



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**APOYO A LA DOCENCIA: UN ACERCAMIENTO A LA
DOCENCIA COMO PRÁCTICA PROFESIONAL DEL
PEDAGOGO**

**INFORME SATISFACTORIO DE SERVICIO SOCIAL QUE PARA
OBTENER EL GRADO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
PRESENTA:**

JUANA MONJARAZ CAMPUZANO

**ASESORA: DRA. MERCEDES ARACELI RAMÍREZ
BENÍTEZ**



México, enero 2013



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.

A mi mamá

Por darme la vida, y haberme apoyado en todo momento, por la transmisión de sus valores, que me han guiado a tratar de ser una persona de bien.

A mi papá

Por los ejemplos de trabajo, perseverancia y constancia que lo caracterizaron siempre y que me han dejado una profunda huella, por el valor mostrado para salir adelante y por su inmenso amor.

A mi hermanas:

Ana, Mago, Carmen, Tere, Kena y Vero por ser siempre un modelo a seguir, y de quienes he aprendido tanto, por su enorme apoyo y aliento constante en este esfuerzo.

A mis hermanos:

Alfredo y Juan Manuel, por sus palabras siempre de motivación

A César:

Por su apoyo incondicional, por ser mi acicate siempre y por su profundo respeto a mi desarrollo profesional.

A Mauricio:

Mi más grande tesoro! Por esa enorme luz que Dios le ha dado, y que me motiva siempre a salir adelante y tratar de ser una mejor persona cada día.

¡Gracias a todos ustedes!

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México. La máxima casa de estudios, por ser para mi un gran orgullo pertenecer a esta institución, que me brindó la oportunidad de formarme como profesional

A la Doctora Mercedes Araceli Ramírez Benítez, mi asesora en este trayecto, por la orientación, asesoría y ayuda que me ha brindado para hacer posible la realización de este trabajo, por su apoyo, guía y amistad que me permitieron aprender mucho más que lo estudiado en este proyecto, gracias por compartir parte de sus enormes saberes. Le reitero mi más profunda admiración.

Al Maestro Modesto Lujano Castillo, Jefe de Carrera de Pedagogía, por ser la primera persona, en mi regreso a la UNAM, que me apoyó de manera incondicional y me ha alentado a salir adelante en este proceso.

A mis grandes amigas, que me han acompañado siempre impulsándome a seguir adelante.

¡¡Gracias!!

	<i>PÁGS.</i>
PRESENTACIÓN	7
CAPÍTULO 1. LA DOCENCIA	
1.1 Docencia y Formación	11
1.1.1 Perspectiva académica. Enfoque comprensivo	13
1.1.2 Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social	14
1.1.3 Enfoque de crítica y reconstrucción social	14
1.1.4 Enfoque de investigación-acción y formación del profesor/a para la comprensión	14
1.2 La docencia como práctica profesional del pedagogo	16
1.3 La función del adjunto de profesor	19
1.4 A manera de cierre	20
CAPÍTULO 2. LA PLANEACIÓN DOCENTE Y SUS REPERCUSIONES EN EL AULA	
2.1 La importancia de la planeación docente dentro del aula	23
2.2 La planeación y su flexibilidad en el aula	28
2.3 A manera de cierre	29

CAPÍTULO 3. RELACIONES EN EL AULA

3.1	El docente y el conocimiento	33
3.1.1	El docente y las TIC	37
3.2	El alumno ante el conocimiento	39
3.3	Docente- alumno	43
3.4	Alumno-alumno	45
3.5	A manera de cierre	47

CAPÍTULO 4. LA EVALUACIÓN

4.1	Breve recorrido por la historia de la evaluación	50
4.2	La evaluación educativa en la actualidad	56
4.3	A manera de cierre	60

CONCLUSIONES	64
---------------------	----

BIBLIOGRAFÍA	67
---------------------	----

ANEXOS	71
---------------	----

PRESENTACIÓN

En nuestras instituciones de educación media superior y superior, con muchísima frecuencia los docentes son profesionales que provienen de muy diversos campos disciplinarios (medicina, ingeniería, química, odontología, historia, computación, arquitectura, etc.) e incursionan en la enseñanza, tanto por una inclinación personal a este quehacer como por la opción laboral que en un momento determinado de su vida se les presenta, sin embargo, no siempre tienen una preparación apropiada para el ejercicio de esta labor tan compleja y de incuestionable importancia.

La formación del profesional involucrado en el estudio de los fenómenos educativos y en el ejercicio de la docencia se plantea desde múltiples aproximaciones disciplinarias, dada la complejidad que representa no sólo por la explicación de los procesos de aprendizaje y desarrollo personal involucrados, sino por la necesidad de disponer tanto de un marco de referencia interpretativo como de estrategias de intervención específicas, que le permitan orientar la reflexión y la práctica. (Díaz-Barriga y Hernández, 2001. XI).

En este sentido, la docencia se convierte en un espacio abierto de desarrollo profesional de quienes egresamos de la Licenciatura de Pedagogía. Ámbito que conlleva en sí mismo, la enorme responsabilidad inherente a la formación de los alumnos, por lo que se requiere de manera indispensable, la reflexión continúa sobre las disímiles implicaciones del proceso enseñanza-aprendizaje y las relaciones que se generan dentro del mismo.

La adjuntía me ha brindado la posibilidad invaluable de enriquecer mi formación profesional, ahora, en el terreno de la docencia, algo totalmente nuevo para mí, pero siempre anhelado, coincidiendo con que, habría que subrayar que la

docencia no consiste únicamente en construir conocimientos sino en despertar en el alumno el gusto y la alegría por aprender, crear en su alma un vínculo afectivo con los otros que le rodean; desarrollar al individuo desde adentro y entender que no se puede enseñar en serie, porque todos somos diferentes. La misión de la docencia es la de coadyuvar en la formación de individuos conscientes de su mundo y de lo que son capaces de hacer a favor de ese mundo. La verdadera docencia es aquella que propicia que el alumno se forje la necesidad de aprender por su cuenta y que encuentre en el profesor un guía, un acompañante de travesía para llegar al conocimiento y en el grupo un espacio de encuentro, de intercambio, discusión y confrontación de ideas. (Morán, 2004, pág. 2)

Por eso me interesó sobremanera, participar de manera directa en todo este proceso, experimentar los diferentes momentos que su desarrollo implica: La planeación, ejecución, evaluación, etc., coadyuvando al mejor desempeño de la labor docente de la profesora titular del grupo, aportando ideas que de algún modo enriquecieran las actividades que se desarrollarían en los cursos de las siguientes Unidades de Conocimiento: ***Enfoques Socioeducativos en América Latina, Seminario de Educación Indígena, y Taller de Titulación III***, durante el semestre 2012 – I; y ***Cultura, Ideología y Educación, Taller de Educación de Adultos, y Taller de Titulación IV***, en el semestre 2012 – 2.

Entre los objetivos que me propuse alcanzar con la realización del Informe Satisfactorio de Servicio Social destacan; el involucrarme en el campo de la docencia, analizar este quehacer como una práctica profesional del pedagogo, así como dar cuenta, en su justa dimensión de la importancia de las funciones que desempeña el adjunto de profesor, tanto para su desarrollo personal y de formación profesional, como por la relevancia que reviste como apoyo al profesor titular. Algunas de las actividades que se desarrollaron y se describen en este trabajo están estructuradas de la siguiente manera:

En el primer Capítulo, denominado La docencia, se desarrollan los subcapítulos 1.1 Docencia y formación; 1.2 La docencia como práctica profesional del pedagogo y 1.3 La función del adjunto de profesor, presentando a lo largo del capítulo una serie de reflexiones y conceptualizaciones relacionadas con la educación en general y particularmente con la docencia, a partir de la representación de la figura del profesor, así como algunos modelos de formación profesional que se han desarrollado.

Dentro del Capítulo 2, La Planeación docente y sus repercusiones en el aula, abordamos la importancia de la planeación docente dentro del aula, y la planeación y su flexibilidad en el aula. Cómo se refleja la mirada del profesor dentro de esta actividad y su implementación en el salón de clases.

Al Capítulo 3, se le nombró Relaciones en el aula porque analizamos los principales vínculos que se generan en el espacio áulico, a saber: El docente y el conocimiento; la actitud que asume el alumno ante el conocimiento; la relación docente-alumno y cómo se relacionan los propios alumnos entre sí. Así como la influencia de estos lazos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el cuarto capítulo de este informe, se presenta un breve recorrido por la historia de la evaluación y cómo se ve la evaluación educativa en la actualidad, considerando que la evaluación representa un elemento imprescindible para la mejora, en tanto que implica una seria y crítica meditación sobre la práctica docente.

Al término de cada capítulo, y a manera de cierre, expongo las experiencias que viví durante este trayecto.

Finalizo con la presentación de conclusiones y las valiosas aportaciones que me deja, sobre todo para mi formación profesional, el haberme desempeñado como adjunta de profesor.

CAPÍTULO 1.

LA DOCENCIA

Los docentes constituyen, sin duda alguna, una pieza esencial de la vida académica de las universidades, toda vez que como encargados de formar a las nuevas generaciones que deberán enfrentar directamente las demandas propias de los espacios en donde la sociedad los reclama, llevan a costas una enorme responsabilidad. Los alumnos transitan por las universidades en determinados lapsos, necesarios para adquirir la formación que les permita acceder a su práctica profesional (salvo quienes deciden encaminar dicha práctica hacia la docencia y se integran a la misma institución). Sin embargo, los docentes permanecen en ellas como formadores, por lo que necesitan redimensionar su quehacer pedagógico, no sólo de acuerdo a nuevas posturas y planteamientos disciplinarios, sino también a partir de las necesidades y demandas del ámbito en el que ejercen su labor y de los cambios que sobrevienen en éste. Demandas y transformaciones que exigen un nuevo profesionista de la docencia, comprometido ética y moralmente, que requiere de formación continua bajo la cual se dé una actualización permanente.

En este primer capítulo se presenta un breve recuento de diversas conceptualizaciones sobre la docencia y de la importancia que ésta tiene a nivel social, partiendo de la representación de lo que implica ser docente, así como algunos modelos de formación profesional que se han desarrollado para dar respuesta a los cuestionamientos de quiénes deben ser los docentes y cómo ha



de ser su formación y actualización, para que responda a los encargos que se le plantean, tanto institucional como socialmente.

1.1 Docencia y formación.

Uno de los elementos fundamentales de la educación escolarizada, como ya lo mencionamos, son los docentes, es por ello que su quehacer profesional y su compromiso con los sujetos con quienes están laborando son algunas de las preocupaciones y temas centrales de los debates educativos. El desempeño de los docentes depende de múltiples factores, tales como el contexto, la formación inicial recibida, así como la actualización, y las condiciones laborales en que se encuentren, no es posible proyectar la mejora de la educación sin atender todos estos aspectos.

Plantear que uno de los principales propósitos de la docencia, es el de formar personas conscientes, reflexivas de su mundo y de lo que son capaces de hacer en favor de ese mundo, es reconocer la trascendencia del papel que adquiere el docente en la sociedad en general, y particularmente en el desarrollo integral de sus educandos. “La verdadera docencia es aquella que propicia que el alumno se forje la necesidad de aprender por su cuenta y que encuentre en el profesor un guía, un acompañante de travesía para llegar al conocimiento y en el grupo un espacio de encuentro, de intercambio, discusión y confrontación de ideas”. (Morán, 2004, pág. 2). Como docentes no podemos continuar con la práctica de transmitir al alumno el conocimiento como un producto acabado, por el contrario, se debe motivar el desarrollo de estrategias pedagógicas que promuevan el análisis y la reconstrucción de ese conocimiento.

De allí, que constituye de especial importancia la formación y profesionalización de quienes se pretenden desarrollar profesionalmente en el ámbito de la docencia, de



acuerdo con Paulo Freire (1997), la responsabilidad ética, política y profesional del educador, le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse, antes de iniciar su actividad docente, justamente para contar con los elementos que se demandan en el desempeño de su tarea como profesor. Se requiere asimismo, de una capacitación permanente que favorezca el desarrollo de su potencial y sus aptitudes particulares, y que se base en el análisis crítico de su práctica profesional.

En palabras de Huberman (1994, pág. 34)

“...el docente requiere una formación profesional que lo prepare para afrontar las realidades básicas de su tarea y que sirva de motivación para un progresivo desarrollo de calidad y eficacia en cualquiera de los aspectos del desempeño de su función...la formación docente le ofrecerá la oportunidad de asumir gradual y continuamente su responsabilidad y pondrá a su disposición los medios necesarios para su desarrollo como persona y como profesional.”

Por ello, la capacitación permanente del docente en servicio, no debe ser vista como una carga, como un deber ineludible que le impone la institución donde labora, sino que éste debe sentirla como un beneficio extra que se agrega al salario que percibe por su trabajo. Este beneficio tiene que redundar no sólo en un crecimiento personal para el docente sino en un ejercicio más efectivo y ágil en su labor diaria, de modo que la motivación por llevar a cabo una capacitación y actualización constante no sea vista como una imposición laboral que condiciona su permanencia en el plantel, sino como una oportunidad de mejorar las condiciones y la calidad del desarrollo de su trabajo profesional y es parte de su propia formación.

En este sentido, se debe considerar a la formación de profesores como un proceso continuo, permanente, inacabado, que se da tanto en la institución donde labora, como fuera de ella. Esta formación no se limita a la participación de los maestros en eventos contruidos explícitamente para ese propósito, como: Congresos, encuentros, cursos, conferencias, estancias académicas, diplomados,



programas de especialización, posgrados, etc., va más allá, conlleva su preparación cotidiana para la impartición de sus asignaturas, su actualización constante, el aprendizaje de sus propios alumnos, sus experiencias diarias, así como la profunda reflexión de la importancia que tiene su quehacer, pensando que como dice la UNESCO (2009), muchos de los aprendizajes necesarios no pueden enseñarse como si fueran asignaturas porque no son conocimientos de índole académica o técnica, y en cambio, deben modelarse y fomentarse como parte del aprendizaje toda vez que constituyen la base fundamental en su desarrollo integral.

Así, el principal reto didáctico, el corazón del dilema pedagógico, ¿Cómo hacer significativa y relevante la cultura pública para alumnos/as que construyen sus significados y comportamientos a partir de la experiencia inmediata, estrechamente vinculada a su contexto vital? ¿Cómo provocar que los estudiantes aprendan por sí mismos, implicándose activamente en la cultura producida por los adultos? (Gimeno y Pérez, 2002, pág. 109), toda vez que, el verdadero aprendizaje no incide únicamente en el aspecto intelectual, sino que representa una transformación en la manera de ver, pensar y actuar de los alumnos, el docente debe acompañar y coadyuvar a que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje.

A continuación, presentamos algunas consideraciones sobre el papel de los docentes.

1.1.1 Perspectiva académica. Enfoque comprensivo.- El profesor/a no puede concebirse como una enciclopedia sino como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y que entiende de forma histórica y evolutiva los procesos y vicisitudes de su formación como disciplina desarrollada por una comunidad académica. El docente se formará en la estructura epistemológica de su disciplina, así como en la historia y filosofía de la ciencia.



(Gimeno y Pérez, 2002, pág. 401). El conocimiento de la disciplina objeto de enseñanza, así como el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de las mismas constituyen las competencias fundamentales del profesor, dentro de este enfoque.

1.1.2 Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.-

En esta perspectiva se agrupan aquellas posiciones que, con matices diferentes, conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo. (Gimeno y Pérez, 2002, pág. 422)

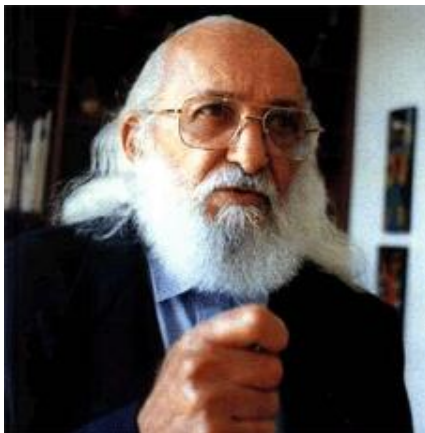
1.1.3 Enfoque de crítica y reconstrucción social. Dentro de este enfoque, el profesor/a es considerado como un intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven. El profesor/a es a la vez un educador y un activista político, en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por su pretensión de provocar en los alumnos/as el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos. (Gimeno y Pérez, 2002, pág. 423). Este enfoque se caracteriza por la lucha contra las imposiciones ideológicas.

1.1.4 Enfoque de investigación-acción y formación del profesor/a para la comprensión. Uno de sus principales representantes, STENHOUSE, propone un modelo de desarrollo curricular que respete el carácter ético de la actividad de



enseñanza. Un modelo denominado procesual, donde los valores que rigen la intencionalidad educativa deben erigirse y concretarse en principios de procedimientos que orienten cada momento del proceso de enseñanza. Es decir, si nos proponemos, por ejemplo, que los alumnos/as aprendan y desarrollen como ciudadanos ideas y comportamientos democráticos, hemos de enseñar democráticamente, creando un clima de auténtica participación en el aula y en la escuela. (Gimeno y Pérez, 2002, pág. 425). En este enfoque, la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no impone ni sustituye la comprensión de los alumnos, la reconstrucción de su conocimiento experiencial y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión.

Esto coincide plenamente con el pensamiento de Paulo Freire quien sostiene que:

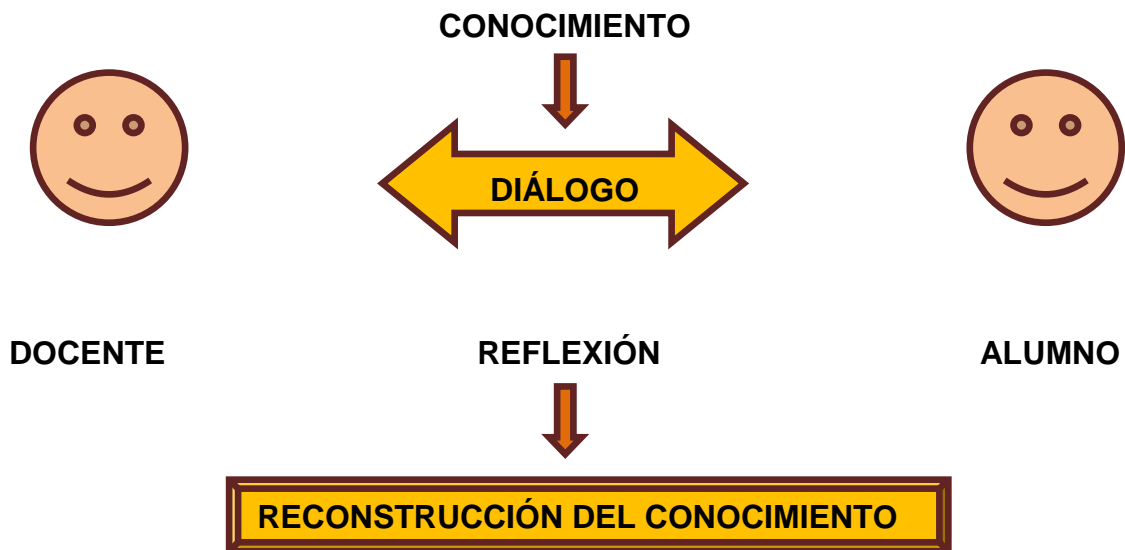


“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción...quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña enseña alguna cosa a alguien. Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Aprender precedió a enseñar. Carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en el que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado”. (Freire, 1999, pág. 24-26).

Así, entendemos la docencia como la práctica intelectual, intencional y consciente que interviene en el proceso que orienta y facilita la transformación del



pensamiento, actitudes y comportamiento de los alumnos, acompañándolos en el descubrimiento y construcción de su propio conocimiento a través del diálogo constante, compartiendo con ellos la extraordinaria experiencia del aprendizaje. El docente inicia y promueve el cambio desde el momento que se plantea la reflexión sobre la responsabilidad de su quehacer profesional.



1.2 La docencia como práctica profesional del pedagogo.

La práctica profesional de la docencia no es tarea sencilla, por el contrario, es una actividad sumamente compleja, va más allá, como lo hemos analizado, de la simple transmisión de conocimientos, su ejercicio requiere de la comprensión y reflexión del proceso enseñanza-aprendizaje y sus múltiples implicaciones. El dominio de una disciplina por sí sólo, no aporta todos los elementos para el desempeño de la docencia en forma ética, profesional, es necesario de igual manera, hacer énfasis en los aspectos metodológicos y prácticos de su



enseñanza, así como en los sociales y psicológicos que van a determinar las características de los grupos en los cuales se va a ejercer esta profesión.

¿Qué pasa en el campo de la docencia?

¿Cómo se mira al profesor?

“El estudio sobre el proceso de desarrollo de la profesión de maestro, así como sobre los contextos que han determinado la caracterización de su práctica educadora en el ámbito de la profesionalidad y la laboralidad, constituyen un espacio de privilegiado interés para el tema que nos convoca, por ser necesaria una mirada crítica que sitúe el saber y el saber hacer del maestro en el ámbito de las modernas profesiones. Considerado como oficio, el hacer del maestro, genera, por una parte, un entrabe que produce crisis permanente entre el estado, el mercado y la sociedad. Por otra, desestabiliza su lugar social, altera su valoración en la cultura e impide un posicionamiento claro de su ejercicio profesional, generando con ello confusiones en el rol, desconocimiento jurídico y económico, desdibujamiento académico y falta de claridad en la construcción social de la profesión. En suma, desvalorización social, desconociendo su aporte ético y político a la transformación de la sociedad a través de la enseñanza... pretenden desconocer al maestro, reemplazarlo o suplantarlo, apoyados en diferentes argumentos, al interpretar su ejercicio profesional como una estructura vacía, de menor condición, que puede ser ocupada por otros profesionales, por los medios de comunicación, o las llamadas nuevas tecnologías, o por la acción de otro tipo de instituciones y prácticas, sin que existan exigencias claras de un saber educativo y de un dominio sobre la pedagogía como el saber propio de la enseñanza. (Ibarra, 2007, pág. 6).

Esto no puede continuar siendo de esta manera, los pedagogos debemos trabajar arduamente en el rescate del reconocimiento del papel del docente en la transformación de la sociedad a través de la educación, llevando a la práctica diaria el rol de educadores reflexivos, críticos, investigadores, dialógicos, como intelectuales transformadores. Pensar en la docencia como una profesión implica reconocer sus dimensiones de trabajo, esto es, que no sólo es preparar, dar la clase y calificar trabajos, sino que propicia la investigación, reflexión, comprensión y cambio para la aprehensión y recreación del conocimiento en los alumnos, que ellos intervengan en el mundo, diciendo su propia palabra.

Por su parte, Alfredo Fernández (1989), en su artículo “La práctica profesional de la Pedagogía”, manifiesta que: Los desplazamientos profesionales fueron



copiosos: desde ingenieros y científicos hasta filósofos y poetas invadían plena y llanamente el campo profesional de la educación. Este vertiginoso paso se mantuvo hasta el año de 1982, período a partir del cual se iniciaron agudos recortes -de todo tipo- al conjunto educativo, recibiendo la puntilla éste con el adelgazamiento del gobierno federal en 1985. Hasta ese momento, el campo profesional de la educación no estaba dominado por los pedagogos, sino por un ejército de profesionales de diversas disciplinas (algunas ajenas de forma tajante a la pedagogía). Este dominio se ejercía a partir de dos vertientes: la experiencia profesional en educación adquirida por algunos profesionales durante su desempeño en el campo educativo, y los grados adquiridos, por otros, en el campo de las ciencias de la educación, habiéndose titulado anteriormente de otra carrera.

Es una realidad, que aún no se opera un cambio de mentalidad con respecto a la profesionalización de la docencia. En general se sigue manejando la noción de docencia como un servicio. Un servicio que se debate, las más de las veces en un juego paradójico, pues a pesar de que en el discurso oficial hay cuidado de no negarle importancia, y de que, por otra parte, consume el porcentaje más alto de los presupuestos institucionales, en los hechos es una de las tareas educativas menos reconocidas y, consecuentemente, menos apoyada, en términos de su superación... La consideración del trabajo docente con un carácter científico, es una de las problemáticas de mayor relevancia en la actualidad, y esto implica el hacer de la educación un objeto de conocimiento, a partir del cual retomar la teoría y la práctica como vías que coadyuven a transformar la realidad educativa (Morán, 2004, pág. 35-36 y 43).

La docencia, considerada como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad. (Gimeno y Pérez 2002, pág. 81), es la parte medular del quehacer pedagógico y uno de los principales campos de trabajo y desarrollo profesional del pedagogo toda vez que, como se ha mencionado, aún cuando la docencia es una de las más antiguas profesiones de apoyo al desarrollo integral del individuo, es una realidad que en



muchísimos casos, los docentes no han tenido la formación adecuada para el desempeño de su profesión.

1.3 La función del adjunto de profesor.

El desempeño de la adjuntía de profesor tiene un gran significado en la formación de los futuros docentes, toda vez que contribuye al fortalecimiento de los elementos necesarios para la comprensión y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, reforzando los conocimientos teórico-metodológicos, adquiridos durante la carrera y les permite vincularlos con la realidad, experimentar en carne propia los haberes y devenires del proceso enseñanza-aprendizaje, en toda su complejidad, asimismo les brinda la posibilidad de apoyar al profesor titular en diversos aspectos como la planeación, desarrollo, contenidos, evaluación, control y seguimiento a los alumnos de las materias a las que se encuentren adscritos como adjuntos.

La adjuntía me ha brindado la posibilidad invaluable de enriquecer mi formación profesional, ahora, en el ámbito de la docencia, algo totalmente nuevo para mí, pero siempre anhelado, de alguna manera es una plataforma para acceder, con más elementos al campo laboral del profesorado, coincidiendo con que, habría que subrayar que la docencia no consiste únicamente en transferir conocimientos sino en despertar en el alumno el gusto y la alegría por aprender, crear en su alma un vínculo afectivo con los otros que le rodean; desarrollar al individuo desde adentro y entender que no se puede enseñar en serie, porque todos somos diferentes.

La ayudantía de profesor es el primer acercamiento a la docencia como práctica profesional, y se refiere básicamente al apoyo que se otorga al profesor titular de la materia.



“Son ayudantes quienes auxilian a los profesores y los investigadores en sus labores. La ayudantía debe apoyar al personal para el desempeño de sus funciones docentes o de investigación”. (Legislación Universitaria, Título Tercero, Cap. I, Art. 20).

El programa Institucional de adjuntías (PIA) en su artículo 2, estipula que el programa permitirá a los participantes:

- a) Adquirir los elementos de didáctica que los apoyen en la labor docente
- b) Aprender los elementos necesarios del proceso integral enseñanza-aprendizaje, desde la planeación hasta la evaluación didáctica.
- c) Experimentar y analizar las situaciones relativas al proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

De allí la importancia y el interés por participar de manera directa, vivencial en los diferentes momentos que su desarrollo implica: La planeación, ejecución, evaluación, etc., coadyuvando al mejor desempeño de la labor docente de la profesora titular del grupo, aportando ideas que enriquezcan las actividades que se desarrollen en los cursos de las materias, tanto en aspectos administrativos que le demande la institución como en la experiencia áulica.

1.4 A manera de cierre

En el desarrollo de los cursos, frente al grupo, se aprecia realmente la importancia del papel del docente, toda vez que la función de éste no se limita únicamente a transmitir conocimientos, sino acompañar y crear las condiciones necesarias para despertar en el alumno, la motivación que se requiere para investigar, reflexionar, discutir y recrear el conocimiento, para reconstruir el suyo propio, escuchar y respetar la opinión de los alumnos, en suma, propiciar una formación basada en experiencias reales, enriquecedoras, que redunden en un aprendizaje realmente



significativo. Lo que implica una preparación e investigación constante, permanente.

Durante el transcurso de las clases pueden surgir infinidad de momentos, oportunidades de relacionar lo que se está analizando en el aula con la vida diaria, y el maestro debe tener la preparación y sensibilidad necesaria para aprovechar esos momentos y crear escenarios de aprendizaje, siempre me admira y sorprende la enorme habilidad que tiene la Profesora Titular para producir esos ambientes, relacionando hasta una interrupción con lo que se está analizando en la clase, trasladando de igual manera, las temáticas a la realidad habitual del estudiantado.

Dentro de las aulas pude constatar lo que anteriormente señalaba, recuperando a Freire (1999), sobre que el proceso enseñanza aprendizaje es un proceso dialógico en el cual todos los actores involucrados en él, están aprendiendo unos de otros “todo aquel que enseña también aprende y el que aprende también enseña”, así mismo considero que uno de los elementos más importantes dentro de este proceso es saber escuchar al otro, ya sea alumno o docente.

La Profesora Titular, me brindó la oportunidad de conducir algunas clases por ejemplo, en la materia de *Enfoques Socioeducativos en América Latina* impartí el tema de Lineamientos Generales para la elaboración de una Revista que los alumnos presentaron como trabajo final; en *Educación Indígena*, el tema de Afromexicanos, educación y cultura; en *Cultura Ideología y Educación*, análisis, discusión y relación con la unidad de conocimiento, de la película “La Princesa Masai”; en *Educación de Adultos*, Vida y Obra de Paulo Freire y La Universidad de la 3ra. Edad del D.F., entre otros, y experimenté en carne propia la enorme responsabilidad que tiene el profesor, porque no sólo es pararse frente al grupo y dar el tema, es investigar, prepararse, elaborar materiales didácticos atractivos y acordes con las características de los alumnos, emplear técnicas grupales que



despierten y mantengan al grupo interesado, propiciar un diálogo ameno, incluso acalorado, pero en el que siempre impere el respeto hacia el otro, pudiendo no estar siempre de acuerdo, sin embargo conceder que también pueden tener la razón, aceptar que no se sabe todo pero se puede investigar, manejar el entremado tan complejo de relaciones que se entretajan dentro del salón de clases e incluso fuera de él, tener la habilidad y sentido del humor para manejar situaciones que no se tenían previstas. Han sido experiencias muy valiosas y formadoras.

Otra cosa que puedo resaltar, es que desde un principio se me presentó ante los grupos como la profesora encargada de apoyar a la titular en la labor desarrollada dentro y fuera de las aulas en cuanto a las unidades de conocimiento, lo cual me hizo adquirir una gran responsabilidad ante los alumnos y ante la docencia.

En este sentido, también quiero recalcar que ese detalle de presentarme como la profesora de apoyo ante los alumnos no sólo representó para mí una gran responsabilidad sino también me brindó una gran seguridad, sobre todo por el respeto de ellos hacia mi persona. Así también a los alumnos les permitió tenerme no sólo respeto en cuanto a mi participación dentro del grupo, sino también la confianza para consultarme sobre algunas dudas en cuanto a los contenidos antes de exponerlos, (cuando les llegaban a tocar exposiciones) o en cuanto a las características de los trabajos para entregar.



CAPÍTULO 2.

LA PLANEACIÓN DOCENTE Y SUS REPERCUSIONES EN EL AULA

La planeación de una unidad de conocimiento plasma con toda claridad la reflexión de todo el proceso enseñanza-aprendizaje, y sus implicaciones, como se conectan las influencias sociales con el ejercicio docente, en ella se plantean los objetivos que se pretenden lograr; las temáticas se van a analizar; las actividades que van a desarrollar los estudiantes y el docente para intercambiar, recrear y reconstruir el propio conocimiento, y cómo se va a evaluar.

En este apartado, se recapacita fundamentalmente sobre la importancia que tiene la planeación educativa, esa conexión entre el pensamiento y la práctica docente y como repercute en la experiencia áulica.

2.1 La importancia de la planeación docente dentro del aula.

La planeación del trabajo docente en el aula, es fundamental para lograr los objetivos de aprendizaje, toda vez que representa una guía de trabajo, porque organiza y jerarquiza el qué, por qué, para qué y cómo se enseña; involucra al conjunto de decisiones y acciones que se definen para, en este caso, un semestre escolar. Asimismo se constituye en una fuente de información, que propicia la investigación, al promover la búsqueda de materiales que complementen y enriquezcan los contenidos propuestos. Por otro lado, incentiva el compromiso de los alumnos, ya que se da a conocer el plan desde el inicio de los cursos



Si como mencionamos anteriormente, concebimos que la función del docente no sea únicamente transmitir conocimientos, sino acompañar y crear los escenarios y las condiciones necesarias para despertar en el alumno, la motivación que se requiere para investigar, reflexionar, discutir y recrear el conocimiento, para reconstruir el suyo propio, escuchar y respetar la opinión de los alumnos, en suma, propiciar una formación basada en experiencias reales, enriquecedoras, que redunden en un aprendizaje realmente significativo.

Aunque es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje escolar, éste no sólo se compone de representaciones personales, sino que se sitúa asimismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular. En el ámbito de la institución educativa, esos “otros” son, de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula. (Díaz-Barriga y Hernández 2001, pág. 3).

En ese sentido el docente, se constituye como un organizador e intermediario entre el alumno y el conocimiento, y básicamente guía su trabajo en la planeación, en función del contenido que enseñará y las actividades que se desarrollarán en los cursos. Se busca atender el desarrollo humano integral de los educandos y de formar personas productivas, responsables y comprometidas con su entorno social, de esta manera, el énfasis está puesto en la formación de ciudadanos críticos y conscientes de los problemas sociales y políticos del país y del mundo.

Se hace necesario entonces, pensar en una planeación orientadora, flexible. Entendiendo ésta como el instrumento fundamental de apoyo mediante el cual, los docentes recapacitan y organizan su práctica profesional, articulando coherentemente la serie de contenidos, opciones metodológicas, estrategias educativas, textos y materiales para darle secuencia y orden a las actividades que se tiene pensado realizar durante el desarrollo del curso.

Construir la planeación de una unidad de conocimiento conlleva una seria y continua reflexión de todo el proceso enseñanza-aprendizaje, y sus implicaciones,



desde qué objetivos queremos cumplir; qué contenidos se deben incluir, qué temáticas se van a analizar; cómo aprenden los alumnos, a través de qué actividades los alumnos y el docente mismo pueden recrear y reconstruir el propio conocimiento, hasta analizar críticamente la práctica docente para trazar estrategias de solución a problemáticas que suelen surgir durante este proceso tan complejo. Entonces, la planeación se relaciona con definir qué se aprenderá, para qué y cómo; y en ello va implícita la forma como utiliza el tiempo y el espacio, los materiales de los que echará mano para apoyar el aprendizaje y las interacciones al interior del aula. En resumen, es la programación que se hace para trabajar los contenidos curriculares, con la finalidad, de facilitar la construcción de conocimientos.

“Planificar es, entonces, reflexionar acerca de nuestra práctica e intentar transmitir algo de la dinámica del aula, las propuestas que tenemos como docentes para trabajar, para que el trabajo áulico pueda ser más comunicable, y por tanto, menos solitario, a la vez que más y mejor organizado y secuenciado. Una buena planeación es un excelente documento que nos permite compartir nuestro trabajo con los colegas, a la vez que ayuda a nuestra organización en el aula”. (Bixio, 2005, pág. 14).

Con este enfoque, Cecilia Bixio, plantea que los aspectos a considerar al momento de realizar la planeación, son los siguientes:

- **QUÉ:** refiere al contenido conceptual
- **PARA QUÉ:** hace referencia a los objetivos que se pretenden alcanzar
- **CÓMO:** refiere al contenido procedimental
- **CON QUÉ:** refiere a los materiales de apoyo. Los recursos que habremos de utilizar y la bibliografía seleccionada
- **CON QUIÉN:** refiere a la modalidad de trabajo, si individual o grupal
- **CUÁNDO:** refiere al tiempo previsto para la estrategia didáctica. En qué momento se realizará la actividad, si en horario de clase o fuera de ese horario



- **DÓNDE:** refiere al lugar donde se realizará la actividad, si en el aula, en otro lugar de la escuela o fuera de ella

A lo cual se debe agregar el QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO evaluar, que es necesario contemplar desde el momento de la planeación. La evaluación, la abordaremos con mayor detalle en el Capítulo 4.

Aquí se parte de la idea de que la planeación es un proceso donde se analizan, diseñan e implementan acciones y actividades que coadyuven a la organización de elementos que orienten la tarea educativa; un instrumento de trabajo indispensable para la labor cotidiana del docente, por lo que se debe de pensar de tal manera que facilite su desempeño.

La concepción constructivista del conocimiento y del aprendizaje, se sustenta en la idea de que la finalidad de la docencia que se realiza en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos conocimientos no se producirán satisfactoriamente a no ser que se ofrezca una ayuda específica que propicie la participación de los alumnos en actividades intencionadas, planificadas y sistemáticas que logren promover en éstos una actividad mental constructiva.

De acuerdo con César Coll (1990, pág. 76), la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es el que construye (o más bien reconstruye) los saberes de su entorno cultural, sucediendo que puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa; incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.
- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya en grado considerable de elaboración.
- La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limitará a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Se diría que al alumno hay que enfrentarlo con situaciones y experiencias que enseñen formas de construir el pensamiento, con textos fundantes y estrategias didácticas que desarrollen y develen lógicas de pensar que posibiliten los descubrimientos. (Morán: 2004, pág. 5-6).



Por su parte, Gimeno Sacristán (2002) sugiere que hay elementos que no deben dejarse de lado, tales como:

- ⇒ La selección y organización de los contenidos (Qué se elige y qué se omite)
- ⇒ El modo y el sentido de las tareas académicas
- ⇒ Ordenación del espacio y del tiempo en el aula
- ⇒ Formas y estrategias de valorización de la actividad de los alumnos
- ⇒ Mecanismos de distribución de recompensas como recursos de motivación

El énfasis se pone en el desarrollo del profesor, en el trabajo colegiado, en la comunicación de experiencias y en la oferta de materiales variados y atractivos, en disponer de ejemplos que acomodar a la propia práctica, en la mejora de las condiciones de trabajo y en la racionalidad del funcionamiento del conjunto del centro. (Gimeno y Pérez, 2002, pág. 242).

De acuerdo con este autor, desde un punto de vista práctico, los beneficios más relevantes de la planeación residen en las siguientes razones:

1. Facilita el enriquecimiento profesional, al ser una actividad motivo de reflexión para mejorar la práctica profesional.
2. Antes de poner en funcionamiento una actividad, conviene decidir sus características generales, aunque sobre la marcha haya cambios, las líneas generales están planteadas desde el principio.
3. Acercan progresivamente a la práctica concreta, es un vínculo de comunicación entre el pensamiento y la acción.
4. Los planes asumidos como esquemas flexibles para actuar en la práctica, proporcionan seguridad al profesor.



5. La Planeación obliga a la búsqueda previa de los materiales más adecuados
6. Los planes del profesor conocidos y discutidos con los alumnos, son una forma de comprometerlos en la actividad.
7. Pueden ser un buen recurso de comunicación colegiada con otros compañeros para transmitir y compartir experiencia profesional.
8. Sirven para dar a conocer lo que se hace dentro del aula. Y se convierten en un buen recurso para realizar una evaluación de los procesos educativos, con vista a su mejora.

Así, la planeación, es un componente esencial en el aula, toda vez que representa una guía de trabajo sumamente importante para lograr los objetivos planteados, elevar la calidad de la práctica educativa y proporcionar seguridad al docente. Asimismo se constituye en una fuente de información, que convierte en investigadores tanto al docente como al alumno, al incentivar la búsqueda de materiales que complementen y enriquezcan los contenidos propuestos en la planeación. Del mismo modo se establece como un vínculo de comunicación y compromiso, toda vez que los alumnos conocen el plan desde el inicio de los cursos.

2.2 La planeación y su flexibilidad en el aula

La planeación como elemento articulador de una determinada concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y la práctica áulica, requiere que sea flexible, dinámica, es decir no debe ser tan rígida que no permita adecuaciones durante el camino que se ha de recorrer en el transcurso de las unidades de conocimiento. Al documento corresponde ser dúctil, susceptible de ser enriquecido a partir de la propia práctica y experiencia del personal involucrado en esta tarea, y por



supuesto de la consulta de los medios informativos, que dan cuenta de los avances y actualizaciones en la materia.

La planeación en tanto instrumento de trabajo del docente, habrá de ser lo suficientemente flexible como para permitir su ajuste y adecuación constante a las posibilidades y dificultades del grupo de alumnos, previendo en las secuencias, grados de complejidad y de profundidad en los contenidos se espera respetar el proceso real de aprendizaje de los alumnos. (Bixio, 2005, pág. 24).

La importancia de la flexibilidad de la planeación, ya en su puesta en marcha dentro del aula, radica justamente en que puedan hacerse adaptaciones al enfrentar circunstancias que no se tenían previstas y que pueden proporcionar otras pautas de acción a seguir.

No se puede aplicar un plan de trabajo exactamente igual en todos los grupos no pueden tratarse como un todo homogéneo, ya que cada uno es diferente, tiene sus propias particularidades, por lo que se requiere una mente abierta para poder ajustarse a cada condición concreta y tener la capacidad de encontrar y/o crear escenarios alternativos que respondan a sus características distintivas. Debe dejar margen a la creatividad para realizar cambios, atendiendo la diversidad del alumnado y las situaciones que se susciten en el desarrollo de las clases.

2.3 A manera de cierre

En el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía Tomo II, de la FES Aragón, se presentan por Línea Eje de Articulación los programas sintéticos de cada una de las unidades de conocimiento, en estos programas se encuentran contemplados los contenidos mínimos que se tienen que revisar. A partir de estos



programas los docentes en colegiado realizan sus planes de curso analíticos en donde dosifican, organizan, actualizan y enriquecen los contenidos semestre a semestre.

Una vez que se realiza el programa, se procede a elaborar una antología con todos los materiales básicos y complementarios, con la finalidad de proporcionar a los alumnos tanto el programa como los materiales a revisar durante el semestre.

Una de las primeras actividades que me encomendó la Dra. Ramírez Benítez, cuando me incorporé como adjunta de profesor fue precisamente la revisión de las temáticas que integran las antologías de las unidades de conocimiento que impartiría la doctora en el nivel de licenciatura de la carrera de Pedagogía, durante el semestre 2012 – I, a saber: **Enfoques Socioeducativos en América Latina, tercer semestre, Seminario de Educación Indígena, séptimo semestre y Taller de Titulación III, séptimo semestre (ver anexos 1 y 2)**. Mientras ella trabajaba en el proceso de planeación de las materias, yo revisé que los materiales estuvieran completos, legibles y en perfecto orden. Una vez que quedaron listas, la Dra. las comentó con los profesores que impartirían las mismas materias para realizar las últimas adecuaciones, compartir con ellos y enriquecer el trabajo realizado. Posteriormente, se llevó a la Jefatura de Carrera para su aprobación, y finalmente las llevé a la fotocopidora, para que los alumnos las pudieran adquirir.

Para el semestre 2012 – II, en el nivel de licenciatura, de la carrera de Pedagogía, la Dra. Ramírez Benítez imparte las Unidades de Conocimiento **Cultura, Ideología y Educación**, a alumnos que cursan el 2º. Semestre de la carrera, **Taller de Educación de Adultos**, a alumnos de 8º. Semestre (ver anexos 3 y 4) y **Taller de Titulación IV**, también para 8º. Semestre. Durante el proceso de planeación de las 2 primeras asignaturas tuve la oportunidad de sugerir que se incluyeran algunas temáticas y materiales de apoyo, por ejemplo, en Cultura, Ideología y Educación se incluyó el tema de LA TERCERA RAÍZ EN MÉXICO,



AFRICANOS Y AFRODESCENDIENTES y como material de apoyo conseguí el documental *Ébano, La Tercera Raíz*. Para el Taller de Educación de adultos se adicionó la temática: LA UNAM POR LA ALFABETIZACIÓN. Una vez que se concluyó la propuesta se procedió a darla a conocer a los profesores que impartían las mismas unidades de conocimiento para la elaboración de un sólo programa y antología, y se procedió a integrar la antología y programa definitivos para su aprobación y reproducción. Lo que me dio una gran satisfacción fue que las temáticas y materiales que yo propuse se tomaron en cuenta.

En la primera clase, la Dra. da a conocer esta planeación a los alumnos, de esta manera, desde el inicio ya saben que contenidos se van a tratar, cómo se va a trabajar y a evaluar, es decir se establecen las reglas, lo que promueve que los alumnos se comprometan en las actividades. En esta parte, los alumnos tienen la posibilidad de proponer algunas otras formas de evaluación o algunos materiales que quieran aportar, sin embargo por lo regular los materiales que ellos proponen los recuperan únicamente cuando se les asigna algún tema para exposición.

Dependiendo de la forma en que se trabajará con cada grupo, se pide que formen equipos y se les asigna la temática y el orden en el que expondrán, se les requiere un plan de clase, el cual se revisa, analiza y discute con ellos, haciéndoles las observaciones a que haya lugar, previo a su exposición, posibilitando que investiguen, experimenten y reconozcan la importancia de la planeación educativa, asimismo que apliquen los conocimientos adquiridos en otras materias.

Asimismo, puede darse el caso de que se considere conveniente añadir temas que no se tenían contemplados, por ejemplo, en el Seminario de Educación Indígena, la profesora sugirió investigar sobre afrodescendientes e influencias africanas en la cultura mexicana, lo que motivó un gran interés en los alumnos ya que era un tema que no se había analizado hasta el momento en ninguna otra



clase, podemos aludir en este sentido a la flexibilidad que se debe contemplar en la planeación y que permite tomar diversas acciones en la práctica áulica cotidiana.



CAPÍTULO 3.

RELACIONES EN EL AULA

La docencia como profesión se sitúa en un contexto social, institucional, grupal e individual, de ahí que un profesor no puede ignorar las relaciones y determinaciones en ninguno de estos niveles, pues no todos los obstáculos a los que se enfrenta el docente en el aula se originan ahí solamente, sino también fuera del mismo y son reflejo de una complejidad social más extensa que repercute en el salón de clases, sin embargo las redes interpersonales que se entrelazan dentro del área áulica son determinantes para el desarrollo académico de los alumnos.

En este capítulo, nos enfocaremos en el análisis de algunos de estos vínculos, que resultan particularmente significativos y que repercuten de manera directa en el proceso enseñanza-aprendizaje, tales como: el docente y el conocimiento, y dentro de este punto, abordaremos el docente ante las TIC'S; posteriormente el alumno ante el conocimiento; la relación maestro-alumno y los lazos que se entretajan entre los propios estudiantes.

3.1 El docente y el conocimiento.

Uno de los compromisos fundamentales de los docentes, es con los alumnos y por ende con su quehacer profesional, por ello, entre sus principales preocupaciones se encuentra la permanente preparación y actualización para responder a las



múltiples demandas que le requiere su labor magisterial. Sin embargo, estas acciones tan importantes de desarrollo y reflexión docente, en infinidad de ocasiones no se perciben, quedan inmersas en la cotidianidad.

La calidad del desempeño de los profesores depende de diversos elementos, tales como el contexto en el que se desenvuelva, la preparación que recibió como parte de su formación profesional, y por supuesto el empeño que ponga en mantenerse al día y continuar desarrollando sus aptitudes para enfrentar los retos que le impone la sociedad actual. Conocer a profundidad la disciplina que le corresponda impartir, así como tener el dominio de los aspectos metodológicos y prácticos de la enseñanza, van a coadyuvarle a realizar un mejor ejercicio de su profesión.

Como afirma Dussel (2010), “El docente es un sujeto que debe tener una relación particular con el conocimiento, con la comunidad y con los sujetos que aprenden. Un docente debe conocer los desarrollos científicos y disciplinarios, a la par que ser competente en su enseñanza”. (En, Tenti, 2010, pág. 153).

El profesor con una sólida comprensión de la materia que le concierne y a través de una correcta articulación didáctica, promueve contextos de aprendizaje de gran riqueza, generando una dinámica de construcción del conocimiento en la que los deseos de aprender y de enseñar se fusionan. Se transforma en mediador, tanto para interesar a los alumnos por el conocimiento como para dar la posibilidad de comprender ese conocimiento y a partir de ello apropiarse de él.

Al respecto, Morán Oviedo afirma que “toda actividad docente requiere tanto de un dominio de la disciplina como de una actitud frente al mundo y de un uso pertinente y crítico del saber. (Morán, 2004, pág. 7).

Pero no solamente es la preparación técnica y científica lo que le va dar sentido a la práctica docente, es también su actuar ante ese conocimiento, cómo lo utiliza



para compartirlo, planteándolo de manera clara, sencilla, ejemplificarlo de tal manera que a los alumnos les despierte el interés por investigarlo, recrearlo y aprehenderlo; crear escenarios apropiados y fundamentados teóricamente al mismo tiempo, en los que se propicie el diálogo y la confrontación en un ambiente de mutuo respeto.

Carlos Cullen, al abordar el tema de la relación del docente con el conocimiento destaca la necesaria actitud “crítica, contextualizada y esperanzada” para legitimar el lugar del docente como enseñante, permitiendo que otro se apropie de ese saber, aprenda de otros y con otros. (Cullen, 1997, pág. 139).

La actitud del maestro frente al conocimiento es determinante en el desempeño de su profesión, hoy en día ya no se ve al profesor como la instancia que posee el conocimiento absoluto y lo transmite a sus alumnos como un todo acabado, por el contrario, el docente sigue aprendiendo día con día cuestiones ligadas a la labor de enseñar, tanto en el terreno de su propio ejercicio como al exterior de él; aprende en la escuela, de sus compañeros de trabajo, en congresos, encuentros, cursos, conferencias, estancias académicas, diplomados, programas de especialización, posgrados, etc., también lo hace bajo circunstancias que podrían considerarse ajenas o que tienen poca relación con el aprendizaje formal, pero si con la realidad cotidiana y que le van a proveer de elementos coadyuvantes para la mejora de su tarea.

Así, el maestro es también aprendiz permanente, en virtud de que, también enseñando aprende, o como dice Paulo Freire (1997), “*quien enseña aprende al enseñar*”, toda vez que tiene el deber ético de prepararse, investigar, actualizarse constantemente para su labor. Asimismo aprende de sus alumnos, en el acontecer diario de las clases e incluso fuera de ellas, en un amplio abanico de posibilidades que le posibilitan ese constante aprendizaje.



La práctica -la buena y correcta práctica- no se puede deducir directamente de conocimientos científicos descontextualizados de las acciones en contextos reales. En primer lugar porque la realidad educativa en la que los profesores están llamados a trabajar no la ha creado la ciencia, como ocurre con muchas de las tecnologías modernas. Si creyésemos que los profesores y profesoras pueden realizar una enseñanza “adecuada” a partir del conocimiento científico, habría que explicarles por qué siempre se topan con una realidad que no se lo permite a los que lo intentan. La profesionalidad del docente antes que deducirse sencillamente de la ciencia tiene que asentarse sobre el buen juicio ilustrado por el saber y apoyarse en un sentido crítico y ético que sea capaz de apreciar qué conviene hacer, qué es posible y cómo hacerlo dentro de unas determinadas circunstancias. (Gimeno y Pérez, 2002, pág. 14).

Desde esta perspectiva intelectual y ética, se sostiene que debe prevalecer un pensamiento crítico y reflexivo sobre la adquisición de habilidades, es decir, que no se demerita de ninguna manera la valía de las teorizaciones, pero hay que tener conciencia de la práctica docente y sus repercusiones, ser responsable al disponer de esquemas conceptuales que fundamentan la elección de nuestros actos, porqué se toman determinadas decisiones y no otras, qué es posible hacer en nuestras circunstancias para provocar en los alumnos ese ánimo de reconstrucción del propio pensamiento de aprender, ser, hacer e intervenir en la realidad social.

Por eso hoy, dice Morán Oviedo

“construir conocimientos, recrearlos o enriquecerlos ante el devenir histórico, se convierte en un desafío de todo profesor. Para que esta labor sea provechosa y trascendente el maestro mantiene en el aire preguntas como las siguientes: ¿quién es el sujeto que se va a formar?, ¿cómo y para qué se va a comunicar con él?, ¿en qué medida compartirán y lograrán emprender el camino del aprendizaje juntos?, ¿cuáles son las tareas y los compromisos que ambos asumirán en el quehacer cotidiano del aula?”. (Morán, 2004, pág. 7).

De allí, que compartamos la idea de que el docente tiene la enorme responsabilidad de coadyuvar en la transformación del pensamiento del papel que juega ante el conocimiento y su compromiso social. Ya no es la transmisión única del profesor, poseedor de verdades absolutas a alumnos como receptores generalmente pasivos, como lo señalaba Paulo Freire, en su teoría de la educación bancaria, sino hacer del salón de clases un lugar en el que se



comparten experiencias de aprendizaje; fomentar la curiosidad, la investigación, la confrontación, el diálogo, enfrentarse con la realidad para transformarla, hacer uso crítico de las teorías para recrear y apropiarse del conocimiento. Crear en el aula un espacio de aprendizaje compartido, como lo diría Ángel I. Pérez. (Gimeno y Pérez, 2002, pág. 75).

3.1.1 El docente y las TIC.

En la actualidad el profesor enfrenta asimismo, los retos del uso de los nuevos medios informáticos por lo que debe replantear, en ese tenor, su quehacer profesional es decir, vencer sus resistencias al cambio ya que es un hecho por demás evidente, que estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) han irrumpido la vida humana en todos sus escenarios, han venido a cambiar la forma de vivir, de trabajar, de producir, de comunicarnos, de comprar, de vender, de enseñar, de aprender, es decir prácticamente todo. La escuela ha dejado de ser el único canal de conocimiento para las nuevas generaciones, los medios de comunicación y las redes electrónicas han venido a incorporarse al mismo.

Hoy el entorno es distinto, frente a esta realidad el docente en lugar de rechazar las nuevas formas de allegarse de información, debe asumir el compromiso de prepararse e incorporar estas modalidades a su práctica áulica, como recurso pedagógico para promover, dinamizar y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este mismo sentido, Gloria Calvo plantea que:

“Es un hecho que la cultura electrónico-visual marca una forma especial de relación con el conocimiento. La inmediatez, la simultaneidad, la superficialidad, son condiciones que acompañan a la información que llega por muchos canales asociados a las nuevas



tecnologías. De todas formas, el oficio del docente no puede desconocer que los sujetos que aprenden llegan formados en estas modalidades y que, pese a las resistencias culturales del maestro, las nuevas tecnologías modifican las prácticas de aula”. (en: Tenti, 2010, pág. 177).

En un intento de responder a estas demandas, podemos decir que acorde con las tendencias sociales actuales, es cada vez más imperante la necesidad de profundizar en el conocimiento de las nuevas tecnologías y su aplicación en la enseñanza y el aprendizaje. Los docentes requieren egresar ya con una formación específica en este campo y de igual forma, están comprometido a actualizarse constantemente en el uso técnico y pedagógico de los medios modernos, para aprovechar las enormes posibilidades que brinda la incorporación de los avances tecnológicos, toda vez que las nuevas generaciones han crecido con el uso de la televisión, el internet y los video juegos y los utilizan de manera cotidiana como una forma de acceder al conocimiento.

La constante preparación y actualización, en este ámbito, van a facilitar al docente ampliar y fortalecer su horizonte conceptual, evaluar su práctica pedagógica y extender el dominio de su campo del saber, mediante el desarrollo de actividades teóricas y prácticas de diferente orden desde las cuales sea posible la transformación de sus representaciones sobre educación, conocimiento, comunicación, sociedad, escuela, enseñanza, aprendizaje y la tecnología informática.

El uso de las TIC además, les permite entender a la tecnología, no sólo como un instrumento para manejar información, sino como recurso metodológico en el aula para la aprehensión del conocimiento, el desarrollo de las inteligencias y el fomento de la investigación, creando ambientes de enseñanza, más dinámicos, acordes a las necesidades de quien aprende y del que enseña.

Los docentes requieren hoy más que nunca, utilizar las nuevas tecnologías y sacar el mejor partido de ellas; realizando asimismo, una crítica permanente sobre



sus aspectos positivos y negativos. Es decir, reconocer la necesidad de su aplicación a la educación y asumir un papel de mediadores del cambio de acuerdo con los requerimientos y expectativas tanto de los alumnos como de la sociedad misma.

El capacitarse en el uso de las TIC y realizar al mismo tiempo esta reflexión crítica de las mismas, permitirá al profesor afrontar el uso de los medios tecnológicos de forma comprensiva, abriendo paso a nuevas maneras de organizar y planificar los contenidos y las actividades, tanto dentro del aula como fuera de ella, para aprovechar las potencialidades educativas y de comunicación con los alumnos que le brindan las nuevas tecnologías. Asimismo, es importante que sostengan una mentalidad abierta al cambio, (hoy ya ineludible) y la innovación tecnológica, con el objetivo de contribuir a la permanente mejora de la calidad de la enseñanza. Como ejemplo podemos citar que el hecho de no usar las nuevas tecnologías para establecer una comunicación constante entre docente y alumno, en ocasiones produce retraso de un trabajo conjunto, lo que se puede subsanar utilizando los medios pertinentes, por ejemplo: el correo electrónico en periodos cortos de tiempo para intercambiar impresiones sobre el desempeño y proceso de investigación del estudiante.

3.2 El alumno ante el conocimiento

La postura que adopta el alumno ante el conocimiento suele ser muy variada, puede ir del total desinterés e incluso rechazo a aprender, hasta mostrarse muy interesado y creativo. Por ello insistimos que el papel del docente cobra especial importancia en la motivación de los estudiantes al proponer diversos modos de relacionarse con el conocimiento. En este sentido, la imagen que se forman los alumnos al reconocer la preparación del maestro, cómo domina su materia así



como el despliegue de técnicas didácticas que realiza en la clase, y su capacidad de diálogo va a influir en gran medida en ese proceder.

Es un hecho muy frecuente, escuchar que maestros se quejen de que sus alumnos no se interesan en el aprendizaje, “*no les interesa nada*” dicen, ¿Pero que origina esta actitud?

“entendemos la actitud como tendencia o predisposición aprendida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a un objeto, persona, grupo, suceso o situación, a partir de las creencias disponibles en torno a los mismos, y que conduce a actuar, de modo favorable o desfavorable hacia ese objeto, persona, grupo, suceso o situación, de manera consecuente con dicha evaluación. Las actitudes son predisposiciones estables a valorar y a actuar, que se basan en una organización relativamente duradera de creencias en torno a la realidad que predispone a actuar de determinada forma (Vgr. actitud dialogante, de respeto, de cooperación, etc.) (Escámez y Ortega, 1986; Escámez, 1991; García y Sales, 1997; Rokeach, 1977 y 1979; Wander Zanden, 1989). (Citados por Gargallo y otros, 2007, pág. 1).

Por su parte, Gimeno Sacristán menciona que: “Cuando pensamos en cualquier realidad u objeto, lo hacemos desde un determinado universo de significados que han formado en nosotros una cierta imagen acerca de sus características, sus funciones, los puntos de contacto que tiene con nuestros intereses, los beneficios que nos puede prestar, su sentido social, etc. Todas esas connotaciones son huellas que proceden de experiencias relacionadas con la realidad u objeto de que se trate, que se nutren en el seno de diferentes tradiciones culturales. Pero no percibimos el mundo sólo en función de esquemas mentales y de experiencias pasadas, sino también lo entendemos en relación con nuestros proyectos y deseos”. (Gimeno, 2002, pág. 11).

De esta manera, la disposición que muestra el estudiante frente a nuevos aprendizajes, se encuentra atravesada por múltiples factores, tanto personales como de índole social. La historia personal del alumno, sus experiencias, su autoestima, su forma de relacionarse con los demás, cómo asume riesgos y enfrenta dificultades, así como, la representación que se forme sobre las



actividades que va a realizar durante el curso, el interés que éstas despierten en él; la imagen y expectativas que tenga de la unidad de conocimiento, del maestro y sus saberes, así como de sus propios compañeros van a determinar sin lugar a dudas, su comportamiento participativo o no, dentro del grupo, así como su actitud para apropiarse del conocimiento.

Desde la teoría constructivista, Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández sostienen que:

“La construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, *aprender un contenido* quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento”. (Díaz-Barriga y Hernández 2001, pág. 32).

Al respecto Carlos Dorado, comenta lo siguiente:

La repercusión del aprendizaje escolar sobre el crecimiento personal del alumno es más grande cuanto más significativo es, cuanto más significados permite construir. Así pues, lo realmente importante es que el aprendizaje escolar –de conceptos, de procesos de valores sea significativo.

Para que el aprendizaje sea significativo, han de cumplirse dos condiciones.

- En primer lugar, el contenido ha de ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (*significatividad lógica*: no ha de ser arbitrario ni confuso), como desde el punto de vista de su asimilación (*significatividad psicológica*: ha de haber en la estructura psicológica del alumno, elementos pertinentes y relacionables).
- En segundo lugar se ha de tener una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, el alumno ha de estar *motivado* por relacionar lo que aprende con lo que sabe. (Dorado, 2004, pág. 1)

A partir de este enfoque, se plantea que el alumno construye un significado acerca de un nuevo conocimiento (o lo reconstruye) sobre la base de los conocimientos que ha podido construir con antelación. Justamente gracias a ese bagaje de experiencias y al interés de querer hacerlo, es posible continuar aprendiendo, seguir construyendo nuevos significados.



Como lo dice VonGlaserfeld:

“Tú no eres vertiente que ha de llenar con sus aguas la mente de tu alumno. Tu enseñanza como exposición, sin importar cuán brillante pudiera ser, no puede aspirar a ser vehículo de aprendizaje para el alumno; más bien ese es el origen de los grandes males observados en la práctica pedagógica actual. Si tu deseo real es enseñar al alumno, no brillar ante él, tienes que proveer las condiciones para que este alumno construya su conocimiento y tienes que aceptar que este conocimiento no será como el tuyo. Tienes que respetar las diferencias y tienes que lograr una intersubjetividad con el alumno así como tú la has logrado con tu cultura”. (VonGlaserfeld, citado por Cerezo, 2005, pág. 1).

En general, puede decirse que una actitud educativa favorable por parte del estudiante hacia nuevos aprendizajes es generada entre otros muchos factores, como hemos visto, por la motivación y la identificación con sus profesores. Un estudiante motivado para aprehender el conocimiento, se siente orgulloso de su buen desempeño, planifica su trabajo, investiga con diversas fuentes por su propia cuenta, o a sugerencia de sus maestros, y se esfuerza por conseguir las metas académicas que considera valiosas, toda vez que se sabe capaz de la reconstrucción de sus propios saberes.

Por ello es, que una de las tareas más complejas del profesor es justamente lograr esa motivación, echar mano de los elementos que le posibiliten la creación de escenarios adecuados, utilizando metodologías de enseñanza activas, para producir en sus alumnos el interés por relacionar su contexto, sus necesidades y experiencias con distintos contenidos. Considerando asimismo que todos somos diferentes, por eso cada persona difiere en su sensibilidad, preocupación, percepción etc. Cada alumno se verá motivado en la medida que sienta comprometida su personalidad y en la proporción en la que la información que se le presente signifique algo para él.



3.3 Docente- alumno

Las relaciones humanas en sí mismas, resultan ser sumamente complejas, toda vez que representan un cúmulo de lazos que se entretajan en redes permeadas por una gran multiplicidad de elementos tales como: valores, emociones, experiencias, prejuicios, ideologías, etc. De allí, que la interacción que se establece entre el maestro y el alumno, que se reconocen, ambos, como individuos con una historia propia, con determinaciones, deseos, necesidades y visiones distintas conlleva esta complejidad y tiene repercusiones importantes dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, representa la base fundamental del mismo, toda vez que conjugan sus saberes y aprendizajes en un espacio áulico, y que muchísimas veces trasciende las fronteras del mismo.

Esta relación puede ser de diversa índole:

Pedro Morales Vallejo dice que:

“La relación con nuestros alumnos es importante porque está estrechamente relacionada con el aprendizaje convencional de las asignaturas. El aprender no es un proceso meramente cognitivo; es también un proceso emocional y lo sabemos por experiencia. Las emociones (como el sentirse bien y en paz, o el disgusto, la ansiedad, la tensión, la desesperanza) pueden interferir con el aprendizaje o pueden reforzarlo. El estudio requiere esfuerzo y trabajo y se trabaja bien y con gusto, y se interioriza lo aprendido, en un clima de paz, sin tensiones, en el que *el alumno percibe* que el profesor le cree capaz y está dispuesto a ayudarlo.” (Morales, 2005, pág. 12).

Sin embargo, en la realidad sucede que:

La actitud de los maestros hacia los alumnos puede presentar múltiples aristas

“de apego hacia aquellos que tienen buen rendimiento y buena conducta; así como de indiferencia o rechazo hacia los alumnos pasivos que no destacan, y que presentan exigencias (preguntas en clase), siendo percibidos como hiperactivos y hostiles, desarrollando el profesor una reacción emocional negativa y preocupándose más por controlarlos que por mejorar su rendimiento” (Serranos, 1989, pág. 19).



Este proceder del docente, que es mucho más frecuente de lo que quisiéramos, y produce, en primera instancia, desconcierto y división en el estudiantado, así como desaliento y poca motivación por participar activamente en el proceso de aprendizaje, e incluso deserción o ausentismo, toda vez que se desconoce la valía de sus conocimientos previos y de lo que son capaces de aprehender y aportar, como sujetos de libre pensamiento en plena formación profesional.

Por el contrario, el maestro dialógico, considerado y respetuoso con los alumnos, promueve actitudes positivas y participativas en los alumnos, ya que éstos necesitan sentirse apoyados, que se toma en cuenta su opinión, que son personas activas, responsables de la reconstrucción del conocimiento, por eso creemos que la relación maestro-alumno, no es de ninguna manera una práctica simple e intrascendente que se produce simplemente por el hecho de pararse frente a un grupo e interactuar en un salón de clases, es en cambio, toda una maraña de vínculos que alcanza las partes más sensibles y significativas de los involucrados.

Desde una perspectiva de orientación social, Ángel Pérez menciona lo siguiente:

“Entendemos las relaciones áulicas como eminentes procesos de intercambios socioculturales, pues pensando en un modelo ecológico del aula, se puede decir que se trata de un sistema social complejo abierto y de comunicación”. (Gimeno y Pérez, 2002, pág. 89).

Ante todo este contexto y con una visión socializadora, los docentes conscientes de la importancia del papel que desempeñan como parte esencial del proceso educativo y de la innegable influencia que ejercen en el desarrollo de los alumnos, están obligados a sentar las bases de un ambiente positivo para promover que se generen relaciones maestro-alumno, favorables, que sean dialógicas, con vías de comunicación fluidas, basadas siempre en la confianza y respeto mutuos, que deriven en una mejora en el rendimiento académico.



3.4 Alumno-alumno

Por su parte, los vínculos interpersonales que se forjan entre los compañeros que conviven día con día en un salón de clases son igualmente complejos, debido a la multiplicidad de lazos que se entrecruzan, éstos pueden ser de amistad, solidaridad y colaboración por la empatía natural que surge; pero también suelen ser de competencia e incluso destructivos, como pueden ser las relaciones humanas en el diario acontecer. En este entorno, emanan líderes naturales que de alguna manera guían al grupo o lo encaminan al desarrollo de actitudes grupales que pueden ser muy creativas y participativas o de resistencia e indiferencia.

Estas relaciones interpersonales, podemos decir, se establecen entre iguales, y crean sentimientos de pertenencia al formar parte de un grupo, (aún cuando no hayan podido decidirlo así, por ellos mismos) y reciben retroalimentación que fortalece o debilita esa identidad. Asimismo, suelen crearse ánimos de competencia con los otros grupos, por demostrar que grupo es el mejor, quienes pueden trabajar en equipo por alcanzar un mismo objetivo, y en ese entorno se diluyen las diferencias que pudieran existir dentro del mismo grupo.

Cabe hacer notar que esta característica se va perdiendo, o más bien se transforma, conforme transcurren los semestres, porque cambia el tipo de convivencia que se da en la escuela, en virtud de combinar grupos con base en las asignaturas que estén cursando, porque hay varias unidades de conocimiento optativas y entonces eligen dentro de este grupo, las que van a cursar, esta elección la hacen con base en sus capacidades, inquietudes, intereses, gustos o preferencias, pero muchas veces también por influencia de sus compañeros, en ocasiones optan por una materia porque su mejor amiga o amigo la eligió.

Del mismo modo, dentro de un propio grupo, se forman equipos, con la diferencia de que aquí, si escogen a sus compañeros de equipo, la decisión la toman por



diversos factores a saber: empatía, coincidencias, identificación, por compartir algunos valores, experiencias, formas de ser o de trabajar, etc. Y también compiten con los otros equipos, pero al final prevalece el sentimiento grupal. Aunque en algunos momentos, se integran en equipos aún sin conocerse, porque son de nuevo ingreso o porque se integran al grupo posteriormente, y poco a poco se van estableciendo esos lazos de fraternidad o de competencia.

Ángel Pérez opina que:

“... la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de los alumnos/as no se consigue ni exclusiva ni prioritariamente mediante la transmisión o intercambio de ideas, por ricas y fecundas que sean, sino mediante la vivencia de un tipo de relaciones sociales en el aula y en el centro y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer”. (Gimeno y Pérez, 2002, pág. 32).

Es por demás evidente que, la interacción alumno-alumno es otro de los factores determinantes del rendimiento académico pues provoca una serie de condiciones que promueve o no, el aprovechamiento del grupo en su conjunto, la asistencia en un salón de clases y a una hora precisa de los alumnos de cada grupo permite interactuar a todos los presentes y cada estudiante puede influir de forma muy positiva en los logros de sus compañeros, bajo determinadas circunstancias, cuando se logra establecer un ambiente propicio para el aprendizaje, con actividades motivantes y de colaboración, convirtiéndose ellos mismos en mediadores del conocimiento, compartiendo sus experiencias, exposiciones, investigaciones, representaciones y significados, posibilitando de esa manera, la reconstrucción del mismo conocimiento, transformándolo como parte de su realidad y práctica escolar.



3.5 A manera de cierre

Recapitulando, y con base en lo que observamos, podemos afirmar que el aula es un escenario donde se entrelazan una serie de relaciones entre los alumnos, profesor y los objetos de conocimiento, para generar un intercambio de ideas, posturas e impresiones que redundan en una transformación mutua, toda vez que el aprendizaje en el salón de clases, no es únicamente individual, se ve afectado por un sinnúmero de factores que confluyen en un contexto grupal que se enriquece (o enrarece) continuamente con las aportaciones de todos los participantes, por lo que se impone construir un ambiente de comunicación abierta y trabajo conjunto, colaborativo.

Sin lugar a dudas, los docentes de las universidades ejercen, un liderazgo intelectual y moral en los estudiantes, y desempeñan un papel fundamental en la formación de los jóvenes como ciudadanos críticos y participativos, en virtud de ser quienes llevan a costas la enorme responsabilidad de coadyuvar en el desarrollo de los mismos, día a día, lidiando con las realidades cotidianas de la vida del aula. Enseñan mucho más que contenidos, influyen en la forma de acceder al conocimiento, con su propia actitud ante el mismo, proporcionan y comparten distintas visiones de y para la vida. El maestro reflexivo, empeñado en seguir aprendiendo, empapa de alguna manera a sus alumnos de ese entusiasmo, los contagia y con ello, propicia su desarrollo autónomo.

La relación docente-alumno en ocasiones llega a trascender el espacio áulico y pueden establecerse verdaderos vínculos afectivos que a veces alcanzan a convertirse en amistades que rebasan inclusive la estancia en la escuela y la influencia puede ser mayor, impacta en la forma de ver y actuar ante el mundo.

En el caso que me tocó vivir en esta experiencia, se denota de manera muy clara, toda vez que los alumnos frecuentemente buscan a la Dra. Ramírez para pedirle



asesoría para sus trabajos, no solamente de las materias que imparte, sino de otras, le piden también que los asesore en sus trabajos de tesis, asimismo le comparten sus experiencias tanto personales como académicas y le invitan a asistir y/o participar en eventos educativos, culturales y hasta recreativos. Incluso la generación que acaba de egresar la eligió como una de las mejores docentes de la carrera de Pedagogía.

Pero no siempre es así, también se dan casos en los que el docente es muy indiferente, o ausente y esto repercute en el actuar de los alumnos, algunos estudiantes me compartieron que tenían maestros con los cuales sentían que no habían aprendido mucho, ya sea porque faltaban o porque sólo iban y les dejaban trabajos y así los evaluaban, por lo mismo no se sentían motivados por participar, o investigar más allá de lo mínimo que les requerían para aprobar la asignatura, esto, incluso, en no pocas veces les parece benéfico, porque no se sienten presionados con exigencias académicas. Asimismo, aunque parezca inverosímil, por el nivel y carrera que se está cursando, que había profesores muy autoritarios, intransigentes, o enojones (en sus palabras) y que les imponía tanto su presencia que preferían no hablar, querían pasar inadvertidos.

En este mismo orden de ideas, la convivencia entre los estudiantes adquiere particular importancia en el proceso de aprendizaje y determina en gran medida su actuación ante los nuevos conocimientos y su desempeño en el salón de clases.

Es impresionante observar como hay alumnos que pueden llegar a sobresalir, justamente por la motivación que provocan en ellos sus compañeros, que los invitan a investigar, ver más allá de las lecturas o el internet, que se atreven a experimentar nuevas formas de exponer o de trabajar. También están los que se limitan a cumplir con los requerimientos escolares y se la van llevando así hasta el final de la carrera, pero igualmente hay, y considero que es preocupante, aquellos que se pierden precisamente por la influencia de sus “amigos”, me toco ver que



había alumnos que asistían los primeros días de clases y poco a poco dejaban de ir, cuando pregunté si sabían de ellos, otros alumnos comentaron que por juntarse con sus amigos o el novio, ya no querían entrar a clases. Asimismo llegué a escuchar en el transporte público, cómo ciertos muchachos se expresaban de sus maestros, escuela y compañeros, para algunos era motivo de admiración aquellos que estafaban o robaban, decían que ellos “*si la sabían hacer*”; *en otra ocasión llegaron 2 padres de familia, tratando de localizar a algunos maestros para ver cómo podían justificar la ausencia de su hijo, lo estaban hospitalizando por alcoholismo y drogadicción o el comentario de una maestra en una reunión de seguridad, “muchos muchachos quieren entrar a la FES Aragón, porque hay muchos antros cerca”.*

Afortunadamente, en la carrera de Pedagogía, no sé si por el tipo de carrera y el perfil de los estudiantes, es más frecuente encontrar alumnos que están muy interesados por participar activamente en el proceso enseñanza-aprendizaje y compartir con sus compañeros y maestros sus saberes y vivencias.

Cada alumno es diferente al otro, es un ser único, individual, es una realidad en pleno desarrollo y formación en razón de sus circunstancias personales y sociales, con mucho que aportar y la escuela, los maestros y sus compañeros forman parte indiscutible y por demás relevante, determinante en dicha conformación, por eso creo que la mejor manera de trabajar y aprender es haciéndolo juntos.



CAPÍTULO 4.

LA EVALUACIÓN

Uno de los ejes centrales de discusión en los espacios de análisis del proceso enseñanza-aprendizaje lo conforma, ni duda cabe, la evaluación, toda vez que su estudio supone abordar los múltiples aspectos que confluyen y permean la práctica educativa. Su aplicación se da en todos los niveles educativos y variados momentos y cumple diversos papeles, que van desde la exigencia institucional, quizá las más de las veces se evalúa porque se tiene que informar, pero también se hace con el objetivo de repasar y revisar cómo se está avanzando en la comprensión y aprehensión de los contenidos académicos. Asimismo, brinda la oportunidad de reflexionar, repensar y replantear, en su caso el ejercicio docente.

Este apartado, lo iniciamos con un corto repaso por el desarrollo de la conceptualización de la evaluación para derivar, en el cómo se concibe este proceso actualmente.

4.1 Breve recorrido por la historia de la evaluación

La Evaluación, como proceso de conocimiento individual es inherente al ser humano, toda vez que evaluamos a lo largo de nuestra existencia prácticamente todo lo que gira a nuestro alrededor, con el propósito de discernir, distinguir, elegir, catalogar, etc., en fin tomar decisiones sobre algo y/o alguien; es parte integrante de nuestra vida, constantemente nos estamos sometiendo a evaluación, muchísimas veces, al finalizar el día hacemos un balance de lo que hicimos y



como lo hicimos, y por supuesto que nos falta por hacer, con el propósito de mejorar.

El acto de evaluar lo realizamos cotidianamente aún sin darnos cuenta, de manera casi automática; evaluamos nuestro guardarropa, el transporte para ir a trabajar, la ruta que seguiremos para llegar al trabajo, entre otras cosas; ello nos permite tomar decisiones, pequeñas y triviales si se quiere, pero finalmente el proceso cognitivo de evaluar y tomar decisiones nos acompaña día con día. (Frola, 2010, pág. 13).

Del mismo modo, se considera que la evaluación educativa es tan antigua como la misma educación, ya que el docente ha estimado desde siempre, el valor, la conveniencia y los efectos de la tarea educativa, ha transitado desde los procedimientos más elementales hasta la conceptualización mayormente comprensiva, reconociendo la enorme importancia que reviste para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y asimismo, que forma parte fundamental del mismo.

Revisemos someramente los antecedentes de la evaluación educativa.

Primero encontramos la denominada época antigua, cuya característica principal es el uso de procedimientos basados en referencias sobreentendidas, como la experiencia y comportamientos, todavía sin teoría pedagógica alguna para valorar vivencias y seleccionar estudiantes, estos procedimientos de orden empírico, por llamarlos de algún modo, fueron usados en la China Imperial para seleccionar funcionarios, posteriormente topamos con lo que se refiere a los exámenes de los profesores griegos y romanos. Cicerón y San Agustín son ejemplos de quienes introducen inicialmente, conceptos y planteamientos evaluadores a sus escritos. Estos referentes podemos decir, conforman la época de inicio.

En la Edad Media (siglo XV), se implementan los exámenes en los medios universitarios con carácter más formal, tenemos los exámenes orales públicos que



se hacían con el visto bueno del maestro y en presencia de tribunales. En el renacimiento (siglo XVI), se empiezan a utilizar mecanismos selectivos y aparece el procedimiento de la observación en el examen de Ingenieros para la ciencia. En el siglo XVIII tenemos un aumento de la demanda y un mayor acceso a la educación, se presenta entonces la necesidad de comprobar los méritos individuales y con ello, se promueve la elaboración de normas sobre la utilización de exámenes escritos.

Durante el siglo XIX, la evaluación responde a demandas de orden práctico por lo que se instrumentan procedimientos elementales, aparecen en esta época los diplomas de graduación, surge un sistema de exámenes para la comprobación de una preparación específica, basado principalmente en prácticas empíricas, sin grandes complicaciones técnicas, para satisfacer las necesidades de una nueva sociedad jerárquica y burocratizada. En los Estados Unidos, en 1845, Horace Mann comienza a utilizar las primeras técnicas evaluativas del tipo «tests» escritos, que se extienden a las escuelas de Boston, y que inician el camino hacia referentes más objetivos y explícitos con relación a determinadas destrezas lecto-escritoras. Sin embargo, no se trata todavía de una evaluación sustentada en un enfoque teórico, sino más bien, procedimientos que responden a prácticas en buena medida rutinarias y, con frecuencia, basadas en instrumentos no del todo confiables. (Escudero, 2003, pág. 12-13). No obstante, es en este periodo donde se desarrolla una gran actividad evaluativa derivada entre otros factores, por la necesidad de encontrar mecanismos de acreditación selectiva.

Desde el punto de vista de una disciplina formal, puede afirmarse que la evaluación educativa con carácter sistemático se constituye como tal durante la primera mitad del siglo XX.

En un primer estadio, la evaluación se entendía como una medición valorada hasta el punto de utilizarse de forma intercambiable los vocablos medición y evaluación educativa...Fue F. Galton quien introdujo la expresión test mental, ya como un primer intento de clasificar a los



individuos a partir de una inteligencia promedio, y por la necesidad de tipificar las condiciones adecuadas para examinar a los sujetos y poder compararlos entre sí...El principal reto en el campo de la investigación pedagógica era crear test propiamente escolares y elaborar escalas de comprobación de conocimientos, ya que las pruebas de laboratorio y los test psicofísicos de hasta entonces resultaron insuficientes para el estudio de los problemas escolares; además los test mentales no cubrían las áreas propias del rendimiento escolar. Aunque se considera que J. M. Rice fue el iniciador de la medición en pedagogía, ésta no se estableció con plena vigencia hasta 1904 con la publicación de *Introduction of mental and social measurement*, de R. L. Thorndike. A partir de 1910, la línea iniciada por J. M. Rice en el campo de la educación se desarrolló rápidamente, con la aparición de escalas de redacción, ortografía y de cálculo aritmético. Más tarde se crearon las baterías de rendimiento, que definieron muchas de las características de la actual medición educativa. (Mateo, 2006, pág. 24-26).

A esta etapa de la Evaluación, en la que predominaba la filosofía de la medición y la evaluación como conceptos equivalentes y eran manejados indistintamente, e inclusive predominaba el de medición, Guba y Lincoln, la llamaron “*La generación de la medida*”, en ella, se erigían juicios de valor sobre los alumnos basados en pruebas individuales que tenían poca o nula relación con los programas escolares o con el desarrollo del currículum, usando el método de comparación para medir la eficacia de los maestros, programas e instituciones.

La Evaluación educativa evoluciona conceptualmente con nuevas críticas y propuestas que sientan sus principios y fundamentos. “La segunda generación”, como la denominaron los mismos Guba y Lincoln, está representada por Ralph. W. Tyler, considerado el padre de la evaluación educativa por la gran transcendencia que sobre posteriores educadores tuvieron sus postulados acerca del currículum y la evaluación.

Tyler fue también quien acuñó el término de evaluación educativa. La parte medular de su propuesta consiste en considerar al currículum como un conjunto amplio de experiencias educativas, diseñadas para lograr que los alumnos alcancen objetivos claramente especificados. Con esta propuesta se considera el nacimiento de la evaluación educativa como tal, toda vez que expone su idea de currículum e integra en él, su método sistemático de evaluación educativa, como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos.



Propone que el curriculum debía conformarse con base en la meticulosa definición de los objetivos en términos conductuales, que sirvieran de guía a los maestros para la selección de materiales, contenidos y elaboración de exámenes, en suma, organizar la práctica educativa con una visión conductista.

Al respecto Gimeno Sacristán opina, “Si la enseñanza y el curriculum, como vimos en otro momento, parten de la clarificación precisa de los objetivos, la evaluación constataadora de la eficacia tiene que comprobar su consecución”. (Gimeno y Pérez, 2002, pág. 341).

...Puesto que la evaluación supone reunir elementos que certifiquen los cambios de conducta de los estudiantes, todo testimonio válido acerca de las pautas que procuran los objetivos de la educación constituye un método idóneo de evaluación (Tyler citado por Gimeno y Pérez, 2002, pág. 341).

Esta perspectiva prevaleció hasta la década de los sesenta e incluso inicio de los setentas. Sin embargo, derivado de las crisis económicas que se suscitaron en esos momentos, se cuestionó fuertemente esta óptica, debido a la percepción de que sus enfoques y procedimientos eran simplistas para abordar de manera adecuada la complejidad de los problemas que se enfrentaban, se adjudicaba a la educación grandes responsabilidades, como el no responder a las demandas sociales y tecnológicas de la época. Como resultado de estas nuevas necesidades que en el campo educativo, la evaluación debía afrontar, se inició un período de reflexión y se publicaron numerosos ensayos teóricos. “Se pretendía clarificar la multidimensionalidad a la que se enfrentaba el proceso evaluativo. Estas reflexiones y conceptualizaciones teóricas enriquecieron el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación”. (Mateo, 2006, pág. 29).

De esta manera, emanan innovaciones educativas muy importantes y con ellas nuevas formas de evaluar, que pronto se distanciarían del que llaman modelo tradicional, y al que acusan de limitar las reformas curriculares y trivializar la



naturaleza del aprendizaje con una visión conductista, que consideraba que los aprendizajes educativos se traducen en cambios de conducta observables.

Abordaremos en este apartado, las aportaciones de Cronbach (1963, 1975), y Scriven (1967), quienes destacan entre otros, por su influencia en la evolución del concepto de la evaluación educativa.

Del análisis de L.J. Cronbach sobre el concepto, funciones y metodología de la evaluación, destacan las siguientes ideas:

- Si la evaluación aspira a ser un instrumento de gran utilidad para los programadores, deberá focalizar su actividad en torno a la toma de decisiones derivadas de la propia evaluación.
- La evaluación intentará actuar desde el proceso mismo de desarrollo del programa, sin esperar a que éste haya finalizado.
- La evaluación se deberá centrar más en el estudio de las características estructurales del propio programa que en estudios de corte comparativo. (Mateo, 2006, pág. 29).

Así, Cronbach (1963) se manifestaba abiertamente en contra de la idea de limitar la evaluación a la mera aplicación de pruebas comparativas, la evaluación tendría que ir más allá, debería de tener el propósito de recopilar y utilizar la información para apoyar la toma de decisiones sobre el programa educativo.

De M. Scriven (1967) destacan las siguientes observaciones: la evaluación puede adoptar dos funciones distintas, la formativa y la sumativa. La evaluación formativa es la que se pone al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo, mientras que la evaluación sumativa es la que se orienta a comprobar la eficacia del programa una vez aplicado. (Mateo, 2006, pág. 29).

Otra aportación importante de este autor es que, en cualquier labor evaluativa es necesario considerar el valor o importancia de los objetivos del programa, antes de evaluarlos, porque si las metas y objetivos no valen la pena, entonces no resulta relevante saber si se alcanzaron.



Asimismo, Scriven (1967), fue de los primeros en reconocer que, para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes, es indispensable tomar en cuenta otros aspectos además de los cognoscitivos, por ejemplo, los efectivos, los actitudinales, los sociales, los motores.

La evaluación de alumnos, se entendería desde esta óptica como el proceso por medio del cual los profesores, en tanto que son ellos quienes la realizan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno en general o sobre alguna faceta particular del mismo. (Gimeno y Pérez, 2002, pág. 343).

De este modo, tenemos que, en la evolución del concepto de la evaluación educativa, se pone distancia del concepto tradicional, y se busca establecer algunas guías para su desarrollo, utilizando nuevas prácticas metodológicas de corte humanista, al margen de la psicometría (considerada agotada), como ya se indicó, los planteamientos de Cronbach y Scriven, contribuyeron significativamente, a clarificar la función y los propósitos de la evaluación, y sirvieron de punta de lanza para desarrollar nuevos modelos evaluativos, en virtud de contemplar, entre otros postulamientos, la necesidad de que al evaluar se contemplen no sólo aspectos académicos, sino también considerar diversos factores que repercuten en los logros educativos.

4.2 La evaluación educativa en la actualidad

En los inicios del siglo XXI, la evaluación educativa se entiende como un proceso sistemático que permite juzgar el mérito de una institución, de un programa o de un actor del proceso educativo, con la complejidad y el desafío permanente que significa transfigurar lo subjetivo en propuestas objetivas encaminadas al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje.



La evaluación educativa constituye un campo especializado cuyo ámbito de actividades rebasa los espacios tradicionales del aula y que en los albores del nuevo milenio, se ha constituido en un campo teórico, metodológico y técnicamente complejo. Incluso, sin lugar a dudas podemos afirmar que la evaluación misma se ha convertido en un tema central de análisis y debate en escenarios creados específicamente, con el propósito de impulsar acciones que coadyuven a la elevación de la calidad de la educación, no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, como ya lo hemos revisado, sino porque actualmente hay más conciencia que nunca de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado.

Profesionalmente hablando, la evaluación educativa es un terreno competido y es, sin duda, sumamente exigente; hoy no basta con saber de teoría de la evaluación para ser un buen evaluador, es indispensable también poseer una amplia formación metodológica sobre técnicas y procedimientos cuantitativos y cualitativos, así como conocer y comprender las estructuras educativas contemporáneas.

La evaluación educativa hoy en día es una cuestión altamente especializada, profesionalmente complicada, que en el futuro inmediato seguirá cobrando más auge por su importancia para transformar los sistemas, las instituciones y los procesos educativos, toda vez que la información que proporciona, posibilita el redireccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje o reconocimiento, en su caso, de acciones positivas que se lleven a cabo durante el mismo.

Entremos de lleno a revisar algunas concepciones actuales sobre la evaluación.

En términos generales, evaluar significa estimar, calcular, valorar, reconocer y/o medir resultados para emitir un juicio de valor de un objeto, un servicio o una



acción, con relación al logro de objetivos, y que va a sustentar la toma de decisiones.

Partiendo de una primera idea, Gimeno Sacristán la define de la siguiente manera:

“Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación” (Gimeno y Pérez, 2002, pág. 338).

En este sentido, la evaluación educativa se ve como un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, que debe incorporarse al proceso educativo desde el inicio, de tal forma que posibilite obtener información significativa. Para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto de ella y tomar las decisiones adecuadas para mejorar la actividad educativa.

Por su parte Elola y Toranzos, tratando de construir una concepción comprensiva sostienen que:

En primer lugar se puede afirmar que toda evaluación es un proceso que genera información y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Pero esta información no es casual o accesoria sino que la información que se produce a través de la evaluación genera conocimiento de carácter retroalimentador, es decir significa o representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado. (Elola y Toranzos, 2000, pág. 4).

Desde esta perspectiva la evaluación permite poner de manifiesto aspectos que intervienen a lo largo del proceso de enseñanza, lo que posibilita la toma de decisiones, en concordancia con las definiciones propuestas por T. Tenbrink y J.M. García Ramos (1989):

“Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones” (Tenbrink, citado por Elola y Toranzos, 2000, pág. 6)



Para Juan Manuel García Ramos (1989), la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones.

Así, la evaluación es considerada como un proceso que busca información para la valoración y la toma de decisiones, que va a tomar un papel central en este proceso, toda vez que las acciones evaluativas cobran sentido en tanto representan un soporte fundamental para la toma de decisiones, se evalúa para ello.

A su vez, Miguel Ángel Santos Guerra, define la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa. (Santos, 1993). El diálogo debe darse en un ambiente de reflexión, de discusión en el que impere la libertad y el respeto a la opinión del otro.

Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández (2001, pág. 351) por su parte, afirman que evaluar desde una perspectiva constructivista, es dialogar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque es una parte integral de dicho proceso. Consiste en poner en primer término las decisiones pedagógicas, para promover una enseñanza verdaderamente adaptativa que atienda a la diversidad del alumnado; en promover (no es obstaculizar como ocurre en la evaluación tradicional de filiación empirista) aprendizajes con sentido y con valor funcional para los alumnos; en ocuparse del problema de la regulación de la enseñanza y el aprendizaje; y en favorecer el traspaso de la heterorregulación evaluativa hacia la autorregulación de los alumnos en materia de aprendizaje y evaluación,

Con esta visión, se considera a la evaluación como una actividad indispensable en virtud de que provee al profesor de un mecanismo de autocontrol que le permitirá



la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que llegan a afectar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Hoy en día se ve a la evaluación educativa como una oportunidad para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, sin evaluación no hay mejora, en tanto que implica una seria y crítica meditación sobre nuestra práctica docente, que valore los diversos elementos que inciden en dicho proceso y que van a repercutir de una u otra manera en la aprehensión de los saberes de los educandos, en la forma que los van reconstruir y hacerlos suyos, hoy no es posible pensar y organizar un proceso de enseñanza sin el elemento de la evaluación. La evaluación como experiencia enriquecedora, es en sí misma, aprendizaje para quien la realiza.

4.3 A manera de cierre

Una parte integral y fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje lo compone, como ya lo hemos examinado, la evaluación. Ésta, representa el proceso de aprendizaje de los educandos y a la vez debe contemplarse desde la etapa de planeación, tiene un gran significado para la reflexión y toma de conciencia sobre la práctica educativa, toda vez que proporciona elementos que posibilitan dicha reflexión. Es indispensable, entre otras cosas, para realizar mejoras en las propuestas educativas, promover una enseñanza realmente significativa que atienda las amplias demandas tanto de los alumnos como de la sociedad en su conjunto.

Para estar en posibilidades de llevar a cabo una evaluación fidedigna, el docente debe conocer y elegir técnicas, e instrumentos posibles de desarrollar para evaluar en diferentes momentos de los cursos y que respondan a la diversidad de características de los alumnos, contenidos, institución, etc.



La Dra. Ramírez cumple a cabalidad con estos puntos, puedo decirlo sin menoscabo, toda vez que incluye en cada unidad de conocimiento, parámetros de evaluación que se adecuan perfectamente a las temáticas que se tocan en las mismas y posibilitan a los alumnos la recreación y vivencia de experiencias que coadyuvan al reforzamiento de los conocimientos adquiridos, hacerlos significativos, suyos. En este sentido, coinciden los alumnos con mi punto de vista, así lo manifestaron en la evaluación del curso que se hace al final del mismo y de manera anónima, para que se sientan en total libertad de expresar su opinión fidedigna. (Ver anexo 5).

Como ejemplo podemos citar que en la Unidad de *Conocimiento de Cultura, Ideología y Educación*, los parámetros de evaluación que se incluyeron, amén de exposiciones por equipo, que les permite poner en práctica conocimientos de otras materias, investigar sobre la temática a exponer y siempre cuentan con el respaldo e intervención de la Dra., son: Análisis de películas; Visita a un espacio de expresión cultural y la Puesta en escena de una obra teatral, en la que se pusieron de manifiesto los aprendizajes de los alumnos y su palabra frente a los mismos. Todos los alumnos sin excepción expresaron la gran experiencia que significó para ellos en muy diversos aspectos, como el repaso de las temáticas analizadas en clase, su adaptación y recreación para escenificarlas, la organización de los integrantes, experimentar que es difícil escuchar y respetar la opinión diferente, pero que se puede y nos enriquece el trabajar en equipo para un fin común.

Sin embargo, no puedo dejar de mencionar que en ocasiones se dan contradicciones y esto de alguna manera obstaculiza el formarse una idea clara de los que piensan en realidad los alumnos con respecto de la evaluación, me llamó la atención, particularmente en esta Unidad de Conocimiento que, durante la clase se comentó de viva voz qué calificación se pondrían ellos mismos por la obra teatral y todos por unanimidad dijeron que debería de ser la misma calificación para todos por el esfuerzo que todos hicieron, por los logros obtenidos y los



obstáculos vencidos, pero cuando se les pidió la opinión anónima varios manifestaron su inconformidad por la calificación uniforme porque desde su punto de vista no todos habían trabajado de la misma manera.

Por su parte, en la materia de *Enfoques Socioeducativos en América Latina*, los estudiantes, elaboraron una revista para lo cual se distribuyeron por equipos, los países de América Latina y cada quién investigó para elaborar diversos artículos sobre aspectos relevantes del país que les correspondió, poniendo especial énfasis en el ámbito educativo. Esta actividad les permitió explorar y experimentar en diferentes campos de conocimiento enriqueciendo su formación profesional. Asimismo, expusieron ante sus compañeros una temática, y se les aplicó un examen a mitad del curso, a fin de valorar la aprehensión de conocimientos, para reforzarlos en caso necesario. Y en este caso también se presentaron contradicciones, porque por un lado decían estar de acuerdo en que la calificación de ese trabajo, fuera la misma para el equipo, sin embargo cuando se les dio su evaluación final, indicaron que no creían justo tener la misma calificación todo el equipo, en el trabajo de la revista, porque había quien se había esforzado más.

Para el *Seminario de Educación Indígena*, por ser justamente Seminario, los parámetros de evaluación fueron: Visita al Museo Nacional de Antropología e Historia de la Cd, de México; Discusión y análisis de las temáticas (previa lectura) dirigida por alumnos y/o docente; Presentación, discusión y análisis de un documental ante el grupo; además realizaron una práctica escolar al estado de Oaxaca, donde tuvieron la oportunidad de visitar escuelas bilingües interculturales de nivel básico, así como la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca y percibieron directamente cómo se vive el proceso enseñanza-aprendizaje en ese terreno, rebasando por mucho, el aspecto teórico visto en clase.

En el taller de Educación de Adultos, en virtud de tratarse de un taller que se ubica en la fase de formación de desarrollo profesional, se trató que los alumnos



sondearan el ámbito de la Educación de Adultos como otra opción de desempeño laboral, por lo que se les pidió que realizaran como trabajo final, una práctica escolar en alguna institución que impartiera este tipo de educación, dicha práctica incluyó 3 sesiones de observación para elaborar un diagnóstico de necesidades, a partir del cual desarrollaron un programa de intervención de al menos 4 sesiones y presentaron un informe final con estos elementos y su análisis de experiencias, Asimismo, expusieron por equipo y/o individualmente algunas temáticas.

La evaluación, ya hemos revisado, debe contemplarse desde el momento de la planeación, de acuerdo a los contenidos de las Unidades de Conocimiento y a la forma de trabajo con los grupos y considera el QUÉ, POR QUÉ, CÓMO, CUÁNDO Y PARA QUÉ? evaluar, e igualmente se les da a conocer a los alumnos desde el inicio, para incentivarlos y lograr con ello un mayor compromiso con las actividades que se van a desarrollar y del mismo modo, que conozcan las reglas del curso. Cabe señalar que por lo general se incluyeron más de 3 parámetros de evaluación.

La implementación de estas técnicas e instrumentos así como la evaluación final de las Unidades de Conocimiento (que promueve la participación de los alumnos en el enriquecimiento del proceso evaluativo) coadyuvan de manera significativa al cumplimiento del propósito fundamental de la evaluación educativa, que entendemos, como lo señalé al principio del capítulo, como una oportunidad para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, sin evaluación no hay mejora, dicen varios autores, en tanto que implica una seria y crítica meditación acerca de la práctica docente, valorando los diversos elementos que inciden en dicho proceso para tomar las decisiones adecuadas que apoyen el aprendizaje. Lejos de la concepción de la evaluación, como un mecanismo de control o expresión de poder y dominio del maestro sobre sus alumnos.



CONCLUSIONES

La prestación del Servicio Social, en mi caso particular, ha cumplido cabalmente con los propósitos planteados institucionalmente de permitir al estudiante complementar su formación profesional, aplicando los conocimientos y aptitudes adquiridos a lo largo de su vida estudiantil mediante el ejercicio de la práctica profesional en beneficio de la sociedad.

Me ha coadyuvado a acceder a una preparación académica más completa, integrando la teoría y la práctica, me ha brindado la oportunidad de conocer la realidad profesional que viven los docentes y valorar la importancia del rol que desempeñan en la formación de los estudiantes.

El papel del docente es fundamental en la transformación de la sociedad a través de la educación, en su tarea de educadores reflexivos y críticos, como intelectuales transformadores influyen de manera determinante en la formación de las nuevas generaciones. Pensar en la docencia como una profesión implica reconocer sus dimensiones de trabajo, esto es, que no sólo es preparar, dar la clase y calificar trabajos, sino que implica y propicia la investigación, reflexión, comprensión y cambio para la aprehensión y recreación del conocimiento en los alumnos, que ellos digan su propia palabra en un ambiente de respeto mutuo, es un mediador en el encuentro del estudiante con el conocimiento, lo guía y orienta en ese camino.

Estoy completamente de acuerdo con Paulo Freire cuando afirma que la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige



seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere de quien se compromete con ella un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros, sino al propio proceso que ella implica. “Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir” (Freire, 1997, pág. 8).

Por ello, pienso que esta práctica ha sido muy valiosa y puedo decir enfáticamente, que para cada estudiante que visualice la labor docente como profesión, el desempeñarse primero como adjunto, le representaría un enorme apoyo para complementar su formación, fortaleciendo los elementos teórico-metodológicos, reforzando asimismo, los conocimientos indispensables para la comprensión y ejercicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, y vivir sobretodo, el día a día de un salón de clases, con sus ires y devenires, altas y bajas, satisfacciones y preocupaciones, le otorgaría una gran experiencia, concientizando, que esta ardua tarea exige una constante preparación.

Dentro de las aportaciones que tuve la oportunidad de proponer en beneficio del quehacer pedagógico de la institución, se encuentra la inclusión de algunas temáticas y materiales de apoyo, por ejemplo en la Unidad de Conocimiento Cultura, Ideología y Educación que se imparte en el 2º. Semestre de la carrera, se incluyó el tema de **LA TERCERA RAÍZ EN MÉXICO, AFRICANOS Y AFRODESCENDIENTES** y como material de apoyo conseguí el documental **Ébano, La Tercera Raíz**. Para el Taller de Educación de adultos correspondiente al 8º. Semestre, se adicionó la temática: **LA UNAM POR LA ALFABETIZACIÓN**. (Ver anexos 3 y 4). Asimismo, puse el mejor de mis esfuerzos en cada una de las actividades que se me encomendaron con la finalidad de colaborar de alguna manera, al mejor desempeño de la labor docente de la profesora titular del grupo.

No puedo dejar de reiterar que el desarrollo de este trabajo tiene enormes significados para mi formación como aspirante a docente y pedagoga, en primer



lugar, el retornar a revisar todas estas nuevas conceptualizaciones pedagógicas, en cada uno de las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, amplía mi horizonte de significados en el ámbito educativo y me mueve e incentiva a querer aprender más, que me encuentro en el punto de partida de un largo camino a transitar, que hay todo un mundo de teorías por explorar.

Por otro lado, el haberme desempeñado como adjunto de profesor me permitió experimentar lo exigente y demandante de la tarea docente, que aparte de las implicaciones tan fuertes que conlleva, son también muchísimas los requerimientos administrativos institucionales, por lo que desde mi punto de vista, sería por demás conveniente que todo docente contara con el apoyo de un ayudante de profesor.



BIBLIOGRAFÍA

- AROCHE, S. (1994), La formación de profesores en las universidades públicas de los noventas. ENEP Aragón.
- ARONOWITZ, S. Y GIROUX, H. (1998), La enseñanza y el rol del intelectual transformador, en: Maestros, formación, práctica y transformación escolar. Alliaud.
- ARONSON, P. (2007), El retorno de la teoría del capital humano. En: Fundamentos en Humanidades, Año VIII, No. II.
- BIXIO, C. (2005), Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos. Homosapiens. Ed.
- CÁCERES, M. y otros, (S/F), La formación pedagógica de los profesores universitarios. Universidad de Cienfuegos, Cuba.
www.rieoei.org/deloslectores/475caceres/
- CALVO, G. (S/F), El docente responsable de la investigación pedagógica, en: La investigación educativa en la formación del maestro.
www.banrepcultural/educación/exp.docen/expodocen5c/.
- CEREZO, H. (2005). "Implicaciones Educativas del Constructivismo ¿Por qué el constructivismo es revolucionario?". *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*. Disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/2005/07/cerezo-implicaciones.htm>.
- COLL, C. (1988), Psicología y currículum. Barcelona, Laia.
- COLL, C. y MIRAS, M. (1990), La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Ed. Alianza, Madrid.
- CULLEN, C. (1997), Crítica de las razones de educar. Ed. Paidós, Buenos Aires.



- DÍAZ-BARRIGA, A. (1993). Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y social. México. Nueva Imagen.
- DIAZ-BARRIGA, A. (2000). Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones. México. CESU.
- DÍAZ-BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. (2001). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraww-Hill
- DIAZ-BARRIGA, F. CASTAÑEDA, M. y LULE, M.I, (1986). Destrezas Académicas básicas. México, Facultad de psicología. UNAM.
- DORADO, C. (2004). Aprender a aprender. Disponible en: www.xtec.cat/~cdorado/cdora2/esp/index.htm.
- ELLIOT, J. (2000). La investigación-acción en educación. Ed. Morata, Madrid.
- ELOLA, N. y TORANZOS, L. (2000). Evaluación educativa. Una aproximación conceptual. Arg. Disponible en: <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>.
- ESCUADERO, T. (2003). Desde los Test hasta la investigación evaluativa actual. Relieve, revista electrónica de investigación y evaluación educativa. Disponible en: www.uv.es/relieve/v9en1.
- FERNANDEZ, A. (1989). La práctica profesional de la pedagogía. ANUIES. Disponible en: www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones.
- FIERRO, C., ROSAS, L. y FORTOUL, B. (1995), Más allá del salón de clases.
- FREIRE, P. (1997). Cartas a quien pretende enseñar. México. Siglo XXI, Ed.
- (1993). Pedagogía del oprimido. México. Siglo XXI, Ed.
- (1999). Pedagogía de la autonomía. México. Siglo XXI, Ed.
- (2004). Práctica de la pedagogía crítica. En El grito manso. México. Siglo XXI, Ed.
- FROLA, P. (2010). Competencias docentes para la evaluación. México. ed. Trillas.
- GARGALLO, B. Y OTROS. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento



académico en los estudiantes universitarios. En Revista Iberoamericana de educación. Disponible en:
<http://www.rieoei.org/investigacion/1537Gargallo.pdf>

GILBERT, R. (2002), ¿Quién es bueno para enseñar? Ed. Gedisa, Barcelona

GIMENO, S. (2001), Educar y convivir en la cultura global. Ed. Morata, Madrid.

GIMENO, S. y PÉREZ, A. (2002), Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata, Madrid.

HUBERMAN, S. (1994), ¿Cómo aprenden los que enseñan? En: La formación de los formadores. Buenos Aires. Aique.

IBARRA, O. (2006). La función del docente: Entre los compromisos éticos y la valoración social. Colombia. Disponible en:
www.oei.es/.../funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf.

LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA, Estatuto del personal académico, Título Tercero.

LÓPEZ, J. (2000), Desarrollo Humano y práctica docente. México. Ed. Trillas.

MATEO, J. (2006), La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Lima, Ed. Alfaomega.

MORALES, P. (2005). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. Madrid, Universidad Pontificia. Disponible en:
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/>

MORÁN, P. (2003), El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el espacio del aula. En Revista Contaduría y Administración, No. 21. Disponible en: <http://www.contaduriayadministracionunam.mx/>

..... (2004), La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. En Perfiles Educativos V. 26 No. 105-106. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/>



..... (2010), Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolio como estrategia de evaluación del alumno en la práctica docente. Experiencia en un curso de Laboratorio de Didáctica en la docencia universitaria. En *Perfiles Educativos* V. 32 No. 129. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/>

PÉREZ, A. (2000), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ed. Morata, Madrid.

REGLAMENTO DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE ADJUNTÍAS. UNAM. En: <http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Manuales/Formacion-docente-y-superacion-academica/Reglamento-Programa-Institucional-Adjuntias.pdf>.

SANTOS, M. (1993), *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*.

STENHOUSE, L. (1987), *La investigación como base de la enseñanza*. Ed. Morata, Madrid.

TENTI, E. (2010), *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México, Ed. Siglo XXI.

UNESCO (2009). *Informe. Educación para todos. (EPT)*.



ANEXOS



Anexo 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
 DIVISION DE HUMANIDADES Y ARTES
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

UNIDAD DE CONOCIMIENTO:			
ENFOQUES SOCIOEDUCATIVOS EN AMÉRICA LATINA			
LÍNEA EJE DE ARTICULACIÓN:	SOCIOPEDAGÓGICA	FASE DE FORMACIÓN:	BÁSICA
	CARÁCTER:	OBLIGATORIA	

SEMESTRE
3

CLAVE
0755

HORAS/SEMANA	
Teoría	Práctica
3	0

CRÉDITOS
6

PROPÓSITO BÁSICO

Analizar los diferentes enfoques socioeducativos que han formado parte de los debates político-culturales de las sociedades latinoamericanas durante su desenvolvimiento histórico del siglo XX. Realizar una lectura pedagógica de la problemática educativa en el marco de la globalización y el neoliberalismo.

PROGRAMA ELABORADO POR
 Profa. Linda Naela Aguilera Guerrero
 Profa. Mercedes Araceli Ramírez Benítez.

AGOSTO-2011



PRESENTACIÓN

La educación como práctica social puede ser analizada y leída desde diferentes perspectivas, ángulos y enfoques (económico, sociológico, político, psicológico, pedagógico) sin perder de vista los procesos histórico-sociales en que se origina y desarrolla. Considerar estos procesos nos permite estudiar y analizar las relaciones entre política, educación y desarrollo socioeconómico de una sociedad determinada, así como los discursos y polémicas que se generan en torno a la problemática educativa latinoamericana.

Realizar una lectura pedagógica de la educación como práctica social requiere analizar el discurso pedagógico que se refleja implícita o explícitamente en los proyectos socioeducativos, algunos aspectos a considerar para llevar a cabo esta lectura son:

- La consolidación de discursos políticos
- El debate político-ideológico
- La conformación de los discursos pedagógicos latinoamericanos
- Identificación de los representantes más destacados de cada tendencia.

La necesidad de conocer a profundidad y reflexionar sobre el debate pedagógico de los distintos enfoques socioeducativos que se han construido bajo el marco latinoamericano, es un requisito importante para el futuro pedagogo en la conformación de su marco teórico, histórico y político que, desde una metodología participativa propicia en el estudiante la conciencia histórica, así como la trascendencia de su participación en la construcción de ideas y propuestas de acción para la transformación del campo de la educación.



MOMENTOS DIDÁCTICOS.

I - LAS TEORÍAS SOCIOEDUCATIVAS COMO DIVERSIDAD DE PARADIGMAS QUE SE DEBATEN TEÓRICAMENTE EN AMÉRICA LATINA: PRINCIPIOS, FUNDAMENTOS, CORRIENTES Y AUTORES.

Objetivo: Revisar históricamente la conformación de los distintos enfoques educativos desde la diversidad de paradigmas que se debaten teóricamente en la educación latinoamericana desde los años setentas.

Este primer momento, se conforma por el seguimiento analítico de las teorías socioeducativas construidas en el seno del imperialismo en América Latina, que en el marco político coadyuvan con los proyectos nacionales-populares, tecnocrático-democrático, hasta el marco de la globalización y la educación neoliberal en Latinoamérica.

CONTENIDOS:

- 1.1 Los enfoques socioeducativos: liberalismo, socialismo y anarquismo.
- 1.2 El enfoque del capital humano, el economicista y la teoría de sistemas en educación.
- 1.3 El estructuralismo marxista: el reproduccionismo ideológico.
- 1.4 Los enfoques de la nueva sociología de la educación, la pedagogía de la liberación y la pedagogía crítica.

II. PERSPECTIVAS EDUCATIVAS EN EL MARCO DEL NEOLIBERALISMO Y LA GLOBALIZACIÓN LATINOAMERICANA

Objetivo: Analizar la educación latinoamericana, dentro del contexto de el neoliberalismo y la globalización.

La reconstrucción de los conceptos de neoliberalismo y globalización, propicia el marco de comprensión para la reconstrucción de las políticas estatales de Latinoamérica en torno a la educación y el reconocimiento de diversos problemas que se desprenden de propuestas de acción fundamentadas en enfoques socioeducativos claramente orientados por la productividad.



CONTENIDOS:

- 2.1 La globalización del Neoliberalismo como hegemonía
- 2.2 La ironía de la educación: democracia, desarrollo y transformaciones educativas en América Latina.
- 2.3 Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad
- 2.4 Políticas y significados conflictivos
- 2.5 Investigación educativa y polémica en América Latina

III. PROSPECTIVAS SOCIOEDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA.

Objetivo: Reconocer y reflexionar en torno a los retos que enfrenta la educación en América Latina desde los distintos enfoques socioeducativos.

En este tercer momento didáctico se analizarán retos y alternativas de la educación en América Latina a partir de algunos proyectos específicos.

CONTENIDOS:

- 3.1 Globalización e internacionalización de la educación
- 3.2 Discursos educativos en América Latina: alternativas.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. PUIGGRÓS, Adriana (1980). Imperialismo educación y neoliberalismo en América Latina, México, Paídos. pp. 34-73
2. ARONSON, Paulina (2007). El Retorno de la Teoría del Capital Humano. En Revista: Fundamentos en Humanidades. Año VIII- No.II. Argentina. Pp. 9-26
3. CAPOCASALE, A. (2000). "Capital Humano y Educación". En: Revista Nueva Sociedad. No. 165 Ene-Feb. Venezuela. Pp. 73-84
4. ARONOWITZ, Stanley y GIROUX, Henry (1998), "La enseñanza y el rol del intelectual transformador". En Alliaud, Andrea y Duschatzky, Laura (comp.) Maestros, Formación, práctica y transformación escolar. pp. 160-188
5. FREIRE, Paulo, (2004), "Práctica de la pedagogía crítica". En. El grito manso. México, Siglo XXI. pp. 19-48
6. GONZÁLEZ, M. (1997). "La Micropolítica Escolar: Algunas Acotaciones." En: Revista Profesorado. Vol. I, No. 2, 1997. Granada, España. Pp. 45-50
7. GUTIERREZ, M. (2009). "Estrategias de Poder en la Escuela. El Uso de la Participación docente como herramienta micropolítica "En: Revista Participación Educativa. No. 3. Granada España.



8. MCLAREN, Peter (1995), "La antiestructura de la resistencia" En: La escuela como un performance ritual, México, Siglo XXI. pp. 155-186
9. AYUSTE, F. et.al. (1994). "Un Nuevo Enfoque Crítico: La perspectiva Comunicativa". En: F.AYUSTE, et.al. Planteamientos de la Pedagogía Crítica. GRAÓ. España. Pp. 21-53
10. DURÁN, Víctor. (2007) Estado Social de Derecho, Democracia y Participación. México.
11. MASCAREÑO Aldo. (2000) "La ironía de la educación en América Latina" En: Revista Nueva Sociedad No.165 Ene-Feb Venezuela. pp.109-120
12. ZAMBRANO, C. (2000) "Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad" en Revista Nueva Sociedad No.165 Ene-Feb Venezuela pp.148-159
13. WALSH Catherine. (2000) "Políticas y significados conflictivos" en Revista Nueva Sociedad. No.165 Ene-Feb, pp.121-133
14. BETANCUR, V. (2000). "Reforma de la Gestión Pública y Políticas Universitarias". En: Revista Nueva Sociedad No.165 Ene-Feb Venezuela.
15. GARCÍA, C. (2000). "Investigación y toma de decisiones en Educación Superior" En: Revista Nueva Sociedad No.165 Ene-Feb Venezuela.
16. MIGNONE, E. (1994). "Calidad y Evaluación Universitaria: Marco Teórico". En: Puiggrós y Krotsch. Universidad y Evaluación. Estado del Debate. Aique, Grupo Editor. Argentina.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- 1.- CASTELLS, Flecha, et. al. (1997). Nuevas perspectivas críticas en educación Paidós España
- 2.- AYUSTE, Flecha, et.al. (1994). Planteamientos de la pedagogía crítica, GRAÓ España
- 3.- PACHECO Teresa (1998) "La repercusión social de la educación, la ciencia y la tecnología, un modelo de evaluación." En Alcántara, Pozas et.al. Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo, México, SXXI
- 4.- TERRÉN Eduardo. (199) Educación y modernidad, Universidad da Coruña Anthropos. España.

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA SUGERIDA:

La modalidad de esta unidad de conocimiento es de CURSO , en donde las estrategias de aprendizaje estarán divididas en tres momentos importantes : primero la lectura y realización de una reflexión que posibilite la comprensión teórica de los postulados de los autores, desde la técnica de análisis de discurso, segundo, la coordinación de temas como práctica de la dirección de clase por parte de los alumnos y el debate organizado y por último, la reflexión y comunicación escrita a partir de ensayar ideas y pensamientos fundamentados de cada uno de los equipos y concretizados en la elaboración de una revista de educación.



ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	FORMAS DE EVALUACIÓN SUGERIDAS
<ul style="list-style-type: none">Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none">Análisis de informaciónElaboración de una revista	<ul style="list-style-type: none">Participación individual y en equipoRevista sobre educación en algún país de América LatinaExámenes por momentos didácticos.
<ul style="list-style-type: none">Exposición por equipos	<ul style="list-style-type: none">Organización y coordinación de la exposición.Elaboración de conclusiones	
<ul style="list-style-type: none">Plenaria	<ul style="list-style-type: none">Debate de los temasParticipación de los equipos	



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGÓN
DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA.

UNIDAD DE CONOCIMIENTO:
SEMINARIO DE EDUCACIÓN INDÍGENA

LÍNEA EJE DE ARTICULACIÓN: SOCIOPEDAGÓGICA
FASE DE FORMACIÓN: DESARROLLO PROFESIONAL
CARÁCTER: OPTATIVA

SEMESTRE
7

CLAVE

HORAS / SEMANA	
Teoría	Práctica
2	1

CRÉDITOS
5

PROPÓSITO BÁSICO:

- Analizar y discutir las diferentes políticas de educación Indígena que se han desarrollado en los diferentes momentos históricos.
- Conocer y analizar diferentes proyectos de educación indígena con la finalidad de reconocer la viabilidad del pedagogo para estructurar proyectos educativos en este ámbito.

Prof: Carrillo Avelar Antonio
Profra: Mercedes Araceli Ramírez Benítez

Fecha de elaboración: Agosto 2011



PRESENTACIÓN

El Seminario de Educación Indígena, es una Unidad de Conocimiento que se cursa en el séptimo semestre de la licenciatura de pedagogía y se encuentra ubicada en la Línea Eje de Articulación de Sociopedagogía, con carácter obligatoria de la Fase de Desarrollo Profesional en la formación del pedagogo.

La unidad de Conocimiento de Educación Indígena, guarda estrecha relación con las unidades de la misma línea, así como con las unidades de conocimiento de las demás líneas de articulación.

De las unidades de la misma línea: Teorías Sociológicas de la Educación, Cultura Ideología y Educación, Enfoques Socioeducativos en América Latina, Organismos Internacionales y Políticas Educativas en América Latina, Economía y Política Educativa en México, Género y Educación, Derechos Humanos y Educación, Cultura y Pedagogía, se recuperan aquellas corrientes teóricas que desde lo sociopedagógico explican la realidad educativa de México y América Latina dentro de contextos económicos y políticos concretos. Realidad educativa que nos permite analizar la educación indígena, como un proceso inacabado, un proceso dirigido a grupos sociales que se han caracterizado por su exclusión de los grandes proyectos de modernización educativa, económica y social. Grupos sociales que por más persistencia que se haga desde las políticas oficiales por silenciarlos, están presentes en todos los países de América Latina y México, en este sentido los contenidos revisados anteriormente en otras unidades de conocimiento de la misma línea eje, nos permiten recuperar escenarios particulares en donde es necesario educar para y en la diversidad cultural.

Por otro lado también se recuperan elementos de la línea eje de articulación Histórico-Filosófica desde donde se analizan las perspectivas teóricas de la Educación Indígena en función de un momento histórico específico y del tipo de hombre que se desea formar para una sociedad compleja. Perspectivas teóricas que responden por un lado, a los requerimientos de formación dados desde lo económico, lo político y lo social pero por otro también a los requerimientos y necesidades de formación que desde el sujeto mismo se están generando día a día.

La Educación Indígena como práctica social multideterminada, desde diversos contextos socioeconómicos, políticos y culturales, le brinda al estudiante de pedagogía un abanico de posibilidades de intervención dentro de este ámbito.

Los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía, se encuentran en un momento de su formación de suma importancia ya que por un lado se encuentran analizando y reflexionando todos los saberes teóricos que los identifican con su carrera profesional, pero por otro ya cuentan con elementos que les permiten ir identificando los ámbitos de intervención pedagógica, es por esto que esta unidad de conocimiento tiene la finalidad, de realizar una lectura teórica de la educación indígena por un lado, y por el otro analizar esta práctica como una posibilidad profesional del futuro pedagogo, a partir de un contacto directo con diversas realidades y contextos específicos en donde se desenvuelven los indígenas de nuestro país. .

El programa que aquí se presenta está estructurado en tres grandes momentos:



- Contexto sociohistórico y perspectivas teóricas de la Educación Indígena en México y Latinoamérica
- Proyectos de Educación Indígena en México
- Problemática de la Educación Indígena desde la práctica.

ESTRUCTURA DIDÁCTICA

I. CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO Y PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO Y LATINOAMÉRICA.

Objetivo del primer momento:

Este primer momento didáctico, tiene como finalidad la ubicación contextual de la Educación

Indígena en México y América Latina, así mismo se analizarán y recuperarán las diferentes perspectivas teóricas que sustentan esta práctica educativa.

- 1.1. Contexto histórico de la Educación Indígena en México y América Latina
- 1.2. Políticas Nacionales de Educación Indígena
- 1.3. Fundamentos Teórico Metodológicos y Técnicos de la Educación Indígena

II. PROYECTOS DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

Objetivo del segundo momento:

Una vez que se ha analizado el contexto socioeconómico y político de América Latina, y las diversas perspectivas teóricas que sustentan a la educación Indígena, se procederá en este segundo momento a conocer y analizar diferentes proyectos de Educación Indígena que se han desarrollado en México, con la finalidad de realizar planteamientos sobre posibles propuestas o alternativas ante los problemas derivados de dichos proyectos.

- 2.1. Proyectos Estatales para la educación de los Indígenas
- 2.2. Proyectos de las ONG, para la educación de los Indígenas
- 2.3. Proyectos Educativos de y para la comunidad indígena



III. PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA DESDE LA PRÁCTICA.

Objetivo del tercer momento:

Después de haber analizado y conocido varios proyectos de Educación Indígena, recuperados por los mismos alumnos en diversas instituciones, en este tercer momento se realizarán visitas a diversas comunidades indígenas del Estado de Oaxaca, con la finalidad de que los alumnos tengan un acercamiento con la realidad educativa, que puedan realizar un análisis comparativo entre proyecto educativo y realidad.

- 3.1. El aula:
- 3.2. La formación docente
- 3.3. Diseño Curricular
- 3.4. Programas comunitarios (educación de adultos, educación para la mujer, educación para el trabajo y otros)

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

La metodología propuesta para el trabajo en el aula, y que además posibilite el aprendizaje individual y grupal de los alumnos será:

Recuperación de la Estrategia Didáctica Seminario.

- **Discusión y análisis de las temáticas (previa lectura) dirigida por alumnos y/o docente**
- **Presentación, discusión, análisis y retroalimentación de la investigación de los equipos ante el grupo**
- **Análisis de experiencias de la práctica de campo realizada**

En la Práctica de campo que se efectuará al Estado de Oaxaca, se realizarán dos grandes actividades:

- **Conocer algunas manifestaciones culturales del Estado de Oaxaca, a partir de visitas a talleres artesanales, zonas arqueológicas y diversos centros culturales.**
- **Participar en el Encuentro “Intercambio de experiencias sobre educación indígena” que se llevará a cabo con alumnos de Pedagogía de la FES- Aragón y alumnos de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Tlacoahuaya, Oaxaca.**



PARAMETROS DE EVALUACIÓN

- 1.- Participación
- 2.- Investigación en equipo (Temática libre)
- 3.- Informe de experiencias sobre la Práctica de Campo

PARAMETROS PARA LA INVESTIGACIÓN

Proyecto Educativo de Educación Indígena

Contexto socioeconómico en el que surge

Análisis del proyecto (identificación de problemáticas)

Papel del pedagogo

Alternativas

Conclusiones

De los parámetros que se proponen para la evaluación, cada docente podrá elegir las que más se apeguen a las características del grupo y a su metodología de trabajo.

Posibles productos de aprendizaje:

Investigación sobre un proyecto de Educación Indígena (Estructurada en ponencia)



BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. LÓPEZ, L. (1999). "La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y Perspectivas". En: Revista Iberoamericana de Educación. No.20. Mayo-Agosto.OEI
2. BERTELY, M. (2008). Panorama Histórico de la Educación para los Indígenas en México. México. CIESAS.
3. SCHMELKES, S. (2003). La política de la Educación Bilingüe Intercultural en México. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: Educación en la Diversidad: Experiencias y desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe. México.
4. MUÑOZ, C. (2003). "¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las escuelas indígenas? En: Inclusión y Diversidad: Discusiones recientes sobre la educación indígena en México. Oaxaca México. Colección Voces del Fondo. Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas en México.
5. WALSH, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir.
6. GUZMÁN, E. (2003). "Migración, Interculturalidad y educación. Incompatibilidades y Desafíos" En: Inclusión y Diversidad: Discusiones recientes sobre la educación indígena en México. Oaxaca México. Colección Voces del Fondo. Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas en México.
7. RAMÍREZ, M. (2003). Hacia el Diseño de un Modelo Educativo de Atención para Niños Jornaleros Agrícolas Migrantes. En: Inclusión y Diversidad: Discusiones recientes sobre la educación indígena en México. Oaxaca México. Colección Voces del Fondo. Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas en México.
8. BERTELY, M. (2003). "Pluralidad Cultural y Política Educativa en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México" En: Inclusión y Diversidad: Discusiones recientes sobre la educación indígena en México. Oaxaca México. Colección Voces del Fondo. Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas en México.
9. SALINAS, G. (2003). "Problemática y Perspectivas en la Formación de Docentes para la Educación Intercultural-Bilingüe. En: Inclusión y Diversidad: Discusiones recientes sobre la educación indígena en México. Oaxaca México. Colección Voces del Fondo. Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas en México.
10. CISNEROS, E. (2003). "La Formación de los Maestros Indígenas en el Contexto Intercultural de México" En: Inclusión y Diversidad: Discusiones recientes sobre la educación indígena en México. Oaxaca México. Colección Voces del Fondo. Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas en México.
11. MENA, P. (2003). "La Formación Docente: Una de las Necesidades prioritarias en el Contexto de la Educación Indígena" En: Inclusión y Diversidad: Discusiones recientes sobre la educación indígena en México. Oaxaca México. Colección Voces del Fondo. Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas en México.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGÓN
DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA.

UNIDAD DE CONOCIMIENTO: CULTURA, IDEOLOGÍA Y EDUCACIÓN

LÍNEA EJE DE ARTICULACIÓN: SOCIOPEDAGÓGICA
FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA
CARÁCTER: OBLIGATORIA

SEMESTRE
2

HORAS / SEMANA	
Teoría	Práctica
3	1

CRÉDITOS
6

PROPÓSITO BÁSICO:

Por medio del análisis los estudiantes de pedagogía identificarán los aspectos fundamentales de la relación entre cultura, ideología y educación en los procesos de formación e intervención pedagógica, para que comprendan el entramado que se constituye desde una lectura pedagógica de la formación en el marco de estos vínculos.

Profra: Mercedes Araceli Ramírez Benítez
Profra: Linda Naela Aguilera Guerrero
Profa: María de la Paz Jiménez Castañeda

Fecha de elaboración: febrero 2012



PRESENTACIÓN

La unidad de conocimiento Cultura, Ideología y educación de segundo semestre, se ubica en la línea eje Sociopedagógica, la unidad que le antecede es Teorías Sociológicas y Educación de primer semestre, Tiene relación vertical con Teoría Pedagógica II, Didáctica General II, Historia General de la Educación, Desarrollo, Socialización y Grupos y Epistemología y Pedagogía. Las unidades de conocimiento con las que tiene relación horizontal son: Enfoques Socioeducativos en América Latina, Organismos Internacionales y Políticas Educativas en América Latina, Economía y Política Educativa en México, y con las optativas de Derechos Humanos, Educación Abierta y a Distancia, Educación Indígena, Educación de Adultos y Cultura y Pedagogía.

Históricamente la pedagogía se ha constituido a partir de la articulación de condiciones sociales y concepciones epistémicas y ontológicas, de modo que no se puede hablar de lo pedagógico al margen de la influencia de las condiciones de producción social y del debate del conocimiento. Así, la pedagogía implica un entramado de aspectos políticos, culturales, económicos e ideológicos que generan discursos y prácticas que influyen en la formación de los sujetos sociales, así como en la subjetividad individual y colectiva.

Considerando a la pedagogía como profesión, práctica social y campo de producción de conocimientos, en los que se discute, reflexiona e interviene en los procesos de formación de los sujetos, es fundamental que el futuro pedagogo cuente con una base sólida que le permita comprender el impacto de la cultura en la generación y constitución de modelos de sociedad, educación y conocimiento, y como en este marco, la formación adquiere características particulares.

La relación, pedagogía-educación, ha respondido a tradiciones de pensamiento diversas, que van desde las que consideran a la pedagogía como el tratamiento racional y científico de la educación hasta las que suponen que el objeto pedagógico es la reflexión sobre la formación. Cabe señalar que la educación en esta propuesta es concebida como una mediación a la que no se reduce la formación.



ESTRUCTURA DIDÁCTICA

I. RELACIÓN SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN

OBJETIVO: Los estudiantes analizarán los aspectos básicos de los enfoques teóricos sobre cultura, ideología y educación y sus repercusiones en la formación del sujeto.

Este primer momento didáctico, permitirá a los alumnos analizar las diferentes concepciones, que se han generado a través de la historia, y desde posiciones epistémicas concretas, sobre cultura, ideología y educación.

Contenidos:

- 1.1 Enfoques y marco conceptual e histórico sobre Educación, Cultura y Sociedad.
- 1.2 Cultura e Identidad,
- 1.3 Manifestaciones ideológicas en la educación y cultura.

II. MODERNIDAD, POSMODERNIDAD Y CULTURA

OBJETIVO: Por medio del análisis el alumno comprenderá el sentido de la cultura en la modernidad y posmodernidad y sus implicaciones en la educación y la formación

Una vez que el estudiante cuenta con las bases teórico-epistemológicas sobre cultura, ideología y educación es posible entender la problemática en el contexto del capitalismo mundial y los discursos críticos y de resistencia que pugnan por sentidos alternativos de la formación del sujeto.

Contenidos:

- 2.1 La cultura y la educación en dos concepciones teóricas: modernidad y posmodernidad
- 2.2 Plura y multi culturalismo en América Latina
- 2.3 Culturas populares
- 2.4 Cultura chicana
- 2.5 Cultura, diversidad y movimientos juveniles



2.6 Cultura e intervención pedagógica.

III. INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y CULTURALES

OBJETIVO: Que los estudiantes analicen algunas instituciones en donde se concretan diversas manifestaciones ideológicas de la cultura.

Dentro de este tercer momento didáctico se recuperarán las manifestaciones ideológicas, educativas y culturales que se dan en diferentes espacios de la vida del sujeto.

Contenidos:

3.1 Manifestaciones ideológicas de la educación y la cultura en el contexto de vida diaria:

- La escuela: ¿legitimadora de la cultura?
- El tiempo libre: ¿tiempo de ocio?
- Los medios de comunicación masiva: ¿instrumentos de poder y dominación?
- La familia: ¿socialización o formación?
- La iglesia: ¿educar para qué?
- Espacios laborales: ¿resistencia o reproducción cultural?

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

La propuesta metodológica se centra principalmente en la intención de articular los análisis, reflexiones y discusiones de la unidad de conocimiento Cultura, Ideología y Educación, con el resto de las unidades del segundo semestre de la carrera, (relación horizontal) asimismo, se trata de sentar las bases teóricas, epistemológicas e históricas de esta relación con los contenidos de las unidades de conocimiento de la línea eje de articulación Sociopedagógica, (relación vertical).

En particular en esta unidad se pretende contribuir a que los estudiantes construyan conocimientos, desarrollen habilidades y actitudes que les permitan comprender la relevancia del vínculo Cultura, Ideología y Educación, y sus implicaciones pedagógicas. En cuanto a conocimientos, el campo es muy amplio, por lo que se trata de que los alumnos logren un primer acercamiento a la problemática de la cultura, la ideología y la educación revisando autores que más que soluciones presenten el tema abriendo la problemática de estas



relaciones, lo cual es indispensable para puntualizar sus repercusiones en el campo de la formación y la pedagogía.

Las habilidades que interesa promover son las relacionadas con las competencias comunicativas, se pretende que los estudiantes sean capaces de expresarse con fluidez, coherencia y precisión, tanto en el plano oral como escrito, argumentando sus puntos de vista, y que mejoren y amplíen sus estrategias de comprensión lectora con relación a los temas tratados.

Respecto a las actitudes se trata, por un lado, de crear un clima de trabajo grupal armonioso en el que impere el respeto, la tolerancia y el dialogo, y por otro lado, de promover actitudes a favor de la indagación, el conocimiento, la reflexión, la crítica, en síntesis de que los alumnos empiecen a construir su identidad como futuros pedagogos.

PARAMETROS DE EVALUACIÓN

- 1.- Exposición de Temáticas por equipo
- 2.- Visitas (manifestaciones culturales) en equipo
- 3.- Reportaje, revista, periódico (tema libre)

MOMENTOS DEL PLAN DE CURSO	BIBLIOGRAFÍA
I. RELACIÓN SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none">▪ CUCHE, Denys. (1998) <u>La Noción de Cultura en las Ciencias Sociales</u>. Alianza, México. Cap. I al V.▪ Giménez Gilberto. (2009). <u>La Cultura Como Identidad y La Identidad Como Cultura</u>. P. 1-27



<p>II. MODERNIDAD, POSMODERNIDAD Y CULTURA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ARRYS, I. (2008) Modernidad y Posmodernidad. Mecanografiado. Bogotá, Colombia. P. 1-6 ▪ BERENBLUM, A. (2005) <u>Reflexiones acerca de la educación intercultural en Sociedades Latinoamericanas</u>. Rio de Janeiro. Brasil. P. 1-9 ▪ GARCÍA, Castaño J. (1997). <u>La educación Multicultural y el Concepto de Cultura</u>. Revista Iberoamericana de Educación. No. 13. CEI. Biblioteca Virtual. ▪ ROSALES, H. (2004) Cultura Popular. Definiciones y acciones. México. DGCPI. Diálogos en la acción Primera etapa. P. 205-222 ▪ RAMÍREZ, A. (2003). <u>Educación y Cultura Chicana en Estados Unidos</u>. Reencuentro, agosto. No. 037. UAM. México. P. 7-22 ▪ REGUILLO, R. (2000). Las Culturas Juveniles: Un campo de Estudio. Breve agenda para la discusión. En: Gabriel Medina (Coomp) <u>Aproximaciones a la Diversidad Juvenil</u>. Colegio de México. México. P. 19-43 ▪ NATERAS, D. (2000). De instituciones, drogas y jóvenes. En: Gabriel Medina (Coomp) <u>Aproximaciones a la Diversidad Juvenil</u>. Colegio de México. México. P. 119-142 ▪ RODRÍGUEZ, G. (2000). Sexualidad Juvenil: Su construcción en una comunidad cañera. En: Gabriel Medina (Coomp) <u>Aproximaciones a la Diversidad Juvenil</u>. Colegio de México. México. P. 143-178 ▪ EHRENFEND, n. (2000). Embarazo en adolescentes: aproximaciones social, cultural y subjetiva desde las jóvenes. En: Gabriel Medina (Coomp) <u>Aproximaciones a la Diversidad Juvenil</u>. Colegio de México. México. P. 179-201 ▪ URTEAGA, M. (2000). Identidad, cultura y afectividad en los jóvenes punks mexicanos. En: Gabriel Medina (Coomp) <u>Aproximaciones a la Diversidad Juvenil</u>. Colegio de México. México. P. 203-247
<p>III. INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y CULTURALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PÉREZ GÓMEZ. (2002) La Cultura escolar en la sociedad posmoderna. Morata. Madrid. P. 1-11. ▪ BONFIL, B. (1999). Pensar Nuestra Cultura. México. Alianza. ▪ CAUDWELL, CH. (1995) <u>La Agonía de la Cultura Burguesa</u>. Antrophos. Barcelona.PP.127-184



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGÓN
DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA.

UNIDAD DE CONOCIMIENTO:
TALLER DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

LÍNEA EJE DE ARTICULACIÓN: SOCIOPEDAGÓGICA **FASE DE FORMACIÓN:** DESARROLLO PROFESIONAL
CARÁCTER: OPTATIVA

SEMESTRE
8

HORAS / SEMANA	
Teoría	Práctica
2	1

CRÉDITOS
5

PROPÓSITO BÁSICO:

- Analizar y discutir las diferentes perspectivas teórico-prácticas de educación de adultos que se desarrollan en México.
- Conocer y analizar diferentes proyectos de educación de adultos con la finalidad de reconocer la viabilidad del pedagogo para estructurar proyectos educativos en este ámbito.
- Realizar una práctica pedagógica en el ámbito de la educación de adultos.

Programa Elaborado por:

Profra: Linda Naela Aguilera Guerrero
Prof: Joel Hernández Ventura
Profra: Mercedes Araceli Ramírez Benítez
Profra: Alma Viridiana Romero Hernández

Fecha de elaboración: Enero 2012



PRESENTACIÓN

Esta unidad de conocimiento, se ubica en la línea eje de articulación Sociopedagógica, por lo que de manera vertical, guarda relación con las unidades de conocimiento optativas de Seminario de Educación Indígena de 7° semestre y Seminario de Educación Abierta y a Distancia de 6° semestre.

Puesto que esta unidad de conocimiento se ubica en la fase de formación de Desarrollo Profesional se integra como una opción muy definida en el campo laboral, no sólo en el Instituto Nacional de Educación para Adultos, sino además en otras instituciones donde se trabaje con la formación de adultos, así como en Organismos no Gubernamentales o Asociaciones Civiles.

El curso se desarrolla a partir de tres ejes de 3 análisis

- a) **La construcción teórica: corrientes de pensamiento y categorías analíticas.**
- b) **Desarrollo disciplinario: su orientación en los distintos campos profesionales.**
- c) **Las prácticas educativas con adultos: el contexto, los protagonistas y el poder.**

MOMENTOS DIDÁCTICOS:

1. IDENTIFICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA EN LA CONCEPTUALIZACIÓN PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS.

OBJETIVO DIDÁCTICO

Analizar las diversas concepciones sobre la educación de adultos desde ámbitos formativos de educación y/o capacitación.

- 1.1 La Educación de Adultos en América Latina
- 1.2 Inversión en educación de adultos



1.3 capacitación para el trabajo.

II. PROSPECTIVA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN PARA ADULTO.

OBJETIVO DIDÁCTICO

Determinar las formas metodológicas, para acercarse a los adultos a partir del reconocimiento social político, económico y psicológico entre otros, que rodean el mundo del adulto.

- 2.1 Paulo Freire y la Educación de Adultos.
- 2.2 Aspectos sociales, económicos y políticos que definen la Educación de Adultos.
- 2.3 La educación de adultos indígenas.

3 LA EDUCACIÓN PARA ADULTOS EN MÉXICO

OBJETIVO DIDÁCTICO

Establecer algunas formas e intervención pedagógica, mediante el reconocimiento de instituciones u organizaciones dedicadas al trabajo con adultos.

- 3.2 La labor en el sector gubernamental, en el Instituto nacional de Educación para Adultos (INEA), el Sistema de Educación Abierta y en contextos de encierro.
- 3.3 Necesidades educativas de las personas de la tercera edad
- 3.4 El trabajo en el sector Industrial, concretamente los mecanismos de capacitación y/o adiestramiento con los trabajadores.

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

Esta unidad de conocimiento se trabajará como una modalidad didáctica de curso-taller, buscando en lo posible que el alumno asuma una posición teórico-metodológica, desde su marco de referencia, a partir de tres niveles de responsabilidad que son: El Individual, el de Equipo y finalmente el Plenario.

Lo anterior, nos conduce a llevar un control individual y/o grupal del desempeño del grupo, que forma parte al mismo tiempo del proceso de evaluación del curso.



PARÁMETROS DE EVALUACIÓN

- 1.- Exposición de Temáticas por equipo
- 2.- Plan de trabajo de práctica
- 4.- Informe de Práctica

PARÁMETROS PARA LA EXPOSICIÓN

Presentación de esquema de trabajo

Dominio de Contenido

Elaboración de Material Didáctico

Utilización de Material Didáctico

Conclusiones de equipo

PARÁMETROS PARA LA PRÁCTICA

Institución

Características de los sujetos (fundamentada)

Plan de práctica

Análisis de experiencias y video de una sesión

Papel del pedagogo en la educación de adultos

Conclusiones

De los parámetros que se proponen para la evaluación, cada docente podrá elegir las que más se apeguen a las características del grupo y a su metodología de trabajo.



BIBLIOGRAFÍA:

PRIMER MOMENTO

1. CROSO, C. et. Al. (2008). Latinoamérica: Alfabetización, Educación de adultos y puntos de referencia internacionales sobre la alfabetización. En: Revista digital. Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV) dvv Internacional. No. 71. p.1-8
2. CABELLO, M. (2007). Educación de personas Jóvenes y Adultas en Iberoamérica. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. p. 109-114
3. RIVERO, J. (2008). Invertir en Educación Básica de Personas Jóvenes y adultas es invertir en el futuro. Documento base de las 3as Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Básica de personas Jóvenes y Adultas. Madrid. p. 1-31

SEGUNDO MOMENTO

1. GERHARDT, P. (1999). Paulo Freire: Biografía. UNESCO. Paris.
2. FREIRE, Paulo. PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO, S. XXI. Uruguay. P. 97-154
3. FREIRE: El Último gran Pedagogo. Compilación de textos. Mimeografiado. (2012)
4. SCHMELKES, S. (1994). Campesinos e indígenas en América Latina: sus exigencias educativas. En: La Educación de Adultos En América Latina ante el Próximo Siglo. UNESCO/UNICEF. Santiago de Chile. P. 75-99
5. LA UNAM POR LA ALFABETIZACIÓN EN TU COMUNIDAD (2008). PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL.UNAM. <http://www.dgosever.unam.mx/portaldgose/servicio-social/archivos/ss-programa-alfa/Alfabetizacion.pdf>

TERCER MOMENTO

1. HERNÁNDEZ, G. (2008). Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en México. CREFAL. México
2. PORTAL INEA. (2012). P. 1-7
3. BLAZICH, G. (2007). La educación en Contextos de Encierro. En Revista Digital Iberoamericana de Educación No. 44. Madrid. P. 53-60
4. FERNÁNDEZ, N. (2001). Andragogía. Su Ubicación en la Educación Continua. Dirección General de Educación Continua, UNAM.P 1-8
5. UNESCO. (1999). La educación de adultos y las personas de edad. UNESCO/Alemania. P. 1- 22
6. ESTRADA, E. (s/a). Educación de Adultos y Capacitación. Experiencias en la industria de la construcción. INEA. México. P. 46-49.



EVALUACION DEL CURSO

- 1- Docente.
- 2- Metodología de trabajo.
- 3- Formas de evaluación.
- 4- Sugerencias para mejorar el curso.

1- Me pareció una maestra con buenas ideas para el desarrollo del semestre, pues nos impulso a la realización de una investigación mas profunda para la presentación de los trabajos por equipo, así mismo nos enseñó a planear de forma mas adecuada y provechosa una exposición.

2- Me gustó pues no hicimos trabajos a medias o superficiales, todos los temas se analizaron a fondo y se aclararon los puntos. Hubo bastante motivación para la participación en clase.

3- Con este tipo de evaluación se desarrolla y estimula a la participación así como la convivencia con nuestros compañeros así como con lo que nos rodea y que por la cotidianidad pasamos desapercibido.



16 Mayo '12

Evaluación del curso

- 1: Docente
- 2: Metodología del trabajo
- 3: Formas de evaluación
- 4: Sugerencias para mejorar el curso.

- 1: En cuanto al docente me pareció muy bien porque todos los contenidos del curso supo la Dra. cómo manejarlos de modo que el grupo entendiera perfectamente y por medio de los ejercicios realizados en clase pusieramos en práctica los conocimientos adquiridos.
- 2: La metodología del trabajo de igual manera me pareció excelente porque el hecho de que cada equipo expusiera su respectiva temática logró que nos retroalimentáramos como grupo y aprendieramos unos de otros, así como también fueron de gran utilidad los ejercicios que realizamos en clase tales como discusiones, representaciones y ejercicios de escritura que nos permitieron vincularnos con los temas y ampliar nuestros conocimientos.
- 3: La forma de evaluación me pareció super completa, pues entre asistencias, trabajos, tareas, participaciones y obra de teatro junto con las exposiciones pudimos ver nuestro desempeño individual y grupal a lo largo del curso. Además me gustó que los trabajos los fuimos entregando a lo largo del curso y no se nos amontonaron al final.
- 4: Yo, en lo personal me parece que no le modificaría nada al grupo, solo sugerir que el grupo sea puntual para que no afecten las asistencias.



Fecha/Date: 16-Mayo-2012

Evaluación del Curso

Docente: Desde mi punto de vista el docente siempre tuvo un buen manejo de la información, siempre estuvo en buena disposición de aclarar nuestras dudas e incluso hacer sus ejemplos con hechos cotidianos para que nos identificáramos.

Metodología de trabajo: Su manera de desarrollar el curso fue buena ya que permitía que todo el grupo diera sus puntos de vista sobre los temas evitando que las clases fueran tediosas.

Formas de evaluación: Su manera de evaluar me pareció perfecta ya que no solo fue por medio de ensayos como en la mayoría de las materias sino empleo actividades en las cuales a parte de evaluarnos pudimos tener un mayor conocimiento de los temas y uniendo más al grupo.

Sugerencias p/mejorar el curso: ninguna, el curso me pareció perfecto desde los métodos de enseñar y evaluar



16 mayo 2012

Evaluación del curso:

1. Docente. En general es muy buena Profesora, cubre todos los temas y los aborda de una manera clara y amena me gusto bastante.

2. Metodología.

Buena, no solo dejó los temas a exponer los fue explicando con el equipo y complementando la información provocando el diálogo.

3. Formas de evaluación.

La obra me parece algo difícil de evaluar pues no todos pusieron el mismo empeño y algunos trabajamos más sin reconocimiento.

4. Sugerencias para mejorar el curso.

Creo que el curso está muy completo talo cuenta, lo que se dice, como se dice y los puntos no tan importantes como asistencia y puntualidad se cubren pero no como lo ves importante.

