunque sea un poquito pero sí lo estamos aplicando como tal.

El módulo que casi no me gustó es el cuarto porque sentí que lo que estábamos manejando a mí me fue muy difícil entenderlo, el currículo o currícula y todo eso eran términos así como que muy alejados de lo que yo había estudiado alguna vez y nunca me quedaron claros entonces sí estuve viendo un programa, analizándolo y de acuerdo a lo que yo pensaba pues hacer propuestas, pero realmente nunca supe si esa propuesta fue buena o fue mala, entonces como que se quedó así nada más al aire, y pues no me dejó muy satisfecha ese cuarto módulo.

El tercer módulo que nos dio el Profesor Noel también me pareció muy bueno, muy enriquecedor porque como fue después de la persona del docente como que estábamos ya muy abiertos ¿no? y cada quien podía expresar libremente lo que pensaba y lo que sentía y yo creo que

eso fue bueno y en general sí me pareció muy bueno el Diplomado. Me parece que debiera ser un poco más amplio, yo sé que duró mucho tiempo pero realmente duró mucho tiempo por cuestiones de que hubo puentes o cosas así pero no porque hayamos ocupado todo el tiempo, entonces yo siento que debería ampliarse más la temática .

¿Esperabas ver algún tema en especial?

No, yo esperaba al principio, que alguien me dijera cómo tratar a mi grupo, cómo controlarlo cómo ... y creo que hasta el final todavía esa fue mi duda ¡eh!, que alguien así me diera como una receta médica, me dijera: *-Mira, llegas te paras así haces esto y esto y tu grupo va ir bien.* Eso creo que nunca lo vi, pero ahora ya lo comprendí que no hace falta que alguien te de una receta porque finalmente todos somos diferentes y todos los grupos van a ser diferentes y no puede haber una receta de cocina para decirte vamos a hacer esto y lo otro, pero yo entré con esa idea de que a lo mejor, por ejemplo, nos iban a dar muchas técnicas, pero en libro no en teoría: *-Mira esta técnica es para que analicen los muchachos, esta técnica es para que retengan el conocimiento, esta es para que se porten bien;* yo así pensaba que iba a ser y me di cuenta que no pero sí aprendí unas técnicas porque las vivimos nosotros, entonces yo nunca imaginaba que había grupo operativo o cosas así o que la tarea no era lo que yo pensaba que podía manejarse de forma diferente o que nos... por ejemplo, el hecho de que no los maestros no dieran tanto la clase ¿no? sino que nosotros la diéramos también, eso fue así como que diferente, de que no –Yo voy a aprender del maestro que está ahí sentado enfrente, que a veces no estaba enfrente estaba entre nosotros, eso fue así como que fue diferente, ni me lo esperaba. Yo había pensado quizá en el modelo tradicional ¿no? en que me dijeran es así y así. Yo esperaba más otra cosa técnica y no, pero me parece bueno que no haya habido, ya después lo entendí.

¿Cómo era tu preparación para la evaluación, por ejemplo para los ensayos?

Bueno, ahí sí debo confesarlo, nunca preparé un ensayo más de dos días; mis ensayos los hacía una noche antes y si mañana jueves me tocaba entregarlo, el miércoles en la noche estaba muy apurada haciéndolo y terminaba a las tres de la mañana incluso uno lo terminé como a las cuatro de la mañana porque no sabía cómo empezar, eso sí lo empecé como a las once de la noche también y yo sé que no es justificante ni nada, pero siempre he puesto de pretexto mi tiempo, que no puedo, no puedo y cuando son sábado y domingo me salen muchas otras actividades y entonces entre todo eso ya sí como que barriéndome llegaba el miércoles y pues hacer a esa hora el ensayo. Entonces ahora que he leído mis ensayos, porque sí los he leído,

siento que les falta mucho, muchísimo ¿no? pero pues yo sé que no puedo remediar nada, pero si he pensado en todos los aspectos que he dejado, no puedo volverlo a entregar a menos que volviera a cursar el Diplomado pero sí realmente no hubo buena preparación, si iba pensando en la semana: -lo puedo hacer de esto o de lo otro, pero nada más lo pensaba no me sentaba a escribir más que en lo último que también ya me vi mas forzada y eso, a veces, fallé mucho con ustedes porque era en equipo entonces ya siendo en equipo uno tiene que ir diciendo que: -nos vemos el sábado, pues nos vemos el sábado aunque dejes lo que dejes, pero de ahí en fuera creo que ninguno lo preparé como debiera de ser. El primer ensayo si tuvo un poco más de dedicación pero fue precisamente porque no iba a ir al Diplomado entonces el maestro me pedía mis reportes de lectura y todo por vía Internet, por correo, entonces yo solo pasaba y él mandaba la contestación, entonces cuando él me pidió el ensayo pues fue muy fácil porque ya todo lo tenía en la computadora, entonces nada más fue como un rompecabezas que armé, ese ensayo me gustó mucho pero no me lo regresaron y ni siquiera lo tengo guardado en la computadora entonces fue el único que tuvo más dedicación porque lo fui trabajando así conforme el maestro me pedía los reportes de lectura: -Y ahora lee esto. A veces, no me pedía leer, me decía: *-Relátame un día de tu trabajo* . Entonces fue así.

¿Pudiste ver tu cambio, modificaste tu forma de ver la docencia?

Si vi cambios pero fueron momentáneos, porque ahora que estoy en la escuela yo quisiera trabajar como yo aprendí allá como yo aprendí, como creo que aprendí pero el sistema es tan... yo no sé si sea viciado, yo no sé que sea lo que pase pero cuando yo quiero trabajar de una manera, todo mundo trabaja en contra, entonces yo empiezo a trabajar de X ó Y forma pues los otros maestros se encargan de bloquear eso ¿no?, si yo los pongo a gritar, a correr, a saltar, a pararse a que ellos comenten, pues siempre hay alguien que les esta reteniendo el trabajo, entonces pues sí a veces es triste cuando estoy frente a grupo y bueno ahora puedo decir aquí he hecho algo, un poquito así pequeñito con el método Investigación-Acción, pero en el aula me ha sido mucho muy difícil modificar la forma de trabajar, entonces pienso que a mí me falta realmente ponerme las pilas y planear adecuadamente y decir: No importa que venga quien venga, yo voy a trabajar así, yo siento que a mí me falta eso, no que yo me estoy, a lo mejor, poniendo esa barrera y diciendo es que ellos trabajan así y me detienen el trabajo, entonces esa planeación de la acción que les hablo, yo creo que a mí me falta aplicarla al cien por ciento para lograr realmente mis objetivos.

El Diplomado me aportó muchos conocimientos que tengo que poner en práctica y veo que las cosas no son lineales que cabe la oportunidad de hacer las cosas de diferente forma que no necesariamente tenemos que dar gusto a una autoridad, que si nuestro objetivo es sentirnos bien con nuestro trabajo, pues tenemos que buscar la manera de hacerlo bien, que estemos nosotros satisfechos; si porque si nosotros cargamos la culpa como nos decían en el segundo módulo, cargamos todo el trabajo a casa y hasta pensamos que nosotros debemos resolver todo el problema pues no vamos a hacer las cosas bien y pues trabajar de forma diferente eso fue lo que me enseñó, que bueno que no me dio recetas.

En cuanto a la coordinación definitivamente a mí me agradó mucho como el Maestro Rodolfo da sus sesiones y no sé si porque yo entré al segundo módulo y él fue el que estaba presente, probablemente tiene mucho que ver ¿no? a él ya lo conocía y tuve relación con él en el primer módulo, entonces prácticamente yo trabajé con él tres módulos, entonces sí me gusta mucho más su forma de dirigir las sesiones.

¿Qué proyectos tienes después del Diplomado?

Después del Diplomado yo pienso algún día hacer la Maestría. De hecho la estoy haciendo pero realmente no me satisface, la estoy haciendo en veranos en Tamaulipas, llevo un año, ahorita en junio me voy por el segundo año; lo que vimos en el primer año fue solamente una empujita de lo que vi en el Diplomado entonces no me llena de satisfacción pero la voy a cumplir por requisito nada más, pero en algún momento pienso hacer la Maestría en docencia, entonces estoy esperando a que se dé una oportunidad por aquí.

Me gustaría trabajar en la docencia, aunque ahora trabajé dos turnos me gustaría trabajar uno solo pero si dedicarme aunque sólo fueran tres horas en la docencia, estuvieran bien trabajadas o sea que yo supiera lo que estoy haciendo.

También la Psicología me gusta muchísimo y pienso dedicarme un poco de tiempo a la Psicología Clínica, pero en la docencia si me gustaría que aunque fuera una hora a la semana que lo que hiciera dejara satisfechos a los alumnos no a los padres.

He recomendado el Diplomado a dos personas que han egresado de licenciatura y yo les dije que si querían salir bien preparadas que tomaran el Diplomado.

Entrevista No. 11

¿Cuéntame de tu experiencia en el diplomado?

-Fue algo fascinante, fue muy constructivo para mí, fue una experiencia... yo podría considerar muy gratificante, como lo dije en el discurso. Principalmente a gente que tiene formación universitaria como yo, sí necesitamos estos espacios. De hecho, todos los docentes necesitamos estos espacios porque en particular en el Módulo II nos ayudó muchísimo a visualizarnos como docentes porque te decía que somos una profesión incomprendida; decía un expositor por ahí que: “la docencia es una profesión de alto riesgo” y no está clasificada como profesión de alto riesgo y debería por todo lo que vimos ¿no?; todo lo que lleva a ser docente, la presión, los problemas psicosomáticos y todo eso. Entonces los docentes no tenemos esos espacios en realidad no los hay y este Diplomado nos lo pudo proporcionar, que fue un mes o dos meses lo que duró ese módulo y de hecho en todo el Diplomado porque en todo el Diplomado tuvimos esos espacios para poder desahogarnos, es decir, fue algo muy fascinante, muy constructivo en el sentido de que nos orientó de cierta forma en la parte técnica, en la parte práctica, en la parte pedagógica. Por ejemplo, los maestros que tenemos formación universitaria a veces no tenemos la idea de las teorías pedagógicas que dan en la Normal en la carrera de profesor y eso nos ayudó aunque sea una empujadora, una empujadora pero fue bueno.

La otra parte que me encantó fue que nos hicieron trabajar porque los docentes tenemos mucho que decir y mucho que dar pero no tenemos espacios y no nos vemos obligados a escribir, a investigar ¡que debíamos! Pero la verdad es que como no tenemos esa obligación en realidad y en el Diplomado nos obligaron, de cierta forma, nos orientaron a escribir, a analizar, a investigar y eso debíamos de hacerlo constantemente no nada más en un Diplomado. Por ejemplo, yo te comentaba que me gustaría que hubiera una especie de seguimiento para que nosotros hiciéramos esto constantemente porque, te comentaba que en el último módulo, nos quedamos... yo sentí la sensación de quedarme como a la mitad del trabajo de Investigación-Acción, que de hecho Rodolfo nos dijo que era el inicio nada más, el problema es que ya hicimos el inicio pero ya no sé cómo seguirle y quiero seguirle ¿no? sí queremos seguirle. Fue muy satisfactorio leer nuestro trabajo checar lo que escribimos, lo que investigamos y hasta dije: -Hay, ¿esto lo hicimos nosotros? Y me quedé sorprendida porque estuvo muy bien tenemos mucho que decir, tenemos mucha capacidad, pero como no tenemos la obligación se nos hace fácil.

Y bueno, por ejemplo, del módulo I la verdad es que no sentí que nos dio lo que nos debería de dar. Por ejemplo, en el módulo dice que nos iba a mostrar la perspectiva de la docencia en la era de la globalización y no nos dieron al respecto, excepto que algunos de

nosotros aportamos lecturas que nos pudieran ayudar y aún así casi no las analizamos porque no hubo oportunidad y porque no eran parte del programa pero sí dejó mucho que desear, no me satisfizo en el módulo 1 en particular no me satisfizo, de ahí en fuera todos estuvieron pero si de lujo ¿no?, muy muy buenos. Y en particular la relación del grupo me gustó, no hubo mucha convivencia entre todos, pero los grupitos, por ejemplo, que nos hicimos más íntimos por así decirlo, fue enriquecedor porque nos ayudamos, nos conocimos más, como que se abrió nuestro espacio de conocernos, de convivir y te decía que yo siento así como ganas de volver a verlos, de volver a intercambiar las experiencias, de volvernos a dar los agarrones que nos dábamos; porque eso era lo bueno ¡unos ricos agarrones!, pero muy satisfactorios, muy enriquecedores y sí extraño todo eso, siento que nos quedamos así, eh... yo me quedé con ganas de más, la verdad, por eso cuando aparecieron nuevos cursos sí quiero inscribirme y qué padre sería que muchos de nosotros nos reuniéramos de nuevo ¿no?, a lo mejor por esa espinita que se quedó de que algo nos faltó, algo faltó. Yo, con respecto al Diplomado, creo que sí fue pesado al final, la práctica pero yo siento que no estamos acostumbrados porque si estuviéramos acostumbrados constantemente, nuestra misma labor docente, no se nos haría pesado. Yo digo porque en la marcha cuando empezamos a trabajar, pues ya vimos que salió producto ¿no? La verdad es que no nos llevamos mucho tiempo, fueron las últimas sesiones en las que nos pusimos a trabajar bien, así a todo lo que da pues fue eso.

¿Algún módulo que llamo tu atención en especial?

Sí, el II en particular, una lectura que no se me olvida es la del laberinto docente, este... fue confusa para mí pero al mismo tiempo me esclareció muchas cosas, en particular esa lectura me mostró cómo nosotros estamos en un laberinto y que a veces la angustia es tanta que no sabes cómo salir, sentimos el compromiso humano, como docentes, pero también sentimos que es sólo una profesión que debemos de cumplir hasta cierto límite y bueno todo lo que yo sentía en la lectura me dieron a entender que eso es normal como docente es normal, es bueno y nos muestra nuestras limitaciones, hasta donde podamos ser capaces o sea como que nos orienta mucho el módulo y en particular esa lectura del Laberinto docente muestra el laberinto, el minotauro... a lo mejor no le entendí como debiera por completo, pero lo poco que entendí siento que me ayudó mucho ¡casi lloro ahí en ese módulo! cuando analizamos esa lectura. También la parte que seguramente se nos pudo haber hecho pesada fue la de las fichas porque la obligación de nosotros es hacer fichas de las lecturas pero igual, la mala costumbre del docente que no estamos

acostumbrados a escribir, este... se nos hacía... así rápido de que luego las veníamos escribiendo en el camión, el mero día ¿no?, ya habíamos leído la lectura pero no habíamos tenido chance de hacer las fichas, entonces casi siempre era de ya así en el momento, y lo clásico, al siguiente jueves decíamos: -Ya mañana las hago y ya las entrego para la otra semana, ¡pero no! nunca pasaba, siempre nos pasaba eso pero por lo mismo llegaba un momento en que agarrabas el ritmo y ¡órale! Las hacías con tiempo y con tiempo, es que la labor docente es muy muy ... te absorbe dentro y fuera de tu horario y quieras o no especialmente siendo mujer tienes muchas obligaciones. Yo siento que no es lo mismo la mujer docente que el hombre docente, la verdad, y esa es otra parte que también me gustó del módulo II, porque no es lo mismo hay mucha discriminación, porque por ejemplo, a nuestro director en la escuela no le gusta contratar mujeres, él prefiere... vienen hacen su entrevista y lo dice abiertamente: ¡no vamos a contratar mujeres porque piden muchos permisos para faltar! Bueno, pues ¿de qué se trata?, es nuestro derecho en primera, entonces si somos incomprendidas en ese sentido, en el sentido burocrático y laboral. Por el otro lado somos profesionistas, somos madres, somos amas de casa y todo eso nos absorbe y aún así nos tenemos que dar tiempo para esto de las fichas para nuestra preparación profesional y es difícil, pero siento que tenemos la capacidad, a lo mejor, a un hombre se le dificultaría un poco más si tuviera la obligación directa como nosotras, bueno, eso digo yo.

¿Cómo preparabas tus ensayos?

-Bueno, yo soy muy rollera, entonces no se me hace difícil escribir porque en mi carrera de Sociología ya tengo la práctica por lo mismo, entonces cuando nos decían ensayo si igual me preocupaba del momento en que nos lo pedían hasta el momento de entregarlo y lo hacía uno o dos días antes de entregarlo, clásico, pero ya tenía en mente qué iba a escribir, a mi lo que se me hace difícil es empezar ¡la pretarea mentada!, que también ese concepto que aprendí en el Diplomado hasta gordo me cayó porque, choca mucho conmigo. Yo soy una persona que por mi carácter me confronto mucho y hago mucha pretarea, no me aviento a hacerla, pero una vez que me aviento a hacer las cosas me voy de corrido ¿no?, entonces con el ensayo así me pasaba y con las fichas, más bien con el ensayo, ya tenía pensado qué iba a hacer qué iba a escribir pero me daba así como que cosa, no flojera, empezar pero ya que empezaba órale de corrido hasta que acababa entonces ya a la mera hora no se me hacía difícil, pero bien hasta eso saqué muy buen promedio, puros nueves y dieces tengo en todas mis fichas excepto en el módulo 1, no se por qué

pasó, no reprobé pero saqué ocho punto cuatro, según esto y en todos los demás promedié todo y sacaba nueve o diez y en éste ocho punto cuatro, dije no, no es normal.

¿Cómo fue tu relación con la coordinación?

-Padre, es decir, me identifiqué muy bien con los coordinadores, este, en primera porque entiendo su papel es difícil, es pesado especialmente estando frente a tanto adulto necio porque en cierta forma pues ya estamos grandes, ya tenemos cierta formación es más difícil lidiar con adultos que con jóvenes ¿no?, entonces, sí entendí la coordinación y hubo cierta empatía una identificación, excepto con uno que otro en el módulo I en particular, que hubo mucho choque ¿no?, no me parecieron algunas cosas, como personas las coordinadoras no hubo ningún problema, bien son agradables etc., pero ya en la parte técnica en la parte de lo que debieran ellas habernos dado o dirigido no, no sí hubo mucho choque y no me gustó. Y en el otro módulo el IV con Jorge y Ramón, con Jorge hubo mucha empatía pero con Ramón sí hubo mucho choque, de hecho no creo haber sido la única, muchos nos dimos cuenta que era muy conductista impositivo, entonces, eso hizo que chocáramos mucho y por lo mismo hizo que no fuera armoniosa y que no tuviera buenos resultados la coordinación pero de ahí en fuera con todos los demás coordinadores estuvo de lujo, muy, muy bien. Y felicidades a todos.

Después del Diplomado ¿qué proyectos tienes?

-Quiero buscar otros cursos, estoy esperando los otros cursos que ofreció Rodolfo. Sí me interesa esta experiencia. Es la primera vez que entro a un diplomado con gente de tantos ámbitos o sea, tan variada porque ya había tomado antes diplomado pero era igual con los maestros de la zona, gente que estaba en el medio o del mismo sistema, un Diplomado en habilidades conductivas a penas hace tres años y, este, también fue padre y todo, pero siento que esto fue muy enriquecedor por la variedad de elementos ¿no?, había de Conalep, había de UNAM, de la FESC, había del sistema ¿no se si del federal?, pero del estatal sí, entonces siento que hubo esa variedad que nos ayudó mucho, esa fue la parte enriquecedora, pero estuvo bien.

Quiero tomar otros diplomados, quiero hacer una maestría, tenía ganas de hacer otra carrera pero no, dije no porque luego es más provechosa la maestría, entonces quiero hacer una maestría y también quiero tomar más diplomados y más cursos quiero repetir esta experiencia, a lo mejor no va a ser igual pero quiero encontrarme otras cosas, a lo mejor puede ser peor, puede ser mejor pero quiero seguir, ya me piqué ya me gustó.

Entrevista No. 12

Háblame de tu experiencia en el Diplomado.

Desde que yo leí la convocatoria aquí en la escuela, tuve la inquietud de conocer, específicamente los dos últimos módulos, ¿por qué?, bueno porque estaba trabajando en ese entonces sobre currículum precisamente. Aquí todavía estoy desarrollando un taller de computación, entonces ante tanto problema no sabía cómo estructurarlo, de hecho hasta la fecha sigo reestructurándolo constantemente. Al ofrecerse el Diplomado me dio la oportunidad de dos cosas, una seguirme preparando y la otra saber si yo podía realizar una currícula conforme a la que nos dan aquí. De hecho antes de ver la convocatoria del Diplomado tuve que trabajar con varios compañeros de la zona para reformar el programa de computación, lo cual con muchísimo trabajo porque no tenía los elementos sobre todo pedagógicos. Solamente había una profesora de la Normal que nos apoyaba muy fuerte en ese aspecto, todos los demás en lo técnico éramos duchos, pero no muy buenos para conformar ciertas estructuras pedagógicas, cuestiones de introducción, la famosa epistemología que tanto nos exigía, cómo volver a hacer el programa o rehacer. A final de cuentas la recepción estuvo con el Gobierno Estatal en la situación de que mandaban nuestra propuesta y otras seis propuestas más de asignaturas que son consecutivas a computación en este caso y estas personas nos dijeron que, a fin de cuentas, los expertos iban a revisar lo que hicimos, entonces aquí viene una disyuntiva, a parte porque nos llevó más de un año, ellos regresan un programa el cual tiene un 70% de lo que nosotros hicimos y un 30% que ellos le agregaron de otros lugares. Entonces los bombos y platillos fueron para otras personas y en nuestro caso que nos mandaron un documento y ya fue todo. El problema es de que no nos quedamos conformes con lo que ellos establecieron porque las personas que lo reformaron no trabajan frente a grupo, son pedagogos, son de buena calidad muy estudiosos, tienen todo bien estructurado pero no han trabajado frente a grupo en nivel medio superior, específicamente en preparatorias oficiales que es donde yo trabajo. En otro tipo de instituciones de nivel medio superior, como el Conalep, la computación en apariencia debería ser igual pero no lo es porque llevan más horas que nosotros, entonces nosotros llevamos la de carrera; nos dan el cuadernillo y teníamos que resolver prácticas que no son para este tipo de institución con características de computadoras y de alumnos. Nuestros alumnos no están interesados en programación y muchas cosas de esas, nuestro supervisor nos dijo: -ustedes establecieron eso, háganlo, dejen la otra parte y cumplan con el llenado de formato.

En el Diplomado yo esperaba encontrar ese punto que me llevara a revisar y plantear mi taller de cómputo que empezó en esta escuela y me dejó como responsable de esta sala. Yo quiero que este taller se introduzca dentro de la currícula de las preparatorias oficiales por lo menos aquí; desde hace 10 años. Pero las horas están volando en algún momento puedo quedarme sin nada, de hecho sin trabajo y mi intención es precisamente asegurar el trabajo y la otra es que este taller tenga ese peso como cualquier otra asignatura, que tenga calificación, que al muchacho se le dé su constancia que sea validada no nada más por la escuela sino más arriba y que se empiece a propagar a las demás escuelas del nivel estatal. No pretendemos que se hagan los muchachos técnicos en computación porque no es la base del sistema en el que yo estoy sino que tengan más elementos para poder desenvolverse en universidades o ante el área laboral, muchos de los chicos van de nivel bajo a medio bajo. Se tienen que integrar inmediatamente al sector laboral entonces a muchos de ellos les piden habilidades en computación; a eso es a lo que yo me dirijo, no para hacerlos técnicos sino para que tengan un documento que los respalde. En un momento dado a lo largo de cuatro años sí me ha servido.

En el Diplomado las primeras sesiones teníamos que resolver ciertas cuestiones en educación docente, me hizo reflexionar en muchas cosas en el trabajo diario que hago, me corregí bastante, en otros veo que todavía hay algunos vicios difíciles de quitar, por comodidad no porque no quiera, pero en ese sentido, en el primer módulo siento que faltó mucho. Yo creo que lo que he vivido aquí es diferente a lo que revisamos del texto. Sí tienen razón en muchas cosas, o sea, realmente sí la tienen pero necesitábamos algo más actual porque si vivimos una transición los últimos ocho años de escuela, por lo menos, lo que me ha tocado vivir aquí y los 12 años que tengo cambió radicalmente y lo que yo esperaba era que nos situaran en este momento en ese punto, cierto es que hay que revisar el pasado y ver todo lo que sucedió pero no tanto tiempo, yo creo que dos o tres sesiones hubiera sido suficiente y en las siguientes siete dirigimos a presente y futuro porque eso es lo que nos espera.

En el segundo módulo pues nos centraron, ahí fue donde tuve una reflexión fuertísima, o sea, ¿qué estoy haciendo realmente? por qué estoy dando clases si mi perfil fue otro; si nunca elegí la docencia, de hecho mi mamá me decía que iba a ser docente desde que salí de la secundaria, andaba buscando Normal, estaba en Puebla y dije: -no, yo no me voy a meter con un grupo de chamaquitos a callar, y heme aquí. Tanto fue la influencia de ese segundo módulo que me decidí a estudiar la Licenciatura en Educación que es en lo que estoy ahorita, estoy en el

segundo cuatrimestre. Dije: -bueno, si estoy en esto, para qué voy a buscar otra profesión, de hecho si me especializo en Informática, lo puedo hacer, en Química lo puedo hacer, de hecho, ya no me desarrollo ahí, dejé el tratamiento de aguas hace diez años más o menos, análisis y todo eso porque no me redituaba lo que yo quería, en cambio pensé; empecé yo en la UNAM en la FES Cuautitlán a dar clases, fue al revés, empecé arriba y me fui para abajo y en ese segundo módulo lo que, la reflexión de ser docente me llevó a repasar desde la primer plática, en Sala de cómputo en Campo 1 y a la fecha, me di cuenta que en cierta forma estaba hecho para esto. Tal vez me fui a otra área muy diferente que es la de estar solo con un montón de aparatos pero el estar con los muchachos durante todos estos años y los temas que vimos independientemente de la cita, pero sobre todo la riqueza que hubo en el intercambio de comentarios entre todos, me hizo ver que la docencia es un trabajo muy difícil, pocos aguantan estar aquí, hay quien viene nada más por el salario y se marea a los muchachos, hay que ver las secundarias, están hechas trizas por esas situaciones. Lo importante en este punto, en el nivel medio superior no se, si me ha tocado vivir cuando los muchachos están así requieren de mucha atención y se acercan a uno en situaciones muy difíciles, lo ven a uno como padre. Así han estado las situaciones. El trabajar con los muchachos de nivel medio superior es muy rico más que con los de universidad, aquí pasan por una transición muy fuerte somos determinantes en nivel medio superior para lo que ellos quieran ser y como nos dicen, somos ejemplo.

El tercer módulo con Noel fue así como que sigue la técnica clásica de la UNAM para dar clases, porque así las dábamos nosotros en tiempo de computación, pero a final de cuentas, cuando entrábamos así se daba alguna situación, ellos tenían la palabra dejaban pasar una serie de sesiones en las que todos protestaban y habíamos tenido situaciones así y bueno. Yo a Noel lo conozco desde hace bastante tiempo desde que éramos compañeros de asignatura, él también da computación, entonces yo no sabía que él estaba en Campo 4 eso fue bueno. En cuanto a las sesiones creo que estuvieron bien llevadas, para mi fue muy difícil estar en algunas por muchas cuestiones personales y del trabajo por eso no lo conozco mucho en ese sentido.

Desgraciadamente en el cuarto yo esperaba un trabajo similar, si hubiera estado Jorge solo, lo hubiéramos logrado pero ahí siento que Ramón nos puso una traba. Siento que Ramón quiere llegar hasta el fondo del asunto no importa cuanto se tarde, debo llevarlo hasta el génesis, pero en este tipo de cursos no se puede hacer, no podemos llevarnos tanto tiempo en un punto específico, de que es importante, sí lo es pero yo siento que nos perdimos mucho, entonces se

prestó mucho a la discusión y lo que yo más esperaba resulta que para ellos no estuvo bien, entonces en mi ensayo esperaba tener mejor calificación. Yo siento aquí que lo importante era ver la transición de lo que yo hice cuando presenté el primer proyecto, la diferencia con este; tanto así que el proyecto de área lleva diez años entonces dije: - me quito la careta. Pero lo que hizo falta al módulo es que la selección de lecturas hubiera sido de otro tipo.

El quinto módulo, otra vez con Rodolfo esta vez con Investigación Acción. Me gusta la investigación para eso me apunté en la Facultad pero estaba cayendo en el error de Ramón de buscar hasta el fondo y las compañeras de aquí me orientaron. Nunca había estudiado Investigación Acción después la entendí y dar me cuenta de todo cuando hicimos nuestro trabajo al ver la cara de todos y la de Rodolfo me di cuenta que lo hicimos muy bien. Encontré que no era necesario rascarle tanto para llegar a la solución también encontré con mis compañeras aquí que se trataba de un tema viejo que desde hace mucho tiempo nadie nos habíamos reunido para concretarlo y eso era estábamos en esa espiral precisamente pero cada quien por su lado; ¿qué estamos intentando ahora?, llevar a cabo ese proyecto que tiene una reflexión muy fuerte entonces la forma en que lo llevó Rodolfo a nosotros nos pareció bien. Yo estoy muy hecho al otro método porque así aprendí a investigar entonces me costó trabajo quitarme el caparazón de eso y empezar a modificar mi trabajo, a fin de cuentas fue muy bueno. En cuanto a la primera lectura del módulo V yo siento que fue muy breve y que iba a tener otra lectura que continuara con el problema de la epistemología porque realmente eso es la base para entender lo que es Investigación Acción entonces nos faltó ese puente y así hubiéramos entendido mejor lo que es la I-A, los trabajos hubieran mejorado considerablemente.

En general había lecturas que estaban actualizadas porque hay problemáticas que siempre van a estar pero desde mi punto de vista sí necesitan una actualizada. Yo digo que el 40% debe estar actualizado, hay problemáticas que siguen pero hay otras que deben ser actualizadas, los chicos de los setentas o los ochentas que éramos nosotros no son iguales a los muchachitos que tenemos hoy y esa es la diferencia no trabajamos con el mismo material intelectual y las características de los docentes son cada vez más diferentes, ya no se entra a la docencia tan sencillo, hay que tener cierto aguante físico y psicológico porque en la escuela ahora se ven cosas muy fuertes aquí ya nos ha tocado ya casi de todo, no sé que nos falta y hay muchos profesores que dicen: -me voy porque no me esperaba esto. Piensan que trabajar en una escuela es sólo venir

a dar clases y nos encontramos con casos que sí mueven bastante y hay que tener todo bien puesto porque si no, nos cae el sistema.

El Diplomado en sí me pareció muy bueno, aprendí muchas cosas hubo muchos puntos de vista que estaban muy altos que no tenían nada que ver, cada quien era campeón en su área.

Hay cuestiones en las que sí el diplomado en Campo 4 necesita acercarse más a nosotros para aumentar su mercado y no estar esperanzados a varias cosas, eso es lo que necesitan una investigación de mercado, lo han tenido en algunos de nosotros pero requieren acercarse más a ciertas autoridades, siento que el Diplomado en Campo 4 es muy rico porque es presencial, el convivir con cierto grupo de personas lo hace especial, el contacto para mí es indispensable en ocasiones, hay cuestiones que se tienen que preguntar en equipos de trabajo. El diplomado tiene que crecer, las sesiones son buenas, al menos lo que me tocó vivir con todos ustedes fue muy bueno hubo mucha convivencia. Creo que también deben cambiar en algunas cosas, siento que los coordinadores deben reencontrarse y decir bueno yo fallé en esto porque mi forma de ser es esta pero tengo que cambiar, ellos pretenden cambiar a las personas que acudimos pero también tienen que mostrar ese cambio eso es lo más importante ya independientemente de los materiales. Yo siento que cambiaría dos cosas en el diplomado, no a los coordinadores porque son muy buenos pero sí que hablaran, se reunieran para conocer los resultados al terminar cada módulo y cambiar en el siguiente.

Este diplomado me ayudó mucho, cambié en mi forma de trabajo yo creo que en un ochenta por ciento cambié en mi trabajo; actualmente tengo muchas responsabilidades y deseo hacerlo cada vez mejor.

El docente no ha sido valorado como debe de ser hasta que es directivo y ya cuando son directivos se olvidan de que fueron docentes la mayoría, entonces el docente tiene una carga de trabajo muy fuerte y eso el diplomado me hizo ver y si hay cosas que dejan huella, este Diplomado me dejó por muchas cosas sobre todo por ese cambio en mi trabajo en la profesión.

¿Qué proyecto tienes después del diplomado?

Pues por ahora enfocarme a la Licenciatura en Educación, quiero terminarla y seguirme con la especialización y si me alcanza el tiempo quiero hacer el Doctorado en Educación. Alternativamente y es una costumbre que tengo de hacer muchas cosas al mismo tiempo, sigo estudiando computación, yo leo mucho me gusta mucho leer entonces bajo programas, por eso no me preocupa meterme a algo de informática, aunque es muy basto yo sólo me estoy dirigiendo

a algunas cuestiones. Proyectos aquí, yo quiero tener un portal de la escuela pero aparte a los profesores los quiero poner a trabajar, cada asignatura y cada profesor venga y capture su información aquí, quiero hacer aulas interactivas eso es lo que quiero lograr para que ellos tengan actividades extras para clases complementarias y a parte los contenidos de clase, si un alumno se enfermó no puede venir y tiene computadora, por Internet que se comunique al portal de la escuela, que abra las asignaturas y puede ver sus actividades ahí, que las regrese en correo y el maestro verifique y le ponga su calificación, eso es lo que quiero lograr lo que hacen muchas escuelas en Estados Unidos. No tengo la tecnología pero lo podemos hacer medianamente hablando entonces en ese sentido sí soy muy inquieto y necio; me costó mucho proponer esto hace 10 años, ya se logró y ahora es mi orgullo tenerlo pero quiero concretar ese proyecto y ya lo escribí fue mi proyecto de participación en un curso en Internet con la SEP, entonces quiero hacer aulas interactivas que esto crezca y quiero que el gobierno estatal apoye esto quiero dos salas de cómputo, quiero una sala para los maestros para que vengan, trabajen, se conecten a Internet, les doy cursos cuando se puede de Internet, de textos, me gusta la capacitación. Me meto en muchas cosas, tengo que salir de todas ellas y bueno a corto plazo ya tengo la red, a mediano plazo quiero que todos se pongan a trabajar y metan su información y a largo plazo quiero que esto repercuta no solo a nivel estatal sino a nivel nacional y si se puede más. Ese es mi proyecto principal y requiero más herramientas pedagógicas. Me gustaría una extensión de este diplomado, no se, tal vez dirigido a la investigación docente, cómo hacer Pedagogía a parte de la que hay, bueno así se me ocurrió de repente, pero lo más importante cómo aplicarla, esto viene de que nosotros lo hacemos, trabajamos con ellos y lo podemos plantear porque lo vivimos eso es lo que a mí me gustaría hacer de este Diplomado.