

29 N. 13

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

FORMACION DOCENTE EN DIDACTICA DE LA EDUCACION
SUPERIOR: UNA PROPUESTA TEORICO METODOLOGICA



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

TESINA QUE PRESENTA JULIETA
VALENTINA GARCIA MENDEZ PARA
OBTENER EL GRADO DE LICENCIADO
EN PEDAGOGIA.

- Agosto de 1983 -

Vo Do
Yo Patricia Joste

Vo B
[Signature]



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

PARA ALFREDO CON AMOR

A EDUARDO REMEDI QUE AÑO TANTO

A JORGE Y JULIA DE AHORA

PARA:

ESPERANZA Y ALEJANDRA

GLORIA, PATRICIA Y MONIQUE

SUSANA Y MARIA ESTHER

MIGUEL Y JUAN DIEGO

CELIA Y TERESA

JAVIER Y EDUARDO

ALFREDO

CRISTINA

SERGIO Y ALETHIA

INDICE.

	pág.
1. INTRODUCCION	3
2. CONCEPTUALIZACION DEL MODELO DE LA TECNOLOGIA EDUCATIVA PARA LA FORMACION DOCENTE A PARTIR DE LA UTILIZACION DE LA MICROENSEÑANZA	6
2.1 Contexto histórico social en el que surge la microenseñanza	6
2.2 Desarrollo teórico práctico de la concepción de microenseñanza.	13
2.3 Planteamiento inicial	18
2.3.1. Antecedentes y conceptualización del término	19
2.3.2. Conceptualización de formación docente	20
2.3.3. Estructura didáctica	23
2.3.4. Enseñanza- aprendizaje	24
2.3.5. Elementos de la microenseñanza	26
Referencias bibliográficas	29
3. CRITICA A LOS FUNDAMENTOS PSICOLOGICOS, SOCIALES Y PEDAGOGICOS QUE SOSTIENEN A LA MICROENSEÑANZA.	31
Referencias bibliográficas	42
4. PROPUESTA TEORICO METODOLOGICA PARA LA FORMACION DOCENTE EN EDUCACION SUPERIOR	45
4.1 Antecedentes históricos e institucionales que le dieron origen a la propuesta.	45

	pág.
4.2 Esbozo de la propuesta didáctica	54
4.2.1. El proceso de aprendizaje	55
4.2.2. Dimensiones y niveles del proceso de aprendizaje	61
4.2.3. Estructura didáctica	66
4.2.4. Metodología de la enseñanza	73
4.3. Replanteamiento de la microenseñanza	85
4.3.1. Momentos de la microenseñanza	85
4.3.2. El dispositivo de base	89
4.3.3. Supuestos teóricos para la reconceptua- lización de la microenseñanza	91
Referencias bibliográficas	107
5. CONCLUSIONES	108
6. BIBLIOGRAFIA	111
ANEXO	114

1. INTRODUCCION.

La elección de este tema responde básicamente a dos necesidades:

La primera es de sistematizar, sintetizar y dar cuenta de una propuesta de formación docente - que se ha venido desarrollando desde la creación del Departamento de Pedagogía de la ENEP Iztacala, en una modalidad por el contexto particular en que nace, relativamente original a dos niveles, por la formulación teórica y por su desarrollo metodológico y práctico.

Pero este desarrollo no debe entenderse linealmente, puesto que aún cuando tiene puntos de continuidad también ha implicado rupturas teórico-metodológicas de las que trataremos de dar cuenta en este trabajo.

La segunda es de posibilitar la difusión de la propuesta teórico metodológica a fin de, por un lado apoyar y hacer accesible el trabajo de formación docente, y por otro lado, darle continuidad al proyecto de publicaciones del propio Departamento de Pedagogía.

El punto de partida de este trabajo son tres supuestos fundamentales:

- Toda propuesta didáctica está apoyada en una teoría pedagógica particular, es decir, que a toda propuesta metodológica le subyacen una teoría psicológica, una noción de hombre, una concepción particular de la educación y su expresión a diversos niveles.

- No podemos despreciar por su origen de clase los instrumentos que ha desarrollado la técnica del siglo XX; hacerlo sería tan incorrecto como pretender destruir las máquinas de vapor. Sin embargo, sería ingenuo pretender que dichos instrumentos sean neutros o autónomos de toda disciplina y del hombre mismo, ni siquiera como se ha pretendido darles una supuesta connotación científica para que sean inapelables y no se los analice y revalore.

- La formación docente no necesariamente se tiene que hacer a través de modelos rígidos, en una modalidad indicativa y de supervisión; desvinculando método y contenido, teoría y práctica, etc., por el contrario pensamos que el trabajo de formación docente puede apuntar al análisis y reflexión crítica del quehacer docente desde una perspectiva integral y transformadora, bajo una lógica de interacción generalizada de los elementos que en este trabajo intervienen.

Con base en dichos supuestos las perspectivas de este trabajo no son evidentemente, normar el queha

cer didáctico, o constituirse en un manual para la formación docente, por el contrario, pretende ser una propuesta en que se incluyan esquemas abiertos para un ulterior desarrollo.

Las pautas para la realización de este trabajo son:

- La explicitación del modelo de la tecnología educativa para la formación docente a partir del uso de la microenseñanza, evidenciando el origen - histórico-social, los fundamentos en los que se sostiene y su desarrollo.

- Crítica a las disciplinas que sustentan al modelo de la tecnología educativa y su expresión en la microenseñanza.

- Y finalmente, sistematizar la propuesta de trabajo de formación docente en didáctica de la educación superior a partir del esbozo de la propuesta didáctica del Departamento de Pedagogía de la ENEP Iztacala y el uso y reconceptualización de la microenseñanza como espacio de expresión y reflexión crítica de la praxis docente.

2. CONCEPTUALIZACION DEL MODELO DE LA TECNOLOGIA EDUCATIVA PARA LA FORMACION DOCENTE A PARTIR DE LA UTILIZACION DE LA MICROENSEÑANZA.

Para un mejor desarrollo de este apartado se lo ha dividido en tres secciones: la primera presenta una visión general del contexto histórico social en el que surge la microenseñanza, observando el modelo que soporta el planteamiento y la práctica inicial de la misma; la segunda plantea el desarrollo teórico-práctico de su concepción y en la tercera se esboza la conceptualización de formación docente subyacente en su planteamiento y práctica inicial, a través de un análisis de los elementos involucrados en esta técnica para la formación y el perfeccionamiento docente.

Esta tarea nos parece fundamental ya que la microenseñanza desde sus inicios se la ha presentado como una técnica vacía de concepciones, basta sin embargo, una lectura crítica para descifrar tal presentación de apariencia neutra.

2.1. Contexto histórico social en el que surge la microenseñanza.

El término de microenseñanza surge por primera vez en 1963 en la Universidad de Stanford, sus primeros sustentadores son Dwight Allen y Kevin Ryan.

Es característica de este período, una gran expansión tanto en el campo de la tecnología como de la comunicación en general: expansión de la televisión, del video, de las computadoras, de los medios audiovisuales; y en particular de la tecnología educativa (1), en donde las taxonomías recortan el campo pedagógico en clases de objetivos y en rejillas preocupadas por la objetividad y la racionalidad.

Es la época optimista en donde la enseñanza programada y la enseñanza ayudada por computadora son presentadas como "la" solución a los problemas educativos en ascenso; los antecedentes inmediatos los encontramos en 1954 en "La ciencia de aprender y el arte de enseñar" de la Harvard Educational Review en que el inspirador de todos estos "avances", Skinner, sostiene que: "A la educación le toca desempeñar su papel debidamente, y, para ello, ha de aceptar la realidad de que es posible e inevitable llevar a cabo una rápida y drástica revisión de las prácticas educacionales. Cuando se haya hecho así podremos mirar adelante con la confianza que nos dará tener un sistema escolar consciente de la naturaleza de sus tareas, seguro de sus métodos y generosamente sostenido por los ciudadanos eficaces e instruidos cuya educación será el mejor fruto del sistema" (2). Publica además sus grandes proyectos de control social a partir del condicionamiento operante generalizado en Science and human behavior en

1953 y The technology of teaching en 1954-55.

Mac. Luhan en 1965 describe al planeta como una gran población electrónica fraternal (Understanding media)

Por otro lado la teoría de sistemas derivada de los trabajos de comunicación y la T.V. de mando de los aparatos militares, aporta una esperanza de interpretación unitaria "total" de los hechos físicos y humanos, acercando termodinámica y biología.

Sin embargo tales proyectos y planteamientos se venían perfilando desde los años previos a la Primera Guerra Mundial en que la coyuntura económica política e ideológica formulaba ya, una demanda de respuestas técnicamente eficientes para llenar las necesidades de la producción. Positivismo, pragmatismo y evolucionismo abonaron el terreno ideológico en el que brota el "conductismo", discurso teórico que es, a la vez, fundamento y retoño de la psicología del Siglo XX (3).

Con estos antecedentes y en tal paisaje intelectual la microenseñanza aparece como generadora y reproductora a su vez de estas perspectivas.

La microenseñanza es conductista ya que sus iniciadores se basan en la elaboración gradual de modelos de comportamiento más complicados, y en el manto

nimiento en cada uno de sus estadios, de la intensidad del comportarse. El proceso entero de llegar a hacerse competente en la enseñanza se divide en un gran número de pasos muy pequeños y elaboran el reforzamiento que incida en la realización de cada paso, ajustándose así a las líneas de acción para la mejora de la enseñanza establecidas por Skinner, eliminando supuestos estados mentales como la conciencia y sus derivados e introduciendo, por otro lado, a nivel de dispositivo de base (Clínicas de microenseñanza) una serie de respuestas técnicas que constituyen un instrumental apto para producir cambios "deseables" en el comportamiento de los maestros y ejercer un control eficaz sobre esos comportamientos, el hecho de grabar la imagen del profesor y devolvérsela inmediatamente (recortada y con los elementos positivos destacados) para ellos constituye una garantía del refuerzo positivo inmediato que logra un cambio de conducta más acelerado y a la vez más duradero.

La psicología de principios de siglo se debatía con el lastre de la herencia filosófica que la creación de laboratorios y la introducción del método experimental, tomado de la fisiología, no podía hacer desaparecer. Ocupada de la conciencia podía cambiar sensaciones, revisar introspectivamente sentimientos, o aun experimentar, con la capacidad mnémica, pero era estéril en su capacidad de dar respuestas eficientes a las necesidades que una sociedad in

dustrial desarrollada planteaba. La psicología no podía presentar los éxitos y realizaciones que las ciencias físicas y naturales exhibían.

Baste lo dicho para caracterizar el estado de la psicología, y entender por qué introduce en su quehacer determinados personajes teóricos que marcarán el rumbo y la dirección para un desarrollo fructífero -- en el sentido de satisfacer más adecuadamente las -- exigencias de la estructura social y sectores dominantes.

En seguida hacemos una cita textual de Skinner a fin de evidenciar su compromiso con el positivismo, -- el pragmatismo y ciertas partes del evolucionismo; -- que luego los iniciadores de la microenseñanza retoman y desarrollan abiertamente:

"En toda esta investigación (experimental) han -- sido sorprendentemente escasas las diferencias advertidas entre unas especies y otras de organismos. Claro que los estudios versaban todos sobre vertebrados, pero de éstos hay muchísimas variedades. Los resultados obtenidos con palomas, ratas, perros, monos, niños y sujetos psicóticos ofrecen bastantes semejanzas. A pesar de las grandes diferencias filogenéticas todos estos organismos resultan asombrosamente parecidos en lo que concierne al proceso de aprendizaje. Debe hacerse hincapié en que a esta conclusión se ha llegado mediante el análisis de los efectos de reforma

zamiento y gracias a técnicas que permiten manejar los refuerzos con notable precisión. La mayor parte de las cosas que se saben del aprendizaje, se han a veriguado estudiando el comportamiento de organismos inferiores, pero por sorprendente que parezca, - los resultados de estos estudios son perfectamente aplicables a sujetos humanos " (4)

Para establecer la relación entre conductismo y positivismo hay que señalar la situación paradójica del proyecto de Watson y sus continuadores: mientras por un lado Comte, "fundador" y primer sistematizador del positivismo, dictaminaba la interdicción de la psicología como ciencia, por el otro, el conductismo tomaba una orientación positivista para hacer de esta disciplina una ciencia, tal paradoja es solo aparente, pues es por la vía de la fisiología - que la psicología accede al orden de "ciencia natural" y por el camino de la reducción biologista permanece fiel a la interdicción comtiana.

"Para la definición positivista la ciencia solo puede serlo de hechos positivos, observables. Se impone pues el viraje desde el eje de la conciencia al de la conducta; este cambio de objeto obliga - por la indisolubilidad de lo que se estudia con el medio para abordarlo, a un cambio de métodos. La introspección es reemplazada por la observación y la experimentación. La ilusión es la de alcanzar la - científicidad por la vía de la elección metodológica" (5)

Ahora bien, el conductismo coloca en el centro - de sus programas una actitud manipulatoria y de control de conductas y a partir de esto desarrolla sus técnicas psicológicas, incluyendo a la microenseñanza, esta posición se justifica a partir de la escuela filosófica nacida en suelo norteamericano, llamada - pragmatismo.

Que "desecha y refuta el mito de que la verdad - es esencial, eterna, inmutable sostenida por el racionalismo, y se pone a sí misma como una alternativa filosófica fundada en la práctica y en la acción. Si bien el pragmatista considera que lo útil es lo verdadero, la verdad es redefinida por él atendiendo a las posibilidades que habrá de actuar sobre los objetos" (6)

Dos aspectos de la teoría evolucionista son fundamentales para el planteamiento conductista. "En - primer lugar, al ubicar al hombre como un punto más de la escala zoológica gobernada por leyes de la evolución, ofrece al conductismo el respaldo para reducir la explicación de los fenómenos llamados psicológicos a reacciones fisiológicas comunes a los "organismos", es decir justifica la reducción biologista de sus modos de explicación. En segundo lugar permite importar el concepto de adaptación cuya legitimidad no nos cabe analizar para el campo de la biología, pero que al ser ubicado en un campo diferente sin la reelaboración correspondiente fija implícita

mente un objetivo a las "conductas desensibles": el de adaptarse". (7)

Aparentemente la tarea del científico se restringe a la actitud espectante de observar y predecir un campo de fenómenos previamente delimitados: el de los estímulos (E) y las respuestas (R) . Esta apariencia se desvanece ya que (parafraseando a Watson) "El interés del conductista en las acciones humanas significa algo más que el mero espectador: desea controlar las acciones, del mismo modo como en la física los hombres de ciencia desean examinar y manejar otros fenómenos naturales. Corresponde a la psicología conductista poder anticipar y fiscalizar la actividad humana". (8)

2.2. Desarrollo teórico-práctico de la concepción de microenseñanza.

En esta sección explicitaremos los tres estadios que podemos visualizar de la microenseñanza, la de observación directa de profesores-practicantes a maestros en el aula , la clase demostrativa basada en el psicodrama y el enfoque de habilidades-componentes.

2.2.1. Desarrollo.

La práctica inicial de la microenseñanza consistió en que los practicantes pasaran varias horas en escuelas secundarias de maestros, en los cursos, con el propó

sito de permitir que los profesores-practicantes observaran a dichos maestros y que, realizaran alguna práctica con la supervisión de expertos.

Profesores y alumnos llegaron a la conclusión - general de que el plan no era adecuado, ya que, en resumen resultaba difícil mantener un "control de - calidad". Así que se ideó otro enfoque; la clase de demostrativa. " Su teoría es simple: ¿Es posible - proporcionar una situación tan traumática como para que resalten las complejidades del acto de enseñar y como para que, así, el alumno del magisterio lle-gue a desear aprender las técnicas necesarias para la enseñanza?" (9) Partiendo de este propósito se creó una situación de psicodrama, en donde aparecían los supuestos roles asumidos por el alumnado: "vehemente", "sabelo todo", "atrasado", "que-me-importa"; se adecuaba el ambiente. La situación traumática tenia por fin obtener un doble impacto. El primero - surgía de confrontar la situación de enseñanza. El segundo provenía de la participación en el debate - al día siguiente, con los alumnos que el día anterior habían servido de conspiradores desempeñando el psicodrama.

La clase demostrativa fué más allá de las espectativas. La mayoría de los alumnos fracasó "miseramentemente". Probó que para enseñar bien, hace falta algo más que conocer el tema de la clase.

Uno de los propósitos del ejercicio consistía - en mostrar a los principiantes la complejidad de la enseñanza, y en este sentido, fue verdaderamente sa tis fac tor io. Pero aún cuando los participantes ganaron en discernimiento en cuanto a la complejidad - del proceso, la clase demostrativa no ayudó a preparar los para enseñar mejor. Lo que parecía necesario era un campo de práctica en el que se enseñara material real en una situación real.

Así pues se trabajó sobre el enfoque de habilidades componentes.

En la primera clínica de microenseñanza, durante el verano de 1963 "los practicantes ingresaban - pensando en el contenido de la enseñanza, pero preocup and ose poco por la metodología", (10) la respuesta que Aubertine ofreció (como parte de su tratami en to experimental) fueron instrucciones especificas sobre la práctica de una habilidad pedagógica, que se dramatizaba previamente al dictado de la clase en la clínica.

Esta práctica de concentrarse en una habilidad les resultó sumamente efectiva. A la luz de dicha - experiencia, se decidió que las siguientes clínicas de microenseñanza se utilizarían para preparar princi pi an tes en habilidades pedagógicas específicas. Esta fué una decisión pragmática. Los principiantes debían contar con ciertas habilidades antes de inini

ciar su internado y la microenseñanza podía proporcionar este adiestramiento.

El punto de vista para definir los objetivos de adiestramiento en la clínica es que existen posibilidades de analizar la enseñanza de acuerdo con los tipos de actividad que despliega el maestro ya que, según Gage: "Si todo lo que hace el maestro como tal es enseñanza, la enseñanza consiste en muchas formas de actividad".(11) Se trató de proporcionarles una preparación sistemática en una variedad de habilidades para que, una vez en el aula, pudieran recurrir a ellas tal como les pareciera mejor.

Ryan y Allen presentan algunos ejemplos de habilidades componentes de la enseñanza con los que trabajaron.

" Cambio de estímulos, introducción preliminar, cierre, silencio e indicios no verbales, refuerzo de la participación del alumno, fluidez en el interrogatorio, preguntas explorativas, preguntas de mayor calibre, preguntas divergentes, reconocimiento de las conductas de atención, ilustración y uso de ejemplos, clase magistral, repetición planificada, consumación de la comunicación" (12)

En seguida señalamos las ventajas del enfoque de habilidades-componentes que sus sustentadores asignan para los diferentes participantes en la mi

coenseñanza:

Para los maestros.

La habilidad ganada por medio de este proceso - se transforma en un instrumento de enseñanza que - se ejercitará racionalmente. Para el maestro el ac_ to de enseñar significa tomar decisiones acerca de dónde y cuándo aplicar sus habilidades. Para la per_ son así preparada, la enseñanza no es una serie de circunstancias casuales sino una serie de decisio_ nes profesionales.

Para el supervisor

Este enfoque lo libera de su condición de "ca_ zador de faltas" una vez que el supervisor y el - maestro se ponen de acuerdo en trabajar en el desa_ rrollo de una habilidad desaparecen las generaliza_ ciones apresuradas. Ambos operan dentro de un marco de referencia común.

Otra ventaja asignada es que el supervisor pue_ de reforzar selectivamente el desempeño de ciertas habilidades y conductas, ignorando las demás; puede elegir la que fue bien aplicada, para elogiar al - practicante. A medida que elige el momento de incor_ porar cada habilidad el supervisor aprende a dis_ criminarla y a darse cuenta de cuándo está bien y cuándo está mal aplicada.

Para la escuela o la Institución de capacitación do_

cente.

Este enfoque las obliga a definir las habilidades que considere importantes. Quedan aclaradas de este modo las expectativas de todos cuantos se ven incluidos en el proceso y se hace posible, además - que la institución inicie una evaluación con el fin de medir más fácilmente el éxito o el fracaso de sus planes.

Al dividir el acto de enseñanza-aprendizaje en sus componentes nos encaminamos en la dirección de senda: adquirir un vocabulario adecuado y especializado y un juego de conceptos que nos autorice a hablar con idoneidad sobre el tema.

El aislamiento, descripción y rotulación de estas habilidades pedagógicas permite que los educadores se encaminen hacia una mayor precisión y, es de esperar, hacia una mayor captación consciente de lo que hace en sus aulas.

Este enfoque indica que se debe decidir la compleja conducta del maestro y proporcionarle modelos de las diferentes destrezas y técnicas. Esta separación de las habilidades pedagógicas tiene por fin simplificar la tarea de su aprendizaje. Lo que se quiere, por tanto, es el ejemplo más puro que se pueda obtener de cada habilidad.

2.3. Planteamiento inicial.

Desglosamos en esta sección las categorías utilizadas en el desarrollo de la microenseñanza, destacando algunos elementos tales como: conceptualización de formación docente y sus elementos, del formador docente, las concepciones de enseñanza, aprendizaje, estructura didáctica y sus elementos, el lenguaje, etc.

2.3.1. Antecedentes y conceptualización del término.

En 1963 Dwight Allen y Kevin Ryan de la Universidad de Stanford, iniciaron los trabajos de microenseñanza a partir de la inquietud de educación docente de los profesores; aunque estos autores no explican de manera abierta que es la microenseñanza, se puede señalar que es un método de formación de maestros que se basa en el análisis empírico de las habilidades profesionales más eficaces en la clase, y sobre la práctica individualizada de esas habilidades en una situación simulada y controlada, con una orientación básicamente pragmática y conductista.

En términos generales la microenseñanza ha sido trabajada en: la evolución del procedimiento en la clase demostrativa, en estudios comparativos entre clase diagnóstica y subsecuentes; en habilidades técnicas: cómo iniciar una clase, el cierre, marco de referencia, exploración de diferentes tipos de supervisión, la técnica del silencio para el control del alumnado etc.

2.3.2. Conceptualización de formación docente.

La formación docente de la técnica de microenseñanza se plantea a partir de modelos a imitar sucesivamente por el docente en formación.

La elaboración de estos modelos se fundamenta en el análisis de la enseñanza que la considera como una suma de varias actividades, tales como explicar, interrogar, comprobar, etc., considerándose que cuando los maestros trabajan dentro de estos marcos de referencia y perfeccionan mas estas categorías de la actividad docente pueden aislar las conductas incluidas en ciertas habilidades pedagógicas y centrar en ellas su capacitación.

"Los trabajos de Albert Bandura y del Dr. Mc Donald acerca de los efectos de los modelos* en los cambios de conducta; y la investigación realizada por Allen y Mc. Donald en la aplicación de grabados en videotape para la capacitación de maestros (13) " permitieron llegar a la fase instrucción sobre habilidades en microenseñanza; este enfoque indica que se debe decidir la compleja conducta del maestro y diseñar un modelo de las diferentes destrezas y técnicas requiriéndose para tal efecto el

* Referidos a las personas que demuestran pautas de conducta que el practicante aprende por imitación. No se debe confundir la palabra "modelo" referida a paradigmas, como en la expresión modelos matemáticos.

el ejemplo más puro que se pueda obtener de cada habilidad.

Estos modelos bien elaborados de habilidades pedagógicas pueden ser usados como ejemplos para ser imitados, para mostrar alternativas de que dispone el docente en materia de enseñanza, para estimular el debate sobre este tema y en calidad de importante componente de la instrucción en una clínica de microenseñanza.

Se supone además que las aulas disponen de muchos maestros modelo, pero el hecho de que se encuentren confinados en sus escuelas disminuye la posibilidad de mostrarse como tales entre sus pares, así pues los primeros trabajos para obtener modelos fue buscar en las aulas a los profesores que en el desarrollo de sus actividades pudieran ser destacadas las habilidades específicas, una vez seleccionados dichos profesores fueron trasladados al "escenario natural" de la clínica de microenseñanza donde los "buenos maestros puedan demostrar su preparación y su desempeño se puede grabar en videotape, esto hace posible aislar esas habilidades y destacarlas de modo que el espectador pueda identificar con mayor facilidad las conductas que la componen" (14).

El medio donde se efectúa la práctica de la microenseñanza permite al maestro trabajar en la adquisición de habilidades específicas ("todo lo que

sea extraño queda fuera"(15)), y la retroalimentación inmediata desde varias fuentes lo conduce a un gran progreso en corto tiempo, a la vez que satisface la natural curiosidad de verse tal como lo ven los demás.

El uso de la técnica de microenseñanza en la capacitación profesional de los docentes, antes o durante el ejercicio del magisterio, supone que:

- al reducir la duración de las clases, el alcance de ésta, el número de alumnos, etc., ofrece un escenario en el que la complejidad normal del aula aparece reducida minimizando con ello el choque "normal" que se produce en la enseñanza; por lo tanto permite concentra la atención en la conducta del maestro y proporcionar un escenario para la retroalimentación para realizar tareas específicas;

- la manipulación de los factores que intervienen en la enseñanza (tiempo, alumnos, métodos de retroalimentación, etc.) permite dotar de un alto grado de control al programa de capacitación;

- toda esta retroalimentación puede trasladarse inmediatamente a la práctica cuando el practicante vuelve a dictar su clase después de la conferencia crítica;

- una clínica de microenseñanza como territorio

neutral puede proporcionar además un enfoque positivo para la supervisión, es decir un enfoque no evaluativo, liberando al supervisor de su papel de cazador de faltas.

2.3.3. Estructura didáctica.

Cuando relacionamos la acción de enseñar con la acción de aprender estamos hablando ya de didáctica. El llamado proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una representación formal si se toman en cuenta las relaciones sincrónicas que existen en el proceso.

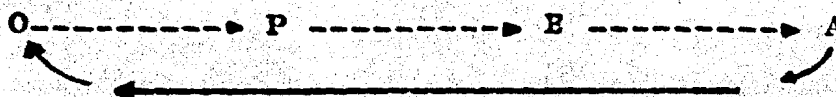
Las relaciones que existen entre los elementos institucionales del aprendizaje constituyen un sistema o estructura. Una estructura es un conjunto que al fin de cuentas es una entidad real diferente a la simple colección de elementos.

Los elementos de la estructura didáctica son: el alumno, el contenido, los objetivos, el profesor y las estrategias.

La concepción de estructura didáctica en este método de formación de docentes está concebida como una seriación de variables que son susceptibles de fácil manipulación; de tal manera que si recortamos el tiempo de intervención del maestro manipulamos la estructura en términos de reducir el número de elementos que intervienen en la enseñanza, lo que permite

disminuir la presión ejercida sobre el maestro.

La representación formal de esta concepción es de la manera siguiente:



El objetivo (O) comprende los modelos de las habilidades de enseñanza (E) y los parámetros de evaluación. El profesor (P) observa y ejecuta estas estrategias (E). El desarrollo de estas conductas hace que el alumno (A) aprenda, ya que no debemos olvidar que el profesor actúa frente al alumno como reforzador.

2.3.4. Enseñanza aprendizaje.

La noción de aprendizaje que subyace en esta propuesta está tomada de la teoría empiricista para la cual el desarrollo cognoscitivo está compuesto de asociaciones impresas sobre un organismo pasivo, pero receptivo, a través de los contactos que mantiene con la realidad externa. El empirismo toma a la realidad ya confeccionada y "realmente puesta ahí"; y esta realidad se impone por sí misma sobre el sujeto dócil en la forma de complejos asociativos que se establecen dentro de un paradigma de condicionamiento clásico y del tipo más simple. La base de la transferencia de la enseñanza es par-

tir de respuestas condicionadas o reforzadas, así la importancia de ésta radica en la posibilidad de respuestas deseadas. El maestro tiene un rol claro en la producción de las condiciones "deseables" para la enseñanza dentro del aula. Apoyándose en la expresión de Sears y Hilgard:

" La personalidad y el comportamiento del maestro actúan primeramente como una especie de contagio en el cual el maestro se transforma en un modelo de conducta adecuada, los principios que aquí se ponen en práctica son los de imitación e identificación. En segundo lugar el maestro como administrador de premios y castigos, maneja el poder y crea una estructura en la que se produce el aprendizaje. Los principios son aquí, los más comunes del refuerzo positivo y negativo" (16).

En consecuencia el maestro contemporáneo debe descansar primordialmente en las palabras, frases, gestos que, según sus experiencias han demostrado actuar como refuerzos en la mayoría de los casos. Debe advertir, además los rasgos individuales de sus alumnos ya que ellos les sugerirán que refuerzos podrán resultar más eficaces.

Los docentes disponen de cuatro clases de refuerzos positivos:

-El refuerzo verbal positivo.

- El refuerzo positivo no verbal
- El refuerzo positivo calificado
- El refuerzo demorado.

La mayoría de los docentes piensa que la comunicación verbal es la mejor manera de aumentar la participación de los alumnos. Si bien esa forma de comunicación es importante, el empleo que el maestro haga del silencio y las sugerencias no verbales pueden ser igualmente positivas si no se abusa de ellas, como tampoco se debe abusar de la palabra, las pautas de la comunicación deben ser variadas.

2,3,5. Elementos de la microenseñanza.

Cuando Ryan y Allen describen los elementos de la microenseñanza incluyen "una variedad de temas que van desde la toma de decisiones hasta el uso del calzado que no haga ruido"(17) empleando siempre una forma despersonalizada para explicarlos. Tales elementos son:

- Una clínica funcional para la práctica de la enseñanza.

Diagramada con el fin de que pueda proporcionar adiestramiento y práctica en las habilidades pedagógicas básicas.

- Toma de decisiones (definir objetivos y propó

sitos) que van desde el modelo de formación docente, al diseño de los modelos que lo constituyen; los parámetros de instrucción y evaluación y, la selección del personal tanto de supervisión y administración como de los propios docentes y alumnos.

- Estructura. Se refiere fundamentalmente a la estructura orgánica, a fin de que los factores humanos y materiales, se apeguen a ésta, a partir de reglamentos generales y específicos que solucionen los problemas cotidianos para que el uso de la clínica de microenseñanza sea eficaz.

- Pautas de capacitación. La capacitación y la práctica de la clínica deben organizarse para beneficio de sus objetivos.

Las pautas elaboradas en Stanford para ocho semanas son:

- La microlección.- clase corta para la enseñanza de habilidades individuales; la microclase que es más larga, se planifica y ejecuta de manera grupal; y las secciones clínicas de investigación; secciones autosuficientes utilizadas para probar nuevos métodos de enseñanza y aumentar los conocimientos sobre las habilidades pedagógicas.

- El supervisor: es esencialmente un maestro, su rol consiste en aumentar y perfeccionar la aplicación de las habilidades que conducen al cumplimiento

to de los objetivos de la clínica. Después del pe_riodo de la clínica y durante un año visita a sus alumnos en las escuelas donde enseñan y, entre otras cosas, comprueba como se desempeñan en las habili_dades que aprendieron en la clínica.

La preparación de supervisores es simple, en cierto sentido, todo lo que hace falta al principio es ir un capítulo más adelante que el alumno.

- Alumnos de microenseñanza. Se debe prestar especial atención a su reclutamiento, selección y preparación ya que se parte de la convicción de que es verdadera enseñanza.

- Grabación en videotape. Aunque según el reporte no constituye una base esencial del proceso de microenseñanza añade que tal grabación en vidoetape puede ayudar sustancialmente a cumplir con los propósitos de la microenseñanza ya que refuerza el proceso de dos maneras: resulta excelente para la elaboración y exhibición de modelos de las diversas habilidades; y como parte importante de la retroalimentación en el proceso de microenseñanza. Ayuda al practicante a observar su propio desempeño y sirve de instrumento de enseñanza para el supervisor.

Por otro lado en una o dos horas es posible instruir a una persona para su manejo, no se necesitan conocimientos especiales ni principios relativos a

su funcionamiento, todo lo que se necesita es capacidad para seguir instrucciones sencillas y alguna - práctica. La mejor cualidad de un operador es que sea despierto y pueda captar lo que está ocurriendo. Finalmente interesa que el operador y su gravador no interfieran en el proceso.

Referencias bibliograficas:

- 1 La Alianza para el Progreso es uno de los primeros intentos por expandirla
- 2 B.F. SKINNER. La ciencia de aprender el arte de enseñar p.42
- 3 F. SAAL. "Conductismo, neoconductismo y gestalt" p. 264- 265
- 4 SKINNER. Opus cit. p 34 y 29.
- 5 SAAL. Opus cit. p 263.
- 6 Idem p.264
- 7 Ibidem
- 8 Idem p. 265
- 9 ALLEN Y RYAN. Microenseñanza. p 10
- 10 Idem. p. 12.
- 11 Idem. p. 13.
- 12 Idem. p. 13.
- 13 Idem. p.23.
- 14 Idem. p. 6.
- 15 Idem p. 5.
- 16 Idem. p. 112.
- 17 Idem. p. 29.

3. CRITICA A LOS FUNDAMENTOS PSICOLOGICOS, SOCIALES Y PEDAGOGICOS QUE SOSTIENEN A LA MICROENSEÑANZA

En la lógica del reporte de Allen y Ryan, nunca su lector puede sacar en claro quién es el formador docente, quién diseñó el modelo de formación docente, para quién es -útil la modelización de la práctica docente bajo esta perspectiva, qué es la microenseñanza: una idea, un invento, una necesidad o un organismo autónomo de sus creadores.

Dicho reporte oculta sistemáticamente los fundamentos que le subyacen, sin embargo es posible leerlos entre líneas.

La microenseñanza es conductista en lo que, busca modificar los comportamientos - y únicamente los comportamientos- por el sesgo de las contingencias de reforzamiento jugando en un marco de condicionamiento generalizado operante, a partir de los modelos de realización establecidos solo por los experimentadores y las rejas de criterios observables y cuantificables, que se puedan repetir y comparar cada avance por limitación según una progresión lineal y con un número restringido de variables que se presentan adecuadamente al control experimental.

" Pero también es sistémica a nivel de dispositivo de base. El principio de simulación -representación simplificada de la clase real y de feed back

regreso de información al enseñante sobre su propia realización a partir de fuentes diferentes de evaluación)- son directamente tomadas del sistemismo.

Sin... embargo el hecho de que solo el enseñante sea tratado como sistema de integración de la información y no por los alumnos, pone en evidencia - un uso parcial de la teoría sistémica y de un predominio de la idea de condicionamiento sobre la de interacción generalizada" (1)

Si bien es cierto que el nombre de Skinner no aparece mencionado es fácil identificar diversos elementos del planteamiento skinneriano como son:

- Una forma particular de hacer teoría (aunque no de manera totalmente formalizada) bajo tres parámetros destacados por Roberto Ruiz: (2)

. La organización sistemática de algunos hallazgos experimentales.

. La extrapolación, esto es, la extensión de los obtenidos en un campo de la conducta a otros campos de la conducta no directamente investigados en forma experimental. Esto se puede hacer repitiendo los experimentos de los seres humanos de la llamada replicación inter-especies interpretando los hechos de la conducta humana incluyendo la vida social y la cultura, a la luz de los hallazgos del laboratorio, y

. La crítica a los datos, conceptos y los métodos de la psicología.

Estos tres elementos expresan la tendencia skinneriana a reducir los fenómenos biológicos, psicológicos y sociales a descripciones físicas y/o químicas argumentando que no tenemos " una tecnología conductual comparable en poder y precisión a la tecnología física y biológica con la que hemos llevado a cabo grandes avances en el control del mundo físico y biológico pero nuestros procedimientos educativos, nuestros sistemas de gobierno y la economía en gran medida, aunque adaptados a muchas circunstancias de hecho a penas han mejorado en nada; la física y la biología descartaron explicaciones subjetivas y se fijaron en causas de más utilidad, pero este mismo paso importante no se produjo paralelamente en el campo de la conducta humana, casi todo el mundo sigue atribuyendo a la conducta humana intenciones, propósitos, objetivos y metas, todavía se le atribuye a la naturaleza humana, y existe de hecho; una amplia psicología de las diferencias individuales. Deberíamos de seguir el camino que nos trazan la física y la biología. Deberíamos de prestar atención directamente a la relación existente entre conducta y ambiente olvidando supuestos estados mentales intermedios."

El planteamiento y práctica iniciales de la microenseñanza hereda del conductismo este reduccionis

mo que describe y nombra cualquier fenómeno (psico_lógico, biológico y/o social) a la luz de las conceptualizaciones de la física (control, observación, re_tralimentación, etc.) resignando los elementos de la propia microenseñanza que los encierra en una lógica racional, organizativa, unicausal, lineal, objetiva, observable, que opera por acumulación y se basa en el dato.

Ahora bien, el nacimiento de la microenseñanza se atribuye a una inquietud de los profesores de Stanford, sin embargo esta inquietud se enajena en el "formador docente" quien retoma del modelo tecnológico las normas que le dictará al profesor, el enseñante es trasladado al escenario para la práctica controlada convirtiéndose así de Sujeto de la praxis docente en objeto de observación del "formador docente".

Así las cosas, la microenseñanza empieza a funcionar independiente del profesor; y lejos de ser un espacio de reflexión de su quehacer como docente es un espacio para que otro controle su conducta, y cumpla el objetivo de otros: adaptarse a la situación áulica y efectivice su propia práctica. Asistimos pues a un reduccionismo más: el confinamiento del proceso didáctico y tal vez del educativo al aula.

Se pretende a la microenseñanza como escenario en que las complejidades del aula desaparecen o es

tán reducidas cuando lo que se reduce es la realidad, a una lista de elementos a observar y controlar, recortandola y mostrándola linealmente, como situación simple en el laboratorio de tal manera que cuando el maestro se enfrenta a la realidad compleja, multicausal, y abierta el responsable del fracaso es el docente que no cumplió con los objetivos: adaptarse y adaptar a sus alumnos.

- Este recorte implica la concepción de la realidad por adición de sus elementos por lo que se la puede dividir e ir dosificando al docente para que él la sume a su repertorio conductual, sobra decir que esta lista está en manos de su diseñador; el formador docente de tal manera que lo que ésta no incluya pasará a ser extraño en su propia tierra, esto anuncia el advenimiento de la eficacia, es decir reducir el marco de acción para que acceda el mayor número de docentes en el menor tiempo posible para viabilizar el proyecto del control social a través de la escuela.

La adición de todas las habilidades de la lista, desarrolladas correctamente es el modelo a imitar para todo profesor y aunque se diga que es un enfoque no evaluativo, es el supervisor quien determina la proximidad o lejanía del profesor en relación al modelo que le impone el "formador docente" a través - del propio supervisor, esta aparente ingenuidad que manifiestan discursivamente, no solo no es real sino que se utiliza para engañar o por lo menos dissimular

un lenguaje específico" (5) (léase monosémico) de tal manera que el acontecer dentro del aula (y fuera de ella) pierda toda posibilidad de interpretación, sólo lo que clasifique, nombre, describa, explique lógicamente, prediga el fenómeno, ordenado y regido por leyes pero cuyo orden y regularidad sean observables y por lo tanto manipulables en el laboratorio será valorado, todo lo demás quedará fuera, sin embargo, "la teoría hermenéutica recoge una actividad constante de la interrelación humana. No hay comunicación sin la consideración triple de lo hablado en el sentido de Bühler: de representación, de expresión o síntoma de alguien que habla y de señal del oyente.

Para los partidarios de una tesis conductista - del lenguaje, las funciones estimativas (vs. indicativas) del lenguaje serían despreciables, en el sentido de inapreciables por sí mismas; el análisis queda contrado en el acto de la transmisión del mensaje con exclusión del usuario de la lengua (y del oyente). La acusación de "mentalismo" que llevaría consigo cualquier teoría lingüística que diera paso a tales enunciados, por parte de los partidarios de la tesis conductista es aceptada hoy, por ejemplo por Chomsky, no como una limitación de la problemática, sino como una ampliación de la perspectiva.

Solo cuando las autoreferencias se traducen en determinadas formas de comportamiento podrían ser objeto de un análisis científico. Pero a mi modo de

ver este razonamiento es falaz. Olvida que la formulación verbal es ya una forma de conducta y que el hecho de que en algún caso se agote en ella misma, y que, por tanto no pueda ser traducida a términos de verdad o no verdad, nada dice en contra de su posibilidad de análisis científico. De ser cierta la tesis conductista, la mentira no podría ser nunca científicamente tratada más que a través del detector de mentiras y artificios semejantes, no por el análisis del lenguaje". (6)

El mismo Chomsky explica " una confusión skinneriana de ciencia y terminología: parece creer que si sustituye las expresiones mentalísticas vulgares, por una terminología derivada del laboratorio de estudio de la conducta, pero privada de todo contenido, tal terminología contiene en sí misma una disciplina y en consecuencia ha realizado un análisis científico de la conducta, la naturaleza es un todo continuo sin solución de esa continuidad. Lo único que se da es una mayor complejización de los fenómenos, pero esta complejidad no genera la emergencia de algo realmente nuevo, cualitativamente distinto, así es la conducta, este supuesto permite entender la conducta como entidad fundamentalmente igual en todos los organismos, universal, permanente en su esencia de especie, tiempo, cultura, clase social, etc., esto nos muestra, una de las bases filosóficas de las corrientes empiristas en psicología

gía, una fuerte creencia en la equivalencia de las especies precisamente porque en su concepción de la naturaleza todo es un simple problema de complejidad cuantitativa, donde la verdadera novedad cualitativa está ausente o no se produce" (7)

"Los burócratas esperan alcanzar sus objetivos infligiendo castigos a quien no se conforma. Los tecnócratas, en cambio se inclinan mucho más en general a usar sistemas de incentivos materiales y a doctrinamiento educacional como mecanismo de control social.

La tecnocracia es una élite más centrada en la tarea y el trabajo: y tiene una ansiedad por el estatus considerablemente menor, sus preocupaciones por el estatus están dirigidas hacia sus propias comunidades profesionales" (8)

Los iniciadores de la microenseñanza retoman estos principios y resignan la praxis docente como administración de ese adoctrinamiento a partir de la dosificación de premios y castigos, manejar el poder y crear una estructura en la que se produzca el aprendizaje; y al propio docente como el reforzador positivo por lo que las habilidades desarrolladas de las que tiene que dar cuenta, ya sea de primaria, secundaria y universitario (indistintamente) son : la utilización del refuerzo, el silencio, y sugerencias no verbales.

A pesar que el planteamiento inicial de la microenseñanza se hace bajo una perspectiva amplia se empeñan en considerar, el aprendizaje, la enseñanza y la propia estructura didáctica como sistemas lineales estímulo-respuesta, lo que cause esta respuesta es metafísica por lo tanto no es digna de su atención.

"La conciencia tecnocrática no tiene proyectos bien destacados que uno pueda lograr y cuya realización pueda brindar cierto grado de éxito. Su proyecto ha sido alcanzado y asegurado, de modo que no hay razón para luchar; también su proyecto nunca es alcanzable, la meta retrocede en la medida que uno avanza hacia ella de modo que la lucha no tiene recompensa" (9); la práctica inicial de la microenseñanza se reduce a unos cuantos elementos en los que predominan los postulados skinnerianos de control, conducta, ciencia, la idea de acceso impuesto de los maestros a un modelo arbitrario, previamente establecido, lo suficientemente ambiguo, que siempre se le podrá agregar un elemento más (siempre que haya cumplido con el anterior) y que siempre aparecerá como inalcanzable al profesor.

La clase demostrativa ("psicodrama") enfrenta al docente a una situación no solo recortada e imposta sino tremendamente exagerada y reducida al absurdo en lo que es, el otro extremo de un vínculo conflictivo y complejo en sí mismo que es el de maestro

alumno; este vínculo es ocultado tras la exageración de las cuatro (y solo cuatro) conductas a las que - se reducen el trabajo escolar del alumno; negado en el propio estudio dos-conociendo, entre otras cosas, la complejidad de esta relación.

Allen y Ryan aclaran que "los equipos para la microenseñanza son importantes pero no necesarios"(10) sin embargo, cuando mencionan los elementos que la conforman señalan en primer término la "Clínica de microenseñanza", ya que " una de las ventajas de depender de las cosas y no de las personas, estriba - en el hecho de que de esta forma se ahorran tiempo y energía de otras personas, señala Skinner y agrega: otra ventaja importante de depender de las cosas es que las contingencias que rodean a las cosas son más precisas y modelan una conducta más útil - que aquellas contingencias provocadas por otras personas" (11)

Recordemos la pretensión de que las clínicas de microenseñanza estuvieran a disposición del profesorado "como una instalación más de servicios, como la biblioteca etc." (12)

A lo largo de todo el reporte presentan a la microenseñanza como un ente autónomo, no explicitan que es la microenseñanza pero hablan de ella como si fuera independiente del supervisor, del docente mismo y de los alumnos, en virtud de que "entre otras cosas de las cuales la persona podrá depender, hay

que contar a otras personas, siempre que éstas no actúen específicamente para cambiar su conducta" (15) (recordemos el pretendido enfoque no evaluativo) de esta manera el supervisor queda cosificado y por lo tanto aparece neutro (programable) sirviendo de para peto al "científico" que ha seleccionado "las cosas de las cuales depende esa persona (docente) y ha de terminado las clases y los grados de esa dependencia" (14)

"Las personas son tratadas cada vez más como en tes cosificados, no diferentes de otros objetos cu lesquiera. Con palabras de Hans Freyer: //la fórmula ideológica es demasiado concreta: los hombres no son controlados, pero los objetos son administrados. Solo que la fórmula olvida añadir: los objetos in cluyen a la humanidad, y al hombre necesariamente - junto a otros objetos// " (15), en este sentido cabe hacer notar como se refieren a las personas cuando se enlistan los elementos de la microenseñanza - como factores humanos en un mismo renglón que los factores materiales, y grabadores de videotape con los practicantes y supervisores, por otro lado pod mos señalar la noción consumista que invade al uso del equipo técnico: cuanto más sofisticado más feliz.

"La tecnocracia como un modelo de legitimación basado en la ciencia: como aquella sociedad en la cuál, quienes gobiernan se justifican apelando a las formas científicas del comportamiento. Y más allá

de la autoridad de la ciencia, no hay apelación... la tecnocracia no es considerada en general como un fenómeno político en las ciudades industriales más avanzadas. Más bien ocupa el lugar de un imperativo cultural que está más allá de toda discusión" Roszak (16); esto nos permite ubicar al "formador de cente" entrecomillado por nosotros ya que se oscurece su presencia en la medida que no se explicita quién es quien promueve la microenseñanza, sin embargo es posible encontrarlo tras bambalinas del escenario de la formación docente e identificarlo como agente del proyecto tecnocrático de modelizar la práctica docente a través del dispositivo de la microenseñanza diseñado por ellos mismos.

Referencias bibliográficas:

- 1 BOREAU DE LA RENOVATION PEDAGOGIQUE, SECRETARIAT D' ETAT AUX UNIVERSITAIRES. Microenseñanza. s/p
- 2 ALEJANDRO MORENO. Cuadernos de educación p 71-72
- 3 SKINNER. Más allá de la libertad y de la dignidad. p. 12,16, y 24.
- 4 GOULDNER. De los ideólogos a los tecnólogos.p. 330
- 5 ALLEN Y RYAN. Microenseñanza. p 22.
- 6 CASTILLA DEL PINO. Introducción a la hermenéutica del lenguaje. p. 37-39.
- 7 CHOMSKY. Critica al conductismo de Skinner p.9.
- 8 GOULDNER. Opus cit. p 325.
- 9 IBIDEM p. 329

- 10 ALLEN Y RYAN. Opus cit. p. XII
- 11 SKINNER. Opus cit. p. 116
- 12 ALLEN Y RYAN. Op. c. p. 6.
- 13 SKINNER. Op. c. p. 116.
- 14 IBIDEM. p. 118
- 15 GOULDNER. O.p. p. 315.
- 16 IBIDEM. p. 312.

4. PROPUESTA TEORICO METODOLOGICA PARA LA FORMACION DOCENTE EN EDUCACION SUPERIOR.

Este apartado se centra en la explicitación de los antecedentes históricos e institucionales que dieron origen a esta propuesta de formación docente, así mismo se sintetiza dicha propuesta para finalmente, trabajar el problema de la práctica de la microenseñanza y su reconceptualización en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.

4.1. Antecedentes históricos e institucionales que le dieron origen a la propuesta.

El proyecto llamado Nueva Universidad es el antecedente inmediato de las Escuelas Nacionales de Estudios profesionales (ENEP), inscrito a su vez en la Reforma Educativa Nacional, que postulaba básicamente la descentralización y modernización de la Educación Superior.

Cuando se diseñó la estructura organizacional de las ENEP se previó la existencia de unidades abocadas a la tecnología educativa y a la formación docente; en 1975 es fundado el Plantel Iztacala y en ese mismo año se crea la Unidad de Formación Docente y Tecnología Educativa, (que obedeciendo a un desarrollo estructural, desde 1977 es el Departamento de Pedagogía).

Las primeras tareas a las que se abocó el Departamento de Pedagogía estaban signadas por la Tecnología Educativa por varias razones:

- Esta era la pauta establecida por instituciones de su tipo que le antecedieron, como son: El Centro de Didáctica, La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, El Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud, etc.

- El contexto en el que surge, incluso por su nombre: Unidad de Formación Docente y Tecnología Educativa.

- La formación en esta línea de algunos de sus miembros fundadores.

Sin embargo, ya de entrada en 1976 el Departamento planteaba:

"La tecnología educativa no debe plantearse siquiera como una "revolución tecnológica" pues es incorrecto confundir los medios que se utilizan durante un proceso social, como el educativo, con el proceso mismo. Menos aún significa una revisión de los contenidos de la enseñanza. Puede sí llegar a ser un buen complemento para transformar las raíces de los rasgos escolásticos si se une a una actitud crítica y a la búsqueda de nuevas formas de participación. Es grave alentar la confusión acerca del uso

de instrumentos técnicos, como propuesta realmente transformadora" (1)

Además adoptar un modelo acriticamente cualquiera que este hubiese sido mermaba la posibilidad de búsqueda de nuevas alternativas contraviniendo los propósitos mismos de su nacimiento.

En sus primeros años de existencia, la Institución encaró la doble tarea de constituirse como un centro de educación superior y de definir nuevas modalidades de trabajo académico. En esta labor se vio favorecida por el apoyo de la conducción central de la Universidad, que desde comienzos de la década impulsaba, como ya mencionamos antes, un proceso de modernización organizacional y pedagógica; por otra parte se enfrentó a un cúmulo de dificultades provenientes de la escasez de profesores disponibles y del apresurado desarrollo de la implementación.

En este primer período de existencia de la ENEPI el Departamento de Pedagogía tuvo que resolver algunos problemas teórico-prácticos que conviene señalar pues ya desde ese momento fueron delineando una modalidad de acción e intervención relativamente original, que difería con otras ofertas de servicio que había en el medio.

. Se aceptó la transición de las prácticas tradicionales a las innovaciones pedagógicas como una

situación conflictiva. Lo nuevo se definía en los postulados de los currícula modulares, señalando si multáneamente la relatividad del concepto, conside rando el desarrollo de la corriente de la escuela activa, que data de fines del Siglo XIX.

Sin embargo, la posibilidad práctica de la par ticipación era limitada, por el hecho de que el profesorado estaba en el período de integración a los planes vigentes, preocupado por una formación mí nima inicial a nivel de contenidos y con problemas de definición laboral.

En este contexto el Departamento se sumó al es fuerzo innovador, fundamentalmente porque se consi deró que abriría un proceso de transformación y de debate académico, que pondría la cuestió pedagógi ca como cuestión primordial en la conciencia insti tucional.

. En el plano de las estrategias de diseño cu rricular se tuvo que adoptar una posición. Sin te ner en ese momento un análisis crítico profundo de los modelos sofisticados de dis ño, se percibía cla ramente su inutilidad en relación a las condiciones existentes. Y más aún, su puesta en práctica impli caba el congelamiento de la búsqueda de alternativas. Se optó por un sistema más flexible, que no impusie ra tareas imposibles a un grupo académico como el que existía en ese momento, sin dejar de ser profun

do, riguroso y problematizador.

Además, es preciso aclararlo, el Departamento no tenía autoridad formal para decidir metodologías o criterios de trabajo para ninguna de las áreas académicas. Su posición fue siempre la de sugerir caminos viables, negociando con los respectivos responsables académicos su aceptación y adopción.

" En ese momento a pesar de la prudencia que nos imponían los hechos, no captábamos con precisión un fenómeno: la lógica de la formulación curricular, que por estar fundada en un conjunto de principios técnicos, administrativos y teóricos, no coinciden con la realidad hipercompleja de la práctica educativa. Nuestro mayor cuidado, "y esto fue un anticipo de la conciencia posterior, era el de dejar abierto el proceso de elaboración del currículo, incorporar nociones en estado embrionario, indicar perspectivas posibles, no cerrar la etapa con la aprobación formal por parte del Consejo Universitario" (2)

. El tercer nivel en el que se estableció la búsqueda particular fue el de la conceptualización del trabajo en clase de los profesores. Como material de partida se trabajaron textos cuyo análisis se centraba en la idea de sistematización institucional para lograr un cambio conductual (aprendizaje). La relación entre lo técnico y lo pedagógico se presentaba como una reducción del segundo nivel al primero. La

demanda de los maestros requería de una respuesta en cuadrada en ese análisis. Sin embargo se introdujeron también textos (Tyler y Lafourcade), en los que se desarrollaba un enfoque más abarcativo de los diferentes niveles del problema y que permitían problematizar la reflexión didáctica con categorías diferentes. Al mismo tiempo el esfuerzo fue por quitarle a los planteamientos técnicos su obsesión por lo formal, planteando la posibilidad de transitar variados senderos para construir esquemas de acción coherentes.

Un segundo momento de la problemática alrededor de la innovación se abre con el desarrollo del plan piloto de la Carrera de Medicina y su posterior implantación masiva, que obliga a replantear la concepción curricular ya que su definición restringida a un discurso coherente, sistemático y necesariamente cerrado, que norma el movimiento práctico, imposibilitaba el reconocimiento de los diferentes aspectos administrativos, académico-políticos puestos en juego, necesariamente presentes en sus contradicciones en el desarrollo curricular.

El desarrollo del curriculum era así un espacio de acción que obligaba a redefinir, redescubrir, las interacciones que en su interior se daban.

Se reconoce así al curriculum como una situación específica escolar que sistematiza las formas de apro

piación y de intervención en lo real. Entendiendo - que tanto en la sistematización como en las formas de acción o intervención, convergen las posibles - concepciones que de esto se tiene en función de las esferas de actividad que en el interior de la insti tución se reconocen. El curriculum ya no es ni un discurso aislado ni una práctica circunscrita, es el movimiento de las funciones institucionales y so ciales en la práctica de formación profesional de los sujetos en él intervinientes.

Esta apertura en la conceptualización curricu_ lar cuestiona el nivel de intorvención pedagógica a nivel de la didáctica que como forma instrumental se postula, tanto en sus supuestos teóricos como su puesta en práctica.

No basta ya el dictado de recetas técnicas en cursos delimitados, ni el constreñimiento del accio_ nar pedagógico a formularios precisos. El saber del pedagogo se cuestiona en su concepción de técnico as céptico.

"La pedagogía pierde su carácter de espectador del espectáculo desde bambalinas, de donde se esfuerza a hacer de apuntador, para pasar al escenario y con_ vertirse en actor del desarrollo curricular" (3)

Dē esta manera el pedagogo ya no interviene des de sino en. El pedagogo ya no puede ser un especta_ dor indicativo, sujeto a principios contruidos por

encima de la práctica. Se desarrolla e impone así - el proceso de seguimiento donde el pedagogo interiorizando la problemática en el curriculum busca al ternativas conjuntamente con los actores centrales del proceso.

El reconocer las particularidades obliga a desconocer la generalización del planteamiento que no permitía captar la singularidad práctica y obligaba a aprehender bajo leyes invariantes relaciones fijas abstractamente.

El plan de seguimiento en su faz de intervención -recopilación denunció variables y particularidades no reconocidas o tratadas superficialmente en los -planteamientos y propuestas didácticas vigentes en diferentes centros pedagógicos creados como apoyo para este fin.

Se llega así a un tercer momento donde el impulso y desarrollo de las propuestas curriculares alcanza a la mayoría de los curricula de la ENEPI.

Fue necesario desarrollar en este momento marcos conceptuales didácticos específicos, propios, que permitieran inscribir la reflexión sobre los modelos -no totalizantes, cerrados, estereotipados y que abriesen el devenir fáctico a las múltiples posibilidades que su desarrollo particular permitía.

Fruto de la experiencia del período anterior comienza a desarrollarse una propuesta singular que articula su planteamiento en:

- Reconceptualizar la concepción de aprendizaje bajo una idea que integrase las singularidades del individuo en forma molar superando el parcelamiento taxonómico y formal.

- Reconsiderar el planteamiento metodológico que restringe su accionar a un plano estrictamente alícuo encontrando las particularidades de su expresión en relación a las situaciones intervinientes y contextuales que significan al proceso de enseñanza- aprendizaje.

- Abordar lo metodológico como elemento interactuante con el plano conceptual abandonando su aspecto particularmente geométrico de intervención buscando la relación intrínseca método-contenido de despliegue del movimiento.

Estos elementos generales articulan y especifican la propuesta de reflexión entendiendo que ésta no debía fijar ni dogmatizar el accionar sino por el contrario debía posibilitar su discurrir operativo.

La última etapa del trabajo se caracteriza por un desplazamiento del esfuerzo del Departamento hacia actividades nuevas o de escaso desarrollo en

momentos previos. Desde el punto de vista formal se puede señalar lo siguiente:

- El incremento de las actividades de evaluación curricular.
- El señalamiento (en ponencias u otros medios) de los puntos de ruptura de la práctica curricular.
- La búsqueda de nuevas alternativas de formación docente (Programa de Capacitación Básica, Seminarios de Formación Docente, etc.)
- La apertura de un proceso de investigación que rebasase las construcciones del propósito implícito en evaluación.
- La proyección al post-grado.
- La ampliación del campo de lecturas propuestas a los profesores a través de publicaciones.

NOTA: Para una descripción detallada de las actividades realizadas por el Departamento de Pedagogía, ver el anexo 1, al final de este trabajo.

4.2. Esbozo de la propuesta didáctica.

En esta sección desarrollamos los contenidos in
troductorios a la propuesta de formación docente, es
en este nivel en que se trabaja con los profesores -
de nuevo ingreso, con los que no han asistido a cur_
sos del área didáctica y con aquéllos que aspiran a
cursar el Programa de Capacitación Básica en Didácti_
ca (cinco talleres) o bien los Seminarios de Forma_
ción Docente.

Esta propuesta didáctica se desarrolla a tres -
niveles: introductorio, básico y de especialización.

Cabe señalar que esta propuesta didáctica no se
gesta a nivel contestatario de la tecnología educati_
va, ni guarda una relación biunívoca ya que con Gould_
ner (4) afirmamos que la tecnología es una fantasía
cargada de deseos, una ilusión en el sentido freudia_
no, donde la ciencia y la tecnología asumen el ca_
rácter de panacea, la fantasía es que con el tiempo
suficiente todos los problemas se rendirán a ellos;
sin embargo la praxis de Iztacala no quedó circuns_
crita a este nivel, ya que las innovaciones curricu_
lares, no solo fueron de forma (Curricula modula_
res) sino que también ponen en tela de juicio el -
contenido a partir de su reestructuración y manejo,
de ahí que la propuesta didáctica centre la relación
sujeto-objeto como construcción recíproca en el pun_
to de partida y eje del quehacer didáctico.

Por otro lado creemos necesario indicar, el esbozo que aquí se hace no pretende ser un manual de didáctica sino un esquema que permita introducir categorías provenientes de disciplinas que no han sido aprovechadas por la didáctica y por lo mismo abrir un espacio de reflexión sobre las complejidades y el dinamismo de los elementos que intervienen en el proceso didáctico, asumiendo que estos elementos trascienden el espacio aúlico en el que se los había pretendido confinar.

4.2.1. El proceso de aprendizaje.

Podemos hablar del aprendizaje como una construcción recíproca SUJETO-OBJETO (S-O) entendiendo que la acción está en el origen de todo conocimiento posible y antes de la acción no existe ni el sujeto ni el objeto, no en el sentido de existencia ontológica sino como existencia gnosceológica, como sujeto y objeto de conocimiento.

El desarrollo de la inteligencia, puesto que surge de las acciones y siendo las acciones estructuras operatorias propias de todos los organismos vivos, hunde sus raíces en lo biológico y solo puede definirse como punto de llegada. El punto de llegada de la evolución intelectual, es la posibilidad de pensamiento formal y abstracto que se alcanza aproximadamente en la época de la adolescencia.

Las estructuras operatorias que caracterizan a cada estadio surgen de una organización anterior; toda estructura reconoce su génesis en una estructura anterior a partir de la cual puede organizarse; no hay estructuras que tengan existencia a priori, hay un doble movimiento: a la vez que hay cambio - hay continuidad. Esta se encuentra asegurada por la constancia de lo que Piaget llama los invariantes funcionales: la organización, y la adaptación constituida por dos procesos que son las dos caras de una misma moneda la asimilación y la acomodación.

" Estas características invariables, que definen la esencia del funcionamiento intelectual, y así la esencia de la inteligencia, son así también las mismas características que tienen validez para el funcionamiento biológico en general. Toda la materia viva se adapta a su ambiente y posee propiedades organizativas que hacen posible la adaptación" (5)

Los términos son clara y explícitamente de la biología, sin embargo la diferencia biología/psicología radica en el carácter funcional que tales conceptos adquieren cuando se los refiere a la actividad cognoscente.

En su aspecto dinámico, el funcionamiento intelectual también es caracterizado por los procesos invariables de la asimilación-acomodación. Un acto de la inteligencia en el cual la asimilación y la aco_

modación se hallan en equilibrio constituyen una adaptación intelectual. "Toda conducta es asimilación de lo dado a esquemas anteriores (con y a diferentes grados de profundidad), es decir para que un nuevo objeto pueda ser asimilado es necesario que exista en el sujeto un esquema de acción capaz de incluir este nuevo objeto; y toda conducta es al mismo tiempo acomodación de estos esquemas a la situación actual es decir que el sujeto debe modificarse en función de las características particulares del objeto a incorporar. De ahí que la teoría del desarrollo recurra necesariamente a la noción de equilibrio ya - que toda conducta tiende a asegurar un equilibrio entre los factores internos y externos o, más generalmente entre asimilación y acomodación." (6)

" El factor de equilibrio puede ser analizado de una forma relativamente autónoma no como una balanza de fuerzas en un estado de reposo, sino que lo definiremos como la compensación debida a las actividades del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores. De ahí que el equilibrio así definido sea compatible con la noción de sistema abierto. Insistiremos entonces, sobre el hecho de que la perturbación exterior solo puede ser compensada a través de las actividades: al máximo de equilibrio correspondrá pues, no un estado de reposo, sino un máximo de actividad del sujeto que compensarán, por una parte, - las perturbaciones actuales, pero también, por otra parte, las perturbaciones virtuales." (7)

Un esquema por ser una estructura cognoscitiva, es una forma más o menos fluida y una organización plástica a la cual se asimilan las acciones y objetos en el curso del funcionamiento cognoscitivo. El hecho de que los esquemas se acomoden a las cosas, se adapten y cambien su estructura para adecuarse a la realidad, a la vez que las asimila atestigua su calidad dinámica, flexible. " Los esquemas representan la antítesis misma de la idea de moldes congelados en los que se vierte la realidad" (8).

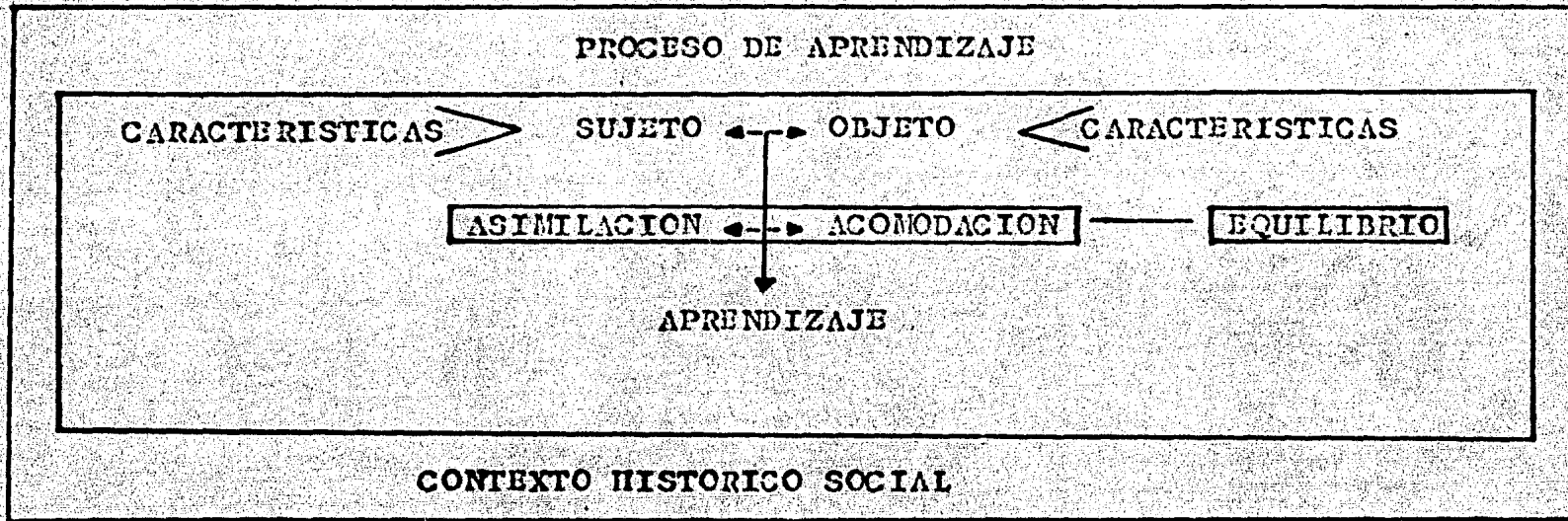
Los esquemas por ser estructuras son creados y modificados por el funcionamiento intelectual.

Por otro lado, la aceptación de lo real frente al principio del placer se lleva a cabo mediante la función sintetizadora del yo - el aprendizaje entonces se puede considerar como una función del yo -, ya que éste es capaz de pensar y, por lo tanto, de aplazar el cumplimiento de un acto y de anticipar las condiciones en que este acto es posible. "También se concede a la mente la capacidad de discernimiento, o sea, la posibilidad de darse cuenta de lo que conviene y de lo que no conviene en atención a los distintos valores en juego, evitando así, racionalmente la necesidad de reprimir. Otra capacidad de la inteligencia humana sin la cual sería imposible detener la demanda impulsiva es la de atender y memorizar, que pone al sujeto en una actitud expectante -

hacia el exterior." (9)

El interés de este punto de vista es la aportación teórica para profundizar la visión del aprendizaje desde el reverso, o sea, lo que se oculta cuando se enseña y lo que se desprende cuando se aprende.

La representación gráfica general de este proceso de aprendizaje, se presenta en la siguiente página:



4.2.2. Dimensiones y niveles del proceso de aprendizaje.

Las dimensiones en las que se puede dar el aprendizaje son: la cognoscitiva, la actitudinal y la de habilidades.

- La cognoscitiva se refiere a las actividades eminentemente intelectuales, - la actitudinal a las referidas a los afectos o a la vida emotiva y de relación del sujeto y, - la de habilidades al despliegue de actividades psicomotoras finas o gruesas.

Sin embargo hacemos esta parcelación a fin de un mejor entendimiento, ya que el aprendizaje presenta dificultades para entenderlo como objeto único y científico, puesto que la síntesis de estas dimensiones se da en el fenómeno mismo y no en el nivel teórico, si consideramos al hombre como una "totalidad integrada, producto histórico que transforma la naturaleza y en ese proceso crea cultura y transforma su propia naturaleza; es un ser concreto y social, que pertenece a una cultura, clase social, ideología, etc. y es en esta pertenencia que integra su ser y su personalidad." (10) Consideramos además que el hombre es el único de los seres vivos que puede pensarse así mismo como objeto, utilizar el pensamiento, concebir símbolos universales, crear un lenguaje y practicar el habla, prever y planificar su acción, utilizar instrumentos y técnicas que modifican su propia natura

leza y producir medios de subsistencia que son la matriz fundamental de todas las relaciones humanas.

Todas estas actividades del hombre las consideramos conducta, que suponen a su vez la interacción de tres dimensiones en el hombre la biológica, la psicológica y la social.

Esto significa que si consideramos al hombre como una totalidad integrada y transformadora, no puede aparecer un fenómeno en alguna de estas tres áreas sin que implique necesariamente a las otras dos, por lo tanto son coexistentes, aunque esta coexistencia no excluye el predominio relativo de alguna de ellas.

Este enfoque de la realidad del hombre como sujeto transformador, nos da el encuadre para trabajar con una teoría del aprendizaje que jerarquiza la capacidad de operación intelectual del individuo, pues a partir de sus características y leyes de funcionamiento, se elaboran estrategias para favorecer el desarrollo cognoscitivo, objeto básico de la enseñanza.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, se inicia con el surgimiento mismo del hombre; y está conformado por momentos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento.

El análisis del proceso de aprendizaje, fundamentalmente enfocado como proceso de comprensión y estructuración de la realidad, se propone explicar en forma detallada los mecanismos y leyes internas que operan en el sujeto cuando aprende.

En este sentido apunta la síntesis de las taxonomías del aprendizaje propuestas por algunos autores como Lafourcade, en solo tres niveles: recepción de información, procesamiento de la información y solución de problemas.

- La recepción de la información se refiere al primer contacto que tiene el sujeto con esa información y a la habilidad para seleccionar, registrar y determinar su validez.

- El procesamiento de datos referido a las operaciones que el sujeto realiza para decodificar o descifrar un sistema de relaciones y significados implícitos o explícitos y de verificar la consistencia lógica y grado de veracidad de las mismas.

- La solución de problemas implica capacidad para descubrir la existencia de un problema y crear nuevas estructuras en el más alto grado de creatividad.

Es necesario aclarar que ninguno de los niveles lo consideramos mejor o peor, ni aspiramos a que -

todos los aprendizajes que se den en el primer ni
vel deban llegar al último, sino que insistimos en
el dinamismo e interacción de los tres niveles.

La representación formal de esta relación de
las dimensiones y los niveles del aprendizaje que_
da expresada de la manera siguiente:

4.2.3. Estructura didáctica.

Cuando hablamos de educación nos referimos globalmente al proceso de transmisión de la cultura, en este proceso de transmisión se conjugan fundamentalmente dos procesos el de enseñanza y el de aprendizaje.

Podemos hablar aquí de cuatro funciones de la educación: (11)

- La conservadora ya que al reproducir en cada individuo la normativa de la actividad posible, la educación garantiza la continuidad de la especie humana. Por la transmisión de las adquisiciones culturales de una civilización a cada individuo en particular se garantiza la vigencia histórica de la misma.

- La socializante ya que el uso de utensilios, del lenguaje, del habitat, permiten al individuo convertirse en sujeto, a partir de su sujeción a la legalidad se convierte en un sujeto social y se identifica con el grupo que se conforma (que se resigna) a la misma normativa.

- La represiva que garantiza también la supervivencia específica del sistema que rige una sociedad constituyéndose, como aparato educativo, en instrumento de control y reserva de lo cognoscible, con el objeto de conservar y reproducir las limitaciones

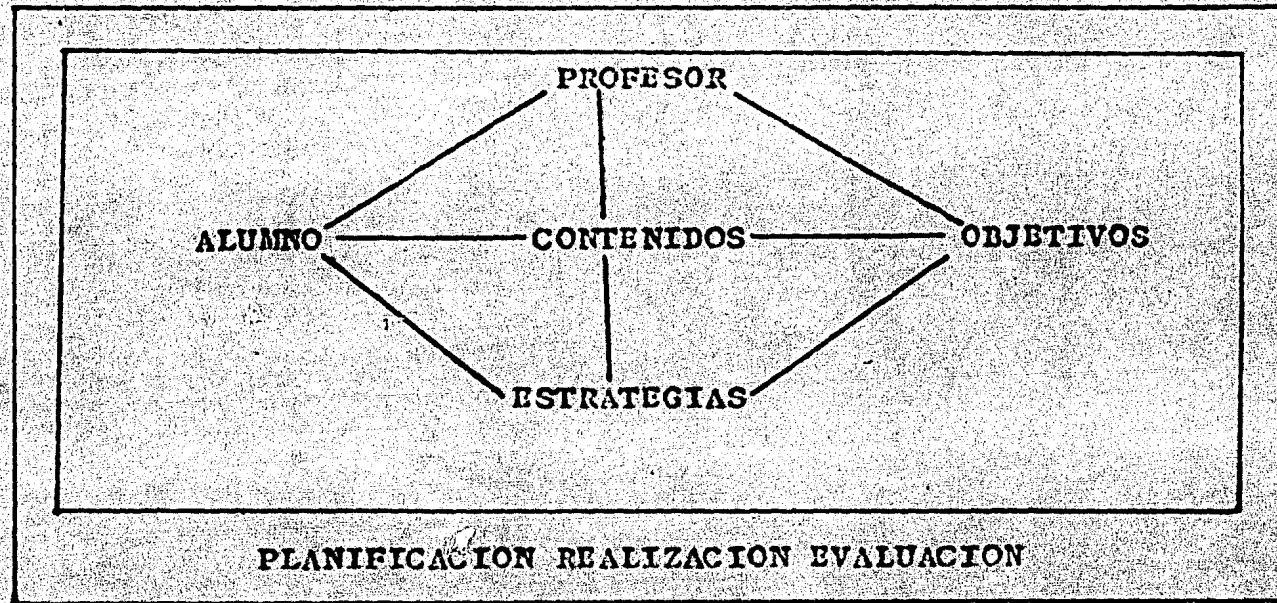
que el poder asigna a cada clase y grupo social según el rol que le atribuye en la realización de su proyecto socioeconómico.

- La transformadora en la que se sostiene que las contradicciones del sistema producen movilizaciones primariamente emotivas que aquél trata de canalizar mediante compensaciones reguladoras que lo mantienen estable, pero que asumidas por grupos emplacedos en el lugar de la fractura, determina su concientización.

Hacemos esta consideración sobre las funciones de la educación para denotar el carácter amplio de su ámbito, sin embargo consideramos también que es en el ámbito institucional escolar donde existe el propósito de sistematizar la mayor cantidad posible de factores intervinientes.

Así conectando el proceso de aprendizaje con el de enseñanza en un plano institucional educativo - estamos hablando ya del terreno de la didáctica cuya representación formal, tomando en cuenta las relaciones sincrónicas de sus elementos expresamos en seguida:

ESTRUCTURA DIDACTICA



PLANIFICACION REALIZACION EVALUACION

El hecho de concebir las relaciones entre estos elementos como una interacción generalizada nos permite desprender, de entrada, que todos y cada uno de estos elementos son condición necesaria para que el proceso enseñanza aprendizaje se pueda efectuar.

Sin embargo, podemos identificar varios ejes en dicha estructura a fin de dar una mejor explicación.

- El eje alumno-contenido- objetivo; (eje aprendizaje) dentro de una instancia educativa el sujeto cognoscente, asume un rol social de alumno; el objeto cognoscible bajo esta misma perspectiva asume su carácter de contenido, y esta relación S-O se resignará y quedará delimitada por un objetivo de aprendizaje que determinará el nivel en el que el alumno por su ubicación en el curriculum aprehenderá ese contenido.

- Eje profesor-contenido-estrategias (eje enseñanza), si aceptamos que la tarea fundamental de la institución educativa, no por eso la única, es promover la aprehensión del contenido curricular por los alumnos, podemos inferir que el profesionista que maneja esos contenidos asume su papel de profesor en la medida que se aboca a dicha tarea a partir de la planificación, realización y evaluación de acciones que permitan al alumno operar con los contenidos al nivel y amplitud marcados por los objetivos institucionales.

Estas acciones las llamamos estrategias y aunque volveremos a explicarlas más tarde, nos interesa señalar que no basta con "conocerlas" o saber que existen sino elegir la más adecuada en función del contenido a trabajar y concretarlas en la acción.

Ahora bien, si ya hemos explicado que la función central del estudiante es la aprehensión de los contenidos y la del profesor la de promotor de dicha aprehensión es lógico suponer que la clave del desarrollo de las estrategias tiene su punto de partida en la estructura conceptual de la disciplina o del contenido en particular de estudio. Es decir, el profesor no puede enseñar lo que quiera sino lo que está establecido lógicamente en un contenido concreto.

Otro factor alimentador de las estrategias docentes son los objetivos y propósitos, estos delimitan las acciones en su totalidad. La actividad del alumno establecida como consigna en la estrategia docente, es en sí misma una estrategia cuando el alumno asume su rol activo y creativo en el proceso.

Los recursos como representación de los contenidos son necesarios para la operatividad didáctica por sencillos que éstos sean.

- Eje alumno-contenido-profesor en lo que toca a la adquisición sistemática, orientada y secuenciada - del contenido el profesor juega un papel importante,

apoyando e impulsando el aprendizaje del alumno en forma directa y explícita, ya que tiene que aportar la información y los métodos que constituyen la estructura conceptual de los conocimientos de referencia así como interpretarla y plantearla críticamente. De tal manera que el profesor no es un simple informante sino que su actividad fundamental está centrada en la vigilancia de la construcción del aprendizaje en el alumno, pero aunque a nivel estrictamente didáctico, la relación maestro alumno se inscribe en un proceso de sistematización enseñanza-aprendizaje, no podemos dejar de señalar que existen dos dimensiones altamente articuladas y complejas en este vínculo: la comunicación y la interacción social. Estas dimensiones son particularmente importantes porque explicitan las vinculaciones sistemáticas entre la estructura didáctica como representación de la situación educativa y las relaciones histórico sociales de los sujetos intervinientes, con sus praxis sociales como profesionales docentes y alumnos y el uso social que se hace del conocimiento que ejerce las vinculaciones de la propia estructura.

Tanto la interacción social como la comunicación tienen una función específica en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es decir la extracción y movilidad social, la postura ideológica y política, y la estructura que se presente en un grupo respecto a la comunicación interna son determinantes porque expresan los modelos profesionales y culturales en general

que interioriza el estudiante y se los apropia en forma de actitudes.

Finalmente, planeación, realización y evaluación son tres momentos lógicos que enmarcan el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel institucional ya que consideramos la planificación como una hipótesis de trabajo (proyecto) en la que se consideran aproximativamente todos los elementos involucrados en la estructura didáctica no a un nivel "ideal" (óptimo) sino considerando las condiciones histórico sociales que las relativizan, en este sentido, nos encaminamos a trabajar no con el DEBER SER, sino con la posibilidad de hacer, de tal manera que cuando se planifica, ya se está efectuando una suerte de evaluación diagnóstica de las interacciones posibles de los elementos didácticos evaluando sus características posibles.

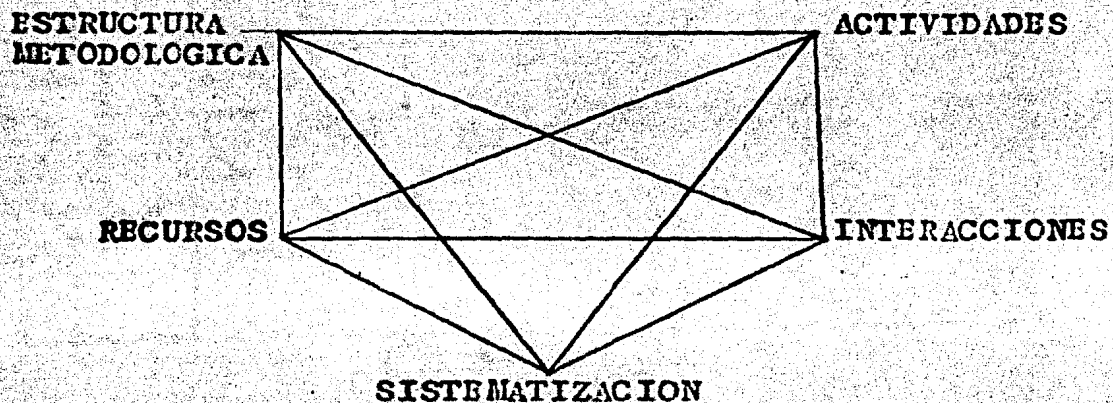
Si nos apoyamos en esta concepción de planificación como hipótesis de trabajo, ésta es susceptible por la vía de la praxis de comprobarse o disprobarse, considerando el aporte enriquecedor (teórico-práctico) de esta vía. No vamos a calificar o descalificar la realización en la medida de que se aleje o acerque a la planificación, sino a la luz de todas las evidencias posibles, es en este sentido que nuevamente la presencia de la evaluación a un nivel de seguimiento se hace necesaria y posible.

Si ya hemos explicitado la interacción general

zada de los elementos de la estructura didáctica, nos parece lógico afirmar que la evaluación final (con fines administrativos de promoción e intereses psicológicos a nivel de sentido de logro y de síntesis) no puede pasar solamente por si el alumno cambió de una conducta inicial a una conducta final, sino por la consideración de todo el proceso didáctico en general, y del proceso de construcción de los aprendizajes en el alumno en particular, en función insistimos, de la estructura conceptual con la que se guió el trabajo docente y del alumno.

4.2.4. Metodología de la enseñanza.

La posibilidad de imprimirle movimiento a la estructura didáctica es a través de la Metodología de la enseñanza, sus elementos e interacciones aparecen en el siguiente diagrama:



- Estructura metodológica.

El primer paso que realiza el maestro para que el Sujeto (alumno) se apropie del Objeto (contenido) es la elaboración de la Estructura Conceptual.

A fin de poder construir la estructura conceptual el maestro deberá comprender que la realidad, los objetos, los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad, así como las transformaciones que en su desenvolvimiento histórico se producen son inherentes, objetivas e independientes de la conciencia humana.

La posibilidad de penetrar en esta realidad por medio de la cognición estará dada por el objeto mismo y no por un método que le preexista.

En la construcción de la estructura conceptual el maestro tendrá que seleccionar de la realidad o sector de ésta que interese, los factores o elementos que se juzguen esenciales eliminando los factores irrelevantes para su comprensión y expresarlos en un esquema siguiendo cuatro pasos que a continuación se indican:

- . determinar el objeto o sector de éste a estudiar
- . señalar los conceptos que lo delimiten o expliquen
- . establecer la ley o leyes fundamentales e inherentes

tes a dicho objeto y

. marcar los principios, teorías, hechos, etc. en que se sostiene dicha estructura conceptual.

En la manifestación de una u otra faceta de la conexión general que se establezca entre los fenómenos, se pondrá de manifiesto la metodología implicita en dicha estructura, lo que nos da una orientación general de la metodología a seguir para su enseñanza.

Los componentes principales para construir una estructura conceptual son:

- . Conceptos o ideas básicas
- . Conceptos conectados
- . Principios
- . Teorías que la sostienen.

El segundo paso es la construcción de la Bstructura Metodológica de Base, que especifica las formas en que un cuerpo de conocimientos habrá de estructurarse para que pueda ser asimilado por el alumno.

Tomando como base el nivel alcanzado por el alumno, su capacidad de asimilación, haciéndolos entrar en concordancia con las leyes del desarrollo cientifici

co. Esto nos señala que el curso de la enseñanza no se determina únicamente por la lógica del contenido, aunque ésta revista importancia decisiva.

La estructura metodológica es donde convergen, tanto los principios lógicos del contenido, como las características psicológicas del alumno.

Para posibilitar la interacción sujeto-objeto es necesario que la forma en que se presente el contenido sea significativa para el alumno. Sin la estructura metodológica, mediatización de la base concreta, el contenido, es incapaz de generar desequilibrio en el sujeto al que va dirigido, cuando la potencialidad de éste último de desarrollar un interés dirigido, su objetivo se pierde. Por lo tanto la estructura metodológica deberá relacionarse con la capacidad y el nivel del que aprende, es decir con la estructura cognoscitiva del alumno, esta relación fijará la potencialidad y el valor de la interacción a producirse.

Señalaremos tres principios para el ordenamiento de la estructura metodológica de base.

. secuencia: es decir darle un orden a los elementos que aparecen y la articulación que presentan entre ellos.

. amplitud. este principio aparece ligado a la concepción integrativa, es decir la forma en que se

señalan las relaciones horizontales de conceptos o entre conceptos, contemplando tanto los de la propia disciplina como la de otros campos. Los conceptos conectados adquieren relevancia en la organización horizontal de la estructura metodológica, ya que ayudan a clarificar al concepto considerado como central (en la estructura conceptual) y a posibilitar su significación o diferenciación. Nos permite por otro lado, comparar y contrastar conceptos y, de esta manera, relacionarlos.

profundidad; tiene que ver con la extensión y cualificación de conceptos previamente aprendidos.

Este principio nos señalará el nivel de abstracción, complejidad y precisión de un concepto. Lo que interesa aquí es el aumento de complejidad que requiera su tratamiento. Su conformación está dada en función por el grado de complejidad en que lo presenta la disciplina y por los niveles de abstracción posibles del sujeto.

El tratamiento de esta situación de profundidad exige la idea de una estructura espiral acumulativa, donde el concepto es trabajado una y otra vez en nuevos contextos.

- Actividades.

Si el aprendizaje requiere de un gran despliegue

de actividad (a todos los niveles) por parte del su
jeto- alumno con respecto al objeto-contenido (equi-
 libro-desequilibrio) y la función del maestro es fa-
 cilitar las situaciones para que el aprendizaje se -
 produzca, entonces su tarea, a partir de la estructu-
 ración de contenidos es diseñar o prever, qué activi-
 dades se pueden desarrollar en clase (y fuera de -
 ella) para permitir que el alumno opere sobre los -
 contenidos y trabaje con ellos. El maestro no puede
 dejar librado al alumno para que "estudie" fuera de
 la clase y reducir esta a la función informativa, -
 pues en el proceso del trabajo sobre el contenido
 que se presentan las dudas o se producen los errores
 de comprensión, lo que nos permite avanzar sobre la
 línea de trabajar también con los elementos (conteni-
 dos) que el alumno ignora y no como hasta hoy se ha
 hecho en la escuela sobre la línea de mostrar lo
 que sí se sabe y connotar lo que no se sabe como de-
 ficiencias vergonzosas.

Marcamos aquí que a toda actividad del alumno co-
 rresponde una actividad del profesor sean éstas impli-
 citas o explícitas.

- Recursos.

Los criterios claves que regulan el proceso de
 su organización y diseño son: que permitan un acceso
 a la información de un modo tal que facilite la per-
 cepción de la realidad; que permitan al estudiante o-

perar con ellos, y deben de ser concebidos para uno o varios usos específicos por parte de los estudiantes y no solo como instrumentos complementarios de la actividad del profesor.

Se trata entonces de evaluar la necesidad de - los recursos en cada caso y elegir el tipo de ellos más adecuado para el contenido a trabajar y a las actividades que se requiere que los estudiantes realicen.

La noción de recurso que aquí se trabaja es en términos generales como la representación que se hace de la realidad, esta representación se hace por medio del lenguaje (oral, escrito, icónico, gráfico etc.).

Si planteamos la comunicación de contenidos a expensas del lenguaje como una actividad constante en el proceso didáctico nos permitimos hacer una triple consideración de lo hablado, a la luz de la teoría hermenéutica: de representación, de expresión o sin toma de alguien que habla y de señal para el oyente, pero el lenguaje es ante todo expresión, es decir - proyección del sujeto hablante. Cuando se ha dicho que el lenguaje es también información, no se ha hecho notar que el mensaje - lo que se informa- no puede aislarse porque compone una parte de la expresión, incluso en aquellos casos en los que el mensaje se - se da sin el sujeto ostensible, como en el caso de -

un disco o una cinta magnetofónica.

-Interacciones.

El planteamiento metodológico también se construye a partir de las interacciones que se desarrollen entre los estudiantes y el profesor. En este sistema de interacciones se expresan posibilidades múltiples de trabajo y estudio, diferentes formas de concebir la autoridad y las relaciones entre cada individuo y el grupo. Resta decir que cualquiera que sea el intento que el profesor encare, en los mismos estudiantes radica la posibilidad de su realización. Ellos pueden tanto participar independientemente de la voluntad del profesor como boicotear con su inercia los mejores propósitos democráticos.

Sin embargo es necesario aclarar que el tipo de interacciones que se gesten en un grupo, estarán relativizadas por el tipo de contenido con el que se plantea trabajar.

- Sistematización.

El proceso de sistematización permite sincronizar todos los elementos de la metodología de la enseñanza en un programa, es decir bajo la lógica de la planeación.

Marcaremos algunas fundamentaciones de la necesi-

dad de planificar.

- . hay que aprovechar al máximo el tiempo y espacio para cumplir con el encargo institucional.

- . porque la institución exige al profesor reportar su programa y controla a los estudiantes mediante exámenes.

- . el trabajo de enseñar es básicamente técnico y además implica una acción intencionada. Independientemente de los factores atribuibles a la sensibilidad y creatividad de cada maestro, lo principal de la enseñanza se ajusta a ciertos esquemas que se basan en criterios específicos y científicos.

Un profesor puede sistematizar a tres niveles la enseñanza:

- . Curso
- . Unidad
- . Sesión

Como esta propuesta de sistematización está ampliamente explicada en el texto Aportaciones a la didáctica de la educación superior de la ENEPI, trataremos de sintetizar sus elementos.

- Para planificar un curso se parte de la estructura conceptual general, tomando en cuenta su ubicación curricular.

Los elementos que se expresan son tres:

- . Propósitos y objetivos del curso
- . Contenidos generales
- . Bibliografía (básica y complementaria)

- Para planificar unidades, se toman en cuenta la enunciación de conceptos, principios, leyes etc. expresados en la estructura conceptual y se organizan las unidades temáticas de acuerdo a la estructura interna del contenido que a la vez sirve como guía para el desarrollo del trabajo docente, nos da los parámetros para la evaluación de los aprendizajes.

Los componentes de un diseño de unidad son:

- . Objetivos generales de la unidad
- . Contenidos
- . Metodología
- . Recursos
- . Evaluación
- . Tiempo de duración.

- Para planificar sesiones se utilizan las cartas descriptivas. Para ello es necesario tener presente los tres momentos en que se desarrolla una clase: apertura, desarrollo y cierre.

. apertura.- las actividades deberán ser de orientación para el alumno, dándole oportunidad de obtener una síntesis globalizadora sobre el o los problemas

que han de trabajarse. El desarrollo de este primer momento permitirá al maestro explorar y diagnosti_ car la situación en que se encuentren sus alumnos.

. desarrollo.- en el que se permite al alumno abor_ dar el análisis del objeto de conocimiento en cues_ tión. En esta situación las actividades selecciong_ das deberán posibilitar a los estudiantes realizar comparaciones y contrastes, generalizar o extraer - conclusiones parciales.

. cierre.- donde el análisis continúa con una sín_ tesis, con su unión en un todo. Deberá existir ac_ tividades que permitan ubicar lo aprendido en una - estructura más amplia o bien, aplicar lo aprendido en nuevos contextos, este tercer momento nos permí_ te lograr una síntesis final totalizadora, que a la vez nos marca la pauta para la apertura de una se_ sión subsecuente, o si se trata de un cierre parcial para la introducción de nuevos elementos.

El modelo que proponemos para la elaboración de cartas descriptivas para el trabajo subsecuente con microenseñanza es el siguiente:

DATOS GENERALES

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

TIEMPO .	OBJETIVO PARTICULAR	CONTENIDO	ESTRATEGIAS	EVALUACION

BIBLIOGRAFIA:

OBSERVACIONES

4.3. Replanteamiento de la microenseñanza.

Conviene distinguir por lo menos tres niveles en el replanteamiento de la microenseñanza para la formación de profesores:

- Los momentos de la microenseñanza
- El dispositivo de base
- Los supuestos teóricos para su reconceptualización

En este apartado trabajamos sobre la explicitación de cada uno de los niveles y las interacciones que en el proceso se producen.

4.3.1. Momentos de la microenseñanza.

Los momentos que se pueden distinguir en este nivel son tres:

- Planeación
- Monitoreo
- Reflexión crítica

Por supuesto son momentos lógicos, no necesariamente secuenciados en el tiempo ya que cada uno supone la existencia de los otros dos.

- Planeación. Consiste fundamentalmente en la elaboración de una carta descriptiva (según el modelo propuesto en la página 84), para ser trabajada en 10 minutos. Para esta elaboración es necesario que se tomen en cuenta todos los elementos de la propuesta didáctica que se esbozó en el apartado anterior, (de hecho los profesores la diseñan en la primera semana del curso).

Los profesores diseñan sus recursos, eligen una técnica didáctica en función del contenido que prefieren trabajar y establecen propósitos en función de los elementos señalados.

El grupo de profesores se divide en varios roles que cada profesor va escogiendo conforme se desarrolla el curso.

Estos papeles son:

- . El profesor- monitor
- . Los profesores- alumnos (en grupos de áreas heterogéneas, sugerimos que sean de la misma área que el profesor-monitor)
- . Los profesores- observadores
- . El profesor- operador de cámara.

- El profesor-monitor es quien pasa a desarrollar su sesión tomando como alumnos a los profesores de la misma área o carrera en la que imparte(o impartirá) - sus clases. Antes de los 10 minutos con los que cuenta para desarrollar su clase, hace la ubicación de su tema dentro del contexto del programa del módulo o asignatura a la que pertenece.

- Los profesores- alumnos en número de cinco toman los lugares dispuestos para ellos, que son los más próximos al profesor-monitor.

- Los profesores-observadores ocupan la parte de atrás del aula anotando sus observaciones tanto metodológicas como de manejo de contenidos, de actitudes, etc., no operando con guías de observación estructuradas, sino con observación libre apoyada en los principios metodológicos y conceptuales ya trabajados.

- El profesor - operador de cámara que puede ser cualquiera de ellos o bien uno de los dos pedagogos que coordinan el trabajo de los cursos, lo único que opera es la cámara, pues el fin no es que aprenda a manejar los aparatos, si no desmitificar la cámara - como el ojo objetivo, "que refleja la realidad" y evidenciar su relatividad dependiendo de quien está detrás de ella, lo que va permitiendo al grupo incorporarla como un instrumento más de trabajo.

Una vez que el profesor-monitor ubica sus sesión

en el contexto general del programa (y todas las precisiones que el considera pertinentes), procede a desarrollar su plan de trabajo de 10 minutos, estos diez minutos son los que se graban en videocintas, para su análisis y reflexión crítica.

La reflexión crítica tiene como ejes:

- El manejo de contenidos
- El manejo de ~~plano~~ la perspectiva de los tres momentos lógicos de apertura, desarrollo y cierre.
- La precisiones metodológicas necesarias.
- Los recursos como representación de la realidad en donde se incluye al lenguaje en cualquiera de sus formas.
- Las actitudes de los propios profesores con respecto a los profesores-alumnos, y al reconocimiento de su práctica.
- Su opinión acerca de la experiencia con microenseñanza.
- Las indicaciones sobre las técnicas didácticas y su relación con los contenidos trabajados: ya sea para introducirnos en el tratamiento de un contenido nuevo, para desarrollarlos y procesarlos, o bien

para hacer evaluaciones diagnósticas, formativas o de síntesis.

- Las observaciones y la reflexión crítica es auxiliada por la repetición de la cinta, en la que se pueden congelar las imágenes cuando alguno de los participantes quiere puntualizar sobre un aspecto que considera importante.

Los profesores tienen opción de repetir o no la microlección, con el mismo contenido o bien con uno que consideren más adecuado.

Cabe hacer notar que en la mayoría de los grupos, los profesores-alumnos asumen un rol de alumno pasivo, tímido, receptor que incluso aunque no esté de acuerdo con el contenido manejado por el profesor-monitor (que en muchos de los casos son amigos o colegas) no se atreve a manifestarlo, ni a cuestionarlo, mucho menos a revatirlo. Cuando preguntamos el porqué de esta actitud, la respuesta casi siempre es referida a la premura del tiempo; sin embargo nos atrevemos a formular una hipótesis de trabajo sobre la interiorización de un modelo de alumno en cada uno de nosotros o bien las reminiscencias a la vida de estudiantes.

4.3.2. El dispositivo de base.

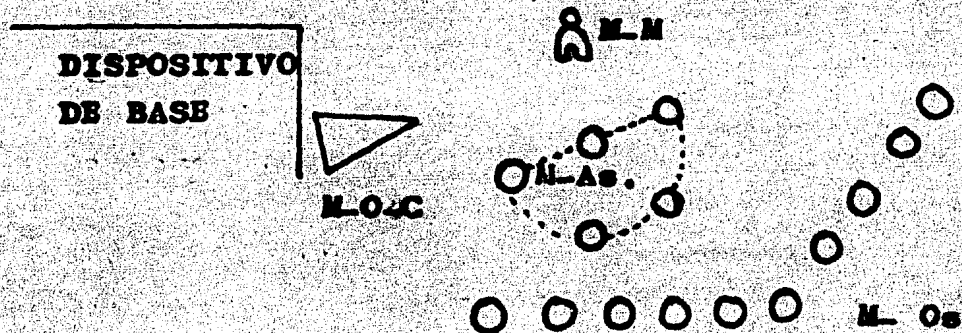
Para el desarrollo de la microenseñanza contamos

con una aula con espacio adecuado para un máximo de 20 participantes.

El dispositivo de base está integrado por un -
equipo de circuito cerrado de T.V. :

- . Una cámara de t.v.
- . Una videgrabadora
- . Un aparato de t.v. para reproducir las cintas.

La distribución del aula de microenseñanza es la siguiente:



M-M Maestro monitor

M-As Maestros alumnos

M-O-C Maestro operador de cámara

M-Os Maestros observadores

4.3.3. Supuestos teóricos para la reconceptualización de la microenseñanza.

La utilización de la microenseñanza para la formación docente nos ha permitido introducir una forma particular de concebirla.

Ya no la podemos concebir como una clínica neutral, para la modificación de la conducta de los maestros a partir de modelos previamente establecidos, en los que los pedagogos y maestros no tienen ingerencia. Podemos sí, concebirla como un espacio de reflexión y acción del quehacer cotidiano del maestro; donde se prueba una práctica posible, así como la propuesta teórico-metodológica misma.

Consideramos además a la microenseñanza como un espacio lúdico de preparación, en la inteligencia de que el hecho de reducir el tiempo de la sesión a diez minutos no puede traducirse en la reducción de los elementos involucrados en la tarea docente, sino por el contrario los condensa, invitando al profesor a que ponga en juego sus conocimientos acerca de los contenidos, el poner en tela de juicio su papel de trasmisor neutro de mensajes nosémicos a los alumnos aúlicos.

Ya en 1927, Freud en El porvenir de una ilusión se refería a las enseñanzas como "enunciados sobre hechos y constelaciones de la realidad exterior (o interior), que comunican

algo que uno mismo no ha descubierto y demandan creencia. Puesto que nos dan información sobre lo que más nos importa e interesa en la vida se les tiene muy alto aprecio. Quien no sabe nada de ellas es harto ignorante; quien las ha recibido en su saber puede considerarse muy enriquecido.

Desde luego hay muchas de tales enseñanzas acerca de las cosas más variadas de este mundo. Cada clase escolar rebosa de ellas.

Todas esas enseñanzas demandan creencia para sus contenidos, pero no sin fundamentar su pretensión. Se presentan como el resultado compendiado de un largo proceso de pensamiento que se basa en la observación, pero sin duda también en el razonamiento; enseñan el camino a quien tenga el propósito de rehacer por sí mismo el proceso, en vez de aceptar su resultado. Además quien proclama la enseñanza consignará de dónde obtuvo el conocimiento toda vez que, como en el caso de los enunciados geográficos, no sea evidente por sí mismo. Y puesto que, como bien lo ven todos los participantes, es impracticable enviar a cada escolar a un viaje de circunvalación, uno se limita a hacer que las doctrinas de la escuela se acepten bajo palabra, pero sabe que el camino para obtener el convencimiento personal permanece abierto". (12)

Estas "enseñanzas" -resulta evidente- son lo que hasta ahora nosotros hemos llamado objeto o contenido

y pensamos que como enunciados que se aceptan bajo palabra son susceptibles de ser analizados a la luz de la hermenéutica del lenguaje, ya que la comunicación de estas enseñanzas se hace a expensas del lenguaje.

La microenseñanza en su práctica inicial, tiene por lo menos un mérito, el permitir a los docentes en formación la confrontación de su propia imagen, (sus actitudes, sus gestos, su expresión facial y corporal, etc.). La hermenéutica del lenguaje intenta dilucidar las actitudes en el lenguaje y exige para esto un esfuerzo interpretativo.

La hermenéutica del lenguaje parte a su vez de los supuestos siguientes:

- Las actitudes son formas de preconducta del sujeto en su totalidad. Matizan la conducta de modo relativamente constante, confiriéndole una específica significación, o, por decirlo en otras palabras, una subrepticia intención. Las actitudes no se dejan captar de modo inmediato, sencillamente porque pertenecen a la zona del yo que contacta con la realidad y que, por consiguiente, deben ser las más de las veces coartadas y reprimidas para adecuarlas a la realidad sobre la cual se proyectan. Ya que nos encontramos en un medio en el que no es posible transparentar nuestras actitudes.

-El otro supuesto concierne al lenguaje como conducta. Si las actitudes impregnan la conducta general, en el lenguaje, que constituye una forma de conducta sumamente diferenciada, tales actitudes han de ser proyectadas de modo así mismo diferenciado. El lenguaje es conducta verbal. Y en la medida que el lenguaje supone el ejercicio de una función específicamente humana, las actitudes se verbalizan en él, o bien se expresan, junto al verbo, mediante formas de expresión prosódica, incluso mediante la gramaticalidad o agramaticalidad de la proposición.

Podemos considerar que la microenseñanza abre un espacio para la reflexión del acto lingüístico, en su contexto didáctico, introduciendo al profesor incluso a la reflexión y análisis de sus propias actitudes y a descubrir sus posibles significados, pero siempre referidos al ámbito educativo.

Todo lenguaje es significativo en la medida que es opcional y este carácter de opción es doble: opción sobre de qué hablar, por un lado, opción sobre de qué manera hablar por otro. Aparte de que en cualquier caso siempre existe la opción entre decirlo y no decirlo. Lo hablado dice del que habla por lo que habla y por como lo habla.

A sí mismo, lo no-hablado es un componente más de lo-hablado, que debe situarse en el seno mismo del discurso. Pues, se deduce del carácter opcional del

lenguaje lo-dicho implica, en el sentido lógico del vocablo, lo que se ha dejado de decir y de alguna manera se entrevé en lo que se ha dicho.

Un ejemplo de esto lo tenemos no en el silencio, sino en el habla automatizado, o mejor, en los componentes automatizados del habla bajo la forma de tics. Expresiones tales como "bueno vamos a ver", o los ¡ei?, ¡ei?, evidentemente, (que los profesores al ver la cinta con su microlección grabada se sorprenden al descubrirlos y la frecuencia con la que algunos de ellos los repiten), son locuciones que pretenden llenar el espacio silenciable; no dicen nada por sí mismas y, como lexemas resultan espacios vacíos, pero ofrecen la ventaja para el hablante de ocultar (lo consiga o no, ésta es otra cuestión) su actitud perpleja frente a la realidad, bajo la forma de una pausa ocupada verbalmente y precedente a la formulación ineludible. No es, pues, significativa de precaución ante la realidad sino ante sí mismo, como sujeto provocable por la realidad misma.

Explicamos ahora tres posibilidades que el lenguaje ofrece cuando funciona como medio de comunicación entre hablante y oyente.

- el hablante puede aludir a un observable, referente o designatum. Denominamos a esta situación como indicativa u ostensiva. La predicación de sí mismo se hipostasía, y salvo excepciones -la de un espectador en función de psicólogo o intérprete (hermenéuta)- pasa desapercibida.

- La situación opuesta está representada por el caso en que una proposición, o expresión en el sentido literal del vocablo, no alude a un observable. En ella lo que se comunica se convierte, ante la ausencia de referente, en pura expresión, y el sujeto predica, exclusivamente de sí. Denominamos a esta función del hablante como estimativa o auto predicativa.

- Pero estas situaciones extremas, y por así decirlo, puras, en las que tiene lugar o una función indicativa o una función estimativa, no componen la totalidad del comportamiento verbal. La mayoría de las veces se dan estas funciones sucesivamente, o incluso simultáneamente junto al entendimiento de lo dicho por el hablante se sobreentiende al hablante por aquello de que habla y por como lo habla (y también por aquello que no habla y como lo silencio).

Por otro lado el lenguaje designa acerca de la realidad, pero no puede ser imaginado como reflejo de la realidad. Por esta razón nuestro habla acerca de una realidad no denota la realidad, sino nuestra forma de estar frente a la realidad, la realidad que apprehendemos y la que soslayamos; en una palabra, de la que interesa hablar y de la que interesa no hablar. Al hablar de la realidad hablamos de nosotros mismos, lo sepamos o no.

"Por el lenguaje, la humanidad puede expresar por

medio de signos infinitamente móviles y plásticos -las palabras- las operaciones en las que se expresa su experiencia universal, esta experiencia universal se constituye a través de la práctica, por lo que la importancia de ésta no tiene límites, puesto que si por alguno de sus aspectos la práctica es repetición, por otro es innovación. La invención no es un milagro; toda invención es largamente preparada por una práctica paciente, que, de repente, adapta una forma inédita. La cantidad se cambia por calidad, la acumulación de experiencias persistentes acaba por originar, bajo la presión de la necesidad, una innovación decisiva, que desde el momento este, va a generalizarse. En suma, el conocimiento científico de la realidad, sea cuál sea su objetivo (naturaleza o sociedad) tiene su origen en la práctica histórica misma de la realidad." (13)

La microenseñanza nos permite, por el hecho de devolvernos el desarrollo de nuestro discurso y acción, la reflexión sobre el dispendio en lo comprendido, de entre lo expresado por el "emisor", nos permite evidenciar que el "receptor" verifica sobre lo hablado, una específica selectividad.

El hecho de que por la organización de la microenseñanza esta reflexión se haga en grupo, nos permite enriquecerla aún más, ya que se evidencia el carácter selectivo de nuestra individual captación. Cada uno de los componentes del grupo (pedagogo, maestros en

todos sus roles) aprehende determinada parcela de la realidad ofrecida y la propia dinámica del grupo hace prácticamente irresistible la comprensión de lo que ahora se nos ofrece dilucidado por él y que los demás no vimos.

Así, pues, la "ignorancia" sobre lo que se expresa la lleva a cabo el hablante merced al interés que en él existe por informar sin expresar, o expresando lo menos posible; incluso para sí mismo, por la gran capacidad que desarrollamos para ocultarnos nuestras propias motivaciones. Por parte del oyente rige un mecanismo análogo sobre lo escuchado; tiende a no inteligir sino aquello que le importa.

Otra línea de trabajo es la relación método contenido, partimos del supuesto de que sería absurdo formular una receta o regla general por científica que ésta pretenda ser que sirva en todos los casos.

Y dado que reconocemos las diversas naturalezas de los contenidos a trabajar en el proceso didáctico, nos parece necesario no solo el uso de diversas técnicas didácticas sino hacer uso de nuestra propia creatividad para el trabajo cotidiano de la docencia, y referir el contenido a los principios con los que está comprometido o concebido.

La forma de concebir a la microenseñanza en parte como un espacio de reflexión de este quehacer y en -

parte como un espacio para la actividad lúdica, en la que el maestro no sienta la presión de un grupo de alumnos, sino que sean ellos mismos los que intercambien esos roles maestro - alumno, sin negar claro al extrañamiento que eso significa; nos permite jugar con los elementos trabajados en la estructura didáctica que posibilite la praxis creativa, no por negar su complejidad sino por el contrario, por verificar su dinamismo. Nuestra tarea con microenseñanza es congelar imágenes para su reflexión, volvemos a darnos cuenta de que los términos observacionales son caballos de Troya que deben ser examinados muy cuidadosamente, pero nuestra tarea es, también, hacer fluido el material petrificado que encontramos.

Para trabajar la relación método- contenido en la microenseñanza, volveremos a referirnos a la estructura didáctica donde sus cinco elementos aparecen bajo la lógica de la interacción generalizada, así pues se reitera el hecho de que al reducir el tiempo de la enseñanza a diez minutos no implica reducir el número de elementos que se pondrían en juego, sino por el contrario, se condensan.

Para organizar el trabajo general de la microenseñanza ideamos un esquema de técnicas didácticas - organizadas de tal manera que el maestro pueda hacer uso de ellas, bajo un criterio que parte del tipo de contenidos que trabajará (en la microlección y en el aula) en cuanto nivel, marcado por el objetivo, y

la naturaleza misma del contenido, el nivel de avance (introdutorio, desarrollo, o síntesis) y la línea curricular en la que está inscrito.

El esquema organiza a las técnicas didácticas - como parte de la metodología de la enseñanza que suponen actividades para el maestro y para el alumno, el uso de recursos específicos, una modalidad de interacciones y una sistematización a nivel general de un curso especificado en planificación de unidades y sesiones, a partir de la estructura conceptual del propio curso.

De tal manera que el maestro pueda prever el trabajo, por ejemplo de un Seminario, o estudio dirigido, desde la primera clase de un curso, y que durante el desarrollo del mismo, esté al tanto del grado de avance de los alumnos en la preparación de dicha actividad. Esto a su vez le permite, al maestro y a los alumnos, ir diseñando, elaborando y manipulando los recursos necesarios para una clase con tiempo suficiente.

Por otro lado se previene a los maestros de que, el hecho de que las técnicas aparezcan tipificadas no quiere decir que tengan que restringir su práctica a estos lineamientos, pero si respetar los niveles de la lógica del contenido, de las estructuras metodológicas; y cognoscitivas del alumno.

Cabe hacer notar que las técnicas didácticas se presentan en el esquema bajo la siguiente lógica: de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo en orden creciente de dificultad, tanto por el nivel de complejidad del contenido que con ellas se puede manejar, por cuanto al nivel de contemplar cada vez más elementos teóricos y metodológicos por parte del profesor, y una mayor actividad en ese mismo orden tanto para el maestro como para los alumnos.

Para cada uno de los grupos confluyen de manera más o menos compleja ciertos niveles:

- En el primer grupo - técnicas expositivas- la actividad está centrada en el desarrollo lógico (introducción, desarrollo y síntesis) del contenido a través de un discurso más o menos formal, por parte de uno de los integrantes del grupo (maestro o alumno) adecuado y dirigido a los demás miembros del grupo. En estas técnicas las precisiones metodológicas quedan implícitas o son mínimas como en el caso de la conferencia en que se le informa al Auditorio la forma y el momento en que se harán las preguntas al conferencista.

Así mismo el manejo de los recursos está centrado en el expositor. Por medio de este grupo de técnicas podemos introducir o bien sintetizar un contenido más o menos complejo en un tiempo relativamente corto. Se recomienda conjugárselas con otras técnicas

cas.

- En el segundo grupo - técnicas interrogativas- el contenido es trabajado por alguno de los integrantes del grupo (maestro o alumno) con la lógica análisis-síntesis a partir de preguntas o de un cuestionario previamente preparado y que responde a la estructura del contenido, y también a la estructura cognoscitiva del alumno.

Este trabajo implica: tener conocimientos más amplios sobre los contenidos (ya que aquí se pone en juego lo que sí es y lo que no es); precisar previamente para que es este trabajo, - para evaluación diagnóstica, desarrollo de contenidos, o bien síntesis de éstos, etc.- para estar en capacidad de orientar a los alumnos sobre actividades complementarias - tales como lecturas previas o posteriores-.

Las precisiones metodológicas quedan implícitas para los alumnos, el manejo de recursos sigue centrado en el expositor-interrogador.

Al igual que en el grupo anterior se recomienda conjugárselas con técnicas de otros grupos, respetando claro, hasta donde el contenido lo permita- el esquema de la técnica.

- En el tercer grupo - técnicas grupales- las actividades se comparten para el trabajo sobre contenido

do con todos los integrantes del grupo. En términos generales se pueden reconocer seis pasos:

- . de las indicaciones metodológicas por parte del profesor en el que se indican los papeles a desempeñar, por cada uno de los integrantes, formar equipos, definir tiempos, nombrar secretario, moderador, cronometrista, etc.
- . de las indicaciones sobre los contenidos a trabajar, también a cargo del profesor.
- . desarrollo de las actividades por parte del profesor y los alumnos.
- . reporte por parte de los alumnos del contenido trabajado.
- . reporte del trabajo realizado, por parte de los alumnos.
- . Síntesis final de ambos niveles: teórico y metodológico, por parte de los alumnos y el maestro.

Esto implica necesariamente un manejo más amplio de contenidos, puesto que se pone en juego lo que es y lo que no es, pero también las posibles relaciones de contradicción o complementación con otras teorías, otros principios, otras filosofías, etc.

La actividad se des-centra del profesor para ser compartida con todo el grupo, aunque éste permanezca en calidad de espectador su tarea fundamental es la de aclarar dudas, orientar sobre contenidos, hacer precisiones metodológicas, etc.

El manejo de recursos también se comparte con los alumnos, aunque su planificación y diseño (y en su caso la supervisión) es responsabilidad del profesor.

El tipo de interacciones que aquí se promueven son de tipos muy variados.

Sin embargo conviene señalar, que estas técnicas se utilizan en función del nivel de trabajo a realizar, - de evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, introducir nuevos elementos, desarrollar un contenido relativamente novedoso, debatir sobre diferentes posturas sobre un mismo tema, etc. - ya que estas técnicas no se pueden utilizar para cualquier tipo y nivel de contenido. Esto es, por ejemplo, que con una lluvia de ideas no podemos desarrollar un contenido nuevo, pero si resulta muy útil para introducir un nuevo elemento de contenido, para propiciar una discusión, o invitar a la participación a un grupo nuevo.

También es recomendable utilizarlas complementadas con técnicas de otros grupos.

- El cuarto grupo - estudio dirigido- implica - centrar el trabajo en el alumno ya sea individual o colectivamente.

Sin embargo por parte del profesor implica un conocimiento complejo de los contenidos, ya que su papel será el de vigilar el trabajo conceptual que los alumnos desarrollen paulatinamente, indicar bibliografía, que incluso sostengan posiciones divergentes, centrar las discusiones, etc.

El manejo de los recursos es tarea fundamentalmente de los alumnos, y, resulta evidente, este tipo de técnicas se utilizan para el trabajo planificado desde el principio de curso, sobre contenidos que por su nivel de complejidad necesiten un tratamiento más minucioso, y que supone el trabajo previo sobre contenidos más simples con metodologías más simples también.

Las indicaciones metodológicas también se complejizan ya que suponen el conocimiento y manejo de técnicas de investigación documental, social, experimental, estadística, etc.

TECNICAS DIDACTICAS

EXPOSITIVAS

EXPOSICION

DEMOSTRACION

CONFERENCIA

INTERROGATIVAS

**EXPOSICION CON
PREGUNTAS**

INTERROGATORIO

GRUPALES

**CORRILLOS
PHILIPS 6° 6**

REJILLA

**LLUVIA DE IDEAS
DISCUSION EN PE
QUEÑOS GRUPOS**

**COMBINACION CON
TECNICAS DE IN-
VESTIGACION**

**MESA REDONDA
PANEL
DEBATE**

**SIMPOSIO
SEMINARIO**

ESTUDIO DIRIGIDO

**LECTURA COMENTADA
TUTORIA**

**INVESTIGACION;
DOCUMENTAL
TESTIMONIAL
OBJETIVA**

CONDUCCION DIRECTA

ESTUDIO DE CASOS

Referencias bibliográficas

- 1 FURLAN, A. "La tecnología educativa y el cambio en la educación". p409
- 2 UNAM, ENEPI, DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA. Memorias de la ENEPI 1975-1982; Documento del Departamento de Pedagogía. p.538
- 3 IDEM. p 540
- 4 GOULDNER. " De los ideólogos a los tecnólogos" p. 319
- 5 FLAVELL. La psicología evolutiva de Jean Piaget. p. 63
- 6 PIAGET. Seis estudios de psicología. p.147
- 7 IDEM. p.145
- 8 FLAVELL. Opus cit. p.74
- 9 PAIN. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. p.19-20
- 10 ENEPI, DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA, Aportaciones a la didáctica de la educación superior. p.8
- 11 Para mayor profundidad ver S. PAIN. Opus cit. p.9
- 12 FREUD. El porvenir de una ilusión. p.25
- 13 BESSE. Práctica social y teoría. p. 60

5. CONCLUSIONES.

La explicitación y análisis del modelo de formación docente con microenseñanza, pone de manifiesto el compromiso de ésta con la tecnología educativa; así mismo revela los fundamentos psicológicos y sociales que sostienen tanto a la microenseñanza - como a la tecnología educativa.

El análisis crítico de estos fundamentos nos ha permitido diferenciar entre los instrumentos que utiliza, y el proyecto socio-político en general y educativo en particular que subyacen a la tecnología educativa.

El proyecto socio-político de los tecnólogos en síntesis es el control social a partir del condicionamiento operante generalizado en una sociedad - tal que la historia ha llegado al fin de su desarrollo en donde todo es ya, un problema solamente de adicionar elementos al propio sistema, la escuela - entonces aparece como un instrumento para vehicular el proyecto, adaptar al educando a través de la modificación de la conducta -y solo de la conducta- para que llegue a ser un buen ciudadano cuyo DEBER SER, está diseñado por el "científico", el maestro es entonces un estímulo más para el alumno, el formador docente a su vez lo es para el profesor. La adición de los tres: alumno, maestro y supervisor, conforman entonces un sistema lineal de variables

fácilmente manipulables por el "científico" cuyo papel por no aparecer nunca en escena no es puesto nunca en tela de juicio.

La propuesta que se trabaja en Iztacala, no como una respuesta a la tecnología educativa, sino -gestada por las necesidades de la institución y la práctica docente misma, pretende más que cerrar la problemática de formación docente abrir las perspectivas para su análisis, introduciendo esquemas de otras disciplinas, no trabajadas hasta ahora por la didáctica.

A este nivel nos referimos a la conjugación de varios esquemas bajo la lógica de la interacción generalizada, respetando la lógica interna de cada estructura conceptual; estos esquemas a nivel general son:

La epistemología genética, que nos aporta una explicación de la relación Sujeto-Objeto como construcción recíproca, que permite desprender la importancia de la relación método-contenido y teoría-práctica, ejes de la propuesta metodológica; misma que es puesta a prueba en la práctica con microenseñanza.

La reconceptualización de la microenseñanza introduce la hermenéutica del lenguaje como referencia para el trabajo de autoscopia a nivel individual, y

a nivel grupal ofrece un espacio para la reflexión de la práctica docente como grupo que pertenece a un contexto institucional particular; la reflexión crítica de la microenseñanza ya no se hace con referencia a un modelo sino en relación a líneas más amplias, partiendo de la relación Sujeto-Objeto, método-contenido, y la interpretación del lenguaje.

Si bien es cierto que nos parece fundamental que el profesor tenga un espacio de reflexión y análisis de su propia práctica, como el que le ofrece la microenseñanza, no es menos cierto que ésta toca tangencialmente su práctica ya que en esta situación el Sujeto, maestro, es interpelado por su propia práctica buscando en ella la razón de su accionar y el sentido de su profesión.

En consecuencia con esta orientación aparece nuevamente la necesidad de vincular las acciones de formación docente a las de evaluación y desarrollo curriculares en un programa de seguimiento de los docentes, con un enfoque de reflexión y análisis de la propia práctica cotidiana y la construcción de nuevas alternativas docentes y curriculares que apuntan a vincular el trabajo del pedagogo con el del docente.

6. BIBLIOGRAFIA

- ALLEN, DWIGHT y KEVIN RYAN. Microenseñanza; una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento docentes. 2 ed. tr. por Eddy Montaldo. Buenos Aires, El Ateneo, 1978. 130p. (Biblioteca Nuevas Orientaciones en Educación)
- BESSE, GUY. Práctica social y teoría. tr. por Francisco Carreño. México, Grijalbo, 1969. (Colección 70, 48)
- BORBAU DE LA RENOVATION PEDAGOGIQUE, SECRETARIAT D'ETAT AUX UNIVERSITES. Microenseñanza. y autosco-
pia, un reencuentro. tr. por Monique Landesman para uso interno del Departamento de Pedagogía.
- CASTILLA DEL PINO, CARLOS. Introducción a la hermenéutica del lenguaje. 2 ed. Barcelona, Península, 1974. 224 p. (Historia, Ciencia y Sociedad, 94)
- CHOMSKY, NOAM. Critica al conductismo de Skinner. Buenos Aires, Antigua Casa Editorial Cuervo, 1976. 54 p. (Cuervo, 2)
- GOULDNER, ALVIN. "De los ideólogos a los tecnólogos". En su La dialéctica de la ideología y la tecnología. Cap 12. p310 - 338. tr. por Néstor Miguez. Madrid, Alianza, 1978. 372p.

- UNAM, ENEPI. Memorias 1975-1982 y prospectivas.
México, ENEPI, 1983. 727 p.
- UNAM, ENEPI, DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA. Aportaciones a la didáctica de la educación superior.
México, ENEPI, 1979. 245 p.
- FLAVELL, JOHN. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires, Paidós.
- FREUD, SIGMUND. El porvenir de una ilusión, 1927. En sus Obras completas. tr. por Etcheverry. t. XXI (p 1-57) Buenos Aires, Amorrortu, 1979. 288 p.
- FURLAN, J. ALFREDO. La tecnología educativa y el cambio en la educación. en SEP, Audiovisual. México, SEP, 1976. p. 409-411.
- PAIN, SARA. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. 3 ed. Buenos Aires, Nueva Visión, 1978. 119 p.
- PIAGET, JEAN. Seis estudios de psicología. 6 ed. tr. por Nuria Petit. México, Seix Barral, 1974. 227 p. (Biblioteca breve, Ensayo, 247)
- RUIZ, ROBERTO. " El papel de la teoría en el comportamiento de B. F. Skinner" en ROBERTO MORENO ET AL. Cuadernos de educación. Publicaciones de la Escuela de Psicología, U.C.V., Caracas,

1975.

SKINNER, B.F. Más allá de la libertad y la dignidad. 2 ed. tr. por Juan José Coy. Barcelona, Fontanella, 1973. 275 p. (Pensamiento, 35)

SKINNER, B.F. "La ciencia de aprender, el arte de enseñar" en su Tecnología de la enseñanza Capítulo 2. Barcelona, Labor, 1970.

SAAL, FRIDA. "Conductismo, neoconductismo y gestalt." En BRAUNSTEIN, NESTOR, MARCELO PASTERNAK, ET AL. Psicología: ideología y ciencia. 7 ed. Capítulo 11. (p. 261-278) México, Siglo XXI, 1981. 419 p. (Psicología y etología)

A N B X O

ARO	ACTIVIDAD	PARTICIPANTES
1976	Seminario de Diseño Curricular.	Funcionarios de la E.N.E.P.I. Coordinado por el Depto. de Pedagogía.
1976	Diseño del Plan de Estudios.	Funcionarios vinculados a Medicina, Jefes de asignatura, profesores invitados, profesores del Departamento de Pedagogía.
1976	Diseño de la primera implementación piloto. a. Formación del equipo de maestros. b. Elaboración de los instrumentos de seguimiento.	Grupo de profesores designados. Asesores del Departamento de Pedagogía.
1977	Desarrollo de la experiencia piloto. a. Observación de programas. b. Observación de clases. c. Reuniones de discusión. d. Elaboración de exámenes para alumnos. e. Elaboración de informes de módulos. f. Realización de talleres de evaluación.	Grupo de profesores designados. Asesores del Departamento de Pedagogía, grupo de 60 alumnos.
1977	Curso de formación docente para la implementación general de currículo. a. Formación en los contenidos de los módulos. b. Cinco talleres sobre diversos aspectos de didáctica. c. Publicación de textos didácticos.	200 profesores de la carrera.
1977	Reuniones de discusión acerca de la marcha del plan y su conceptualización y las modalidades de su implementación.	Responsables de la carrera y los módulos y el personal del Departamento de Pedagogía.

CURSO (1)

ARO	ACTIVIDAD	PARTICIPANTES
1977	Elaboración de exámenes departamentales, análisis de resultados y construcción del Banco de Reactivos para todos los módulos.	Sección de Evaluación del Aprendizaje.
1978	Elaboración y comienzo de la aplicación del plan de seguimiento de la actividad académica del plan de estudios, a nivel masivo. a. Discusión de la programación. b. Observación de clases con aplicación de instrumentos. c. Autoaplicación de instrumentos de análisis del trabajo docente. d. Elaboración de informes.	Profesores de todos los módulos y personal de la Sección Formación Docente del Departamento de Pedagogía.
1978, 79, 80 y 81.	Elaboración de documentos sobre diversos aspectos del plan de estudios para presentar en las jornadas de aniversario de la ENEPI, congresos nacionales e internacionales.	Funcionarios, profesores, miembros del Departamento de Pedagogía y estudiantes.
1978, 79 y 80.	Cursos de Didáctica aplicada al área, cursos integrados de metodología y contenido.	Módulos Introducción, Generalidades, Sistema Nervioso, Digestivo, Endócrino, Soma, -Génito-urinario, Tegumentario, Cardiovascular, Respiratorio, Linfomático, Laboratorio y Práctica Clínica.
1978	Publicación del libro "Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior" como material de trabajo para los profesores.	Departamento de Pedagogía.
1978, 79, 80 y 81.	Cursos de introducción a los conceptos básicos de la propuesta metodológica.	Maestros de nuevo ingreso y profesores en ejercicio, dictados por la Sección de Formación Docente.

CURSO (2)

AÑO	ACTIVIDAD	PARTICIPANTES
1978, 80	Diseño de una metodología especial y seguimiento de grupos de repetidores de los módulos básicos.	Sección Problemas de Aprendizaje.
1978, 79 y 80.	Aplicación de exámenes diagnóstico de preingreso y de paraja a los ciclos clínicos.	Sección de Evaluación.
1979	Mikro-enseñanza en televisión.	Profesores de los cuatro primeros ciclos.
1978, 80	Diseño y aplicación de una encuesta de evaluación curricular y funcionarios.	Departamento de Planeación Académica y Departamento de Pedagogía.
1979, 80 y 81.	Implementación de los módulos de Pedagogía I y II. Incluye el diseño de los programas, la capacitación de los profesores, el dictado de clases y los talleres de evaluación.	Departamento de Pedagogía.
1979, 80	Talleres intermodulares.	Módulos de la primera fase. Departamento de Pedagogía.
1979	Diseño y aplicación de una encuesta sobre problemas de aprendizaje a los alumnos.	Sección Problemas de Aprendizaje del Departamento de Pedagogía.
1980	Talleres de organización y preparación de la enseñanza en los ciclos clínicos.	Coordinación, Departamento de Enseñanza Clínica y Departamento de Pedagogía.
1980	Taller de Didáctica para equipo de profesores del Centro Hospitalario del ISSEMYN.	Departamento de Pedagogía.
1980, 81	Programa de capacitación básica en didáctica.	Dictado por el Departamento de Pedagogía con asistencia de profesores de diversas carreras.

CUADRO (3)

AÑO	ACTIVIDAD	PARTICIPANTES
1980, 81	Diseño del Sistema de Evaluación Curricular.	Coordinación de Medicina, Departamento de Pedagogía.
1980, 81	Programa de Producción de clases por televisión y documentos sobre temas centrales para los módulos de los ciclos básicos.	
1980, 81	Reproducción de programas de televisión para el Centro de Recursos para el Aprendizaje.	Personal C.R.A.
1981	Taller de Evaluación Curricular.	Participaron miembros del Departamento.
1981, 82	Dictado de cursos de Introducción a la Didáctica para profesores de nuevo ingreso.	Sección de Formación Docente.
1982	Curso sobre técnicas de estudio.	Profesores del Módulo de Generalidades.

CUADRO (4)