



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**EL PROCESO DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN
DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA-UNIDAD AZCAPOTZALCO. ESTUDIO DE CASO.**

**BAJO LA OPCIÓN DE TITULACIÓN
SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
PRESENTA**

MARÍA MARISELA JUÁREZ CAPISTRÁN

ASESORA MTRA. MA. DEL ROCÍO ÁVILA SANTANA

Junio del 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Para mi esposo Toño por su apoyo incondicional,
para Marcos, Daniel y Beto por su paciencia.

Agradecimientos

Quiero darle las gracias a mi asesora Rocío Ávila porque en esta etapa de mi vida, cuando decidí titularme, me guió por este camino y aunque no todo fue fácil como ella lo manifestaba, logré culminar mi trabajo.

A los maestros Alfredo, Paco, Juan Carlos y Nancy por sus valiosas aportaciones en el seminario.

Agradezco también a la Dra. Alethia Vázquez, Coordinadora de Docencia de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco por las facilidades otorgadas para la realización de esta investigación.

A mis compañeras del Seminario: Yolanda, Roselía, Martha Patricia y Rocío por compartir esos momentos.

Agradezco mucho a mis amigas Queta y Toña por alentarme a realizar esta proeza y otras tantas de mi vida, por su cariño y amistad, gracias.

Índice

Introducción	3
1. Marco contextual	5
1.1 La globalización en la educación superior	5
1.2 La Universidad Autónoma Metropolitana	8
1.3 La Unidad Azcapotzalco	11
1.4 El docente universitario	14
2. Marco teórico	17
2.1 La concepción constructivista	17
2.1.1. La concepción constructivista del aprendizaje escolar	18
2.1.2. Conceptos centrales de la perspectiva Vygotskiana	21
2.1.3. La formación docente universitaria conceptualizada desde el constructivismo	25
2.2 La formación docente: conceptualización	28
2.2.1. Formación	28
2.2.2. Docencia universitaria	30
2.2.3. Formación docente	34
2.2.4. Modelos de formación docente	34
2.3 El modelo educativo de la UAM en su relación con la formación docente	39
2.3.1. El modelo de formación docente del modelo académico de la UAM	39
2.3.2. El sistema modular	40
2.3.3. Modelo de formación docente	43
2.4 El proceso de comunicación en la formación docente universitaria	48
2.4.1. Proceso dialógico de Paulo Freire	49
2.4.2. Teoría tradicional de la comunicación	56
2.4.3. Mediación pedagógica	57
3. Marco metodológico	61
3.1. Objetivo	61
3.2. Métodos y técnicas	61
3.3. Fases de la investigación	65
3.4. Resultados cuestionario 1	66
3.5. Resultados guía de observación	83
3.6. Resultados cuestionario 2	85
4. Propuesta de Intervención Pedagógica	89
4.1. Justificación	89
4.2. Fundamentación de la propuesta	90
4.3. Desarrollo de la propuesta (Paquete didático)	113
4.4. Evaluación de la propuesta de intervención pedagógica	115
Fuentes de información	119
Conclusiones	123
Anexo	125

Introducción

El proceso de comunicación en el aula posibilita y/o limita los procesos de aprendizaje, de tal suerte que se encuentra interrelacionado con el proceso didáctico mediado por los saberes del docente, la currícula escolar y la planeación institucional del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma Metropolitana.

En este sentido, la presente investigación sobre los procesos comunicativos en el aula universitaria cobra relevancia en tanto que posibilitan plantear nuevas explicaciones sobre el quehacer cotidiano del docente y de la propia formación universitaria de los alumnos.

El Estudio de Caso del presente trabajo de investigación asume como eje central el análisis de las interrelaciones y mediaciones comunicativas y didácticas de la práctica docente del profesor de la UAM, con la finalidad de construir una propuesta de intervención pedagógica pertinente con los procesos didáctico-comunicativos que se generan en el aula universitaria. En este sentido, la problemática de investigación hace evidente lo siguiente:

1. Falta de conocimiento de las competencias comunicativas que se establecen en el salón de clases universitario, aunque es algo que innatamente se presenta no las reconocen como tales.
2. Carencia por parte de la institución dentro de la planeación de su programa de Formación Docente de cursos que propicien el desarrollo de estas competencias.

Ante estos problemas surge la necesidad de encontrar una solución, con la finalidad de que el docente logre desarrollar, analizar y comprender las competencias comunicativas en su interrelación con los procesos didácticos-aúlicos que propician la formación profesional de los alumnos de la UAM.

En el primer apartado de este trabajo, se describe el contexto internacional y nacional de la Educación Superior y las políticas que marcan los organismos internacionales para el funcionamiento de las IES, asimismo la descripción de la Universidad Autónoma Metropolitana desde sus orígenes, los propósitos que la rigen, etcétera y de la Unidad

Azcapotzalco como parte de ella, siendo esta Unidad Académica donde se realiza nuestro estudio de caso.

En el segundo apartado, se aborda el marco teórico que sustenta nuestra investigación, basándonos en el modelo teórico-metodológico por objetos de transformación o sistema modular de la UAM, lo que da la pauta al Modelo de Formación Docente que surge a partir de este modelo académico, mencionamos los distintos modelos que han prevalecido en torno a la formación docente. Por otra parte, retomamos el constructivismo histórico-social de Vigotsky ya que partimos del hecho que el docente universitario es un ser humano que ya está formado por su entorno cultural, sus saberes y sus experiencias. Asimismo también el proceso dialógico de Freire y la mediación pedagógica para explicar cómo se establece la comunicación en el aula universitaria.

En el tercer apartado, describiremos la metodología sobre estudio de caso de corte descriptiva-cuantitativa que sirve de fundamento en la elaboración de la propuesta de intervención pedagógica.

En el cuarto apartado se presenta la propuesta de intervención pedagógica con base al análisis de estos resultados de investigación la propuesta consiste en un curso titulado *Desarrollo de las Competencias Comunicativas en el Aula Universitaria*, que integra un diseño instruccional y un manual del participante.

1. Marco Contextual

En este apartado analizamos el contexto en que actualmente está inmersa la Educación Superior, la globalización como una tendencia económica que rige los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales de cada país. Asimismo describimos a la Universidad Autónoma Metropolitana en general y en particular a la Unidad Azcapotzalco por ser ésta última donde realizamos nuestro estudio de caso.

1.1 La globalización en la educación superior

El perfil del profesorado universitario ha estado muy relacionado, a través de la historia, con el modelo de universidad imperante del momento, (medieval, napoleónico, investigador-alemán). En la sociedad del conocimiento y la globalización económica las tendencias de la educación superior a nivel internacional y su impacto en México están determinadas por diferentes organismos internacionales como:

El Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), el Banco Mundial o los solicitados a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Adicionalmente, como miembro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), nuestro país recibió las recomendaciones –a nivel mundial, regional y nacional- para atender las deficiencias en materia de educación superior (Coombs: 2007), que determinan las tendencias siguientes:

Una primera tendencia que se observa a nivel mundial es una demanda creciente de estudiantes, lo que se ha denominado la *universalización de la educación superior*. Este fenómeno ha conducido a la diversificación de las ofertas educativas: expansión de las opciones de estudio, por medio de la diferenciación de planes y programas; ampliación de las opciones para seguir diversas trayectorias educativas; surgimiento, gracias a las nuevas tecnologías, de nuevas modalidades de estudio flexible, acotadas en grados diversos en el tiempo y en el espacio, lo que ha facilitado el desarrollar programas de actualización.

Un segundo elemento de la agenda mundial sobre la educación superior es un *nuevo esquema de financiamiento*, que entre otras cosas, ha alterado las relaciones entre este tipo de instituciones públicas y las autoridades gubernamentales. Esta considera uno de los factores que acarrearán mayores consecuencias para el futuro de las universidades pues en el ámbito mundial, aún en el de los países industrializados, las condiciones para el estudio y la investigación se han visto afectados debido, en gran parte, a los altos costos de la educación superior, a la decreciente disponibilidad de fondos públicos y a la disminución de los subsidios gubernamentales a estas instituciones educativas, lo que viene acompañado por un reclamo a las universidades, en muchas ocasiones injustificado, por lo inapropiado de sus funciones y por el uso ineficiente de los recursos estatales. Por ello, un tema central del debate desde hace años es la manera de financiar el crecimiento de los sistemas de educación superior.

Una tercera tendencia son los sistemas de evaluación, acreditación y rendición de cuentas, ligados al financiamiento. La presión por la expansión de los sistemas de educación superior y la escasez de recursos ha generado un problema de la calidad de los servicios educativos. A partir de aquí se establece la necesidad de establecer políticas, normas, procedimientos e indicadores en el desempeño de la calidad académica – de mejoramiento de la calidad de la enseñanza y de la investigación, de las respuestas que da la universidad a las demandas del mercado laboral, etcétera-.

Por lo anterior, la educación superior en México tiene los siguientes retos :

- a) Mejorar la calidad, entendida multidimensionalmente –calidad del personal docente, de los programas académicos, de los estudiantes-.
- b) Pertinencia, el modo como la universidad responde a las necesidades económicas, sociales y culturales de su entorno
- c) Internacionalización entendida tanto en lo que significa el carácter universal de conocimiento como los actuales procesos de integración económica.

La tendencia más perniciosa es la intervención del Estado evaluador que con el pretexto de mejorar una supuesta calidad académica implementa mecanismos de evaluación y acreditación entendidos como estrategias para dar respuesta a estos retos y llevar una mejor contabilidad de los gastos educativos.

La educación superior en México comienza en el siglo XVI cuando establece la Corona Española la Real y Pontificia Universidad de México por Cédula Real el 21 de septiembre de 1551, iniciándose los cursos el 25 de enero de 1553. De acuerdo a ello, en el período del primer liberalismo latinoamericano del siglo XIX hasta la época de José Vasconcelos, se transforman en Universidades de abogados, incorporando el antiguo ideal humanista del estado docente. De esta fecha hasta los años setentas se inicia el supuesto de que las universidades servían a la sociedad brindando educación a los jóvenes que ingresaban a sus aulas, preparándolos en las profesiones liberales sin condicionamientos adicionales, tomando en cuenta el entorno sociopolítico y económico.(Berumen, 2003)

En la actualidad la mayoría de la universidades en México tienen facultades, escuelas, institutos o centros de investigación, departamentos, divisiones, como parte de su organización académico- administrativa. Las universidades públicas son las que concentran el mayor número de estudiantes. Pero al mismo tiempo enfrentan graves problemas debido a los efectos de la globalización.

El nuevo contexto internacional en el que deben operar las instituciones de educación superior es un mundo globalizado, siendo la educación en general, impactada en todos sus niveles: la estandarización derivada del uso de las tecnologías aplicadas al quehacer educativo, las exigencias de correspondencia entre los objetivos de la educación y los del sector productivo, la necesidad, en los hechos, de que las instituciones públicas de educación superior busquen e implementen alternativas de financiamiento distintas al recurso oficial (Berumen, 2003). Con esta globalización se pretende conformar una universidad cuyo objetivo principal sea responder a las demandas expresadas mediante la circulación de recursos y lo que requiera el mercado, ya no seguiría con el modelo que

teníamos de Universidad en México que estaba inserta en la sociedad respondiendo al proyecto social del Estado. El conocimiento se ha transformado en uno de los activos más importantes de los países desarrollados para mantener su hegemonía sobre el resto de los países en el mundo.

En el aspecto cultural, la globalización limita el desarrollo de las culturas nacionales, regionales y locales, permitiendo la penetración cultural que tienen los países del llamado primer mundo, convirtiéndose esos valores en el ideal a seguir. La revolución científica y tecnológica que vive el planeta es uno de los factores que más inciden en los cambios de paradigma de la educación superior. La presencia de un conjunto de innovaciones centradas en la microelectrónica, la informática, la biotecnología y los nuevos materiales han prefigurado en forma diferente en las instituciones que producen, divulgan y transfieren los conocimientos que en su mayoría se encuentran en los países desarrollados.

En este contexto, el concepto de sociedad de la información, como construcción política e ideológica, se ha desarrollado de la mano de la globalización neoliberal, cuya principal meta ha sido acelerar la instauración de un mercado mundial abierto y autoregulado. Política que ha contado con la estrecha colaboración de los ya mencionados organismos multilaterales, para que los países débiles abandonen las regulaciones nacionales o medidas proteccionistas que desalentarían la inversión; todo ello dando como resultado la profundización de las brechas entre ricos y pobres en el mundo, aumentando considerablemente estos últimos.

Así mismo, si bien las tecnologías de la comunicación han sido un factor clave en la aceleración de la globalización económica, su imagen pública está más asociada a aspectos más “amigables” de la globalización, como Internet, telefonía celular e internacional, TV por satélite, etc. Así, la sociedad de la información ha asumido la función de embajadora de “buena voluntad” de la globalización, cuyos beneficios podrían estar al alcance de todos, si solamente se pudiera estrechar la brecha digital.

La noción de “sociedad del conocimiento” emergió hacia finales de los años 90; es empleada particularmente en medios académicos. La UNESCO, en particular, ha adoptado el término sociedad del conocimiento, o su variante, sociedades del saber, dentro de sus políticas institucionales. Ha desarrollado una reflexión en torno al tema, que busca incorporar una concepción más integral, no ligado solamente a la dimensión económica.

Desde hace dos décadas la educación universitaria ha empezado a ser reinterpretada y revalorada por su articulación con la producción de conocimiento de frontera en la ciencia y la tecnología, por lo requerimiento que de ella espera la planta productiva, de servicios e industrial y la internacionalización de las transferencias de conocimiento e información; en vistas a la constitución de lo que se ha dado en denominar la transición hacia una *sociedad del conocimiento*.

La sociedad de la información, sobreentiende, entonces que, en adelante, serán las “revoluciones tecnológicas”, las que determinen el rumbo del desarrollo; los conflictos sociales serían cosa del pasado. Por lo mismo, este concepto no es el más adecuado, ni para

cualificar las nuevas tendencias de las sociedades, ni mucho menos para describir un proyecto contrahegemónico de sociedad.

En este sentido, la ocupación de los egresados de las Instituciones de Educación Superior está cambiando rápidamente. La reorganización de los mercados laborales hace referencia a una verdadera revolución de las habilidades y saberes requeridos para los futuros niveles de empleo y trabajo. Se está acentuando a nivel mundial el concepto de la universidad como proveedora de mano y mente de obra para el sector productivo y las carreras orientadas a la filosofía y humanidades están cada vez más perdiendo su valor.

El amplio proceso de diversificación se combinó con el intenso crecimiento de la matrícula para suscitar una crisis de identidad en el sistema de educación superior que ha afectado la calidad general de las actividades educativas y de investigación. Sin embargo, el mercado laboral, al no dar suficiente valor a los títulos de las universidades ha propiciado un aumento de programas de menor nivel, orientados a satisfacer las necesidades de profesionistas con menores exigencias académicas.

El mejoramiento de la pertinencia de la educación superior ha sido uno de los objetivos principales, si es vista desde la perspectiva del mercado, la gran mayoría en desventaja social quedarán excluidos de los sistemas educativos. Pero si es vista desde una perspectiva social, la pertinencia podría significar enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información superior para que contribuya de manera definitiva y de forma insustituible al desarrollo social, al fortalecimiento de la identidad cultural y la cohesión social, a la lucha contra la pobreza y la promoción de una cultura de paz entre los pueblos (Guerra. 2007).

La revolución del conocimiento está impactando directamente el contenido, los métodos, lenguajes e instrumentos del quehacer académico en su conjunto. El efecto que esto ha tenido en los últimos años es que, más rápidamente que antes, los planes y programas de estudio se han vuelto obsoletos e ineficaces, se han tornado rígidos y desiguales, las disciplinas estancadas están fracturando las posibilidades de la interdisciplinariedad y la fertilización cruzada, básica para el trabajo en nuevas áreas de conocimiento; las carreras empiezan a perder sentido como tales y tienen que estar en actualización constante para no quedarse rezagadas.

1. 2 La Universidad Autónoma Metropolitana

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, la función de la educación superior es formar a los profesionales que requiera la vida económica, social, política, cultural y científica del país. Las instituciones de educación superior realizan una o varias de las actividades siguientes: docencia, investigación científica, humanística, tecnológica, estudios tecnológicos y extensión y difusión de la cultura...según este mismo plan el sistema de educación superior está conformado por más de 1,500 instituciones públicas y particulares. Siendo una de estas instituciones la Universidad Autónoma Metropolitana.

Sus orígenes

En diciembre de 1973 nace la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) cuando el Congreso de la Unión aprueba su Ley Orgánica. Su objetivo es poner en marcha un proyecto diferente de educación superior capaz de responder a las exigencias del México de entonces. Esta universidad surge en la fase declinante de los movimientos estudiantiles que vivieron las universidades a nivel mundial y que tuvieron su auge durante los años setenta; en un entorno nacional caracterizado por el agotamiento del modelo de desarrollo económico, político y social, así como por la demanda creciente de matrícula, debido al aumento de la población joven en el país y particularmente en la ciudad de México. Pero también “existía la necesidad de llevar a cabo una serie de transformaciones e innovaciones en los modelos educativos y organizativos universitarios de México”. (López Zarate, *et al.* 2000)

En este contexto, la UAM se constituye como una institución con estructuras de organización novedosas y flexibles, tanto para mejorar las modalidades de acceso al conocimiento como para ampliar los espacios de participación de sus integrantes. Esto le permite abordar en forma creativa, sus tareas esenciales: la Docencia, la Investigación y la Preservación y la Difusión de la Cultura.

En enero de 1974, la Universidad Autónoma Metropolitana inicia sus operaciones como un organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio.

Su régimen de autonomía, estipulado en su Ley Orgánica, autoriza a la UAM para crear sus propias leyes y reglamentos en lo que se refiere a la elaboración y el desarrollo de sus programas de docencia e investigación, a la elección de sus órganos de gobierno y a la administración de sus recursos. Nace así una universidad que propone formas innovadoras de organización y modelos académicos.

Propósitos fundamentales de la UAM:

- Impartir educación superior en sus modalidades escolar y extraescolar, procurando que la formación de profesionales corresponda a las necesidades de la sociedad.
- Organizar y desarrollar actividades de investigación científica, tecnológica y humanística atendiendo primordialmente, los problemas nacionales.
- Realizar actividades encaminadas a la preservación y difusión de la cultura.

Lema y logotipo

Desde sus inicios, la UAM define su lema como Casa Abierta al Tiempo. “Convertida esta frase en lema, apunta a los propósitos de la Universidad, que es Casa Abierta al Tiempo, portador de sentido, posibilidad de saber y de diálogo.

El logotipo, su forma general es la de una pirámide, construcción tradicional de las culturas autóctonas mexicanas. También se distinguen la U, la A y la M, representando en su trazo la flexibilidad de la unidad, y el entrelazamiento de las tres letras significa la

interdisciplina, tener una visión amplia de los campos del conocimiento y buscar interrelación de las diversas disciplinas.

Existe relación entre el diseño del logotipo y la redacción del lema. Ambos se basan en lo que la Institución busca: ser moderna, pero basada en las tradiciones; ser flexible y, al mismo tiempo sólida. En el lema está la apertura al tiempo, que se interpreta como el estar abierta a nuevas corrientes del pensamiento y adaptarse a los cambios. Se pretende que lo anterior sea una guía y una orientación para todas las actividades de la Universidad.

La organización universitaria

Para alcanzar los objetivos que se propone y para contar con una estructura desconcentrada la UAM se organiza en un inicio en tres Unidades Académicas: Azcapotzalco, en el norte de la ciudad de México, Iztapalapa, en el oriente, Xochimilco en el sur, y a partir del 2006 se añade una cuarta Unidad la de Cuajimalpa en el sureste (en proceso), coordinadas por una Rectoría General.

Cada Unidad tiene bajo su responsabilidad la gestación y el impulso de las actividades de docencia, investigación y difusión de la cultura. Cada una de ellas realiza su desarrollo académico independiente, para lo cual cuentan con sus propios órganos académicos e instancias administrativas. También elaboran e implementan sus enfoques y modelos de enseñanza e investigación específicos, así como las acciones de vinculación con su entorno.

La Rectoría General actúa como representante legal de la Universidad, coordina las actividades de la Institución en su conjunto, así como las de su órgano máximo de gobierno: el Colegio Académico. También tiene entre sus funciones cumplir y hacer cumplir las resoluciones de la Junta Directiva de la Universidad, conducir las labores de planeación general para el funcionamiento y desarrollo coherente de la institución.

El modelo departamental

El modelo departamental es característico de la organización académica de la UAM. Se propuso como una alternativa a los modelos educativos estructurados en escuelas e institutos, en lo que la docencia y la investigación se desarrollan de manera independiente. La UAM, en cambio, busca que la docencia, la investigación y la difusión del conocimiento se realicen de manera articulada. En este modelo se conforman equipos interdisciplinarios para asumir los retos académicos que la docencia y la investigación traen consigo, y se impulsa la vinculación entre la generación del conocimiento, y enseñanza y su divulgación.

La organización departamental tiene en su base la figura del docente-investigador, cuya adscripción gira en torno a un eje problemático del conocimiento. Más de las tres cuartas partes del personal académico de la UAM labora de tiempo completo en la institución, ejerciendo la docencia y la investigación. Esto permite el diálogo permanente entre diversas disciplinas, lo que enriquece las labores académicas y la formación profesional de los estudiantes.

El modelo departamental está conformado por:

Las divisiones académicas

Las divisiones son organizaciones formadas por Departamentos y establecidas por áreas de conocimiento o por conjunto homogéneos de éstas, cuyo propósito principal es cumplir el objetivo de la Universidad a través del desarrollo de planes y programas académicos, así como los proyectos de investigación.

Los departamentos académicos

Los departamentos son las organizaciones académicas básicas de las divisiones, constituidos fundamentalmente para la investigación en disciplinas específicas o en conjuntos homogéneos de éstas, así como para desarrollar actividades de docencia en esas disciplinas.

Coordinaciones de estudio

Como instancias de apoyo al Director de la División, a las coordinaciones de estudio de licenciatura y posgrado les compete procurar la continuidad y calidad del proceso educativo en su conjunto.

Las áreas de investigación

Las Áreas son organizaciones departamentales, en las que coincide un conjunto de académicos en torno a la elaboración y desarrollo de uno o varios programas de investigación.

La organización académica

La organización académica está conformada por Órganos Colegiados, Órganos Personales e Instancias de Apoyo, que actúan en forma coordinada para dirigir los rumbos de la Universidad.

Los órganos colegiados de la UAM son: el Colegio Académico, los Consejos Académicos, los Consejos Divisionales.

Los órganos personales son: El Rector General, los Rectores de Unidad, los Directores de División, los Jefes de Departamento.

Las instancias de apoyo son: El Secretario General, el Abogado General, Los Secretarios de Unidad, los Secretarios Académicos de División, los Coordinadores de Estudios de Licenciatura y Posgrado, los Jefe de Área.

1.3 La Unidad Azcapotzalco

El 11 de noviembre de 1974 abrió sus puertas a la comunidad universitaria la Unidad Azcapotzalco, ubicada en una zona urbana con gran crecimiento demográfico y amplio desarrollo industrial, al norte de la ciudad de México.

La ubicación de la Unidad, así como la decisión inicial de orientarla hacia las necesidades prácticas de la sociedad circundante la hicieron definir un modelo de transmisión del conocimiento que parte de problemas concretos, más que del estudio puro de las disciplinas. La Unidad Azcapotzalco se ha preocupado por desarrollar un proyecto educativo que la sitúa como una de las alternativas de educación superior más sólidas de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y del país.

Entre las características relevantes de este proyecto, que generan opciones de calidad para todos los miembros de su comunidad universitaria están:

- La revisión permanente de sus planes y programas de estudio.
- La educación interdisciplinaria, que evita la fragmentación del conocimiento y conduce a una formación integral de los estudiantes.
- El enfoque sistémico en el diseño curricular de las carreras, que brinda la flexibilidad necesaria para incorporar las innovaciones propias de cada campo del conocimiento.
- La oferta de carreras profesionales, acordes al desarrollo y necesidades del entorno metropolitano y nacional.
- El énfasis creciente en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras y del manejo electrónico de la información.

El modelo académico de la UAM-Azcapotzalco se basa en unidades de enseñanza-aprendizaje que aplican métodos educativos diferenciales de acuerdo a sus propias necesidades:

- Sistema tradicional de Enseñanza-Aprendizaje utilizado sobre todo en la división de Ciencias Sociales y Humanidades, en el que da más importancia al trabajo de investigación y se complementa con mesas redondas, conferencias y seminarios.
- El Sistema de Eslabones, aplicado en la División de Ciencias y Artes para el Diseño permite a los estudiantes comprender la necesidad de resolver propuestas que integren cuatro eslabones fundamentales del conocimiento: teórico, metodológico, tecnológico y operativo.
- El Sistema de Aprendizaje Individualizado, utilizado en algunas áreas de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería, se basa en atención a las diferencias individuales del aprendizaje de los estudiantes.

Las carreras de las tres Divisiones inician con un tronco común de unidades de enseñanza-aprendizaje o asignaturas, continúan con un grupo de asignaturas básicas de la carrera, y, por último, ofrecen áreas de concentración, para que los estudiantes elijan aquella que responda a sus intereses.

Principios y valores generales

La UAM-Azcapotzalco es una institución al servicio de la sociedad, que tiene como postulados fundamentales la transmisión, la generación y la preservación del conocimiento en el marco de la excelencia.

La unidad Azcapotzalco fundamenta sus acciones en la búsqueda desinteresada de la verdad, el pluralismo ideológico y el respeto a la dignidad humana. Mantiene el principio de equidad sin distinciones de sexo, raza, edad, creencias religiosas o militancia política.

La formulación de sus planes y programas de estudio, la definición de los campos de conocimiento objeto de sus investigaciones, y las acciones de preservación y difusión de la cultura son llevadas a cabo por la Institución, en tanto universidad pública, en forma autónoma y en la más completa libertad.

Los principios de libertad de cátedra e investigación son ejercidos por su personal académico en un marco de responsabilidad individual y colectiva, así como la observancia a las normas que la Institución se ha dado en uso de su autonomía.

Funciones primordiales

La docencia

La UAM-Azcapotzalco tiene como función prioritaria la formación de recursos humanos a nivel de licenciatura y de posgrado, que atiendan los problemas de México y sus necesidades sociales.

La docencia se concibe como una actividad creadora y crítica que enfatiza los aspectos técnicos-científicos, y estimula la capacidad de aplicación del conocimiento, sin olvidar los aspectos formativo y cultural. Con ello, se preparan profesionales capaces y competentes con voluntad de servicio y conciencia social.

La investigación

La investigación es un compromiso institucional contraído con el país, que consiste en vivificar el espíritu de inquirir con libertad para generar conocimientos y resolver problemas de importancia social. Esta actividad es una función valiosa por sí misma ya que permite avanzar en el conocimiento, pero también porque nutre la actualización de los contenidos que se transmiten en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La Unidad Azcapotzalco pone especial atención a la investigación aplicada. En su campo de acción prioriza el estudio de los problemas de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y aquellos que afectan, en un presente móvil, a grandes sectores sociales.

La preservación y difusión de la cultura

Como heredera de las tradiciones de la cultura nacional, se ocupa de preservarlas y difundirlas entre las generaciones actuales, así como analizar los valores de nuestra civilización y sus raíces. La unidad difunde los frutos de su creación intelectual y artística así como los conocimientos que resultan de sus procesos de docencia e investigación. También realiza eventos artísticos, culturales y deportivos para contribuir a la formación integral de los estudiantes, y al mismo tiempo con su entorno.

La comunidad universitaria

Atiende trimestralmente 15,000 alumnos en el nivel de licenciatura y aproximadamente a 250 alumnos en sus diversos programas de posgrado. En licenciatura, los estudiantes están distribuidos el 42% en Ciencias Básicas e Ingeniería, 36% en Ciencias Sociales y Humanidades y 22% en Ciencias y Artes para el Diseño.

La Unidad Azcapotzalco cuenta con una planta docente de más de 1,100 profesores, de los cuales el 80% trabaja tiempo completo y el 20% restante medio tiempo. El 38% de estos profesores-investigadores trabaja en la División de Ciencias Básicas e Ingeniería, el 37% en Ciencias Sociales y Humanidades y el 25% en Ciencias y Artes para el Diseño

La formación del profesorado la alientan continuando con su aprendizaje con estudios de posgrado. Más del 12% del profesorado tiene doctorado, más del 32% lo tiene de maestría y alrededor del 17% está estudiando un posgrado.

Los más de 1,200 trabajadores administrativos de la Unidad son fundamentales en la estructura universitaria. Gracias a su labor la unidad puede llevar a cabo la operación de la Institución.

1.4 El Docente Universitario

Como ya lo indicamos uno de los elementos más importantes dentro de la Universidad son los docentes ya que son el soporte para concretar la primera función sustantiva que rige a esta Institución de Educación Superior.

El profesor es un agente activo, participativo e innovador, da respuesta a los modelos educativos que se implementan en su espacio educativo. “El docente diversifica su actuación para atender la estructura de clases, ramas y niveles de empleo dentro de las instituciones educativas y a su vez establece como mecanismo de producción social la labor de enseñanza-aprendizaje relacionada con la acumulación y transmisión de conocimientos y habilidades en su labor académica y profesional” (Tamayo-Peñaloza, 2007). En la educación superior el profesor desarrolla tres funciones: formadora, de gestión y de formación, el profesor universitario traduce su práctica en todos los elementos que van inmersos en el proceso enseñanza-aprendizaje ante un grupo. *

El quehacer docente en el aula además de las destrezas y dominio del trabajo, implica el dominio de competencias profesionales y asimismo identificar el espacio curricular e incentivar el aprendizaje de sus alumnos. La participación del docente en el desarrollo de una profesión implica también profesionalización y actualización no sólo de su disciplina, sino del área pedagógica, habilidades, actitudes y valores que vinculen su práctica con la realidad social, la cual se realiza a través de la formación docente.

* La planeación didáctica, conformación de programas, identificación curricular, objetivos del aprendizaje, selección de contenido de estudio y evaluación de procesos.

La formación docente consiste en la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria, y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional. Además de que es necesaria para garantizar una mejora en la calidad de la enseñanza, formar a los profesores no es solamente de acuerdo a los criterios administrativos, sino establecer estrategias para que reflexionen sobre su propia práctica. (Pestana, 2000), también define a la formación docente, como un proceso de construcción y transformación que se va desarrollando a partir de las acciones que se realicen en el ambiente de trabajo docente con sus alumnos.

En 1975 la UNESCO, definía a “la formación permanente del profesorado como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias, actualmente”. Por lo que podemos considerar a la formación docente como una formación permanente encargada de actualizar, desarrollar habilidades psicopedagógicas y tecnológicas del profesor para llevar a los alumnos a adquirir y construir sus conocimientos.

En México la formación docente se remonta a la década de 1970, derivado del diagnóstico preliminar de la educación superior, se propuso el establecimiento de centros de didáctica en las Instituciones de Educación Superior (IES) y se elaboró el Programa Nacional de Formación de Profesores (PNFP). Los propósitos de dicho programa fueron la formación de profesores de nuevo ingreso, la capacitación didáctico-pedagógica de docentes en ejercicio, la elaboración de materiales y publicaciones de apoyo a la enseñanza, el establecimiento de centros de didáctica en las IES y el impulso a los estudios de postgrado. En la reunión anual de la ANUIES de 1974 se propuso el *modelo de la tecnología educativa* como la corriente teórica metodológica dominante para el desarrollo de los programas de formación docente. Esta corriente considera a la enseñanza como una ciencia aplicada, el profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertidas en reglas de actuación. Esta tendencia sistematizó la docencia a nivel superior y aún prevalece en la mayoría de las IES y en la práctica de los docentes.

En este sentido, la UAM desde 1974 está en constante cambio adecuándose al contexto que le rodea, sin embargo, está en proceso de asumir las tendencias de la educación superior impuestas por los organismos internacionales como el CIDE, la OCDE, la UNESCO y la CEPAL. Se aborda a continuación el marco teórico de la investigación en donde se destaca la formación docente en el modelo académico de la UAM.

2. Marco Teórico

Para comprender la formación docente universitaria en el contexto institucional de la UAM, es necesario explicar el enfoque constructivista en su dimensión psicopedagógica, didáctica y específicamente en su relación con la comunicación educativa. El enfoque histórico social de Vigotsky, porque parte de la consideración de que el aprendizaje es un proceso social muy vinculado al desarrollo del sujeto, es una interrelación cotidiana y permanente, y consideramos que es el que sustenta nuestro objeto de estudio porque el docente al ser sujeto de formación vincula sus experiencias personales, sus conocimientos y saberes con su entorno social, lo que por si mismo explica cómo desarrolla su práctica docente. Asimismo abordamos el Modelo Académico de la UAM para establecer la Formación Docente Universitaria y la conceptualización de ésta. También explicamos el proceso dialógico y la mediación pedagógica para establecer la comunicación didáctico-aúlica en el aula universitaria.

2.1 La concepción constructivista

La teoría cognoscitiva trata del aprendizaje que posee el individuo o ser humano y que adquiere a través del tiempo mediante la practica e interacción con los demás seres de su misma especie y con otras especies. La persona contribuye de manera activa en su desarrollo. A partir de esta teoría surge lo que posteriormente se denominó el constructivismo.

Es uno de los modelos que más ha influido también en los últimos años en la práctica educativa. Ha recibido diversas aportaciones de la psicología asociadas a la psicología genética, sobresalen el enfoque psicogenético de Piaget (1952), la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo de Ausubel (1963) la psicología sociocultural de Vigotsky (1978), entre otros, han propuesto considerar los procesos estructurales de la función intelectual para explicar gran parte del aprendizaje. Además, las investigaciones que realizaron llevaban al alumno a construir el conocimiento.

Los orígenes del enfoque constructivista se encuentran en los trabajos realizados por Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños. La problemática del paradigma constructivista es fundamentalmente epistémica. “Desde sus primeros trabajos Piaget estuvo interesado en lo tópic de la adquisición del conocimiento en un sentido epistemológico, las preguntas básicas son tres: ¿cómo conocemos?¿cómo se traslada el sujeto de un estado de conocimientos inferior a otro de orden superior?¿cómo se originan las categorías básicas del pensamiento racional? Toda la obra de Piaget está orientada en dar una respuesta original, pero un respuesta que debía ser científica e interdisciplinaria.” (Hernández Rojas:1999). La epistemología que sustenta este paradigma es de tipo interaccionista-constructivista. Se concibe al sujeto de manera activa durante el proceso de conocimiento, ya que tendrá la capacidad de llevar a cabo dicha construcción a través de la interacción con el objeto de conocimiento.

De acuerdo con Piaget los conceptos teóricos que se deben tomar en cuenta son: la asimilación y la acomodación como procesos que buscaría la equilibración del sujeto con el medio, para entrar de lleno a una estructura y esquema de pensamiento diferente. A las que Piaget llamaría estructuras cognitivas.

2.1.1 La concepción constructivista del aprendizaje escolar

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. (Díaz-Barriga Arceo: 2007)

El constructivismo (ITESM:2007) es en primer lugar una epistemología, es decir una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. El constructivismo asume que el conocimiento previo da nacimiento a conocimientos nuevos, sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo, la persona cuando aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales.

Con el constructivismo se pretende que el alumno internalice, reacomode o transforme la información nueva, esto ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. “El alumno deja de ser un receptor o reproductor de los saberes culturales, así como tampoco se acepta la idea que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos” (Díaz-Barriga Arceo:2007).

“...según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir con la que ya construyó en su relación con el medio que la rodea”. (Carretero citado en Díaz B.)

Carretero también nos habla de que el proceso de construcción depende de dos aspectos:

1. De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver.
2. De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

Entonces, de acuerdo con el constructivismo, la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece.

César Coll nos dice que la concepción constructivista se organiza en tres ideas fundamentales:

- 1ª. El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje.
- 2º. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a los contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.

3°. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

El constructivismo propone que las personas formen o construyan mucho de lo que aprenden y entienden, subrayando la interacción de las personas con su entorno (Sang:2007). Para el alumno al aprender un contenido le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales y lo explica.

El constructivismo es una nueva actitud ante la educación, un nuevo enfoque metodológico, donde el aspecto central es el aprendizaje activo del sujeto (alumno) y que ha tenido una evolución en relación con el papel que juega lo social en la relación objeto-sujeto del conocimiento. Como se ha explicado con anterioridad el aprendizaje es el centro del proceso educativo, el aprendizaje es propiciado por la labor del docente y el alumno es quien con esa ayuda construye su propio conocimiento. Aquí el trabajo del profesor no es enseñar, sino propiciar que sus alumnos aprendan, constituye el mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento y en esta mediación orienta y guía la actividad mental constructiva de sus alumnos a quienes proporciona ayuda pedagógica.

El constructivismo ha sufrido cambios a lo largo de su evolución, empezando con su principal iniciador, Piaget, quien estudia al sujeto epistémico en detrimento del sujeto real, por lo que conduce a enfatizar los aspectos individuales del desarrollo y deja a un lado el papel de lo social en ese desarrollo. Piaget subordina lo social a lo individual, el medio ambiente es sólo propiciador o predisponente, no va más allá de las acciones del sujeto.

En los setenta, en la Escuela de Ginebra los investigadores tratan ya de incorporar lo social a los estudios del desarrollo, donde es necesario conocer la interacción que se produce entre la actividad mental constructivista del alumno, los contenidos del aprendizaje y la función del maestro orientada a vincular ese aprendizaje con el conocimiento cultural. Posteriormente, en esa misma década surge la segunda revolución cognitiva, donde se elabora la tesis fundamental del constructivismo: el hombre es un productor de conglomerados simbólicos, de sistemas de símbolos que se integran en estructuras y redes de constructos mentales.

El constructivismo aunque trabaja sobre el aprendizaje y parte de la actividad propia del alumno quien ya posee conocimientos previos que le sirven de base para su reelaboración, presenta limitaciones como son el individualismo, conciben el conocimiento como algo personal, subjetivo. El aprendizaje deja de ser considerado como un proceso de realización individual para ser también una actividad social, como un proceso de construcción y reconstrucción por parte del sujeto, que se apropia de conocimientos, habilidades, valores y formas de expresión.

La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza conforma su núcleo teórico básico a partir de cuatro categorías de análisis: constructivismo, aprendizaje significativo, esquema de conocimiento e interactividad. Para que se realice la construcción del conocimiento en la escuela es necesario considerar: la actividad mental constructiva del alumno, los contenidos del aprendizaje (saberes culturales construidos socialmente) y la función del profesor, todo esto orientado a vincular el aprendizaje del alumno con el

conocimiento culturalmente establecido. La relación alumno-contenido de aprendizaje es este binomio lo que se utiliza para explicar el fenómeno del aprendizaje. (Coll 1999)

En la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que puedan construir significados adecuados de los contenidos que configuran el currículum.

Las categorías de análisis de César Coll nos describen como se establece el aprendizaje:

- *Constructivismo*. El aprendizaje debe iniciar con la actividad del alumno, el alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje, ya que este surge de un proceso de construcción personal donde nadie puede sustituirlo. La actividad constructiva en el contexto escolar es mediatizada por las condiciones institucionales y tiene como finalidad la construcción de significados que se derivan de los contenidos de aprendizaje. La construcción de significados conduce a la caracterización de un aprendizaje significativo.
- *Aprendizaje significativo*. Se puede considerar que se ha logrado un aprendizaje cuando el alumno puede atribuir al contenido un significado, y esto sólo sucede si el alumno establece relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos. Para que un aprendizaje sea significativo debe cubrir dos condiciones: el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto a nivel lógico como psicológico, y el alumno debe presentar una disposición favorable.
- *Esquema de conocimiento*. Cuando el sujeto se enfrenta a un objeto de conocimiento no lo hace como una tabla rasa, sino que posee un marco asimilador susceptible de aplicarse en el momento para la aprehensión del objeto. Tiene experiencias previas, estrategias de aprendizaje, nivel de desarrollo operatorio, normas, valores, actitudes, etc. Los esquemas del conocimiento del alumno se constituyen en el objetivo del maestro, ya que éste intentará movilizarlos, forzando su revisión y su acercamiento a los saberes culturales establecidos.

El proceso de enseñanza debe orientarse a propiciar cultura a los estudiantes por medio de prácticas auténticas (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura) a través del andamiaje en donde el profesor (experto) dirige hacia el alumno (novato) y lo lleva a la construcción de su conocimiento (Díaz Arceo: 2006)

Díaz Barriga Arceo nos describe y explica sobre los principales principios educativos que la concepción constructivista tiene del aprendizaje y la enseñanza y que por si mismos llevan al alumno a construir su conocimiento:

1. El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
2. El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto es social y cooperativo.

Fuente:

Díaz Barriga Arceo Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc. Graw Hill, 2002.

Retomando las categorías descritas por Coll del proceso de aprendizaje, y para explicar el proceso de enseñanza nos conlleva necesariamente a la función del profesor, para ello utilizamos la categoría de interactividad.

- *Interactividad.* Las relaciones interpersonales que sirven de marco a la actividad que se realiza en el aula presentan dos dimensiones: la relación alumno-alumno y la relación maestro-alumnos. El alumno no construye el conocimiento por sí mismo, sino con la mediación del docente y los compañeros de aula.

2.1.2 Conceptos centrales de la perspectiva Vygotskiana

Vygotski rechaza totalmente los enfoques que reducen la psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, tales como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la **la** psicología. Vygotski no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente.

El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se contruye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. Vygotski señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. Para Vygotski, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción – plano interpsicológico – se llega a la **internalización** – plano intrapsicológico - .

A ese complejo proceso de pasar de lo interpersonal a lo intrapersonal se lo denomina **internalización**. Vygotsky formula la "ley genética general del desarrollo cultural":

Cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos diferentes. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño (sujeto de aprendizaje) como una categoría intrapsicológica. Al igual que otros autores como Piaget, Vygotski concebía a la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. Vygotski, afirma que todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas..

El concepto de mediador está más próximo al concepto piagetiano de adaptación como un equilibrio de asimilación y acomodación. El desarrollo de la estructura cognoscitiva en el organismo es concebido como un producto de dos modalidades de interacción entre el organismo y su medio ambiente: la exposición directa a fuentes de estímulo y de aprendizaje mediado. La experiencia de aprendizaje mediado es la manera en la que los estímulos remitidos por el ambiente son transformados por un agente mediador. Este agente mediador guiado por sus intenciones, su cultura y su inversión emocional, selecciona y organiza el mundo de los estímulos. Los tres componentes de la interacción mediada son: el organismo receptor, el estímulo y el mediador. El efecto de la experiencia de aprendizaje mediado es la creación en los receptores de una disposición, de una propensión actitudinal para beneficiarse de la exposición directa a los estímulos. Esto se puede traducir en mediar para enseñar a aprender.

Una interacción que lleve al aprendizaje mediado, necesariamente incluye una intención por parte del mediador (docente) de trascender las necesidades inmediatas o las preocupaciones del receptor al ir más allá del aquí y ahora en el tiempo y en el espacio. Cualquier anticipación de resultados es una construcción interna en la realidad, que depende de una representación y también de su pensamiento inferencial por parte del alumno.

Vygotsky distingue dos clases de instrumentos mediadores, en función del tipo de actividad que posibilitan: la herramienta y los signos. Una herramienta modifica al entorno materialmente, mientras que el signo es un constituyente de la cultura y actúa como mediador en nuestras acciones. Existen muchos sistemas de símbolos que nos permiten actuar sobre la realidad entre ellos encontramos el lenguaje y los sistemas de medición, la cronología, la aritmética, los sistemas y la lecto-escritura, etcétera. (Hernández: 1999)

A diferencia de la herramienta, el signo o símbolo no modifica materialmente el estímulo, sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador y, en definitiva, actúa sobre la interacción de una persona con su entorno.

La estructuración cognoscitiva no pide una respuesta específica, más bien, provee una estructura para organizar los elementos unos con relación a otros. La estructuración cognoscitiva se refiere a proveer una estructura para el pensamiento y la acción. Puede ser una estructura de creencias, de operaciones mentales o de comprensión. Es una estructura organizativa que evalúa, agrupa, y secuencia la percepción y la memoria y la acción.

Con Vigotsky como representante del enfoque histórico-cultural se proporciona una contribución grandiosa a las concepciones pedagógicas, le da a la pedagogía las herramientas para satisfacer las respuestas a los problemas de la escuela actual. Para Vigotsky el desarrollo humano es el resultado de: la maduración biológica y el desarrollo histórico-cultural, y ambas se unen para desarrollar las funciones psíquicas superiores. La estructura de la vida social determinará la estructura esencial de la psiquis del hombre, todas las funciones psíquicas superiores existen inicialmente en forma de relación social, de comunicación social entre las personas. Por medio de la enseñanza el hombre se apropia de la cultura precedente de forma organizada y esto ocurre en condiciones sociales de interacción. La labor del profesor es contribuir a la educación de la personalidad de los alumnos y a que obtengan procedimientos de trabajo intelectual que les permita enfrentar las exigencias de la profesión.(García G.2000)

Vigostky retoma de la psicología marxista las tesis del desarrollo ontogenético histórico-cultural del hombre. Si el hombre es un producto social, las leyes de su psiquis no pueden buscarse en la evolución biológica sino en las leyes del desarrollo histórico social.

La enseñanza es lo primordial en el desarrollo psíquico del estudiante, no se necesita esperar a que el estudiante haya alcanzado determinado nivel de desarrollo para que pueda aprender algo, sino lo importante es si tiene posibilidades de ello. En esto se basa el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, esto es, la distancia entre lo que el alumno es capaz de aprender por si mismo y lo que es capaz de aprender con ayuda de otra persona. **Esta concepción justifica la existencia e intervención del profesor.** El profesor debe tratar de comprender como los alumnos construyen el conocimiento y con ello contribuir a desarrollar y modificar estas construcciones, el profesor también se convierte en sujeto de aprendizaje, los alumnos no lo ven inmutable en los conocimientos, sino desde un punto de vista adaptativo y en constante movimiento. (García: 2007)

Como ya afirmamos, la zona del desarrollo próximo (ZDP) es la distancia entre la capacidad individual de un niño y la capacidad para ejecutar con ayuda, la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la resolución de problemas de manera individual y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de solución de problemas con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. La ZDP define aquellas funciones que no han madurado pero que están en proceso de madurar.

La zona de desarrollo próximo puede clasificarse en cuatro etapas:

1. la ejecución es ayudada por otros más capaces,
2. la ejecución es ayudada por sí mismo,
3. la ejecución es desarrollada, automatizada y fosilizada,
4. la desautomatización de la ejecución lleva a la recursión a través de la ZDP.

Los medios para ayudar a la ejecución son: modelamiento, manejo de contingencias, instrucción, preguntas y estructuración cognoscitiva. Modelamiento, manejo de contingencias y retroalimentación son los principales mecanismos para ayudar a los aprendices a través de las zonas de desarrollo proximo (ZDP). Los medios de ayuda en la

ejecución específicamente lingüísticos (signos) son: instruir, preguntar, y estructuración cognoscitiva.

Con este enfoque histórico-cultural en la educación, el docente puede actuar sobre el alumno no sólo en materia del aprendizaje, sino también en la educación y valores que se requieren como profesionales, le permite analizar científicamente cuales son las acciones profesionales necesarias para desarrollarse en su puesto de trabajo, le permite trabajar no sólo con los contenidos básicos y específicos.

La categoría de mediación vigotskyana tiene en la actualidad dos acepciones que aunque conducen a aspectos específicos diferentes, se complementan entre si:

- La mediación intersubjetiva consiste en ayudar a los individuos a percibir e interpretar su medio. Una persona el mediador, ayuda a otro a reconocer los rasgos significativos de su entorno, ya sea físico o social, ya sea de la experiencia inmediata o la pasada. El mediador organiza los estímulos y vuelve evidentes las relaciones entre los estímulos, cualquiera que sea la naturaleza de éstos. (Hernández: 1999)
- Los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en los ámbitos institucionales están signados por la intencionalidad social vehiculizada por medio de la acción docente, lo que hace posible entender el papel del maestro a través del concepto de mediación intersubjetiva.

El proceso de la comunicación, tanto verbal como no verbal, es una actividad social que puede ser considerada como el puente entre dos interpretaciones de una misma situación. Por su naturaleza la comunicación supone intersubjetividad. De acuerdo con Vygotski, la intersubjetividad proporciona el fundamento de la comunicación y, la comunicación de una experiencia o de una idea requiere relacionarla con un tipo de fenómeno ya conocido, es decir, generalizar el fenómeno para comunicarlo.

En el modelo constructivista la función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia.

El profesor es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento. Es un profesional reflexivo que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase. Asimismo toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza-aprendizaje, y está dispuesto al cambio. Es capaz de promover aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos. Y establece como meta la autonomía y autodirección del alumno, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes.

Para llevar a cabo esta función, el profesor se auxilia de diferentes medios ya sean de carácter situacional, instrumental o lingüístico, siendo éste último el que nos conduce al concepto de mediación semiótica.

Para Vigotsky tanto el signo como la herramienta representan una función mediadora como instrumentos psicológicos que posibilitan el tránsito de las funciones psicológicas naturales a las funciones psicológicas superiores con la diferencia de que mientras el signo se orienta al interior y modifica al sujeto, la herramienta se orienta al exterior y transforma al objeto. Aplicado todo esto al aprendizaje, la actividad constructiva del sujeto que se constituye como la base de su aprendizaje, se encuentra mediada por la herramienta y el signo.

La forma de mediación semiótica que adquiere mayor relevancia para el aprendizaje es el lenguaje, el que se constituye en un proceso facilitador de la enseñanza, al ser el medio por el cual se realiza el intercambio de significados, el lenguaje actúa tanto como elemento creador o propiciador de experiencia como de contexto de restricción de la experiencia. El lenguaje como elemento de mediación de la construcción de conocimiento escolar, permite clarificar uno de los mecanismos a través del cual las relaciones interpersonales influyen en el proceso de aprendizaje. Para que se propicie el aprendizaje o el potencial de aprendizaje del alumno crezca dependerá de la ayuda que le proporcione un docente mejor capacitado.

2.1.3 La formación docente universitaria conceptualizada desde el constructivismo

Con relación a la formación docente es importante ser congruente con la posición constructivista. Esto es si se quiere formar profesores con este enfoque se deben crear los medios apropiados para el entrenamiento en las funciones constructivistas y así lograr que ellos asuman por convicción autoconstruida esta forma de enseñar.

En esta misma línea del constructivismo, la formación docente es el proceso por el cual el profesor obtiene aprendizajes directos de la realidad cotidiana, del mundo social y del trabajo, y desarrolla habilidades para crear, recrear y transferir conocimiento.

La formación docente debería ser una actividad comprometida con la transformación social que requiere del conocimiento y la convicción individual de los miembros de la comunidad educativa y la sociedad, lo cual lleva a una toma de conciencia de la realidad y a crear condiciones que conduzcan a un cambio cualitativo tanto en lo educativo como en lo social. (Anzaldo. 2007)

En la formación docente se requiere habilitarlo en el manejo de una serie de estrategias (de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, etcétera) flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase y entonces decida que es conveniente hacer en cada caso tomando en cuenta las características, conocimientos previos de los alumnos, los contenidos de estudios, los objetivos, las facilidades para llevar a cabo el aprendizaje.

La formación docente debe estar integrada por el plano conceptual, reflexivo y práctico. Debe incluir fundamentos conceptuales, pero no restringirse a éstos, sino que realice una

reflexión sobre su propia práctica docente y la posibilidad de generar alternativas de trabajo efectivas.

La formación docente debe asegurar la pertinencia, la aplicabilidad y la permanencia de lo aprendido y lo realizará a través de:

1. La adquisición y profundización de un marco teórico-conceptual sobre los procesos individuales, interpersonales y grupales que intervienen en el aula y posibilitan la adquisición del aprendizaje significativo.
2. La reflexión crítica en y sobre la propia práctica docente, con la intención de proporcionar instrumentos de análisis de su quehacer, tanto a nivel de la organización escolar y curricular como en el contexto del aula.
3. La generación de prácticas alternativas innovadoras a su labor docente, que le permitan una intervención directa sobre los procesos educativos. (Hernández: 2006)

Aunque teóricamente estén separados la explicación de la práctica educativa y la formación del docente, es evidente la relación tan estrecha entre ambos procesos y de ellos con la profesionalización de la docencia concebida ésta como: el proceso mediante el cual el personal académico logra una formación integral para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa en tanto procesos determinados y determinantes de relaciones sociales que, a su vez, son abordados y transformados en una praxis alternativa.

Siguiendo con el enfoque constructivista el proceso de formación docente debe tomar como punto de partida el pensamiento didáctico espontáneo del docente sobre su práctica docente diaria. Es necesario puntualizar que dicho proceso será fructífero en la medida que sea colectivo, esto es, que involucre equipos de trabajo y asesores psicopedagógicos, especialista en contenido o en currículo, etcétera, que asuman esta tarea como un trabajo cooperativo de innovación, investigación y formación permanente.

Se considera que la formación docente más adecuada es la práctico-reflexiva, porque con ella los docentes focalizan un análisis crítico o reflexión sobre la propia práctica docente y plantean soluciones de problemas situados en el aula y son más efectivos para lograr que los docentes cambien sus cogniciones, actitudes y estrategias de trabajo habituales.

La propuesta del práctico reflexivo se sustenta en una racionalidad práctica donde la formación enfatiza la acción práctica, mediante la comprensión plena de la situación profesional donde labora, por la vía de procesos de deliberación, debate e interpretación. (Díaz Arceo: 2002)

Donald Schön considera que la reflexión como un proceso de encuadra, exploración y estructuración dentro de un contexto profesional dado. En el terreno de la formación docente, la reflexión cumple uno o varios de los siguientes propósitos: (citado en Díaz Arceo:2002)

- Deliberar acerca de la enseñanza
- Dirigir propositivamente la enseñanza
- Transformar las prácticas de enseñanza .

Esta enseñanza reflexiva aplicada a la formación docente consiste en llegar a comprender el pensamiento, el discurso y la acción de los profesores dentro de un mismo contexto educativo, constituye una estrategia formativa que le permite elevar tanto el entendimiento de su labor profesional como modificar los esquemas conceptuales con que enfoca su práctica docente.

En la formación docente es importante integrar los saberes teóricos con la experiencia práctica, de conducir programas mucho más orientados al campo de la aplicación profesional en cuestión y de conducir procesos formativos donde la reflexión y la tutoría sean piezas clave.

Principios constructivistas para la formación docente:

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Atiende el saber y el saber hacer. 2. Contempla en contenido de la materia, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la práctica docente. 3. Toma como punto de partida el análisis y el cuestionamiento del pensamiento didáctico del sentido común. 4. Es el resultado de la reflexión crítica y colaborativa del cuerpo docente 5. Constituye un proceso de reflexión que intenta romper barreras y condicionamientos previos. 6. Genera un conocimiento didáctico integrador y una propuesta para la acción. 7. Contempla el análisis del contenido disciplinar, en el marco del proyecto curricular y educativo en cuestión. 8. Abarca, concepto, principios y explicaciones (saber) procedimientos (saber hacer) actitudes, valores y normas (saber ser, saber estar, saber comportarse, saber por qué se hace). 9. Potencia los componentes metacognitivos y autorreguladores del conocimiento didáctico del profesor. 10. Considera estrategias para la solución de problemas situados. 11. Promueve el cambio didáctico: la clarificación conceptual de la labor docente, el análisis crítico de la propia práctica, las habilidades específicas del dominio donde se enseña y la adquisición de estrategias docentes pertinentes. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fuente:

Díaz Barriga Arceo Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc. Graw Hill, 2002.

En suma, los procesos de formación docente constructivista deben abarcar los planos conceptual, reflexivo y práctico, orientándose a la generación de un conocimiento didáctico integrador y a la elaboración de propuestas para la acción viable y situacional. Este proceso se genera en un contexto socio-histórico, esto es, tiene lugar en un ambiente social en el que se desarrollan intercambios de lenguajes, códigos, imágenes, esquemas, estructuras y significados entre sujetos activos. Los instrumentos de mediación, incluidos los signos, los

proporciona la cultura, el medio social pero no los tomamos del medio y ya, sino que hay que interiorizarlos, transformar las acciones externas sociales en acciones internas. Asimismo la formación docente no se puede abordar en un plano individual, porque no permite superar del todo la imagen espontánea y a veces simplista de la enseñanza. Por el contrario, se aboga por un trabajo colegiado o colectivo, con un mínimo de profundidad en torno a los problemas educativos, congruentes.

2.2 La formación docente: conceptualización

A continuación explicaremos algunos conceptos teóricos de la formación y de la docencia y a partir de estos referentes estableceremos la formación docente y todo lo que en ella incide. Asimismo analizaremos la formación docente desde los diversos paradigmas y modelos que la han sustentando teóricamente.

2.2.1 Formación

La formación puede ser concebida como una actividad para la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior sea después interiorizado de nuevo bajo una nueva forma enriquecida con significado en una nueva actividad. (Honore, 1980)

Esta forma de concebir la formación nos indica como el individuo cuando recibe cualquier conocimiento, lo hace suyo, lo interioriza y le da un nuevo significado, implícitamente se reconoce la estructuración de un pensamiento propio pero fundamentado en su entorno social.

La formación se articula en tres visiones en su relación con el saber:

- a)* La primera supone que la enseñanza debe ser guiada por la teoría, por lo que el propósito de la formación es dar a los maestros un cuerpo de conocimiento teórico generado por expertos académicos, formadores y especialistas para que lo transmitan y/o lo apliquen en su práctica cotidiana en el aula.
- b)* La segunda centra la atención en la actividad productiva que pueda derivarse de la formación, en términos de resultados determinados, cuantificables. Por ello, el propósito es proporcionar un conocimiento técnico y un entrenamiento al maestro, que se traduzca en determinadas capacidades o competencias y habilidades para una “buena práctica” en las escuelas.
- c)* La tercera visión, plantea la formación como praxis, es decir, como una acción comprometida, guiada por valores, principios y creencias, por lo que el objetivo de la formación es propiciar que los maestros reflexionen sobre sus valores y el conocimiento práctico como generador de teoría y la teoría como generadora de práctica.

La formación, por tanto, no puede ser reducida a la adquisición de competencias técnicas o a reglas pedagógicas sino que constituye un espacio para el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo que permite al maestro tomar decisiones inteligentes y actuar en situaciones de aula, con base en su entendimiento teórico y el cuestionamiento y la problematización de la práctica.

Para promover esta última visión de la formación como praxis, es necesario pensarla en un doble movimiento de significación: una intención de formar y de comunicar, y una cualidad de recibir los contenidos formativos, por lo que hay que reflexionar la formación como una dimensión de la actividad humana ligada al cambio, como una experiencia de vida abierta a la existencia individual y colectiva, cuya práctica sirva para “abrir la posibilidad de un humanismo fundado sobre nuestra existencia”. (Honore, 1980)

En perspectiva, los cambios en las concepciones y prácticas de formación deben superar la separación entre la formación personal y la profesional en la alternancia entre tiempos profesionales e interprofesionales, dentro y fuera de la institución. Se trata de una práctica de formación como una reflexión sobre las prácticas, como un proceso de descubrimiento, de creación y no de adaptación.

En este sentido, el concepto de formación ya será utilizado para designar estados, funciones, situaciones, prácticas o algo que se “tiene”, una experiencia adquirida, un conjunto de ejercicios que se han efectuado o como algo que se posee. La formación ya no estará colocada bajo el signo de la exterioridad sino bajo el punto de vista del sujeto, de la interioridad, como una dimensión característica de la persona, como una aptitud que se cultiva y se desarrolla; formación en relaciones humanas, en parte nacida de la necesidad de resolver conflictos en el seno de los grupos, de las instituciones para mejorar su funcionamiento.

La formación se reconceptualiza recuperando la dimensión del sujeto, que consiste en transformar los acontecimientos en experiencia significativa, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo. (Ferry, 1989) Es decir, la formación se da en la interexperiencia, en la relación con otro, y puede ser considerada como “una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad”. (Honore, 1980)

Vista así, lo que la formación pone en juego no es sólo la manera en que se forman los profesores con ciertos objetivos y métodos para la transmisión de conocimientos, sino aquellas disposiciones y estructuras de pensamiento que va construyendo el maestro en su trayectoria profesional y que le permiten identificarse y tener un sentido de pertenencia de la actividad profesional que realiza. La formación tendría el sentido de “un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado, y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”. (Ferry, 1980)

Recogiendo lo más importante podemos decir que la educación se convierte en una posibilidad para la formación integral del ser humano, ya que contribuye al desarrollo de estrategias para aprender a aprender y mejorar las condiciones sociales, culturales,

económicas y políticas de su contexto actual y la enseñanza a pesar de ser tan compleja e incierta requiere atención y transformaciones permanentes. Si el sujeto aprende en su cotidianidad, asimismo la formación consiste en la manera como el individuo se concibe a si mismo al ser sujeto de formación es, también, un proyecto personal y es susceptible de elegir hasta donde quiere llegar y desarrollarse, Es ahora cuando debemos visualizar la preparación del docente formador quien tendrá a su cargo la educación del individuo.

2.2.2 Docencia Universitaria

El concepto de docencia hace referencia al concepto de educación. Arredondo caracteriza a la educación como un fenómeno histórico-social que siempre ha existido y que puede entenderse como procesos de socialización, de aculturación, en el sentido de la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones nuevas. (Arredondo, 1989)

También la educación se contempla como el desarrollo de las posibilidades de la persona y como la necesidad de nutrir de conocimientos al sujeto. Se distinguen dos enfoques: el primero centrado en el proceso social y el segundo centrado en el sujeto.

Marc Belth define a la educación en términos de funciones y operaciones: funciones sustentadoras, que consisten en la observación y percepción, manipulación de signos y símbolos; función preservadora cuya operación consiste en recordar; funciones deliberativas, cuyas operaciones consisten en el acto de inferir y verificar. Piaget y Brunner, por otra parte, nos dicen que la educación consiste en el cultivo de la inteligencia y el cultivo de la excelencia. (Arredondo: 1989)

El término educación es sintetizado en tres direcciones:

1. Hablar de educación es referirse a ella como institución social, como sistema educativo.
2. Es el resultado de acción.
3. Es un proceso en el que existe comunicación entre dos o más personas y hay posibilidad de modificaciones recíprocas. (Arredondo: 1989)

Entonces, la educación puede entenderse en tres sentidos: como sistema, como producto y como proceso.

La educación de un sujeto no le corresponde únicamente a la institución escolar, el medio en que se desarrolla y con el cual interactúa ejerce en él una acción educativa, (escuela paralela). Todos somos sujetos de educación, la educación es permanente, propia de la vida humana.

La acción educativa cuando se trata de educación organizada, necesariamente consiste en la explicitación de propósitos y finalidades. En este sentido es como se entiende la docencia: como educación organizada, como educación intencional, como educación sistemática.

Como lo mencionamos con anterioridad el concepto de docencia hace referencia al de educación y a su vez el concepto de docencia implica al de enseñanza y hace referencia a situaciones educativas donde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las que se

efectúa un proceso de interacción entre profesores y estudiantes, en las que existe un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas, en las que, finalmente, la acción educativa es estructura y organizada, para la obtención de los resultados buscados.

El propósito de la docencia es propiciar aprendizajes, no de cualquier tipo de aprendizajes, sino de aquellos considerados individual y socialmente significativos, pero no depende de la intención del profesor, depende también de elementos externos a las intenciones de la docencia. Por lo que podemos entender que la docencia es la que propicia el aprendizaje, y puede suscitar o promover las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca.

Limitar la docencia únicamente al trabajo que desempeña el docente en el aula es una manera de negarse a comprender su problemática, al dejar de lado la interrelaciones que se dan fuera del salón de clases. Implica también hablar de la doble relación que se da entre la práctica del docente en el salón de clases y las relaciones y negociaciones que se establecen entre sus pares docentes, los directivos, con los alumnos, etcétera. “El espacio principal de convivencia de los maestros es la escuela, sitio de comunicación donde se construyen redes que repercuten en la práctica docente.”(Romo, 2007)

Actualmente la docencia se concibe más ampliamente, ya que junto al estudio de lo que sucede en el aula hay que estudiar otros aspectos y actitudes, sin los cuales no sería posible entender en sus dimensiones el trabajo magisterial, sus implicaciones y consecuencias.

La docencia en el ámbito superior se considera como una práctica social especializada que requiere para su ejercicio de una formación académica y técnica específica. Como práctica social se la ubica en el conjunto general de la práctica educativa, buscando sus interrelaciones con sectores, actividades, conceptos y creencias, formas de poder y subordinación que se dan en el interior de dicha actividad educativa.

Para Hernández L. la docencia a su vez tiene requerimientos específicos que son determinados por factores como la organización de la escuela en una sociedad concreta, los niveles educativos que marcan los escalones de la pirámide educativa de cada sociedad, los sectores y estratos sociales a los que se dirige la educación y el tipo de conocimientos que se transmiten y los valores que se inculcan. Ahora bien, si vemos a la docencia como práctica social especializada, con requerimientos específicos, se le considera como una profesión que se particulariza según las necesidades sociales.

Uno de los actores principales dentro del proceso enseñanza aprendizaje es el profesor, refiriéndonos únicamente al profesor universitario por ser parte de nuestro estudio, en la educación superior se consideran tres funciones que el docente debe desarrollar: formadora, de gestión y de formación. La participación del docente en el desarrollo de una profesión no implica solamente sus saberes disciplinarios sino a su vez profesionalización y actualización en el área pedagógica, además de habilidades, actitudes y valores, que den como resultados aprendizajes significativos.*

* Todo esto sirve para justificar el desarrollo de las reformas curriculares que son determinadas por las políticas educativas internacionales, nacionales e institucionales. (Tamayo L., y Peñaloza L., 2007)

La función del docente se encuentra sustentada a través de los diversos modelos educativos que han enmarcado las visiones y prácticas educativas de los docentes, estos modelos son:

- La corriente tradicional se preocupa por la transmisión del conocimiento, el profesor es el transmisor, centra su atención en la enseñanza porque sólo expone, el profesor es quien habla y los alumnos escuchan.
- En el modelo de tecnología educativa, el docente es visto como agente que cumple funciones instruccionales e instrumentales bajo la ideología de la eficacia y eficiencia. Se centra en el cómo enseñar sin considerar el contenido y la teoría.
- El modelo de didáctica crítica, se centra en el trabajo grupal, se establece tres niveles de análisis: social, escolar y aúlico y reconoce que la educación es liberadora y enajenante, el docente toma partido por el lado crítico del proceso enseñanza-aprendizaje, da una serie de pasos para establecer objetivos de aprendizaje, organiza el conocimiento a partir de la reflexión, evalúa los objetivos de aprendizaje alcanzados, así como los obstáculos y resistencias que se presentan al aprender. (Tamayo, 2007)

En la tarea del profesor universitario también se involucra la función de la formación docente, las instituciones de educación superior y en lo propio las universidades, involucran el desempeño individual del profesor, en el compromiso y la exigencia social, en la forma de transmitir y reconstruir una serie de principios, leyes, normas y elementos sociales, culturales, económicos, políticos y tecnológicos que conforman la necesidad del saber, pero esta necesidad identifica procesos que a través de distintos métodos, estrategias y teorías del aprendizaje han generado una metodología didáctica.

En la formación profesional el docente debe tener los conocimientos profesionales siguientes: (Peñalosa: 2007)

- Conocimiento profesionalizado de la disciplina.
- Conocimiento psico-pedagógico: es imprescindible que el conocimiento de la materia se complemente con la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en la escuela.
- Conocimiento curricular, la enseñanza de un contenido escolar concreto exige la integración de los conocimientos anteriores.
- Conocimiento empírico: que es el saber hacer en la acción que encierra elementos del arte de desenvolverse en situaciones prácticas.

Podemos hablar que la docencia universitaria como práctica social especializada que puede considerarse profesional, en tanto práctica específica que implica un rol determinado y que requiere de una formación académica para su desempeño, es decir, la docencia universitaria puede considerarse una práctica social de carácter profesional, en la perspectiva de la división social del trabajo. (Morán, 1995)

La docencia universitaria tiene valores que resultan deseables para desempeñarla, en estos valores se expresa cuál es el “deber ser” de la enseñanza, cuál es el “modelo ideal” al que aspira la docencia y conforme al cual se juzga el desempeño de la misma. El principal valor de la docencia es asumir una orientación socialmente válida, y por lo tanto el valor que se deriva del anterior es alcanzar un nivel de eficacia que le permita hacer efectiva esta orientación formativa.

La realización de los dos valores primarios de la docencia. La adopción de una orientación socialmente válida y la eficacia para hacer efectiva esta orientación consiste en una tarea compleja que requiere de un poderoso instrumento teórico, metodológico y técnico que sólo puede estar disponible en una enseñanza plenamente profesionalizada. (Osono, 1999) Lo anterior lleva al surgimiento de un nuevo valor que se denomina: profesionalización de la docencia.

La profesionalización de la docencia de acuerdo con Morán se entiende como el proceso por medio del cual el personal académico adquiere formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa. Se toma a la docencia como objeto de estudio y de aprendizaje en función de la sistematización y continuo mejoramiento de la misma.

La profesionalización de la docencia universitaria consiste en proporcionar una formación especializada que contribuya a hacer de la práctica docente universitaria una actividad profesional. Es decir, una actividad que es objeto de estudio y de aprendizaje, y de esta manera propiciar la profesionalización de la práctica docente. (Morán, 1995)

Morán Oviedo cita las estrategias para la profesionalización de la docencia universitaria como un conjunto de rasgos, de carácter evolutivo, constituidas desde diversos niveles:

- a) A nivel de dedicación: como una consagración exclusiva y prioritaria a la actividad docente. Esto implica que esta misma actividad constituye la principal fuente de ingresos, de interés y vocación profesional para el profesor.
- b) A nivel de una formación especializada: como el conjunto de conocimientos y habilidades específicas de un área o disciplina determinada.
- c) En relación con la investigación: como binomio inseparable de ésta docencia con la docencia, en la perspectiva de enseñar lo que se investiga e investigar lo que se enseña.
- d) A nivel de inserción institucional más amplia: como la realización de las tareas académicas que desembocan en servicios concretos de enseñanza en el aula, elaboración de materiales didácticos, diseño de planes y programas, asesorías, etcétera.
- e) En relación con la sociedad: como actividad consciente de la función social de la universidad en el sentido de orientar sus programas y actividades a la satisfacción de las necesidades y requerimientos de la comunidad.

En suma, podemos decir que la profesionalización de la docencia se concibe como una formación especializada que implica un conjunto de conocimientos y habilidades específicas de un área o disciplina determinada, y en los aspectos científicos y técnicos que requiere el ejercicio formal y real de la docencia. Es también la formación amplia e integral, con fundamentación teórica-metodológica que posibilita respuestas coherentes con la realidad institucional, esto es, la formación docente es el medio para lograr un mejor desempeño de sus tareas académicas, y así obtenga más elementos para superar su práctica docente.

2.2.3 Formación docente

La formación docente es un proceso que abarca varias disciplinas, poniendo énfasis en la que el docente va a trabajar junto con sus alumnos y en la cuales le brindan las herramientas metodológicas que coadyuvan a la apropiación y construcción del conocimiento por parte de quienes participan en el proceso educativo., así como aquellas que le permitan comprender el mundo que le rodea y las relaciones que establece...la formación docente tiende hacia una formación integral, y tiene como uno de sus principales objetivos la profesionalización de la docencia. (Bellido, 2000)

La formación docente es un proceso planificado de crecimiento y mejora en relación con el propio conocimiento con las actitudes hacia el trabajo, la Institución y buscando la interrelación entre las necesidades del desarrollo personal, institucional y social.

“La formación docente es un proceso de desarrollo profesional de carácter voluntario, promovido mediante sensibilización y convencimiento y que, además, está sometido a los criterios, necesidades y características de los distintos departamentos y centros universitarios.” (Pestana N., 2003)

La participación del docente en el desarrollo de una profesión implica también profesionalización y actualización no sólo de su disciplina, sino del área pedagógica, habilidades, actitudes y valores que vinculen su práctica con la realidad social, en consecuencia se realiza a través de la formación docente

Imbernón* visualiza a la formación docente como la formación permanente del profesorado que consiste en la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria, y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su práctica de la enseñanza, formar a los profesores no es solamente de acuerdo a los criterios administrativos, sino establecer estrategias para que reflexionen sobre su propia práctica, Pestana también define a la formación docente como un proceso de construcción y transformación que se va desarrollando a partir de las acciones que se realicen en el ambiente de trabajo docente con sus alumnos.

* Francisco Imbernón se refiere a la formación docente utilizando el término formación permanente del profesorado como el concepto más adecuado para denotar la adecuación a los avances científicos y tecnológicos.

La UNESCO, nos dice que la formación permanente del profesorado es un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias, actualmente. Por lo que podemos considerar a la formación docente como una formación permanente encargada de actualizar, desarrollar habilidades psicopedagógicas y tecnológicas del profesor para llevar a los alumnos a adquirir y construir sus conocimientos.

La formación docente se concibe como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente. La formación docente es continua, se lleva a cabo a lo largo de toda la práctica docente, tomándose dicha práctica como eje formativo estructurante. (Cáceres: 2007)

En nuestra opinión la formación docente es un proceso de construcción y transformación que se va desarrollando a partir de las acciones que se realicen en el salón de clases del docente con sus alumnos. Se parte de una realidad concreta sobre la cual experimentar y reflexionar, se nutre a partir de los aportes de los individuos con problemas concretos y singulares, con sus propias creencias y limitaciones. Las instituciones educativas donde el docente trabaja se constituyen en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar.

2.2.4 Modelos de la formación docente

Inbermón considera que la formación del profesorado se enfoca desde diversos paradigmas que corresponden a las ciencias de la educación y al concepto del hombre y sus acciones. Los paradigmas más analizados dentro del campo de la investigación en ciencias de la educación: son el presagio-producto, el de proceso-producto, el mediacional y el contextual.

Cada uno de estos modelos presenta una concepción filosófica establecida y contienen algunas similitudes entre cada una de ellas, su filosofía enmarca los factores más importantes a desarrollar y los métodos de su formación en la formación docente. Para nuestra investigación analizaremos los paradigmas de investigación que propone Inbermón porque se enfocan en el análisis de las interacciones en el aula, el análisis de las tareas de los docentes y el análisis de la enseñanza como proceso de la comunicación.

El paradigma presagio-producto se basa en la competencia docente y concentra su atención en la personalidad del docente. Se utilizó mucho en los años setenta.

El paradigma proceso-producto pretende buscar relaciones entre el comportamiento de los profesores mientras enseñan (proceso) y las mejoras que demuestran los alumnos en su aprendizaje (producto) como consecuencia de la experimentación y de la acción del profesor. La eficacia docente dependerá de la conducta del profesor, se le da mayor importancia al proceso didáctico como proceso de comunicación. En este paradigma destaca la formación de profesores, está basado en competencias que intentan desarrollar determinadas conductas docentes. Este paradigma enfatiza el valor del conocimiento para

resolver problemas, más que para descubrirlos y plantearlos. Formar profesores supondrá dotarles de unas destrezas concretas y de unas conductas específicas que se relacionan positivamente con el rendimiento escolar. Pero surgen muchos cuestionamientos sobre todo a partir del auge de la psicología cognitiva y el constructivismo, la conducta ante un hecho educativo ya no será prioritaria, a partir de ese momento será el proceso psicológico que apoya esa conducta el más importante.

El paradigma mediacional aparece coincidiendo con el auge de la psicología cognitiva y en el cual la formación del profesorado se basará en establecer estrategias de pensamiento, de percepción, de estímulos, paradigma centrado en la toma de decisiones que resalta la capacidad del profesor para procesar sistematizar y comunicar la información.

El paradigma contextual complementa al modelo mediacional, añade además el componente del contexto social, insiste en el estudio de la vida en el aula, considera al profesor como un agente activo crítico frente al fenómeno educativo (Imbernón,1997), este modelo ya define al profesor como investigador en el aula, dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Considera al docente como un agente activo crítico frente al fenómeno educativo, pero para su transformación interna y de la sociedad en la que se desarrolla, otros autores como Gimeno lo consideran como el técnico-crítico y A. Pérez lo llama reflexivo-artístico.

Para formar al docente desde este paradigma, surge en dos direcciones complementarias: a) dotarle de instrumentos intelectuales que sean de ayuda para el conocimiento e interpretación de las situaciones complejas en las que se sitúa y, b) implicar a los profesores en tareas de formación comunitaria para dar el nexo a la educación entre el saber intelectual y la realidad social que le envuelve. Este paradigma esboza un profesor como investigador en el aula, dentro de un proceso enseñanza-aprendizaje, caracterizado por un modelo contextual.

Este paradigma insiste en el estudio de la vida en el aula, enfatiza la investigación cualitativa sobre la cuantitativa y considera al profesor como un agente activo-crítico ante el fenómeno educativo. Aquí el peso de la formación se orienta en adoptar al profesorado de instrumentos intelectuales que lo conduzcan a un mayor conocimiento e interpretación de las complejas situaciones de enseñanza en que se sitúa. (Díaz B-Arceo:2002)

Al analizar los paradigmas anteriores, se infiere, la presencia de los mismos en los diferentes modelos de formación docente, pero existe una tendencia marcada por utilizar el paradigma contextual (técnico-crítico, reflexivo-artístico) ya que acentúa la importancia de las potencialidades que reviste un proceso de formación concientizador, intelectual y analítica.

2.2.5 Modelos de formación permanente del profesorado

La definición de modelo consiste en un recurso para el desarrollo de la enseñanza, para la fundamentación científica de la misma, cada modelo de formación docente se ha configurado históricamente sobre la base de dos concepciones: la primera define un

conjunto de rasgos deseables en el profesional, y la segunda trasciende el ámbito de lo personal y lo visualiza en la realidad compleja en la que se desempeña, es decir, cada modelo es juzgado por su capacidad comprensiva en cuanto a la realidad de la enseñanza.

Retomando los paradigmas mencionados por Imbernón se desprenden los siguientes modelos de formación permanente del profesorado en donde la educación permanente puede definirse como el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes del profesorado. La finalidad de la formación permanente es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del profesorado.

Modelo de formación orientada individualmente

Se caracteriza por ser un proceso en el cual los mismos profesores planifican y realizan actividades de formación que consideran pertinentes. La fundamentación de este modelo parte de una observación de sentido común. Los docentes aprenden muchas cosas por sí mismos, mediante la lectura, la conversación con sus pares, poniendo a prueba nuevas estrategias, la confrontación con su práctica diaria, la experiencia personal, etcétera.

En todas estas situaciones los docentes aprenden sin la presencia de un programa formal y organizado de formación permanente. La característica principal de este modelo es que el aprendizaje lo diseña el propio profesor, él determina sus objetivos y selecciona las actividades de formación que le ayuden a cubrir sus objetivos. Las concepciones presentes en este modelo son:

1. Los individuos pueden por sí mismos orientar y dirigir su propio aprendizaje, así como valorar sus propias necesidades y realizar una valoración de los resultados obtenidos.
 2. Los adultos aprenden de forma más eficaz cuando ellos mismos planifican su propio aprendizaje y no cuando siguen unas actividades que tienen menos relevancia que las que ellos mismos pueden diseñar.
 3. Los individuos están más motivados para aprender cuando seleccionan unos objetivos y unas modalidades de formación que responden a sus necesidades.
- (Imbernón: 2000)

Las referencias teóricas que se vinculan con estas concepciones se encuentran en Rogers, quien nos dice que el único aprendizaje que tiene una influencia significativa en el comportamiento es el que se fundamenta en el autoaprendizaje y el autodescubrimiento, o como Dewey, para quien el único aprendizaje eficaz es el que uno realiza y compartiendo con ellos podemos decir que el adulto aprende cuando considera que le significa alguna utilidad o beneficio y se apega a su vida real. (Imbernón: 2000)

Modelo de formación de observación-evaluación

Se caracteriza por responder a las necesidades del docente, de saber como afronta la práctica diaria para aprender de ella. También la reflexión individual sobre la propia práctica puede mejorar con la observación de otros, la discusión y la experiencia en común. Este modelo está asociado a una evaluación, según el criterio de los docentes, por

lo que no lo consideran como una ayuda y tienen dificultades para entender sus ventajas. Además, tradicionalmente los docentes consideran a su clase como un lugar privado al que sólo se accede desde una posición de autoridad lo que limita la efectividad que pueda tener.

El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza

Tiene lugar cuando los profesores están implicados en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas, o en general mejora de la institución y tratan con ello de resolver problemas generales o específicos relacionados con la enseñanza. Supone una combinación de modos y estrategias de aprendizaje que resulta de la implicación de los docentes en tal proceso.

La fundamentación de este modelo está en la concepción de que los adultos aprenden más eficazmente cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver un problema. Asimismo, supone una combinación de modos de estrategias de aprendizaje que resulta de la implicación de los docentes en tal proceso, no obstante, es insuficiente la actuación que presta al impacto de las experiencias de los profesores, así como a la mejora profesional a la que les ha llevado este proceso.

El modelo de entrenamiento

Los objetivos, el contenido y el programa lo establecen la administración o los formadores, aunque hay algunas propuestas que implican a los participantes en la planificación inicial del programa. La concepción básica de este modelo es que existen un serie de comportamientos y técnicas que los docentes deben reproducir en clase.

La fundamentación de este modelo es que los profesores pueden cambiar su manera de actuar y aprender a reproducir comportamientos en sus clases que no tenían previamente. Este modelo constituye un medio para adquirir conocimientos y estrategias de actuación. De igual modo cubre en buena medida los objetivos que se esperan, si se realizan en todas sus fases, y los docentes pueden mostrar cambios significativos en sus conocimientos y actuaciones en el aula.

El modelo indagativo o de investigación

Este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza.

Uno de los elementos más importantes de este modelo es que la investigación es importante para el profesorado, pues por medio de ella detecta y resuelve problemas y, en este contexto, crece como individuo. Cuando los docentes actúan como investigadores, el resultado es que toman decisiones al estar mejor informados, sus experiencias les sirven de apoyo para una mayor colaboración entre ellos y aprenden a ser mejores profesores, siendo capaces de observar más allá de lo inmediato, de lo individual y lo concreto. La principal aportación de este modelo es que cuando la administración, los formadores y los docentes trabajan juntos, cada uno puede aprender de la perspectiva del otro y buscar soluciones.

2.3 El modelo educativo de la UAM en su relación con la formación docente.

El perfil del profesorado universitario ha estado muy relacionado, a través de la historia, con el modelo de universidad imperante del momento, (medieval, napoleónico, investigador-alemán). En la sociedad del conocimiento y la globalización económica las tendencias de la educación superior a nivel internacional y su impacto en México están determinadas por diferentes organismos internacionales como lo explicamos en el capítulo primero.

En relación a la formación y práctica docente se requiere:

- a) repensar los modelos académicos,
- b) el currículo,
- c) las estrategias pedagógicas,
- d) el sentido de la universidad y la filosofía educativa.

Estos tópicos deberán acompañarse de otras muchas reformas en el plano de la gestión universitaria, de la vinculación de la universidad con los diversos agregados sociales, de la redefinición del modelo de organización institucional, etcétera.

2.3.1 El modelo de formación docente como parte del modelo académico de la UAM

Como resultado de una profunda investigación en el campo de las ciencias de la educación, la Universidad Autónoma Metropolitana, a través de la Unidad Xochimilco, planteó una modificación a fondo de todos los elementos que conforman la práctica universitaria para atender los problemas que afectan a los sectores mayoritarios del país, elevando a la realidad social, a la categoría de instancia rectora del quehacer universitario, para ello propuso:

1. La redefinición del papel social de las profesiones,
2. la reorientación de los objetivos institucionales hacia los problemas que afectan a los sectores mayoritarios del país, y
3. la generación de nuevas y mejores formas de concebir y operar el sistema de enseñanza-aprendizaje.

2.3.2 Sistema Modular

El modelo educativo propuesto se identificó como **enseñanza-aprendizaje por Objetos de Transformación o Enseñanza Modular**, demostrando hasta la fecha un alto impacto en el nivel de formación y desarrollo profesional de quienes se han formado en él. Convirtiéndose, la UAM, de esta manera, en la pionera de la educación superior modular.

Las bases pedagógicas que subyacen a este modelo educativo y las influencias teóricas que influyen en su construcción práctica se encuentran sustentadas en:

La escuela nueva que introduce por primera vez la organización global en la enseñanza con la propuesta de Decroly sobre los centros de interés.

También se incorporan las ideas de John Dewey que propone una forma de pragmatismo llamado instrumentalismo. La escuela debe organizarse de manera que ofrezca una variedad de experiencias productivas y sociales. La educación debe propiciar una actitud científica, dispuesta a poner las ideas a prueba de la experiencia y a modificarlas sólo de conformidad con la experiencia misma. Se concibe la educación como un proceso social y se propone el “aprender haciendo”. Por otra parte en este movimiento al alumno es el centro del proceso y se piensa que el profesor debe tener un papel no autoritario en el mismo. (Rodríguez y Sanz, 1996)

El enfoque interdisciplinario de estudio de la realidad basado en Gastón Bachelard. En el caso del Sistema Modular, además se pone en un énfasis particular a la vinculación con las necesidades sociales. La pedagogía autogestionaria, donde los alumnos son considerados como sujetos con posibilidades de autodirigirse, responsables de su propio aprendizaje. Por su parte el profesor no es el único poseedor del conocimiento y del poder y éste lo comparte con el grupo. (Ojalvo y Castellanos, 1996)

Las teorías de los grupos y sus efectos en el aprendizaje particularmente basadas en las ideas de Pichón Riviere y José Bleger, quienes trabajan los grupos operativos. (Ysunza, 1983)

La pedagogía de la liberación de Paulo Freire cuestiona a la pedagogía tradicional por reproducir en la escuela las relaciones de dominación que existen en la sociedad. Se destaca en esta corriente la importancia de la relación horizontal entre profesores y alumnos y el método dialógico como recurso importante en el proceso enseñanza–aprendizaje, donde el sujeto que enseña, aprende y el que aprende, enseña. (Viñas, 1996)

Este enfoque modular se sostiene en la epistemología genética de Jean Piaget que parte de la concepción de que el conocimiento es una construcción personal del sujeto a través de su acción con el objeto (Sanz, 1996), el aprendizaje y el desarrollo tienen lugar fundamentalmente en la interacción espontánea que se relaciona con un objeto y de manera individual. Es por ello que en el enfoque modular se concibe al alumno como un sujeto activo, responsable de su propio aprendizaje. Por otro lado se piensa, que el profesor debe ser sólo un facilitador del aprendizaje, lo que resulta una concepción limitada y no viable, ya que el profesor desde una perspectiva amplia debe diseñar, aplicar y evaluar un programa de estudio, además debe brindar los niveles de ayuda necesarios para que los estudiantes logren alcanzar los aprendizajes previstos en los objetivos. Desde el punto de vista del conocimiento el documento Villareal o Documento Xochimilco (DX)* se apoya fundamentalmente en la teoría cognoscitivista de Jean Piaget donde se resalta la importancia del sujeto que aprende en su relación con los objetos de conocimiento. (Cfr. Ehrlich, 1996).

Además en el enfoque modular, expresado en el DX se presenta un planteamiento que supera la interpretación reduccionista, según la cual el conocimiento progresa de lo simple

* R. Villareal, *et al.* Rector fundador de la UAM-X quien elaboró la propuesta de este nuevo modelo educativo en la educación superior en México.

a lo complejo, éste documento, el cual se redacta para fundar la institución, propone una concepción del conocimiento para la cual no existe la simplicidad, es decir, que todo objeto supone un tejido de relaciones.

También se señala: "El objeto de transformación, teniendo en cuenta que la realidad es una estructura de varios niveles, deberá ser explicado en función de ellos y de las relaciones que guardan entre sí; así mismo, se dará una especial atención a la explicación multinivel" (DX, 1989:18). Lo anterior se debe entender en el sentido de que la realidad se puede conocer a partir de varios niveles o enfoques. Así el aprendizaje, no se encasilla en una modalidad memorística, sino que requiere de una verdadera creación o construcción sosteniendo una idea fundamental del enfoque: sin creatividad no hay aprendizaje. Desde la perspectiva modular el aprendizaje requiere que el alumno se apropie del objeto de conocimiento, que lo haga suyo. En este sentido el conocimiento es resultado de la interacción entre un sujeto activo y una parte de la realidad que deviene en objeto de conocimiento (Beller,1996).

Desde el punto de vista pedagógico la transformación supone la creatividad de los agentes del proceso educativo, de manera que en él se creen espacios para el cuestionamiento y el diálogo, como condiciones indispensables para el avance del conocimiento, de aquí se desprende la importancia que tiene en este modelo educativo el proceso dialógico que se genera en el aula.

La idea de transformación de la realidad es uno de los pilares del modelo educativo modular respaldando la tesis de que el conocimiento se origina en la práctica.

En el DX (1989:19) se recogen dos aspectos relevantes en este sentido cuando se señala: "El estudiante deberá participar en dos niveles en este proceso de transformación de la realidad o de producción de conocimientos: en la búsqueda de información empírica, a través del experimento y en la producción de conceptos a partir de los productos teóricos - ideológicos ya existentes."

En el *diseño curricular* las características de este enfoque pedagógico (Díaz Barriga, 1989) son las siguientes:

- La integración de las funciones universitarias (docencia, investigación, servicio).
- Las unidades de enseñanza aprendizaje o módulos que se pretendían fueran "autosuficientes", por ser interdisciplinarias y referirse a un problema de la realidad y que superan la clásica enseñanza por disciplinas
- El diseño curricular con base a prácticas profesionales (dominantes, emergentes)
- El perfil y práctica profesional concebidos como práctica social
- La relación teoría-práctica
- La relación universidad-sociedad, retomando las necesidades de las grandes mayorías
- El abordaje interdisciplinario del conocimiento y la organización global de los contenidos en torno a un problema de la realidad (Objeto de transformación)
- El nuevo rol del profesor como guía o facilitador de los aprendizajes
- La participación activa del alumno como artífice de su propia formación

- El trabajo grupal y la investigación formativa como pilares didácticos del modelo educativo

Existen aspectos positivos que se le señalan al sistema modular desde el punto de vista teórico-metodológico como la organización curricular modular que ha significado un avance con respecto a otros planes de estudio en educación superior (Ehrlich, 2007), pues:

-Intenta abordar los objetos de estudio en su totalidad, resaltando las interrelaciones entre los fenómenos que lo componen, lo que pudiera favorecer el pensamiento teórico de los estudiantes. Asume la idea de la interdisciplina lo que permite superar la fragmentación y el aislamiento de los conocimientos.

-Deviene en un sistema crítico global y activo, organizado por objetos de transformación, que corresponden a problemas concretos de la realidad

-Se hace énfasis en la acción del sujeto para alcanzar el aprendizaje

El sistema modular significa un aporte educativo porque incorpora la interdisciplina y la aplicación de conocimiento en la transformación de la realidad concreta, misma que se funde en lo que se ha considerado el crisol de la fórmula modular: *el denominado objeto de transformación*.

Entre las deficiencias identificadas en relación a la fundamentación teórica y la aplicación de este sistema se encuentran el hecho de que puede tender a romper la estructura lógica de la ciencia y que al estudiar sólo problemas concretos se puede caer en un pragmatismo extremo. Otro problema identificado es la tendencia a caer en vacíos teóricos al implementar la epistemología genética de Piaget sin diseñar la práctica educativa correspondiente, además el profesor debe dominar varias disciplinas para poder impartir el módulo si no se da un trabajo de equipo en la docencia (Cfr. Ehrlich, 2007). No se ha trabajado suficientemente en la definición de criterios de integración disciplinaria y de selección de contenidos. Esto ha provocado dos tendencias: el “vacío conceptual” o la “avalancha de contenidos” también fragmentados; la investigación sobre criterios específicos de selección y organización de conocimientos en torno a Objetos de Transformación o problemas de la realidad ha sido insuficiente.

Existe una contradicción entre la teoría modular y la práctica docente ya que el trabajo interdisciplinario muchas veces lo realiza un solo profesor, lo que refleja una escasa investigación de la organización y dirección del trabajo docente en el contexto universitario. No ha existido una investigación sistemática en relación a la dirección del proceso de aprendizaje por parte de los profesores, que dan soluciones buenas o no, en una práctica que en el mejor de los casos sólo se sistematiza de manera individual. La atención y la valoración individual del alumno queda en segundo plano por el predominio del trabajo en equipo.

2.3.3 Modelo de formación docente

Este nuevo modelo educativo exige romper con prácticas y concepciones anteriores tanto en docentes como en alumnos. Al programar la reforma educativa universitaria se tenía en consideración que la estructura de los planes, los programas y los contenidos eran muy importantes, pero lo más importante era quien los implementaba: *el docente*, los sistemas, métodos y formas de enseñanza, no podrían ser efectivos si el maestro no los sentía como suyos. (Padilla, 1985)

Para llevar a cabo esto se requería primordialmente formar un cuerpo docente teniendo en cuenta la aplicación por ellos mismos del sistema modular. Por lo que se consideraba fundamental capacitar al personal docente mediante una actualización en los aspectos de enseñanza-aprendizaje. Lo que se necesitaba asegurar era que todos los que participaban del mismo tuviesen un grado de coherencia en cuanto a los objetivos, lo que no implicaba la homogeneización de los actores, sino que se sustentaba en niveles idóneos de capacidad técnica y didáctica.

Los propósitos generales de la formación docente son los siguientes:

1. Ubicación de la UAM como alternativa dentro de la problemática del sistema educativo actual.
2. Internalización de los supuestos teóricos y metodológicos del diseño modular
3. Facilitar las tareas de los docentes en la operación modular.
4. Estimular el cuestionamiento hacia el proceso educativo en curso y propiciar las aportaciones concretas.

Por otra parte la formación integral en la capacitación de los docentes consiste en:

- Formación en los recursos didácticos propios del sistema modular en el nivel considerado, de acuerdo con su desarrollo concreto como proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Formación científico-técnica constituida por los elementos demandados específicamente por los planes y programas académicos concretos, de acuerdo a su realización.

La orientación básica sobre la que se fincó y abordó la formación y desarrollo del personal académico fue la capacitación por medio de información general relativa a los elementos teóricos, metodológicos y pedagógicos que les permitieran participar adecuadamente en la nueva alternativa de enseñanza.

Políticas Institucionales sobre Formación Docente.

1. Formar los intelectuales que se requieran para llevar adelante el proyecto académico.
2. Propiciar la formación de docentes capaces de producir conocimientos.
3. Romper con el esquema tecnoburocrático de la profesionalización favoreciendo la desescolarización universitaria.

4. Mayor apertura interinstitucional para la formación de cuadros, tanto internamente como al exterior.
5. Secularizar el espacio universitario estrechando vínculos con la sociedad civil y política.
6. Favorecer la formación de los profesores que laboran en el ámbito de las cuatro tareas sustantivas: docencia, investigación, servicio y difusión.
7. Contar con una infraestructura del formación por división y departamentos académicos.
8. Contar con un perfil académico del cuadro que se requiere por módulo o bloque modular.
9. Tomar en cuenta la opinión de los profesores sobre las necesidades de formación.
10. Favorecer la formación de investigadores en las diversas ramas de la ciencia.
11. Favorecer la formación de difusores de la pluriculturalidad nacional y “la cultura verdaderamente universal”

Planeación didáctica de los cursos de formación docente:

Al implementarse el sistema modular requería que el docente fuera congruente con este sistema, a través de la historia de la formación docente de la UAM podemos constatar la evolución, así como los logros obtenidos.

Período 1974-1976

Cuando la UAM inició sus actividades en noviembre de 1974, la formación de profesores se hizo evidente debido al nuevo modelo educativo. Por lo tanto una de las primeras determinaciones que se asumió en el seno de la Comisión de Planeación Universitaria fue la formación de profesores como internalización de los docente bajo la responsabilidad del tronco interdivisional (TID). (Bojalil 1982. 13-14). Esto significó que prácticamente todo profesor que se vinculaba a la naciente universidad debería pasar previamente por los cursos y talleres de internalización.

En la Ley Orgánica de la UAM se establecen bases para definir el perfil del docente, el cual debería ser consecuente con el nuevo modelo. El profesor investigador es la expresión unitaria de las funciones sustantivas de docencia e investigación, por lo que no solo se trata de enseñar nuevos conocimientos sino, esencialmente, la forma de transmitirlos.

Según la misma Ley, se estipula que los Consejos Divisionales son responsables de conducir las diferentes funciones de donde se infiere que podrán desarrollar programas de formación de profesores e investigadores, así como promover la superación de las actividades docentes y de investigación, como auxiliar de estas instancias se considera a las Comisiones Académicas Departamentales con el objetivo principal de asesorar las actividades de formación de docentes (Paoli citado en Jarillo Soto: 2000). En 1975 se elaboró un Plan para la Formación de Profesores y una propuesta para la internalización modular. Para lograrlo se plantearon estrategias diversas, dominando la presencia de talleres y cursos de internalización modular. Simultáneamente empezaron a operarse becas para realizar estudios de posgrado tanto en México como en el extranjero.

Como consecuencia se realiza un Primer Taller de Formación de Profesores con cuatro unidades temáticas:

1. El problema educativo actual,
2. el sistema modular,
3. la nueva universidad,
4. técnicas didácticas.

El referente para este taller fueron las necesidades de diseño curricular, por lo cual existía una fuerte vinculación entre éste y la formación de profesores.

Período 1976-1982

Este período es parte de los primeros años fundacionales. Durante este período se impulsó el Proyecto Integral de Formación Docente. A partir de 1979 se incorporó el Plan General de Desarrollo de la Unidad, señalándose que la operación y acreditación sería responsabilidad de las Divisiones. Este proceso estructura formalmente las experiencias desarrolladas en el Programa de Formación de Profesores, y el Taller de Internalización al Módulo Conocimiento y Sociedad (1978), que a su vez tiene como antecedente el taller de internalización del tronco interdivisional de 1975.

Como resultado del Congreso sobre las bases Conceptuales del Sistema Modular realizado en 1981 se concluye entre muchas otras, para las políticas de docencia, lo siguiente:

- Establecer formas de contratación de personal docente que garanticen la profesionalización del trabajo académico,
- Establecer en forma permanente cursos de capacitación, para la operación del modelo de educación modular, en el área científica-técnica y en la pedagogía-didáctica.
- Impulsar el desarrollo de los programas de especialización y actualización orientados a la capacitación científica, técnica y metodológica de los docentes. (Bojalil citado en Jarillo Soto: 2000)

Los cursos que resultaron tuvieron varias orientaciones, por un lado, una línea pedagógica con temas de didáctica y evaluación, por el otro, cursos con contenidos propios del modelo, como, metodología, epistemología, historia de la ciencia y componentes técnico científicos específicos del área de conocimiento respectiva. Otra línea de formación la constituyeron las estancias para investigaciones y estudios de posgrado para los profesores que tenían año sabático.

El presupuesto destinado para la formación docente durante 1981 fue del 0.47% de los gastos de operación de la Unidad. Sin embargo se vió la necesidad de mejorar los estímulos al trabajo académico, así como la de revisar programas académicos y administrativos con la finalidad de llegar a un presupuesto más racional. Para 1982 el presupuesto fue de 7.83%. Para ese mismo año la Coordinación de Asesoría y Desarrollo Académico asume la responsabilidad de coordinar la formación de profesores (Rodríguez, 1996).

Durante este período se recrean las corrientes conceptuales y los autores que sustentan la formación docente, desde una perspectiva pedagógica, se refieren a los siguientes temas: el enfoque constructivista, la teoría crítica de la actividad de estudio. (Outon: 1996) Todos estas discusiones y cuestionamientos a una cierta posición han sido un proceso de enriquecimiento y más que imponerse una sola visión del proceso, lo que se ha dado es la coexistencia de múltiples posiciones.

Período 1982-1988

Las políticas sobre formación del personal docente se incorporaron al Programa de Actividades del Consejo Académico. Como fruto de un análisis de profesores de CBS, se sentaron las bases para construir un proyecto de diagnóstico y metodológico para abordar la formación de profesores como una categoría básica que se articule en el currículo. Se realizaron seminarios, talleres, coloquios, posgrados, estímulos a la producción académica, becas, cursos de educación continua para la superación académica, en este periodo se presenta la desaparición paulatina de las estrategias y proyectos para la internalización de los profesores al sistema modular. Sin embargo los cursos de formación docente continuaron.(Paoli, 1984)

En 1988 surge el Programa de Superación Académica se pone en marcha con la colaboración de los departamentos académicos divisionales. Desde la implementación de este programa ha brindado una gran diversidad de cursos de posgrado, diplomados y de especialidad.

En 1984 el presupuesto asignado a la formación de profesores fue de 0.55% del total de gastos de operación. Las funciones de la coordinación de Asesoría y Desarrollo Académico están orientadas a la formación de profesores y a estimular la investigación científica y tecnología de la misma.

Período 1988-1994

Durante este periodo se sentaron las bases para un proyecto de diagnóstico metodológico con el fin de articular a la formación docente con el currículum. De ahí surge la idea de redimensionar los cursos de internalización, así como de diseñar un proyecto de superación académica que fuera congruente con el sistema modular y con la relación de la universidad con la realidad social.

El presupuesto asignado a la formación docente fue del 0.88% del total de gastos de operación. Además 56 académicos obtuvieron posgrados y se otorgaron 41 estímulos académicos. A partir de 1990 se concedieron las becas de permanencia y estímulos a la investigación y a la docencia.

En este período existen problemas de continuidad, además de que la figura del docente deja de tener relevancia para la institución y la formación de profesores se atomizó, convirtiéndose en una acción voluntarista y relegada.

Período 1995-1999

Este periodo está dominado por las políticas de evaluación que se aplican en las IES. Ello produce nuevas formas de financiamiento de la educación superior, como consecuencia, la formación docente del cuerpo académico cambia y deja de ser una función institucional claramente asumida y orientada con carácter general a toda la planta docente, para tornarse una acción selectiva para ciertas áreas científicas y técnicas. Este mismo proceso se convierte en una decisión individual, es una acción de los docentes para mejorar sus percepciones salariales.

En la UAM persisten los apoyos del FOMES para estudios de posgrado del personal académico. De forma simultánea se mantiene vigente el Programa de Superación Académica y los cursos de Educación Continua divisionales.

Lo que sucedió en la UAM, como en todas las universidades del país en este periodo es la consolidación de un marco institucional nuevo, resultado de las políticas de reforma que se imponen en toda la trama social. La formación docente pasa a ser una necesidad institucional, a convertirse en un atributo de los profesionales de la educación, quienes con cursos y actividades de formación docente agregan valor a su capital humano.

Programa actual de formación docente.

El programa de Formación Docente en la Unidad Azcapotzalco nació en 2003, retomando la experiencia del Programa de Fortalecimiento a la Calidad de la Docencia, surgido en 1999. El objetivo principal de este programa de Formación es buscar que los profesores compartan vivencias y puntos de vista, valoren su actividad docente y se sientan motivados hacia la importante tarea de contribuir en la formación de sus alumnos.

La organización y operación del mismo es responsabilidad de la Coordinación de Docencia de la Unidad. Desde el mes de mayo del 2003 este programa comenzó a impartirse de manera continua y sistémica.

Los cursos que integran este programa corresponden a didáctica y pedagogía; desarrollo humano; uso de tecnología de información y comunicación:

Pedagogía:

- Diseño de instrumentos de evaluación para el aprendizaje.
- El aprendizaje orientado a proyecto y el estudio de caso.
- Programación neurolingüística y congruencia personal en la educación
- Curso-taller de estrategias y técnicas didácticas de apoyo al aprendizaje
- Creatividad, motivación y trabajo en equipo para favorecer el aprendizaje en el aula.
- Inteligencia emocional como una herramienta pedagógica.

Uso de tecnología de información y comunicación:

- Uso de hot potatoes para la plataforma Moodle
- Aplicaciones de Word XP y otras herramientas para la integración de notas de curso

- Taller de elaboración de presentaciones didácticas con Flash MX

Estos cursos varían cada trimestre dependiendo de la demanda que hayan generado en el trimestre anterior y también para darle movilidad a los diversos cursos que integran este programa.

Instrumentación de la planeación didáctica de los cursos de formación docente.

Fortalezas:

- a) Existe institucionalmente un programa de formación docente permanente
- b) Tiene presupuesto asignado (tiene recursos)
- c) Intenta responder a las necesidades inmediatas de los profesores.

Debilidades:

- d) La asistencia a los cursos es voluntaria
- e) Carecen de planeación didáctica, no hay una integración disciplinaria y formación de contenidos.
- f) El programa de formación docente es elaborado de acuerdo al criterio del encargado en turno, sin realizar una detección de necesidades para implementar una metodología adecuada.

Áreas de oportunidad:

- a) Una intervención pedagógica para analizar o complementar su programa de formación docente.
- b) Considerar a la comunicación educativa como parte de su programa.

2.4 El proceso de comunicación en la formación del docente universitario

Las características específicas del modelo académico de la UAM antes mencionadas y en donde subyace la formación docente del profesor universitario plantean asumir de su modelo educativo el proceso dialógico de comunicación educativa, y el de mediación pedagógica para analizar el proceso de comunicación en la formación docente.

La comunicación en el salón de clases se define como el conjunto de los procesos de intercambio de información entre el profesor y el alumno y entre los compañeros entre sí, con el fin de llevar a cabo dos objetivos: la relación personal y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Mercedes Charles, el salón de clases desde el punto de vista de la comunicación, se define como "un proceso de producción-recepción de complejos efectos de sentido (y no sólo de información), a partir del lugar que los interlocutores ocupan en la trama de las relaciones sociales y en función del horizonte ideológico-cultural de que son portadores en virtud de su situación o posición de clase". Se establecen situaciones de relación interpersonal y grupal que se llevan a cabo, presuponiendo que éstas son el resultado de la necesidad de comunicación que se gestiona en el aula, y de los diversos roles, reglas e interacciones que se generan y los cuales están presentes en el intercambio comunicativo.

2.4.1 Proceso dialógico de Paulo Freire

Dentro de la comunicación educativa en el aula, y retomando del modelo educativo de la UAM el enfoque que utilizaremos en nuestro estudio de caso es el del teórico Paulo Freire, el proceso dialógico, ya que conjuga la comunicación con la educación. Porque la propuesta de Freire fue, es y será pedagógica: “ayudar al hombre a ser hombre”, pedagogía que basó en la evolución de conceptos como sociedad, educación y diálogo (comunicación). El conocimiento no se transmite, se está construyendo: el acto educativo no consiste en una transmisión de conocimientos, es el goce de la construcción de un mundo común.

Freire nos dice que la relación entre comunicación, educación y sociedad humana es de total implicación. En realidad no existe ser humano fuera de la sociedad y ésta no puede existir sin algún modo de educación, esto es, la forma de la educación se relaciona directamente con la forma de la sociedad.

Cuando se habla de una sociedad crítica, abierta, plástica; entonces se habla de una educación de igual magnitud en el proceso enseñanza-aprendizaje. Y esta enseñanza, exige la competencia del diálogo (comunicación), ya que sin éste no puede darse la enseñanza, por lo tanto, ambas áreas se conforman como una constante y han tomado expresión históricamente en lenguajes como la danza, el teatro, etcétera. A su vez, con el avance tecnológico de cada grupo social, se piensa en la pintura, la escultura, la escritura entre otras y posteriormente en la fotografía, el cine, la radio, la televisión, las computadoras, el internet, etcétera. Se habla, entonces de una sociedad de información en la que el individuo como usuario de algún tipo de tecnología se conecta al mundo, se comunica. Cuando hablamos de comunicación el referente varía desde la relación cara a cara (interpersonal), hasta el uso de las nuevas tecnologías como pivote fundamental del desarrollo de las nuevas sociedades capitalistas.

Para Freire la relación entre la educación y la comunicación deberá ser reflexiva, dialógica, que implique y forme a un ser humano libre, justo y equitativo. Se refiere al hombre y la mujer como seres biológicos e históricos. La condición de histórico sólo se alcanza cuando el sujeto se da cuenta, conscientemente, de las relaciones que mantiene con otros sujetos con el mundo en que se sitúa. Distingue al ser humano en dos: ser de relaciones y ser de contactos.

Las características del concepto de relaciones humanas connota primeramente: pluralidad, crítica, trascendencia, temporalidad y consecuencia. Así mismo, estas características se establecen en el mundo (lo que origina un ser de contactos) y con el mundo (lo que origina un ser de relaciones). Estar en el mundo implica una relación natural-biológica con el entorno, y estar con el mundo implica relaciones culturales. Freire parte de la idea de que el ser humano es fundamentalmente un ser de relaciones y no sólo un ser biológico de contactos. El hombre y la mujer, como seres de relaciones, descubren y conocen su medio ambiente, se abren a la realidad. Freire hace aquí la primera integración entre el ser y el mundo.

El ser de relaciones se caracteriza por la:

- Pluralidad: el sujeto se organiza, elige, se prueba y actúa, por lo tanto, la pluralidad exige un acto crítico.
- Crítica: la captación reflexiva de datos objetivos de la realidad y en consecuencia la percepción será crítica, permitiendo un ejercicio de reflexión.
- Trascendencia: promueve una unión que es de liberación y un ser libre es capaz de discernir por qué existe, aquí radica la raíz de su temporalidad.
- Temporalidad: implica comprender el ayer, reconocer el hoy y descubrir el mañana. Cuando el individuo encuentra la raíz de esa temporalidad, traspasa la unidimensionalidad*, sólo entonces como ser libre, es capaz de discernir por qué existe (como proyecto de) y no sólo por qué vive (como ser biológico).
- Consecuencia, es interferir para transformar la realidad en objetivos, dirección, proyección y esperanzas.

El ser humano cuando crea y recrea (transforma) el entorno, hereda experiencia, la cual se integra como conocimiento útil al grupo social para responder con pluralidad a los desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo y trascendiendo para lanzarse al dominio de lo que le es exclusivo: la cultura y la historia.

La integración y/o comunión de los sujetos con el mundo son características fundamentales del ser de relaciones y se componen de los siguientes elementos:

- Son actividades humanas
- Implican conceptos activos
- Resultan de estar en y con el mundo
- Resultan de transformar la realidad
- Provocan la capacidad de optar (acto crítico)
- Reconocen al ser integrado como sujeto
- Reconocen al ser integrado como ser revolucionario, subversivo
- Significan arraigo.

La integración, desde la perspectiva freiriana, da respuestas plurales y se perfecciona en la medida en que la conciencia se torna crítica, da sentido a la historia y a la cultura. Este sentido es el camino a la libertad, la cual transforma al ser en un sujeto abierto, plástico, dispuesto a lo nuevo y vislumbra el advenimiento del diálogo.

El ser de contactos:

Cuando el ser humano es reducido a un estar en el mundo, en donde la forma de captar la realidad y las relaciones es sólo un reflejo, estamos hablando de un ser de contactos, quien tiene respuestas unívocas, singulares (no plurales), reflejas y no reflexivas, estas respuestas (a problemas cotidianos) son culturalmente inconsecuentes. El ser se limita a vivir por el

* La unidimensionalidad del tiempo hace referencia a un hoy constante, un exceso de tiempo presente del sujeto, en el cual se ahoga y está preso, en donde hay toma de conciencia del tiempo y del espacio, de su condición histórica, de sí mismo de los otros. Paulo Freire. *La educación como práctica de la libertad*, p.30

simple hecho de estar presente y se caracteriza por girar sus intereses en torno a formas vegetativas de vida, sus preocupaciones se ajustan más a lo vital, biológicamente hablando y no en qué le falta.

Este ser de contactos se caracteriza por la adaptación, el acomodamiento y/o ajuste, que se expresa en:

- Síntomas de deshumanización.
- Comportamientos de la esfera animal.
- Pérdida de la capacidad de optar (crítica).
- Sometimiento a prescripciones ajenas.
- Acomodo, ajuste, ya no se integra.
- Incapacidad de alterar la realidad.
- Alteración de sí mismo para adaptarse.
- Destemporalización.
- Desarraigo.
- Masificación, en anonimato, no existe, sólo vive.

Por todo esto, Freire precisa una lucha por la humanización, una lucha para integrar al sujeto con el mundo constantemente amenazado por los factores de la opresión y superar aquello que hace del sujeto un individuo acomodado y ajustado.

El ser humano dinamiza al mundo con esta lucha a través de actos creativos, recreativos y de toma de decisiones, esto le permite tener un mayor campo de dominio sobre la realidad, acrecentándola y humanizándola con algo que él mismo construye: cultura e historia. Esto es, el sujeto empieza un proceso de temporalización de espacios geográficos e instaura un juego de relaciones con los demás seres y con el mundo. Alterar, crear y responder a los problemas cotidianos permiten dar movimiento a la sociedad y, por lo tanto a la cultura.

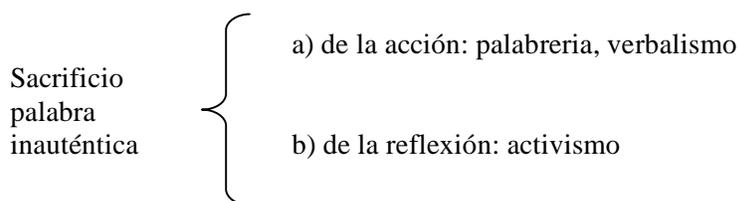
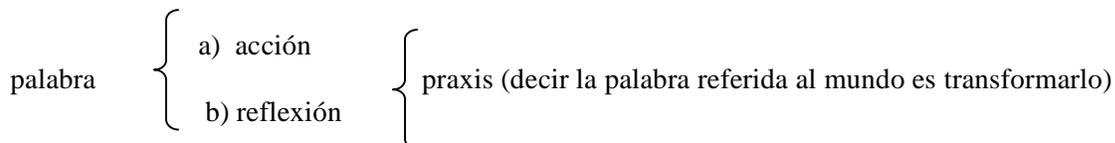
La práctica de la educación liberadora (toma de conciencia crítica, opción liberadora, acción transformadora y evaluación crítica) está inspirada en los principios pedagógicos que constituyen el elemento nuclear que sustenta el proyecto educativo freireano:

1. Importancia de partir de la realidad: la toma de conciencia crítica se hace a partir de la realidad; para ello es preciso saber distanciarse de la propia realidad, ser objetivo, analizar, interpretar, globalizar y proyectar la nueva realidad; comenzar a partir de *aquí y ahora* en una actitud no problemática pero sí problematizadora.
2. Importancia de la acción: la toma de conciencia debe desembocar en la acción entendida como transformación de la realidad, previa reflexión sobre la misma.
3. Importancia del grupo: sin el grupo es imposible educar. En el grupo nadie educa a nadie, nadie concientiza a nadie; las relaciones de comunión y diálogo sustituyen la cultura típicamente autoritaria de los sistemas educativos tradicionales; el grupo es la célula educativa básica; es realmente el grupo el que educa.
4. Nueva relación entre método y contenido: no se trata de transmitir unos contenidos tradicionales apelando a un nuevo método; es el método el que es educativo por sí mismo, puesto que el método educa vitalmente.

5. Nueva relación entre maestro y alumno: ambos educan; ambos son educados; relación dialógica en libertad recíproca y progresiva.

El diálogo

El diálogo para Freire, es un fenómeno humano y revela la palabra; ésta como algo más que un medio para que el diálogo se produzca, e impone buscar su esencia: acción y reflexión, en tal forma solidarios y en interacción radical. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión, y, por ende, que no sea praxis.



Fuente: Paulo Freire. 1970. Pedagogía del Oprimido, p. 99, Editorial Siglo XXI.

La palabra

La existencia, en tanto humana no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras con las cuales los hombres y mujeres transforman el mundo. Existir humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento.

Los seres humanos se hacen en la palabra, en el trabajo, en la reflexión. Decir la palabra es derecho de todos e implica el encuentro de los sujetos para la transformación de este mundo. El diálogo es el encuentro de los Seres-Sociedades-Naciones, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo sin agotarse en una relación yo-tú.

Si al decir la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres y mujeres lo transforman, el diálogo se dispone como el camino mediante el cual los sujetos ganan significación en cuanto tales. Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado. El diálogo es un acto creador, la conquista implícita en él es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la de uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los seres y las sociedades.

La autosuficiencia en el diálogo es incompatible, porque quienes carecen de humildad o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. Si alguien no es capaz de

sentirse y saberse tan ser humano como los otros, significa que le falta mucho por caminar para llegar al lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos, hay seres humanos en comunicación, en busca de saber más, de sí mismos, de los demás y del mundo.

Tampoco hay diálogo si no existe una intensa fe en los sujetos mismos, en su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear; fe en la vocación de ser más. La fe en los seres es un dato *a priori* del diálogo que existe aún antes de instaurarse éste. El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido.

Si la fe en los sujetos es un *a priori* del diálogo, la confianza se instaura en él. La confianza, paralelamente, hace que los sujetos dialógicos se sientan cada vez más compañeros al pronunciar el mundo, por lo tanto, implicará el testimonio de un sujeto a otro, de las intenciones reales y concretas.

Tampoco hay diálogo sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres a partir de ella se mueven los hombres en permanente búsqueda, búsqueda que no puede darse en forma aislada sino en comunión con los demás.

No hay diálogo verdadero si no existe en los sujetos un pensar verdadero, el pensamiento crítico que, percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir, la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres.

El sujeto de pensamiento crítico ya no se preocupará por la conciencia de la temporalidad en sí misma, la superación de la situación de opresión y el espacio temporalizado, sino, que ahora para él, son un campo en continua transformación por la acción propia de los seres y/o grupos sociales, sociedades y/o naciones.

El diálogo implica este pensar crítico y es capaz de generarlo. Sin diálogo no hay comunicación (verdadera) y sin ésta no hay educación (verdadera). Educación como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza.

Para llevar al cabo esta concepción de la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empieza cuando el educador-educando se pregunta qué va a dialogar con los educandos-educadores, cuando a su vez surge la inquietud a propósito del contenido programático de la educación.

Para el educador-educando el contenido programático es la devolución organizada, sistematizada y acrecentada a los educandos-educadores de aquellos elementos que éstos (como pueblo) le entregaron en forma inestructurada.

La proclama de educación auténtica de Freire es hacerla de A con B, no de A sobre B, con la mediación del mundo que impresiona y desafía a unos y a otros, originando diversas

visiones y puntos de vista en torno a él. El acercamiento a las masas populares, con esta práctica, se hace para conocer el diálogo con ellas la objetividad en que se encuentran, la conciencia que de esta objetividad (realidad) estén teniendo, de los varios niveles de percepción que tengan de sí mismos y del mundo en el que están y con el que están.

El papel del educador-educando no es hablar al pueblo sobre su visión del mundo, sino dialogar con él sobre la visión del otro y la propia. La visión del mundo para ambos es expresada en diversas formas de acción, refleja la situación en el mundo en el que se constituyen. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación.

El lenguaje del educador o del político (éste último ha de tornarse también educador en el sentido más amplio de la palabra) así como el lenguaje del pueblo, no existen sin un pensar, y pensamiento y lenguaje, sin una estructura a la cual se encuentran referidos. A fin de que haya comunicación eficiente entre ellos, es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente. En la realidad es donde se busca el contenido programático de la educación, está instaurada en el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es en este momento en que realiza la investigación de lo que llama Freire *universo temático o temática significativa* del pueblo o el conjunto de sus temas generadores.

La tarea del diálogo es llevar a cabo una acción concreta que consiste en proporcionar, medios para superar actitudes mágicas o ingenuas a los sujetos, medios para crear un mundo de signos gráficos y para comprometerse con su realidad. Dentro de este contexto de diálogo aparece lo que Freire llama los modos de acción cultural, es decir, formas de expresar culturalmente este principio dialógico. Estos modos de acción cultural los tomaremos para hacer una reflexión sobre la comunicación en el aula.

Los modos de acción cultural dentro del proceso dialógico son para Freire: la cooperación, la unión, la organización y la síntesis cultural. Extrapolándolos a la práctica de la situación pedagógica formal, esto es, *al salón de clases* sería:

La cooperación

La teoría de la acción dialógica no admite un sujeto que domina y un objeto dominado, sino solamente sujetos que se encuentran para descifrar el mundo, para transformarlo. Esto dentro del salón de clases nos permite pensar la situación de clases como un espacio de encuentro. Tanto el enseñante como el estudiante son parte de una pequeña comunidad que trabaja en un lógica cooperativa. Es decir, el grupo tiene un fin y actúa cooperativamente para llevarlo a cabo. No se trata de tener éxito en exámenes, ni de lograr ciertos aprendizajes meramente técnicos, se trata de indagar y descifrar el mundo para transformarlo.

La unión

Es fundamental que los líderes de un grupo de trabajo pedagógico (el profesor que se hace cargo de su clase) inste a los estudiantes a que se configuren como un grupo unido y además, a que el profesor mismo se involucre como una parte constituyente de ese grupo. Se trata de una unificación más profunda, el establecer una relación de base a partir de la cual el trabajo pedagógico puede ser llevado a cabo.

La organización

Su opuesto es la manipulación, ¿está la clase manipulada por los intereses del profesor? Intereses que son reflejo de los intereses de otras instancias como, por ejemplo, el currículum oculto. Dentro del grupo existe la libertad suficiente para que este grupo unido que busca interpretar y transformarlo se organice según su propia dinámica. Hay el espacio suficiente para que el grupo tome decisiones de forma democrática. Este punto tiene importantes implicaciones, ya que este tipo de dinámicas configurarán una forma de actuar que podríamos llamar cívica que se expresará en la actitud social de los estudiantes posteriormente.

La síntesis cultural

Todos los grupos están animados por una cultura, es decir, una forma de mirar el mundo, un conjunto de costumbres, de vivencias, un imaginario que los caracteriza. Desde este punto de vista –y siempre en el contexto de una práctica de aula- un grupo de estudiantes posee una cultura propia, una forma de comunicarse, un conjunto de preocupaciones e intereses. A través de la interacción es como fomentamos la cultura que trae el grupo y no la imposición de la cultura mayoritaria, según Freire: en la síntesis cultural se resuelve la contradicción entre la visión del mundo de los líderes y aquella del pueblo en un enriquecimiento mutuo.

La idea principal de este planteamiento se basa en la existencia y el diálogo: la existencia del ser humano sólo se da en el diálogo, en la comunicación; y pensar hablar de diálogo no es hablar de elementos componentes y/o procesos de comunicación, o a través de medios tecnológicos de comunicación, sino de la esencia, el alma, el motor, la potencialidad, la provocación en el diálogo-comunicación.

2.4.2 Teoría tradicional de la comunicación

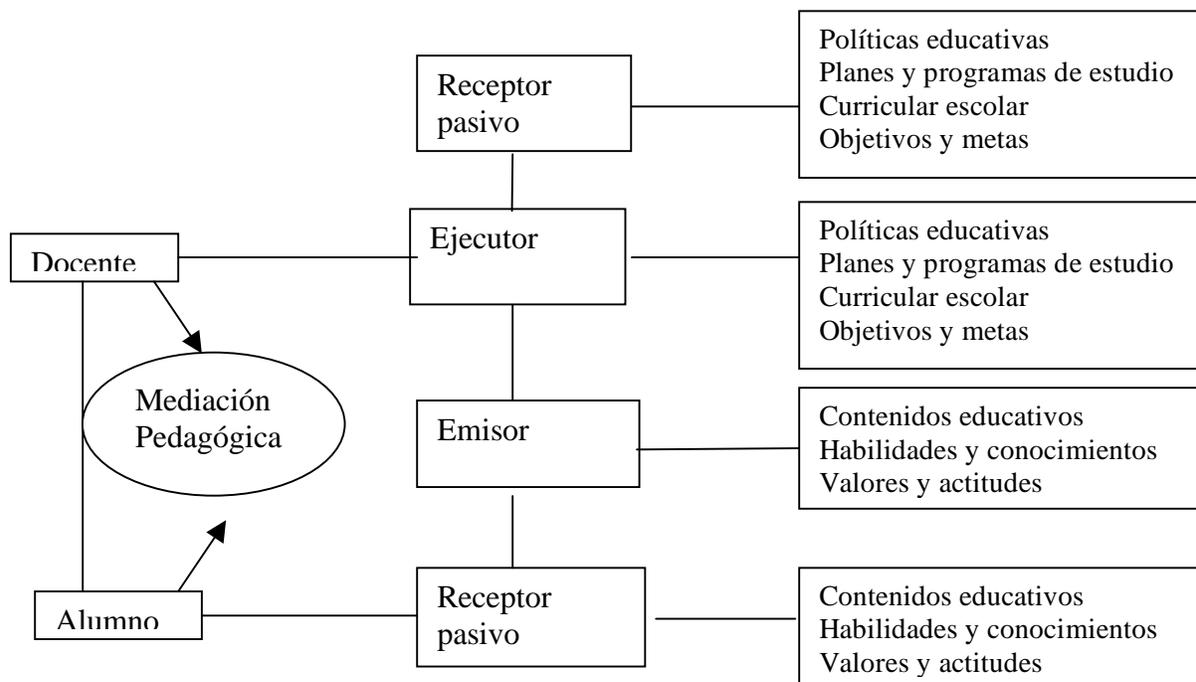
En la comunicación educativa, con la teoría tradicional explicaremos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, este modelo aún se utiliza para estudiar los procesos comunicacionales en el ámbito educativo.

El maestro constituye el elemento principal del proceso educativo ya que, a través de su persona se operacionalizan las políticas educativas, ejecuta el currículum y el plan de estudios. “del maestro se espera que reciba, ejecute y emita en forma eficaz aquellos lineamientos donde ejerce la docencia”. (Charles, 1992)

Los alumnos a quienes se les otorga un papel pasivo, de ellos se espera que asimilen los contenidos y logren introyectar los conocimientos y habilidades establecidas para el ciclo escolar donde están inmersos. Los roles del emisor-maestro y del receptor-alumno están perfectamente ubicados.

El maestro ejerce el control comunicacional en el salón de clases, es quien determina el tema, corrige, pregunta y controla el diálogo.

En la teoría tradicional predomina el modelo unidireccional de comunicación, se caracteriza por ser de tipo transmisor porque el profesor (emisor) deposita información en sus estudiantes (los receptores) para que sea reproducida fielmente. El emisor envía mensajes permanentemente a sus receptores y estos mensajes no tienen retorno, no tienen respuestas porque no hay interactividad, ni comunicación de doble vía. El modelo de comunicación en el que los papeles se intercambian y ninguno está en superioridad con respecto al otro, se denomina Comunicación Horizontal.(Charles, 1991)



Fuente: Mercedes Charles. Comunicación educativa y cultural. ILCE, 1992.

El maestro es competente cuando logra comunicar eficazmente a los alumnos los contenidos educativos y desarrolla en los educandos los conocimientos y habilidades previamente determinados en los objetivos institucionales.

Tomando en cuenta la realidad educativa de nuestro país, muchas veces el carácter de transmisor y unidireccionalidad de la comunicación y de la interacción pedagógica en los procesos educativos no se definen por la voluntad del maestro sino por las circunstancias de masificación que afrontan gran número de escuelas.

2.4.3 Mediación pedagógica

En la formación docente es necesario entender que los docentes son esencialmente comunicadores y problematizadores, y no informadores o transmisores de un saber científico y socialmente establecido, y que, con base en la apropiación conceptual que el docente tenga de ese saber, es posible la forma de presentación del mismo en el aula de clase. Es decir, la forma como conoce el docente, sus pensamientos, sus creencias en torno al saber específico y pedagógico, es reflejada mediante la práctica docente para proponer el objeto de estudio ante la clase. La mediación pedagógica es el proceso a través del cual el maestro dirige la actividad/comunicación, es decir la participación de los alumnos, para alcanzar el logro de objetivos previamente establecidos que harán posible que muestren determinadas competencias necesarias para la vida social.

La mediación pedagógica establece un tipo de dirección del aprendizaje que no es ni directa, ni frontal. Todo lo contrario indirecta y con la participación activa de los implicados en el proceso. Es decir propiciando la interacción y la interactividad de los alumnos en "clase", presencial o a distancia.

Mientras que en la educación presencial-tradicional el maestro recurre fundamentalmente, a las preguntas al grupo como la única manera de hacerlos participar, y se esfuerza en que "entiendan" lo que el expone. En los nuevos ambientes de aprendizaje, la mediación pedagógica permite un rango más amplio de formas de participación de los alumnos en clase.

Por todo lo anterior una condición necesaria aunque no suficiente para que realmente haya participación genuina de los alumnos y con ella, construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza es la mediación pedagógica. Sin ella no es posible la interacción, ni la interactividad y por consiguiente un aprendizaje significativo.

La mediación aplicada a la educación propone varias características: *Intencionalidad*, es decir que lo que se haga tenga una intención manifiesta y compartida; *trascendencia*, superar el aquí y el ahorita; reciprocidad que haya interacción e interactividad, es decir participación activa del sujeto que aprende; significación, que cobre sentido y significado para el sujeto y autorregulación.

El mediador es la persona que al relacionarse con otra o con otras y cumplir los anteriores requisitos, estimula el desarrollo de sus potencialidades, corrige funciones cognitivas deficientes, propiciando el movimiento de un estado inicial de no saber, poder (saber hacer) o ser, a otros, cualitativamente superior de saber, hacer y ser.

Pero para ello el maestro mediador deberá desarrollar un conjunto de habilidades que le permitan mediar es decir, ser intermediario entre el alumno que aprende y el contenido de enseñanza que él mismo deberá apropiarse.

Entre esas habilidades están aquellas que:

- Permiten negociar lo que se debe enseñar y aprender

- Ofrecen ayuda individual y colectiva acorde con dificultades y necesidades manifiestas
- Dan libertad a los alumnos responsable y comprometida para hacer y crear
- Propician la expresión de lo aprendido por diferentes vías, formas y maneras
- Permiten el error e inducen a sacarle partido educativo al mismo

Indudablemente la función del maestro hoy en día ha cambiado poderosamente, de ser el transmisor del conocimiento, hoy su papel adquiere otras dimensiones: La de mediador y formador.

El modelo de la mediación que se asume como un modelo interactivo e integral. “Los modelos interactivos del aprendizaje y la comunicación tienen como premisa fundamental el asumir que todas las partes involucradas tienen un papel que determina los resultados.” (Orozco, 1992) La mediación caracteriza el proceso de comunicación como un proceso multideterminado. .

Ningún ámbito en la educación puede prescindir de un esfuerzo de Mediación Pedagógica. Barbero, junto con Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, coinciden en destacar la importancia de lo comunicacional en lo pedagógico, afirman que: si todo lo que el hombre hace está mediado; si no hay ser humano posible sin mediaciones; reconozcamos entonces como un espacio amplio de reflexión y de trabajo la mediación educativa.

Prieto Castillo (1995), nos comenta su propuesta por recuperar para la práctica educativa al interlocutor, a los seres que participan en ella. Según los investigadores, lo pedagógico en la educación nace en el sentido de la preocupación por el otro, por el aprendiz que aparece en tantas propuestas a lo largo de la historia, pero en especial en nuestro tiempo y proponen el concepto de Mediación Pedagógica así:

"Llamamos Pedagógica a toda mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos".

Afirma que toda práctica educativa, incluida la universitaria, puede ser llevada al terreno de la mediación pedagógica. Por lo tanto, es preciso por parte de los docentes de todos los niveles y de todas las áreas, una revisión y análisis desde la mediación pedagógica de cada uno de los medios y materiales que se utilizan para la educación; desde la voz, y el gesto, pasando por el libro hasta el hipertexto o las redes: textos, fotocopias, videos, materiales electrónicos, para que verdaderamente acompañen y promuevan el aprendizaje de los estudiantes y contribuyan a su formación integral y a una educación de calidad. Es muy importante también conocer sus características discursivas y sus relaciones con la percepción de los estudiantes.

La complejidad de las relaciones en la educación es tal, que ignorarlo tiene consecuencias evidentes. En un aula de clases las mediaciones que se instauran son múltiples, son relaciones simbólicas que suceden necesariamente entre maestro-estudiante, entre estudiante-estudiante, entre maestro-estudiante y el saber que constituye el objeto de estudio. En el aula ocurren diversas interacciones mediatizadas por el profesor, los

alumnos, los contenidos, los medios. Así por ejemplo la relación entre el profesor y el alumnado está mediatizada por la asignatura, por los medios y por la afectividad.

Todos los medios que se utilizan en la educación, desde el pizarrón hasta los más sofisticados, deben ser cuidadosamente analizados por los docentes desde la Mediación Pedagógica. Cada tecnología tiene su propio lenguaje y su propio canal para pasar la información; y de cada una de ellas, podemos los educadores, aprovechar sus posibilidades para promover y acompañar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las instituciones dedicadas a la educación, tienen un compromiso pedagógico con sus estudiantes y con la sociedad en general y por ende una tarea muy seria, que es la de acompañar a sus estudiantes en un verdadero proceso de formación integral, que incluye el desarrollo de las capacidades de pensamiento, de comunicación, de toma de decisiones, para que el estudiante pueda hablar y escribir con soltura y seguridad. Tiene también el compromiso de desarrollar competencias de observar, proponer, crear, experimentar, buscar y seleccionar la información.

Por lo anterior, la concepción constructivista del aprendizaje, el modelo por objetos de transformación de la UAM, retomando de éste, el proceso dialógico, la mediación pedagógica constituyen el enfoque de comunicación educativa que guiará el análisis de la comunicación en el aula universitaria en su proceso didáctico-aúlico e institucional. Los referentes teóricos antes descritos posibilitaron la construcción del marco metodológico, el análisis de los resultados y la elaboración de la propuesta de intervención pedagógica.

3. Marco Metodológico

En el presente trabajo se desarrolla el marco metodológico de la investigación que contiene los siguientes elementos:

La metodología con estudio de casos consiste en caracterizar el comportamiento de grupos y subgrupos de una institución el carácter de la organización formal e informal, y sus formas de relación cotidiana. Es la manera como se aborda al grupo a estudiar. Su importancia radica en la relación de la comunicación con mi objeto de estudio por lo tanto, también se incorpora el diagnóstico comunicacional -proporcionan conocimientos indispensables para quienes planifican y promueven procesos educativos comunicativos-, para realizar este diagnóstico se abordó con una metodología cuantitativa - descriptiva a través de un método deductivo.

3.1 Objetivo de Investigación

Analizar el proceso de la comunicación educativa en la formación docente de los profesores universitarios de la UAM-Azcapotzalco.

Unidad de análisis

La unidad de análisis de esta investigación corresponde el estudio de caso centrado en un grupo de 15 profesores que asisten al curso de formación docente en la UAM-Azcapotzalco.

Hipótesis

(H1) El proceso de comunicación educativa en la formación docente del profesor universitario está determinada por sus saberes, conocimientos y experiencias didácticas.

(Ho) El proceso de comunicación educativa en la formación docente del profesor universitario no está determinada por sus saberes, conocimientos y experiencias didácticas.

3.2 Métodos y técnicas de investigación

El método deductivo es aquél que parte de los datos generales aceptados como valederos, para deducir por medio del razonamiento lógico, varias suposiciones, es decir; parte de verdades previamente establecidas como principios generales, para luego aplicarlo a casos individuales y comprobar así su validez, es por ello que dicho método de investigación guiará el desarrollo de nuestro trabajo.

Por otra parte las técnicas de observación, entrevista semiestructurada y análisis de resultados posibilitan la contrastación de la hipótesis con la realidad y la recogida de datos. En el análisis de resultados en esta metodología cuantitativa se realizó una descripción, análisis y síntesis en la interpretación de los datos por medio de la repetición de los fenómenos.

Asimismo se utilizó la técnica de Análisis de Contenido para describir los componentes del proceso de comunicación educativa en la formación docente como son: Marco Referencial, Mensaje en relación códigos, evaluación del preceptores (profesores) y valuación del emisor (coordinador del curso).

La muestra representativa para esta investigación es de 11 profesores universitarios que participaron (4 profesores de 15 que integraron el curso no contestaron el cuestionario) en el Curso-taller de estrategias y técnicas didácticas de apoyo al aprendizaje, cuyas características académicas son: grado académico de maestría, en promedio 5 a 6 años de experiencia docente (dos profesores con más de 20 años de experiencia).

3.2.1 OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

VARIABLES	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES
<p>Variable independiente</p> <p>El proceso de comunicación educativa en la formación docente del profesor universitario</p>	<p>Proceso de comunicación educativa</p> <p>Formación docente del profesor universitario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emisor-perceptor • Preceptor-emisor • Mensaje • Formación universitaria • Currículo universitario • Proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje • Sentido comunicacional • Denotación • Connotación • Relaciones comunicativas (argumentación, explicación, persuasión, legitimación de su discurso) • Estrategias didácticas • La planeación didáctica • Uso de los Medios y recursos audiovisuales • Proceso de evaluación del aprendizaje

<p>Variable dependiente</p> <p>Saberes, conocimientos y experiencias didácticas.</p>	<p>Saberes</p> <p>Conocimientos</p> <p>Experiencias didáctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos disciplinario • Conocimientos pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje escolar • Ejercicio del poder en el aula (autoritarismo-violencia-resistencia, negociación, complicidad y simulación) • Los referentes culturales en su incorporación para la enseñanza • Asociación del conocimiento disciplinario con los conocimientos y saberes del alumno
---------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.3 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

FASE I	<ul style="list-style-type: none">• Organización del primer contacto con el campo de estudio, negociar el plan de acción, decidir los contactos clave.
FASE II	<ul style="list-style-type: none">• Diseñar la guía de observación y la guía de entrevista semiestructurada.
FASE III	<ul style="list-style-type: none">• Reconsiderar la estructura teórica en la aplicación de la técnica de análisis de contenido y en el análisis de los datos.
FASE IV	<ul style="list-style-type: none">• Recoger datos y validar los datos, al realizar las observaciones y entrevistas en el grupo de profesores.• Seleccionar borradores y testimonios especiales.• Iniciar el análisis de resultados.
FASE V	<ul style="list-style-type: none">• Elaboración del informe sobre los resultados obtenidos en la investigación.• Comprobación o refutación de la hipótesis a través del análisis de los datos.• Sacar conclusiones provisionales, organizar de acuerdo con las relaciones que se establecen en torno al proceso de comunicación en el formación docente.

3.4 Con base a la metodología antes descrita, se presentan los resultados del cuestionario aplicado a los docentes (véase Anexo 1)

II. Planeación didáctica

Pregunta 1. Explique el enfoque teórico que oriente la planeación didáctica de sus cursos

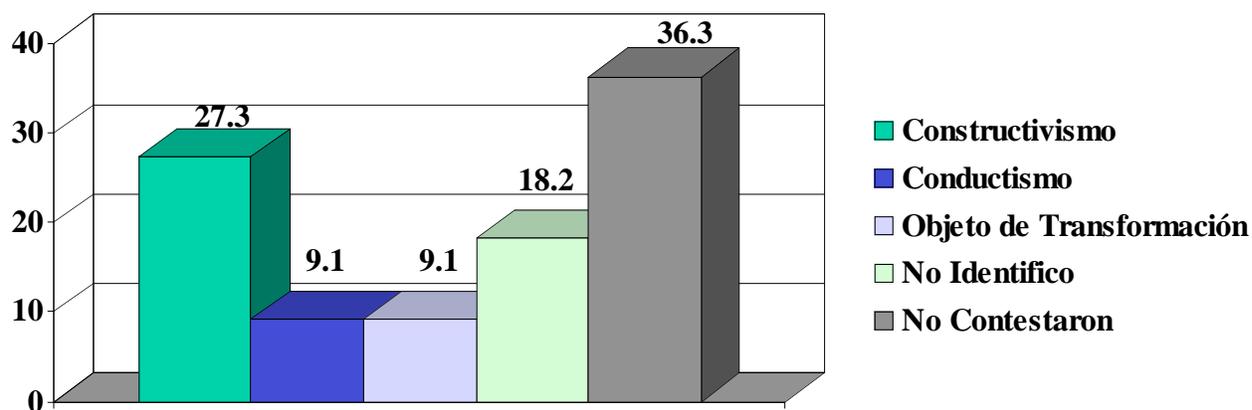
Categoría analítica 1

Enfoque teórico de la planeación didáctica

Categoría	Frecuencia	%
1. Constructivismo	3	27.3
2. Conductismo	1	9.1
3. Modelo Académico	1	9.1
4. No identifica	2	18.2
5. No contestaron	4	36.3

Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

Enfoque Teórico de la Planeación Didáctica



Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

En la gráfica se muestra que los profesores consideran el constructivismo como el enfoque teórico que utilizan en la planeación didáctica de su cursos, el 27.3% de los sujetos de nuestra investigación dan este resultado.

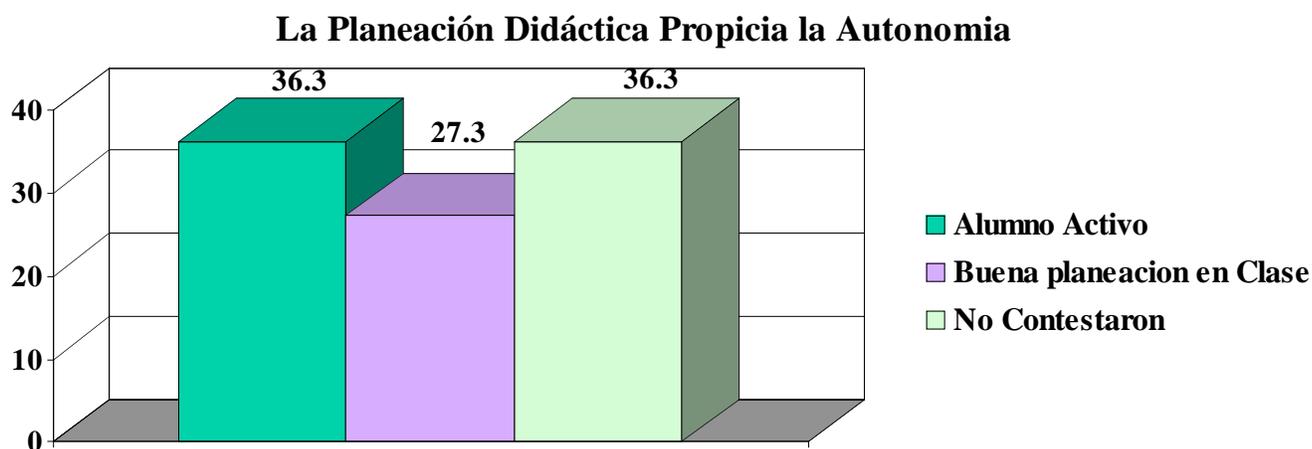
Pregunta 2. ¿Cómo la planeación didáctica promueve la autonomía del alumno para organizar su aprendizaje?

Categoría de análisis 2

La planeación didáctica propicia la autonomía

Categoría	Frecuencia	%
Alumno activo	4	36.3
Buena planeación de la Clase	3	27.3
No identifica	0	0
No contestaron	4	36.3

Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007



Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

En la gráfica se muestra que de nuestros sujetos de investigación el 36.3% de los profesores promueven la autonomía del alumno.

Pregunta 3.

¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que utiliza para lograr en el alumno tomar decisiones, independencia y responsabilidad sobre su aprendizaje?

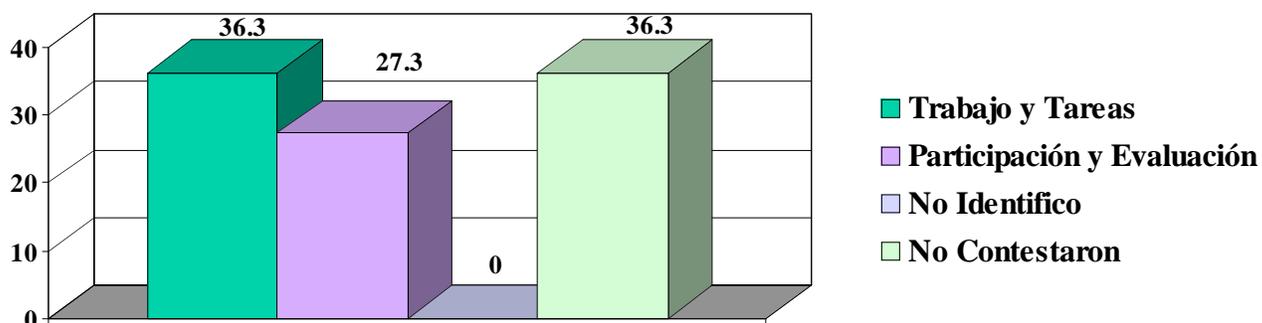
Categoría de análisis 3

Estrategias de aprendizaje

Categoría	Frecuencia	%
1. Trabajos y tareas	4	36.3
2. Participación	3	27.3
3. No identifica	0	0
4. No contestaron	4	36.3

Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

Estrategias de Aprendizaje



Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

En la gráfica se muestra que predomina trabajos y tareas como la forma en que utilizan las estrategias de aprendizaje. En el análisis el 36.3% de los sujetos de nuestra investigación dan este resultado las estrategias de aprendizaje que utilizan son con trabajos y tareas y el 27.3% es con la participación.

Pregunta 4.

¿Cómo propicia la reflexión sobre la aplicación de estas estrategias para mejorar el aprendizaje?

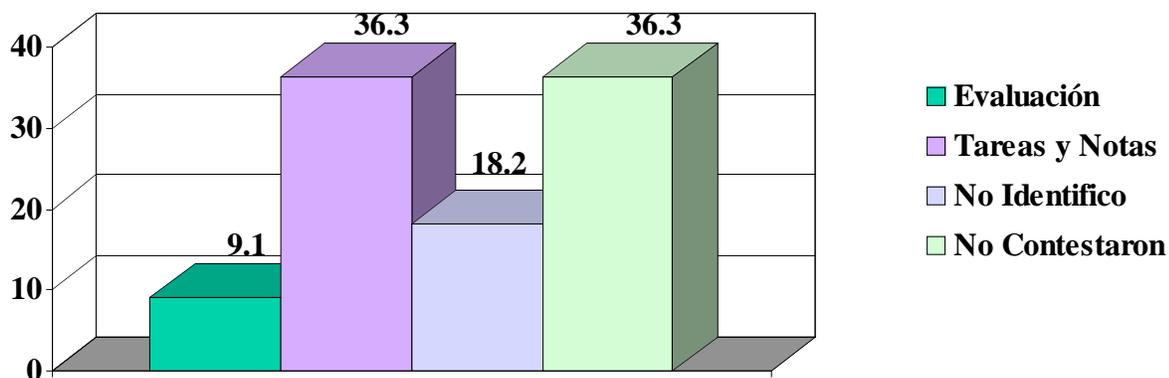
Categoría analítica 4

Propicia la reflexión para mejorar el aprendizaje

Categoría	Frecuencia	%
1. Evaluación	1	9.1
2. Tareas y notas	4	36.3
3. No identifica	2	18.2
4. No contestaron	4	36.3

Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

Estrategias Mejorar el Aprendizaje



Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

En la gráfica se muestra como predominan las tareas y notas que es la forma como propician la reflexión para mejorar el aprendizaje. En el análisis el 36.3% de nuestros sujetos de investigación propician la reflexión con las Tareas y notas; el 18.2% no identifican cómo la propician y el 9.1% es con la evaluación.

Pregunta 5.

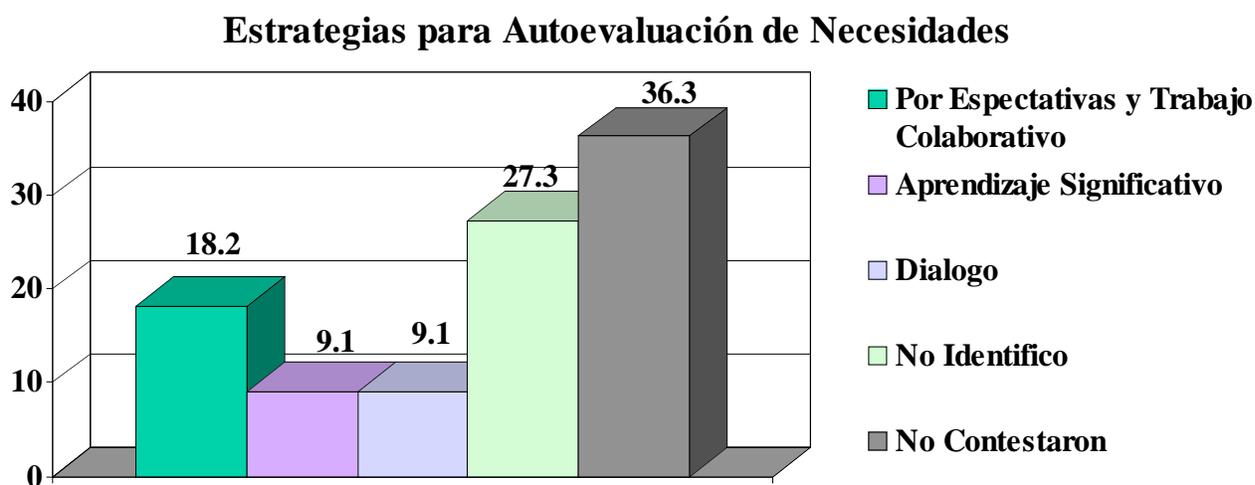
¿Qué tipo de estrategias utiliza para que los alumnos sepan evaluar sus necesidades e interés, el porqué y para qué tienen o quieren aprender?

Categoría analítica 5

Estrategias para que el alumno evalúe sus necesidades e interés.

Categoría	Frecuencia	%
1. Trabajo colaborativo	2	18.2
2. Aprendizaje significativo	1	9.1
3. Diálogo	1	9.1
4. No identifica	3	27.3
5. No contestaron	4	36.3

Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007



Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

En la gráfica se muestra que no identifican las estrategias para que el alumno evalúe sus necesidades e interés. En el análisis el 27.3% de nuestros sujetos de investigación no identifican estas estrategias; el 18.2% el trabajo colaborativo son las estrategias que utilizan.

Pregunta 6.

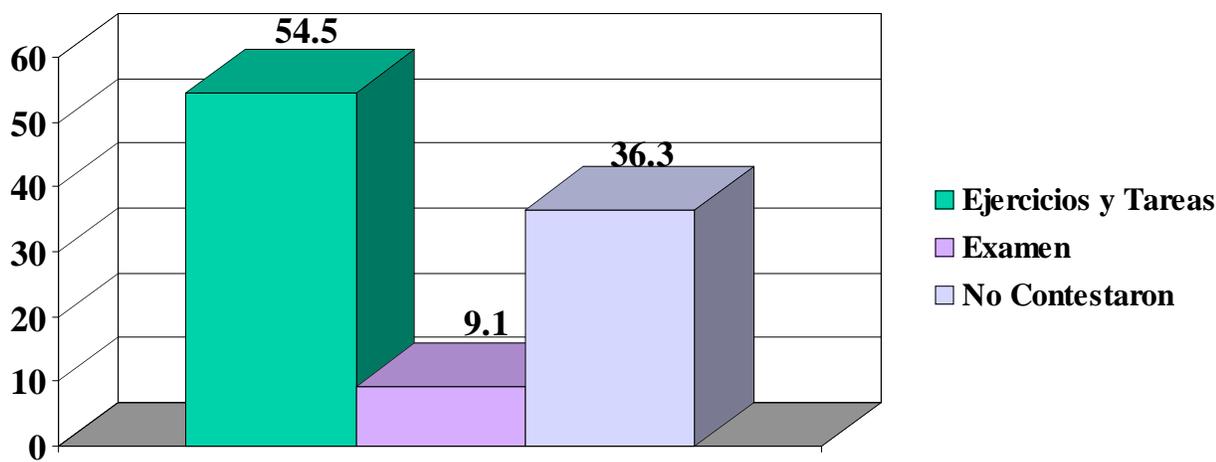
¿Qué tipo de estrategias utiliza para evaluar el aprendizaje de los alumnos?

Categoría analítica 6

Categoría	Frecuencia	%
1. Ejercicios y tareas	6	54.5
2. Examen	1	9.1
3. No identifica	0	0
4. No contestaron	4	36.3

Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

Estrategias para Evaluar el Aprendizaje



Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

En la gráfica se muestra como predominan Ejercicios y tareas es la forma como evalúan el aprendizaje de los alumnos. En el análisis el 54.5% de nuestros sujetos de investigación utilizan como estrategia de evaluación los ejercicios y tareas; el 9.1% con examen.

III. Ambiente de comunicación en el aula

Pregunta 7.

¿Qué tipo de diálogo establece con sus alumnos?

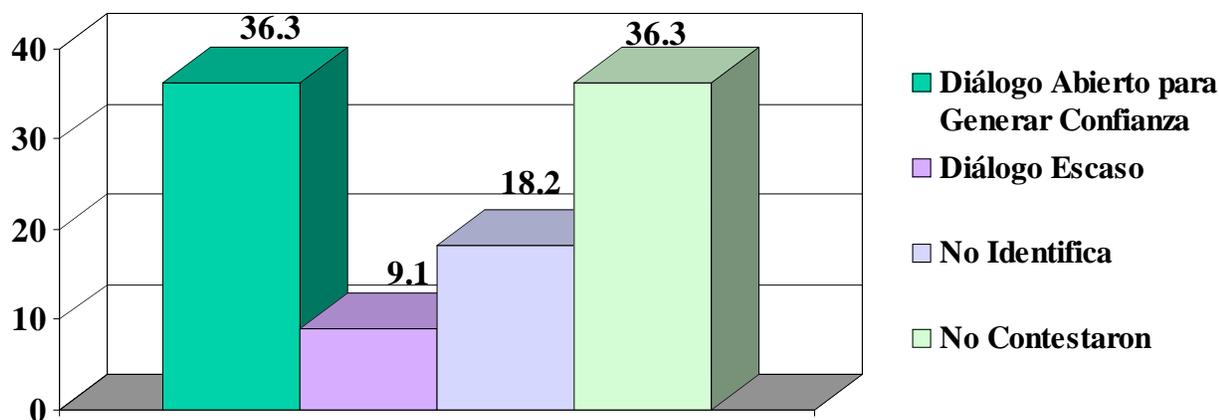
Categoría analítica 7

Diálogo que establece con sus alumnos

Categoría	Frecuencia	%
1. Diálogo abierto	4	36.3
2. Diálogo escaso	1	9.1
3. No identifica	2	18.2
4. No contestaron	4	36.3

Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

Diálogo que Establece con sus Alumnos



Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

En la gráfica se muestra como predomina el diálogo abierto como la forma que establecen la comunicación con los alumnos. En el análisis el 36.3% de nuestros sujetos de investigación utilizan el diálogo abierto y el 18.2% no identifican el tipo de diálogo.

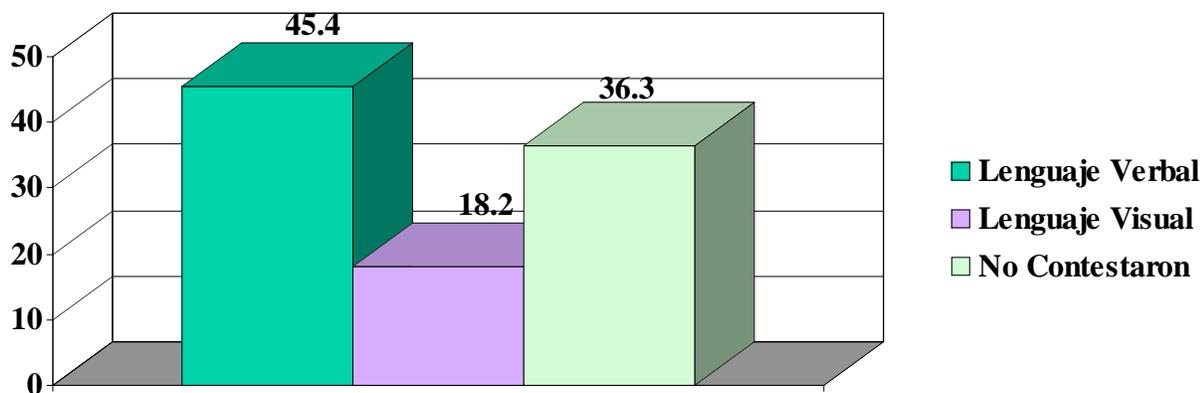
Pregunta 8.
¿Qué tipos de lenguaje utiliza en clase?

Categoría analítica 8
Lenguaje que utiliza en clases

Categoría	Frecuencia	%
1. Verbal	5	45.4
2. Visual	2	18.2
3. No identifica	0	0
4. No contestaron	4	36.3

Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

Lenguaje en Clases



Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

En la gráfica se muestra como predomina el lenguaje verbal como el lenguaje que más utilizan con sus alumnos. En el análisis el 45.4% de nuestros sujetos de investigación utilizan el lenguaje verbal en su salón de clases; el 18.2% utilizan el lenguaje visual.

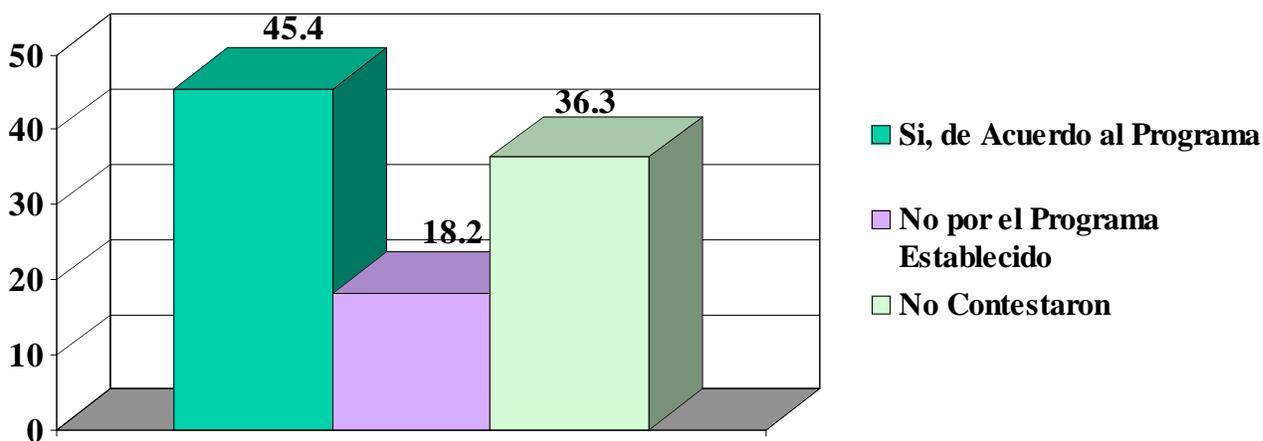
Pregunta 9.
 Propone a los alumnos temas o textos a discutir.

Categoría analítica 9
 Propone temas o textos

Categoría	Frecuencia	%
1. Si de acuerdo al programa	5	45.4
2. No por el programa	2	1.28
3. No identifica	0	0
4. No contestaron	4	36.3

Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

Propuesta de temas o textos



Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

En la gráfica se muestra que si proponen temas y textos a discutir pero sólo de acuerdo con el programa. En el análisis el 45.4% de nuestros sujetos de investigación proponen temas o textos; el 18.2% no lo hacen porque ya está establecido en el programa.

Pregunta 10.

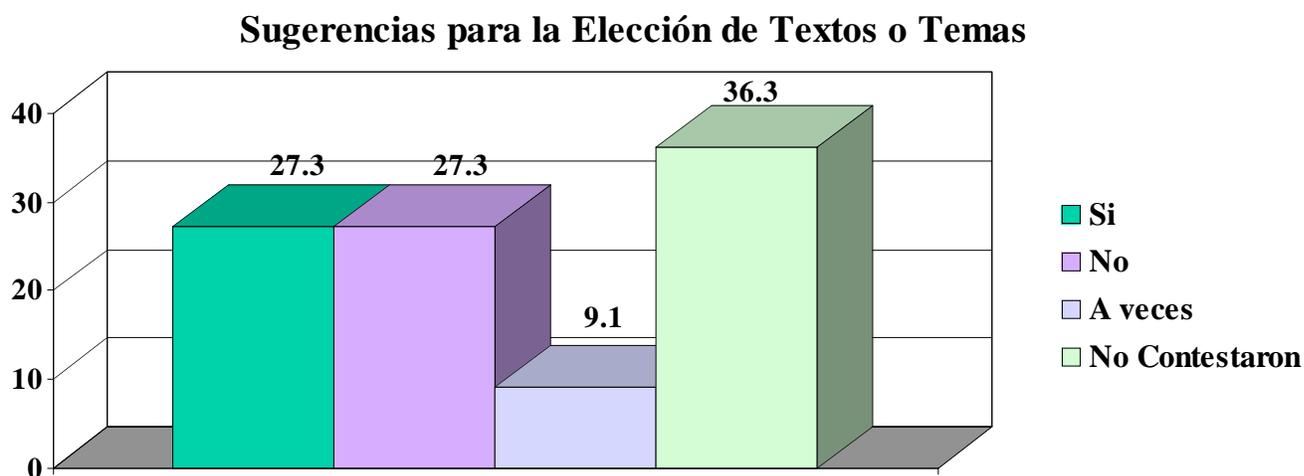
Los alumnos hacen sugerencias para la elección del texto o tema.

Categoría analítica 10

Sugieren los alumnos textos o tema

Categoría	Frecuencia	%
1. Si	3	27.3
2. No	3	27.3
3. A veces	1	9.1
4. No contestaron	4	36.3

Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007



Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

En la gráfica se muestra un empate entre los que si sugieren textos o temas y los que no. En el análisis el 27.3% de nuestros sujetos de investigación si sugieren textos o temas en su salón de clases; empatados con el otro 27.3% que no sugieren textos o temas.

Pregunta 11.

Ayuda a los alumnos a expresarse (de forma verbal o escrita) respecto a los textos y temas propuestos.

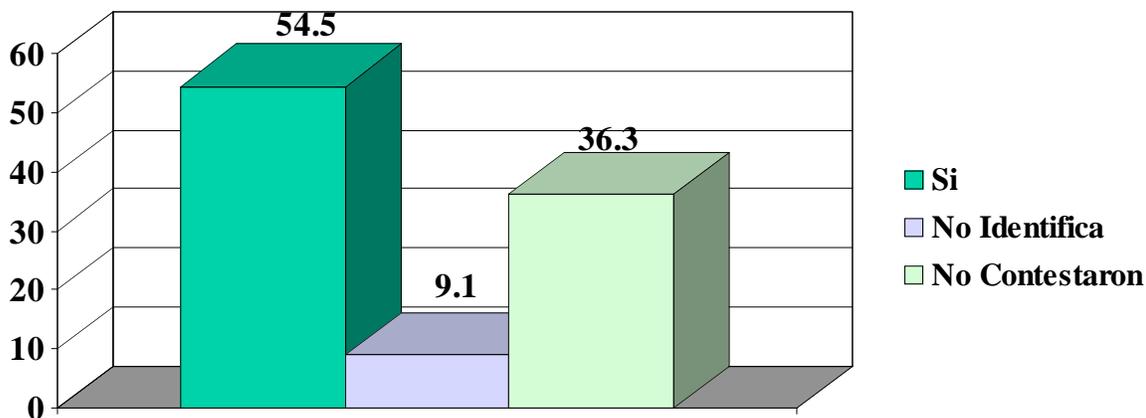
Categoría analítica 11

Ayuda a expresarse a los alumnos

Categoría	Frecuencia	%
1. Si	6	54.5
2. No	0	0
3. No identifica	1	9.1
4. No contestaron	4	36.3

Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

Expresión en Forma Oral o Escrita



Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

En la gráfica se muestra que prevalece que si ayudan a expresarse a sus alumnos. En el análisis el 54.5% de nuestros sujetos de investigación si ayudan a expresarse en forma oral o escrita a sus alumnos.

Pregunta 12.

Los alumnos tienen la posibilidad de cooperar y debatir sobre ellos en cuanto a las diferentes opiniones con absoluta independencia.

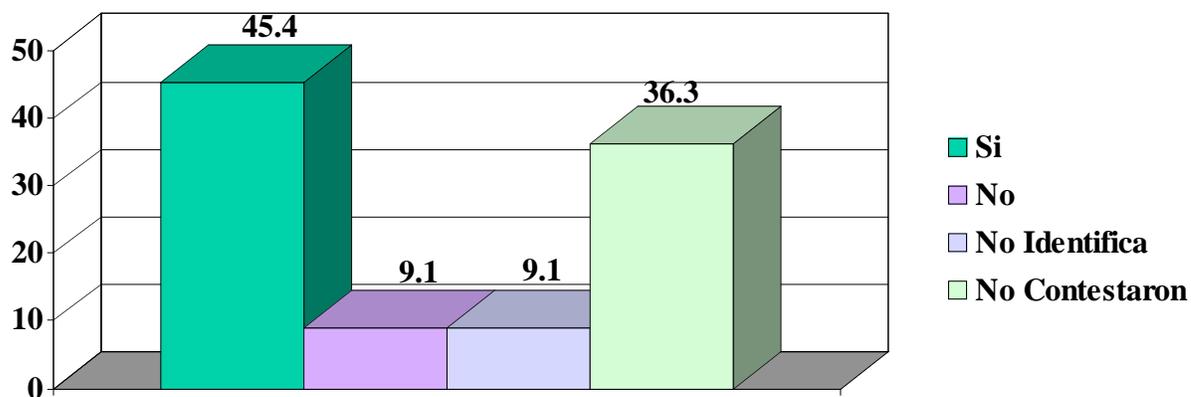
Categoría analítica 12

Cooperan y debaten sobre ellos con independencia

Categoría	Frecuencia	%
1. Si	5	45.4
2. No	1	9.1
3. No identifica	1	9.1
4. No contestaron	4	36.3

Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

Cooperan y debaten con libertad



Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

En la gráfica se muestra que prevalece que los alumnos si cooperan y debaten con independencia. En el análisis el 45.4% de nuestros sujetos de investigación si propician que los alumnos puedan debatir y colaborar sobre ellos con absoluta independencia.

Pregunta 13.

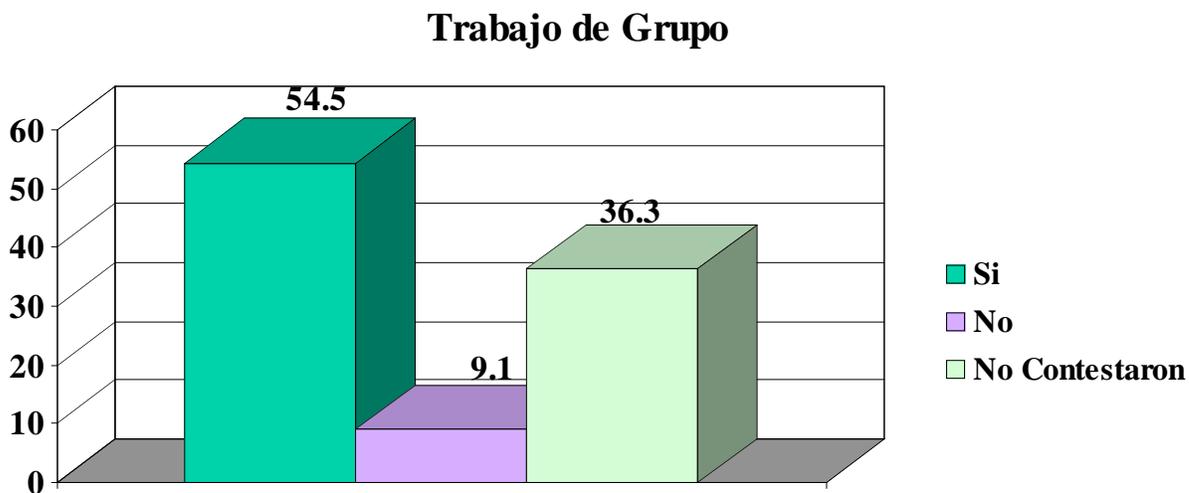
Los alumnos participan de forma activa en trabajo de grupo

Categoría analítica 13

Participan de forma activa en trabajo de grupo

Categoría	Frecuencia	%
1. Si	6	54.5
2. No	1	9.1
3. No identifica	0	0
4. No contestaron	4	36.3

Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007



Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

En la gráfica se muestra que prevalece que los alumnos si participan . En el análisis el 54.5% de nuestros sujetos de investigación si participan de forma activa en trabajo de grupo.

Pregunta 14.

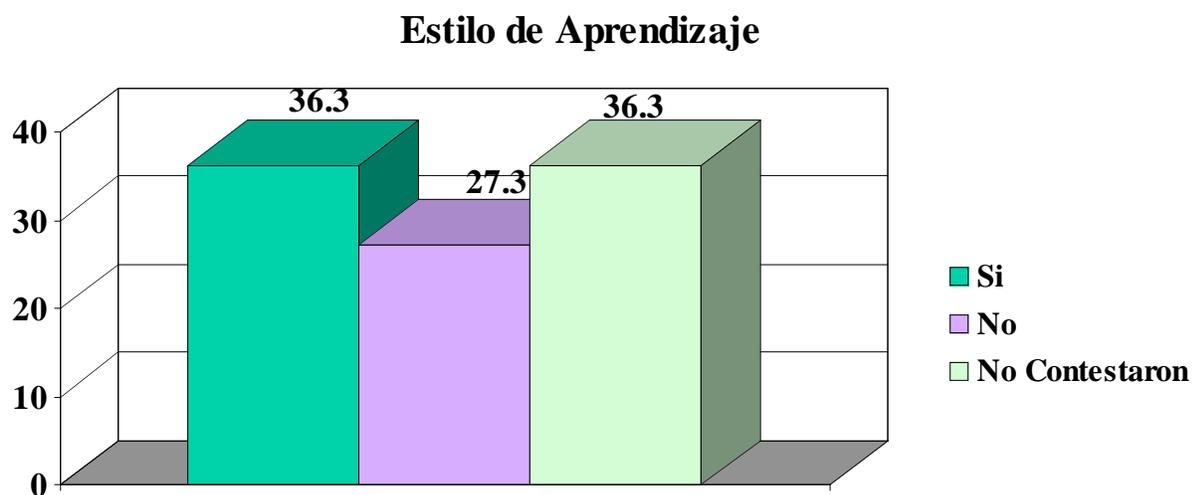
Usted toma en cuenta el estilo de aprendizaje de cada alumno.

Categoría analítica 14

Estilo de aprendizaje de cada alumno

Categoría	Frecuencia	%
1. Si	4	36.3
2. No	3	27.3
3. No identifica	0	0
4. No contestaron	4	36.3

Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007



Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

En la gráfica se muestra que prevalece que los profesores si consideran el estilo de aprendizaje. En el análisis el 36.3% de nuestros sujetos de investigación si consideran el estilo de aprendizaje de sus alumnos el 27.3% no lo consideran.

Pregunta 15.

Considera que a mayor autonomía en el aprendizaje el alumno adquiere una mayor competencia comunicativa.

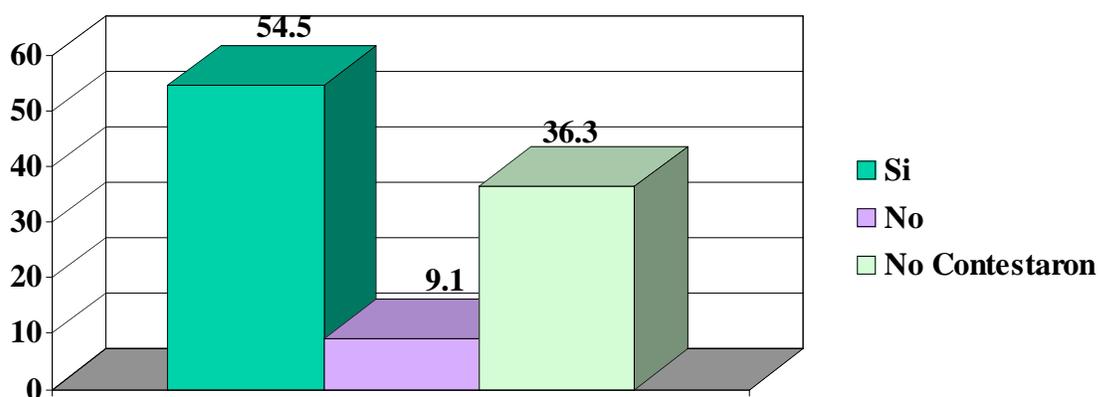
Categoría analítica 15

A mayor autonomía mayor competencia comunicativa

Categoría	Frecuencia	%
1. Si	6	54.5
2. No	1	9.1
3. No identifica	0	0
4. No contestaron	4	36.3

Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

A Mayor Autonomía, Mayor Competencia Comunicativa



Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

En la gráfica se muestra que prevalece que los profesores si consideran que a mayor autonomía en el aprendizaje hay mayor competencia comunicativa. En el análisis el 54.5% de nuestros sujetos de investigación si consideran la autonomía para mayor competencia comunicativa el 9.1% no lo consideran.

Pregunta 16

Facilita el desarrollo de la competencia comunicativa para crear las condiciones para la interacción.

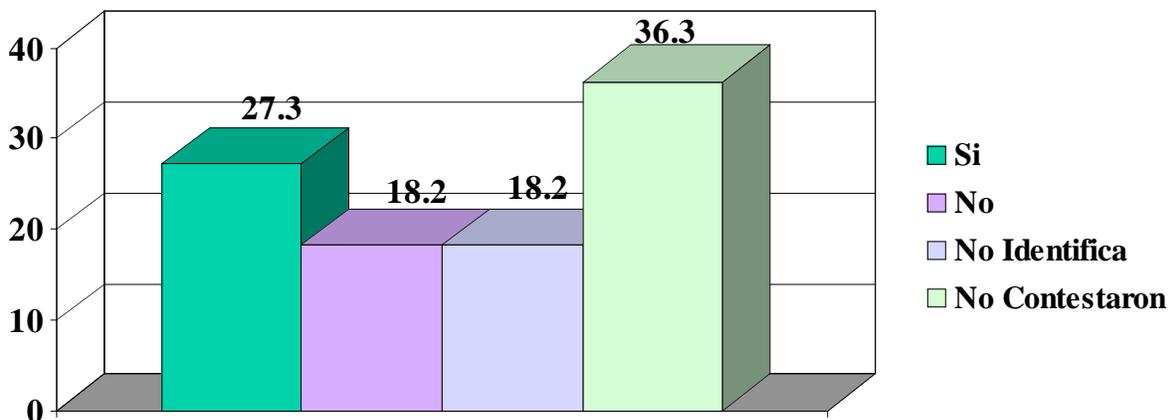
Categoría analítica 16

Facilita el desarrollo de la competencia comunicativa

Categoría	Frecuencia	%
1. Si	3	27.3
2. No	2	18.2
3. No identifica	2	18.2
4. No contestaron	4	36.3

Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

Crea Condiciones para la Interacción



Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

En la gráfica se muestra que prevalece que los profesores si facilitan el desarrollo de la competencia comunicativa. En el análisis el 27.3% de nuestros sujetos de investigación si consideran que facilitan el desarrollo de la competencia comunicativa para crear las condiciones para la interacción el 18.2% no lo consideran.

Pregunta 17

¿Cómo evalúa la competencia comunicativa en sus alumnos?

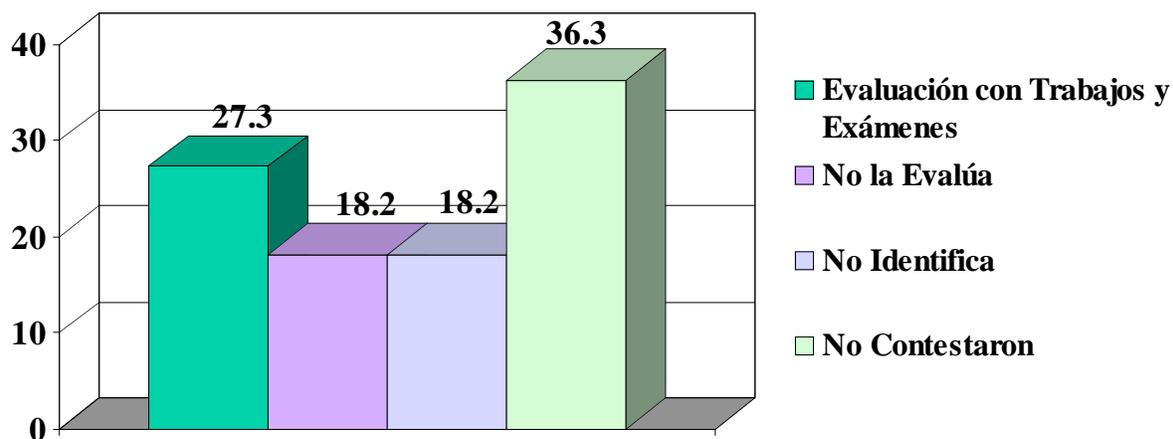
Categoría analítica 17

Evaluación de la competencia comunicativa

Categoría	Frecuencia	%
1. Evaluación con trabajos y examen	3	27.3
2. No la evalúa	2	18.2
3. No identifica	2	18.2
4. No contestaron	4	36.3

Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

Evaluación de la Competencia Comunicativa



Fuente: Cuestionario. El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario. México. Aplicado en agosto del 2007

En la gráfica se muestra que prevalece que los profesores si evalúan la competencia comunicativa. En el análisis el 27.3% de nuestros sujetos de investigación evalúan la competencia comunicativa con trabajos y examen, el 18% no la evalúan.

3.5 En la presente investigación se realizaron observaciones en torno al proceso didáctico-aúlico y de comunicación derivado del curso de formación docente sobre estrategias y técnicas didácticas de apoyo al aprendizaje, teniendo como resultado concreto lo siguiente:

Criterios de observación

Planeación didáctica aúlica

1. Enfoque teórico de la planeación didáctica

Se realizó este curso-taller el enfoque que prevalecía era el constructivismo por la forma como el facilitador conducía el curso propiciaba la participación de los docentes y a través de la narración de sus experiencias se generaba una comparación entre lo teórico con su práctica, y de esta forma se construía el conocimiento.

2. Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizajes que observamos fueron: primero se establecieron los propósitos u objetivos de aprendizaje de la sesión, con apoyo del proyector y laptop se exponían los mapas conceptuales, las ilustraciones (codificación visual) y el uso de estructuras textuales, todo esto con preguntas intercaladas dentro de la exposición del instructor y también los profesores utilizaba analogías para hacer más comprensible el tema.

3. Estrategias de evaluación del aprendizaje

Al construir cada docente con base al temario proporcionado por el instructor una estrategia didáctica y elaborar la planeación de las técnicas didácticas que podría utilizar para ello, se generaba la autoevaluación.

4. Proceso de comunicación en el aula.

Establecieron un diálogo abierto entre el instructor –emisor- y el docente-receptor-; Y asimismo entre docente-docente

5. El mensajes(s) en el proceso de comunicación .

Hubo bidireccionalidad, esto es, los contenidos –mensajes- podían circular en ambos sentidos, aunque en mayor grado del instructor al docente. También notamos la interacción en el curso, los mensajes podían ser modificados por las experiencias de los docentes. Los que más experiencia tenían eran quienes más participaban al comunicar como realizaban la planeación de su clases y retomando lo que estaban viendo en este curso lo comparaban con experiencias pasadas. Se pretendió, asimismo, que fuera práctico-reflexivo para que el aprendizaje fuese más significativo y se cumpliera el objetivo.

6. La interrelación de los docentes en el proceso de comunicación.

Al inicio fue grupal sólo era informativa después de la técnica de integración y rompe hielo, se hacia la exposición y se trabajo en equipo rotándolos en cada actividad lo que propició que fuera colaborativa y con sentido comunicativo.

7. Propuestas de los docentes para mejorar la planeación didáctica y el ambiente de comunicación en el aula universitaria.

Planeación didáctica:

Tomar los cursos de formación docente poniendo en práctica lo que en ellos vieron. Planificar y conocer las estrategias de aprendizaje. Conocer más técnicas didácticas. Tener claros los indicadores de evaluación.

Ambiente de comunicación en el aula:

Conocer como se propicia la comunicación en el proceso enseñanza aprendizaje. Saber establecer un ambiente de comunicación efectiva en el salón universitario.

Análisis de la observación

Docente 1 (Pablo) –“Pensándolo bien, no había considerado cómo se establecía la comunicación en el salón, aunque siempre la tenemos presente”

Docente 2 (Maira) –“Yo suponía que al hablar ya teníamos una comunicación pero desconocía que todo lo que hay en el salón genera diversos tipos de comunicación”

Docente 3 (Gisela) –“en mi planeación didáctica no había considerado a la comunicación como parte de ella, lo daba por hecho”

Docente 4 (Rosario) –“considero que no tenemos una planeación didáctica que incluya la comunicación educativa como parte del proceso enseñanza-aprendizaje.

La observación en la formación docente realizada en el curso de formación: Curso-taller de estrategias y técnicas didácticas de apoyo al aprendizaje, que se llevó a cabo del 27 al 31 de agosto del 2007 de 15:00 a 19:00 hrs., cuyo objetivo fue conocer el ambiente de comunicación en el salón donde se impartió dicho curso-taller.

3.6 Por otra parte, se elaboró y aplicó un cuestionario, teniendo como sujeto clave a la Coordinadora de Docencia de la Unidad Azcapotzalco de la UAM, quien es la encargada del Programa de Formación Docente, con la finalidad de explicar el proceso de planeación institucional que determina la formación docente y específicamente los procesos didácticos-aúlicos-comunicativos en la cotidianidad del aula universitaria. A continuación se describen los resultados:

Cuestionario

Evaluación de la planeación institucional de la formación docente en su relación con el ambiente de comunicación en el aula

1. ¿La planeación de la formación docente es congruente con la misión, filosofía y políticas institucionales de la UAM?

La formación docente está incluida en las políticas operacionales de docencia de la UAM y en las políticas operativas de docencia de la Unidad Azcapotzalco. En este sentido, se considera un elemento indispensable para garantizar la formación profesional de los alumnos de la universidad. Además, los distintos elementos normativos consideran la necesidad de que el profesor se actualice con el fin de desarrollar adecuadamente sus tareas docentes.

2. ¿En la planeación de la formación docente se integra la participación de los diferentes órganos colegiados de la UAM?

La formación docente compete principalmente a la Coordinación de Docencia de la Unidad, que depende de la Rectoría de la Unidad. En este sentido, esta instancia es la principal responsable de la planeación de la formación docente. Para hacerlo, retoma las inquietudes de las divisiones académicas, quienes ocasionalmente organizan sus propias actividades de formación docente.

3. ¿La planeación de la formación docente corresponde al modelo académico de la UAM?

Si, dado que retoma e integra las necesidades planteadas por las divisiones académicas. El programa de formación docente presenta la característica de la interdisciplinariedad, fundamental en el modelo académico de la UAM.

4. ¿Cómo se integran los diferentes sistemas de enseñanza-aprendizaje del modelo académico de la UAM en la planeación didáctica, impartición y evaluación del curso de formación docente?

El modelo académico de la UAM busca desarrollar en los alumnos la capacidad de aprender a aprender, articular conocimientos teóricos y prácticos, promover el trabajo colectivo, vincular la docencia y la investigación, así como el uso de las tecnologías de la información, todo ello mediante procesos centrados en el alumno. En este sentido, el Programa de Formación Docente incluye temáticas relacionadas con estos temas, lo que permite a los profesores tener un mayor conocimiento acerca de los mismos.

Adicionalmente, durante la impartición de los cursos de formación se emplean muchos de estos procesos, lo que permite a los docentes experimentar las ventajas del desarrollo de los mismos. Actualmente sólo se realiza una evaluación sobre la opinión de los profesores acerca del curso que tomaron. Esta evaluación permite, además, detectar necesidades y afinar la oferta de formación.

5. ¿El aula de capacitación docente propicia un ambiente de comunicación?

No existe un “aula de capacitación docente”. Los cursos se realizan en diferentes espacios de la Unidad Azcapotzalco, buscando siempre que las instalaciones sean adecuadas y fomenten la comunicación en los cursos.

6. ¿Cuáles y de qué forma los recursos didácticos posibilitan un ambiente de comunicación en la impartición de la formación docente?

En los cursos de formación docente cada facilitador elige los recursos didácticos a emplear, por lo que no se puede hablar de los mismos en todos los casos. Con mucha frecuencia, se emplean medios audiovisuales, objetos, equipo de cómputo, etcétera, que permite a los facilitadores hacer más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

7. ¿Qué tipo de experiencias de enseñanza-aprendizaje se llevarán a cabo en la impartición de los cursos de formación docente, para alcanzar los objetivos propuestos? ¿se cuenta con mecanismos para asegurar la concordancia entre lo que indican los cursos y la práctica docente?

Se emplean diferentes técnicas didácticas, dinámicas, que buscan no sólo la transmisión de los conocimientos, sino la interiorización de los mismos. Actualmente no se cuenta con mecanismos para asegurar la concordancia entre los objetivos de los cursos y la práctica docente.

8. Considera que la formación docente desarrolla en los docentes competencias comunicativas. ¿Cuáles?

Si, la interacción con el facilitador y con otros docentes de la Universidad, favorece que los docentes desarrollen su capacidad de escuchar, argumentar, mostrar empatía, y muchas otras competencias de recepción, emisión, comunicación verbal y afirmación. Esto se logra al tener que comunicarse en un contexto diferente al salón de clases, dada la condición similar de los participantes, y especialmente significativo en los cursos que tienen como fin favorecer el desarrollo de habilidades y actitudes que permitan una mejor interacción en el aula.

9. ¿De qué forma la evaluación de la formación docente retroalimenta la práctica educativa del docente universitario?

Tal como se mencionó anteriormente, no hay una evaluación directa de la formación docente. Actualmente se está desarrollando un Proyecto de autoevaluación de formación docente, que permitirá evaluar impactos del programa en el aprendizaje de alumnos.

10. ¿Cuáles son las políticas, procedimientos y procesos mediante los cuales se evalúa el impacto de la formación docente en la práctica docente?

Actualmente no se cuenta con elementos normativos que posibiliten la evaluación sistemática de la formación docente.

11. Sugerencias de la Coordinación de Docencia de la UAM-Azcapotzalco para mejorar la formación docente en su relación con el desarrollo de competencias comunicativas en los profesores.

- Planeación institucional de la formación docente: considerar la importancia de las competencias comunicativas y favorecer su desarrollo de forma implícita y explícita en todos los cursos de formación docente.
- Importancia de los cursos de formación docente: solicitar a los facilitadores para que durante los cursos planteen actividades que favorezcan el desarrollo de este tipo de competencias.
- Práctica docente de los profesores universitarios: Impulsar, desde el Programa de Formación Docente, el desarrollo de este tipo de competencias y crear conciencia entre los docentes sobre su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En resumen, los hallazgos encontrados con base a las observaciones y cuestionarios son los siguientes:

Nivel didáctico-aúlico

1. Desvinculación del proceso comunicacional con la formación docente.
2. Predominio de un modelo didáctico y comunicacional tradicional en la formación docente.
3. Falta de reconocimiento de los procesos comunicativos en la formación y práctica docente.

Nivel Institucional

4. Falta de contenidos sobre competencias comunicativas en la formación que planea y promueve la Coordinación de Docencia de la UAM-A.
5. Falta de vinculación entre el modelo educativo de la UAM y el programa de formación docente.
6. Falta de instrumentos para evaluar el impacto de la formación docente en el aula universitaria.

Lo anterior, determina las necesidades didácticos-comunicativas para establecer nuestra propuesta de Intervención Pedagógica:

- a) Diálogo comunicativo en la formación docente
- b) El lenguaje dentro del aula universitaria
- c) Desarrollo de la interacción comunicativa
- d) La evaluación comunicativa en el proceso didáctico
- e) Estrategias de comunicación en la formación docente.

El Análisis de los Resultados nos comprueba que la hipótesis (H1) El proceso de comunicación educativa en la formación docente del profesor universitario **si está** determinada por sus saberes, conocimientos y experiencias didácticas. Por lo tanto, podemos concluir que los hallazgos más significativos de la investigación es la ausencia del reconocimiento de los procesos didácticos en su interrelación con los procesos comunicativos en el contexto de la práctica docente universitaria. A continuación se describe la Propuesta de Intervención Educativa que tiene fundamento en los resultados obtenidos de la investigación.

4. Propuesta de intervención pedagógica

La propuesta de intervención pedagógica tiene como fundamento los resultados de la investigación, los referentes teóricos sobre formación docente y comunicación en el aula universitaria. A continuación se describe la propuesta.

4.1 Justificación

Esta propuesta de intervención pedagógica, como lo mencionamos en el capítulo anterior, tiene como base los resultados obtenidos del proceso de investigación sobre el estudio de caso y que son los siguientes:

Nivel didáctico-aúlico

1. Desvinculación del proceso comunicacional con la formación docente.
2. Predominio de un modelo didáctico y comunicacional tradicional en la formación docente.
3. Falta de reconocimiento de los procesos comunicativos en la formación y práctica docente.

Nivel Institucional

4. Falta de contenidos sobre competencias comunicativas en la formación que planea y promueve la Coordinación de Docencia de la UAM-A.
5. Falta de vinculación entre el modelo educativo de la UAM y el programa de formación docente.
6. Falta de instrumentos para evaluar el impacto de la formación docente en el aula universitaria.

Por lo anterior, la propuesta de intervención pedagógica contempla la elaboración de un paquete didáctico, que integra, un diseño instruccional y un Manual del Participante de acuerdo a los lineamientos institucionales de la UAM-Unidad Azcapotzalco.

4.2 Fundamentación teórica de la propuesta de intervención

La propuesta tiene fundamentos claros y relacionados con el marco teórico, se realizará con base al modelo de formación docente contextual, y fundamentada con el modelo académico de la UAM, en el enfoque constructivista de la teoría Vigotskyana, y en la comunicación educativa con la mediación pedagógica y el proceso dialógico de Paulo Freire.

4.2.1. Sistema Modular, modelo educativo de la Universidad Autónoma Metropolitana

El modelo educativo propuesto se identificó como **enseñanza-aprendizaje por Objetos de Transformación o Enseñanza Modular**, demostrando hasta la fecha un alto impacto en el nivel de formación y desarrollo profesional de quienes se han formado en él. Convirtiéndose, la UAM, de esta manera, en la pionera de la educación superior modular,

Las bases pedagógicas que subyacen a este modelo educativo y las influencias teóricas que influyen en su construcción práctica se encuentran sustentadas en:

La escuela nueva que introduce por primera vez la organización global en la enseñanza con la propuesta de Decroly sobre los centros de interés.

También se incorporan las ideas de John Dewey que propone una forma de pragmatismo llamado instrumentalismo. La escuela debe organizarse de manera que ofrezca una variedad de experiencias productivas y sociales. La educación debe propiciar una actitud científica, dispuesta a poner las ideas a prueba de la experiencia y a modificarlas sólo de conformidad con la experiencia misma. Se concibe la educación como un proceso social y se propone el “aprender haciendo”. Por otra parte en este movimiento al alumno es el centro del proceso y se piensa que el profesor debe tener un papel no autoritario en el mismo. (Rodríguez y Sanz, 1996)

El enfoque interdisciplinario de estudio de la realidad basado en Gastón Bachelard. En el caso del Sistema Modular, además se pone en un énfasis particular a la vinculación con las necesidades sociales. La pedagogía autogestionaria, donde los alumnos son considerados como sujetos con posibilidades de autodirigirse, responsables de su propio aprendizaje. Por su parte el profesor no es el único poseedor del conocimiento y del poder y éste lo comparte con el grupo. (Ojalvo y Castellanos, 1996)

Las teorías de los grupos y sus efectos en el aprendizaje particularmente basadas en las ideas de Pichón Riviere y José Bleger, quienes trabajan los grupos operativos. (Ysunza, 1983)

La pedagogía de la liberación de Paulo Freire cuestiona a la pedagogía tradicional por reproducir en la escuela las relaciones de dominación que existen en la sociedad. Se destaca en esta corriente la importancia de la relación horizontal entre profesores y alumnos y el método dialógico como recurso importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde el sujeto que enseña, aprende y el que aprende, enseña.

Este enfoque modular se sostiene en la epistemología genética de Jean Piaget que parte de la concepción de que el conocimiento es una construcción personal del sujeto a través de su acción con el objeto (Sanz, 1996), el aprendizaje y el desarrollo tienen lugar fundamentalmente en la interacción espontánea que se relaciona con un objeto y de manera individual. Es por ello que en el enfoque modular se concibe al alumno como un sujeto activo, responsable de su propio aprendizaje. Por otro lado se piensa, que el profesor debe ser sólo un facilitador del aprendizaje, lo que resulta una concepción limitada y no viable, ya que el profesor desde una perspectiva amplia debe diseñar, aplicar y evaluar un programa de estudio, además debe brindar los niveles de ayuda necesarios para que los estudiantes logren alcanzar los aprendizajes previstos en los objetivos. Se apoya fundamentalmente en la teoría cognoscitivista de Jean Piaget donde se resalta la importancia del sujeto que aprende en su relación con los objetos de conocimiento. (Cfr.Ehrlich, 1996).

Además en el enfoque modular se presenta un planteamiento que supera la interpretación reduccionista, según la cual el conocimiento progresa de lo simple a lo complejo, es decir, que todo objeto supone un tejido de relaciones.

También se señala: "El objeto de transformación, teniendo en cuenta que la realidad es una estructura de varios niveles, deberá ser explicado en función de ellos y de las relaciones que guardan entre sí; así mismo, se dará una especial atención a la explicación multinivel" (DX, 1989:18). Lo anterior se debe entender en el sentido de que la realidad se puede conocer a partir de varios niveles o enfoques. Así el aprendizaje, no se encasilla en una modalidad memorística, sino que requiere de una verdadera creación o construcción sosteniendo una idea fundamental del enfoque: sin creatividad no hay aprendizaje. Desde la perspectiva modular el aprendizaje requiere que el alumno se apropie del objeto de conocimiento, que lo haga suyo. En este sentido el conocimiento es resultado de la interacción entre un sujeto activo y una parte de la realidad que deviene en objeto de conocimiento (Beller,1996).

Desde el punto de vista pedagógico la transformación supone la creatividad de los agentes del proceso educativo, de manera que en él se creen espacios para el cuestionamiento y el diálogo, como condiciones indispensables para el avance del conocimiento, de aquí se desprende la importancia que tiene en este modelo educativo el proceso dialógico que se genera en el aula.

La idea de transformación de la realidad es uno de los pilares del modelo educativo modular respaldando la tesis de que el conocimiento se origina en la práctica.

En el DX* (1989:19) se recogen dos aspectos relevantes en este sentido cuando se señala: "El estudiante deberá participar en dos niveles en este proceso de transformación de la realidad o de producción de conocimientos: en la búsqueda de información empírica, a través del experimento y en la producción de conceptos a partir de los productos teóricos - ideológicos ya existentes".

*R. Villarreal, *et al.* En el Documento Xochimilco . Rector fundador de la UAM-X quien elaboró la propuesta de este nuevo modelo educativo en la educación superior en México.

En el *diseño curricular* las características de este enfoque pedagógico (Díaz Barriga, 1989) son las siguientes:

- La integración de las funciones universitarias (docencia, investigación, servicio).
- Las unidades de enseñanza aprendizaje o módulos que se pretendían fueran “autosuficientes”, por ser interdisciplinarias y referirse a un problema de la realidad y que superan la clásica enseñanza por disciplinas
- El diseño curricular con base a prácticas profesionales (dominantes, emergentes)
- El perfil y práctica profesional concebidos como práctica social
- La relación teoría-práctica
- La relación universidad-sociedad, retomando las necesidades de las grandes mayorías
- El abordaje interdisciplinario del conocimiento y la organización global de los contenidos en torno a un problema de la realidad (Objeto de transformación)
- El nuevo rol del profesor como guía o facilitador de los aprendizajes
- La participación activa del alumno como artífice de su propia formación
- El trabajo grupal y la investigación formativa como pilares didácticos del modelo educativo

Existen aspectos positivos que se le señalan al sistema modular desde el punto de vista teórico-metodológico como la organización curricular modular que ha significado un avance con respecto a otros planes de estudio en educación superior (Ehrlich, 2007), pues:

-Intenta abordar los objetos de estudio en su totalidad, resaltando las interrelaciones entre los fenómenos que lo componen, lo que pudiera favorecer el pensamiento teórico de los estudiantes. Asume la idea de la interdisciplina lo que permite superar la fragmentación y el aislamiento de los conocimientos.

-Deviene en un sistema crítico global y activo, organizado por objetos de transformación, que corresponden a problemas concretos de la realidad

-Se hace énfasis en la acción del sujeto para alcanzar el aprendizaje

El sistema modular significa un aporte educativo porque incorpora la interdisciplina y la aplicación de conocimiento en la transformación de la realidad concreta, misma que se funde en lo que se ha considerado el crisol de la fórmula modular: *el denominado objeto de transformación*.

4.2.2 Modelos de la formación docente

Imbernón considera que la formación del profesorado se enfoca desde diversos paradigmas que corresponden a las ciencias de la educación y al concepto del hombre y sus acciones. Los paradigmas más analizados dentro del campo de la investigación en ciencias de la educación: son el presagio-producto, el de proceso-producto, el mediacional y el contextual.

Cada uno de estos modelos presenta una concepción filosófica establecida y contienen algunas similitudes entre cada una de ellas, su filosofía enmarca los factores más importantes a desarrollar y los métodos de su formación en la formación docente. Para nuestra investigación analizaremos los paradigmas de investigación que propone Imberón porque se enfocan en el análisis de las interacciones en el aula, el análisis de las tareas de los docentes, y el análisis de la enseñanza como proceso de la comunicación, se describen a continuación:

El paradigma presagio-producto se basa en la competencia docente y concentra su atención en la personalidad del docente. Se utilizó mucho en los años setenta.

El paradigma proceso-producto pretende buscar relaciones entre el comportamiento de los profesores mientras enseñan (proceso) y las mejoras que demuestran los alumnos en su aprendizaje (producto) como consecuencia de la experimentación y de la acción del profesor. La eficacia docente dependerá de la conducta del profesor, se le da mayor importancia al proceso didáctico como proceso de comunicación. En este paradigma destaca la formación del profesor es basado en competencias que intentan desarrollar determinadas conductas docentes. Este paradigma enfatiza el valor del conocimiento para resolver problemas, más que para descubrirlos y plantearlos. Formar profesores supondrá dotarles de unas destrezas concretas y de unas conductas específicas que se relacionan positivamente con el rendimiento escolar. Pero surgen muchos cuestionamientos sobre todo a partir del auge de la psicología cognitiva y el constructivismo, la conducta ante un hecho educativo ya no será prioritaria, a partir de ese momento será el proceso psicológico que apoya esa conducta el más importante.

El paradigma mediacional aparece coincidiendo con el auge de la psicología cognitiva y en el cual la formación del profesorado se basará en establecer estrategias de pensamiento, de percepción, de estímulos, paradigma centrado en la toma de decisiones que resalta la capacidad del profesor para procesar sistematizar y comunicar la información.

El paradigma contextual complementa el modelo mediacional, añade además el componente del contexto social, insiste en el estudio de la vida en el aula, considera al profesor como un agente activo crítico frente al fenómeno educativo (Imberón: 1997), este modelo ya define al profesor como investigador en el aula, dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Considera al docente como un agente activo crítico frente al fenómeno educativo para lograr su transformación interna y de la sociedad en la que se desarrolla, Gimeno lo ubica como el técnico-crítico y A. Pérez lo llama reflexivo-artístico.

Para formar al docente desde este paradigma surgen dos direcciones complementarias: a) dotarle de instrumentos intelectuales que sean de ayuda para el conocimiento e interpretación de las situaciones complejas en las que se sitúa y, b) implicar a los profesores en tareas de formación comunitaria para dar el nexo a la educación entre el saber intelectual y la realidad social que le envuelve. Este paradigma esboza un profesor como investigador en el aula, dentro de un proceso enseñanza-aprendizaje, caracterizado por un modelo ecológico.

Al analizar los paradigmas anteriores, se infiere, la presencia de los mismos en los diferentes modelos de formación docente, pero existe una tendencia marcada por utilizar el paradigma contextual ya que acentúa la importancia de las potencialidades que reviste un proceso de formación concientizador, intelectual y analítica.

Modelos de formación del profesorado

La definición de modelo consiste en un recurso para el desarrollo de la enseñanza, para la fundamentación científica de la misma, cada modelo de formación docente se ha configurado históricamente sobre la base de dos concepciones: la primera define un conjunto de rasgos deseables en el profesional, y la segunda trasciende el ámbito de lo personal y lo visualiza en la realidad compleja en la que se desempeña, es decir, cada modelo es juzgado por su capacidad comprensiva en cuanto a la realidad de la enseñanza.

Retomando los paradigmas mencionados por Imbernón se desprenden los siguientes modelos de formación permanente del profesorado en donde la educación permanente puede definirse como el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes del profesorado. La finalidad de la formación permanente es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del profesorado.

Modelo de formación orientada individualmente

Se caracteriza por ser un proceso en el cual los mismos profesores planifican y realizan actividades de formación que consideran pertinentes. La fundamentación de este modelo parte de una observación de sentido común. Los docentes aprenden muchas cosas por sí mismos, mediante la lectura, la conversación con sus pares, poniendo a prueba nuevas estrategias, la confrontación con su práctica diaria, la experiencia personal, etcétera.

En todas estas situaciones los docentes aprenden sin la presencia de un programa formal y organizado de formación permanente. La característica principal de este modelo es que el aprendizaje lo diseña el propio profesor, él determina sus objetivos y selecciona las actividades de formación que le ayuden a cubrir sus objetivos. Las concepciones presentes en este modelo son:

1. Los individuos pueden por sí mismos orientar y dirigir su propio aprendizaje, así como valorar sus propias necesidades y realizar una valoración de los resultados obtenidos.
2. Los adultos aprenden de forma más eficaz cuando ellos mismos planifican su propio aprendizaje y no cuando siguen unas actividades que tienen menos relevancia que las que ellos mismos pueden diseñar.
3. Los individuos están más motivados para aprender cuando seleccionan unos objetivos y unas modalidades de formación que responden a sus necesidades.
(Imbernón: 2000)

Las referencias teóricas que se vinculan con estas concepciones se encuentran en Rogers, quien nos dice que el único aprendizaje que tiene una influencia significativa en el comportamiento es el que se fundamenta en el autoaprendizaje y el autodescubrimiento, o

como Dewey, para quien el único aprendizaje eficaz es el que uno realiza y compartiendo con ellos podemos decir que el adulto aprende cuando considera que le significa alguna utilidad o beneficio y se apega a su vida real. (Imbernón: 2000)

Modelo de formación de observación-evaluación

Se caracteriza por responder a las necesidades del docente, de saber como afronta la práctica diaria para aprender de ella. También la reflexión individual sobre la propia práctica puede mejorar con la observación de otros, la discusión y la experiencia en común. Este modelo está asociado a una evaluación, según el criterio de los docentes, por lo que no lo consideran como una ayuda y tienen dificultades para entender sus ventajas. Además, tradicionalmente los docentes consideran a su clase como un lugar privado al que sólo se accede desde una posición de autoridad lo que limita la efectividad que pueda tener. El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza

Tiene lugar cuando los profesores están implicados en tareas de desarrollo curricular , diseño de programas, o en general mejora de la institución y tratan con ello de resolver problemas generales o específicos relacionados con la enseñanza. Supone una combinación de modos y estrategias de aprendizaje que resulta de la implicación de los docentes en tal proceso.

La fundamentación de este modelo está en la concepción de que los adultos aprenden más eficazmente cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver un problema. Asimismo, supone una combinación de modos de estrategias de aprendizaje que resulta de la implicación de los docentes en tal proceso, no obstante, es insuficiente la actuación que presta al impacto de las experiencias de los profesores, así como a la mejora profesional a la que les ha llevado este proceso.

El modelo de entrenamiento

Los objetivos, el contenido y el programa lo establecen la administración o los formadores, aunque hay algunas propuestas que implican a los participantes en la planificación inicial del programa. La concepción básicas de este modelo es que existen un serie de comportamientos y técnicas que los docentes deben reproducir en clase.

La fundamentación de este modelo es que los profesores pueden cambiar su manera de actuar y aprender a reproducir comportamientos en sus clases que no tenían previamente. Este modelo constituye un medio para adquirir conocimientos y estrategias de actuación. De igual modo cubre en buena medida los objetivos que se esperan si se realizan en todas sus fases y los docentes pueden mostrar cambios significativos en sus conocimientos y actuaciones en el aula.

El modelo indagativo o de investigación.

Este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza.

Uno de los elementos más importantes de este modelo es que la investigación es importante para el docente, pues por medio de ella detecta y resuelve problemas y, en este contexto, puede crecer como individuo. Cuando los docentes actúan como investigadores, el resultado es que toman decisiones al estar mejor informados, sus experiencias les sirven de apoyo para una mayor colaboración entre ellos y aprenden a ser mejores profesores, siendo capaces de observar más allá de lo inmediato, de lo individual y lo concreto. La principal aportación de este modelo es que cuando la administración, los formadores y los docentes trabajan juntos, cada uno puede aprender de la perspectiva del otro y buscar soluciones. A partir de este modelo indagativo y de investigación además del paradigma contextual es que vamos a estructurar la propuesta de intervención pedagógica.

4.2.3 La formación docente conceptualizada desde el constructivismo

Lev Vigotsky es un filósofo y psicólogo ruso que trabajó en los años treinta del siglo XX, es frecuentemente asociado con la teoría del constructivismo social que enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento y apoya un modelo de descubrimiento del aprendizaje. Este tipo de modelo pone el énfasis en el rol activo del maestro, mientras que las habilidades mentales de los estudiantes se desarrollan naturalmente a través de varias rutas de descubrimientos.

Los tres principales supuestos de Vigotsky son:

a) Construyendo significados

1. La comunidad tiene un rol central
2. El pueblo alrededor del estudiante afecta grandemente la forma que ve el mundo.

b) Instrumentos para el desarrollo cognoscitivo

1. El tipo y calidad de estos instrumentos determina el patrón y la tasa de desarrollo.
2. Los instrumentos deben incluir: adultos importantes para el estudiante, la cultura y el lenguaje

c) La Zona de Desarrollo Próximo

De acuerdo a la teoría del desarrollo de Vigotsky, las capacidades de solución de problemas pueden ser de tres tipos

1. Aquellas realizadas independientemente por el estudiante,
2. aquellas que no puede realizar aún con ayuda y,
3. aquellas que caen entre estos dos extremos, las que puede realizar con la ayuda de otros.

Los principales principios vigotskianos en el aula son:

1. El aprendizaje y el desarrollo es una actividad social y colaborativa que no puede ser enseñada a nadie. Depende del estudiante construir su propia comprensión en su propia mente.
2. La zona de desarrollo próximo puede ser usado para diseñar situaciones apropiadas durante las cuales el estudiante podrá ser provisto del apoyo apropiado para el aprendizaje óptimo. (Sang, 2007)

3. Cuando es provisto por las situaciones apropiadas, uno debe tomar en consideración que el aprendizaje debería tomar lugar en contextos significativos, preferiblemente el contexto en el cual el conocimiento va a ser aplicado.

Retomando de Sang:2007 la principal y más importante diferencia entre los autores Piaget y Vigotsky es la Mediación Cultural en el proceso de aprendizaje. En la concepción histórico-cultural existe una conexión estrecha entre el medio ambiente especial que los seres humanos habitan y los procesos cualitativos psicológicas humanas fundamentales y distinguibles.

Para Vigotsky el foco principal se encuentra en la mediación cultural con el supuesto que la cualidad mental del ser humano es la necesidad y habilidad de mediar sus acciones a través de artefactos y de arreglar para el redescubrimiento y apropiación de estas formas de mediación para las subsecuentes generaciones.

El lenguaje es el principal instrumento de mediación, por encima de todas las demás, ya que Vigotsky consideraba mucho más en mente cuando se refería a los signos como instrumentos psicológicos, como serían la nemotecnia, los sistemas de símbolos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas, los mecanismos de dibujo, en fin todo tipo de signos convencionales.

Desde este punto de vista el desarrollo de la mente es el entretrejimiento del desarrollo biológico del cuerpo humano y la apropiación de la herencia cultural que existe en el presente para coordinar a las personas con cada una y con su entorno.

Las funciones superiores de la mente son, por definición, mediaciones culturales, que no envuelven una acción directa sobre el mundo, sino una indirecta que toma un poco de aspectos materiales y lo incorpora como un aspecto de la acción. Como tales, ellas mismas han sido construidas por la acción humana previa y la acción actual o corriente se beneficia del trabajo mental que produjo la forma particular de esa materia.

En consecuencia, en la primera implicación, la herramientas o instrumentos son reconocidos como funciones mentales transformadoras de una manera fundamental, ya que los instrumentos no solo simplemente facilitan los procesos mentales que de otra manera deberían de formularse de nuevo sino que los instrumentos delinear y transforman los procesos mentales.

Segunda implicación, todas las funciones psicológicas comienzan y en una vasta extensión permanecen cultural, histórica e institucionalmente situados en contextos específicos, lo que conlleva que los instrumentos mismos estén enmarcados en estos mismos parámetros. Es decir, no podemos de ninguna manera eludir la situación socio-histórica cuando existe una acción, que aún el lenguaje no se escapa, no existe un instrumento de carácter universal con propiedades de mediación cultural.

Tercera implicación. Hacer a la mediación cultural el centro de la mente y del desarrollo mental es que el significado de la acción y el contexto no son independientes una de otra. Por lo que tomar la acción en el contexto requiere una interpretación relacional de la mente.

Los objetos y el contexto se presentan juntos como parte de un proceso singular de desarrollo bio-socio-cultural.

Cuarta implicación. La mente no se encontrará enteramente localizada dentro de la cabeza, Las funciones psicológicas superiores son transacciones que incluyen al individuo social, los instrumentos de mediación cultural y los medios culturalmente estructurados social y natural de los cuales forma parte el individuo.

Con estas implicaciones de la teoría Vigostkiana podemos establecer que la relación entre el individuo y lo social es de carácter relacional, pero toma como preminencia la mediación cultural. Esta relación especial es el sostén de la herencia cultural sin la cual no es posible el desarrollo de la mente.

Con relación a la formación docente es importante ser congruente con la posición constructivista. Esto es, si se quiere formar profesores con este enfoque se deben crear los medios apropiados para el entrenamiento en las funciones constructivista y así lograr que ellos asuman por convicción autoconstruida esta forma de enseñar.

En esta misma línea del constructivismo, la formación docente es el proceso por el cual el profesor obtiene aprendizajes directos de la realidad cotidiana, del mundo social y del trabajo y desarrolla habilidades para crear, recrear y transferir conocimiento.

La formación docente debería ser una actividad comprometida con la transformación social que requiere del conocimiento y la convicción individual de los miembros de la comunidad educativa y la sociedad, lo cual lleva a una toma de conciencia de la realidad y a crear condiciones que conduzcan a un cambio cualitativo tanto en lo educativo como en lo social. (Anzaldo. 2007)

En la formación docente se requiere habilitarlo en el manejo de una serie de estrategias (de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, etcétera) flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase y entonces decida que es conveniente hacer en cada caso tomando en cuenta las características, conocimientos previos de los alumnos, los contenidos de estudios, los objetivos, las facilidades para llevar a cabo el aprendizaje.

La formación docente debe estar integrada por el plano conceptual, reflexivo y práctico. Debe incluir fundamentos conceptuales, pero no restringirse a éstos, sino que realice una reflexión sobre su propia práctica docente y la posibilidad de generar alternativas de trabajo efectivas.

La formación docente debe asegurar la pertinencia, la aplicabilidad y la permanencia de lo aprendido y lo realizará a través de:

1. La adquisición y profundización de un marco teórico-conceptual sobre los procesos individuales, interpersonales y grupales que intervienen en el aula y posibilitan la adquisición del aprendizaje significativo.

2. La reflexión crítica en y sobre la propia práctica docente, con la intención de proporcionar instrumentos de análisis de su quehacer, tanto a nivel de la organización escolar y curricular como en el contexto del aula.
3. La generación de prácticas alternativas innovadoras a su labor docente, que le permitan una intervención directa sobre los procesos educativos. (Hernández: 2006)

Aunque teóricamente estén separados la explicación de la práctica educativa y la formación del docente, es evidente la relación tan estrecha entre ambos procesos y de ellos con la profesionalización de la docencia concebida ésta como: el proceso mediante el cual el personal académico logra una formación integral para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa en tanto procesos determinados y determinantes de relaciones sociales que, a su vez, son abordados y transformados en una praxis alternativa.

Siguiendo con el enfoque constructivista el proceso de formación docente debe tomar como punto de partida el pensamiento didáctico espontáneo del docente sobre su práctica docente diaria. Es necesario puntualizar que dicho proceso será fructífero en la medida que sea colectivo, esto es, que involucre equipos de trabajo y asesores psicopedagógicos, especialista en contenido o en currículo, etcétera, que asuman esta tarea como un trabajo cooperativo de innovación, investigación y formación permanente.

Se considera que la formación docente más adecuada es la práctico-reflexiva, porque con ella los docentes focalizan un análisis crítico o reflexión sobre la propia práctica docente y plantean soluciones de problemas situados en el aula y son más efectivos para lograr que los docentes cambien sus cogniciones, actitudes y estrategias de trabajo habituales.

La propuesta del práctico reflexivo se sustenta en una racionalidad práctica donde la formación enfatiza la acción práctica, mediante la comprensión plena de la situación profesional donde labora, por la vía de procesos de deliberación, debate e interpretación. (Díaz Arceo: 2002)

Donald Schön considera que la reflexión como un proceso de encuadra, exploración y estructuración dentro de un contexto profesional dado. En el terreno de la formación docente, la reflexión cumple uno o varios de los siguientes propósitos: (citado en Díaz Arceo:2002)

- Deliberar acerca de la enseñanza
- Dirigir propositivamente la enseñanza
- Transformas las prácticas de enseñanza .

Esta enseñanza reflexiva aplicada a la formación docente consiste en llegar a comprender el pensamiento, el discurso y la acción de los profesores dentro de un mismo contexto educativo, constituye una estrategia formativa que le permite elevar tanto el entendimiento de su labor profesional como modificar los esquemas conceptuales con que enfoca su práctica docente.

En la formación docente es importante integrar los saberes teóricos con la experiencia práctica, de conducir programas mucho más orientados al campo de la aplicación profesional en cuestión y de conducir procesos formativos donde la reflexión y la tutoría sean piezas clave.

Principios constructivistas para la formación docente:

1. Atiende el saber y el saber hacer.
2. Contempla en contenido de la materia, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la práctica docente.
3. Toma como punto de partida el análisis y el cuestionamiento del pensamiento didáctico del sentido común.
4. Es el resultado de la reflexión crítica y colaborativa del cuerpo docente
5. Constituye un proceso de reflexión que intenta romper barreras y condicionamientos previos.
6. Genera un conocimiento didáctico integrador y una propuesta para la acción.
7. Contempla el análisis del contenido disciplinar, en el marco del proyecto curricular y educativo en cuestión.
8. Abarca, concepto, principios y explicaciones (saber) procedimientos (saber hacer) actitudes, valores y normas (saber ser, saber estar, saber comportarse, saber por qué se hace).
9. Potencia los componentes metacognitivos y autorreguladores del conocimiento didáctico del profesor.
10. Considera estrategias para la solución de problemas situados.
11. Promueve el cambio didáctico: la clarificación conceptual de la labor docente, el análisis crítico de la propia práctica, las habilidades específicas del dominio donde se enseña y la adquisición de estrategias docentes pertinentes. (Díaz Arceo: 2000)

En suma, los procesos de formación docente constructivista deben abarcar los planos conceptual, reflexivo y práctico, orientándose a la generación de un conocimiento didáctico integrador y a la elaboración de propuestas para la acción viable y situacional. Este proceso se genera en un contexto socio-histórico, esto es, tiene lugar en un ambiente social en el que se desarrollan intercambios de lenguajes, códigos, imágenes, esquemas, estructuras y significados entre sujetos activos. Los instrumentos de mediación, incluidos los signos, los proporciona la cultura, el medio social pero no los tomamos del medio y ya, sino que hay que interiorizarlos, transformar las acciones externas sociales en acciones internas. Asimismo la formación docente no se puede abordar en un plano individual, porque no permite superar del todo la imagen espontánea y a veces simplista de la enseñanza. Por el contrario, se aboga por un trabajo colegiado o colectivo, con un mínimo de profundidad en torno a los problemas educativos, congruentes.

4.2.4 El proceso de comunicación en la formación del docente universitario

Las características específicas del modelo académico de la UAM antes mencionadas y en donde subyace la formación docente del profesor universitario plantean asumir de su modelo educativo el proceso dialógico de comunicación educativa, y el de mediación pedagógica para analizar el proceso de comunicación en la formación docente.

La comunicación en el salón de clases se define como el conjunto de los procesos de intercambio de información entre el profesor y el alumno y entre los compañeros entre sí, con el fin de llevar a cabo dos objetivos: la relación personal y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Mercedes Charles, el salón de clases desde el punto de vista de la comunicación, se define como "un proceso de producción-recepción de complejos efectos de sentido (y no sólo de información), a partir del lugar que los interlocutores ocupan en la trama de las relaciones sociales y en función del horizonte ideológico-cultural de que son portadores en virtud de su situación o posición de clase". Se establecen situaciones de relación interpersonal y grupal que se llevan a cabo, presuponiendo que éstas son el resultado de la necesidad de comunicación que se gestiona en el aula, y de los diversos roles, reglas e interacciones que se generan y los cuales están presentes en el intercambio comunicativo.

En la formación docente es necesario entender que los docentes son esencialmente comunicadores y problematizadores, y no informadores o transmisores de un saber científico y socialmente establecido, y que, con base en la apropiación conceptual que el docente tenga de ese saber, es posible la forma de presentación del mismo en el aula de clase. Es decir, la forma como conoce el docente, sus pensamientos, sus creencias en torno al saber específico y pedagógico, es reflejada mediante la práctica docente para proponer el objeto de estudio ante la clase. La mediación pedagógica es el proceso mediante el cual el maestro dirige la actividad/comunicación, es decir la participación de los alumnos, hacia el logro de objetivos previamente establecidos que harán posible que muestren determinadas competencias necesarias para la vida social.

Mientras que en la educación presencial-tradicional el maestro recurre fundamentalmente, a las preguntas al grupo como la única manera de hacerlos participar. Y se esfuerza en que "entiendan" lo que el expone. En los nuevos ambientes de aprendizaje, la mediación pedagógica permite un rango más amplio de formas de participación de los alumnos en clase.

La teoría tradicional de la comunicación

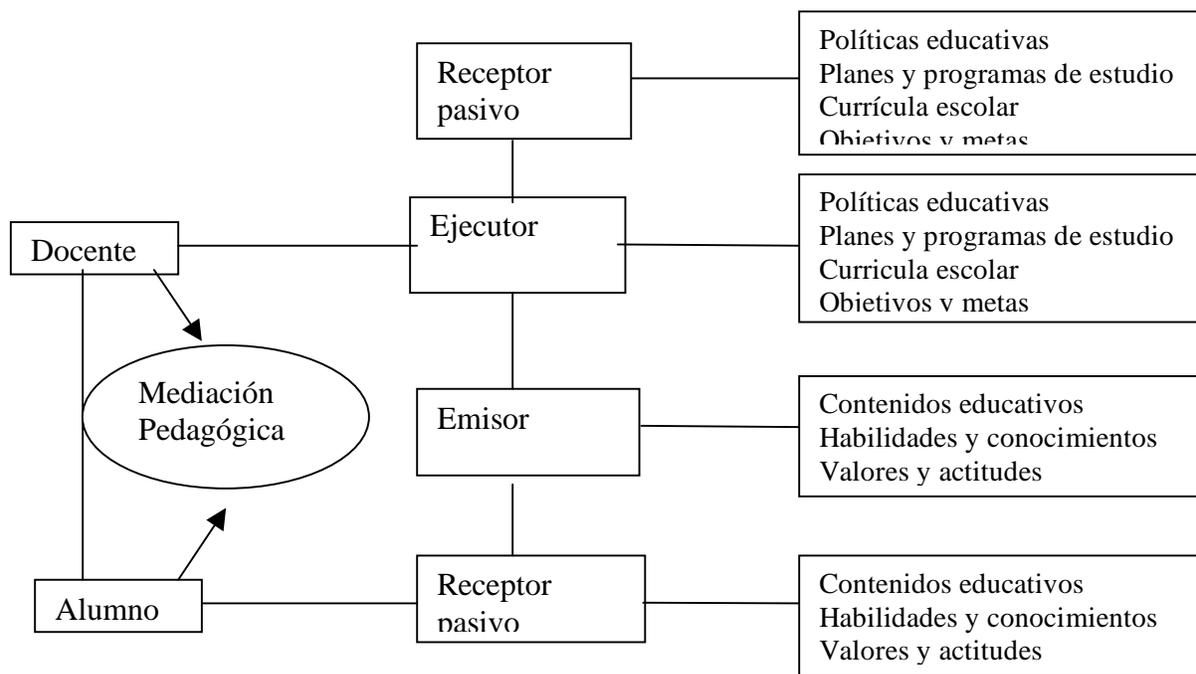
En la comunicación educativa, con la teoría tradicional explicaremos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, este modelo aún se utiliza para estudiar los procesos comunicacionales en el ámbito educativo.

El maestro constituye el elemento principal del proceso educativo ya que, a través de su persona se operacionalizan las políticas educativas, ejecuta el currículum y el plan de estudios. "del maestro se espera que reciba, ejecute y emita en forma eficaz aquellos lineamientos donde ejerce la docencia" (Charles 1992).

Los alumnos a quienes se les otorga un papel pasivo, de ellos se espera que asimilen los contenidos y logren introyectar los conocimientos y habilidades establecidas para el ciclo escolar donde están inmersos. Los roles del emisor-maestro y del receptor-alumno están perfectamente ubicados.

El maestro ejerce el control comunicacional en el salón de clases, es quien determina el tema, corrige, pregunta y controla el diálogo.

En la teoría tradicional predomina el modelo unidireccional de comunicación, se caracteriza por ser de tipo transmisor porque el profesor (emisor) deposita información en sus estudiantes (los receptores) para que sea reproducida fielmente. El emisor envía mensajes permanentemente a sus receptores y estos mensajes no tienen retorno, no tienen respuestas porque no hay interactividad, ni comunicación de doble vía. El modelo de comunicación en el que los papeles se intercambian y ninguno está en superioridad con respecto al otro, se denomina Comunicación Horizontal.(Charles: 1991)



Fuente: Mercedes Charles. Comunicación educativa y cultural. ILCE, 1992.

El maestro es competente cuando logra comunicar eficazmente a los alumnos los contenidos educativos y desarrolla en los educandos los conocimientos y habilidades previamente determinados en los objetivos institucionales. Tomando en cuenta la realidad educativa de nuestro país, muchas veces el carácter de transmisor y unidireccionalidad de la comunicación y de la interacción pedagógica en los procesos educativos no se definen por la voluntad del maestro sino por las circunstancias de masificación que afrontan gran número de escuelas.

Proceso dialógico

Dentro de la comunicación educativa en el aula, y retomando del modelo educativo de la UAM el enfoque que utilizaremos en nuestro estudio de caso es el del teórico Paulo Freire, el proceso dialógico, ya que conjuga la comunicación con la educación. Porque la propuesta de Freire fue, es y será pedagógica: “ayudar al hombre a ser hombre”, pedagogía que basó en la evolución de conceptos como sociedad, educación y diálogo (comunicación). El conocimiento no se transmite, se está construyendo: el acto educativo no consiste en una transmisión de conocimientos, es el goce de la construcción de un mundo común.

Freire nos dice que la relación entre comunicación, educación y sociedad humana es de total implicación. En realidad no existe ser humano fuera de la sociedad y ésta no puede existir sin algún modo de educación, esto es, la forma de la educación se relaciona directamente con la forma de la sociedad.

Cuando se habla de una sociedad crítica, abierta, plástica; entonces se habla de una educación de igual magnitud en el proceso enseñanza-aprendizaje. Y esta enseñanza, exige la competencia del diálogo (comunicación), ya que sin éste no puede darse la enseñanza, por lo tanto, ambas áreas se conforman como una constante y han tomado expresión históricamente en lenguajes como la danza, el teatro, etcétera. A su vez, con el avance tecnológico de cada grupo social, se piensa en la pintura, la escultura, la escritura entre otras y posteriormente en la fotografía, el cine, la radio, la televisión, las computadoras, el internet, etcétera. Se habla, entonces de una sociedad de información en la que el individuo como usuario de algún tipo de tecnología se conecta al mundo, se comunica. Cuando hablamos de comunicación el referente varía desde la relación cara a cara (interpersonal), hasta el uso de las nuevas tecnologías como pivote fundamental del desarrollo de las nuevas sociedades capitalistas.

Para Freire la relación entre la educación y la comunicación deberá ser reflexiva, dialógica, que implique y forme a un ser humano libre, justo y equitativo. Se refiere al hombre y la mujer como seres biológicos e históricos. La condición de histórico sólo se alcanza cuando el sujeto se da cuenta, conscientemente, de las relaciones que mantiene con otros sujetos con el mundo en que se sitúa. Distingue al ser humano en dos: ser de relaciones y ser de contactos.

Las características del concepto de relaciones humanas connota primeramente: pluralidad, crítica, trascendencia, temporalidad y consecuencia. Así mismo, estas características se establecen en el mundo (lo que origina un ser de contactos) y con el mundo (lo que origina un ser de relaciones). Estar en el mundo implica una relación natural-biológica con el entorno, y estar con el mundo implica relaciones culturales. Freire parte de la idea de que el ser humano es fundamentalmente un ser de relaciones y no sólo un ser biológico de contactos. El hombre y la mujer, como seres de relaciones, descubren y conocen su medio ambiente, se abren a la realidad. Freire hace aquí la primera integración entre el ser y el mundo.

El ser de relaciones se caracteriza por la:

- Pluralidad: el sujeto se organiza, elige, se prueba y actúa, por lo tanto, la pluralidad exige un acto crítico.
- Crítica: la captación reflexiva de datos objetivos de la realidad y en consecuencia la percepción será crítica, permitiendo un ejercicio de reflexión.
- Trascendencia: promueve una unión que es de liberación y un ser libre es capaz de discernir por qué existe, aquí radica la raíz de su temporalidad.
- Temporalidad: implica comprender el ayer, reconocer el hoy y descubrir el mañana. Cuando el individuo encuentra la raíz de esa temporalidad, traspasa la unidimensionalidad*, sólo entonces como ser libre, es capaz de discernir por qué existe (como proyecto de) y no sólo por qué vive (como ser biológico).
- Consecuencia, es interferir para transformar la realidad en objetivos, dirección, proyección y esperanzas.

El ser humano cuando crea y recrea (transforma) el entorno, hereda experiencia, la cual se integra como conocimiento útil al grupo social para responder con pluralidad a los desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo y trascendiendo para lanzarse al dominio de lo que le es exclusivo: la cultura y la historia.

La integración y/o comunión de los sujetos con el mundo son características fundamentales del ser de relaciones y se componen de los siguientes elementos:

- Son actividades humanas
- Implican conceptos activos
- Resultan de estar en y con el mundo
- Resultan de transformar la realidad
- Provocan la capacidad de optar (acto crítico)
- Reconocen al ser integrado como sujeto
- Reconocen al ser integrado como ser revolucionario, subversivo
- Significan arraigo.

La integración, desde la perspectiva freiriana, da respuestas plurales y se perfecciona en la medida en que la conciencia se torna crítica, da sentido a la historia y a la cultura. Este sentido es el camino a la libertad, la cual transforma al ser en un sujeto abierto, plástico, dispuesto a lo nuevo y vislumbra el advenimiento del diálogo.

El ser de contactos:

Cuando el ser humano es reducido a un estar en el mundo, en donde la forma de captar la realidad y las relaciones es sólo un reflejo, estamos hablando de un ser de contactos, quien tiene respuestas unívocas, singulares (no plurales), reflejas y no reflexivas, estas respuestas (a problemas cotidianos) son culturalmente inconsecuentes. El ser se limita a vivir por el simple hecho de estar presente y se caracteriza por girar sus intereses en torno a formas

* La unidimensionalidad del tiempo hace referencia a un hoy constante, un exceso de tiempo presente del sujeto, en el cual se ahoga y está preso, en donde hay toma de conciencia del tiempo y del espacio, de su condición histórica, de sí mismo de los otros. Paulo Freire. *La educación como práctica de la libertad*, p.30

vegetativas de vida, sus preocupaciones se ajustan más a lo vital, biológicamente hablando y no en que le falta.

Este ser de contactos se caracteriza por la adaptación, el acomodamiento y/o ajuste, lo cual se expresa en:

- Síntomas de deshumanización
- Comportamientos de la esfera animal
- Pérdida de la capacidad de optar (crítica)
- Sometimiento a prescripciones ajenas
- Acomodo, ajunte, ya no se integra
- Incapacidad de alterar la realidad
- Alteración de sí mismo para adaptarse
- Destemporalización
- Desarraigo
- Masificación, en anonimato, no existe, sólo vive.

Por todo esto, Freire precisa una lucha por la humanización, una lucha para integrar al sujeto con el mundo constantemente amenazado por los factores de la opresión y superar aquello que hace del sujeto un individuo acomodado y ajustado.

El ser humano dinamiza al mundo con esta lucha a través de actos creativos, recreativos y de toma de decisiones, esto le permite tener un mayor campo de dominio sobre la realidad, acrecentándola y humanizándola con algo que él mismo construye: cultura e historia. Esto es, el sujeto empieza un proceso de temporalización de espacios geográficos e instaura un juego de relaciones con los demás seres y con el mundo. Alterar, crear y responder a los problemas cotidianos permiten dar movimiento a la sociedad y, por tanto a la cultura.

La práctica de la educación liberadora (toma de conciencia crítica, opción liberadora, acción transformadora y evaluación crítica) está inspirada en los principios pedagógicos que constituyen el elemento nuclear que sustenta el proyecto educativo freireano:

1. Importancia de partir de la realidad: la toma de conciencia crítica se hace a partir de la realidad; para ello es preciso saber distanciarse de la propia realidad, ser objetivo, analizar, interpretar, globalizar y proyectar la nueva realidad; comenzar a partir de *aquí y ahora* en una actitud no problemática pero si problematizadora.
2. Importancia de la acción: la toma de conciencia debe desembocar en la acción entendida como transformación de la realidad, previa reflexión sobre la misma.
3. Importancia del grupo: sin el grupo es imposible educar. En el grupo nadie educa a nadie, nadie concientiza a nadie; las relaciones de comunión y diálogo sustituyen la cultura típicamente autoritaria de los sistemas educativos tradicionales; el grupo es la célula educativa básica; es realmente el grupo el que educa.
4. Nueva relación entre método y contenido: no se trata de transmitir unos contenidos tradicionales apelando a un nuevo método; es el método el que es educativo por sí mismo, puesto que el método educa vitalmente.
5. Nueva relación entre maestro y alumno: ambos educan; ambos son educados; relación dialógica en libertad recíproca y progresiva.

El diálogo

El diálogo para Freire, es un fenómeno humano y revela la palabra; ésta como algo más que un medio para que el diálogo se produzca, e impone buscar su esencia: acción y reflexión, en tal forma solidarios y en interacción radical. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión, y, por ende, que no sea praxis.

palabra { a) acción
 { b) reflexión } praxis (decir la palabra referida al mundo es transformarlo)

Sacrificio
palabra { a) de la acción: palabrería, verbalismo
inauténtica { b) de la reflexión: activismo

Fuente: Paulo Freire. 1970. *Pedagogía del Oprimido*, p. 99, Editorial Siglo XXI.

La palabra

La existencia, en tanto humana no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras con las cuales los hombres y mujeres transforman el mundo. Existir humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento.

Los seres humanos se hacen en la palabra, en el trabajo, en la reflexión. Decir la palabra es derecho de todos e implica el encuentro de los sujetos para la transformación de este mundo. El diálogo es el encuentro de los Seres-Sociedades-Naciones, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo sin agotarse en una relación yo-tú.

Si al decir la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres y mujeres lo transforman, el diálogo se dispone como el camino mediante el cual los sujetos ganan significación en cuanto tales. Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado. El diálogo es un acto creador, la conquista implícita en él es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la de uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los seres y las sociedades.

La autosuficiencia en el diálogo es incompatible, porque quienes carecen de humildad o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. Si alguien no es capaz de sentirse y saberse tan ser humano como los otros, significa que le falta mucho por caminar

para llegar al lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos, hay seres humanos en comunicación, en busca de saber más, de sí mismos, de los demás y del mundo.

Tampoco hay diálogo si no existe una intensa fe en los sujetos mismos, en su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear; fe en la vocación de ser más. La fe en los seres es un dato *a priori* del diálogo que existe aún antes de instaurarse éste. El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido.

Si la fe en los sujetos es un *a priori* del diálogo, la confianza se instaaura en él. La confianza, paralelamente, hace que los sujetos dialógicos se sientan cada vez más compañeros al pronunciar el mundo, por lo tanto, implicará el testimonio de un sujeto a otro, de las intenciones reales y concretas.

Tampoco hay diálogo sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres a partir de ella se mueven los hombres en permanente búsqueda, búsqueda que no puede darse en forma aislada sino en comunión con los demás.

No hay diálogo verdadero si no existe en los sujetos un pensar verdadero, el pensamiento crítico que, percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir, la permanente transformación de la realidad, con visar a una permanente humanización de los hombres.

El sujeto de pensamiento crítico ya no se preocupará por la conciencia de la temporalidad en sí misma, la superación de la situación de opresión y el espacio temporalizado, sino, que ahora para él, son un campo en continua transformación por la acción propia de los seres y/o grupos sociales, sociedades y/o naciones.

El diálogo implica este pensar crítico y es capaz de generarlo. Sin diálogo no hay comunicación (verdadera) y sin ésta no hay educación (verdadera). Educación como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza.

Para llevar al cabo esta concepción de la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empieza cuando el educador-educando se pregunta qué va a dialogar con los educandos-educadores, cuando a su vez surge la inquietud a propósito del contenido programático de la educación.

Para el educador-educando el contenido programático es la devolución organizada, sistematizada y acrecentada a los educandos-educadores de aquellos elementos que éstos (como pueblo) le entregaron en forma inestructurada.

La proclama de educación auténtica de Freire es hacerla de A con B, no de A sobre B, con la mediación del mundo que impresiona y desafía a unos y a otros, originando diversas visiones y puntos de vista en torno de él. El acercamiento a las masas populares, con esta

práctica, se hace para conocer el diálogo con ellas la objetividad en que se encuentran, la conciencia que de esta objetividad (realidad) estén teniendo, de los varios niveles de percepción que tengan de sí mismos y del mundo en el que están y con el que están.

El papel del educador-educando no es hablar al pueblo sobre su visión del mundo, sino dialogar con él sobre la visión del otro y la propia. La visión del mundo para ambos es expresada en diversas formas de acción, refleja la situación en el mundo en el que se constituyen. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación.

El lenguaje del educador o del político(éste último ha de tornarse también educador en el sentido más amplio de la palabra) así como el lenguaje del pueblo, no existen sin un pensar, y pensamiento y lenguaje, sin una estructura a la cual se encuentran referidos. A fin de que haya comunicación eficiente entre ellos, es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente. En la realidad es donde se busca el contenido programático de la educación, está instaurada en el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es en este momento en que realiza la investigación de lo que llama Freire *universo temático o temática significativa* del pueblo o el conjunto de sus temas generadores.

La tarea del diálogo es llevar a cabo una acción concreta que consiste en proporcionar, medios para superar actitudes mágicas o ingenuas a los sujetos, medios para crear un mundo de signos gráficos y para comprometerse con su realidad. Dentro de este contexto de diálogo aparece lo que Freire llama los modos de acción cultural, es decir, formas de expresar culturalmente este principio dialógico. Estos modos de acción cultural los tomaremos para hacer una reflexión sobre la comunicación en el aula.

Los modos de acción cultural dentro del proceso dialógico son para Freire: la cooperación, la unión, la organización y la síntesis cultural. Ubicándolos en la práctica de la situación pedagógica formal, esto es, *al salón de clases* quedan como sigue:

La cooperación

La teoría de la acción dialógica no admite un sujeto que domina y un objeto dominado, sino solamente sujetos que se encuentran para descifrar el mundo, para transformarlo. Esto dentro del salón de clases nos permite pensar la situación de clases como un espacio de encuentro. Tanto el enseñante como el estudiante son parte de una pequeña comunidad que trabaja en un lógica cooperativa. Es decir, el grupo tiene un fin y actúa cooperativamente para llevarlo a cabo. No se trata de tener éxito en exámenes, ni de lograr ciertos aprendizajes meramente técnicos, se trata de indagar y descifrar el mundo para transformarlo.

La unión

Es fundamental que los líderes de un grupo de trabajo pedagógico (el profesor que se hace cargo de su clase) inste a los estudiantes a que se configuren como un grupo unido y además, a que el profesor mismo se involucre como una parte constituyente de ese grupo.

Se trata de una unificación más profunda, el establecer una relación de base a partir de la cual el trabajo pedagógico puede ser llevado a cabo.

La organización

Su opuesto es la manipulación, ¿Está la clase manipulada por los intereses del profesor? Intereses que son reflejo de los intereses de otras instancias como, por ejemplo, el currículum oculto. Dentro del grupo existe la libertad suficiente para que este grupo unido que busca interpretar y transformarlo se organice según su propia dinámica. Hay el espacio suficiente para que el grupo tome decisiones de forma democrática. Este punto tiene importantes implicaciones, ya que este tipo de dinámicas configuran una forma de actuar que podríamos llamar cívica que se expresará en la actitud social de los estudiantes posteriormente.

La síntesis cultural

Todos los grupos están animados por una cultura, es decir, una forma de mirar el mundo, un conjunto de costumbres, de vivencias, un imaginario que los caracteriza. Desde este punto de vista –y siempre en el contexto de una práctica de aula- un grupo de estudiantes posee una cultura propia. Una forma de comunicarse, un conjunto de preocupaciones e intereses. A través de la interacción es como fomentamos la cultura que trae el grupo y no la imposición de la cultura mayoritaria, según Freire: en la síntesis cultural se resuelve la contradicción entre la visión del mundo de los líderes y aquella del pueblo en un enriquecimiento mutuo.

La idea principal de este planteamiento se basa en la existencia y el diálogo: la existencia del ser humano sólo se da en el diálogo, en la comunicación; y pensar hablar de diálogo no es hablar de elementos componentes y/o procesos de comunicación, o a través de medios tecnológicos de comunicación, sino de la esencia, el alma, el motor, la potencialidad, la provocación en el diálogo-comunicación.

La Mediación Pedagógica

El proceso didáctico-aúlico en la formación docente plantea un proceso de comunicación educativa, que se caracteriza por ser tradicional, modelo que predomina en los cursos de formación docente. Sin embargo, para llevar a cabo el análisis del proceso de comunicación asumiremos como enfoque teórico a la mediación pedagógica y al proceso dialógico.

Por todo lo anterior una condición necesaria aunque no suficiente, para que realmente haya participación genuina de los alumnos y con ella, construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza es la mediación pedagógica. Sin ella no es posible la interacción, ni la interactividad y por consiguiente un aprendizaje significativo. La mediación pedagógica establece un tipo de dirección del aprendizaje que no es ni directa, ni frontal. Todo lo contrario indirecta y con la participación activa de los implicados en el proceso. Es decir propiciando la interacción y la interactividad de los alumnos en clase, presencial o a distancia.

La mediación aplicada a la educación propone varias características: Intencionalidad, es decir que lo que se haga tenga una intención manifiesta y compartida; trascendencia,

superar el aquí y el ahora; reciprocidad que haya interacción e interactividad, es decir participación activa del sujeto que aprende; significación, que cobre sentido y significado para el sujeto y autorregulación.

El mediador es la persona que al relacionarse con otra o con otras y cumplir los anteriores requisitos, estimula el desarrollo de sus potencialidades, corrige funciones cognitivas deficientes, propiciando el movimiento de un estado inicial de no saber, poder (saber hacer) o ser, a otros, cualitativamente superior de saber, hacer y ser.

Pero para ello el maestro mediador deberá desarrollar un conjunto de habilidades que le permitan mediar es decir, ser intermediario entre el alumno que aprende y el contenido de enseñanza que él mismo deberá apropiarse.

Entre esas habilidades están aquellas que:

- Permiten negociar lo que se debe enseñar y aprender
- Ofrecen ayuda individual y colectiva acorde con dificultades y necesidades manifiestas
- Dan libertad a los alumnos responsable y comprometida para hacer y crear
- Propician la expresión de lo aprendido por diferentes vías, formas y maneras
- Permiten el error e inducen a sacarle partido educativo al mismo

Indudablemente la función del maestro hoy en día ha cambiado poderosamente, de ser el transmisor del conocimiento, hoy su papel adquiere otras dimensiones: La de mediador y formador.

El modelo de la mediación que se asume como un modelo interactivo e integral. “Los modelos interactivos del aprendizaje y la comunicación tienen como premisa fundamental el asumir que todas las partes involucradas tienen un papel que determina los resultados.”(Orozco, 1992) La mediación caracteriza el proceso de comunicación como un proceso multideterminado. .

Ningún ámbito en la educación puede prescindir de un esfuerzo de Mediación Pedagógica. Barbero, junto con Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, coinciden en destacar la importancia de lo comunicacional en lo pedagógico, afirman que: si todo lo que el hombre hace está mediado; si no hay ser humano posible sin mediaciones; reconozcamos entonces como un espacio amplio de reflexión y de trabajo la mediación educativa.

Prieto Castillo (1995), nos comenta su propuesta por recuperar para la práctica educativa al interlocutor, a los seres que participan en ella. Según los investigadores, lo pedagógico en la educación nace en el sentido de la preocupación por el otro, por el aprendiz que aparece en tantas propuestas a lo largo de la historia, pero en especial en nuestro tiempo y proponen el concepto de Mediación Pedagógica así:

"Llamamos Pedagógica a toda mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos".

Afirma que toda práctica educativa, incluida la universitaria, puede ser llevada al terreno de la mediación pedagógica. Por lo tanto, es preciso por parte de los docentes de todos los niveles y de todas las áreas, una revisión y análisis desde la mediación pedagógica de cada uno de los medios y materiales que se utilizan para la educación; desde la voz, y el gesto, pasando por el libro hasta el hipertexto o las redes: textos, fotocopias, videos, materiales electrónicos, para que verdaderamente acompañen y promuevan el aprendizaje de los estudiantes y contribuyan a su formación integral y a una educación de calidad. Es muy importante también conocer sus características discursivas y sus relaciones con la percepción de los estudiantes.

La complejidad de las relaciones en la educación es tal, que ignorarlo tiene consecuencias evidentes. En un aula de clases las mediaciones que se instauran son múltiples, son relaciones simbólicas que suceden necesariamente entre maestro-estudiante, entre estudiante-estudiante, entre maestro-estudiante y el saber que constituye el objeto de estudio. En el aula ocurren diversas interacciones mediatizadas por el profesor, los alumnos, los contenidos, los medios. Así por ejemplo la relación entre el profesor y el alumnado está mediatizada por la asignatura, por los medios y por la afectividad.

Todos los medios que se utilizan en la educación, desde el pizarrón hasta los más sofisticados, deben ser cuidadosamente analizados por los docentes desde la Mediación Pedagógica. Cada tecnología tiene su propio lenguaje y su propio canal para pasar la información; y de cada una de ellas, podemos los educadores, aprovechar sus posibilidades para promover y acompañar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las instituciones dedicadas a la educación, tienen un compromiso pedagógico con sus estudiantes y con la sociedad en general y por ende una tarea muy seria, que es la de acompañar a sus estudiantes en un verdadero proceso de formación integral, que incluye el desarrollo de las capacidades de pensamiento, de comunicación, de toma de decisiones, para que el estudiante pueda hablar y escribir con soltura y seguridad. Tiene también el compromiso de desarrollar competencias de observar, proponer, crear, experimentar, buscar y seleccionar la información.

A continuación se describe el Diseño Instruccional y el manual del participante que integra el paquete didáctico de la propuesta de intervención pedagógica.

Curso

Desarrollo de las competencias comunicativas en el aula universitaria

1. Diseño Instruccional

Coordinación de Docencia

Programa de Formación Docente

Formato base

1. DISEÑO INSTRUCCIONAL

Curso: Desarrollo de las competencias comunicativas en el aula universitaria

Duración: 1 semana con 4 horas cada día.

Dirigido a: profesores universitarios de tiempo completo y temporales

Propósito (s):

Al término del curso los participantes podrán:

1. Analizar y desarrollar las competencias comunicativas
2. Elaborar estrategias comunicativas
3. Establecer estrategias de evaluación en torno a las competencias comunicativas

Competencias comunicativas:

- Identificar el proceso dialógico de la comunicación en el aula.
- Analizar el modelo de comunicación que establece en su salón de clases.
- Desarrollar la comunicación a través del diálogo, el lenguaje verbal y no verbal
- Identificar la interacción entre maestro-alumno dentro del aula universitaria.

Contenido (s) del curso:

Estos propósitos se tienen que conseguir de forma muy práctica y aplicada con base a las reflexiones que puedan generar los siguientes contenidos:

1. Las dimensiones de la comunicación para entender la comunicación educativa en el aula.
 - 1.1 La comunicación desde la teoría tradicional
 - 1.2 La comunicación desde la teoría crítica
2. Las competencias comunicativas que se desarrollan en el salón de clases. El proceso dialógico.
3. El diálogo, el lenguaje, la interacción, la cultura y la evaluación comunicativa dentro del salón de clases.

Plan de trabajo

1. Identificar los problemas didácticos en la comunicación
2. Realizar actividades que fomenten el desarrollo de las competencias comunicativas a través de técnicas didácticas como:
 - Técnica expositiva: el instructor habla, pregunta, muestra e ilustra.
 - Técnica de discusión en pequeños grupos.
 - Técnica de lectura comentada
3. Reflexión de la experiencia personal en relación a la comunicación

Modalidades de evaluación

- Cuando el docente es capaz de reconocer las competencias comunicativas que se desarrollan en el salón de clases a través de su participación en este curso.
- Evaluación continua del propio proceso didáctico-comunicativo. Considerando la autoevaluación individual y grupal.

Bibliografía sugerida

- Charles, Mercedes. Comunicación en el aula. ILCE, México, 1992.
- García Sierra J., Educación superior y competencias comunicativas. Anuario 2002, UAM-X. Pp. 269-277.
- Guerra Álvarez María Margarita. Comunicación educativa en el aula. Anuario 1999, UAM-X. Pp. 187-200.
- Prieto Castillo, Daniel. *et al.* (1999) *La comunicación en la educación..* Ediciones Ciccus, La crujía. Buenos Aires, Argentina.
- Sanz P. Gloria. Comunicación efectiva en el aula. Editorial Grao. Barcelona 2005.

Guía didáctica
 Nombre del curso Desarrollo de competencias comunicativas

Tema La comunicación

Objetivo particular:
 Los participantes identifiquen los elementos de la comunicación.

Competencias comunicativas:
 Identificar y analizar los elementos que integran la comunicación, ubicándolos dentro del aula didáctica

Técnica didáctica	Actividades del instructor	Actividades del participante	Medios didácticos	Tiempo
	Motivación Se piden dos voluntarios para ejercicio vivencial de comunicación	Participación general	Figuras irregulares	30
Interrogatorio/exploratorio	Presentación ¿cómo se sintieron en la primera parte?	Participación voluntaria Contestan lo que sintieron y la diferencia entre las personas participantes	Pizarrón	20
Exposición	Explicación de los elementos de la comunicación	Toman nota y participan	Láminas	40
Receso	Receso	Receso	Receso	15
Trabajo grupal	Asimilación Se pide a los participantes que elaboren un collage con los elementos de la comunicación	Trabajan en equipos y hacen sus comentarios al grupo	Tijeras, revistas, pegamento, papel, pizarrón	40
Lectura individual	Aplicación Selecciona lectura sobre comunicación	De manera individual leen el material y comentan al grupo	Material impreso	20
Trabajo individual	Evaluación	Responder cuestionario	Cuestionario	30

Guía didáctica

Nombre del curso: Desarrollo de las competencias comunicativas

Tema: Comunicación educativa. Teoría tradicional y teoría crítica

Objetivo particular:

Que el participante analice e indentifique la comunicación educativa y los elementos de la comunicación desde la teoría tradicional y la teoría crítica que se presentan en su aula

Competencias comunicativas: Analizar las teorías de comunicación educativa y determinar la que prevalece en su clase

Técnica didáctica	Actividades del instructor	Actividades del participante	Medios didácticos	Tiempo
Exposición	Explicación de la comunicación educativa en el aula	Participación general	Presentación Power point	30
Psicodrama	Definir que es el salón de clases	Representar el salón de clases donde laboran según el grado. Explicar como se sintieron	Bancas del salón Pizarrón	60
Lluvia de ideas	El proceso enseñanza aprendizaje	Toman nota y participan	Presentación Power point y pizarrón	20
Exposición				
Receso	Receso	Receso	Receso	15
Exposición	Explicación de los elementos de la comunicación desde la teoría tradicional y la teoría crítica	Participación voluntaria	Presentación Power point	40
Trabajo individual	Evaluación	Reponden a un cuestionario	Cuestionario	30

Guía didáctica

Nombre del curso: Desarrollo de las competencias comunicativas

Tema: Las competencias comunicativas.

Objetivo particular:
Que el participante identifique y desarrolle las competencias comunicativas que se generan al interior del salón de clases.

Competencias comunicativas: Establecer los competencias comunicativas. Analizar en que consiste el proceso dialógico en el salón.

Técnica didáctica	Actividades del instructor	Actividades del participante	Medios didácticos	Tiempo
Dinámica grupal	Motivación ejercicio de comunicación	Participación por equipos	Manejo de un guión para el ejercicio	50
Interrogatorio/exploratorio	¿cómo se sintieron? ¿qué desarrollaron del proceso de comunicación?	Participación voluntaria Contestan lo que sintieron y la diferencia entre las personas participantes	Pizarrón	30
Exposición	Explicación de los componentes de las competencias comunicativas: la gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.	Toman nota y participan	Presentación PP	30
Receso	Receso	Receso	Receso	15
Exposición Lluvia de ideas	El diálogo	Participación activa	Exposición	20
Lectura trabajo en equipos	Lectura de Freire	Leer y participar es exposición de equipos	Papel, plumones	40
Exposición	Exposición complementaria	Toman nota	--	15
Trabajo individual	Evaluación	Responden cuestionario	Cuestionario opción múltiple	30

Guía didáctica

Nombre del curso: Desarrollo de las competencias comunicativas

Tema: El lenguaje y la interacción

Objetivo particular:

Análisis del lenguaje en el salón de clases, lenguaje verbal, no verbal, la interacción maestro-alumno

Competencias comunicativas:

Reconozca la interacción positiva entre el maestro y alumno.

Identifiquen dentro de las competencias el diálogo, lenguaje verbal y no verbal, la comunicación efectiva.

Técnica didáctica	Actividades del instructor	Actividades del participante	Medios didácticos	Tiempo
Exposición	El proceso dialógico	Participación general	Presentación PP	40
Interrogatorio/exploratorio	Tipos de lenguaje. El lenguaje en el salón de clases	Participación	Pizarrón	20
Trabajo grupal	Elaboración de ejemplos de tipos de lenguaje	Trabajan en equipos y comentan al grupo posteriormente	Tijeras, revistas, plumones, papel	40
Receso	Receso	Receso	Receso	15
Exposición	La interacción maestro-alumno	Participación definir qué es alumno-qué es maestro	Presentación pp	30
Trabajo individual	Evaluación	Responder cuestionario	Cuestionario opción múltiple	20
Trabajo individual	Evaluación administrativa	Responder cuestionario que le entrega la coordinación de docencia	Cuestionario opción múltiple	20

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-UNIDAD AZCAPOTZALCO
Coordinación de Docencia

Curso

Desarrollo de las competencias comunicativas en el aula universitaria

2. Manual de Participante

Nombre del participante

Curso: Desarrollo de las competencias comunicativas en el aula universitaria

Dirigido a: Personal docente universitario

Objetivos

Al término del curso los participantes estarán en condiciones de:

- Desarrollar las competencias comunicativas que se generan al interior del salón de clases.
- Orientar la elaboración de estrategias comunicativas.
- Establecer estrategias de comunicación en torno a las competencias comunicativas

Temario

La comunicación	3
1. La comunicación educativa en el aula	5
2. La comunicación desde la teoría tradicional	6
a) Emisor-mensaje-receptores	
3. La comunicación desde la teoría crítica	8
a) Emisor-mensaje-receptores	
Las competencias comunicativas	10
4. La comunicación en el proceso dialógico	11
5. El lenguaje dentro del aula	12
6. Desarrollo de la interacción comunicativa	17
Fuentes de Información	19

1. Comunicación

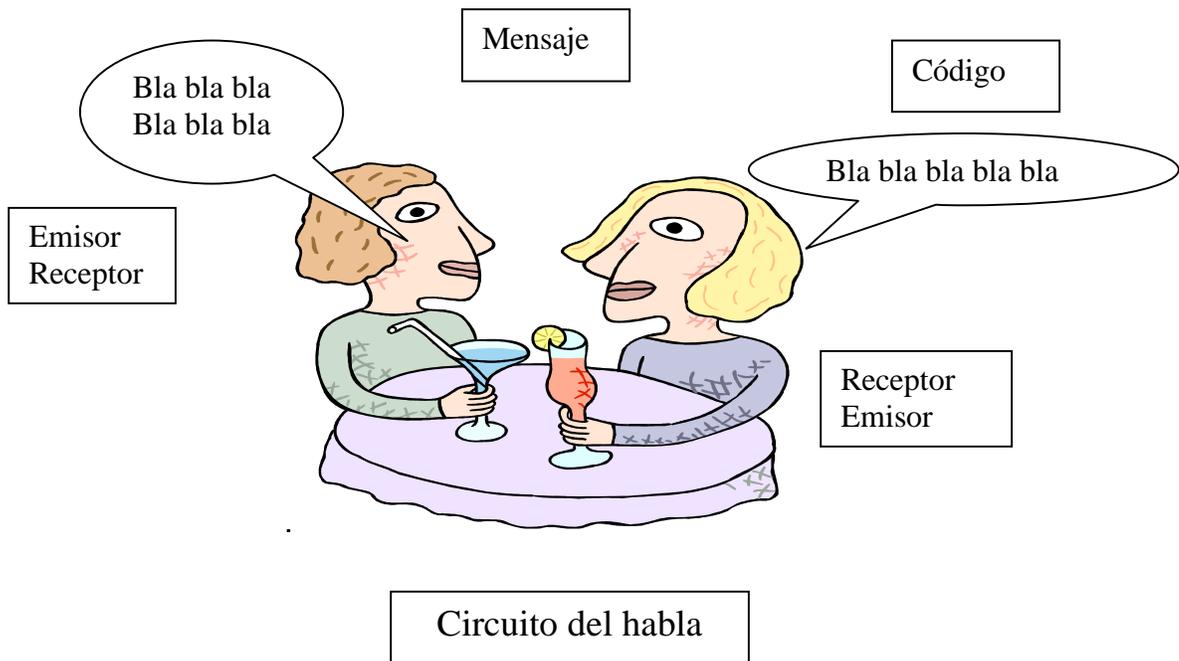
Objetivo particular: Los participantes identifiquen los elementos de la comunicación.

Competencias comunicativas: Identificar y desarrollar la comunicación y los elementos que la integran.

La palabra comunicar proviene del latín *comunicare* que significa “poner en común”, así la comunicación tiene como propósito poner en común conocimientos y sentimientos, lo que se logra a través de signos y símbolos tales como el lenguaje verbal y no verbal como son la señal, el gesto, la imagen. La comunicación es entonces un proceso que implica un intercambio, a través de diálogo, actitudes o acciones, que se facilita cuando entre los interlocutores existe cierta igualdad o simetría en el plano social, se transmite tan sutilmente que muchas veces las personas no nos damos cuenta que siempre estamos comunicando.

Elementos del proceso de la comunicación

Todas las criaturas se comunican entre sí de alguna manera, sin embargo, la forma más eficaz de comunicación es con el circuito del habla, es decir, el sistema de comunicación en el que dos interlocutores se hablan, uno como emisor y el otro como receptor, cambiando entre sí estas funciones, de modo que los dos hablan y los dos escuchan alternativamente.



Ejercicio 1.1

Tómese un par de minutos para traer a su memoria las relaciones significativas que haya tenido durante su vida. Quizá no necesite retroceder más de dos días o una semana.

- 1. Recuerda alguna vez que haya tenido que callar cuando realmente tenía ganas de decir algo.*
- 2. Recuerda algún incidente reciente con una persona con la que tuvo un disgusto y cómo al encontrársela en un sitio público, en su casa o en la universidad, la evadió, mirando a lo lejos.*
- 3. Recuerde lo molesto que se sintió al recibir el saludo de una persona quien le sonrió de una manera que a usted le pareció falsa.*
- 4. Recuerde que difícil fue y el descontento que sintió la vez que se vio "precisado" a sonreír cuando estaba a punto de estallar.*

Piense un rato en silencio acerca de estas situaciones específicamente en lo que usted sintió, en lo que hizo y en lo que los otros sintieron cuando los hechos ocurrieron.

- Ahora comparta con su compañero lo que pensó. Describa las situaciones como las vió, que sintió y qué pensó hacer en cada una de ellas.*
- Después pregúntese a usted mismo si ésta clase de sentimientos son positivos para su relación con la persona que está con usted y para sus relaciones con otras gentes que le son significativas.*

Las situaciones que acaba de recordar y discutir le impiden tener satisfacción en sus relaciones, le hacen sentir impotente para modificarlas y posiblemente le impulsen a castigar a los demás por haber provocado desasosiego en usted.

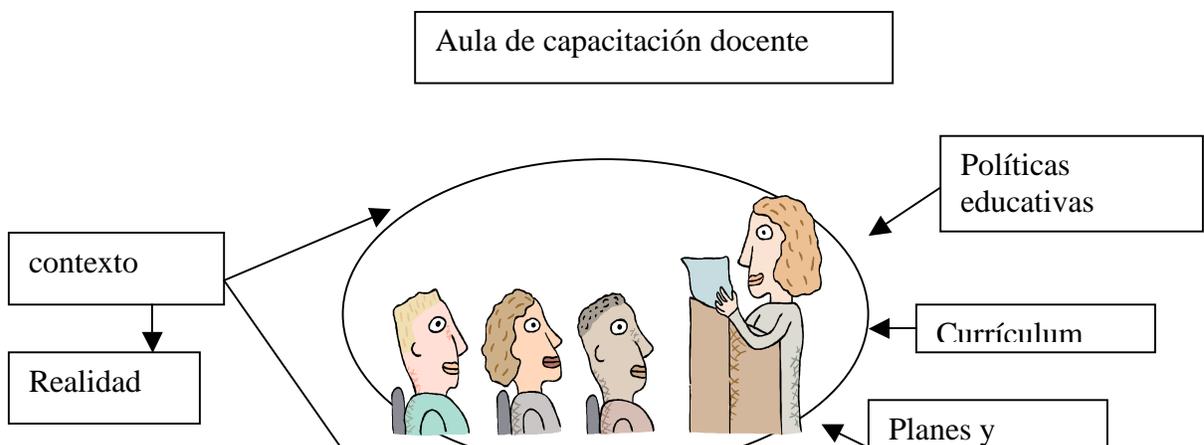
2. La comunicación educativa en el aula

Objetivo particular. Que los participantes analicen e identifiquen la comunicación educativa y los elementos de la comunicación desde la teoría tradicional y la teoría crítica.

Competencias comunicativas: Identificación de los elementos de la comunicación educativa que existe en su salón de clases y cómo mejorarla.

La comunicación que se presenta en el aula es un proceso que se establece entre personas. El salón de clases es un espacio cerrado donde se llevan a cabo una multiplicidad de prácticas y de procesos de interacción social, donde se ponen en juego las condiciones concretas de maestros y alumnos: su formación profesional y su trayectoria académica, sus historias sociales, culturales y personales, sus recursos materiales e intelectuales, su identidad, sus expectativas y utopías como sujetos sociales y como miembros de una comunidad educativa. Las determinaciones de la sociedad se materializan en el salón con las políticas educativas, el currículum, los planes y programas de estudio, las metodologías de aprendizaje y de los contenidos educativos. Al introducirse estos elementos al salón de clases se transforman al ser puestos en escena y entrar en relación con los sujetos sociales y con la realidad educativa concreta.

La educación, entra en contacto con la realidad concreta, con un contexto determinado y con sujetos sociales que le proporcionan una nueva definición y le brindan características particulares.



Lo que sucede en el salón de clases es definido por la interacción pedagógica y por las relaciones de comunicación establecidas entre maestro y alumnos.

La comunicación educativa desde la teoría tradicional

En el salón de clases tienen lugar una serie de fenómenos que se entrelazan con la acción misma del proceso enseñanza-aprendizaje. Fenómenos que se definen, entre otras cosas, mediante acciones e interacciones comunicativas entre los actores del proceso. A continuación revisaremos algunos elementos que constituyen el proceso de comunicación tomando como referencia la teoría tradicional de la educación.

La teoría tradicional ha tenido gran influencia en la comprensión de la comunicación educativa, ya que los modelos empleados con mayor frecuencia para el estudio de las prácticas comunicativas en el ámbito educativo se derivan de esta teoría.

Para estudiar el problema de la comunicación en el salón de clases, la teoría tradicional retoma los modelos de análisis utilizados para comprender los efectos de los medios de comunicación masiva y los adecua a la situación educativa.

Este modelo tiene como base un proceso de comunicación en el que el emisor (maestro)

transmite un mensaje (contenidos de aprendizaje) con determinada intención (cumplimiento de objetivos educacionales) a un grupo de receptores (alumnos) para lograr ciertos fines (aprendizaje) al interior de un contexto institucional (escuela). Como consecuencia el proceso de comunicación en el campo educativo

es concebido como la transferencia de información del emisor-maestro a los receptores-alumnos, para lograr que estos introyecten determinados contenidos, considerados curricularmente valiosos para su formación al interior de un contexto escolar. La transmisión es unidireccional.

El maestro es el principal elemento en el proceso educativo a través de él se operacionalizan las políticas educativas, el currículum y el plan de estudios. Del maestro se espera que reciba, ejecute y emita en forma eficaz éstos lineamientos. Los alumnos a quienes se les otorga un papel pasivo en el proceso educativo. De ellos se espera que asimilen los contenidos y logren introyectar los conocimientos y habilidades establecidas. Este tipo de educación predomina en la sociedad, con el se privilegia la información y corresponde a un modelo de comunicación vertical, en el cual los roles del maestro y alumno están perfectamente ubicados.

Una de las preocupaciones fundamentales de la teoría tradicional se relaciona con los efectos del proceso de comunicación con el cumplimiento de los objetivos previstos; y poder establecer las medidas para lograr una comunicación exitosa y eficaz entre emisor y receptor.

Las condiciones de éxito en la comunicación para lograr la respuesta deseada por parte de los receptores son las siguientes:

1. El mensaje debe lograr la atención del destinatario.
2. En el mensaje se deben emplear signos que hagan referencia a experiencias comunes, para lograr transmitir el significado previsto.
3. El mensaje debe evocar necesidades de personalidad en el destinatario.



El maestro es competente cuando logra comunicar eficazmente a los alumnos los contenidos educativos y desarrolla en los educandos los conocimientos y

habilidades previamente delimitados en los objetivos educacionales. La teoría tradicional centra sus esfuerzos en crear metodologías de enseñanza y medios de comunicación auxiliares para que los maestros y alumnos cumplan eficazmente su función.

El maestro ejerce el control comunicacional en el salón de clases, es él quien determina el tema, establece la agenda de discusión, pregunta, corrige y controla el diálogo. El maestro establece las reglas del comportamiento lingüístico y conductual de los alumnos, el uso correcto del lenguaje, levantar la mano para poder participar, una modulación determinada de la voz, la obligación de responder a las preguntas que emite, etcétera, y a través de todo esto, crea la pauta de las relaciones e interacciones que establece con sus alumnos.

La comunicación educativa desde la teoría crítica

La teoría crítica analiza la comunicación, aunque busca entenderla como un proceso global, relacionado con posiciones sociales, políticas y culturales e inserto en un contexto histórico social, destaca diferentes perspectivas según los elementos que intervienen en el proceso de comunicación.

A continuación, analizaremos algunas consideraciones de la teoría crítica que abordan al emisor, mensaje, receptor y interacción entre los interlocutores del proceso.

El emisor en el campo de la educación, es el maestro, fue concebido como un sujeto situado social y estructuralmente con capacidad de intervenir y modificar su rol de maestro-emisor-autoridad. El maestro ya no es considerado como un simple reproductor de ideologías, empiezan a concebirlo como un sujeto con posibilidades de reflexionar, analizar y transformar su papel docente de producir y coproducir mensajes.

El receptor, el alumno se le considera como un sujeto activo, capaz de resistir el discurso del poder, de resignificar los mensajes y de ser coproductor de los mismos. Por otra parte al mensaje educativo, se le considera inserto al interior de un universo discursivo que toma en consideración sus condiciones de producción, de recepción y de contexto donde circula.

En la interacción pedagógica situa al maestro y alumno en posición de complementareidad.

En relación al lenguaje, se estima que es la herramienta fundamental de la comunicación educativa. Su análisis se remite al conocimiento de las determinaciones escolares y extraescolares que inciden en el aula, asimismo se considera la coexistencia de diversos universos lingüísticos al interior del salón de clases. Sin embargo, esta teoría crítica aún carece de metodologías concretas para lograr el cambio que propone.

Ejercicio 2.1

Identifique en la comunicación cuál es el tipo de teoría que se establece en su salón de clases, ¿ por qué? ¿ Se podría cambiar?

4. Las competencias comunicativas. El proceso dialógico

Objetivo particular: Qué los participantes conozcan y desarrollen las competencias comunicativas que se generan al interior del salón de clases.

Competencias comunicativas: Identifiquen las áreas de conocimiento y habilidades que integran las competencias comunicativas. Así como el proceso dialógico, el diálogo, lenguaje verbal y no verbal para lograr una comunicación efectiva.

Las competencias comunicativas son el conjunto de las aptitudes y conocimientos necesarios a un individuo para que pueda utilizar todos los sistemas semióticos, que están a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural dada., integrando la comunicación real, que es la que se da bajo limitaciones psicológicas y ambientales como nerviosismo, restricciones conceptuales y de memoria, distracciones, fatiga y ruido de fondo, que forman parte del entorno comunicativo, sin el cual no existe la comunicación.(Guerra, 2003)

Los componentes de la competencia comunicativa incluyen cuatro áreas de conocimiento y habilidad:

1. **La competencia gramatical** o uso adecuado del lenguaje, esto es, lo que se relaciona con el código lingüístico verbal o no verbal e incluye el vocabulario, la formación de frases, la ortografía, la pronunciación, el significado de las palabras y el uso adecuado de los códigos.
2. **Competencia sociolingüística**, es la que se produce en diferentes contextos o situaciones de los participantes; implica sus propósitos y debe respetar las convenciones y normas de interacción.

3. **Competencia discursiva**, se refiere a la producción de las diferentes expresiones textuales, en el que resalta la cohesión y la coherencia pertinentes.
4. **Competencia estratégica**, es la que considera el dominio de la comunicación verbal y no verbal, para solventar las fallas de la comunicación real y favorece la efectividad en la comunicación.

El proceso dialógico

El diálogo es un procedimiento de intercambio ordenado y sistematizado que permite la transición del sentido común, a la reflexión, crítica y construcción del conocimiento. El diálogo tiene como punto de partida la interrelación del currículum oficial del maestro con los intereses y necesidades de los alumnos. El docente necesita cumplir con determinados contenidos, pero a su vez busca su adecuación y enriquecimiento al relacionarlos con aspectos significativos de la vida de los educandos.

Por medio del diálogo, nos dice Freire, reflexionamos sobre lo que sabemos y lo que no sabemos, podemos actuar críticamente para transformar la realidad. El diálogo implica responsabilidad, dirección, determinación, disciplina y objetivos, si se introduce el diálogo en forma indisciplinada y caótica tiene efectos negativos y no se logra lo que se pretende.

Una educación basada en el diálogo, necesita de un proceso de apropiación del lenguaje por parte de los alumnos. Proceso que no significa solamente la voz, sino poder utilizarla con suficiente coherencia como para poder hablar de uno mismo, para pensar y expresar la situación personal y social.

El modelo dialógico está inserto en una metodología activa y participativa la cual es fundamentalmente problematizadora y se preocupa tanto por el desarrollo de

las habilidades cognoscitivas como por la generación de la conciencia social. Esto pretende que el educando piense por sí mismo y que este pensar autónomo lo conduzca a una transformación tanto interna como de su realidad circundante.

Se busca propiciar la participación activa de los educandos en su propio proceso educativo y formativo. Esto implica diseñar y construir situaciones de enseñanza-aprendizaje que conlleven un alto grado de autoaprendizaje por parte del alumno. Para que se constituya en participante activo del proceso no esté simplemente sujeto a él. Asimismo se requiere de la utilización de diversas técnicas, exposiciones de alumnos, maestros, dinámicas de grupo, trabajo individual y de grupo, redacción de textos, investigación fuera del salón de clases, discusiones, etcétera. Pero sabiéndolas aplicar en el momento preciso y teniendo al diálogo como parte sustancial de las mismas.

Con el modelo dialógico se busca promover el desarrollo:

1. De la competencia comunicativa de los alumnos
2. De la competencia para analizar los mensajes.

Lenguaje en el salón de clases

El lenguaje como forma de expresión implica una toma de posición ante la realidad. El lenguaje es la herramienta fundamental del conocimiento, en la medida que da cuenta de la relación del hombre con su realidad.

El lenguaje es considerado como un elemento mediador entre el hombre y la realidad, la educación entre muchas otras cosas, implica un proceso de adquisición y uso de conceptos, de definiciones y de categorías fundamentales para el entendimiento del mundo físico y social. El lenguaje permite nombrar, valorar, designar al mundo, dentro de un universo de significados compartidos que posibilitan la interacción y el entendimiento con el otro.

En el lenguaje se materializa el pasado y la cultura de una comunidad, a su vez, está sujeto a un proceso de transformación continua que expresa un presente cambiante y una relación determinada del hombre con su entorno. Con el lenguaje se permite comprender a los otros, intercambiar, compartir significados diversos, pero también actúa como un elemento que diferencia y sitúa. El lenguaje a la vez que une e identifica, también separa al expresar la región, la clase social de pertenencia, la escolaridad, la edad, e incluso el género de los interlocutores.

Lenguaje verbal

Cuando los hombres nos comunicamos por medio de las palabras lo que hacemos es utilizar el lenguaje verbal, este lenguaje es el medio de comunicación más flexible y el más idóneo para comunicar matices afectivos y también los más elevados pensamientos abstractos.

Para comunicarnos verbalmente con exactitud y naturalidad se debe cultivar la habilidad de hablar bien, porque la capacidad para orientar o convencer a otras personas depende en gran medida del manejo adecuado de la expresión verbal, por lo tanto es imprescindible que al comunicarse el maestro maneje adecuadamente su voz

Lenguaje no verbal

El hombre representa distintos papeles y algunas veces intenta ocultar lo que realmente hay en su interior, sin embargo, también con frecuencia sus actitudes, gestos y tono de voz no se apartan de la realidad.

El ser humano comunica no solo con palabras, sino también con su postura, aspecto, la forma en que se vista, las expresiones faciales que tiene, etc.

Por ello, la comunicación no verbal puede influir positiva o negativamente en nuestra imagen, por la congruencia o incongruencia entre lo que decimos y lo que realmente sentimos. Cuando las palabras son distintas de las acciones, los resultados que se esperan no se cumplen.

Al expresarnos de manera no verbal, podemos mostrar cuatro tipos de reacciones:



- Simpatía o antipatía por la persona con quien nos estamos comunicando
- Dominio o falta del mismo sobre la situación
- Agrado o desagrado ante hechos manifiestos
- Reacciones de las personas que nos hacen expresarnos de manera positiva o negativa.

Por otra parte, también se plantea que en el salón de clases existen cuatro universos lingüísticos que poseen su propia lógica y racionalidad y que dejan su huella en la relación educativa:

1. El lenguaje escolar: que se caracteriza por su oficialidad y que está constituido por mensajes contenidos en discursos, disposiciones y comunicados que provienen de las instancias que establecen las políticas educativas y de las características del edificio escolar.

2. El lenguaje magisterial que es el lenguaje de la autoridad y es aquel que utiliza el docente en la relación pedagógica que establece tanto con los alumnos como con el objeto de conocimiento.
3. El lenguaje de los alumnos que se caracteriza por su espontaneidad e informalidad, en el está implícito el capital cultural y la competencia lingüística de los alumnos, los cuales entran en escena en el proceso educativo.
4. El lenguaje de los textos y de los materiales auxilires, que implica una posición ante el mundo y ante el objeto del conocimiento. En los textos y materiales se define la posición de lo que el maestro tiene que enseñar y lo que los alumnos tienen que aprender.



Ejercicio 3.1

1. *Ahora A, ¿sería capaz de no hacer absolutamente nada durante un minuto? Haga cualquier cosa que usted considere equivalente a no hacer nada. B, sólo observe y tome el tiempo.*
2. *Invierta el ejercicio. Por un minuto B no hace nada y A observa.*

¿Qué fue lo que vió? ¿Puede usted no hacer nada? Muy probablemente estaba respirando, tragando saliva, mirando el suelo, jugando con los dedos, parpadeando, siguiendo el segundero de su reloj, etc. ¿Puede percibir la paradoja de hacer algo mientras trata de no hacer nada.

Ahora ya ha experimentado la realidad de la paradoja de la conducta. A pesar de sus esfuerzos no puede “no hacer nada” en el mismo momento que lo intente estará enviando mensajes (quizá fastidio por el ejercicio o la situación que se le plantee) aun cuando haya tratado de no hacerlo. Usted tiene la oportunidad de decir o no lo que siente y piensa, pero de todos modos expresará sus pensamientos y sentimientos no verbalmente. Usted está enviando de una manera continua mensajes que dicen cómo siente y lo que siente de los demás.

Ejercicio 3.2

Coloquen sus sillas de tal manera que los dos queden situados uno frente al otro. Sin decir nada, obsérvense durante un minuto mutuamente después de decidir quién de los dos tomará el tiempo. Durante este minuto traten de reaccionar uno ante el otro. Fijándose bien en lo que sientan y a continuación cada uno dirá a su compañero. ¿qué sentimiento o sentimientos experimentó durante el ejercicio y cómo se siente con relación a ellos?

El minuto del ejercicio seguramente le pareció muy largo. Quizá se sintió incómodo como si estuviese en una trampa, debido al diseño del ejercicio: reaccionar ante el otro sin una sola palabra. Pudo haber sentido la urgencia de haber dicho algo y cuando le fue posible hacerlo cambió su conducta no verbal varias veces.

Sus sentimientos son importantes, porque es una de las características que lo distinguen como ser humano –sentir y estar conciente de sentir.

Ahora que haya aceptado sus sentimientos, el siguiente paso será aprender a expresarlos por medios que permitan transmitir sus mensajes de manera clara y más fácil de recibir del oyente.

4. La interacción maestro-alumno

Objetivo particular: Conozca la expresión efectiva de los sentimientos.

Competencias comunicativas: Reconozca la interacción positiva entre el maestro y alumno para propiciar una comunicación efectiva.

La interacción, donde el maestro y alumno tienen un papel fundamental en el proceso educativo. Maestros y alumnos son corresponsables de lo que sucede en el salón de clases, el maestro es líder, pero para ejercer su liderazgo requiere de seguidores responsables y participativos.

Un elemento que permite un proceso de interacción más positiva y eficaz entre maestro y alumno es el conocimiento, por parte del docente, del universo cultural de sus alumnos, para conocer aquello que le es significativo e importante, los elementos que conforman su vida cotidiana, sus actividades formales e informales, sus responsabilidades, sus sueños y sus fantasías. En una palabra interesarse por ellos.

Con respecto a las relaciones afectivas que se establecen entre maestro y alumnos, el primero es el que tiene el papel crucial. Esto se debe a que la relación afectiva que tiene con los alumnos influye enormemente en la autopercepción y la autoestima de los educandos, en sus actitudes y preferencias hacia el trabajo escolar, en el sentido que  tiene para el o ella ser estudiante y en sus expectativas futuras.

Para promover la autonomía de los alumnos, así como la responsabilidad en su proceso educativo, requiere de afecto, pero de un afecto basado en la

confianza y la responsabilidad del otro, por tanto, está dirigida al estudiante como persona única y capaz de tomar en sus manos responsabilidades. Lograr la autonomía en el educando no es cuestión fácil, ya que en la mayoría de los espacios sociales donde está inserto se promueve su dependencia hacia el mundo adulto.

En cuanto a la relación alumno-alumno existen fuertes vínculos de interdependencia con el grupo de amigos, quienes influyen de manera significativa en forma creciente en las diversas actividades que realizan, en las relaciones sociales que tienen, en las normas y valores que portan.

Ejercicio 4.1

A continuación se enlistan palabras de uso común en nuestras interacciones diarias. Alguna persona del grupo se le pedirá que las lea en voz alta, posteriormente se le pedirá que guarden silencio algunos segundos. Ahora dos participantes describirán con algunos detalles las imágenes mentales de lo que significan las palabras para cada uno de ellos

Mesa	Libertad
Padre	Serenidad
Amor	Altura
Diversión	Estatura
Todos	Lento

Discuta algunos minutos las semejanzas y diferencias observadas en el significado de las palabras anteriores ¿qué importancia tienen éstas en el logro de una comunicación efectiva?

Desafortunadamente, muchas personas asumen actitudes rigurosas con respecto a los significados de las palabras. Su connotación de ellas proviene de su denotación. Esta actitud puede ser una fuente tremenda de conflictos en las relaciones.

Evaluación:

En trabajo en equipo y apoyados con una hoja bond o cartulina y marcadores, los participantes escribirán lo más importante para lograr una buena comunicación con sus alumnos.

Fuentes de Información del Manual del Participante

Charles, Mercedes. 1992 *Comunicación en el aula*. ILCE, México.

Del Valle Huerga, Manuel. 2007. *Dialógico o antidiálogo*. Modos de acción cultural en la sala de clases. Revista de Educación y Pedagogía. No. 7 febrero-marzo.

García Sierra J., 2002 *Educación superior y competencias comunicativas*. Anuario, UAM-x. Pp. 269-277

Guerra Álvarez María Margarita. 1999 *Comunicación educativa en el aula*. Anuario, UAM-X. Pp. 187-200

Fernández Moreno, Juan. 1999. *Paulo Freire. Una propuesta de comunicación para la educación en América Latina*. Revista Razón y palabra No. 13, Año 4, enero-marzo.

Freire, Paulo, 1980. *La pedagogía del oprimido*, Editorial Siglo XXI. México.

Prieto Castillo, Daniel. *et al.* (1999) *La mediación pedagógica*. Ediciones Ciccus, La cruzía. Buenos Aires, Argentina

Sanz P. Gloria. 2005 *Comunicación efectiva en el aula*. Editorial Grao. Barcelona.

4.4 Evaluación de la Propuesta de Intervención Pedagógica

La evaluación del Curso sobre el Desarrollo de las Competencias Comunicativas en el aula universitaria se deberá realizar a través de una evaluación continua que se asume como un proceso que se lleva a cabo durante la ejecución del mismo. Su propósito básico es aportar informaciones que permitan realizar los ajustes necesarios para alcanzar los objetivos del curso con la finalidad de mejorar su ejecución tanto en lo que respecta a la eficacia como a la eficiencia, de tal suerte que posibilitará revalorar el proceso didáctico-comunicativo en el aula universitaria, desde la apropiación del docente tanto en su autoevaluación individual como grupal. Por otra parte, el proceso didáctico-comunicativo cobra relevancia en la planeación didáctica universitaria y específicamente en los criterios de calidad de la enseñanza y aprendizaje como parte del proceso de acreditación institucional que se lleva a cabo a través de la Coordinación de Docencia de la UAM-Unidad Azcapotzalco refiriéndonos únicamente a la constancia de participación que entrega esta Coordinación a los profesores, la cual es válida tanto para evaluación curricular como para integrarse dentro de las llamadas becas y estímulos académicos.

En este sentido, la información que se obtenga de la evaluación continua permitirá reestructurar el diseño instruccional del curso, así como su manual del participante con la finalidad de lograr el desarrollo de las competencias comunicativas en la práctica docente universitaria.

CONCLUSIONES

La práctica docente universitaria se caracteriza por su planeación institucional, sus procesos didácticos mediados por el proceso de comunicación que hacen significativo los aprendizajes que adquiere el alumno en su formación profesional de tal suerte que la relación entre didáctica y comunicación posibilitan la cotidianidad de la práctica docente.

La investigación sobre el estudio de caso en torno al proceso de comunicación en la formación docente universitaria se llevo a cabo en un grupo de 15 profesores universitarios, donde únicamente 11 de ellos contestaron el cuestionario *El ambiente de comunicación en el aula como eje fundamental de la práctica docente del profesor universitario* y asimismo el cuestionario aplicado a la Coordinadora de Docencia, *Evaluación de la planeación institucional de la formación docente en su relación con el ambiente de comunicación en el aula*. De donde se desprenden los hallazgos encontrados del análisis de los resultados y hace relevante lo siguiente:

Nivel didáctico-aúlico:

1. Desvinculación del proceso comunicacional en la formación docente.
2. Predominio de un modelo didáctico y comunicacional tradicional en la formación docente.
3. Falta de reconocimiento de los procesos comunicativos en la formación y práctica docente.

Nivel Institucional:

1. Falta de contenidos sobre competencias comunicativas en la formación que planea y promueve la Coordinación de Docencia de la UAM-A.
2. Falta de vinculación entre el modelo educativo de la UAM y el programa de formación docente.
3. Falta de instrumentos para evaluar el impacto de la formación docente en el aula universitaria.

El análisis de resultados nos comprueba que la Hipótesis (H1) El proceso de comunicación educativa en la formación docente del profesor universitario **si está** determinada por sus saberes, conocimientos y experiencias didácticas.

Por lo anterior y como base de la propuesta de intervención pedagógica se plantea atender la necesidad de develar y/o explicar el proceso de comunicación, sus interrelaciones con la didáctica de la educación superior, con los saberes del docente, a través de la concepción institucional que sobre formación docente se tiene y en su forma de expresarse en la cotidianidad del aula universitaria.

La propuesta de intervención pedagógica tiene como objetivo: desarrollar las competencias comunicativas en el docente universitario logrando con ello el reconocimiento de dichas competencias tanto en la planeación didáctica como en la aplicación en su trabajo docente cotidiano. Las competencias comunicativas como conjunto de aptitudes y conocimientos necesarios para utilizar diferentes sistemas semióticos integrados a elementos conceptuales, psicológicos y ambientales, posibilitan el proceso dialógico de comunicación en el aula en donde es necesario que el docente sea competente en el establecimiento del proceso dialógico mediado por el conocimiento, así mismo en el manejo del lenguaje simbólico y significativo tanto verbal como no verbal que median la interacción entre el maestro y el alumno. Dichas competencias constituyen el eje fundamental de nuestra propuesta de intervención pedagógica con el propósito de capacitar al docente en procesos comunicativos que se constituyan como herramientas conceptuales y metodológicas orientado al desarrollo de aprendizajes significativos. Esta propuesta consiste en un curso llamado: *Desarrollo de las competencias comunicativas en el aula universitaria*, que a su vez está integrado por el diseño instruccional y su manual de participante como parte de una paquete didáctico para la implementación de dicho curso. Del mismo modo proponemos en la evaluación de la propuesta, la evaluación continua para de esta forma ajustar e ir reestructurando el diseño instruccional del curso, así como su manual del participante con la finalidad de lograr el desarrollo de las competencias comunicativas en la práctica docente universitaria.

Asimismo, es importante revalorar el proceso comunicativo en el ámbito de la didáctica universitaria ya que hasta ahora los estudios sobre la didáctica se centran en la planeación de la enseñanza aprendizaje dejando de lado la comunicación en el aula universitaria.

Por otra parte es necesario destacar que en nuestro ejercicio profesional como pedagogos, la comunicación constituye un eje rector tanto de la planeación didáctica como del análisis de la práctica docente ya que nos permitió develar interrelaciones, procesos y aspectos simbólicos del ambiente aúlico que se deriva de la práctica del docente universitario, es por ello que nuestra aportación a la formación docente de los profesores de la UAM-Unidad Azcapotzalco, constituye el advertir la importancia de la comunicación de los procesos de formación profesional que cotidianamente se construyen y generan como resultado de la aplicación de un proceso didáctico-aúlico.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Berumen Barbosa, Miguel. (2003) *Los efectos de la globalización en la educación superior en México*. UNITEC. Disponible en <http://www.comie.org.mx/revista/pdf>

Bellido María Esmeralda (2000) Formación e investigación para la docencia, Reencuentros No. 36 UAM-Xochimilco,

Bigge Morris L., (1990) *Teorías de aprendizaje para maestros*, editorial Trillas, México.

Buzzi Carmen et al. (2004) *Enseñando a enseñar*. Propuesta de formación pedagógico-didáctica para profesionales en ejercicio de la docencia. VIII Congreso de Educación a Distancia CREAD MERCOSUR/SUL 2004. 7 al 10 de septiembre del 2004. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba, Argentina. Disponible en <http://www.unrc.edu.ar>.

Cano Tisnado Jorge (1999). *La globalización y su impacto en la educación superior mexicana*. Revista electrónica del centro de invest. Y servicios educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Vol. 1, número 0, agosto de 1999. Disponible en <http://www.uasnet.mx/cise/rev/cero>

Castro y Lluria Rafael. (1992) *Comunicación y nuevas tecnología en educación* Maestría en tecnología educativa. PROMESUP.OEA-ILCE, México.

Cáceres Mesa Maritza et al. (2007) *La formación pedagógica de los profesores universitarios*. Universidad de Cienfuegos, Cuba. Revista Iberoamericana de Educación. La Habana, Cuba.

Cayetano de Lella. (1999) *Modelos y tendencias de la formación docente*. Organización de Estados Americanos. Para la Educación, la ciencia y la cultura. Disponible en <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Cantarelli, Silvia. (2005) *La formación docente en el siglo XXI*. Revista de formación docente, año 0, núm. 1. Publicación del depto. De Filosofía y Ciencias de la Educación de la Fac. de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Argentina. Septiembre 2005.

Charles C. Mercedes. (1992) *Comunicación y modelos educativos II*. Maestría en tecnología educativa. PROMESUP.OEA-ILCE, México.

Cheybar y Kuri Edith, et al. (2001). *Hacia el futuro de la formación docente*,1ª. Reimpresión UNAM. Plaza y Vázquez

Coombs, Phillip. (1991) Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en México, CIDE/SEP, México. Consultado en junio del 2007 15:47.

Del Dago de Cantarelli, Silvia. (2005) *La formación docente en el siglo XXI*. Revista de formación docente, año 0, núm. 1. Publicación del depto. De Filosofía y Ciencias de la

Educación de la Fac. de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Argentina. Septiembre 2005. Disponible en <http://www.editorial.unca.edu.ar>.

Del Valle Huerga, Manuel. (2007). Dialógico o antidialógico. Modos de acción cultural en la sala de clases. Revista de Educación y Pedagogía.

Diaz Barriga, Angel et al. (1989). El diseño curricular en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Consultado el 14-08-07

Diaz Barriga- Arceo Frida, Hernández Rojas. (2000). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw Hill. México.

Diaz Barriga- Arceo Frida. (2002) Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. Revista Perfiles Educativos, año/vol. XXIV, número 97-98.UNAM.

Educación y comunicación.(2000) Volumen II. Anuario de investigación 1999. UAM-X. México, 1ª. Edición.

Ehlich Quintero Patricia (2002) El sistema modular de la UAM-X en la encrucijada actual. México.UAM-X

Esteve José M. (2007) *La educación en la sociedad del conocimiento. Una tercera revolución educativa.* Grupo de trabajo sobre profesionalización docente de la PREAL, publicación electrónica en CD. Universidad de Málaga. Consultada en enero del 2007.

Ferreiro Gravé Ramón, (2005) *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una forma de enseñar y aprender,* Editorial Trillas. México.

Ferry, G., (1989) El trayecto de la formación. *Los enseñantes entre la teoría y la práctica,* México, Paidós Educador/ ENEP-I-UNAM.

Fernández J. Elortegui, N. (2001) *La formación y el perfeccionamiento del profesorado desde el modelo profesional.* Congreso Nacional de Didácticas Específicas. 1 a 3 de febrero de 2001, Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna, Tenerife.

Fernández J. Elortegui, N. (2001) *Las relaciones de poder en el aula.* Investigación en la Escuela No. 34. Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna, Tenerife.

Fernández Moreno, Juan. (1999). Paulo Freire. Una propuesta de comunicación para la educación en América Latina. Revista Razón y palabra No. 13, Año 4, enero-marzo.

Fernández Pérez Miguel. (1999). *La profesionalización del docente.* Siglo XXI. 2ª. Edición . España.

Freire, Paulo, (1980). La pedagogía del oprimido, Editorial Siglo XXI. México.

García Sierra J., (2002) Educación superior y competencias comunicativas. Anuario, UAM-x. Pp. 269-277.

Guerra Álvarez María Margarita. (1999). Comunicación educativa en el aula. Anuario, UAM-X. Pp. 187-200.

Hernández Lauro, (1999) La docencia como profesión y como campo de investigación. Revista Reencuentro, serie cuadernos no. 4. UAM-X- México.

Hernández Rojas, Gerardo,(1992) *Paradigmas de la Psicología educativa*, Maestría en tecnología educativa. PROMESUP.OEA-ILCE, México.

Honore, B., (1980). Para una teoría de la formación. *Dinámica de la formatividad*, Madrid, Narcea.

Imbernón Francisco. (1997) *La formación del profesorado*. Editorial Piados. 1ª. Reimpresión España .

Imbernón Francisco. (1998) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Editorial Grao. 4ª. Edición España .

Jarillo Soto, Edgar (2000) 25 años de formación docente en la UAM-Xochimilco. Revista Reencuentros, serie cuadernos 29.

Jensen Castañeda Reider. (1991) *Epistemología y metodología de la investigación en ciencias sociales*, Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas. Universidad Veracruzana. México.

López Zarate *et al.*, (2000) *Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años*, UAM, México.

Luna Serrano S. Y Flores M. (2006). *Las reformas educativas neoliberales en latinoamérica*. Revista electrónica de Investigación Educativa, vol. 8, no. 1, 2004 Disponible en <http://www.redie.uabc.mx/vo/8no.1/contenidoflores.Html>

Mercado Salvador. (1995) *¿Cómo hacer una tesis?*.Editorial Limusa. 1ª. Reimpresión, México.

Orozco Guillermo. (1992) *Comunicación y modelos educativos I* , Maestría en tecnología educativa. PROMESUP.OEA-ILCE, México.

Osorno José Luis, (1997), Valores de la docencia universitaria, Revista Reencuentros, serie cuadernos No. 4. UAM-X. México.

Palacios Jesús, (1997) *La cuestión escolar*, Editorial Fontamara, México.

Passano Payoto Mario. (1992) *Diagnóstico comunicacional*. Maestría en tecnología educativa. PROMESUP.OEA-ILCE, México.

Prado Flores, Guadalupe, (1994). Análisis de la operación modular, revista reencuentros, año 4, número, 11.

Perlo Claudia., (1998). *Hacia una didáctica de la formación docente*, ediciones Homo Sapiens, Rosario, Argentina

Pestana, Nancy. (2003). *Nuevas visiones sobre la formación docente*. Universidad de los Andes. Escuela de Educación. Educere, Año 6, No. 21, abril-mayo-junio 2003.

Pérez Castro Judith (2005) La profesión académica en el tercer mundo Revista la educación superior vol. XXXIV, No. 133. de enero-marzo de 2005. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Pérez Ochoa Rafael, (2000) *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Mc Graw Hill,

Puelles de, Benitez Manuel (1999) *Formación docente [monográfico]* Revista Iberoamericana de Educación. Biblioteca Digital., Núm 19, enero-abril.

Prieto Castillo, Daniel. (1999) *La comunicación en la educación*. Ediciones Ciccus, La crujía. Argentina.

Prieto Castillo, Daniel. *et al.* (1999) *La mediación pedagógica*. Ediciones Ciccus, La crujía. Buenos Aires, Argentina

Reyes Mir Rosalía, (1994). El proyecto innovador de la UAM, revista reencuentros, año 4, número, 11.

Ríos Ramírez Alfredo. (2003) *La globalización neoliberal: un contexto problemático para la universidad pública en México*. Publicado en “Memorias del encuentro por la Unidad de los educadores latinoamericanos, La Habana Cuba, febrero del 2003, publicación electrónica en CD.

Sanz P. Gloria. (2005) *Comunicación efectiva en el aula*. Editorial Grao. Barcelona.

Tamayo S. Leticia y L. Peñalosa (2007) *La formación docente, una necesidad para la creación de ambientes educativos*. Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible de <http://www.uaemex.mx/plin/psus/rev11/3def.htm>

Unda Bernal Ma. Del Pilar, (2003) *La expedición pedagógica y las redes de maestros*. Universidad Pedagógica Nacional. Serie Encuentros y Seminarios. Colombia. Plan Nacional de Educación 2001-2006.

Documentos

Políticas Operacionales de Docencia de la Universidad Autónoma Metropolitana. 2002
Carrera Académica de la UAM 2004

Balance y perspectivas del programa de formación docente de la UAM.-A. 2003-2007.

La unidad Azcapotzalco, (2003) Antecedentes y conformación actual de la unidad académico-administrativa.

La Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco 1999.

Plan Nacional de Desarrollo. 2001-2006. [http:// www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx). Consultado el 2 de abril del 2007 a las 12:15 hrs.

Anexo

CUESTIONARIO

EL AMBIENTE DE COMUNICACIÓN EN EL AULA COMO EJE FUNDAMENTAL DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

El presente cuestionario tiene como finalidad obtener información sobre el proceso de comunicación en el aula universitaria, para elaborar una propuesta de intervención pedagógica.

Instrucciones: Conteste las preguntas que a continuación se mencionan.

I. LA FORMACIÓN Y EXPERIENCIA DEL DOCENTE

Edad: _____

Sexo: _____

1. Grado Académico Máximo _____

2. Experiencia Profesional _____

3. Experiencia Docente en Educación Superior (años) _____

4. Formación Docente (Cursos y/o seminarios de capacitación) _____

II. PLANEACIÓN DIDÁCTICO-AULICA

1. Cómo ayuda a los alumnos a aprender.

2. Cómo la planeación didáctica promueve la autonomía del alumno para organizar su propio aprendizaje.

3. Cuáles son las estrategias de aprendizaje que utiliza para lograr en el alumno tomar decisiones, independencia y responsabilidad sobre su aprendizaje.

4. Cómo propicia la reflexión sobre la aplicación de estas estrategias para mejorar sus diferentes formas de aprendizaje.

5, Qué tipo de estrategias utiliza para que los alumnos sepan evaluar sus necesidades e intereses, el porqué y para qué tienen o quieren aprender.

6. Qué tipo de estrategias utiliza para evaluar el aprendizaje de los alumnos?

III.AMBIENTE DE COMUNICACIÓN EN EL AULA

7..Propone a los alumnos temas o textos a discutir.

8. ¿Los alumnos hacen sugerencias para la elección de texto o tema?

9. Comenta las ideas con los alumnos

10. Ayuda a los alumnos a expresarse (de forma oral o escrita) respecto a los textos y temas propuestos.

11. Les da la posibilidad de cooperar y debatir sobre ellos en cuanto a las diferentes opiniones con absoluta independencia.

12. Los alumnos participan de forma activa en trabajo de grupo.

13. Tiene en cuenta el estilo de aprendizaje de cada alumno.

14. Considera que a mayor autonomía en el aprendizaje el alumno adquiere una mayor competencia comunicativa.

15. Qué lenguaje utiliza en clase.

16. ¿Facilita el desarrollo de la competencia comunicativa para crear las condiciones para la interacción?

17. Cómo evalúa la competencia comunicativa en sus alumnos ?

¡ MUCHAS GRACIAS POR SU COOPERACIÓN¡

CUESTIONARIO

EVALUACIÓN DE LA PLANEACIÓN INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SU RELACIÓN CON EL AMBIENTE DE COMUNICACIÓN EN EL AULA

El presente cuestionario tiene como finalidad obtener información sobre la planeación y evaluación de la formación docente en su relación con el ambiente de comunicación en el aula, la obtención de la información posibilitará elaborar una propuesta de intervención pedagógica.

Instrucciones: Conteste las preguntas que a continuación se mencionan.

I. MISIÓN Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES RELACIONADAS CON LA FORMACIÓN DOCENTE

1. La planeación de la formación docente es congruente con la misión, filosofía y políticas institucional de la UAM. Explicar.

2. En la planeación de la formación docente se integra la participación de los diferentes órganos colegiados de la UAM.

3. La planeación de la formación docente corresponde al modelo académico de la UAM.

Explicar

4. ¿Cómo se integran los diferentes sistemas de enseñanza-aprendizaje del modelo académico (sistema tradicional, sistema de eslabones, sistema de aprendizaje individualizado) de la UAM en la planeación didáctica, impartición y evaluación del curso de formación docente? Explicar y Anexar un ejemplo

III. IMPARTICIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE

5. ¿ El aula de capacitación docente propicia un ambiente de comunicación ?

Si ____ No.____ ¿Porqué?

6. ¿Cuáles y de qué forma los recursos didácticos posibilitan un ambiente de comunicación en la impartición de la formación docente?

Si__ No.__ ¿Por qué?

7.¿Qué tipo de experiencias de enseñanza-aprendizaje se llevarán a cabo en la impartición de los cursos de formación docente, para alcanzar los objetivos propuestos; además se cuentan con mecanismos para asegurar la concordancia entre lo que indican los cursos y la práctica docente? Explicar

8. Considera que la formación docente desarrolla en los docentes competencias comunicativas? Si __ No ____ ¿Cuáles?

10. De qué forma la evaluación de la formación docente retroalimenta la práctica educativa del docente universitario.

11. ¿Cuáles son las políticas, procedimientos y procesos mediante los cuales se evalúa el impacto de la formación docente en la práctica docente? Explicar

IV. SUGERENCIAS DE LA **COORDINACIÓN DE DOCENCIA** DE LA UAM AZCAPOTZALCO PARA MEJORAR LA FORMACIÓN DOCENTE EN SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LOS PROFESORES

12. Planeación Institucional de la Formación Docente

13. Impartición de los cursos de formación docente

14. Práctica Docente de los profesores universitarios

¡ MUCHAS GRACIAS POR SU COOPERACIÓN¡

Guía de Observación

Criterios de observación

I: Planeación didáctica aúlica

1. Enfoque teórico de la planeación didáctica

2. Estrategias de aprendizaje

3. Estrategias de evaluación del aprendizaje

4. Proceso de comunicación en el aula.

5. El mensajes(s) en el proceso de comunicación .

6. La interrelación de los docentes en el proceso de comunicación.

7. Propuestas de los docentes para mejorar la planeación didáctica y el ambiente de comunicación en el aula universitaria.

Planeación didáctica:

Ambiente de comunicación en el aula:
