

24/197

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología



Diseño, Implementación y Repercusión de un Centro de Formación de Profesores. El Caso C.R.E.D.E. U.A.C.

T E S I S
Para obtener el título de
Licenciado en Psicología
P r e s e n t a n

NUBIA SOLORIZANO DOMINGUEZ
JOSE ALMEDA ALVARADO
AMADO DURON PEREZ

Asesor y Director de Tesis: Mtro. José Huerta I.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está 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.

I N D I C E

	Página
INTRODUCCION	1
CAPITULO I	
- Panorámica general de la Formación de Profesores Universitarios	9
- Formación de profesores en México hasta la forma ción del CREDE	13
CAPITULO II	
- Creación y fundamentos teóricos de un "centro pi loto" como alternativa para la investigación y la innovación educativa	32
A. Antecedentes	32
Alternativa para el arranque del Centro Regio nal de Formación de Profesores con sede en la U.A.C.	38
B. Fundamentos teóricos	43
CAPITULO III	
- Formación del Centro	55
- Diseño del Centro de Desarrollo Académico Univer sitario SSESIC-CIDEA	56
I. Objetivos	56
II. Estrategias	56
- Investigación diagnóstica sobre los Centros del País	80
- Investigación diagnóstica sobre el Maestro UAC	87
- Evolución del CREDE	129

	Página
CAPITULO IV	
- Reorganización y Operación del Centro	134
- Formación de docentes	135
- Formación de estudiantes	137
- Segunda estructuración del Centro	142
a) La crisis política	142
b) Caracterización de la nueva etapa	143
CAPITULO V	
- Evaluación General y conclusiones	147
- Seis años de la experiencia CREDE	147
- Conclusiones	169
Glosario	174
Bibliografía	176
Anexos: I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII y IX.	

INTRODUCCION:

La Universidad Autónoma de Coahuila, es una institución de carácter tradicional, donde las posibilidades de cambio de sus estructuras aparecen escasas. Un ejemplo claro de esta impermeabilidad al cambio es la permanencia de sus planes de estudio, que en algunos casos subsisten sin modificaciones desde la fundación de la escuela. Klappenbach (1981) al analizar el idealismo de las universidades mexicanas afirma: "Una de las manifestaciones de esta crisis la constituye la concepción pedagógica didáctica. Mientras la escuela elemental ha realizado avances notables -aunque insuficientes- en los últimos años la Universidad sigue atada a sus esquemas tradicionales de docencia como si no necesitara de una revisión profunda de sus métodos de aprendizaje.*

Poco hace la Universidad para establecer planes que le permitan orientar sus fines y alcanzarlos como consecuencia de una acción premeditada e inteligente. La mayoría de los proyectos de centros de investigación, surgen sin que los avale un ejercicio serio de planeación que implique diagnósticos de la realidad en que se inscriben: políticos, objetivos, estrategias, etc.

* Klappenbach, David, El idealismo en las Universidades Mexicanas, Mimeo, 1981.

No se conocen proyectos que se propongan evaluar el desarrollo de la actividad académica de la Universidad Autónoma de Coahuila, en general existen pocas acciones para investigar lo que ésta hace y como lo hace.

El Centro Regional de Desarrollo Educativo (CREDE) surgió en 1979 en la U.A.C. con un extraordinario apoyo nacional e internacional, y como pocos centros del mismo tipo en el país, llevó a cabo en su inicio una evaluación diagnóstica de carácter nacional y de carácter local pretendiendo ser una experiencia innovadora, que aplicó un modelo original de formación y realizó un trabajo de formación de profesores y de investigación durante cinco años. Actualmente el Centro encuentra serias dificultades para realizar sus funciones eficientemente y en apego a los lineamientos en que fué concebido originalmente.

El trabajo de este Centro debe ser evaluado sobre todo en sus acciones de formación e investigación porque -- constituye una experiencia importante en el ámbito nacional en cuanto a la formación de profesores se refiere. Pero sobre todo porque se deben buscar alternativas de trabajo en este campo ya que es necesario que esta actividad se siga realizando, pues es cada vez más claro que se trata de una de las acciones más importantes para la transformación de la Universidad.

El Plan Nacional de Educación Superior (SEP ANUIES 1981), considera que para el mejoramiento de las universidades deberá establecerse parámetros para la realización de determinadas tareas básicas entre las que destaca los programas de formación y actualización de profesores para los que recomienda una asignación del total de su presupuesto entre el 3 y 4 %.

Este trabajo puede ser de importancia ya que la propuesta original del CREDE causó amplias expectativas en el ambiente académico nacional. Es necesario identificar qué situaciones han obstaculizado el desarrollo de las funciones del Centro pues actualmente existe una gran distancia entre lo que en su origen se proponía y lo que realmente hoy se hace; resulta entonces necesario evaluar las actividades del CREDE para identificar los factores relevantes que inciden en el éxito o fracaso de un proyecto académico. El conocimiento de esta experiencia puede permitirnos reformar el proyecto para establecerlo en forma más acorde a la situación de la UAC.

Existen en términos generales dos modelos de evaluación, que a su vez surgen de dos concepciones distintas de interpretar la relación de la educación con la sociedad. Existe, en cuanto a la relación Universidad sociedad, el Paradigma del Conflicto y el Paradigma del Equilibrio, el primero de ellos concibe a la educación como un medio para mantener la estructura de clases. En esta orientación

los cambios en la educación son concebidos como consecuencia de los cambios políticos, económicos y sociales. En el segundo caso se concibe a la educación como un modelo para reformar a la sociedad y lograr mayor eficacia y eficiencia en su operación. El modelo evaluativo derivado del Paradigma del Equilibrio, consiste en obtener información para determinar la relación entre los objetivos establecidos y los resultados logrados; no se pregunta por la naturaleza de los objetivos ni se evalúa el proceso real; en cambio en el modelo evaluativo derivado del Paradigma del Conflicto, se persigue examinar el valor social de los programas educativos en términos de los elementos de justicia social, y económica que se derivan de ellos y por lo tanto, de sus efectos sobre el sistema económico político. Por lo que la característica esencial de este tipo de evaluación consiste en una ubicación contextual de proyecto, que permitirá determinar el mismo modelo de evaluación a emplear, tanto como los objetivos, criterios y procedimientos que se emplearán. La característica sobresaliente de este modelo es la de ser participativo, porque concurren los sujetos involucrados en el proceso de evaluación (Castrejón -- Diez, 1982, pág. 57).

La propuesta que presentamos se inscribe en el modelo evaluativo que se deriva del Paradigma del Conflicto, porque pretendemos evaluar la función de un Centro Académico que se relaciona directamente con una de las funciones básicas de la Universidad; la formación de profesionistas, -

así como analizar los objetivos del CREDE en relación con los objetivos de la Universidad, para determinar la naturaleza de la relación entre los objetivos de la UAC y del Centro y su propia congruencia y determinar que tanto este Centro, de manera real o formal, puede colaborar para alcanzar los objetivos.

Por otra parte, la naturaleza de las funciones que realiza el CREDE y su supuesta filosofía, nos hace suponer que un proyecto de evaluación adecuado a la particular situación del CREDE, debiera ser un trabajo que posibilite la intervención de las personas implicadas directa e indirectamente en este Centro, por lo tanto constituir un proyecto de Investigación Participativa cuyas líneas generales debieran ser la participación de todos los sujetos en el análisis de la propia realidad con el fin de transformarla, que propicie hacer posible la relación teoría-práctica, captar la multiplicidad de las determinaciones del fenómeno que queremos estudiar y hacer valer el papel de la voluntad social en la transformación de la realidad.

En el primer capítulo de este trabajo se hace un análisis histórico del problema de la formación de profesores, se señalan cuatro etapas describiendo las acciones más relevantes, su ubicación temporal y las políticas de las que surjen.

En el capítulo dos se describen los antecedentes del Centro, aquellas acciones que dieron origen al CREDE. Se presenta la propuesta original de trabajo del Dr. Vielle hecha a la SSESIC, el inicio de los trabajos, la integración del grupo, el programa de actividades tanto de visitas a los centros nacionales mas representativos de formación docente como de eventos de formación de los propios miembros del grupo. Se definen los conceptos orientadores del proyecto original del modelo de centro como son: Aprendizaje innovador, Investigación-Acción, Investigación participativa y Planeación Participativa.

En el tercer capítulo se describen las actividades del Centro de Noviembre de 1979 a Junio de 1981, el Programa de visitas a los centros, los proyectos del grupo respecto al modelo ideal y se describe la "Investigación diagnóstica de los centros de formación de profesores y su influencia a corto y largo plazo," se presenta de manera anecdótica como surge la investigación diagnóstica sobre la participación, la formación, la investigación y el compromiso social de los maestros de la UAC, la que daría pautas para la elaboración del modelo de centro alternativo y se presenta la relación de cursos que fueron tomados por los integrantes del Centro para su formación con el fin de responder a las necesidades de implementación del modelo.

En el cuarto capítulo se describe la adaptación del Centro y su operación en la U.A.C., se presenta el programa general de actividades y se explicita el modelo de docencia de estos programas. En este mismo capítulo se describe la segunda estructuración del Centro, sus cambios respecto a la etapa anterior y se señalan las actividades de formación realizadas.

En el capítulo final se hace una evaluación general de la experiencia desde el inicio de CREDE hasta la situación actual, se explican los factores que han intervenido en la definición actual, su impacto y trascendencia. Y finalmente se presentan conclusiones generales basadas en la experiencia.

CAPITULO I

.....

.....

C A P I T U L O I

I. Panorámica general de la formación de profesores universitarios.

La formación de profesores se enmarca dentro del campo de la educación, por tanto corresponde a un fenómeno social o como bien dice Ana Hirsch (año 1981) es fundamentalmente un campo multideterminado de práctica social y como tal no debe reducirse al dominio de una sola disciplina.

La educación es la acción de que se vale la sociedad para integrar a sus miembros. Con el correr de los tiempos fué institucionalizándose y en la medida que la sociedad se ha tornado más y más compleja ésta se ha convertido en un factor de integración importante y por ende el de formar personal que imparta la acción educativa.

La educación es influenciada por los distintos aspectos que componen la vida social. El marco económico-político incide tanto en la concepción ideológica como en la congruencia entre el entorno y el contenido de la educación. El medio condiciona a los mismos educadores lo que los hace instrumentos de la reproducción de la sociedad en su forma existente aún y cuando abre las actitudes del cambio.

El problema de la formación de profesores puede ser enfocado desde distintos ángulos pero en cada caso dicha formación debe de corresponder a una concepción específica de la educación.

Cuando el objetivo universitario, con respecto a sus maestros, corresponde a un reclutamiento de profesionales para que de manera más o menos didáctica impartan a sus educandos un conocimiento específico, entonces, la formación posiblemente sólo tenga que suministrarse como un mero formalismo de preparación y actualización en métodos y técnicas operativas.

En cambio si el objetivo universitario abarca una visión totalizadora de la educación y considera, como señala Levin,* que los cambios sociales pueden ser planteados y manejados por la creación de instituciones con propósitos que serán guiados por profesionales comprometidos con una visión común de la sociedad entonces estos serán capaces de crear nuevos conocimientos y transformar lo educativo en la búsqueda de una definición propia.

Consecuentemente la formación de profesores no es un ámbito aislado ni neutro, tiene que ver muy directamente con las concepciones que se tienen de la educación y con el

* Citado por Castrejón Diez en "El Concepto de Universidad". Ed. Océano, México 1982, pág. 221.

modo en que el sector escolar se organiza para su funcionamiento.

Si se pretende realmente una formación integral es menester que se den espacios colectivos en los que se pueda "reflexionar, teorizar, hipotetizar, investigar a profundidad, construir nuevos conocimientos sobre la propia práctica, la inserción e importancia social que ésta conlleva, los contenidos y modos en que se imparten y los problemas y obstáculos que enfrentan".*(Hirsch, 1984, pág.4)

Por tanto es necesario encontrar marcos cada vez más globalizadores y que se extiendan más allá de orientaciones puramente técnicas que busquen, en consecuencia, conocer la realidad educativa del país y las condiciones en las que el profesor desarrolla su trabajo docente. Es en esta concepción en la que se inscribe el Centro Regional de Desarrollo Académico (CREDE) de la U.A.C. ya que busca la vinculación de sus principios teóricos y operativos con la problemática universitaria.

Para los fines del presente estudio y dada la amplitud

* Hirsch Adler, Ana; Formación de Profesores Investigadores Universitarios en México, U.N.A.M., México, 1984 pág. 4.

que significa abarcar la revisión de acciones y trabajos sobre la formación de profesores universitarios, hemos tratado de centrarnos en los hitos históricos relevantes del sector educativo superior* a lo largo de 71 años y que llegan hasta la formación del CREDE en la U.A.C.

Es obvio que la mayor fuente de docentes para el nivel académico que nos ocupa surge de las instituciones de enseñanza superior. Estos egresados provienen de diversos campos y disciplinas y ejercen la docencia sin que necesariamente haya sido capacitados para ello, suponiendo que los conocimientos adquiridos -técnicos y científicos les capacita de alguna manera para enseñar.

La habilitación de docentes, como lo señala la Comisión de Investigación sobre la Formación de Trabajadores para la Educación en el Documento Base de la Comisión de Investigación** puede hacerse bien a través de cursos for-

* Educación Superior: "Es la que tiene como antecedente la educación media superior. Corresponde al grado de licenciatura y tiene una duración, regularmente, de 4 a 5 años; los contenidos que se imparten abarcan las diversas áreas de la ciencia, la tecnología, las humanidades y otras ramas del conocimiento humano y la cultura universal". Descripción del Sistema Educativo Nacional, SEP, 1978.

** Documento Base, Congreso Nacional de Investigación -- Educativa, 1981, Vol. I. Reuniones Regionales y Conclusiones.

males incluidos en el plan de estudios de la carrera que cursaron, o bien adquirirlos en los cursos o programas de formación docente que las propias instituciones organizan o promueven, en tanto otros lo adquieren a través de lecturas o de la experiencia práctica.

La U.A.C. como la mayoría de las universidades del país siguen el modelo Napoleónico pues se considera función y responsabilidad del Estado la educación. Esta situación es importante tomarla en cuenta ya que las instituciones obtienen un 90% de subsidio proveniente del Gobierno Federal, sin embargo muchas instituciones tienen un alto grado de autonomía en la administración de sus asuntos internos.

FORMACION DE PROFESORES EN MEXICO HASTA LA FORMACION DEL
C.R.E.D.E.

En el país a través de los años se ha ido creando y desarrollando gran número de acciones que se vinculan de manera directa o indirecta con la formación docente.

Estas acciones de formación de profesores universitarios los divide Ana Hirsch* (1981) en tres etapas.

*Hirsch, Ana: La Formación de Profesores Investigadores -- Universitarios en México, U.N.A.M., Tredex Editores, México, 1981, pág. 183.

Una primera etapa que abarca 50 años y que va de 1918 hasta 1969. En este período se aglutinan todas las acciones no sistematizadas y las acciones hacia la preparación de investigadores. En 1950 se fundó la ANUIES*, que agrupa a rectores y directores de centros de enseñanza superior pero ésta sólo en 1961 estructuró un plan formal para el desarrollo de la educación superior.

Esta etapa se caracteriza básicamente por la focalización en el desarrollo de las áreas profesionales, por el reducido número de maestros que lograron integrarse en los programas y por el financiamiento de becas de postgrado (maestría y doctorado).

En el período 1964-1970 siendo Presidente Díaz Ordaz, se redujeron drásticamente los gastos destinados a la educación superior y en 1968 estalló un movimiento estudiantil que tuvo una gran resonancia para la vida política y educativa del país.

La segunda etapa abarca 5 años y va del 1969-1974. Su antecedente socio-político fundamental fué el movimiento

* Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.

estudiantil de 1968. Se lleva a cabo la "reforma universi-
taria".

En esta etapa se crean centros y programas claves en la formación "específica" de profesores. Surgen en 1969 en la UNAM el Centro de Didáctica, dependiente de la Dirección General del Profesorado, y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, dependencias que tuvieron gran influencia no sólo dentro de la UNAM sino en las Universidades de Provincia. El Centro de Didáctica tenía como finalidad la formación didáctica de los profesores.

En 1969 la Universidad de Monterrey fundó la Escuela de Ciencias de la Educación y en 1970 la Universidad Iberoamericana su Centro de Didáctica.

Entre 1970-1971 y 1972 se llevaron a cabo las reuniones ANUIES Hermosillo, Villahermosa y Toluca de las que surgió el Programa Nacional de Formación de Profesores, que se puso en marcha en 1972, estuvo a cargo del Centro de Didáctica de la U.N.A.M. y asistieron representantes de la mayoría de las instituciones de educación superior*.

* Documento Base, Congreso Nacional de la Investigación--
Educativa. Vol. I, 1981. pág. 200.

La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, por su parte, impartía cursos para el profesorado y creaba y difundía materiales sobre métodos de enseñanza pero trabajaba más directamente con la formación de profesores dentro de la misma universidad. (1973).

La ANUIES estableció en 1972 un Centro de Tecnología Educativa donde formó especialistas en planeación y coordinación de programas de mejoramiento docente. A partir de 1975 lo transformó en el Programa de Educación Continua para Profesores.

En 1973, dada la creciente demanda por el aumento de la población estudiantil en el área de la salud, se creó el Centro Latinoamericano de Tecnología Educacional para la Salud, CLATES, que en 1980 se convirtió en el Centro de Tecnología Educacional para la Salud de la U.N.A.M., CEUTES.

Todos estos centros canalizaron esfuerzos y se orientaron a la preparación de aspectos pedagógicos-didácticos moviéndose en la línea de la Tecnología Educativa.

La tercera etapa arranca del 74 y se caracteriza tanto por la rápida expansión de "acciones de formación" en todo el país, como por la creación o reestructuración de

dependencias y búsqueda de diferentes marcos teóricos y prácticos de referencia para la organización de los programas de formación docente diferentes de la Tecnología Educativa*.

Muchas de estas acciones cayeron rápidamente bien en el burocratismo, bien en la repetición de políticas anteriores o bien en complejidades administrativas.

En otras palabras, el inicio** de la década de los setentas representa para el país un momento en el que, desde el punto de vista social, se resienten y se tratan de resolver las consecuencias del movimiento estudiantil de 1968, tanto en el ámbito educativo de las instituciones, como en su impacto en toda la sociedad mexicana.

Así, continuando, el crecimiento de la demanda de educación, sobre todo en los niveles medio superior y superior constituía uno de los problemas principales. El incremento de la demanda puede explicarse por varios factores: el aumento del número de egresados de los niveles primario y

* Hirsch, Ana, op. cit. págs. 195-196.

** En Panorámica de la Planeación Educativa en la década de los setentas en Documentos Base.... op. cit., págs.-439-441.

secundario, consecuencia indirecta del Plan de Once Años* el movimiento estudiantil y las limitaciones del mercado ocupacional para captar el incremento de la población.

Para la planeación educativa dentro de la SEP, la década de los setentas fué crucial; en su primera parte se institucionaliza la planeación, estableciendo la infraestructura fundamental bajo dos nuevas dependencias; La Subsecretaría de Planeación Educativa y la Dirección General de Planeación, en la segunda se consolida la infraestructura para la planeación y se inicia e implanta el Plan Nacional de Educación.

En ésta tercera etapa se incluyen la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la ENEP** Cuautitlán, ENEP Zaragoza, ENEP Aragón, ENEP Acatlán y ENEP Iztacala, éstos cinco últimos son de la UNAM.

Con respecto a esta última Fernando Varela y Furlan***, (1982) hicieron una síntesis sobre la formación de personal

* Formulado en 1959 y comprendió un Plan Nacional para la Educación y surgió ante la urgencia de cumplir -- con el mandato constitucional.

** Escuela Nacional de Estudios Profesionales.

*** Fernando Varela, Héctor y Furlan M. Alfredo, La Formación del Personal Docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM, Estudios y Documento, publicado en Perfiles Educativos No.16, 1982 págs.22-27.

docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala y de la que extraemos como puntos básicos la explicitación e incorporación de la problemática nacional como objeto de estudio para obtener mayor información sobre la realidad en la que se actuará posteriormente y la coyuntura de ser una Universidad de reciente creación y por ende abierta al cambio y a la posibilidad de ensayar nuevas modalidades de desarrollo académico.

Una crítica fundamental fué a la forma clásica de la organización curricular en cátedras disciplinarias y a la "dificultad para vincular los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos inherentes a cada sector del conocimiento y de la actividad profesional en el proceso formativo de los estudiantes".

Cada sector desarrolló sus propias características para la formación de su personal. La escuela de Psicología por ejemplo en 1975 inició cuatro actividades básicas:

1. Seminarios de formación continua que comprendía reuniones semanales por área.
2. Programa de formación docente en las diferentes áreas temáticas del currículo, que comprendía cursos semestrales (terminó en 1978).
3. Formación de Profesores de Maestrías y doctorados en México y en el extranjero. Envío de profesores con .

apoyo de Becas.

4. Cursos y seminarios de actualización con invitados na
cionales y extranjeros:

En 1977 inicia un "Programa de formación docente en ciencias básicas", que incorpora alumnos de los últimos ciclos y les da investigación y docencia, y en 1980 surge un "programa de investigación troncal" en el que participan los profesores de asignatura y su propósito fundamental es el perfeccionamiento docente de los participantes.

Por otro lado en 1974 se crea el Centro de Investigación y Documentación en Educación Superior CIDES, en el Tecnológico de Monterrey.

En 1977 se funda el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos CISE de la UNAM, desapareciendo sus dos antecesores: Centro de Didáctica y Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza.

En el CISE se implementa un modelo de formación con características cuantitativa y cualitativamente diferentes. En cuanto a su trayectoria a lo largo de 10 años, Martiniano Arredondo* (1980) distingue las siguientes etapas:

*Arredondo, Martiniano, La Formación del Personal Académico, Estudios y Documentos, publicado en Perfiles Educativos, No. 7, 1980. Págs. 40-41.

Una primera que va desde la creación del Centro de Didáctica en 1969 y de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza hasta 1971-72 en que se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el sistema de Universidad Abierta.

Una segunda etapa del CISE que se inicia en 1972 y pone en marcha el Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES. Esta etapa se caracterizó por el apoyo a las Universidades Estatales y por la política de sensibilización al profesorado, se desarrolló así mismo la línea de la tecnología educativa, la programación por objetivos, los métodos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación educativa y el diseño de planes de estudio, entre otros. En esta etapa surgieron las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales y en este período se crearon la Universidad Autónoma Metropolitana y el Colegio de Bachilleres, como alternativas académicas.

Finalmente Arredondo señala una tercera etapa que arranca de 1975 y va hasta 1977 y que según el autor está caracterizada por una gran búsqueda para adecuar mejor el trabajo de formación de personal académico a las nuevas circunstancias universitarias y a la realidad socio-económica del país.

Al parecer, la revisión crítica del trabajo realizado entre 1972 y 1975 los condujo a replantear y reestructurar los servicios, buscando una formación más amplia, no centrada en la tecnología educativa sino más bien con un enfoque interdisciplinario y procurando la vinculación entre docencia e investigación. De este replanteamiento surgió la primera versión de "Notas para un Modelo de Docencia". (M. Arredondo, Teresa Wuest y Martha Uribe).

Hoy en día el CISE cuenta con tres programas para la formación universitaria: Actualización, Formación para el ejercicio de la docencia y finalmente el de Formación de Recursos Humanos para la Docencia y la Investigación Educativa.

Paralelo a los desarrollos citados, la Universidad Iberoamericana, de carácter privado, entre enero de 1978 y mayo de 1979, a través de su Centro de Didáctica, diseñó un programa para la formación de profesores de esa misma Universidad. Programa que al decir de los elaboradores constituyó en sí una tarea de cuestionamiento y aprendizaje personal y grupal al tener que analizar, como parte del mismo proceso, su propia identidad como educadores.

Este programa llevó como marco teórico: a) La "Filosofía Educativa de la UIA" que se expone en el Ideario y en los líneamientos que se expresan en su "Misión y Prospec

tiva" (1976); b) Las teorías sobre la educación de adultos de Blanco y Moreno (1979); c) La conceptualización sobre el aprendizaje en tanto a relación que se da entre una persona y su medio ambiente natural y social y que da como resultado un cambio en el campo perceptual de la persona, "cambio que puede tener expresión en diferentes dimensiones" y d) la descripción general del perfil ideal del Profesor UIA, en los aspectos de: persona, profesionalista y educador; en el proceso de formación personal humanista, en su formación social y en cuanto a las funciones como docente, como asesor y como investigador*.

La caracterización del programa Ibero abarca 13 puntos destacando los dos últimos por la flexibilidad y la posibilidad de servir como retroalimentación para mejorar su eficacia.

La estructura del programa contempló cuatro áreas básicas para la formación de profesores: a) la profesional, b) la pedagógica, c) la personal-social y d) la de asesoría académica.

* Moreno López, Salvador: Programa de Formación de Profesores de la Universidad Iberoamericana DIDAC, Boletín - del Centro de Didáctica de la UIA, México, 1979.

Los niveles de formación fueron dos: la capacitación y la actualización. En cuanto a la metodología de trabajo en la capacitación se optó porque fuera participativa y grupal a partir del estudio de un material asignado a fin de promover aprendizajes integrales y significativos. En este nivel se contaría con un coordinador por grupo. Se diseñaron 8 guías de estudio para cada parte del programa y van desde la Introducción (CA1) hasta la terminación (CA8). El curso tendría una duración de 60 horas divididas en dos períodos académicos.

Con respecto a la actualización esta pretendía mantener un programa de aprendizaje continuo para que el maestro contara con recursos de aprendizaje que facilitaran su crecimiento y desarrollo. En cuanto a la metodología esta dependerá del tipo de objetivos a perseguir. En las actividades de actualización docente se destacan: seminarios, talleres, asesoría personal y grupal, microenseñanza, actividades académicas y culturales y publicaciones.

Con respecto a la evaluación del programa de la UIA (entendida según el criterio de Gutiérrez, 1978), que parte de la "comparación entre un objeto y un patrón o parámetro externo a nosotros mismos" este sería evaluado tanto en sus resultados como en sus procedimientos.

tos y en su proceso y en ambos casos partirá de los objetivos y del perfil ideal del profesor. Se señalaron básicamente cuatro aspectos a evaluar:

- 1º El programa global,
- 2º La consecución de los objetivos de aprendizaje ,
- 3º La evaluación de cada una de las partes del programa.
- 4º El trabajo de los coordinadores y de los maestros especialistas.

Para cada aspecto se utilizarían diversos instrumentos y procedimientos que cubren desde cuestionarios y entrevistas, observaciones y registros hasta pruebas psicológicas y análisis y discusiones de video-cassettes así como auto evaluaciones. (No se conoce la evaluación del Programa Ibero).

Retomando la síntesis histórica sobre la formación de profesores en el país tenemos que algunas universidades estatales, movidas por la necesidad de evitar la disociación entre docencia e investigación, que al parecer es uno de los puntos más débiles tanto de la formación profesional como de la disciplina universitaria en general, se han ido transformando de centros de didáctica en centros de investigación educativa como es el caso del Departamento Psicopedagógico y de Orientación Vocacional de la Universidad de Guanajuato creado

en 1967 que en 1973 se transformó en Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía y abrió luego en 1977 un programa de Maestría en Investigación Educativa. Así mismo, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en 1975 convirtió su Centro de Didáctica y Medios de Comunicación Colectiva en Instituto de Investigaciones Educativas y Docencia Universitaria.

En 1978, dependiente de la SEP se funda la Universidad Pedagógica Nacional cuyo fin principal era la formación de profesores. Por esta misma fecha la SEP a través de DGICSA estableció programas para apoyar a las Universidades de los Estados en la realización de cursos, seminarios y eventos a profesores así como promover la creación de centros de apoyo pedagógico y la realización de investigaciones educativas*.

Paralelo a los cambios y desarrollo capitalino se crean a nivel estatal universitario centros de formación de Profesores y maestros (Sinaloa, Nuevo León, Chihuahua, etc.), que intentan incrementar la eficiencia de los maestros.

En 1979 se crea el Centro Regional de Desarrollo Académico (CREDA) de la Universidad Autónoma de Coahuila.

* Documento base, Congreso Nacional de Investigación -- Educativa Vol. I, 1981.

De esta revisión histórica del problema de la formación de profesores universitarios hemos derivado las siguientes políticas generales:

1. Apoyo a la creación de postgrados especialmente en Maestrías en educación. El Plan Nacional de Educación Superior, señala para este nivel como objetivo "...desarrollar en el profesional una amplia y alta capacidad innovadora y formarlo en los métodos de investigación, así como preparar personal docente de alta calificación".

Los estudios para obtener maestría y doctorado en el país parten de 1918 y 1937 respectivamente. En la década de los setentas hubo un gran incremento de escolaridad en maestrías.

2. Programas de becas dentro y fuera del país. Sus antecedentes se remontan a 1942 con la Comisión Impulsadora y Coordinadora de la Ciencia. En 1970 se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que establece un amplísimo programa de becas.

Otras muchas instituciones apoyaron y apoyan aún este programa: UNAM, ANUIES, Secretaría de Relaciones Exteriores, SEP, Organismos internacionales, etc. A saber, más de 50 mil profesionales se han beneficia-

do con este sistema, desafortunadamente no existen investigaciones que señalen la magnitud de la reversión de los becarios hacia las actividades universitarias.

En estos programas no se aclara si la formación es exclusiva del área de conocimiento o si se deben introducir en el currículo elementos complementarios de tipo pedagógico-didáctico para lograr una formación más integral.

3. Financiamiento de cursos de actualización. En 1976, la D.G.E.S. de la SEP, planteó la necesidad de crear núcleos operativos permanentes de formación de personal académico que se complementarían con cursos de la ANUIES, IPN, UNAM, CLATES, y Colegio de México. A partir de 1978 la SEP a través de la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica (DGICSA) lleva a cabo este programa.

4. Impulso a la investigación educativa relacionada con problemas de formación y docencia.

5. Patrocinio de Centros de Formación en el país. Esta política implicó el fomentar la creación de centros en diversas regiones del país que pudieran atender las demandas de formación en áreas más cercanas a los sitios de trabajo.

Esta política permite, precisamente, la formación del Centro motivo de este estudio.

En México el campo de la investigación y especialmente el de la investigación en el campo de la educación -formación y docencia- es uno de los más difíciles y cuestionables. En abril de 1980 se formalizó un proyecto para la celebración de un Congreso Nacional de Investigación Educativa que se llevó a cabo en 1981. Dicho Congreso, más que un evento convencional, se propuso desarrollar un proceso continuo de reflexión, búsqueda, análisis y discusión. Se trabajó a nivel de estudios de documentos de trabajo interinstitucional que circularon previamente entre todos los congresistas. Dichos documentos constituyen trabajos temáticos de investigación de múltiples instituciones (93 en total) e investigadores.

Se pretendió con ellos cubrir una visión global de la investigación educativa, prioridades, infraestructura e impacto sobre la práctica educativa. Se incluyó, también la "síntesis de experiencias reales en educación y en investigación educativa, que permiten ofrecer una visión integrada de la realidad, vinculada a la actividad cotidiana de sus autores".*

*Documento Base, Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1981, Vol. I.

Para dicho congreso se establecieron nueve Comisiones - Temáticas que abordaron los temas de: Educación y Sociedad, cobertura y Calidad de la Educación, Formación para la Docencia, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, Educación informal y No formal, Diseño curricular, Planeación y Administración Educativas, Tecnología Educativa, e Investigación de la Investigación Educativa.

C A P I T U L O I I

CREACION Y FUNDAMENTOS TEORICOS DE UN CENTRO "PILOTO", COMO
ALTERNATIVA PARA LA INVESTIGACION Y LA INNOVACION EDUCATIVA.

C A P I T U L O I I

CREACION Y FUNDAMENTOS TEORICOS DE UN CENTRO "PILOTO" COMO ALTERNATIVA PARA LA INVESTIGACION Y LA INNOVACION EDUCATIVA.I.A. Antecedentes:

En 1978, la D.G.I.C.S.A*, de la S.S.E.S.I.C.**, se propuso atender la formación y actualización de Profesores através de convenios específicos con las universidades de provincia; en octubre del mismo año, en la Ciudad de Puebla, se realizó la XVIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES donde se presentó y aprobó el Plan Nacional de Educación Superior, el cual establece como prioridad y función número uno, la formación de Recursos Humanos para el desarrollo social, y recomienda el establecimiento de Unidades Regionales para la Formación de Recursos Humanos e Investigación Educativa, dichas unidades tendrían el objetivo prioritario de: incrementar, ó en su caso formular programas Institucionales y Regionales de actualización y formación del personal Docente Técnico Administrativo, y

* Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica. S.E.P.

** Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. S.E.P.

crear ó complementar Centros Regionales e Instituciones de Investigación Educativa.

El 1979, la S.S.E.S.I.C. a través de D.G.I.C.S.A., solicitó el Dr. Jean Pierre Vielle*, el diseño de Centros de Formación para el Profesorado Universitario. El elaboró una propuesta que consistía en la Creación de un Centro en "Plan Piloto" en alguna universidad de provincia, que sirviera de experiencia para la elaboración del Modelo de Centros, el cual posteriormente se ajustaría a las circunstancias de cada universidad. La propuesta fué aceptada por D.G.I.C.S.A., acordándose que el Centro Piloto fuera establecido en la Universidad Autónoma de Coahuila (U.A.C.) ya que ésta, previamente, había solicitado apoyo para la creación de un Centro de Didáctica. El Dr. Vielle diseñó el modelo como un proyecto a mediano plazo, estableciéndose las siguientes acciones para 1979;

1. Constituir el grupo de trabajo en la Universidad Autónoma de Coahuila.
2. Establecer las bases de colaboración y participación regional.
3. Iniciar las actividades del Centro.

* Director de la Comisión de Planeación de la U.A.M. -- Atzacapotzalco y de las Reuniones de Investigación Educativa (RIE).

El proyecto general, constaría de tres fases, que serían las siguientes:

- a) Fase de implementación del Centro Piloto, y diseño del modelo.
- b) Fase de seguimiento y evaluación del Centro.
- c) Fase de multiplicación de los Centros.

SINTESIS DEL ANTEPROYECTO ELABORADO POR EL DR. VIELLE.

Anteproyecto: "Modelo de Centros Regionales de Formación del Profesorado Universitario".

Introducción:

"Este documento constituye un anteproyecto para un Diseño de Centros de Formación para el Profesorado Universitario. Y fué realizado a petición de la Sub-Secretaría de Educación Superior Ciencia y Tecnología de la SEP" (Sic.)

"El documento pretende solamente formular las bases sobre las cuales se realizaría el Proyecto y los mecanismos de colaboración que se establecerán con la Subsecretaría y con las Universidades interesadas en promover estos Centros" (Sic).

LINEAMIENTOS:

En el Diseño del Modelo de Centros se respetarán los li
neamientos siguientes:

- 1) La Subsecretaría de Educación Superior Ciencia y Tecno
logía, está interesada en/y dispone de fondos para/
la creación de Centros Regionales de Formación del --
Profesorado Universitario.
- 2) La Subsecretaría de Educación Superior promoverá la -
creación de estos Centros en colaboración con las Uni
versidades interesadas.
- 3) Para ello la Subsecretaría de Educación Superior, en-
comendará la elaboración de un "Modelo de Centro", que
servirá de documento preliminar base de discusión con
las Universidades.
- 4) El modelo propuesto deberá enmarcarse en el contexto
más vasto de el programa Nacional de Formación de Re-
cursos Humanos para las Universidades.
- 5) Este Programa contemplaría las necesidades de Forma--
ción de 35,000 nuevos profesores para 1982, y de Ac--
tualización de alrededor de 30,000 profesores ya in--

corporados en el sistema de Educación Superior.

- 6) Los Centros responderán con prioridad a las necesidades de Formación y Actualización del personal de las Universidades de provincia.
- 7) Los Centros no se limitarán a la Formación Didáctica y abarcarán aspectos de una formación integral en áreas de:
 - Enseñanza.
 - Auto aprendizaje
 - Investigación
 - Programación curricular
 - Administración de Instituciones.
- 8) Los Centros realizarán actividades operativas de Formación y, en forma derivada, podrán realizar actividades de Investigación Aplicada e Instrumentalización (Métodos, Procedimientos, Contenidos) en el área de su competencia.
- 9) Los Centros tendrán carácter regional*, y aunque la responsabilidad de su manejo dependa en particular de una Universidad específica ellos conjuntarán los esfuerzos de diversas instituciones, según sus afinidades y las posibilidades reales de su colaboración.

* Entendiéndose por regional la división de zonas geográfica de la SEP.

- 10) Los centros buscarán aprovechar en forma prioritaria y óptima los Recursos Humanos y Materiales ya existentes en Universidades de Provincia.

MECANISMOS:

Para llegar a la creación de los centros aludidos en el párrafo anterior, se sugiere la utilización de los mecanismos siguientes:

- 1) Obtención de un acuerdo de comisión del Dr. Vielle de parte de la UAM -Azcapotzalco, para la realización del Modelo.
- 2) Realización de un Diseño Preliminar de un Modelo de Centros por parte del Dr. Jean P. Vielle, Director de la Comisión de Planeación de la UAM - Azcapotzalco.
- 3) Apoyo logístico de un equipo de trabajo de 2 personas de la Subsecretaría para la elaboración de este documento.
- 4) Discusión de este documento en un comité ad hoc de la Subsecretaría y modificación, en su caso, del documento, de acuerdo con las resoluciones de este comité.

- 5) Promoción en paralelo, de la creación de un primer - centro, en plan piloto, con alguna (s) universidad (s) de provincia escogida (s). Retroalimentación del esquema elaborado.
- 6) Presentación del diseño preliminar en una serie de juntas con la (s) universidad (es) mencionada (s).
- 7) Modificación y adaptación del esquema a las circunstancias particulares de las instituciones.
- 8) Elaboración en cada caso de un anexo: diseño operativo del centro.
- 9) Elaboración y firma de convenios de creación del centro y de colaboración interinstitucional.

ALTERNATIVA PARA EL ARRANQUE DEL CENTRO REGIONAL DE FORMACION DE PROFESORES CON SEDE EN LA UNIVERSIDAD DE COAHUILA.

La Dirección de Apoyo a la Difusión y a la Docencia, de la SEP está de acuerdo en el proyecto para la creación de un Centro Regional de Formación de Profesores según comunicación interna de 1979; dicha estructura es la conveniente y es deseable lograrla a mediano plazo. Sin embargo, afirma que por cuestiones organizativas es necesario planificar las diversas fases del proyecto total.

Por lo que las metas a lograr en el presente año* (1979) son:

1. Constituir el grupo inicial de trabajo.
2. Establecer las bases de la colaboración y participación a nivel regional.
3. Iniciar las actividades del Centro.

Para lo cual, se propuso en la fase de arranque:

LINEAMIENTOS GENERALES:

1. No hablar por el momento, de Departamentos estructurados, sino de la constitución y consolidación de un grupo reducido de personal capacitado en la realización de actividades de formación de profesores. El grupo debe estar formado por personas que sean capaces de realizar una amplia gama de funciones, en vista de que su trabajo debe responder a las necesidades diversas y múltiples de los posibles usuarios del Centro.
2. La participación del grupo y con el grupo, se debe considerar en dos niveles:

* El proyecto se presentó en Marzo, el convenio con la UAC se firmó en junio y las actividades propiamente dichas se iniciaron en noviembre de 1979.

- a) Interinstitucional. De tal manera que pueda realizar un trabajo eficaz con los grupos existentes en las otras Universidades de la región.
 - b) Intrainstitucional. De tal manera que pueda elaborar su programa de actividades en forma participativa con los profesores de la Institución.
3. El grupo inicial debe tener la concepción de que en su trabajo la Investigación, la Difusión y la Formación Docente no son actividades aisladas, y por tanto deben realizarse conjuntamente.

SUGERENCIAS PARA LAS ACTIVIDADES INICIALES DEL GRUPO HASTA DICIEMBRE DE 1979.

1. Visitas a Universidades y Centros de Formación de Profesores del país.
2. Visitas y encuentros con grupos detectados o individuos que trabajen en Formación de Profesores en otras Universidades de la región, o hayan tenido alguna experiencia con la que puedan contribuir al trabajo. Establecimiento de mecanismos de colaboración con estos grupos.

3. Integración dinámica del grupo en torno al diseño del programa de actividades del Centro. El diseño de este programa se debe hacer con grupos de profesores de la universidad y/u otros de la región.

SUGERENCIAS PARA LA INTEGRACION DEL GRUPO INICIAL

1. Las características que los "especialistas" deben poseer, son:
 - a) Un especialista con buen conocimiento del rol de la Docencia y de la Investigación en el proceso educativo de Nivel Superior. Capacidad para desarrollo de currícula y evaluación de Planes y Programas de Estudios, Conocimiento y manejo del uso de medios técnicos, audiovisuales y otros en educación.
 - b) Un especialista con buen conocimiento de la ubicación y del rol social de las universidades. Capacidad para realizar y dirigir el análisis de la ubicación y del entorno de las instituciones, y para percibir la dinámica social interna de las instituciones.
 - c) Un especialista con buen conocimiento de la psicología del aprendizaje. Capacidad para organizar e implementar y monitorear cursos, cursillos, semina-

rios para el personal académico de Universidades.

- d) Un especialista con buen conocimiento en desarrollo de universidades, innovación educativa, planeación académica y administrativa. Capacidad para llevar a cabo estudios regionales de necesidades de carreras universitarias.

En general estos cuatro especialistas deben tener buen conocimiento de la realidad socio-educativa de las instituciones de Nivel Superior, manejar algo de planeación universitaria y, haber tenido experiencia en formación de profesores y/o administración educativa. Estos especialistas serán en el futuro los coordinadores de los Departamentos del Centro.

II. Fundamentos Teóricos:

En el documento "Panorama de la Investigación Educativa en México"* y en el de "Contribución de la Investigación para la Innovación en Educación"** el Dr. Vielle define proyecto como la unidad operativa observable de actividades de investigación e innovación educativa y define la investigación como la actividad intencional y organizada de búsqueda sistemática que llevan a la formulación, al diseño, y a la producción de algo nuevo; en este sentido el producto de la investigación se manifiesta en nuevos valores, nuevas teorías, prototipos, sistema, etc. y a la innovación como las actividades intencionales y organizadas de implantación (To implement) sistemática de algo nuevo que lleva a la modificación y alteración del estado normal y rutinario de las cosas (cambio-transformación).

En base a ello propone la siguiente tipología basada en seis formas de investigación:

A.- Investigación disciplinaria, que analiza y evalúa los

* Vielle, Jean Pierre, Panorama de la Investigación Educativa en México, revista Ciencia y Desarrollo CONACYT 1979.

** Contribución de la investigación para la innovación en educación, México, 1979 RIE, ponencia en Santiago de Chile, 1980.

fenómenos educativos y la interacción de las variables que lo componen, o las relaciones con el resto de la sociedad. El producto de esta investigación es un nuevo conocimiento.

- B.- Investigación para la planificación, que comprende proyectos que tienen como objetivo, la evaluación y el diagnóstico de los sistemas educativos, se diseñan planes de estudio, y se definen estrategias. El producto se expresa en propuestas de patrones de acción (Base para la política educativa y el proceso de toma de decisiones).
- C.- Investigación instrumental: tiene como objetivo, introducir modificaciones directas en los contenidos, los procedimientos de acción, la tecnología y medios educativos; su producto se expresa en nuevos procedimientos y "medios introducidos" (Sic).
- D.- La investigación-acción tiene como objetivo la realización del proceso educativo en una forma novedosa y con frecuencia experimental; la investigación, se traduce en un ejercicio compartido por todos los implicados y se confunde con el proceso del aprendizaje colectivo, su producto es el nuevo proceso iniciado, conocido y realizado por los participantes.

traduce en un ejercicio compartido por todos los im
plicados y se confunde con el proceso del aprendiza
je colectivo, su producto es el nuevo proceso ini-
ciado, conocido y realizado por los participantes.

E.- Investigación documental, bibliográfica y estadís-
tica; tiene como objetivo el análisis y sistematiza
ción de la información educativa.

F.- Investigación de la investigación educativa: tiene
como objetivo, analizar y evaluar, la orientación,
las prioridades, las condiciones de producción y de
difusión, las metodologías, procedimientos y estra-
tegias de investigación educativa.

En base a esta tipología el Dr. Vielle realizó un aná-
lisis de la investigación educativa en México y su im-
pacto en cuanto a la innovación.

Un aspecto básico en la definición del proyecto es el
del concepto de aprendizaje. El propuesto implícita-
mente por el Dr. Vielle es el de "aprendizaje innova-
dor" que parte del análisis del documento presentado al
al Club de Roma* en su informe sobre el aprendizaje ti-

* La Ausencia Humana, informe sobre aprendizaje presenta-
do al Club Roma, Versión al 15 de marzo de 1979, tra-
ducción de Jorge Vatalos UPN. Cap. I. Mimeo.

tulado "La Ausencia Humana" en la cual define ésta como el distanciamiento entre la complejidad de los problemas globales y la capacidad humana de manejarlos, básicamente por el inadecuado aprendizaje que constituye el "problema de los problemas".

El aprendizaje innovador que se propone tiene las siguientes características:

1. La anticipación considerada contra la adaptación, lo que sugiere un amoldamiento reactivo a presiones externas; la anticipación prepara para posibles contingencias y considera alternativas a futuro, sus técnicas son el pronóstico, la simulación, etc., evalúa contingencias y efectos secundarios, es decir: enfatiza el tiempo futuro.
2. Participación, demanda universal en nuestro tiempo, considera que para que ésta sea efectiva no sólo debe compartir formalmente las decisiones, sino que implica una actitud de cooperación, diálogo y empatía. Significa analizar conjuntamente (entre los que tienen el poder y los subordinados) las reglas y los valores de operación y modificar los que se requieran. La anticipación y la participación como características de aprendizaje innovador, requieren estar íntimamente vinculados; la anticipación sin la

participación y viceversa, son inoperantes y el aprendizaje sin esto se neutraliza.

3. El aprendizaje debe vincularse a valores y fundamentos, tales como la supervivencia humana y el respeto a la dignidad.

El principio orientador del Centro Piloto lo constituye la Investigación Educativa, (I.E.) fundamentalmente considerada como la estrategia para promover el cambio en las universidades.

Respecto al impacto de la Investigación Educativa (I.E.) que permite lograr el éxito y promover el cambio debe tomarse en cuenta que este depende de diferentes aspectos que son considerados según diferentes análisis y estudios.

Los factores que pueden determinar el impacto y el éxito de la Investigación Educativa son los siguientes:

1. Según el enfoque institucional de los sesentas, el éxito depende de la "Masa Crítica", es decir: aspectos cuantitativos en cuanto a número de centros, investigadores y presupuesto.
2. De acuerdo a Pritehad y Shiefelbein 1978, centran su atención en las redes de Centros de Investiga -

ción, con el propósito de integrar un sistema de Investigación Educativa.

3. El enfoque capacita, Shaeffer (1979), que destaca la habilidad del investigador para hacer valer los resultados de la investigación.
4. El enfoque, capacitación y liderazgo. Meyers (1975), que señala la importancia, de que el investigador sea hábil para lograr el acceso a puestos políticos de toma de decisiones.
5. El enfoque proceso. Errag (1977), vincula el proceso de investigación con el proceso de toma de decisiones.
6. El enfoque político. Levin (1977) señala que el compromiso ideológico de los investigadores está condicionado por la cultura dominante.
7. El enfoque prospectivo. Consiste en cambiar el enfoque de la investigación del tipo "Denunciatorio", por uno de tipo "Anunciatorio". Mc Guinn 1980.

De acuerdo al estudio del Dr. Vielle, todos estos factores deben de ser tomados en cuenta para analizar el impacto de la I.E. y destaca dos elementos sustanciales:

- a) Las características intrínsecas de los proyectos (ubicación, contenido innovador, dimensiones), y b) La importancia de la participación de los usuarios en la realización de los proyectos.

La complejidad de las Instituciones de Educación Superior, las obliga a tomar formas más flexibles que le permitan resolver problemas reales, y adaptarse a su diversidad, esto depende de que las universidades se consideren así mismas, como un sistema de tratamiento de información y de toma de decisiones.

Este sistema se logra mediante la difusión del espíritu de Investigación-Innovación, la experimentación, el aprendizaje y la revisión de hipótesis. Para lograr este espíritu de Investigación-Innovación se propone la Investigación-Acción como estrategia integrada por el diagnóstico, acción y mantenimiento del proceso.

La Investigación-Acción como enfoque, nos es útil, pues se relaciona con la necesidad de difundir en la Universidad, una actitud científica general y colaborativa, y de promover actitudes científicas para abordar problemas prácticos y solucionarlos; concebida así se puede difundir como "La aplicación del Método Científico" para establecer hechos y hacer experimentación con problemas prácticos que requieren soluciones de acción y que implican la colaboración de grupos interdisciplinarios.

Elementos significativos para el diseño de una Investigación-Acción son:

- Identificación de un área problemática tal, que exista un grupo suficientemente afectado y dispuesto a emprender una acción.
- Selección y formulación de un problema específico, así como una hipótesis que concluya un objetivo y un procedimiento para alcanzarlo.
- Registro de acciones emprendidas y acumulación de evidencias para determinar el grado de realización del objetivo.
- Generalización de relaciones entre objetivo y acción.
- Verificación continua de las generalizaciones en situaciones concretas.

Características inherentes a la Investigación-Acción:

- Es normativo para aprender.
- Es normativo para planear un cambio.
- Está centrado en objetivos.
- Corresponde a un modelo científico y estimula el trabajo interdisciplinario.

Es evidente que estos elementos coinciden con las características del modelo llamado Núcleos de Desarrollo:

Un último factor es el de Investigación Participativa. "Supone la participatividad del Universo beneficiario de la misma, lo que hace además un proceso educativo, en cuanto a que concientiza el análisis interpretativo de la realidad, mediante el estudio de los procesos y hechos sociales concretos". (CREFAL, 1977).

La investigación se da en forma horizontal entre los componentes aportando criterios para la formulación de teorías que expliquen la realidad social desde su perspectiva histórica; su característica fundamental es la de producir conocimientos sobre la relación dialéctica entre los sujetos y el objeto de conocimiento.

Un elemento importante que subyace a la "idea" general e inicial que tenía el Dr. Vielle, sobre la conformación y operación de un Centro Piloto es el de Planeación Participativa por considerar que los proyectos de mayor impacto parecen estar íntimamente vinculados a la naturaleza de la estrategia. Su contenido de investigación, la oportunidad y la participación. La idea de la Planeación Participativa, surge en los países de la OECD (Organización para el Desarrollo de la Cooperación Económica), como resultado de los cambios en la educación en los últimos años, por lo que ha sido

necesario reconsiderar a la educación en una perspectiva a largo plazo, teniendo como criterio unificado, la planeación participativa, fundamentada en la tendencia, cada vez mayor, en la participación en amplios sectores de la sociedad actual, que requiera de individuos que hayan desarrollado un sentido crítico, por lo que se hace énfasis en el desarrollo del individuo particularmente en su capacidad para determinar sus propios objetivos, los caminos de aprendizaje, su carrera, etc., en base a un autoconocimiento que le permita asumir su responsabilidad social.

Se reconoce que el nivel más trascendente de la actividad de la Planeación Educativa* es el que lleva implícito un cambio en los valores del sistema, lo que implica una planeación de política en la que la estructura del proceso educativo se encuentra abierta al cuestionamiento y revisión, en general, pues en la medida que la población opere en este nivel, determina su impacto. El proceso de Planeación Participativa puede ser definido como "la organización de un proceso social continuo caracterizado por un creciente compromiso en materia de

*El Proceso de Planeación de la Educación por medio de la participación, Beresford Haymard, Secretariado de la OCDE extracto del libro "Participatory Planning in Education" traducción de Jorge G. Vatalas UPN, OCDE/Organización para el Desarrollo de la Cooperación Económica.

política y de autonomía de acción, para los individuos que se encuentran en la parte más baja de la escala de la organización en la educación, estos individuos son los alumnos y los maestros".

Hemos retomado documentos sobre la Investigación Educativa (I.E.), elaborados por el Dr. Vielle, para presentar los conceptos básicos, que en su momento fueron paulatinamente incluidos en el modelo del Centro de Formación de Profesores de la Universidad Autónoma de Coahuila (CREDEUAC), sin embargo los fundamentos teóricos descritos nunca fueron debidamente articulados y presentados para la formación del núcleo inicial del grupo piloto por lo que la presentación actual obedece al trabajo de elaboración llevado a cabo por los autores del presente estudio. Dicho esto sin menoscabo del interés y esfuerzo del Dr. Vielle porque el grupo elaborara y asimilara dichos principios desde el comienzo de la experiencia.

C A P I T U L O I I I

FORMACION DEL CENTRO

C A P I T U L O I I I

FORMACION DEL CENTRO:

El Dr. Vielle propuso a la M.C. Sofía Leticia Morales Garza* ante la SSESIC y la UAC, para que coordinara el grupo inicial dado que él estaba imposibilitado de hacerlo personalmente. Dicha propuesta fue aceptada por ambas partes, y de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de la maestra Morales, el grupo trabajaría sin ella 24 horas a la semana, y 10 horas bajo su supervisión directa.

La Universidad propuso inicialmente el siguiente personal:** 2 Lic. en Derecho con poca experiencia docente en la U.A.C., 1 Licenciado en Psicología, sin experiencia docente, 1 Pasante de Lic. en Psicología con experiencia docente, 1 Auxiliar para aspectos logísticos y una secretaria. Además fueron habilitadas unas oficinas aisladas de la Administración Universitaria, para que el grupo iniciara los trabajos. Los sueldos serían cubiertos por la SEP.

* La M.C. Sofía Leticia Morales, trabajaba en el Centro de Investigación y Documentación en Educación Superior CIDES del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey ITESM.

** No se cubrían los requisitos de "especialistas" señalados, pág. 41.

DISEÑO DEL CENTRO DE DESARROLLO ACADEMICO UNIVERSITARIO

S S E S I C - C I D E S

I. OBJETIVOS GENERALES;

A. Integrar un equipo de trabajo para el diseño de un Centro de Desarrollo Académico Universitario.

B. Visitar los centros de educación superior en México y en base a las experiencias previas diseñar un programa de desarrollo docente adaptado a las necesidades nacionales.

C. Entregar un plan de trabajo que habilite el diseño del Centro de Desarrollo Académico Universitario y su operación a corto plazo.

II. ESTRATEGIAS

1. Dar un curso de motivación y trabajo en equipo al grupo de trabajo que se integrará para cumplir con los objetivos antes mencionados.

Este curso tendrá una duración aproximada de una semana*, será de inmersión total de preferencia en un lu--

* El curso duró solo 2 días y no se logró la inmersión total aunque si se hizo aparte de la UAC.

gar alejado del contexto trabajo.

Los objetivos a corto plazo que debe cumplir el curso son:

- a) Integrar a un grupo de extraños y prepararlos para la realización de un trabajo en común.
- b) Preparar al grupo para un ambiente de trabajo participativo.
- c) Motivar al grupo al reto de crear el "mejor" centro de desarrollo académico universitario.

2. Planear las visitas a los centros de formación docente en instituciones de educación superior, tomando los siguientes criterios de selección:

- a) Que realicen trabajos o cursos para la capacitación de profesores universitarios.
- b) Que tengan cierto renombre.
- c) Que ofrezcan posibilidades de relación a corto y a largo plazo, buscando posibilidades de ayuda y apoyo futuro.
- d) Además visitas* a Universidades de la región para localizar personas interesadas en la par-

*Hubo mucha resistencia explícita por parte de algunos miembros del equipo para esta tarea lo que dificultó la recolección de datos.

ticipación en actividades de desarrollo académico.

La estrategia de visitas sería la siguiente:

1. Elegir los centros de formación docente a nivel universitario para ser visitados.
2. Establecer las fechas a visitas a centros.
3. Dividir el grupo en diadas de acción. Cada pareja visitará un centro de formación docente. De esta manera simultáneamente todo el grupo estará visitando centros - una semana y la próxima se reunirá para procesar la información recibida siguiendo estos puntos.
 - a) Aprovechamiento máximo de la información recopilada.
 - b) Análisis de los fundamentos pedagógicos de los centros visitados.
 - c) Selección de experiencias aprovechables.
 - d) Diseño de un subprograma en función.

La metodología debería ser 100% participativa buscando que en grupos se llegue a los planteamientos óptimos para el diseño del futuro programa.

Esta segunda etapa abarcó aproximadamente 4 meses, el resultado final obtenido de ella consistió en:

Un marco experiencial como fruto de las visitas a los centros de formación docente en México y/o el extranjero.

Un marco teórico obtenido de investigaciones hechas por el grupo sobre los fundamentos pedagógicos del programa.

Esta etapa servió de base para el diseño del programa del Centro de Desarrollo Académico Universitario.

La etapa final del proyecto abarcará aproximadamente un mes y tendrá como objetivo el diseño operacional del Centro de Desarrollo Académico Universitario para ser puesto en práctica a partir de 1980.

PLAN DE TRABAJO TENTATIVO *

PRIMERA ETAPA
(Aprox.1.mes) *

Integración del equipo de trabajo a través de experiencias vivenciales. (Grupo)
Fijar Fechas periódicas de reunión.

Aclarar expectativas y objetivos.
Estrategia de visitas a centros.
Distribución del trabajo.

SEGUNDA ETAPA
(Aprox.4 mes) *

Creación de un modelo "ideal" del centro de desarrollo universitario (Dinámica participativa).
Cada participante en base a su experiencia expondrá un tipo de actividad que crea puede ayudar en la formación de profesores.

Este modelo del centro será completado con la información recolectada de los distintos centros.

Selección de los centros para ser visitados.

Estrategias para procesar la información recibida.

Discusión de fundamentos teóricos que apoyen un área de desarrollo docente.

* Este proyecto de 6 meses se alargó en la práctica de noviembre de 1979 a junio de 1981.

TERCERA ETAPA Etapa de elaboración del diseño final del
 (Aprox.1 mes) Centro de Desarrollo Académico Universitar
 rio. (C.D.A.U.)

La primera actividad del programa, fue un taller de relaciones interpersonales, el cual tuvo una duración de 24 horas, taller que logró generar en el grupo un ambiente de confianza y de apertura. La Coordinadora detectó que las características de los integrantes del grupo no coincidían paralelamente con el desarrollo del mismo por lo que se iniciaría un programa de formación, que permitiera asimilar y generar un compromiso de cambio educativo, que el grupo parecía en ese momento no comprender.

La segunda actividad consistía en programar y realizar visitas a los centros* lo que se llevó a cabo simultáneamente a la conceptualización del "Modelo Ideal de Formación de Profesores", tratando de enriquecer nuestro modelo con las visitas que se fueron realizando, así como con las acciones de formación del grupo.

En cuanto a las visitas a los centros primero se elaboró un directorio considerando las siguientes características:

* La relación de Centros visitados corresponde al Anexo I

- a) Que realicen actividades de formación de profesores y/o Investigación Educativa.
- b) Que realicen actividades de documentación y adiestramiento.
- c) Que sean de cierto renombre.
- d) Que su ubicación geográfica abarque cierto nivel de representatividad de la zona.

Posteriormente fué elaborado un calendario de visitas a dichos centros; se seleccionó primero a los centros de Monterrey, por la cercanía a Saltillo y con el propósito de pilotear el cuestionario, después se visitarían los de provincia, y finalmente los de la Ciudad de México, por estar en ésta los mas importantes.

La visita a los centros fue calendarizada de la siguiente manera:

Monterrey, N.L.	4 centros	13 y 14 Nov. 1979
Durango, Dgo.	1 centro	02 y 03 Dic. 1979
San Luis Potosí S.L.P.	1 centro	02 y 03 Dic. 1979
Guanajuato, Gto.	1 centro	02 y 03 Dic. 1979
Querétaro, Qro.	1 centro	11 enero 1980
Aguascalientes, Ags.	1 centro	14 enero 1980
Pátzcuaro, Mich.	1 centro	15 y 16 Ene. 1980
Morelia, Mich.	1 centro	17 y 18 Ene. 1980
Guadalajara, Jal.	5 centros	27 al 31 Ene. 1980

Cd. Juárez, Chih.	1 centro	06 y 07 Feb. 1980
Chihuahua, Chih.	1 centro	08 y 09 Feb. 1980
Mérida, Yucatán	1 centro	14 febrero 1980
Hermosillo, Son.	1 centro	13 febrero 1980
Mexicali, B. Cal.	1 centro	14 febrero 1980
San Diego, Cal.U.S.A.	2 centros	15 febrero 1980
México, D.F.	10 centros	02 - 18 Mzo. 1980

Los aspectos a recabar que se consideraron más importan--
tes en las visitas fueron los siguientes:

- a) Conocer su estructura administrativa.
- b) Conocer su fundamentación es decir: como se habían
creado, si por decreto, necesidad manifiesta, . estu --
dios de planeación, inclusión de un proyecto global de
la Universidad, etc.
- c) Conocer sus funciones.
- d) Características de los recursos humanos; disponibili--
dad y distribución de trabajo.
- e) Cursos de formación de profesores, esto por ser muy
importante nos obligó a diseñar una forma específica
para la recolección de datos, sobre cada curso en par-
ticular de los cuales los aspectos más importantes
eran:
 - Nombre del curso y objetivo
 - Material de apoyo, total de horas.
 - Fundamentos de la Implementación.
 - Logro de objetivos.

- f) Relación del centro dentro de la institución, dependencia económica y política.
- g) Relación con otros centros del país ó fuera del país, y dependencia ideológica.

Como complemento se diseñó un cuestionario para ser llenado por el entrevistador sobre el impacto de la entrevista.

El proceso global para las visitas fué el siguiente:

1. Por vía telefónica, se concertaba la visita con el Director de cada centro, exponiéndole el propósito de la UAC de formar un centro de formación de profesores, que incluía en el plan de trabajo, visitas a los centros más importantes.
2. Una vez concertada la fecha, al llegar al centro, el procedimiento consistía en que mediante una entrevista, no estructurada, se llenaba el cuestionario; (Anexo II). En la mayoría de los casos fueron los Directores los que atendieron personalmente a los miembros del grupo, extrañándose, la mas de las veces, de que personal de un centro por iniciar, tuviera presupuesto para visitar a todos los centros de la República.

Otro propósito aparte de la entrevista y el llenado de los cuestionarios, era recabar la mayor cantidad posible de material impreso como folletos, materiales de cursos, etc., con el fin de ir integrando el área de documentación del centro.

Mediante la experiencia en las visitas y conociendo algunos programas de diferentes centros, la primera aproximación al trabajo inicial del modelo ideal fue un listado de posibles cursos para la formación de Profesores Universitarios cuyos títulos fueron los siguientes:

1. Análisis de Contenido.
2. Elaboración de Programas por Objetivos,
3. Evaluación del Proceso.
4. Técnicas del Estudio.
5. Estilos de Enseñanza.
6. Microenseñanza.
7. Sistema de Instrucción Personalizada
8. Innovaciones.
9. Técnicas de Motivación y Participación.
10. Elaboración y Diseño de Exámenes.
11. Evaluación del Curso.
12. Evaluación del Alumno.
13. Evaluación del Maestro.
14. Métodos de Evaluación.

15. Recursos Audiovisuales.
16. Recursos Bibliográficos.
17. Recursos Regionales.
18. Recursos Computarizados.
19. Educación para Adultos.
20. Alternativas de Educación.
21. Proceso Ideológico de los M.C.S.
22. Filosofía del Proceso Enseñanza Aprendizaje.
23. Función de la Escuela en la Sociedad.
24. Problemas sociales del Estudiante.
25. Introducción a la Política Institucional.
26. Intercambio Académico.
27. Diseño de la Investigación Científica.
28. Técnicas de Investigación.
29. Motivación.
30. Creatividad.
31. Relaciones Interpersonales.
32. Dinámica de Grupos.
33. Comunicación Organizacional
34. Administración Educativa.

En base al listado de los 34 cursos el equipo consideró reagruparlos por áreas de acuerdo al título del curso.

De ello surgieron 13 áreas, a saber;

1. Planeación educativa.
2. Métodos y Técnicas de Enseñanza.
3. Dinámica de Grupos (Relaciones Interpersonales).

4. Evaluación.
5. Administración Educativa.
6. Filosofía de la Educación.
7. Política Educativa.
8. Recursos Didácticos.
9. Metodología.
10. Sociología de la Educación.
11. Especialización en el Area.
12. Motivación
13. Historia de la Educación.

Como las áreas no permitían apreciar una característica distintiva, se reorganizaron en los siguientes grandes apartados:

1. Tecnología Educativa.
2. Teoría Pedagógica.
3. Investigación.
4. Relaciones Humanas.

La clasificación de estas 4 áreas permitió articular un nuevo modelo;

1. Tecnología Educativa.
 - 1.1. Planeación:
 - 1.1.1. Elaboración de programas por objetivos
Taxonomía.
 - 1.1.2. Aprendizaje vivencial
 - 1.1.3. Distribución adecuada del tiempo.

- 1.1.4. Planeación de una clase
- 1.1.5. Análisis de contenido-Lógica y Psicológica.
- 1.1.6. Interrelacionar el área Psicomotriz y Afectiva con la Cognoscitiva. •
- 1.1.7. Prácticas de una materia.
- 1.1.8. Evaluación del proceso.

1.2. Métodos y Técnicas.

- 1.2.1. Autoaprendizaje del alumno.
- 1.2.2. Estilos de aprendizaje (trabajo en equipo).
- 1.2.3. Estilos de Enseñanza.
- 1.2.4. Técnicas de Organización,
Tiempo,
Material.
Aprendizaje Teórico-Práctico.
- 1.2.5. Técnicas de Motivación.
- 1.2.6. Técnicas de Investigación.
Objetivos.
Bibliografía.
Documental.
Campo de Observación.
Experimental.
- 1.2.7. Técnicas de participación, (Grupal-Indivi-
dual).

1.3. Evaluación,

- 1.3.1. Elaborar reactivos (diseño de exá --

menes.

- 1.3.2. Conocer y utilizar diversos métodos y técnicas de evaluación.
 - 1.3.3. Evaluación sistemática.
 - 1.3.4. Liberar la Educación.
 - 1.3.5. Autoevaluación de maestros y alumnos.
 - 1.3.6. Evaluación sobre resultados.
 - 1.3.7. Evaluación de intereses, actitudes y motivaciones.
 - 1.3.8. Evaluación sobre la actividad docente.
 - 1.3.9. Evaluación sobre el proceso Enseñanza-Aprendizaje.
 - 1.3.10. Evaluación sobre los programas.
 - 1.3.11. Establecimiento de criterios sobre evaluación.
 - 1.3.13. Evaluación del curso.
- 1.4. Recursos Didácticos.
- 1.4.1. Conocer y manejar el material proyectable y no proyectable.
 - 1.4.2. Bibliotecas, Hemerotecas, Pinacotecas, Museos, etc.
 - 1.4.3. Catalogación de Ficheros.
 - 1.4.4. Uso de pizarrón, rotafolio-Franelógrafo, etc.
 - 1.4.5. Comunicación verbal y no verbal.
 - 1.4.6. Salones apropiados.

- 1.4.7. Papelería
- 1.4.8. Reproducción de material (mimeógrafo offset-xerox).
- 1.4.9. Textos programados.
- 1.4.10. Colaboración de los alumnos.
- 1.4.11. Manejo y programación de computadoras.
- 1.4.12. Sistema de Instrucción Personalizado.
- 1.4.13. Programas activos.
- 1.4.14. Sistemas abiertos.
- 1.4.15. Enseñanza por objetivos.
- 1.4.16. Precisar los estilos de enseñanza actualizada.

II. Teoría Pedagógica

2.1. Filosofía

- 2.1.1. Determinar la Filosofía en el proceso Enseñanza-Aprendizaje.
- 2.1.2. Educación para la libertad (Liberar la educación).
- 2.1.3. Análisis crítico de lo establecido.
- 2.1.4. Búsqueda de una Filosofía de acuerdo con la realidad Internacional, Latinoamericana, Mexicana.
- 2.1.5. Educación Popular.
- 2.1.6. Educación para la vida.
- 2.1.7. Descolorización.

- 2.1.8. Análisis del proceso y contenido ideo
lógico de los medios masivos de comu-
nicación.
- 2.1.9. Valoración de una Etica Profesional.
- 2.2. Sociología
 - 2.2.1. Análisis de la situación histórica de
clases sociales.
 - 2.2.2. Análisis de la Estratificación y movi
lidad social en México y otros países.
 - 2.2.3. Función del maestro en la sociedad.
 - 2.2.4. Función del alumno en la sociedad.
 - 2.2.5. Función de la Educación en la socie --
dad.
- 2.3. Política Educativa.
 - 2.3.1. Pago estimulante a los maestros.
 - 2.3.2. Conocimiento de aspectos legales (De-
rechos y obligaciones),
 - 2.3.3. Relaciones Públicas (programación y -
promoción del maestro y de la escuela).
- 2.4. Historia de la Educación.
 - 2.4.1. Establecer un punto de comparación en
tre los métodos de enseñanza y la rea
lidad histórica.
 - 2.4.2. Conocer la ideología educativa a tra-
vés de la historia de los sistemas.

III. Investigación

3.1. Capacitación y Actualización.

3.1.1. Conocimiento de la materia: Especialización en Aplicación.

3.1.2. Actualización de la materia.

3.1.3. Utilizar adecuadamente las técnicas de enseñanza y la información.

3.1.4. Publicar Investigaciones.

3.1.5. Asistencia a seminarios, Simposiums, etc.

3.1.6. Visitas a Centros Educativos y de trabajo.

3.1.7. Selección de lecturas.

3.2. Investigación

3.2.1. Documentación-Campo-Experimental en su área y en el proceso educativo interno y externo.

3.2.2. Actitud de Investigación constante.

3.2.3. Realidad Social

IV. Relaciones Humanas

4.1. Motivación.

4.1.1. Reconocimiento oficial de los conocimientos.

4.1.2. Reconocimiento laboral de grado académico.

4.1.3. Seguridad del área en el empleo.

4.1.4. Prestaciones.

- 4.1.5. Reconocimiento oficial del trabajo.
 - 4.1.6. Formación de Clubes.
 - 4.1.7. Participación en eventos culturales, deportivos y sociales.
- 4.2. Relaciones Interpersonales.
- 4.2.1. Acercamiento con los alumnos respecto a la materia y su repercusión social.
 - 4.2.2. Interés por los alumnos (justo e imparcial).
 - 4.2.3. Identificación Maestro- Alumno.
 - 4.2.4. Confianza en los alumnos.
 - 4.2.5. Sentido del humor.
 - 4.2.6. Cordialidad y ayuda mutua.
 - 4.2.7. Retroalimentación con los alumnos.
 - 4.2.8. Integración de los alumnos entre sí.
 - 4.2.9. Entrevistas con los alumnos.
 - 4.2.10. Disponibilidad de escuchar.
 - 4.2.11. No ser determinante ni autoritario.
 - 4.2.12. Llamarlos por su nombre.
 - 4.2.13. Realimentación del grupo.
 - 4.2.14. Conocimiento del comportamiento del grupo: detectar líderes, deficiencia, causas, etc.
- 4.3. Administración Educativa.
- Planeación, Organización, Ejecución y Control.
- 4.3.1. Visitas a otras escuelas para ver su funcionamiento.

- 4.3.2. Sistema de comunicación entre la Dirección maestros y alumnos.
- 4.3.3. Organización de actividades extraescolares.
- 4.3.4. Conocimiento de la organización.
- 4.3.5. Equilibrio entre las diversas actividades.
- 4.3.6. Administración de recursos humanos y físicos.

Como puede verse este modelo permitía un análisis de los diversos elementos que intervienen en el trabajo docente y que rebasan la sola programación de cursos ya que hacen referencia a otro tipo de acciones de carácter administrativo, difusión, investigación, planeación, etc.

De acuerdo al esquema señalado la Coordinadora solicitó una nueva reagrupación, pero con la idea de que fueran en concreto "cursos" posibles con un propósito específico. El producto de esta tarea fué la siguiente aproximación.

I. Respecto a metodología educativa:

METODOS:

A. Cursos para alumnos:

- Técnicas de estudio:

Individualmente - en grupo.

B. Curso para Maestros:

- Estilos de enseñanza.
- Micro-enseñanza.
- Sistema de instrucción personalizada.
 - a) Abiertos.
 - b) Por objetivos.
- Programas activos.

EVALUACION:

- Elaboración y diseño de exámenes.
- Reglas del juego
- Evaluación del curso.
- Evaluación:
- Evaluación del alumno
- Evaluación del maestro.
- Areas;
- Afectiva, Psicomotora y Cognoscitiva.
- Autoevaluación del maestro.
- Autoevaluación del alumno
- Evaluación por el alumno.

Conocer y utilizar diversos métodos de evaluación sistemática.

RECURSOS DIDACTICOS:

A.- Recursos Audiovisuales

- Material . Proyectable
 - . No proyectable
- diseño-utilización-reproducción.

B.- Recursos Bibliográficos:

- Bibliotecas, hemerotecas, ficheros, textos programados.

C.- Recursos Regionales:

- Museos
- Industrias
- Recursos Naturales.

D.- Recursos Computarizados:

- Centro de cálculo, máquinas.

II. Respecto a Teoría Pedagógica. Filosófica:

- Educación para adultos
 - . Alfabetización
 - . Educación permanente
 - . Capacitación.
- Alternativas de educación:
 - . Sesiones semanales de aportación
 - . Divulgación de ideas.

- Proceso ideológico de los medios de comunicación masiva y su repercusión en el proceso educativo.
- Filosofía del proceso enseñanza-aprendizaje.
 - . Proceso
 - . Cambio social
 - . Ética profesional.

Sociología-Historia:

- Función de la escuela en la sociedad.
- Problemas sociales del estudiante.
 - . Movimientos estudiantiles.
 - . Marginación social.
 - . Aislamiento.

III. Respecto a la Investigación

- Diseño de investigación.
 - . Taller
 - . ¿Cómo investigar?
- Técnicas de investigación.
 - . Documental.
 - . Campo
 - . Experimental.
- Documentación
 - . Centro de informática.

IV. Respecto a las Relaciones Humanas:

- Curso de motivación.
- Conocer el impacto de ser maestro.
- Reconocerse como agente de cambio en la universidad y en la sociedad.
- Satisfacción del trabajo magisterial.
- Curso de creatividad.
- Despertar la creatividad en el profesor mediante la utilización de técnicas.
- Relaciones Interpersonales.
- Conocerse a sí mismo.
- Conocer el impacto que causa en otros.
- Trabajar más eficientemente en el grupo.
- Manejo de dinámicas de grupos.
- Integración de equipos de trabajo.
- Lograr cohesión de grupo.
- Lograr una relación democrática entre Maestro-alumno.
- Comunicación organizacional.
- Desarrollo.
- Administración Educativa.

A medida que se avanzaba en el programa de visitas a los centros y se enriquecía en la experiencia se fueron conceptualizando los términos de Alumno-Maestro-Ideología, lo que se resume en el siguiente cuadro:

ALUMNOS	MAESTROS	INFORMACION E IDEOLOGIA (F.P.E.A.)
Como miembro de la <u>sociedad</u>	Como miembro de la Sociedad	Función de la escuela en <u>sociedad.</u>
Problemas sociales del <u>estudiante</u>	Educación para adultos Función de la escuela en la sociedad	Filosofía del proceso Enseñanza Aprendizaje
Como miembro de la <u>Institución.</u>	Problemas sociales del <u>estudiante</u>	Problemas sociales del <u>estudiante.</u>
Evaluación del maestro por el <u>alumno.</u>	Alternativas de Educación	Conocer y utilizar métodos de evaluación sistemática. Apoyo académico
Como <u>estudiante</u> Técnicas de estudio individual y en grupo.	Como miembro de la <u>Institución.</u> Comunicación organizacional Alternativas de Educación Intercambio académico Inter Intra	Centro de Informática Programas activos Evaluación del maestro Administración Educativa Recursos audiovisuales (material proyectable y no proyectable) Comunicación organizacional y desarrollo Administración educativa. Recursos Regionales Recursos Bibliográficos Recursos computarizados
Como <u>persona:</u> Autoevaluación Motivación	Motivación, Inducción a la política institucional. Desarrollo organizacional Como maestro: Evaluación del alumno, auto evaluación, microenseñanza motivación, dinámica de grupos, S.I.P. Planeación de un curso, técnicas de Investigación, elaboración de diseño, de exámenes, estilos de enseñanza Como persona: Relaciones interpersonales motivación autoevaluación.	

INVESTIGACION DIAGNOSTICA SOBRE LOS CENTROS DEL PAIS.

Uno de los resultados importantes del trabajo anteriormente descrito quedó concretado en el documento "Diagnóstico sobre Centros de Formación de Profesores y su influencia a corto y largo plazo", elaborado y presentado por la Coordinadora, Lic. Sofía Leticia Morales, en mayo de 1980 en la UAM Atzacapotzalco en el Simposium sobre alternativas universitarias.

La investigación abarcó la visita a 36 centros distribuidos en toda la República Mexicana y se tomaron 24 como referencia. Dicho documento puede resumirse así:

Hipótesis:

Los Centros de formación de provincia parecen ignorar los movimientos que procaron la necesidad de crearlos y surgen respondiendo a necesidades políticas (acuerdo, decreto, etc). y no surgen de un diagnóstico institucional o regional.

Afirmación:

Los Centros de Formación de Profesores de Provincia deben concebirse como "Generadores de cambio universitario para realmente ayudar al maestro a convertirse en un agente de cambio"

Investigación: (Objetivo)

Conocer como están los Centros del País

Primer dato de la Investigación:

- a) Que unos centros son generadores (C.G.)
- b) Que otros centros son reproductores (C.R.)

Las constantes ó características de los primeros son:

- . Orientación cuantitativa tecnológica (más número de profesores).
- . Orientación tecnopedagógica y de desarrollo individual.
- . Orientación psicológica y sociológica.
- . Orientación con clara definición ideológica y de compromiso hacia la comunidad.
- . Orientación participativa y liberadora enfocada hacia la educación de adultos.

Resaltan simultáneas dos vertientes extremas en estos centros, esto es oscilar entre:

- a) Un proyecto educativo que cumple el objetivo de satisfacer las necesidades del modelo de desarrollo económico y
- b) un proyecto educativo que tiene por objetivo cuestionar y transformar el modelo de desarrollo imperante.

Los segundos, esto es los Centros Reproductores; tienen como características ser dependientes, surgen a raíz de la influencia en un C.G. y repetir el modelo del centro que los crea, generalmente fueron ayudados y apoyados para implantar su modelo educativo por ANUIES/CLATES/CISE/CIDES/ITEST/IBERO, factores que tienden a reforzar la dependencia en cuanto a planeación, ubicación, programación, etc.

A) De Planeación:

1. Carencia de diagnóstico institucional previo, de los

24:

23 no tienen diagnóstico

1 tiene

3 se formaron por convenio de la ANUIES

2 se crearon por decreto de la SEP.

2 responden a un sentir nacional

1 se creó por decreto del Gobierno de México en colaboración con UNESCO-ONU-OEM.

2. Carecen de cuestionamiento filosófico o marco que fundamente su acción por lo tanto la identifican con la función básica que desarrollan. Parece ser que el objetivo básico es cuantitativo: habilitar el mayor número en el menor tiempo.

B) Ubicación Institucional:

De los 24 centros, 16 se encuentran en una posición que apoya directamente a rectoría, 8 dependen de un departamento o de una división de estudios superiores.

La mayoría carece de presupuesto fijo -por lo tanto es variable- lo que imposibilita una planeación a lo largo y crea una dependencia político-financiera.

C) Programación:

Básicamente se limitan a reproducir los cursos creados en los C.G. incluyendo su material. En 17 de los cen -

tros se realizan los siguientes puntos (tecnología educativa).

- a) 12 imparten didáctica y 9 utilizan el material CISE y ANUIES
 - b) 12 dan Evaluación y 7 con orientación ANUIES
 - c) 11 dan objetivos y 6 con orientación ANUIES
 - d) 7 dan microenseñanza con orientación (IDES-ITESM)
 - e) 7 dan dinámica de grupos con orientación ANUIES
 - f) 4 dan sistematización de la enseñanza y organización de las actividades docentes.
- D) El alumno es excluido de los programas por lo tanto no se toma en cuenta la contrapartida del proceso enseñanza-aprendizaje.

Alternativas de solución:

La alternativa a esta situación será la de generar un modelo que involucre de una forma sistemática y constante a un número considerable de profesores, que se interesen por la solución de un problema universitario.

Este documento, provocó un fuerte impacto en el sector educativo por el ámbito nacional que cubría y por ser una crítica abierta a los centros de formación de profesores que fueron clasificados a partir de este estudio en generadores y reproductores. (Anexo III).

También se presentó esta ponencia en el Centro Regional de Educación Funcional para América Latina (CREFAL) * lo grandando provocar el mismo impacto, que llevó al reconocimiento nacional del CREDE** como un Centro crítico y cuestionador que podría presentar una opción alternativa para la formación de profesores.

El efecto se prolongó más allá de lo inmediatamente esperado y contribuyó a que la maestra S.L. Morales fuera invitada a las comisiones preparatorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa específicamente en la temática de Formación de Trabajadores para la Educación (temática No. 3).

Posteriormente la maestra S.L. Morales estableció contacto personal con el Dr. Noel Mc Ginn Director del Centro de estudios de la Universidad de Harvard, que se encon-traba en México en su año sabático colaborando como In-vestigador de la Fundación Barros Sierra organizadora del Congreso.

De esta relación personal surgió el interés del Dr. Mc Ginn por conocer el trabajo del CREDE por lo que visita el Centro, cuestionando a los integrantes del grupo so-

* Octubre de 1980.

** Antes CDAU, ahora Centro Regional de Desarrollo Educativo.

bre el modelo alternativo, modelo que no estaba definido sino únicamente delimitado en su orientación que se basaba en promover el desarrollo docente a través de los siguientes puntos:

- La participación
- La formación docente
- La investigación
- La innovación.

Considerándose la participación como la coparticipación o involucración de los maestros en los procesos de toma de decisiones. La formación docente como un proceso volitivo y constante en el que el maestro aprende a aprender dentro del marco de la educación permanente; a la investigación como un proceso de indagación operativa de la cual es responsable el maestro y finalmente la innovación como la implantación de cambios*.

Es importante que al clasificar estos principios conjuntamente con el Dr. Mc Ginn los "modelos" anteriores fueran desechados pues al parecer estos principios no definían el modelo de un centro por lo que el Dr. Mc Ginn propuso

*cfr. síntesis del Diagnóstico sobre la participación, la formación, la investigación educativa y el compromiso social de los maestros de la UAC. Presentado en la Reunión Regional Preparatoria para el Congreso Nal. de Investigación Educativa, Monterrey, 1981.

que para lograr la definición del modelo se trabajara en una investigación participativa que incluía las siguientes fases:

PRIMERA FASE: Realizar una investigación diagnóstica para conocer las características de los profesores de la UAC. Es decir conocer el grado de participación, de formación, de acciones de investigación educativa y de compromiso social que provocaría el cambio, así como los niveles en que dichos principios se dan en forma natural. Esta primera fase fué asesorada y dirigida por él y las conclusiones y el estudio aparecen en el Anexo V.

La tarea del grupo consistió en formular las hipótesis, en diseñar la entrevista, seleccionar la muestra (217 profesores de 1,200 aproximadamente), aplicar las entrevistas, codificar las respuestas, concentrar los resultados, elaborar cuadros de contingencia, analizar los datos estadísticos mediante la fórmula de χ^2 (chi cuadrada) con el propósito de verificar estadísticamente las hipótesis, además de interpretar los resultados de cada cuadro.

Todo este trabajo de investigación se realizó entre noviembre de 1980 y febrero de 1981.

INVESTIGACION DIAGNOSTICA SOBRE EL MAESTRO U.A.C.

En el diagnóstico sobre la participación, la formación, la investigación educativa y el compromiso social de los maestros de la U.A.C., que tuvo como objetivo determinar el grado en que la Universidad Autónoma de Coahuila está inmersa en un proceso de "autodesarrollo", a fin de confrontarlo con el modelo presentado por el CREDE, se investigaron cuatro supuestos básicos (variables centrales, VC), a saber:

- a) Determinar las circunstancias y la existencia de grupos con objetivos comunes;
- b) Conocer las acciones de autoformación orientados a mejorar su docencia;
- c) Identificar las formas de investigación educativa que realizan los maestros;
- d) Determinar las formas en que el maestro universitario conoce los problemas de su comunidad y sus acciones para coadyuvar a resolver dichos problemas.

Además se consideraron otras variables contextuales (V. Cont.) con el fin de encontrar mas explicación a los resultados:

- a) Edad, horas clase, nivel académico, antigüedad en la U.A.C., otras ocupaciones y cargos, y áreas académicas de pertenencia;
- b) Acceso a recursos, obstáculos y grado de satisfacción

en la participación, proyectos de la escuela dirigidos en favor de la comunidad y el deseo que tienen ellos por cambiarla (En el Anexo V Pág. 29 , se encuentran los cruces de ambos tipos de variables (V.C. y V. Cont). Estas variables se formularon para probarse luego en el análisis de datos.

La Metodología, que se siguió por pretenderse un diagnóstico, fué la de entrevista con preguntas abiertas ya que esto le permitía al entrevistado la facilidad de expresar su opinión personal posibilitando mejor la información sobre lo que se quería conocer. De igual manera el instrumento pretendía generar una revisión crítica sobre su situación a través de la estructura de las preguntas.

En la estructura de las preguntas participó todo el grupo CREDE y se pilotearon para conocer si la secuencia y el lenguaje eran adecuados, esto permitió afinar el instrumento.

La selección de la muestra se hizo dividiendo a la Universidad en cinco áreas: de la salud, ingeniería, económico-administrativa, humanidades y bachilleres (Preparatoria nocturna, popular, preparatoria V.Carranza, Preparatoria Agrícola y Ateneo Fuente). Para el sorteo se eligió el nú

mero 7 que se utilizó siempre para seleccionar de una lista de 1000 que incluía los nombres de todos los maestros de la U.A.C. Fueron 217 en total (20%).

La recolección de datos se realizó mediante el siguiente procedimiento:

- a) Contacto del entrevistador con el maestro por citas telefónicas, o en sus domicilios, o por citas en restaurantes o cafeterías, o directamente en las escuelas (era tiempo de exámenes).
- b) La entrevista no llevó script pudiendo el entrevistador desarrollar su estilo personal aunque generalizándose el contenido: presentación personal, señalamiento de que el entrevistado ha sido seleccionado de entre los maestros. U.A.C. para realizar una entrevista que servirá para detectar necesidades, expectativas e intereses de la comunidad magisterial e intercambiar ideas sobre participación, actualización pedagógica e innovación educativa.
- c) "Esta información nos será muy útil para programar las actividades del 81 en el CREDE y ser mas efectivos"
- d) "¿Nos podría dar un poco de su tiempo?"

e) Se procedió a llenar el cuestionario y se ahondó en el interrogatorio. Se precisaron las preguntas y/o respuestas y se anotaron textualmente las respuestas.

Hubo doce rechazos, y seis postergaciones. En cuanto a los problemas para entrevistar se anotaron los siguientes:

- Fué en período de exámenes y muchos maestros no asistieron a la escuela.
- Fué difícil concertar citas porque la mayoría tienen otros trabajos.
- El tiempo disponible fué corto.
- Por la premura del tiempo para tener todas las entrevistas fue necesario sustituir a cuatro elegidos por otros de mas fácil acceso, (horarios, distancias, etc).

La evolución de la entrevista según el reporte de los encuestadores se realizaron con fluidez e interés, se aclararon dudas y se dialogó sobre alternativas.

Con relación a la la. pregunta "en que circunstancias tiene oportunidad de comentar con otros profesores acerca de aspectos de la docencia, con quienes y con que frecuencia" hubo necesidad de explicar la palabra "circunstancias" aclarando que se trataba de sitios

específicos. La pregunta funcionó bien y se hizo con cierta complacencia.

La segunda pregunta: "está ud. satisfecho de su participación en actividades académicas en su escuela", impactó negativamente en algunos casos por cuestionar muy directamente el grado de participación, siendo necesario dar explicación complementaria. La palabra "participación" resultó un tanto ambigua y se usaron sinónimos como: colaborar, tomar decisiones, oportunidad para reunirse, etc. La pregunta en general pese a ser cuestionadora se contestó bien en términos generales.

La tercera: "cuáles son los mayores obstáculos que tiene para aumentar su participación" y que está muy ligada a la anterior, también presentó desconcierto (participación en que?) lo que hubo que aclarar con respecto a la 2.

La cuarta pregunta: "cómo podría el CREDE ayudar a aumentar la participación entre los maestros", resultó ser novedosa ya que el CREDE se desconocía, en consecuencia se explicó un poco sobre él y el proyecto de crear núcleos de desarrollo.

La quinta era: "qué hace usted para mejorar la docencia"

pareció difícil de contestar pues no sabían ordenar sus ideas respecto a lo que realmente se hace, especialmente por no estar claros sobre el alcance del método científico y no tener una idea exacta de la programación de su materia pues sólo la concebían como el ordenamiento en capítulos y unidades. Fué necesario entrar en preguntas complementarias como ¿tiene usted algún sistema para enseñar? ¿cómo logra que los alumnos aprendan con más eficacia? etc.

La sexta pregunta: "que medios utiliza usted para 'observar' el aprovechamiento de sus alumnos durante el transcurso del período escolar" presentó la dificultad de la palabra observar, por lo que fue necesario dar sinónimos como detectar, darse cuenta de... y ejemplificar con sistemas utilizados para medir el rendimiento.

La séptima pregunta: "que 'uso' le dá a los exámenes ya aplicados", por la complicación que significó la palabra 'uso' se cambió con 'que te dicen...' y/o 'para que te sirven....' La pregunta mereció interés,

La octava pregunta: "qué puede hacer el CREDE para mejorar la docencia" se observó confusión con la 2a. pues 'participación' y 'docencia' sonaban como sinónimos. Hu-

bo que repasar estos dos conceptos.

La novena pregunta: "conoce usted algún (os) proyecto(s) o programa (s) de su escuela dirigido (s) en favor de la comunidad", fué un tanto desconcertante pues no era claro de que comunidad se hablaba (interna o externa) y también la confundían con las actividades de los alumnos de servicio social.

La décima pregunta: "qué medios utiliza para detectar problemas en la comunidad y que hace para ayudar a resolverlos", causó un impacto relacionado con el grado de compromiso de cada uno de los entrevistados oscilando entre la ironía, la agresividad, hasta el agrado por poder expresar su compromiso social.

La undécima pregunta: "que puede hacer el CREDE para ayudar a realizar actividades, en beneficio de la comunidad" causó múltiples respuestas, unas fueron de alivio y estaban relacionadas con la respuesta anterior, ya que sentían que podían ser auxiliados por el CREDE. También pareció mucha insistencia la presencia de la palabra CREDE por tercera vez en la entrevista.

La duodécima pregunta: "Si usted pudiera cambiar su escuela o facultad que cambios haría", causó agrado al pa-

recer por permitir explayarse en "fantasías" y deseos de compromiso, participación, organización, etc. sin embargo hubo algunas resistencias respecto a una contestación franca y abierta por temor a comprometerse y pensar que una crítica podría resultar contraproducente.

La decimotercera pregunta: "Estaría interesado en participar en programas del CREDE", no causó dificultad y si buena aceptación.

El procedimiento para la codificación y tabulación de los datos se hizo una vez recabada toda la información, se revisó todo el contenido de cada respuesta, se clasificaron los parámetros a fin de que pudieran servir de código para el análisis e interpretación (cuadros de contingencia determinados por las hipótesis de trabajo).

Para el análisis de los datos obtenidos de la entrevista con los maestros se eligió la técnica estadística de la X^2 (chi-cuadrada) para probar si las frecuencias observadas están suficientemente próximas a las esperadas que puedan ocurrir conforme la hipótesis nula (H_0), que si se rechaza entonces puede aceptarse la alterna (H_1) que es la aseveración operacional de la hipótesis de investigación del experimentador:

recer por permitir explayarse en "fantasías" y deseos de compromiso, participación, organización, etc. sin embargo hubo algunas resistencias respecto a una contestación franca y abierta por temor a comprometerse y pensar que una crítica podría resultar contraproducente.

La decimotercera pregunta: "Estaría interesado en participar en programas del CREDE", no causó dificultad y si buena aceptación.

El procedimiento para la codificación y tabulación de los datos se hizo una vez recabada toda la información, se revisó todo el contenido de cada respuesta, se clasificaron los parámetros a fin de que pudieran servir de código para el análisis e interpretación (cuadros de contingencia determinados por las hipótesis de trabajo).

Para el análisis de los datos obtenidos de la entrevista con los maestros se eligió la técnica estadística de la X^2 (chi-cuadrada) para probar si las frecuencias observadas están suficientemente próximas a las esperadas que puedan ocurrir conforme la hipótesis nula (H_0), que si se rechaza entonces puede aceptarse la alterna (H_1) que es la aseveración operacional de la hipótesis de investigación del experimentador:

$$X^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Donde O_{ij} es el número observado de casos clasificados; --
 E_{ij} = es el número de casos esperados conforme H_0 para ser clasificados; $\sum^r \sum^k$ = indica sumar todas las filas (r) $i=1$ $j=1$ y todas las columnas (k) esto es sumar todas las celdillas. Si la X^2 calculada es mayor o igual a la X^2 de las tablas se rechaza H_0 en favor de la H_1 , (alterna). Ver anexo V pags. 23-24.

Para el análisis de datos el procedimiento contempló las cuatro variables centrales: Participación, Formación, Investigación y Cambios en el cruce con los variables contextuales y cada una de los contextuales fueron cruzados con las 4 variables centrales: por tanto el análisis se presentó en dos partes:

a) Variables Dependientes:

I PARTICIPACION:	Ninguna Reuniones obligatorias 31.8%	No sistemáticas Reuniones informales 57.7%	Sistemáticas Reuniones voluntarias 10.5%
II FORMACION:	Tradicional 37%	Documentación Autodidactismo 37%	Retroalimentación. 26%
III INVESTIGACION:	Ninguno 77.4%	Medios Sistemáticos 22.6%	
IV. CAMBIOS:	Nada 34.8%	Actividades convencionales 58.1%	No convencional extraordinaria 7.1%

b). Variables Independientes:

Edad	Menos de 30 años 37%	31-39 años 37%	Más de 40 26%
Hs. Clase	1-6 horas 18%	7-12 hrs. 31.4%	13-42 hrs. 50.6%
Nivel Académico	Licenciatura grado 57.5%	Postgrados 42.5%	
Antigüedad	0-6 años 25%	3-5 años 34%	Más de 6 años 41%
Otras ocupacio- nes.	Docencia 41.1%	No educa-- tiva y do- cente 58.9%	
Otros cargos en la UAC	Ninguna, fun- cionario y em- pleado 64%	Consejero 18.1%	Altos funcio- narios. 17.9%
Acceso a recursos	Ninguno, fal- tan recursos físicos 63.4%	Falta de actitudes 34.5%	No me falta 2.11%
Satisfacción	No satisfecho y poco satisfe- cho. 57%	Satisfecho 37.3%	Muy satisfe- cho. 5.7%
Ambiente	No hay 55%	Proyectos servicio social y personales 20%	Proyecto ni- vel escuela 25%
Medios	Ninguno, medios comunic.masiva 58.7%	Práctica común de la vida 37.4%	Invest.siste- mática for- mal 3.9%
Deseo de cambio	Modificación del contexto externo 49.8%	Modifica- ción de normas, re- glas esta- tutos. 31.0%	Modificacio- nes de rel. 19.2%

De la 2a. parte del análisis de datos, esto es cada una de las variables contextuales cruzada con los 4 variables centrales tenemos:

V. Edad: El mayor porcentaje de los profesores de 30 años participan en actividades universitarias que implican obligatoriedad. La investigación que realizan son en su mayoría sistemáticas aunque no parecen estar contribuyendo a resolver los problemas sociales que les atañen directamente.

Con respecto a los que tienen entre 31-39 años en su mayoría están involucrados en reuniones voluntarias y sistemáticas. Su proceso de formación didáctica se basa en propiciar una retroalimentación entre maestros y alumnos como una forma de facilitar el aprendizaje, sus investigaciones siguen mas criterios personales como la participación de los alumnos su interacción con ellos cantidad de preguntas, etc. pero no existe una relación comprobada entre las actividades participativas, de formación e investigación y un proceso de cambio en beneficio de la comunidad.

Los mayores de 40 participan en su mayoría intercambiando información asistemáticamente. En su proceso de forma--

ción buscan sobretodo actividades tradicionales, cursos de pedagogía. Para investigar se valen de medios sistemáticos p.e. los instrumentos de diagnóstico. Están interesados en cambiar su comunidad utilizando medios convencionales valiéndose de su autoridad y experiencia para dar asesoría y por medios no convencionales diseñando e implantando programas para resolver problemas de la comunidad.

V. Nivel académico: No hay diferencia entre los maestros de grado y los de postgrado en cuanto a los tipos de investigación que realizan o los medios que utilizan para ello. Los profesores con postgrado se limitan según la muestra a participar en actividades con cierto grado de obligatoriedad p.e. reuniones de academia, del departamento o convocados exprofeso. Los de grado buscan actividades de formación mas o menos tradicionales mientras los de postgrado usan la documentación y el autodidactismo. Los profesores de grado no hacen nada para cambiar su comunidad y los de postgrado se concretan a realizar actividades no convencionales como p.e. el diseño de programas orientados a resolver un problema específico de la comunidad.

V. Horas clase: De la muestra estudiada los que tienen

entre 1-6 horas participan ligeramente más que los que tienen reuniones obligatorias o informales de investigación, que evalúan el rendimiento de sus alumnos utilizando tanto criterios personales como sistemáticos y usan en igual proporción actividades sociales dirigidos en pro de su comunidad como los no convencionales p.e. actividades diseñadas especialmente para resolver un problema de la comunidad.

Los que dan entre 7 y 12 horas de clase tienden a participar mas en reuniones sistemáticas voluntarias. En su formación docente realizan en igual proporción tanto actividades tradicionales como de documentación y retroalimentación, al igual que medios sistemáticos y no sistemáticos como instrumentos de I.E. para evaluar el aprovechamiento de sus alumnos. Para las actividades de cambio, realizadas en favor de la comunidad, estos maestros realizan en mayor proporción que otros, cambios convencionales y no convencionales.

En cuanto a los maestros que tienen el mayor número de horas 13-42 y que constituyen el 50,6% del total de la muestra, parece ser que no tienen una preferencia por participar en un tipo específico de reuniones, ya que se distribuyen proporcionalmente entre reuniones obligatorias, co-

mo no sistemáticas voluntarias. Este grupo es el mas tra
dicionalista para su formación docente. Por otro lado es
 te grupo es el que en mayor proporción no ejerce ningún
 cambio para beneficio de su comunidad, y para evaluar el
 aprovechamiento de sus alumnos usa tanto medios sistemá-
 ticos como no sistemáticos al igual que los 2 grupos de
 maestros anteriores.

V. Areas: En el área Académica Económico Administrativas,
 los maestros tienden a participar en mayor proporción en
 reuniones de tipo informal (no sistemáticas), la forma-
 ción docente la realizan tanto ^{en} actividades tradicionales
 como de documentación y de retroalimentación. Para sus
 prácticas de evaluación utilizan en mayor proporción me-
 dios no sistemáticos. Los maestros de esta área, en ma-
 yor proporción, no hacen nada para resolver problemas
 de su comunidad, lo que puede confrontarse con que tam-
 bién un alto porcentaje de maestros dice que "no hay nin-
 gún proyecto o programa de su escuela dirigido en favor
 de la comunidad."

El Area de Humanidades, suele participar proporcionalmen-
 te más tanto en reuniones informales no sistemáticas co-
 mo en voluntarias sistemáticas. Los maestros de esta á-
 rea tienen a considerar mas la retroalimentación de maes

tros y alumnos como actividad de formación docente mas que cualquiera otra, y como I.E de la evaluación del rendimiento de sus alumnos suelen utilizar proporcionalmente mas que otras áreas los medios no sistematicos. En cuanto a las acciones en pro de la comunidad tienden mas a las de tipo convencional es decir a las ligadas al desempeño diario de su labor profesional.

Los maestros del área de Ciencias de la Salud tienden a participar proporcionalmente mas que todas las áreas en reuniones de tipo obligatorio y tienden a realizar mas que otras actividades de formación docente basadas en la documentación y autodidactismo.

Con respecto a la I.E. son los maestros que proporcionalmente usan mas medios sistematicos y secuenciados para evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos y de sí mismos. En relación a las acciones que realizan en pro de su comunidad son convencionales y no convencionales siendo los primeros derivados de su vida diaria, en tanto las segundos abarcan participación extraordinaria que corresponde a programas dirigidos especificamente así como proyectos a nivel escuela dirigidos en favor de su comunidad.

En el área de Ingeniería los maestros participan mas en reuniones de tipo obligatorio y en comparación con otras áreas, son los maestros que mas realizan actividades de tipo tradicional para el mejoramiento de su docencia pero estas abarcan sólo aspectos físicos del proceso, enseñanza - aprendizaje más no así de carácter actitudinal ya que son estas las que menos maestros de esta área suelen realizar.

En la I.E. del rendimiento escolar tienden a utilizar mas medios sistemáticos, las evaluaciones de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, en consecuencia, son mas organizados en comparación con otras áreas. A su vez el área de Ingeniería es la que realiza en mayor proporción actividades no convencionales en favor de su comunidad lo cual exige la participación activa en programas dirigidos exprofeso.

Finalmente en el área de Bachilleres, los maestros tienden a participar mas en reuniones obligatorias (académicas). En las actividades de formación docente son mas tradicionalistas dando interés a los cambios de programas y casi no toman en cuenta las actitudes (factor humano). Al evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje usan medios sistemáticos (instrumentos estructurados). Casi la mitad de estos maestros no hacen ningún tipo de acción social en favor de la comunidad, la otra mitad si las realiza tanto convencional

como de tipo no convencional.

V. Antigüedad: El nivel de antigüedad de la muestra se dividió en tres categorías, a saber: de 0-2 años, de 3 a 5 y de 6 o más. Los primeros asisten a reuniones voluntarias y de manera sistemática como una manera de involucrar se mas de lleno en la vida académica y aunque su nivel de participación es alto aún no existe una vinculación adecuada entre participar en reuniones voluntarias y realizar acciones concretas en beneficio de la comunidad.

Los segundos participan académicamente a través de reuniones informales, no sistemáticas. Buscan, para su formación didáctica, actividades de tipo tradicional (cursos, etc), aunque también utilizan la retroalimentación para mejorar su docencia.

Los más antiguos, participan en la vida universitaria básicamente de manera obligatoria. Los de mayor antigüedad buscan para su formación didáctica la documentación y el autodidactismo; su participación en la vida universitaria, se concentra en su entorno y llevan a cabo actividades convencionales y no convencionales para tratar de solucionar problemas que les afectan directamente.

V. Otros Cargos: La muestra seleccionada, de acuerdo a sus cargos, fué dividida en tres categorías: los que además de docentes tienen actividades administrativas (64%), las que son profesores y consejeros (18%); y los funcionarios (17.9%). Los primeros se involucran en la vida académica a través de reuniones voluntarias sistemáticas, toman en cuenta en su proceso de información la opinión que los alumnos tienen de su estilo de enseñanza pero no vinculan estos esfuerzos con cambios sistemáticos encaminados a la solución de estos problemas.

Los de la segunda categoría (formalmente a través del estatuto tienen la rienda de la escuela) no presentan preferencia específica por el tipo de participación en la vida académica de tal modo que participan tanto en los informales como formales, sistemáticos y voluntarios como asistemáticos y obligatorios.

No parecen preferir ningún tipo de formación utilizando tanto actividades tradicionales como documentación y autodidactismo. En donde sí se da una marcada preferencia es en el tipo de cambio que ejercen en la comunidad universitaria. Estos cambios son en su mayoría convencionales aprovechando su autoridad formal de consejeros.

En la tercera categoría de los funcionarios que además

son profesores, asisten a reuniones informales no sistemáticas. Valoran como actividades de formación didáctica tanto los cursos tradicionales de pedagogía como de documentación y el autodidactismo. Paradójicamente a su involucración superficial en la vida académica y a su búsqueda de métodos tradicionales de enseñanza se comprometen en acciones no convencionales en beneficio de la comunidad para la solución de sus problemas.

V. Otras Ocupaciones: Los maestros dedicados exclusivamente a la docencia, participan de la vida académica fundamentalmente en actividades obligatorias y como manera de mejorar la enseñanza usan la interacción con otros maestros y alumnos y la retroalimentación. Aparentemente no hacen nada para cambiar aspectos significativos de su comunidad.

Los maestros que además de clases tienen otras ocupaciones afines, usan tanto las reuniones informales como voluntarias sistemáticas, a fin de vincularse a la vida académica; para su formación buscan actividades de tipo tradicional y como manera de provocar cambios en la comunidad solucionan los problemas que los afectan directamente con actividades convencionales.

V. Ambiente: El que una escuela o facultad tenga un pro-

yecto de servicio social en beneficio de la comunidad no implica que los maestros se reúnan específicamente en un tipo de reunión.

De los maestros que dijeron conocer proyectos de servicio social, en su mayoría tienden a realizar actividades no convencionales para resolver algún problema de su comunidad. Los que dijeron que aparte de contar con proyectos de servicio social también contaban con proyectos a nivel escuela su tipo de actividad realizada es por medios convencionales y por tanto ligados a su práctica la boral ordinaria (los maestros de las áreas de salud, ingeniería y humanidades son los mas representativos.).

V. Medios: Parece no haber relación entre esta variable y la de tipos de participación e investigación. Sin embargo parece ser que los medios si se relacionan con las acciones que llevan a cabo los maestros en bien de su comunidad (se enteran por los medios de comunicación masiva -prensa, radio- para conocer los problemas).

Los maestros que conciben su experiencia cotidiana como medio para conocer la problemática de su comunidad suelen realizar en mayor proporción actividades de carácter convencional en favor de la comunidad.

Los maestros que realizan investigaciones sistemáticas formales, como medio objetivo para conocer las necesidades de la comunidad, suelen realizar, en mayor porcentaje, actividades no convencionales (participación extraordinaria en programas diseñados específicamente).

Parece ser que a mayor objetividad del medio, mayor calidad en el cambio social.

V. Deseo de Cambio: Parece haber una relación entre esta variable (cambiar su escuela o facultad) y las actividades que realizan en favor de su autoformación docente.

Casi el 50% de los maestros desea cambiar su escuela en lo referente al contexto externo (edificios, aulas, etc), e interno (planes, programas, etc). De este mismo porcentaje la mayor proporción realiza actividades de formación tradicionalista (cambios de programas, objetivos, didáctica).

Por otra parte el 31% desearía modificar reglas, normas, estatutos en su escuela, estos maestros generalmente buscan el autodidactismo y la documentación como actividades de formación y tienden, ligeramente, a utilizar medios no sistemáticos en las evaluaciones del rendimiento de sus alumnos como parte de la I.E.

El porcentaje final, desea modificar las relaciones maestro-alumno, maestros-maestro-director, en su escuela o facultad y, paralelo a este deseo de cambio, estos maestros son los que tienden a considerar la retroalimentación de maestros y alumnos como la actividad básica para su formación docente. También es este grupo el que suele utilizar medios no sistemáticos y sistemáticos para su I.E. sobre el aprovechamiento académico de sus alumnos.

Parece ser que a mayor trascendencia del deseo de cambio, mayor calidad en las actividades de formación.

CONCLUSIONES:

a) Participación: El incremento del sindicalismo universitario, el de la profesionalización de la docencia, el mayor número de profesores jóvenes y la tendencia a influir en el gobierno universitario -como una forma de contribuir en la democratización de las estructuras institucionales son algunas de las pruebas de la participación del maestro en la vida universitaria. La U.A.C. al igual que otras instituciones nacionales afines no se queda al margen y si bien con estrategias diferentes no siempre con los mejores resultados.

El modelo propuesto por el CREDE toma como punto esencial la energía de los maestros por involucrarse y, vincularse en su medio ya que es a través de un diag-

nóstico de su realidad como se fomenta la actitud crítica, reflexiva y participativa que tiene por objeto permitir la auto-gestión del maestro en sus procesos de aprendizaje, proveer los medios para su desarrollo en base a una mayor participación y contribuir a su realización mediante la puesta en práctica de valores individuales y sociales en relación con sus intereses y necesidades.

Esta investigación ("Diagnóstico sobre"....). Tomó como variable esencial estudiar el nivel de participación de sus maestros, las actividades mas frecuentes en los cuáles participan y los motivos que los impulsan para ello.

Si definimos al maestro como "agente de cambio" capaz de transformar su entorno, su acción individual perderá efecto, mientras que la acción en grupo no solo aumentará el poder de cambio, sino que la sinergia* del mismo, lo torna en un medio ideal para lograr la superación académica y aumenta así el grado de compromiso en pro de la comunidad.

* Asociación de varios órganos para la producción de un trabajo.

Sin embargo, los resultados de la investigación nos muestran que existen conjuntos de maestros que se reúnen de vez en cuando, pero que no han logrado identificarse como grupo, no han tenido tiempo para realizar tareas, ni generado la confianza suficiente para compartir sus ideales además de que no se han atrevido a cuestionar el medio y formularse problemas que puedan atacar y resolver.

El modelo del CREDE, contempla la Formación de Grupos y al hablar de grupo se habla de una pluralidad de individuos que han sido capaces de compartir, de cuestionar y de formular problemas para emprender acciones encaminadas a su solución. Como grupo exige cierto compromiso de sus miembros, compromiso que no puede estar condicionado por un decreto de obligatoriedad sino que surja de un proceso volitivo del maestro para su entorno.

Esta investigación permitió identificar el nivel de participación de los maestros de la U.A.C. El tipo de reuniones en las cuales se involucran, su grado de formalidad o informalidad, su motivación voluntaria u obligatoria y la frecuencia o periodicidad de las mismas. Además, de identificar aquellos profesores que por su disposición a participar activa, voluntaria y sistemáticamente en acciones en pro de la comuni-

dad universitaria los colocan como profesores ideales para participar en los programas del CREDE.

Los datos indican que los profesores entre 30 y 40 años son más viables de participar en un núcleo de desarrollo ya que están dispuestos a comprometerse en reuniones sistemáticas. Esto es comprensible porque su carrera académica está en pleno ascenso y su deseo de influir y actuar en la vida universitaria está más desarrollado.

También es interesante destacar que son los profesores con menor antigüedad (0-2) los que están más dispuestos a este tipo de reuniones. Si se infiere que por su vinculación reciente al medio son más objetivos para detectar sus problemas y deficiencias y están más dispuestos a actuar para disminuirlas, esto también los coloca como profesores ideales para integrar un "núcleo de desarrollo". El número de horas/clase que dictan no es factor determinante para su vinculación en reuniones de este tipo.

Si se considera que los profesores que integran el "núcleo de desarrollo", son "agentes de cambio" que añaden su energía y conocimientos, cuanto más variadas sean estas visiones de la vida universitaria, tanto más van a contribuir al proceso de cuestionamiento y cambio. La

investigación señala que son los profesores que tienen, además de sus clases, un puesto administrativo y los que ejercen su profesión fuera de la universidad, los más interesados en integrarse a reuniones voluntarias y sistemáticas.

Se encontró una relación significativa entre la variable participación y el área a la cual pertenece el maestro. Los profesores de los Económico-Administrativos, y Humanidades se reúnen más informalmente y no con cierta periodicidad, como si la disciplina más divergente contribuyera a la no sistematización de sus reuniones.

Mientras que los profesores que pertenecen a las áreas de Salud, Ingeniería y Bachilleres participan más en reuniones obligatorias, hay que destacar que no hay diferencia significativa entre los profesores que tienen postgrado y los que no lo tienen, pero parece ser que los profesores sin postgrado están más dispuestos a comprometerse en reuniones que impliquen cierta periodicidad.

Para llevar a cabo los "núcleos de desarrollo" es necesario tener cierto acceso a recursos materiales como lugares de reunión adaptados, disponibilidad de material de apoyo, etc. Pero más que eso, crear un ambiente favorable para el

cambio. El propio proceso contribuye a crear una situación en espejo en la que los miembros se reconocen como individuos separados y como integrantes de un grupo a través de distintos temas emergentes. Este proceso contribuye a disminuir tensiones y a mejorar actitudes. De los profesores entrevistados el 53% declaró que un obstáculo para su participación activa era la escasez de recursos materiales y un 34% manifestaba que son las actitudes renuentes de los mismos profesores las que impiden que se den cambios.

Son los profesores los que pueden iniciar un proceso de cambio haciendo que la educación responda más fielmente a las necesidades sociales al desarrollar en los estudiantes una visión liberadora y no adaptativa.

Si las universidades del país son la esperanza para el desarrollo, estos tienen que aceptar que no están cumpliendo su función e iniciar cambios paulatinos pero sistemáticos, e "incrementales", para lograrlo es necesaria la aceptación (por parte del maestro de su conciencia de clase) de su poder como "agente de cambio" y de poder de la acción organizada en pro de éste. (Mc Ginn, 1981).

El CREDE ha encontrado en la U.A.C. los maestros que

requiere y las condiciones necesarias para acelerar el desarrollo actual. El compromiso y la capacidad de los maestros universitarios facilitará la labor pues la participación actual muestra la inquietud y la conciencia de los maestros por mejorar el quehacer de la universidad.

b) Formación:

El modelo del CREDE de Formación está fundamentalmente basado en la investigación de hechos y problemas educativos, ya que se considera a ésta como la manera más directa de conocer un fenómeno educativo.

La actitud de indagar sobre el hecho educativo y tomar conciencia de él mediante la reflexión crítica lleva al maestro a una continua y permanente actividad de formación educativa.

La formación del maestro existe en todas y cada una de las fases del "núcleo de desarrollo". En la primera fase de investigación del grupo el maestro indaga sobre sí mismo como persona que colabora en un grupo y sobre su eficacia en el mismo. En esta fase el maestro confronta sus capacidades intelectuales y afecti-

vas frente a otros, logrando descubrir potencialidades y superar deficiencias personales.

La segunda fase tiene por objetivo generar la actitud crítica así como tratar de transformar las estructuras que afectan la productividad y buscar la satisfacción de maestros y alumnos en un proceso de compromiso social, en donde cada participante contruya su dinámica de aprendizaje y autoformación.

En la tercera fase: Investigación e innovación, el maestro aprende a investigar con su grupo de trabajo el problema o hecho educativo. Es a través de la investigación como logra reflexionar críticamente sobre el hecho, pudiendo comprometerse con él y generar alternativas de solución con el fin de mejorar su situación actual.

En base a lo anterior, puede decirse, que en todo el proceso de "núcleo de desarrollo" se da la búsqueda el aprender de sí mismo y del medio, lo que consecuentemente lleva a un proceso permanente de formación.

Los datos respecto a la formación indican que los maestros de la U.A.C. se distribuyen casi proporcionalmente en tres tipos de acciones de formación docente, a saber:

Un 37% que realiza actividades de formación tradicional tales como el cambio de programas, técnicas, etc. llamando tradicional, porque aunque el maestro no logra cambios estructurales en su práctica docente al menos tiene la inquietud por mejorarla.

Por otra parte otro 37% de los maestros realiza actividades de formación que implican investigación documental, ya sea sobre diversos temas pedagógicos o sobre la disciplina que imparte, además asisten a seminarios, simposia o similares. Sin embargo, estas actividades de formación carecen de organización y sistematización.

Finalmente, el 26% de los maestros toma en cuenta los comentarios y opiniones de maestros y alumnos para mejorar su actividad docente. Consideran la experiencia diaria de interacción humana como la más idónea para mejorar su práctica educativa. Esta apertura a la crítica de alumnos y compañeros la realizan en mayor proporción los maestros que tienen entre 31 y 39 años, mientras que los mayores de 40 son los que proporcionalmente tienden a realizarlos orientándose más a actividades de formación tradicionalista, de investigación documental y asistencia a cursos y/o talleres.

Los resultados de esta investigación señalan que los maestros que tienen licenciatura tienden a realizar en mayor proporción actividades de formación de tipo tradicional (revisión de programas, etc), mientras que es mayor la proporción de maestros con postgrado en las actividades de formación, de documentación y en asistencia a cursos. Sin embargo, en las actividades de formación, de apertura y de aceptación de crítica de maestros y alumnos, tanto los maestros de licenciatura como los que tienen postgrado muestran iguales proporciones. Ello parece indicar que el nivel académico no determina actitudes de apertura y de cambio en las relaciones maestro-alumno, ya que no hay diferencia entre ambos grupos de maestros.

Si bien no se encontró relación significativa entre las áreas académicas y las actividades de formación, sí se observaron tendencias en sentido inverso entre el área de Humanidades y las de Ingeniería, siendo los últimos más tradicionales, en tanto las primeras se basan más en la crítica y en la apertura. Esta tendencia podría provenir de que en las ingenierías el proceso educativo se estructura de una manera más directa, lo que puede obstruir la búsqueda y construcción del conocimiento. Los del área de la Salud suelen realizar,

en mayor proporción, formación documental y autodidáctica para estar al día.

De acuerdo a los datos parece ser que el tener una carga mayor de horas-clase lleva a un gran porcentaje de maestros a hacer de su tarea un proceso reflexivo, pero en él se realizan únicamente cambios físicos o externos y se deja a un lado la actitud de considerar la participación de los alumnos como el verdadero proceso educativo.

El dejar de lado esta actitud tal vez podría ser por falta de tiempo, pues los que solamente tienen de 1-6 horas son los que mayormente las realizan.

En la investigación se encontró una relación significativa entre el deseo de cambio y las actividades de formación docente.

Parece ser que lo más trascendente es el deseo de cambio y de mayor calidad en las actividades de formación. Los maestros que tienen la inquietud de un cambio más profundo en su escuela (en tanto concierne al factor humano en su aspecto actitudinal), son los que tienden a considerar más ese mismo factor humano como el gene-

rador de crítica y reflexión para mejorar su tarea docente.

También, con respecto a la formación, parece ser que los años que tienen los maestros de antigüedad en la U.A.C. no guardan ninguna relación con algún tipo específico de actividad de formación, ya que todos los maestros, independientemente de sus años de vinculación con la Universidad, se distribuyeron casi proporcionalmente en los tres tipos de actividades de formación.

c) Investigación:

Los "núcleos de desarrollo", se conciben como una investigación sistemática de la realidad hecha por un grupo y su metodología deberá ser acorde con sus necesidades, una alternativa es la "investigación participativa", pues es en sí misma un método educacional y un poderoso instrumento de concientización, que tiene como objetivo conocer y analizar una realidad en sus tres momentos constituyentes:

a) Los procesos objetivos.

b) La percepción a nivel de conciencia y de estos procesos objetivos en hombres concretos.

- c) La experiencia vivencial dentro de sus estructuras concretas (Bosco Pinto, 1976).

Para realizarla los profesores que integren un núcleo de desarrollo se comprometen no sólo a participar voluntaria y sistemáticamente, sino a realizar un estudio a conciencia de un fenómeno que los atañe directamente.

Al realizar esta investigación y tratar de estudiar las investigaciones que realizan los maestros de la U.A.C., encontramos que los profesores menores de 30 años y mayores de 40, realizan actividades que dan pie a futuras investigaciones, mientras que los profesores entre 30 y 40 años tienden a realizar más actividades de investigación no sistemáticas.

Además el número de horas/clase no marca diferencias entre los tipos de actividades de investigación.

Al analizar las áreas de especialización y su relación con las actividades de investigación que realizan los maestros, se encontró que los maestros de las áreas de Economía, Administración y Humanidades realizan en mayor proporción investigaciones con medios

no sistemáticos, utilizando criterios personales, mientras que en las áreas de Salud, Ingeniería y Bachillera to los maestros realizan actividades de investigación utilizando medios sistemáticos para conocer la eficiencia de su actividad docente.

Tanto los maestros de Licenciatura como los de Postgrado realizan en igual proporción los dos tipos de investigación. Con base en los datos obtenidos se aprecia que existe una relación significativa entre el tipo de actividades de investigación y deseos de cambio.

El modelo del CREDE respecto a la investigación e innovación se fundamenta en un proceso de interacción con la comunidad afectada, ya que pretende no sólo detectar el problema y recolectar y analizar los datos para su solución e implementación en forma conjunta, sino, además, lograr una acción comprometida con el medio, buscando hacer de la investigación una actitud permanente, -pues indagar e investigar constituye una actitud ante la vida-, actitud que los maestros de la U.A.C. si bien han demostrado aplicar al parecer hasta hora no han tenido resultados tangibles. Es solo a través de resultados compartidos que se puede pasar de un ejercicio académico a una acción ---

que redunde en innovaciones en la comunidad. Es sólo a través de investigaciones sistemáticas realizadas en grupo, e involucrando a la comunidad interesada, como se puede lograr modificar actitudes de los maestros y alumnos, que son la piedra angular sobre la que se cimienta el proceso educativo de enseñanza aprendizaje y, en general modificar actitudes es un reto difícil, que solamente puede ser solucionado por los mismos afectados.

d) Cambios:

Uno de los objetivos fundamentales del modelo CREDES es que el maestro, después de autoformarse por la investigación de un hecho educativo, llegue finalmente a incidir sobre él, es decir, la investigación que realiza el maestro no termina hasta lograr una actividad de mejora o cambio en aquello que investigó, dándole una finalidad orientada en beneficio de la comunidad.

Dado que el modelo implica un compromiso social por parte del maestro con su comunidad, investigamos en los maestros de la U.A.C. las acciones que regularmente realizan para ayudar a resolver un problema de su comunidad, y los resultados fueron los siguientes:

Un 35% de los maestros contestaron no hacer nada para ayudar a resolver un problema de su comunidad, un 58% de los maestros contestaron realizar actividades de tipo convencional, es decir, ligadas al ejercicio diario de su labor profesional. Finalmente, un 11% realiza actividades no convencionales, como es la participación extraordinaria en programas diseñados exprofeso para beneficio de la comunidad.

Los maestros que contestaron no hacer nada, en su mayoría son menores de 30 años, mientras que los que manifestaron realizar tanto actividades profesionales como no convencionales son mayores de 40 años. Paralelamente a la edad de los maestros, encontramos también que los que tienen pocos años de servicio en la U.A.C. (0-2 años) son los que en mayor porcentaje contestaron que no realizan nada, mientras que los que tienen más de 6 años de servicio en la U.A.C. manifestaron que sí realizan actividades de cambio en favor de su comunidad.

Parece ser que la diversidad en la labor profesional, lleva al maestro a realizar acciones de cambio en su comunidad, ya que la mayor proporción de los maestros que contestaron no hacer nada, corresponde, por una

parte, a los que se dedican exclusivamente a la docencia, y por otra parte, a los maestros que además de serlo desempeñan cargos administrativos dentro de la U.A.C., mientras que los maestros que son consejeros y funcionarios son los que realizan en mayor porcentaje actividades profesionales y no convencionales, y esto es valadero también para los maestros que tienen otras ocupaciones de carácter no docente.

Se encontró relación entre el área académica a la cual pertenecen los maestros y las acciones que realizan en favor de la comunidad, así los maestros de las áreas Económico-Administrativas y Bachilleres son los que en mayor proporción dijeron que no realizan ningún tipo de actividades en favor de su comunidad; para las actividades de orden profesional, los maestros del área de Ciencias de la Salud y del área de Humanidades parecen ser los más representativos; y finalmente de los que realizan actividades no convencionales la mayor proporción corresponde al área de Ciencias de la Salud y al área de Ingeniería.

Parece no haber relación entre las actividades realizadas por los maestros en beneficio de la comunidad y su nivel académico, ya que tanto los que tienen licen

ciatura como los de postgrado, se distribuyen proporcionalmente en los 3 tipos de acciones.

Con respecto a los medios que utilizan los maestros para conocer los problemas de su comunidad, y con ellos las acciones que realizan para ayudar a resolverlos, encontramos una relación significativa.

Los maestros que contestaron que no hacen nada en beneficio de la comunidad, el mayor porcentaje utiliza medios de comunicación masiva, para conocer la problemática de la comunidad. La mayoría de los que suelen realizar actividades profesionales, utiliza como medio para conocer los problemas precisamente la práctica común de su profesión. Finalmente, los que utilizan investigaciones sistemáticas formales como medio (s) para conocer más de cerca la problemática de su comunidad, generalmente tienden a realizar actividades de orden no convencional para ayudar a resolver dicha problemática; a este respecto ambos medios y acciones implican una participación extraordinaria y no común de conocer problemas y resolverlos.

Por lo anteriormente expuesto concluimos que el modelo CREDE está fundamentado en:

- La orientación de la investigación educativa a las necesidades populares. (Compromiso).
- El cambio de métodos de enseñanza obsoletos por aquellos que favorezcan el sentido crítico (Formación).
- La participación dentro de la Universidad con miras a su democratización interna y a la asignación de nuevas responsabilidades.
- "Lo anterior se encuentra en la U.A.C. en forma germinal, por lo que la acción del CREDE -tenemos la seguridad- encontrará un terreno fértil para hacer de ésta Universidad una Universidad comprometida con su comunidad."

Como puede verse toda esta investigación, estudio, conclusiones y definición de objetivos del CREDE, fué el resultado de la primera fase a la que deberían sumarse las dos subsecuentes sugeridas por el Dr. Mc Ginn.

SEGUNDA FASE: Propuesta por el Dr. Mc. Ginn, consistía en presentar los resultados de la investigación a los profesores entrevistados (217) en grupos pequeños (de 10 a 20 profesores) que serían coordinados por personal del CREDE.

Las reuniones tenían dos propósitos:

- a) Informar* al profesor sobre los resultados (además como una atención por su colaboración).
- b) Provocar un conflicto en el profesor con dichos resultados y buscar que ellos generaran propuestas concretas a manera de solución respecto a los problemas detectados.

TERCERA FASE: Se desprende y es consecuencia de la anterior y consiste en que a partir de estas reuniones -verdaderamente participativas y de viva voz- debe surgir el material para diseñar el modelo ideal que permitirá operar al CREDE como una verdadera alternativa.

Es importante destacar que las autoridades de la U.A.C. desconocían la intención del trabajo y cuando se enteraron se negaron de manera categórica a permitir que el

* Inversión de 30 minutos en promedio.

personal se reuniera para conocer los resultados, situación que en consecuencia hizo abortar las 2 últimas fases y de alguna manera inutilizó el trabajo.

Esta situación puso en evidencia el distanciamiento entre la concepción de Universidad de las autoridades y la que se daba al interior del Centro.

La investigación aparentemente había demostrado (y esta era parte de la información que se les iba a devolver a los maestros) que existen grupos de profesores que se reúnen periódicamente por su cuenta para discutir como vincular la enseñanza a las necesidades de la comunidad. En estas reuniones voluntarias, no sistemáticas, se da en forma incipiente un proceso de auto-formación e investigación que puede ser aprovechado.

Sin embargo, estos resultados permitieron tanto a la Maestra S.L. Morales, como al Dr. Mc Ginn, elaborar una ponencia titulada "La Formación de Profesores y el Cambio Social", (Anexo IV) que fué presentada en Tallahassee, Florida, U.S.A., en el Congreso Mundial de Educación en el mes de marzo de 1981.

Hay que mencionar que el modelo propuesto en dicha ponen

cia, que era el de "núcleos de desarrollo" nunca se llevó a la práctica con profesores de la U.A.C. y únicamente un miembro del grupo aplicó el modelo con sus alumnos (5 tesistas), de la Escuela Normal Superior de Saltillo, quienes realizaron una investigación para obtener el título, siendo ésta la finalidad principal.

EVOLUCION DEL CREDE.

Por tanto, en marzo de 1981 el CREDE seguía sin realizar ninguna acción concreta hacia el interior de la Universidad, aunque el grupo sí continuaba con actividades de formación que se lograban financiar gracias a los apoyos obtenidos de la SSESIC y del PREDE (Programa Regional de Desarrollo Educativo, de la Organización de Estados Americanos).

La misma disponibilidad de fondos permitió organizar, en junio de ese mismo año y conjuntamente con RIE (Reuniones de Información Educativa, A.C.), el Primer Coloquio Nacional sobre la Formación para la Investigación Educativa para los Profesores Universitarios, en Saltillo, Coahuila. (Anexo VI).

Las intenciones fundamentales de dicho coloquio eran presentar a los demás Centros de Formación de Profesores (de los principales centros del país) la propuesta

del CREDE elaborada por el Dr. Mc. Ginn y la mtra. S.L. Morales y presentada en Tallahassee Flo. que contenía el modelo teórico (núcleos de desarrollo), y la segunda, dar a conocer a la U.A.C. y a la comunidad en general, la ya inminente institucionalización del Centro por parte de la U.A.C., pues los convenios de apoyo especificaban que al agotarse los recursos económicos el compromiso de ésta era absorber al personal en su estructura burocrática administrativa, junto con los gastos del Centro.

Esta cláusula no fué cumplida por las autoridades de la U.A.C., lo que nuevamente evidencia el distanciamiento entre las 2 instancias: U.A.C. - CREDE, siendo la segunda, a no dudarlo, mayormente responsable de esta situación por ser incapaz de involucrar a las autoridades en el modelo propuesto.

Por otro lado, la presentación del modelo en el coloquio fué duramente criticado por los demás centros, básicamente por tratarse de una propuesta teórica que no se había volcado hacia la misma institución que los albergaba. Decepcionaba pues, que un Centro con suficiente apoyo financiero y con asesores externos (extranjeros y nacionales) en casi dos años de trabajo, no había

realizado ninguna acción práctica respecto a la formación de profesores.

A partir de esta fecha (junio 1981), la coordinadora deja el Centro (el Dr. Mc. Ginn, ya había regresado a Harvard antes del coloquio del que fué el gran ausente) y el Dr. Vielle presenta un informe a la SEP en el que da cuenta del trabajo y justifica el no presentar el modelo final. Esta situación coincide con un cambio de autoridades en la DGCISA, cuyos titulares rechazan completamente su propuesta.

En los meses de julio, agosto y septiembre de 1981, no existe literalmente el CREDE, pues las autoridades de la U.A.C. se resisten a su incorporación y los funcionarios menores de la SSESIC se oponen a que se continúe apoyando dicho Centro.

Dos miembros del grupo original son reubicados en funciones administrativas, se despiden 3 más y uno queda como Asesor, sin ubicación ni función específica. Como se vé, todo el esfuerzo, experiencias, aprendizajes, costos y actividades de formación son negadas por decisiones y políticas verticales.

Gracias a la intervención de algunas autoridades, y de subsidios aún no ejecutados de la OEA y CONACYT, así como de la Subsecretaría de la SEP, se logra ampliar el financiamiento un año más, por lo que uno de los miembros es nombrado coordinador y este recontrata a dos de los despedidos.

Se reinicia así la actividad del Centro en un ambiente de hostilidad y rechazo (interno y externo) con tres problemas fundamentales:

- a) Responder a los compromisos contraídos con las instituciones que subsidian el proyecto (CONACYT-PREDE-OEA)
- b) Iniciar los trabajos de formación de docentes de la Universidad (U.A.C.).
- c) Convencer, tanto a las autoridades como a la comunidad, de la necesidad de formar y sus beneficios, tanto en lo individual como en lo social.

C A P I T U L O I V

REORGANIZACION Y OPERACION DEL CENTRO.

C A P I T U L O I V

REORGANIZACION Y OPERACION DEL CENTRO.

A partir de septiembre de 1981, se inicia una segunda etapa del CREDE que consiste básicamente en el abandono del modelo núcleos de desarrollo, en la incorporación a la U.A.C. y en la definición de la estructura del Centro en cuanto a objetivos y funciones.

El documento de Organización y Estructuración del Centro Regional de Desarrollo Educativo (Anexo VII), objetiva la estructura de un nuevo modelo que se adecúa a la necesidad de adaptarse y responder a las demandas de formación por parte de los profesores de la U.A.C.

El documento incluye los objetivos generales del Centro, estableciéndolo como una estrategia de la Universidad para la elevación del nivel académico; señala principios orientadores, tales como la autoformación, investigación participativa, investigación acción, compromiso social, aprendizaje vivencial, integración grupal, etc. Este mismo documento establece como funciones principales la formación docente, la investigación educativa, la formación del estudiante universitario y los servicios de extensión. El CREDE funciona en esta etapa con un director,

dos secretarios, administrativo y académico, personal docente investigador y asesores externos.

En el documento mencionado se observa que aún cuando ciertos principios originales del modelo persisten a nivel declarativo, cuando se define la función de formación docente no se hace referencia a los llamados núcleos de desarrollo y se opta por establecer un programa de formación para su operación y acreditación. Por otra parte, en esta reestructuración del Centro, las funciones de formación e investigación se presentan en forma separada.

FORMACION DE DOCENTES.

En esta etapa se encuentra como actividad fundamental la formación, para lo que se elabora un Programa General de Formación Docente, (Anexo VIII), constituido por tres subprogramas:

Subprograma A:

Introducción a la Docencia Universitaria, conformado por los siguientes cursos y talleres:

- . Integración grupal, 20 horas.
- . Aspectos psicológicos de la educación, 20 horas.
- . Taller de diseño de programas de estudio, 20 horas.
- . Taller de microenseñanza, 16 horas.

- . Taller de evaluación de los aprendizajes, 20 horas.
- . Aspectos sociológicos de la docencia, 20 horas.
- . Evaluación general del subprograma, 4 horas.

La bibliografía de estos talleres y cursos, tanto como la metodología didáctica empleada y los programas, aparecen en anexo IX.

Subprograma B:

- . Introducción a la Investigación Educativa. Este subprograma tiene una duración de 200 horas y está constituido por:
- . Taller diseño de propuestas, 50 horas.
 - . Diseño de instrumentos, 20 horas.
 - . Introducción a la estadística, 20 horas.

Las horas restantes del subprograma se dedican a:

- . Asesoría del desarrollo de los proyectos de los participantes.

Subprograma C:

Proyectos de investigación-acción (no se diseñó, quedando solo a nivel proyecto).

En esta segunda etapa 1981-1984, las actividades del CREDE se inician con la puesta en operación del subprograma A, con tres grupos en septiembre de 1982. Otras actividades importantes de este período son: el diseño y operación del curso de procedimiento y hábitos de estudio; se inicia el trabajo: "La Investigación Educativa en el Estado de Coahuila",* a la fecha inconclusa.

Los grupos de profesores (47) que iniciaron el subprograma A: Introducción a la Docencia Universitaria, trabajaron durante este semestre 4 horas semanales.

FORMACION DE ESTUDIANTES.

En esta etapa se plantea como función del CREDE la formación del estudiante universitario. Con este fin se diseñó un paquete didáctico para capacitar a los alumnos de nuevo ingreso en hábitos y técnicas de estudio.

En el inicio de esta etapa del CREDE, con el Taller de Procedimiento y Técnica de Estudio, es decir, de septiembre a octubre, se atendió a 2,500 alumnos.

En la función de extensión se organizó la biblioteca del Centro, especializada en el área educativa y se dió servicio a profesores y alumnos de la universidad.

*Financiada por CONACYT; su gestor y asesor fué el Dr. Vielle.

Simultáneamente a estos cambios del Modelo del CREDE, la Rectoría decidió (después de tres años aproximadamente, de formado), apoyar al Centro; le dotó de instalaciones en septiembre de 1982 y aprobó la incorporación de más personal académico. En ese año el CREDE vió crecer su personal con 7 nuevos docentes.

En el año de 1983 el Centro trabajó con el modelo docencia-investigación. Siguió ofreciéndose el subprograma A. De enero a abril de 83, se capacitó a 49 profesores, trabajando semanalmente 8 horas.

En la función de formación del estudiante*, se ofreció el Taller de "Procedimiento y Hábitos de Estudio" a la Universidad de Yucatán, en mayo de 1983. Se capacitaron 60 estudiantes que conformaban un grupo piloto para replicar los cursos en la UAY**.

Durante el segundo semestre de 1983 se atendió a los alumnos de nuevo ingreso con el taller de Procedimiento y Hábitos de Estudio y fueron atendidos 1350 alumnos. El subprograma A se implementó nuevamente con dos nuevos

* Se habilitaba para técnicas de lectura y redacción -- con una metodología vivencial, con el propósito de integrar los grupos.

** UAY, Universidad Autónoma de Yucatán.

grupos de profesores, quienes cursaron este subprograma de septiembre a diciembre de 1983.

Este año se implementó el subprograma B: Introducción a la Investigación Educativa, con una duración de 200 horas. Este subprograma fue establecido para aquellos profesores que habían cursado el subprograma A. El desarrollo del subprograma de "Propuestas de Investigación" fue coordinado por el Dr. Vielle, y tuvo una duración de 50 horas. La segunda parte de este subprograma consistió en el taller de Diseño de Instrumentos, coordinado por la Dra. Teresa Garza, de la Universidad de Monterrey y la tercera fase, Taller de Estadística, fue coordinado por la Dra. Ma. de los Angeles Cavazos (UDM).

El subprograma B estuvo centrado en la elaboración, por parte de los participantes, de proyectos de investigación y su implementación. La mayor parte de las horas que forman el subprograma estaban dedicadas al desarrollo de la investigación, trabajo que fue asesorado por los docentes del CREDE. Este subprograma finalizó hasta 1985, tiempo en el que 24 profesores concluyeron sus trabajos de investigación.

En 1984 se ofreció nuevamente el subprograma A, y se

trabajó con dos nuevos grupos de profesores (un grupo de profesores de medicina y otro conformado por profesores de distintas escuelas de la U.A.C.). El subprograma, en esta ocasión, se cubrió de enero a junio de 1984.

En general, se puede decir que esta segunda etapa del CREDE se caracterizó por un fuerte apoyo por parte de Rectoría. Entre otras cosas el personal del CREDE pasó a formar parte de la nómina de la U.A.C. (durante dos años los sueldos de los docentes del Centro fueron sufragados por la SEP); se estableció en el Contrato Colectivo de Trabajo de 1982, firmado con el titular STUAC, que los profesores de la U.A.C. serían promovidos de categoría, además del factor de antigüedad, por el hecho de cursar en CREDE los programas establecidos (cláusula que nunca llegó a aplicarse pues a la fecha no existe en los nuevos contratos de trabajo).

A diferencia del primer período, en esta etapa, aún y cuando se inician dos investigaciones* y se reformula de hecho el modelo del CREDE, no existen publicaciones que

*"Diagnóstico de la Investigación Educativa en el Estado de Coahuila" y "La Enseñanza de las Matemáticas en el Bachillerato".

den información sobre estas importantes cuestiones*.

En la reformulación del Modelo del CREDE, la concepción teórica de docencia que se asumió la constituyen las aportaciones de los investigadores del CISE de la UNAM que conciben a la docencia como un término que hace referencia a situaciones educativas en las que se realiza un proceso de interacción entre profesores y alumnos, en la que existe un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas, y en la que, finalmente, la acción educativa es organizada y estructurada a través de una tecnología para la consecución de los resultados buscados. El propósito de la docencia es propiciar aprendizajes significativos.

El CREDE asume en este período el Modelo de docencia del CISE y clasifica sus subprogramas en la categorización - que la UNESCO hace de los aprendizajes: Aprender a Hacer es el objetivo del subprograma A; Aprender a Aprender el del subprograma B y el Aprender a Ser el del subprograma C.

Los cursos y talleres del subprograma A tienden a lograr que el profesor, como afirma la caracterización que el CISE hace de docencia, conozca que lograr los

* Es posible que esto se debiera tanto a la ausencia del personal de renombre como a que el Centro volcó sus actividades hacia el interior de la U.A.C.

aprendizajes viene siendo afectado por diversas variables, los individuos (aspectos psicológicos); los mismos aprendizajes (talleres de elaboración de programas y evaluación); y el ambiente social (curso de aspectos sociales de la docencia).

SEGUNDA ESTRUCTURACION DEL CENTRO

a) La crisis política:

Al finalizar el segundo período rectorial del Lic. Villegas Rico sobrevino un movimiento político autodenominado Prodignificación de la U.A.C., que puso en crisis a la Universidad. El movimiento de marzo de 1984 esencialmente surgió porque la administración terminando su segundo período deseaba seguir en el poder. Esto provocó un movimiento sólo comparado con el movimiento de Autonomía de 1975.

En síntesis el movimiento surge por las irregularidades cometidas en el proceso de elección del Rector. El proceso fue calificado como ilegal por los candidatos perdedores; Arq. Jaime Martínez Vélez y Lic. Armando Fuentes Aguirre, y como respuesta a la demanda de nuevas elecciones el Consejo Electoral, manejado por el Lic. Villegas Rico, declaró en sesión de Consejo Universitario nuevo Rector al Lic. Valeriano Valdez. Esto provocó que a través de distintas acciones encabezadas por los candidatos perdedores (marcha a la ciudad de México para exigir anulación de elección

nes y auditoría a la administración que terminaba, mi tines, bloqueo de carreteras, etc), el rector electo renunciara a los pocos días de iniciado su periodo electoral. Asumió la Rectoría en forma interina y pro visional el Arq. Jesús Ochoa Ruesga.

b. Caracterización de la Nueva Etapa:

En este marco el CREDE inicia una nueva etapa tanto con cambios de los directivos del Centro como de una reformulación de funciones, objetivos y organización. se reelaboran los objetivos del CREDE.

Un aspecto de este lapso es la falta de continuidad en las actividades que el CREDE venía realizando. Los subprogramas A y B se reiniciaron un año más tarde con cambios importantes; no se concluyó la investigación pactada con el CONACYT, y se realizaron acciones de difusión (programas de radio para difundir actividades del CREDE), publicación de la gaceta Páginas Pedagógicas*, y publicación de cuadernos. Se diseñaron y operaron nuevos cursos. Implicaciones Sociales de la Docencia, Diseño Curricular, Didáctica General, Adolescencia y Aprendizaje, Estadística y cursos para personal administrativo y de biblioteca.

* Sólo se publicó un número aunque pretendía ser periódica.

Este período es de ambiciosos proyectos, se reestructuró el CREDE y se establecieron tres secretarías*:

- . Académicas
- . Administrativas
- . Planeación y Desarrollo.

A la Secretaría Académica le dependen dos departamentos:

- a) Docencia
- b) Apoyo Académico

A la Secretaría Administrativa, tres departamentos:

- a) Recursos Materiales
- b) Recursos Financieros
- c) Recursos Humanos.

A la Secretaría de Planeación y Desarrollo, tres departamentos:

- a) Estadística
- b) Investigación Educativa.
- c) Extensión Universitaria.

* Preocupación manifiesta por la estructura burocrático-administrativa.

No hay una descripción de funciones de estas tres Secretarías y los ocho Departamentos.

Se elabora un amplio proyecto de formación personal del CREDE y se logra operar un curso de Aspectos Epistemológicos de la Educación. En investigación se propone llevar a cabo 4 investigaciones:

- Estructura ocupacional y su relación con el perfil profesional actual del docente universitario.
- La orientación profesional y el prestigio social de las carreras universitarias.
- La metodología de la enseñanza en la educación superior y su vinculación con la reprobación escolar.
- Presupuesto e implicaciones sociales de la deserción escolar en la U.A.C.

No se ha llevado a cabo a la fecha una sola de estas investigaciones. Se propone incrementar el acervo bibliográfico, lo cual no se logra. Actualmente han sido suspendidas las suscripciones a revistas especializadas y el servicio de consulta se suprimió.

Para el año 1985-1986 se propuso la creación de ocho cursos nuevos de los cuales se implementaron 2:

- Diseño curricular, e
- Implicaciones sociales de la docencia.

Para junio de 1985, la Elaboración y Edición de Ensayos, Investigaciones, Antologías, Textos, Contenidos de Cursos, todos relacionados con la práctica profesional. Esta actividad no ha podido concretarse a la fecha.

En cuanto a apoyos al estudiantado se pretendía elaborar un catálogo de oportunidades educativas, editar textos mimeografiados. (... "dependiendo del personal especializado que se puede conjuntar y el apoyo de PRONAES"); implementar el curso, El proceso de conocimiento y la metodología de estudio; implementar el curso para alumnos, Metodología de la Investigación Educativa. Sin embargo ninguna de estas actividades fue posible llevar a cabo. Como el mismo proyecto afirma: "Buenos propósitos y sanas intenciones no son suficientes...".

C A P I T U L O V

EVALUACION GENERAL Y CONCLUSIONES

C A P I T U L O V

EVALUACION GENERAL Y CONCLUSIONES

Seis años de la experiencia CREDE:

El inicio del Centro se sitúa cuando la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica encomendó al Dr. J.P. Vielle el diseño de un Modelo de Centro de Formación de Profesores; este modelo se enmarca en el Programa Nacional de Formación de Recursos Humanos para las Universidades.

El programa pretendía la formación de 35,000 profesores para el año de 1982 y la actualización de 30,000 ya incorporados al sistema.

La actividad de este Centro Piloto se inició con el trabajo "Diagnóstico de los Centros de Formación de Profesores en el País", con la idea de constituir un grupo (núcleo de desarrollo) con profesores de la U.A.C. que más tarde constituyeran un centro con un modelo alternativo, pues pretendía que este núcleo se formara a través de la investigación-acción, que tuviera como tarea principal la investigación de la realidad educativa, la innovación de la U.A.C., la forma

ción y la extensión; y que a la vez los miembros de este grupo inicial se constituyeran en promotores de otros núcleos de desarrollo en las escuelas de la U.A.C. Los principios de este Centro Piloto en formación serían la autogestión, el autodesarrollo, la autorrealización, la creatividad, etc. Este grupo llevó a cabo actividades de integración, creación del modelo ideal del centro de desarrollo universitario utilizando en esta fase la metodología participativa.

La primera actividad de investigación del grupo constituyó el primer trabajo publicado en 1980: Diagnóstico sobre los Centros de Formación de Profesores y su influencia a corto plazo. Al interior de la Universidad se elaboró un diagnóstico sobre la participación, la investigación, la innovación en la docencia y el compromiso social en la U.A.C.

Las primeras actividades de este grupo (1981) consisten en general, en la formación interna del personal con la asistencia a cursos, simposia nacionales e internacionales (La SEP apoyó esta fase con cerca de 5 millones de pesos y la OEA con 60,000 dólares). En este mismo año ante las demandas concretas de acción por parte de las escuelas de la U.A.C., se diseñó un paquete básico de docencia constituido por 4 talleres:

- a) Diseño de programas,
- b) Elaboración de pruebas,
- c) Técnicas de presentación didáctica y
- d) Relaciones interpersonales. (Este paquete básico se implementó en diferentes escuelas de la U.A.C., situa -
ción que se describe en el Capítulo III).

En el período comprendido entre septiembre y diciembre de 1981 el CREDE llevó a cabo un intento de articular un "núcleo de desarrollo" con profesores y alumnos de la Escuela de Psicología. Se intentó replicar con este grupo el modelo de formación que los integrantes del CREDE habían vivido y constituir así un núcleo de investigación-acción al interior de la comunidad de la Escuela de Psicología. Esta experiencia no se concretó y constituyó el primer intento por generar el modelo inicial del CREDE en la U.A.C. Hacia el exterior, en este primer semestre escolar de 1981 se establecieron vínculos y relaciones de diversos tipos, entre los que se encuentran la asistencia del personal del centro al Congreso Nacional sobre investigación Educativa donde se presentan dos ponencias sobre el tema de forma-
ción de profesores: "Diagnóstico sobre los Centros de For-
mación de Profesores y su influencia a corto y largo pla-
zo" y "La Formación de Profesores y el Cambio Social". A partir del año de 1982 el Centro continuó con activida-
des de formación interna del grupo y siguió realizando sus actividades en la U.A.C., al parecer en menor medi

da. Una de las actividades importantes en este año es la realización de un trabajo de investigación con maestros de bachillerato de la Unidad Saltillo.

Este trabajo de investigación se refería a la enseñanza de las matemáticas en el nivel de bachillerato y fué apoyado por la Coordinación de la Unidad Saltillo.

El período de 1979 a 1981 puede ser conocido en cuanto a las etapas de evolución del CREDE, en ese momento CEDAU (Centro de Desarrollo Académico Universitario), como el proyecto de los núcleos de desarrollo, que como afirma A. Hirsch (1981) "se trata de una propuesta diferente, pero es muy difícil calificarla realmente como alternativa sin un conocimiento profundo del desarrollo de los resultados cualitativos que logró obtener el programa.

Habría necesidad de que los involucrados en su diseño y los egresados llevaran a cabo, conjuntamente, una evaluación de su proceso y que esta pudiera ser conocida en el ámbito nacional".

De estos dos años de trabajo del Centro, en una evaluación provisional, la perspectiva actual permite ver con claridad que la propuesta núcleos de desarrollo no logró implementarse realmente, incluso el mismo grupo piloto se desintegró pues de 7 personas que lo constituían cinco abandonaron el proyecto.

Los aspectos que parecen haber determinado esta situa-

da. Una de las actividades importantes en este año es la realización de un trabajo de investigación con maestros de bachillerato de la Unidad Saltillo.

Este trabajo de investigación se refería a la enseñanza de las matemáticas en el nivel de bachillerato y fué apoyado por la Coordinación de la Unidad Saltillo.

El período de 1979 a 1981 puede ser conocido en cuanto a las etapas de evolución del CREDE, en ese momento CEDAU (Centro de Desarrollo Académico Universitario), como el proyecto de los núcleos de desarrollo, que como afirma A. Hirsch "se trata de una propuesta diferente, pero es muy difícil calificarla realmente como alternativa sin un conocimiento profundo del desarrollo de los resultados cualitativos que logró obtener el programa.

Habría necesidad de que los involucrados en su diseño y los egresados llevaran a cabo, conjuntamente, una evaluación de su proceso y que esta pudiera ser conocida en el ámbito nacional".

De estos dos años de trabajo del Centro, en una evaluación provisional, la perspectiva actual permite ver claridad que la propuesta núcleos de desarrollo no logró implementarse realmente, incluso el mismo grupo piloto se desintegró pues de 7 personas que lo constituían cinco abandonaron el proyecto.

Los aspectos que parecen haber determinado esta situa -

ción son: el modelo surge de la SEP y en ese sentido la administración de la U.A.C. no consideró en ningún momento a este Centro dentro de su proyecto de Universidad. Por otra parte esta etapa del Centro, que coincidió con el primer período rectoral del Lic. Villegas Rico, ofrece un modelo de acción opuesto a la forma de concebir la vida académica por parte de rectoría.

El Centro pretendía la autogestión y las autoridades de la U.A.C. no concebían más acción universitaria que la que emanaba de rectoría. El CREDE pugnaba por promover un cambio en el profesor y en su entorno en tanto que el proyecto del rector consistía en no cambiar. Este es un nivel de contradicción ideológica que a no dudarlo impidió el impacto del Centro en la Universidad.

Otro elemento que operó en contra del éxito de la experiencia se refiere al proceso de reclutamiento inicial del personal del CREDE; fueron seleccionados 4 abogados, 2 psicólogos y un pedagogo; con ninguna o muy poca experiencia de este tipo.

Aún en el momento en que este modelo núcleos de desarrollo trató de adaptarse a la U.A.C., con el trabajo de investigación asesorado por el Dr. Mc. Ginn, el resulta

do no logró superar los impedimentos de tipo político institucional , sobre todo por las insuficiencias técnicas de la propuesta de este autor: en contradicción total a la propuesta del modelo que requería especialistas en planeación, sociología de la educación, aprendizaje, un especialista en investigación, etc.

Un aspecto de importancia para explicar el fracaso del modelo núcleos de desarrollo, es una incompleta fundamentación teórica. Los principios orientadores del centro y en general el tipo de investigación y los mismos programas de formación interna y luego los cursos de formación de profesores revelan claramente que se trata de una concepción híbrida de la educación pues se oscila entre la tecnología educativa y la concepción dialéctica materialista que implica la investigación acción y la concepción de los grupos operativos.

Esta primera etapa del Centro coincide con el primer período del Rector Villegas, de tal forma que la SEP intentó articular un proyecto a una administración nueva de la U.A.C., esta situación contribuyó considerablemente para que al interior de la universidad el Centro no fuera promovido de manera suficiente. La preocupación fundamental de este primer periodo rectoral fue la consolida-

ción de una nueva administración, de manera que los proyectos de expansión del modelo CREDE estuvieron detenidos durante estos dos años.

La U.A.C. para estas fechas (1979 inicio del proyecto) tenía una población estudiantil de 15 mil alumnos en 20 escuelas profesionales y 10 de bachillerato. En total, la U.A.C. desde su fundación (1957) había atendido a unos 165 mil alumnos. La investigación prácticamente como actividad institucionalizada, no existía. El postgrado era también prácticamente inexistente, pues para ese entonces sólo existían dos programas de postgrado. El número de profesores apenas rebasaba los mil y la mayoría (99%) es profesor por horas; los tiempos completos no existían en la U.A.C.

En los artículos "Investigación para el cambio" y "Categorías de la Investigación en la educación técnica" el Dr. Noel Mc Ginn recomienda que los profesores consideren a la investigación como una de sus funciones más importantes, a la vez que la circunscriban en el campo de la visión de una nueva sociedad en contraposición con las investigaciones que sólo defienden el status quo o que sólo la colocan en el terreno de la utopía.

Abocarse a la utilización del método científico es en-

tonces una técnica crítica para la creación de una nueva realidad. Los pasos o etapas en el proceso de cambio para crear una nueva realidad social, -en el primer artículo ejemplificado, para desarrollar un nuevo programa educativo-, son tres: el denunciativo, el especulativo y el actualizante.

El primero consiste en una fase de denuncia en la que se trata de cristalizar toda la insatisfacción que hay en el programa actual. Generalmente esta fase se inicia cuando "aparece información que demuestra que el programa no logrará objetivos deseados... luego circula información acerca de caminos alternativos que tienen la promesa de ser mas satisfactorios. Se despiertan expectativas... la gente comienza a especular acerca de como podrían cambiar el programa..."*

Una segunda fase en la que se identifican infieren las causas del fracaso de lo vigente pero estas no son solamente espectativas, sin embargo son suficientes para "estimular el apetito para llevar a cabo más análisis".** Al

* Noel Mc Ginn, "Investigación para el cambio" Fundación Barrios Sierra, diciembre 1979, mimeógrafo; y Categorías de la investigación en la educación técnica, del mismo autor.

** Mc Ginn, op. cit.

incrementarse la insatisfacción y la aceptación de las afirmaciones acerca de las causas del fracaso se buscan alternativas a la situación actual.

En una tercera fase estas alternativas deben ser probadas por la actualización es decir "por medio de ponerlas en práctica para ver si en concreto se logran los objetivos".

Continuando con el Dr. Mc.Ginn este señala que la mitad de la investigación educativa publicada por las universidades en América Latina puede considerarse como denunciatoria. Con denunciatoria está implicando que es descriptiva y que salvo en contadas ocasiones busca las causas del fracaso y no sugiere casi nunca como deberá de reorganizarse el sistema o cómo superar los problemas que se señalan. Como puede verse la investigación denunciatoria a lo más diagnóstica, esto es, señala los síntomas , pero no da el remedio.

Para evitar la situación anterior debe efectuarse una investigación anunciatoria, la que en sus propias palabras, busca actuar sobre la realidad, crear nuevos sistemas facilitando la expresión y realización de los objetivos de los mismos agentes. Este tipo de investigación la

ejemplifica con los estudios de Paulo Freire. ("Las personas crean su realidad social actuando sobre y entre sí").

A fin de conceptualizar la investigación anunciatoria , el Dr. Mc. Ginn comienza por definir el sistema (el educativo entre otros) a partir de cinco variables importantes: actores, ambiente, objetivos, recursos y transacciones. Con actores quiere significar aquellas personas cuya organización o actividad es el foco de la investigación; por ambiente entiende todos aquellos elementos -diferentes a los actores- que influyen en la conducta y en el pensamiento de los actores y puede ser físico o social (topografía y relaciones interpersonales).

La variable objetivos abarca tanto a los actores como a las personas en el ambiente, y se origina en la percepción de las necesidades y la posibilidad de satisfacer valores fundamentales a través de emprender ciertas acciones.

La variable recursos la entiende Mc Ginn como todos aquellos factores sobre los que tienen control o a los que tienen acceso los actores o el ambiente y que son

importantes para alcanzar los objetivos e incluyen no só lo el dinero y el tiempo sino las habilidades, el conocimiento, el prestigio y la autoridad.

Finalmente la transacción la entiende como el intercambio de recursos que los actores y el ambiente hacen en el transcurso de intentar alcanzar los objetivos.

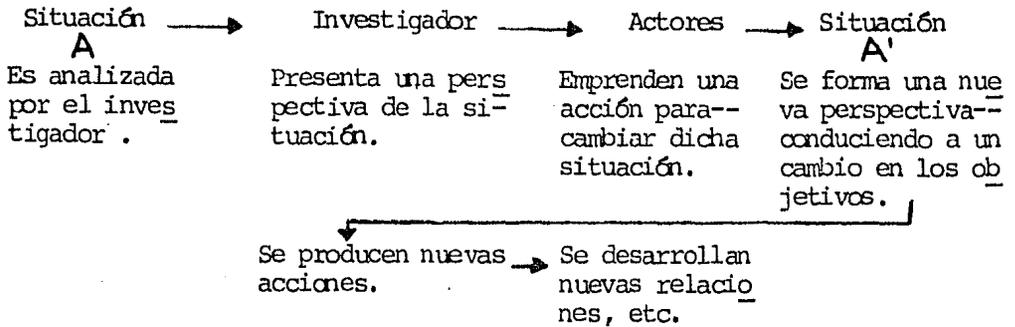
Resumiendo lo que Mc Ginn pretende describir es el "proceso mediante el cual un sistema aprende es decir cambia su conducta en respuesta a situaciones externas".* Por ende el objetivo es hacer que el sistema aprenda no solo una nueva estructura, sino un nuevo patrón de actores y ambiente, de recursos, objetivos y transacciones.

Es importante anotar que el investigador no es un experto sino un facilitador y que es también, por tanto, un aprendiz. "Aprende juntamente con los actores de la situación a crear un nuevo sistema que sirva mejor a los objetivos". **

* Mc. Ginn, op. cit.

** Mc. Ginn, op. cit.

Gráficamente su esquema sería el siguiente:



Como puede verse en el desarrollo teórico del Dr. Mc. Ginn esta fué la concepción global y prácticamente el modelo previsto para el CREDE.

A la distancia, en el tiempo, la evaluación de la primera fase del CREDE permite muchas lecturas. La manera en que fué enfocado el trabajo a la llegada del Dr. Mc. Ginn evidentemente cubría la forma de "intervención* institucional" si bien esto no se explicitó y aparentemente no se manejó así. Como también la implementación que indicaba la propuesta del Dr. J. P. Vielle.

* Intervención: es sinónimo de mediación, de buenos oficios tanto como de intromisión y de injerencia. En 1963, entra en la terminología de la psicología clínica y posteriormente en la sociología. "Está ligada a la autoridad ya sea porque quien interviene sólo se autoriza a sí mismo, ya sea porque su acto se halla fundado sobre el ejercicio de un derecho o sobre la consecuencia de un estatuto, en cuyo caso deriva de un poder. Aún y cuando la intervención se dé explícitamente como objetivos de clarificación y la elucidación de los datos complejos de una situación sigue siendo productora de malentendidos puesto que a partir de cierto número de expectativas, genera necesariamente consecuencias inesperadas". Ardoino, Jacques, *La Intervención Institucional*, Folios Ed. México, 1981.

Como dice Lapassade,* no toda intervención se cubre siempre en el sentido estricto del término. La intervención con frecuencia tiene como punto de partida un encargo de información o formación. Sin embargo el mismo autor afirma que la demanda de formación con frecuencia es en realidad una demanda de intervención. Esta situación en realidad no podemos interpretarla en el caso del CREDE como tal puesto que ni la "demanda", ni el "cliente", ni el "encargo", en terminología de la corriente institucional, estaban aclarados.

Desde este enfoque crítico, o desde esta lectura, tendríamos que preguntarnos: ¿De dónde provino el "encargo" y quienes fueron los "intermediarios"? Quién era el "cliente"?, etc.

En el modelo ideal del socioanálisis (Lapassade, Loureau y otros) surgido de la psicopsicología, la orden de intervención debía venir del jefe del establecimiento, lo que para nuestro caso equivaldría al Rector de la U.A.C. quién a su vez derivó al Dr. J.P. Vielle para que diseñara un Centro de Formación de Profesores Universitarios y este elaboró una propuesta para ser implementada en una universidad de provincia la que en este caso vino a ser la U.A.C. que previamente había solicitado apoyo para la

* Lapassade, Georges, Guattari, Loureau, Mendel et. al, La Intervención Institucional, Folios Ed. México, 1981.

creación de un Centro de Didáctica.

La estructura socio-política y administrativa de cada una de las instituciones involucradas evidentemente no clarificó los puntos 4 a 7 de los mecanismos (pags. 35 y 36), lo que contribuyó a la negativa por parte de la U.A.C. de los supuestos acuerdos (pág. 131).

La primera fase que fue la de "investigación diagnóstica" para conocer la situación real de los profesores U.A.C. (pág. 86) coincide con lo que Mc Ginn llama de denuncia y de cristalización de la insatisfacción y se consiguió a través de entrevistas individuales y cuestionarios (Anexo V), pero, como dice J. Ardoino", la entrevista, la encuesta, el cuestionario, el análisis de contenido, la restitución de la información -bajo la forma de "feedback"- (Segunda fase, pág. 127), forman parte natural de la nueva tecnología del tratamiento de la información.

Con respecto al fundamento de investigación-acción, enfatizado por el Dr. Vielle, como estrategia para promover actitudes científicas para abordar y solucionar problemas prácticos a través de la interdisciplinariedad (pág. 49), el concepto Lewiniano de investigación-acción parece apor-

* Ardoino, Jaques: La intervención; ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario? La intervención institucional, Folios Ediciones, México, 1981.

tar un fundamento teórico y una garantía práctica de la intervención pues estos conceptos tradicionalmente disociados pueden reunirse ventajosamente en la práctica. Pero como lo señala Ardoino* en un universo donde las certidumbres más arraigadas estallan fácilmente en pedazos, la intervención sufre hoy una declinación, tanto como las corrientes pedagógicas y terapéuticas que han inspirado su metodología ya que las expectativas se han visto defraudadas en dos puntos cardinales:

- 1o. La investigación-acción no aporta definitivamente al conocimiento más que una contribución modesta, tanto más cuanto que sus procedimientos carecen del rigor y coherencia que exigen otras disciplinas, y
- 2o. El cambio que se espera en la práctica suele no darse y la institución quedar "intacta".

Al querer paliar las dificultades epistemológicas enfrentadas por las ciencias sociales, en el curso de su reciente desarrollo, el modelo de la investigación-acción elaborado por la psicología social ha secretado nuevas ambigüedades.

* Ardoino, Jaques. op. cit. pág. 31.

Hay pues que distinguir -en palabras de Ardoino- entre el cuestionamiento acerca de la práctica (la práctica que se interroga de paso de alguna manera) y la investigación que se caracterizará antes que nada por el aparato de refinamiento de los datos que habrá sabido elaborar.

La investigación-acción más corrientemente realizada desde Lewin es praxiológica* es decir ciencia de acción o más exactamente lógica de la acción, orientada esencialmente hacia el conocimiento refinado, para la oportunización de la práctica, articulando para ello, en el seno de un mismo modelo, las intenciones de la política, los cálculos de la estrategia y los riesgos de la táctica. Por supuesto los objetivos se hallarán siempre privilegiados respecto de las finalidades, las intenciones y el proyecto.

Sin embargo aún y cuando la investigación-acción, tenga una intención esencialmente praxiológica esto no le confiere un carácter científico a la práctica misma ya que hablar de pedagogía o formación científica no hace que

*"La praxiología tiene como objeto establecer un conocimiento general y ordenado de los comportamientos, de las conductas y las situaciones, todos los elementos--dinámicos y dialécticos, temporales, es decir, existenciales e históricos de una praxis".

estas posean, desde ese momento, intrínsecamente el carácter que se les añade.

De hecho y nuevamente citando a Ardoino* para que sus enunciados y conclusiones alcancen el nivel de un conocimiento científico, las investigaciones-acciones con intenciones praxiológicas deben constituirse en el objeto de un retratamiento de la información recogida, es decir, de una relectura de antiguos datos.

En el campo práctico que aquí nos interesa; el de la intervención y en especial cuando se trata de investigaciones-acciones, de encuestas, de estudios de caso, de experimentaciones, se permanece comúnmente en el estadio de elaboración primera que es confundida con el producto final eventual y que es considerado como tal, diciendo de manera, un poco autosugestiva, que se trata de nuevas formas de científicidad.

Es evidente que la intervención y más concretamente en la forma de investigación-acción tiene consecuencias científicas que deben ser previstas en las negociaciones iniciales y en el contrato que se haga ya que hay dos puntos de vista: el del cliente (quién contrata y paga: DGICSA, SEP, ¿U.A.C.?, etc), alquilando servicios y por

* Ardoino, J. opus, cit. pág. 35.

tanto considerándose propietario legítimo de la experiencia y de la divulgación que podría hacerse de ella por lo que debe quedar sometida a su aprobación, y el del personal (para este caso los maestros de un lado y el grupo del Centro por otro) cuyos propósitos u objetivos puedan no coincidir con los del contratista.

La realidad demostró que a la U.A.C. por ser el lugar sede y el contratista de los profesores, se adjudicó la propiedad de los resultados y clausuró, en defensa de sus intereses y temor a la confrontación y a la pérdida, la posibilidad de la segunda fase.

La segunda fase del modelo propuesto por Mc Ginn de alguna manera era una forma de grupo "T"*, que implicaba un dispositivo de acción (action research) del que saldría la dirección teórica y práctica fundamental, en tanto grupo que puede incluir las emociones como objeto de trabajo e inducir una "demanda" concreta a través de los intercambios verbales. (Nuevamente se habla de intervención institucional si bien como ya se dijo nunca se explicitó con esta terminología).

* Grupo de encuentro (basic encounter group, de C. Roger) que se mantienen en el nivel de la palabra, los intercambios verbales y se habla de uno mismo.

Pareciera pues que la propuesta metodológica y el marco teórico partió de un análisis si no superficial al menos incompleto en tanto supuestos generales sin que se hubieran revisado principios básicos particularmente importantes.

Con respecto a la historia de la U.A.C. como Institución y que a no dudarlo tiene que ver con el análisis del proceso es el hecho de que la U.A.C., en 1979 contaba apenas con 4 años de vida autónoma habiendo surgido como tal el 4 de mayo de 1975. (En 1965, la Asociación Internacional de Universidades* definió a la autonomía universitaria como el derecho que tienen las universidades de:

- a) escoger su propio personal de acuerdo a su formalidad peculiar.
- b) responsabilizarse de la selección de sus estudiantes.
- c) responsabilizarse de la formulación del curriculum para cada grado y establecer sus propios valores.
- d) tener las decisiones finales en el programa de investigaciones desarrolladas en su seno.

* En La Autonomía Universitaria: su significación hoy, Memoria de la Reunión Internacional de Universidades, UNESCO-AIU, París, 1965, citado por Jaime Castrejón Díez en El Concepto de Universidad, Ed. Oceano, México 1982, pág. 151.

e) responsabilizarse de la distribución de recursos en sus diversas actividades).

Sin embargo la U.A.C. en 1979 aún presentaba muchos signos de inestabilidad; sólo había tenido un rector como universidad autónoma antes del rector Villegas Rico; prácticamente el movimiento de autonomía acaba de terminar.

Estos elementos y sobre todo una composición paritaria de los órganos de poder (Consejos Directivos de las escuelas y Consejo Universitario) hacen de este período una Universidad fundamentalmente preocupada por los aspectos políticos en detrimento de aspectos académicos, esfera en la que por sus objetivos se inscribe el CREDE.

La segunda etapa del Centro, que hemos llamado aproximación a los docentes y alumnos de la U.A.C. en general, implica el rediseño de la estrategia para elaborar un Programa de Formación de Profesores y por consecuencia el abandono del modelo núcleos de desarrollo.

Esta etapa coincide con el segundo período del rector Villegas Rico quién proporciona un fuerte apoyo a las actividades del CREDE. Hemos marcado como tercera etapa una segunda reestructuración del CREDE, porque aún y cuando no existen cambios fundamentales, ni se reelabora el Mode

lo del CREDE, hay un cambio en lo que respecta a la organización, directivos y personal docente, este período, coincide con la crisis de la U.A.C. de 1984. El triunfo del movimiento Pro dignificación de la U.A.C. ocasionó los cambios en el Centro descritos en el capítulo cuarto.

Pero estos cambios no han logrado a la fecha articular una actividad consistente, incluso en el último año no se han llevado a cabo actividades de formación de profesores.

Una característica recurrente en el análisis del desarrollo del CREDE es que la crisis que vive la U.A.C. se refleja nítidamente en su interior.

En sus primeros dos años el CREDE estuvo realmente sin funcionar al exterior, es decir, dentro de la comunidad universitaria. Es la actividad interna (formación) y la externa a la U.A.C. lo que predomina. Este estado latente del CREDE coincide con los primeros años del rectorado del Lic. Villegas Rico. Los años de máxima actividad del Centro (1981-1983) son paralelos al segundo período de este mismo rector, quién en estos años y debido a un apoyo inusitado por parte del gobierno federal (La Universidad nombró Doctor Honoris Causa y Maestro Ad Vitam en ocasiones diferentes al entonces Presidente de la República Lic. José López

Portillo), logró hacer crecer espectacularmente a la institución. Por ejemplo de 30 escuelas existentes en 1979 en 1984 se pasó a 47. De 15 mil alumnos la U.A.C. creció para atender a 23 mil.

Se crea en estos años, además del número de escuelas mencionadas, la Coordinación de Estudios de Postgrado e Investigación Científica.

En 1984 se tenían ya 23 programas de postgrado y cerca de 300 alumnos.

C O N C L U S I O N E S :

1. El campo de formación de profesores universitarios no ha sido suficientemente estudiado, principalmente son escasos los estudios de evaluación de programas de formación.
2. La importancia dada a la formación de profesores universitarios en la década de los setenta se inscribe en un modelo modernizador de las universidades públicas - que implica una funcionalización de estas con el aparato productivo.
3. El discurso modernizador se expresa en la formación de profesores a través de la tecnología educativa, ésta - obtiene su sustento teórico en la corriente del funcionalismo.
4. Los modelos alternativos que rechazan el discurso modernizador se inscriben en la corriente marxista y sus análisis radican en las relaciones sociales de producción y en la lucha de clases.
5. La mayoría de los centros de formación del país se inscriben en la tendencia de la tecnología educativa, que busca fundamentalmente la eficiencia a través del uso

de la técnica.

6. Existen pocas experiencias de formación de profesores que se inscriban en marcos teóricos alternativos, en estos casos las temáticas que los sustentan difícilmente logran implantarse en la práctica.
7. Las dificultades que en estos seis años ha tenido el CREDE para realizar el trabajo de formación reflejan la incapacidad del discurso modernizador para entrar en el ámbito de las universidades tradicionales.
8. En general, respecto a la experiencia del CREDE encontramos que:
 - a) El marco teórico que guiaba en forma global el modelo de núcleos de desarrollo enfatizaba el aprender a "ser".
 - b) La concepción de aprendizaje-formación del modelo no podía implementarse abruptamente si el personal académico no estaba previamente preparado para asimilar el cambio.
 - c) Era necesario buscar un puente de enlace para que los maestros lograran transformar los aprendizajes de significativos conceptuales en significativos personales (creencias, valores, actitudes, etc.).

- d) Las acciones de formación que hasta ese momento se habían dado en la U.A.C. consistían en cursos esporádicos ofrecidos por la ANUIES y un programa de formación de profesores (fundamentado en la tecnología educativa) ofrecido por la Dirección de Asuntos Académicos de la misma universidad que correspondió al Curso Básico sobre principios generales de la enseñanza.
- e) Los maestros no tenían conciencia clara de lo que el CREDE debía tener como objetivo dentro del quehacer universitario, menos aún la posibilidad de visualizarlo como un campo multideterminado de práctica social.
- f) La metodología y los procedimientos utilizados en cursos informales anteriores (esporádicos y repetitivos) y los propuestos por el modelo de núcleos no facilitaban, en la mayoría de los casos, un aprendizaje que se pudiera traducir de manera inmediata en cambios de conducta, de actitudes, etc.
- g) La denominación de Centros de Generadores y Centros Reproductores en que el estudio de la Investigación sobre los Centros dividió la formación de profesores en el país, no satisface todos los criterios inclu-

dos el caso CREDE.

9. El CREDE ha atendido un poco más de mil profesores, pero sus actividades se han circunscrito a la ciudad de Saltillo pese a sus propósitos de regionalizar su actividad. La alta rotación de personal académico hace que su actividad sea inconsistente. Por otro lado sus programas de formación interna siempre han sido insuficientes y ha faltado continuidad a su labor, pues además de los factores señalados en este trabajo la misma U.A.C. ha carecido de continuidad; en un ambiente sumamente politizado y poco institucionalizado, los proyectos del tipo del CREDE encuentran grandes dificultades.
10. Finalmente, en el caso concreto del CREDE, desde la perspectiva de la crítica ideológica, puede verse como operan determinantes históricos sociales, proyectos políticos, concepciones filosóficas y planteamientos de capacitación. (Condicionados por la ecología, cultura de la región, riqueza y economía.)

Como lo señala J. Berruezo* en su trabajo "Formación de Profesores desde una perspectiva de lucha de clases". No es intención nuestra hallar el "método correcto" para la

* En Documentos Base, Vol. I op. cit. pág. 223.

formación de profesores, sino descubrir los elementos de un proyecto universitario no siempre explícito y del método por ellos empleado, ya que una práctica determinada sólo es plenamente comprensible dentro de un proyecto superior que la explica.

Siguiendo a Pontones, Charles y Garza* la Universidad no es un todo homogéneo sino que, por el contrario, es un fenómeno complejo, heterogéneo y en constante tensión a cuyo interior confluyen diversos proyectos universitarios que de alguna manera representan a los diversos sectores sociales que se encuentran dentro de ella. Estos proyectos al presentar contradicciones se hallan en pugna por conquistar otros consensos para lograr así imponerse como el proyecto de toda la Universidad.

* Pontones, Jaime; Charles, Pilar; Garza, Carlos, Sociedad Universidad y Servicio Social, en DIDAC, Vol. I, No. 3, Dic. 1983, pág. 39.

GLOSARIO DE SIGLAS

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.

CADA-UIAM: Comisión de Apoyo de Desarrollo Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana.

CEDAU: Centro de Desarrollo Académico Universitario.

CIDES: Centro de Investigación y Desarrollo para la Educación Superior.

CISE: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

CLATES: Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud.

CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

CREDA: Centro Regional de Desarrollo Académico.

CREDE: Centro Regional de Desarrollo Educativo.

CREFAL: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina.

DGICSA: Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica.

I.E.: Investigación Educativa

IPN: Instituto Politécnico Nacional.

ITESM: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

OEA: Organización de Estados Americanos.

PREDE OEA: Programa Regional de Desarrollo Educativo.

RIE, A.C.: Reuniones de Investigación Educativa, Asociación Civil.

SEP: Secretaría de Educación Pública.

SSESIC: Subsecretaría de Estudios Superiores e Investigación Científica.

UAC: Universidad Autónoma de Coahuila.
UDUAL: Unidad de Universidades de América Latina
UIA: Universidad Iberoamericana
UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México.
UAY: Universidad Autónoma de Yucatán.

B I B L I O G R A F I A :

Aguirre Lora, Ma. Esther: "Consideraciones sobre la formación docente", en Foro Universitario, STUNAM, núm. 2, Epoca II enero, (1981), p. 43-48.

Alonso, J. Ma. Teresa: "Algunos rasgos del perfil del médico maestro", en reunión regional noroeste de la comisión de investigación sobre la formación de los trabajadores para la educación, 21 y 22 de mayo, (1981).

Ardoino, Jaques, et al, la intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario? en la intervención institucional, Folios Ediciones, México, (1981).

Arredondo, Martiniano: "La Formación del Personal Académico en Perfiles Educativos", No. 7, CISE, UNAM, México, (1980).

Bellido et al: "La Formación Docente: análisis de una experiencia", en Simposio sobre alternativas universitarias, Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Azcapotzalco, mayo, (1980).

Berruezo, Jesús: "Formación de Profesores desde una perspectiva de lucha de clases", en reunión regional centro de la Comisión de Investigación sobre la formación de los trabajadores para la educación, 25 y 26 de junio, (1981).

Blanco Beledo, Ricardo: "Proceso de un curso de actualización docente", en reunión regional centro de la Comisión de Investigación sobre la formación de los trabajadores para la educación, 25 y 26 de junio, (1981).

Bosco, Pinto Joao, Educación Liberadora, Dimensión Teórica y Metodológica, Buenos Aires, Ed. Búsqueda, 1976.

Carrasco, Ma. del Carmen: "Formación de trabajadores para la educación", en reunión regional centro de la Comisión de Investigación sobre la formación de trabajadores para la educación, 25 y 26 de junio, (1981).

Castrejón Diez, Jaime: "El concepto de Universidad", Ed. - Océano, México, (1982).

Comisión de Investigación sobre la formación de trabajadores para la educación (s/f), Conclusiones referentes al tema de las reuniones regionales organizadas por la Comisión.

CONACYT, Comisión de Investigación sobre la formación de trabajadores para la educación: Documento base, Congreso Nacional de Investigación Educativa, Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa, (1981), tomo I, p. 148-234.

Crozier, Michel: Fenómeno Burocrático, Buenos Aires, Amorrortu Editores, (1974), tomos I y II.

Documento Base, Congreso Nacional de Investigación Educativa, Vol I, Reuniones Regionales y Conclusiones. Publicaciones del IPN, México, (1981).

Durán, Ruiz y Tagle y Vergara: "Desarrollo Económico y Reforma Universitaria", en la Universidad en el Mundo, Dirección General de Divulgación Universitaria - UNAM, Vol. III núm. 12 junio, (1977).

El Proceso de Planeación de la Educación por medio de la participación, Beresford Hayward, Secretariado de la OCDE, extracto del libro "Participatory Planning in Education", traducción de Jorge Vatalas UPN/OCDE.

Ezpeleta, Justa y Ma. Elena Sánchez: Maestrías en Educación en México, Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa, CONACYT, (1979), p. 116.

Fernández Varela y Alfredo Furlán: "La Formación del Personal Docente en la ENEP I-UNAM", en Perfiles Educativos, CISE-UNAM, Núm. 16, abril-junio, (1982).

Flores Caballero, Romeo: "Comentarios en torno a la creación de un subsistema nacional de formación de docentes" en e+a Enseñanza - más aprendizaje, Revista de la Escuela de Graduados de la Normal Superior del Estado de Nuevo León, núm. 5, septiembre, (1982).

Fuentes Molinar, Olac: Educación y Política en México, Nueva Imagen, México, (1983).

Furlán, Alfredo: Ponencia presentada en el Encuentro sobre la enseñanza y la investigación del sector educativo en la UNAM, Dirección General de Proyectos Académicos, 10 de agosto, (1981).

_____ : Notas de la entrevista realizada por Ana Hirsch y Salvador Martínez el 3 de febrero, (1981b).

Gómez, Víctor Manuel y Jorge Munguía: "Educación y estructura económica: marco teórico y estado del arte de la investigación en México", Comisión temática de educación y sociedad, Documento Base, Congreso Nacional de Investigación Educativa, CONACYT, tomo I, (1981).

Gouldner, Alvin: La crisis de la sociología occidental, Buenos Aires, Amorrortu Editores, (1979).

Habermas, Jürgen: "Técnicas y ciencia como ideología" en revista de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM Azcapotzalco, trad. de Luis Aguilar Villanueva, vol. II, núm. 3, México, mayo-agosto, (1981), p. 38.

Hirsch, Ana: Comentario a la ponencia "La Formación de Profesores-Investigadores: un espacio privilegiado como ciencia posible de generación de discurso creativo" de Carlos Angel Hoyos Medina, Tercer Foro Nacional de Investigación del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, UNAM, 14 a 18 de No. (1983a).

_____ : "Problemáticas de la Formación de Profesores Universitarios en el País", en revista de Intercambio Académico, Dirección General de Intercambio Académico, UNAM, núm. 2, julio-septiembre (1983b), pags. 26-35.

_____ : "La Formación de Profesores Investigadores Universitarios en México", UNAM, Tredex Editores, México, (1981).

_____ : "Formación de Profesores Investigadores Universitarios en México", UNAM, México, (1984).

Hoyos Medina, Carlos Angel: Comentario a la Ponencia "Formación de Profesores Universitarios en el País" conclusiones preliminares de la Investigación: de Ana Hirsch, Tercer Foro Nacional de Investigación del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, UNAM, 14 a 18 de Nov. (1983).

Klappenbach, David, El idealismo en las Universidades Mexicanas, Mimeo 1981.

La Autonomía Universitaria: su significación hoy, memoria de la Reunión Internacional de Universidades UNESCO/AIU, París 1965, en el concepto de Universidad de Jaime Castrejón Diez, Ed. Océano, México, (1982).

Lapassade, Georges et al, La intervención en las instituciones de educación y de formación, en la Intervención Institucional, Folios Ediciones, México (1981).

La Ausencia Humana, informe sobre aprendizaje presentado al Club de Roma, versión al 15 de marzo de 1979, traducción de Jorge Vatalos UPN, Cap. I, México.

Mc Ginn, Noel: Investigación para el Cambio, Fundación Barrios Sierra, mimeografo, diciembre, (1979).

Morales, Sofia Leticia: "Diagnóstico sobre los centros de Formación de Profesores y su influencia a corto y largo plazo", en Simposio sobre alternativas universitarias, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, (1980a).

_____ : Notas de la entrevista realizada por Ana Hirsch y Salvador Martínez el 28 de noviembre a la coordinadora del CREDA, (1980b).

_____ : Categorías de la Investigación en la Educación Técnica, Mimeografo, diciembre, 1979.

_____ : y Jaime Navarro: "Programas de desarrollo de maestros. La experiencia del ITESM", en Reunión Regional Noroeste de la Comisión de Investigación sobre la formación de trabajadores para la educación, 21 y 22 de mayo, (1981).

_____ y Noel Mc Ginn: "La Formación de Profesores y el cambio social" en Reunión Noroeste de la Comisión de Investigación sobre la Formación de Trabajadores para la Educación, 21 y 22 de mayo, (1981).

_____ y Noel Mc Ginn "Diagnóstico sobre la participación, la Formación, la Investigación Educativa y el compromiso social de los Maestros de la U.A.C.", Mimeo, Monterrey, Reunión preparatoria para el Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1981.

Moreno López, Salvador: Programa de Formación de Profesores de la Universidad Iberoamericana, DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica de la UIA, México, (1979).

Ornelas Navarro, Carlos: "La educación superior en el régimen de MDH", en Foro Universitario, STUNAM, núm. 29 Epoca II, abril, p. 13-23, (1983).

_____ : Educación consenso o conflictos, Sociología de la Educación, C.E.E. (1980).

Pérez de León, Eduardo: "Taller de microcátedra como sistema de diseño", en Reunión Regional Noroeste de la Comisión de Investigación sobre la Formación de los Trabajadores para la Educación 21 y 22 de mayo, (1981).

Plan Nacional de Desarrollo 1983-88, México, Secretaría de Programación y Presupuesto, (1983).

Pontones, Jaime, Charles Pilar, Garza Carlos, Sociedad Universidad y Cambio Social, DIDAC, Vol. I, No. 3, Centro de Didáctica de la UIA, México, (1983).

Ribeiro, Lidio y Ted Heinz: "El mejoramiento del profesorado en funciones basado en la microenseñanza", en Reunión Regional del Centro de la Comisión de Investigación sobre los trabajadores de la educación, 25 y 26 de junio, (1981).

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Superior: Proyecto de creación de unidades de desarrollo institucional en las universidades y centros de enseñanza superior, Programa de superación Académica, Coordinación de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, (1976).

Sotomayor, Arturo y Jorge Gastélum: Ponencia en el Foro Académico de la Universidad Autónoma de Sinaloa, 27 a 30 de octubre, (1980).

Sunkel, Osvaldo: "La Universidad Latinoamericana ante el avance científico y técnico", en la Universidad en el Mundo, Dirección General de Divulgación Universitaria - UNAM, vol. III, núm. 12, junio, (1977).

Universidad Autónoma de Coahuila, Centro Regional de Desarrollo Educativo: (s/f), "Reporte de Actividades de 1979-1980".

Universidad Autónoma de Puebla: "Desplegado de autoridades y maestros ", en Uno más Uno, 18 de septiembre, (1981).

Unión: "Entrevista a Francisco Báez", STUNAM, Segunda Epoca, núm. 5, mayo, (1982).

Universidad Iberoamericana: "Informe del encuentro de Departamento y Centro de Didáctica de diversas instituciones de Enseñanza Superior", 5 de noviembre, (1980).

UNAM y ANUIS: Coloquio sobre la formación de personal docente en las instituciones de Educación Superior, 4 de agosto, (1973).

UNAM, Centro de Didáctica: "Estructura y Organización del Centro de Didáctica", en Cuadernos del Centro de Didáctica, núm. especial, enero-marzo, (1977).

Vielle, Jean Pierre, Panorama de la Investigación Educativa en México, Revista Ciencia y Desarrollo, CONACYT, México, (1979).

_____ : Contribución de la Investigación para la innovación en Educación, México, 1979, RIE, Ponencia en Santiago de Chile, (1980).

A N E X O I

RELACION DE CENTROS VISITADOS

Guadalajara

*Universidad Autónoma de Guadalajara

S.E.C.U. Secretaría de Educación

*Universidad de Guadalajara

Centro Regional de Tecnología Educativa C.R.T.E.

*Universidad del Valle de Atemajac

Centro de Recursos Didácticos

*Escuela Normal Superior de Nueva Galicia

Centro de Investigación y Desarrollo Educativo Tomás Zepeda.

*Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Monterrey

*Universidad de Monterrey

Programa de Extensión y Apoyo a la Docencia.

*Universidad Autónoma de Nuevo León

Centro de Investigación, Planeación y Desarrollo Educativo C.I.P.D.E.

Unidad de Formación de Personal Docente e Investigación.

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Centro de Investigación y Documentación en Educación Superior C.I.D.E.S.

San Luis Potosí, S.L.P.

*Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Instituto de Ciencias Educativas.

Mérida, Yucatán

*Universidad de Yucatán.

Comisión de Planeación y Desarrollo Académico.

Ciudad Juárez, Chih.

*Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Centro de Desarrollo Académico

Chihuahua, Chih.

*Universidad Autónoma de Chihuahua.

Departamento de Planeación.

Hermosillo, Sonora

*Universidad de Sonora

Centro de Didáctica de la Comisión de Planeación y Desarrollo.

Veracruz

*Universidad Autónoma de Veracruz

Departamento de Actualización y Mejoramiento del Profesor.

Centro de Investigaciones Educativas.

Estados Unidos de América

San Diego California:

*San Diego State University

Learning Resource Center

*University Associates.

Graduate School of Human

Resource Development.

México, D.F.

*C.I.S.E - Centro de Investigaciones y Servicios Educa--
tivos.

U.N.A.M.

*Centro de Didáctica

Universidad Iberoamericana

*Departamento de Desarrollo Humano

Universidad Iberoamericana

*Comisión de Apoyo y Desarrollo Académico

Universidad Autónoma Metropolitana

*Centro de Información y Documentación

A.R.M.O.

*A.N.U.I.E.S. Asociación Nacional de Universidades e Ins-
tutos de Enseñanza Superior.

Departamento de Cursos de Capacitación.

*U.D.U.A.L. Centro de Información y Documentación Univer-
sitaria. C.I.D.U.

*C.L.A.T.E.S. Centro Latinoamericana de Tecnología Educaci
cional para la Salud, A.C.

*R.I.E. Reunión de Información Educativa, A.C.

*Secretaría de Planeación

Departamento de Maestros

C.C.H. U.N.A.M.

ANEXO II

.....
.....

CUESTIONARIO PARA RECOLECCION DE DATOS

C R E D E

I. Datos de la Ubicación:

Nombre del Centro: _____

Siglas: _____

Institución: _____

Dirección: _____

Calle

Colonia.

Ciudad

Teléfono.

Fecha de Fundación: _____

Cuál es la actividad básica: _____

II. Datos Administrativos:

Horario de trabajo: de _____ a _____

Presupuesto anual: _____

Director o Coordinador General: _____

Nombre: _____ Profesión-Area de Especialización.

Estructuración Administrativa:

Antecedentes: _____

Periodo y actividad de planeación. ¿Cuáles fueron? _____

Actividades del personal y distribución del tiempo, Especificar:

Relaciones permanentes de apoyo dentro de la misma Institución:

Dependencias:

Actividad:

Relaciones permanentes de servicio dentro de la misma Institución:

Dependencias

Actividad:

Relaciones Interinstitucionales:

Institución

Relación:

Considerando la función del Centro cuál es su Filosofía:

Qué otras actividades realiza el Centro:

FORMA DE RECOLECCION DE DATOS SOBRE CURSOS Y TALLERES

Nombre del curso: _____

Costo: \$ _____

Nombre del Expositor: _____

Material producido por: _____

Objetivo general: _____

Dirigido a: _____
(Obligatorio) (Libre)

Número de participantes: _____ Reconocimiento

En: _____

Recursos disponibles: _____

Duración total del curso: _____

Distribución: _____ Frecuencia: _____

Cómo se evalúa el curso: _____

A qué necesidad respondió la creación de este curso: _____

Obstáculos y limitaciones: _____

Sugerencias para mejorar el curso: _____

ANALISIS DEL IMPACTO DE LA ENTREVISTA

Nombre del Centro: _____

Nombre de los entrevistadores: _____

I.- Local:

1. Organización del Local:

- a) Distribución del local: _____
- b) Distribución del mobiliario: _____
- c) Privacidad: _____
- d) Estilo arquitectónico: _____
- e) Confortable: _____
- f) Buen gusto: _____
- g) Accesorios: carteles, pizarrones, rótulos, mate_
rial audiovisual: _____
- h) Organización del material: _____

II. Recursos Humanos:

- a) Presentación: _____
- b) Número de mujeres y hombres: _____

- c) Carácter de la persona: _____

- d) Trato entre si: _____
- e) Delimitación de funciones: _____

f) Ambiente general de trabajo: _____

g) Organización general: _____

III. Entrevistado:

a) Inducción a la entrevista: _____

b) Interés por el entrevistado; _____

Por la entrevista: _____

Por el C.E.D.A.U.: _____

c) Relación lograda: _____

d) Disponibilidad; _____

Tiempo: _____

Atención: _____

e) Duración de la entrevista; _____

tiempo de espera: _____

Tiempo de entrevista: _____

f) Colaboración de otros; _____

Miembros del Centro en la entrevista: _____

g) Calidad de sus respuestas: _____

Profundidad: _____

h) Observaciones generales; _____

A N E X O I I I

DIAGNOSTICO SOBRE LOS CENTROS DE FORMACION DE PROFESORES
Y SU INFLUENCIA A CORTO Y LARGO PLAZO.

INTRODUCCION:

1968, fué un hito en la Cultura de Occidente.

Los movimientos estudiantiles y de maestros en este año, en Francia, Alemania, Los Estados Unidos y México, de alguna manera fueron capaces de mostrar la contradicción - entre educación universitaria y realidad social.

La Universidad permitió traslucir las contradicciones de la industrialización en occidente y cuestionar la formación profesional al interior del aula.

Las características estructurales del problema no han sido resultas aún, pero ha habido en México algunos elementos que tienen por objeto disminuir el espacio entre la educación y la realidad social en la cual está inserta.

Los nuevos proyectos universitarios, como el de Puebla y el de Sinaloa, podrían ser entendidos como resultado de esta coyuntura. Además de estos proyectos universitarios, surgen esfuerzos desarticulados de crear centros para la formación de profesores como el de A.N.U.I.E.S. (1) y el

C.I.S.E. (2) que a principios de la década de los 70's, inician su campaña de "Pedagogización" en las Universidades de Provincia, y aún en los lugares más remotos -- aparecen brotes de "objetivitis", "Didáctica general", "evaluación de la enseñanza", etc.

Todos estos cursos tienen acogida en el profesorado de provincia ayudándole a su capacitación y creando vínculos de dependencia con la capital.

De esta forma los Centros de Formación de Profesores se convierten en recintos que alojan expertos que vienen a "depositar" sus conocimientos en los maestros. El modelo de educación bancaria que se ha intentado romper - teóricamente, con este procedimiento se reproduce y con él las implicaciones de falta de compromiso con una realidad regional.

- (1) En 1968 surge el Departamento de Recursos Humanos - para la Educación Superior de ANUIES.
- (2) En 1969 surge el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos y en 1977 se fusionan en el CISE.

4

I. SURGIMIENTO DE CENTROS DE FORMACION DE PROFESORES EN
PROVINCIA.

Los centros de formación de profesores en provincia parecen ignorar los movimientos que provocaron la necesidad de crearlos y, salvo contadas excepciones, no parten de un diagnóstico Institucional o regional, sino que surgen respondiendo a las necesidades políticas (acuerdos, decretos, etc), extra muros universitarios y en más de un caso son copia fiel de los centros existentes en otras partes.

De esta manera la creación de los centros no viene a ser más que un paliativo ciego de males mayores que no tiene visos de solucionar el problema.

Los Centros de Formación de Profesores en provincia deben concebirse como "generadores de cambio universitario" para realmente ayudar al maestro a convertirse en un "agente de cambio". Pero nadie puede cambiar algo si no ha empezado por tener una posición crítica frente a sí mismo, frente a su rol, y sus implicaciones sociales y esta actitud no se genera perpetuando una relación de dependencia con otros centros.

II. DIAGNOSTICO DE LOS CENTROS DE FORMACION DE PROFESORES Y SU INFLUENCIA A CORTO Y LARGO PLAZO.

Como etapa medular en la creación del Centro Regional de Desarrollo Académico (CREDAU) de la Universidad Autónoma de Coahuila (U.A.C.) se realizó una investigación concerniente a centros de Formación de Profesores, Centros de Investigación y Centros de Documentación.

Esta investigación abarcó la visita y entrevista a 36 centros del país.

Para la presente ponencia se tomaron como punto de referencia 24 centros de provincia y su experiencia hasta la fecha.

Los centros visitados están diseminados en toda la geografía del país, en el Noroeste Baja California, hasta el Suroeste Yucatán, del Oriente Nuevo León, hacia el occidente Jalisco y toda la zona centro San Luis Potosí, Querétaro, Aguascalientes, excluyendo al Distrito Federal.

Esta visualización del país dá un contexto muy importante a la investigación ya que además de conocer las diferentes situaciones particulares, presenta modelos diferentes que pretenden solucionar los problemas de educación.

Ante los resultados de la investigación se hace obvio establecer una división global entre los centros visitados. Esta división marca la diferencia entre Centros Generadores y Centros Dependientes o reproductores.

1.- CENTROS GENERADORES:

A: Definición y criterios de selección:

Los Centros generadores son aquellos que además de generar su propio material en base a sus necesidades, tienen una labor de diseminación, ayudando a otros centros y capacitando a nuevos Instructores de una manera constante o esporádica. Estos centros están concentrados primordialmente en la capital.

Para efectos de esta investigación se han considerado centros generadores únicamente aquellos centros que fueron mencionados en las entrevistas como el fundamento inicial para generar nuevos centros en provincia. En base a esto los centros o departamentos considerados generadores son los siguientes.

- a) El departamento de Cursos de Capacitación de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (A.N.U.I.E.S.).
- b) El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la U.N.A.M. (CISE).
- c) El Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa y para la Salud (CLATES).

- d) El Centro de Investigación y Documentación en Educación Superior (CIDES del ITESM).
- e) El Centro de Didáctica de la Iberoamericana.
Sin embargo si tomamos como "generadores" los centros que han generado su propio modelo de formación docente en base a su concepción del modelo educativo, y que no fueron mencionados en las entrevistas, agregaremos a la lista anterior los siguientes:
- f) La Comisión de apoyo a la Docencia de la UAM -- Azcapotzalco (CADA).
- g) El CREFAL. Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina.
- h) La Universidad Autónoma de Sinaloa (DES-UAS) El plan de Perfeccionamiento Académico.

B. Constantes:

Atendiendo al modelo de formación docente se encuentran diferentes orientaciones en los centros generadores.

- Una orientación tecnopedagógica y de desarrollo individual.
- Una orientación cuantitativa tecnológica: habilitar al mayor número de profesores en el menor tiempo.
- Una orientación psicológica y sociológica.

- Una orientación con una clara definición ideológica y hacia un compromiso con la comunidad y
- Una orientación participativa y liberadora enfocada a la educación de adultos.

Atendiendo a concepciones sociales más allá de -- los cursos que se imparten y que configuran el modelo educativo, se puede hablar de dos vertientes externas:

Un proyecto educativo que cumple el objetivo de - satisfacer las necesidades del modelo de desarrollo económico dominante.

Un proyecto educativo que tiene por objetivo cuestionar y transformar el modelo de desarrollo imperante.

Entre estados dos vertientes extremas se balancean los centros generadores mencionados anteriormente.

2.- CENTROS DEPENDIENTES O REPRODUCTORES:

A. Definición y criterios de selección.

Los centros dependientes son aquellos centros de provincia que surgen a raíz de la influencia y capacitación de algún centro generador y que implantan el modelo de formación docente de dicho centro.

En base a esto se convierten en reproductores de un modelo de formación docente que no responde a sus necesidades regionales.

De los 24 centros de provincia visitados 17 son centros dedicados a la formación de maestros a través - de cursos.

2 son departamentos o unidades dedicados a la formación de maestros a través de maestrías.

2 Centros de Publicación y Difusión de Investigaciones.

2 Centros que realiza la formación de maestros recurriendo al exterior.

1 centro que se dedica a la educación de adultos y a la capacitación de directivos de educación en América Latina.

De los 17 centros dedicados a la formación de profesores 15 recibieron apoyo y ayuda para implantar su modelo educativo de los siguientes centros generadores;

4 sólo de A.N.U.I.E.S.

3 de A.N.U.I.E.S. y C.L.A.T.E.S.

2 de A.N.U.I.E.S. y C.I.S.E. / U.N.A.M.

2 sólo del C.I.S.E. / U.N.A.M.

2 del CIDES / I.T.E.S.M.

1 de la Iberoamericana

1 de C.L.A.T.E.S. y C.I.S.E.

15 Total.

De esto se puede deducir el nivel de dependencia que dichos centros, sufren de los centros generadores, - sobre todo en universidades estatales.

B. Factores que refuerzan la dependencia de los centros:

(1) Aspectos de planeación:

- a) Carencia de un diagnóstico Institucional previo.

De los 24 centros visitados:

23 carecen de un diagnóstico.

3 de ellos fueron formados por convenio de -
A.N.U.I.E.S.

2 de ellos fueron creados por decreto de la
SEP.

2 de ellos responden a un sentir nacional.

1 se creó por decreto del Gobierno de México en la colaboración con la UNESCO, la ONU y la OEA y; solo uno respondió a un diagnóstico institucional previo.

- b) Existe poca relación de ayuda entre los -- mismos centros dependientes, excepto los - signatarios del plan nacional de formación de maestros de A.N.U.I.E.S. que mantiene -

una relación esporádica.

- c) Carecen de un cuestionamiento filosófico - que fundamenta la acción del centro identificando la misma con la función básica que desarrolla.
- b) Consecuencia de lo anterior es que el objetivo básico de los centros parece ser cuantitativo: habilitar el mayor número de maestros en el menor tiempo posible.

(2) Aspectos de ubicación institucional;

- a) Se ubican como staff de rectoría o de la autoridad administrativa. Esta posición conlleva por un lado un control político y por otro -- una inestabilidad institucional por las constantes cambios de administración antes de períodos rectorales de 3-4-5 años.

De los 24 centros visitados:

16 se encuentran en una ubicación que apoya directamente a rectoría. Los centros que restan dependen o bien de un departamento o de una división de Estudios Superiores.

- b) La mayoría de los centros carecen de un presupuesto fijo, presentándose la característica de la variabilidad del mismo. Esto imposibilita la planeación a largo plazo generándose una dependencia político-financiera.

(3) Aspectos de Programación:

- a) La programación de los cursos se limita a re-
producir los cursos creados en los centros ge-
neradores.

De los 9 centros de Formación de Profesores -
que recibieron en su etapa inicial ayuda e in-
fluencia de A.N.U.I.E.S., 8 activamente utili-
zan su material y sólo 3 de ellos lo han modi-
ficado un poco.

De los 4 centros que recibieron ayuda de CLA-
TES los 2 utilizan su material.

De los 2 centros que recibieron ayuda del CI-
DES sólo uno utiliza su material pero adptándo-
lo,

El Centro que recibió ayuda de la Universidad
Iberoamericana no utilizó su material.

Los 4 centros restantes de Formación de Profe-
sores pertenecen a universidades privadas y -
al Centro Regional de Tecnología Educativa.

- b) La mayoría de los cursos en los centros depen-
dientes se concentra en un núcleo básico de -
Tecnología educativa.

En los 17 centros de formación de profesores
visitados se le dá prioridad a los siguientes
puntos:

- . Didáctica: 12 centros imparten didáctica y 9 de ellos utilizan el material del -- CISE y ANUIES.
- . Evaluación: 12 centros imparten este curso y 7 de ellos con una orientación de - ANUIES.
- . Objetivos: 11 centros imparten objetivos y 6 de ellos con una orientación de ANU- IES.
- . Microenseñanza: 7 centros imparten este curso con una orientación del CIDES-ITESM
- . Dinámica de Grupos: 7 centros imparten este curso con una orientación de ANUIES.
- . Sistematización de la enseñanza y organización de las actividades docentes. 4 centros imparten cursos con este nombre.

c) El alumno es excluido de los programas, olvidando con ello la contrapartida del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De los 17 centros de Formación docente sólo dos incluyen al alumno en sus cursos.

(4) Aspectos de Contratación de Personal;

- a) Los recursos humanos con los que cuentan los centros son precarios (en promedio 5 personas)
- b) El personal está mal remunerado y carece de seguridad laboral por los frecuentes cambios ad-

ministrativos.

- c) El personal pertenece a distintas disciplinas académicas. Este es un factor positivo si se entiende la interdisciplinariedad como frente para resolver problemas desde distintos puntos de vista y puede ser negativo si se entiende como fragmentación del conocimiento.

(5) Aspectos de Evaluación:

- a) Carecen de mecanismos de Evaluación constante sobre la efectividad de la labor del centro.
- b) Ya que la planeación y la programación se realiza sobre la marcha, el proceso de Evaluación carece de fundamentos.

Resumiendo, estos aspectos de dependencia refuerzan la idea de una falsa ubicación en la realidad regional, ya que la mayoría de los centros visitados no surgen a raíz de un diagnóstico de necesidades Institucionales y regionales y en el transcurso de su consolidación carecieron de un cuestionamiento filosófico que fundamentara su acción. Esto aunado a la carencia de mecanismos, de evaluación a largo plazo, da la falsa idea de que su efectividad puede ser medida solo a través del número de maestros capacitados en un período corto de tiempo (en promedio el número de ma-

de pronto que bloqueamos la posibilidad de desarrollo de una universidad pequeña.

La alternativa propuesta parte de aceptar que cada Universidad vive una problemática distinta y el modelo de la UNAM o ANUIES no puede ajustarse al plan de desarrollo de dicha universidad. Ha quedado ya bien claro que los modelos en base a "cursos" no dejan de ser más que medidas remediales al problema de la formación y desarrollo del maestro que no impactan al sistema universitario en su totalidad ni redundan en una innovación e investigación constante que involucre de una forma masiva al profesorado universitario.

maestros capacitados por centro es superior al 60%).

Sin embargo esta aparente "eficiencia" a corto plazo, no tiene miras de lograr su propósito a largo plazo, ya que la dependencia que los llevó a reproducir el modelo de formación de profesores, generado en otros centros, llega hasta copiar los cursos y el material utilizado, dándole a su "formación de maestros" un énfasis sólo tecnopedagógico.

Esta dependencia puede llegar a ser patológica cuando impida el cuestionamiento y el replanteamiento del papel de la Universidad en la sociedad y por ende el objetivo de un centro de formación docente.

Cuando un centro de formación docente tiene como único objetivo habilitar y capacitar, no sólo no logra una formación conciente sino que impide que esta se dé.

III. ALTERNATIVAS DE SOLUCION:

Si se critica en las Universidades de Provincia la dependencia que tienen de los centros generadores y la copia de su modelo de formación de profesores, parece

A N E X O I V

.....
.....

LA FORMACION DE PROFESORES

Y EL CAMBIO SOCIAL

Sofialeticia Morales

CREDE-AUC CIDES-ITESM

Noel McGinn

Fundación Barros Sierra

Universidad de Harvard

LA FORMACION DE PROFESORES
Y EL CAMBIO SOCIAL

Sofíaleticia Morales
Noel McGinn

I. INTRODUCCION.

El tema de este trabajo podría bien ser el reto de Mi-
khail Bajunin: "Es buscando lo imposible como el hombre ha
realizado siempre y reconociendo lo posible y aquellos que
'sabiamente' se han limitado a lo que parecía posible no --
han dado jamás un paso". En este caso, la tarea aparentemen-
te imposible, es el planteamiento de una educación que libe-
ró, en vez de una educación que sólo reproduce la sociedad
actual. Todos podemos estar de acuerdo en que los maestros
tienen un impacto directo en el hombre y su proceso de apren-
dizaje. Debido a esa razón es posible la reproducción. Al --
mismo tiempo, como diría Ortega y Gasset, los maestros son -
ellos mismo y sus circunstancias; permitirle a los maestros
cambiar sus circunstancias y ayudar a otros a cambiar las su-
yas, es un reto difícil pero no imposible.

Los programas de Formación de Profesores, han experi-
mentado en México una boga similar en tiempo y magnitud de -
la ocurrida en los Estados Unidos. En ambos casos, podría pa-
recer que la tendencia ha sido el imitar los esfuerzos para
el cambio a una estrecha dimensión del papel del maestro, li-
gado estrechamente a la tecnología educativa. La calidad en
la enseñanza pudo haber mejorado, pero las universidades, --
así como la sociedad en las que se encuentra inserta, ha per-
manecido esencialmente la misma. Para realmente cambiar sus
circunstancias, los maestros deben involucrarse directamente
en el ambiente político y social que rodea al proceso de en-
señanza, este proceso de enseñanza-aprendizaje vitalizando y
comprometiendo con su realidad, necesitará un tipo diferente
de programa de Formación de Maestros. Este trabajo es una --
búsqueda de un programa que permita a los maestros modificar
sus circunstancias en favor de una educación liberada.

Comenzaremos con un resumen de la situación en que se
encuentra la enseñanza superior y universitaria de México. -

Las universidades pueden y deben ayudar a moldear el desarrollo nacional. Así, en primer lugar, describimos nuestra perspectiva de los problemas y proyectos a los que se enfrenta este país. En la siguiente parte, hablaremos de los principales aspectos que distinguen a las universidades mexicanas y sus maestros, de aquéllas norteamericanas y sus maestros. En la tercera parte trataremos de los centros de desarrollo académico que funcionan actualmente en México. Nuestra intención será el demostrar cómo estos centros no responden a las circunstancias reales de los maestros y de las universidades. Posteriormente presentamos un modelo de cómo debería ser organizado y operado un programa de desarrollo de maestros en México, para así crear las circunstancias en las universidades y para que los maestros puedan contribuir plenamente al desarrollo nacional. También proporcionaremos información sobre uno de dichos centros, que funciona actualmente en el Estado de Coahuila.

II. PROBLEMAS Y PROYECTOS EN MEXICO*

Al igual que en los Estados Unidos, en México siempre ha existido interés en los Programas de Desarrollo de Maestros (el desarrollo académico). El auge reciente puede atribuirse a otros factores complementarios.

El primero fué la violencia que estalló en las universidades mexicanas en 1968 (y de nuevo en 1971). Díaz Ordaz, presidente entre 1964 y 1970, reaccionó frente a una crisis de la economía mexicana, reduciendo drásticamente los gastos nacionales, en especial los destinados a la educación superior. Entre 1974 y 1977 el presupuesto para la Universidad Nacional (UNAM), donde se inscribe aproximadamente una cuarta parte de los universitarios (que actualmente es aprox. de 900,000), se incrementó en un 6.6% anual (menos de la tasa de inflación), comparando al 16.5% anual del período sexenal anterior.

* Para una visión Introdutoria de la Educación Superior en México, véase Castrejón (1979); Latapí (1980); Levi (1980).

Los subsidios para las universidades disminuyeron en términos absolutos (Pallan, 1978). Al mismo tiempo, como resultado de la expansión de la Educación Media, los últimos 10 años, se dió una fuerte presión para la admisión de las universidades. Por otro lado existían pocas oportunidades en

el mercado de trabajo, y esto hizo que grupos en oposición - al gobierno organizaron a los aspirantes frustrados para que se manifestaran en contra de la política de Díaz Ordaz. A su vez, el gobierno suprimió las manifestaciones por medio de - grupos paramilitares de civiles. La crisis se agravó al máxi mo el 2 de Octubre de 1968. Con la muerte de cientos de estu diantes (Ramírez 1969).

Una de las respuestas consecuentes del gobierno fué el poner más atención a las universidades, siendo acompañada -- por programas de desarrollo de maestros que surgieron como - una forma de conciliar sus quejas. (Latapí, 1980).

El segundo factor que explica la atención que se ha -- puesto recientemente a los programas de desarrollo de maes-- tros, el cambio de políticas con respecto al crecimiento de las universidades. El Presidente Echeverría compensó lo que su predecesor había negado a las universidades. Entre 1970 y 1976 las inscripciones se duplicaron de 250 a 500 mil, con - una tasa de crecimiento del 14% anual. Además del aumento de inscripciones en las instituciones existentes se crearon mu-- chas nuevas. Cada Estado llegó a tener su propia universidad, así como también uno o más institutos tecnológicos con un al-- to nivel educativo. Las universidades se encontraron muy pre-- sionadas para satisfacer las demandas de inscripciones, en es-- pecial debido a la disminución en el número de graduados que en la década anterior había traído como consecuencia, un au-- mento menor al número proporcional de maestros. Los programas de desarrollo de maestros prometían aumentar la productividad de aquellos que se encontraban disponibles.

El tercer objetivo para la creación de Programas de De-- sarrollo de Maestros (el desarrollo académico de México), es el mejoramiento de la educación superior. Después de una bre-- ve recuperación luego de su recesión de la década de los se-- tentas, al caer su tasa de crecimiento, bajó el 6% que se ha-- bía mantenido durante más de 20 años.

La dependencia de la economía norteamericana fué consi-- derada como uno de los factores principales, y se acusó a las universidades de no haber proporcionado el tipo de educación que podría ayudar a que México adquiriera más autonomía en - su relación con otros países, con el anuncio, en 1976, de sus sus grandes reservas petrolíferas, México parecía tener resuel-- tos muchos de sus problemas. Sin embargo, un impacto importan--

te del petróleo se ha traducido en un drástico aumento en la tasa de inflación, así como en un aumento en las inversiones de las compañías transnacionales que importan tecnología.-(Por ejemplo, en 1976 México gastó aproximadamente tres veces más en la importación de tecnología que en educación superior, Sagasti, 1979). Se considera que una de las causas de la disminución en la demanda de graduados de universidades mexicanas se debe al aumento considerable de dependencia tecnológica de países extranjeros. (Vaitoss, 1974; ANUIES, 1979).

Mientras no se puedan realizar cambios en la estructura de la economía nacional, el gobierno necesita mejorar la calidad de sus graduados universitarios. Mientras por un lado la proporción de los graduados, que encuentran empleo de acuerdo a sus expectativas, disminuye lentamente, por el otro, las universidades que llenan los requerimientos de la enseñanza especializada aumentan rápidamente. Entonces, dentro de esta situación, los programas de desarrollo de maestros son un intento para incrementar la eficiencia en las universidades estatales.

La mayoría de los programas de desarrollo de maestros que se ha realizado, en respuesta a esta situación, se basan en la suposición de que los problemas de México pueden ser resueltos y sus oportunidades aprovechadas al reproducir la estructura social actual. Los problemas del Desarrollo de Maestros se consideran como un medio para aumentar la capacidad del maestro para comunicar los conocimientos que sean de utilidad en las instituciones existentes.

A ese respecto, los programas de Desarrollo de Maestros son bastante similares a los de los Estados Unidos, donde el objetivo es hacer más productivas a las universidades, no por medio del manejo de un mayor número de estudiantes, ya que de hecho hay menos, sino por medio de la capacidad para manejar el mismo número de estudiantes con un menor número de maestros. Mientras que los Mexicanos se preocupan por aprovechar al máximo a los pocos maestros disponibles para que satisfagan la demanda estudiantil, los norteamericanos enfrentados con una situación de no-crecimiento en la matrícula buscan incrementar la productividad de los profesores.

No obstante algunas semejanzas, en México existen otras características de la educación superior que indican la nece-

sidad de un enfoque mexicano diferente para el desarrollo - de maestros. A continuación describimos algunas de dichas - características.

III. FACTORES QUE DISTINGUEN LA EDUCACION SUPERIOR MEXICANA DE LA NORTEAMERICANA.

La mayoría de las instituciones de educación superior en México sigue el modelo Napoleónico, casi desconocido en los EE. UU. ya que la educación se considera una responsabilidad y una función del Estado, el 90% del Subsidio de las 32 universidades estatales proviene del gobierno federal. - (En los EE. UU., el gobierno federal no aporta subsidios).- Además la Secretaría de Educación Pública (SEP) subsidia un sistema de 48 Institutos Tecnológicos, una serie de escuelas normales superiores y la Universidad Pedagógica Nacional. - Mientras que en EE. UU. predomina ligeramente la educación particular. Las instituciones públicas mexicanas cuentan con el 85% de todos los estudiantes de educación superior. En -- contraste con lo que sucede en los EE. UU. En instituciones mexicanas casi todos los programas imparten capacitación profesional, en vez de una formación general. Pocas instituciones tienen un tronco común.

A pesar del subsidio del gobierno muchas instituciones han adquirido un alto grado de autonomía en la administrac---ción de sus asuntos internos. Levy (1980) describe la forma en la que las universidades ejercen un alto grado de control en la selección de los estudiantes y del plantel, en el otorgamiento de diplomas, en el contenido de los programas, y en la distribución del subsidio del gobierno. (En algunos aspectos la universidad mexicana al nivel institucional es tanto o más autónoma que la norteamericana). Esta autonomía, la modificación en los subsidios originales de las instituciones (creada por los gobiernos federales, estatales y locales) y, la ausencia de una asociación sólida de coordinación, han dado como resultado una gran diversidad y duplicación en los - programas en México.

Durante algún tiempo, la falta de uniformidad en la estructura y en el proceso de organización, así como las imitaciones y contradicciones en el contenido de los programas de

rango académico, han sido fuente de preocupación para los planificadores del gobierno federal y de las universidades. Desde el principio de la década de los sesenta, la Asociación Nacional de Rectores Universitarios (ANUIES) han promovido la necesidad de una racionalización y coordinación de los esfuerzos universitarios; primero, haciendo énfasis en el empleo de técnicas de autoestudio; luego, con un intento fallido para realizar una investigación nacional sobre los requerimientos de recursos humanos y la contribución de las universidades a este respecto y, recientemente, a través de un énfasis mayor (no existe planeación educativa al nivel federal en los EE. UU., pero si hay sistemas estatales).

El desarrollo de la planeación racional para la toma de decisiones ha traído como resultado una menor oportunidad para los maestros, como miembros de la comunidad académica, para participar en la organización y administración de la universidad. Como la universidad mexicana ha tendido a estar relativamente indefensa, frente a las presiones inmediatas de los gobernadores y grupos políticos, a nivel estatal, los programas no siempre han sido orientados hacia las verdaderas necesidades, tanto locales como estatales. Las estructuras y procedimientos convencionales tienden a diferir de lo que ocurre realmente. (Puede suceder lo mismo en EE. UU. pero la ingeniería política es mucho menor).

Una de las reacciones frente a esta ineficiencia interna y duplicación de esfuerzos ha sido el esfuerzo que ha realizado el gobierno federal para introducir un sistema nacional de planeación de la educación superior (ANUIES, 1979). Durante el transcurso de los últimos dos años, en colaboración con la ANUIES, la SEP ha trabajado activamente para persuadir a las universidades a que establezcan unidades de planeación, y para que participen, a nivel estatal y regional en la programación del desarrollo de potencial humano disponible. (Hace 10 - 15 años hubo un esfuerzo semejante en EE. UU., promovida por una asociación privada de universidades). En este momento, el subsidio del gobierno para nuevos programas depende de la participación en este proceso.

Uno de los resultados de este esfuerzo es el de una ulterior centralización del poder en la universidad, y por el Estado. (McGinn y Treet, 1980). Dentro de las universidades, las oficinas de planeación tienden a ser leales al rector, además de que son provistas de personal nuevo para la univer

sidad. El empleo de procedimientos de planeación tecnocráticos y reacionalistas hace que la participación del profesor habitual sea más difícil que anteriormente, en especial en la universidad de tipo Napoleónico en la que no existen, ni la tradición de los colegios académicos (común en EE. UU.), ni la toma de decisiones por un grupo de profesores dentro de una disciplina determinada (también común). Al mismo tiempo, los nuevos mecanismos de subsidios hacen necesario el -- que las universidades sigan ciertos procedimientos para la -- administración del presupuesto, los cuales dan a los técnicos de la SEP la oportunidad para criticar las demandas. La introducción del Presupuesto por programas ha funcionado de manera similar que en los Estados Unidos; no ayudó realmente en la planeación para satisfacer las necesidades regionales, sino que proporcionó a los funcionarios gubernamentales nuevos medios para introducirse en la universidad (Elfner, 1979).

La falta de participación de los maestros en la toma de decisiones en México se explica, en parte, por el hecho de que pocos de ellos reconocen como su profesión principal su papel académico. El porcentaje de maestros en las universidades mexicanas que trabajan de tiempo completo, ha aumentado de manera considerable durante los últimos 20 años, pero es aún menor del 15% (en contraste con mayor de 50% en EE. UU) -- más del 90% de los maestros trabaja además fuera de la universidad. La enseñanza es considerada como una fuente alternativa de ingresos, de realización personal o para adquirir contactos profesionales (Latapí, 1978).

La investigación recibe aún menos importancia. Casi todas las sociedades profesionales en México reconocen y retribuyen a sus miembros sobre la base de contactos personales y logros materiales específicos, y no sobre la base de sus publicaciones u otras manifestaciones de contribuciones intelectuales. No existe la tradición norteamericana de "publicar o perecer", y la dependencia mexicana de la tecnología extranjera, ha dado como resultado que exista poca demanda en las universidades o centros privados para la investigación científica o tecnología. Unicamente un tercio de las diversas instituciones de educación superior informa tener algún centro escolar dedicado exclusivamente a la investigación y, durante el lapso entre 1960 y 1970, los presupuestos para la investigación disminuyeron en términos absolutos.

Debido a que los maestros mexicanos no son de tiempo --

completo, y debido a que no se definen a sí mismos como académicos, se encuentran mucho más involucrados en los problemas políticos locales y estatales que sus colegas norteamericanos. Tanto la penetración de políticos locales como burócratas en la universidad, como la presencia de profesores -- que participan activamente en movimientos políticos ajenos a la universidad, son factores que auguran que el nivel de debate político y de actividad dentro de la universidad sea al to. Como consecuencia la universidad, como una comunidad de maestros y no como institución del estado, podría desempeñar un papel de suma importancia en el escenario político, tanto a nivel nacional como estatal y local.

Esta posibilidad de participación aumenta además por -- el hecho de que casi todas las universidades estatales en México tienen sindicatos, no sólo para el personal de mantenimiento y administrativo, sino también para los maestros. Casi toda la actividad de estos sindicatos se enfoca hacia la obtención de mejores sueldos y beneficios para los profesores, pero el alto nivel de politización de los miembros de -- las universidades ha hecho que, en algunas, el sindicato también haya presionado para que se tome una posición determinada con respecto a asuntos de importancia. Quizá aún más que en los Estados Unidos, los profesores pueden identificarse a sí mismos como miembros de la clase trabajadora, y así adherirse a partidos políticos progresistas que se oponen al gobierno.

Un importante investigador sobre la educación superior en Latinoamérica da las siguientes explicaciones para el rápido crecimiento de los sindicatos en las facultades:

1. El aumento del plantel de tiempo completo (del 2.7% en -- 1960, al 15%, en una base mucho mayor) ha dado como resultado el que muchas personas más consideren a la uni--versidad como su única fuente de empleo y por lo tanto, un factor determinante para su nivel de vida.
2. La rápida expansión de las universidades ha aumentado el porcentaje de miembros jóvenes de la facultad que se encuentran motivados a perseguir una "causa".
3. La ineficiencia burocrática y la corrupción.
4. La incapacidad de las asociaciones profesionales para re

presentar los intereses de los miembros de las facultades.

5. Un mayor número de conflictos sociales, en una sociedad más grande donde aumentan las brechas entre ricos y pobres, con la consecuencia de un aumento en la conciencia de clase.
6. Una tendencia general hacia los valores de la democracia y participación, los cuales han motivado un aumento en la participación en la universidad. (Latapí, 1978).

Actualmente, la educación superior en México oscila entre dos polos. El primero hace prever un aumento en la centralización y verticalización de las estructuras autoritarias, como respuesta a la falta de un sistema integrado y de una administración universitaria competente. El otro enfatiza el incremento de la conciencia en los profesores para modificar las circunstancias que afectan su habilidad de enseñar y su cuestionamiento sobre lo que enseñan.

Ambos polos definen como su motivo central la relación que existe entre la universidad y las necesidades nacionales y regionales. Aquellos que se encuentran en favor de una mayor centralización definen sus necesidades básicas en términos de preservar el orden social existente, al considerar que la función principal de la universidad es capacitar a profesionales que puedan desempeñar papeles productivos en la sociedad mexicana. Mientras que los que están a favor de una mayor participación por parte de los maestros afirman que la estructura existente no satisface las necesidades actuales del país, además de no ser adecuada para identificar aquellas opciones para el futuro que son apropiadas para México. En lugar de reproducir las estructuras actuales, la educación superior debería contribuir a la creación de nuevas estructuras.

IV. LOS CENTROS DE FORMACION DE PERSONAL ACADEMICO EN MEXICO

La planeación de la educación superior en México comenzó desde principios de 1950, cuando la ANUIES fué fundada con 23 miembros (Zamanillo, 1979). Sin embargo, un plan formal para el desarrollo de la educación superior no fué desarrollado hasta 1961. La estrategia estaba clara: Las instituciones miembros podrían atraer más recursos, en especial del gobierno, si pudiesen demostrar la forma en que sus programas con--

tribuían a satisfacer las necesidades nacionales. Al darse cuenta que el presidente Díaz Ordaz no se encontraba dispuesto a favorecer la educación superior, en 1965, la ANUIES --- creó un comité nacional para dirigir el primer estudio nacional sobre la disponibilidad de mano de obra de alto nivel. - Los hechos influyeron para que fracasara el esfuerzo, y el estudio nunca se terminara. Sin embargo, coincidiendo con la violencia que estalló en 1968, la ANUIES en 1970, publicó un estudio que demostraba la necesidad de que el gobierno aumentara los subsidios a las universidades estatales. En 1972, - los rectores miembros propusieron que el gobierno subsidiara un programa para la formación de personal, que compense el bajo nivel académico de los graduados de las escuelas secundarias, así como la ineficiencia de los profesores. El Departamento de Recursos Humanos, aún sin poseer buena información sobre los recursos humanos disponibles en las universidades miembros, o sobre las futuras demandas de la expansión universitaria, lanzó un programa de Talleres y Cursos que se impartieron en toda la República.

Poco tiempo después, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, (muy vinculado con corrientes norte-americanas) instituyó el Plan Keller (enseñanza -- personalizada) y la micro-enseñanza como métodos para mejorar la efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado se creó el Centro de Investigación y Documentación en Educación Superior. (CIDES, Enero 1974).

Ambos centros, y la mayoría de los que siguieron sus pasos poco después, pueden clasificarse como usuarios de un enfoque de tecnología educativa. Dicho enfoque supone que el principal problema de la enseñanza es el método, y no el contenido o las metas. Los maestros son considerados como técnicos en comunicación, pues aprenden a "presentar el material de manera más eficaz", sin aprender a determinar qué material tiene más sentido dadas las circunstancias en las que se encuentra el estudiante y la sociedad a la que contribuirá a formar. Este planteamiento tiene sus raíces en el Taylorismo del siglo XIX; la preocupación por aumentar la productividad del trabajador por medio de estudios de tiempos y movimientos. El salón de clases es tratado como otro tipo de línea de montaje, y el maestro no tiene mayor participación en decidir lo que se produce y para quién, -como cualquier trabajador de un sistema capitalista-. Incluso los "objetivos" que se enseña a los maestros a que tracen están condicionados por especi

ficaciones previas a lo que es importante aprender. Al enfocar la atención en las conductas de los maestros, y no en -- los propósitos de la enseñanza y del aprendizaje, este planteamiento se encuentra limitado en su capacidad para contribuir en un proceso auténtico de cambio estructural. En el mejor de los casos, el planteamiento de la "tecnología educativa" puede ayudar a las universidades a que adapten sus "productos" a las demandas de la estructura económica y política actual. Este es el enfoque que caracteriza a la mayoría de los centros de Formación de personal académico en México.

V. DIAGNOSTICO DE LOS CENTROS

En febrero de 1980 existían 36 Centros de Investigación, Documentación y Capacitación de Profesores en México. Estos -- se encuentran localizados en las universidades y otros institutos de educación a lo largo de toda la República, de Nuevo León a Baja California y hasta Yucatán. Diez de dichos centros se encuentran en el Distrito Federal. Fué posible visitar 34 de los centros, y así entrevistar a sus directores por medio de un cuestionario que indagaba sus objetivos, métodos y resultados. El diagnóstico que sigue se basa en esas entrevistas.

Los centros pueden ser divididos en tres grupos principales, según el grado en que hayan influido en la práctica general del desarrollo de maestros en México. En el primer grupo, incluimos a aquellos centros que, además de presentar servicio a sus instituciones respectivas, también han difundido los resultados, distribuido material y capacitado personal de otras instituciones. En este grupo hemos incluido a cinco centros: cuatro se encuentran en la ciudad de México y el quinto en Monterrey, e incluyen: el departamento de Curso de Capacitación de ANUIES; el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) de la Universidad Nacional; el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa y la Organización de Estados Americanos; (y que ya no existe como tal); el Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana y el CIDES del Tecnológico de Monterrey.

Estos centros proporcionan estrictamente un método para la capacitación de maestros, como ocurre en la mayoría de los centros de "desarrollo de maestros" de los Estados Unidos. -- Además hacen hincapié en las técnicas de enseñanza, la formu-

lación de objetivos, los procedimientos de evaluación, la enseñanza personalizada y la micro-enseñanza. También se enseña la dinámica de grupos para mejorar la capacidad del maestro para "moldear" la conducta de los estudiantes. No se pone ninguna atención en el papel que la universidad desempeña en la sociedad, y tampoco se evalúa la importancia de lo que ofrecen dichos cursos, o el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las circunstancias de los estudiantes y los profesores.

En contraste con este primer grupo de centros "generadores", existen centros que han desarrollado un modelo alternativo de formación de profesores, pero que tienen poco impacto en las prácticas de otras universidades. Esos centros "innovadores" incluyen: La comisión de Apoyo y Desarrollo -- Académico de la unidad Atzacapotzalco de la Universidad Metropolitana (UAM); el plan de Mejoramiento Académico de la Universidad Autónoma de Sinaloa; y el Centro Regional para la Educación de Adultos y Alfabetización funcional para América Latina, financiado por (CREFAL) de la OEA, UNESCO y Gobierno de México. Mientras que los centros generadores tienen una orientación cuantitativa con ciertos altibajos, los centros innovadores, a su vez, tienden a tener una definición ideológica, y un compromiso hacia las comunidades a las que prestan servicio, haciendo hincapié en la participación y en la liberación. En vez de ayudar a que sus instituciones se adapten al orden económico y social existente, estos centros definen su papel como uno que ayude a la institución a participar en la tarea de cuestionar y transformar el orden existente dentro de los causes de la mesura y del no riesgo.

El tercer grupo de centro es el más numeroso. Los llamaremos los "reproductores" debido a que han tendido a imitar el modelo de tecnología educativa importando de los centros de la capital y de Monterrey, y porque sus prácticas reproducen la estructura actual y el proceso de la educación superior. En los resultados de la investigación se advierte este grado de imitación.

De los 24 centros, fuera de México y Monterrey, 17 se ocupan principalmente de la capacitación de maestros a través de cursos cortos y talleres; cinco consisten en departamentos o unidades que forman maestros a través de programas intensivos, a nivel maestría, de una disciplina determinada; dos centros publican información y los resultados de sus in-

investigaciones sobre la formación de profesores; dos capacitan a los maestros enviándolos a estudiar en el extranjero; y el último es CREFAL (educación para adultos y capacitación en administradores). De los 17 centros que capacitan maestros a través de talleres y cursos cortos, 15 desarrollan -- sus programas con la ayuda de los siguientes centros generadores:

- 4 únicamente con ANUIES;
- 3 con ANUIES Y CLATES;
- 2 con ANUIES Y CISE;
- 2 únicamente con CISE
- 2 con CIDES;
- 1 con la Universidad Iberoamericana; y
- 1 con CLATES y con CISE.

Las limitaciones de los centros de provincia, con respecto a la libertad de acción, también puede advertirse en su ubicación dentro del Organigrama, en la forma en que se contrata al personal, en su planeación y programación, y en sus procedimientos de evaluación. Por "libertad de acción" se entiende la posibilidad de dichos centros para desarrollar programas que vayan de acuerdo a las circunstancias dentro de las que operan sus universidades, y no únicamente a la capacitación de los maestros para que comuniquen de manera más eficiente algún tema que podría ser de poca importancia o contraproducente en determinada región del país.

De los 24 centros que operan fuera de las ciudades principales, 16 se encuentran asociados directamente con la oficina del rector, y sus miembros trabajan como personal administrativo. A pesar de que los rectores son elegidos, sus puestos y los de sus empleados son de confianza. Los maestros consideran que un centro de formación de profesores que se encuentre en la oficina del rector lo representa a él, y no necesariamente a los intereses de los maestros.

Los esfuerzos que se realizan para recibir apoyo para los programas de los centros, se enfrentan a dificultades cre

cientes. Los miembros de los centros, lógicamente vacilan para desarrollar programas que critiquen a la administración, ya sea implícita o explícitamente. Además, la débil posición del centro aumenta cuando se necesita solicitar un presupuesto sobre una base anual. Los otros ocho centros, que operan como departamentos o como divisiones de educación superior - tienen un menor número de problemas para desarrollar objetivos y planes que van más allá de un período anual.

La dependencia de los centros en relación a los rectores también se refleja en la inestabilidad del personal. Como personal de confianza, los empleados no están protegidos por contratos de trabajo colectivo. En general sus sueldos son bajos, y se les puede despedir de un día para otro. El centro provincial promedio tiene 5 miembros, en comparación con las facultades que tienen de 500 a 900 maestros (la mayoría de medio tiempo). El personal del centro tiene una experiencia multidisciplinaria, lo cual ayuda en la resolución de problemas educativos que emergen del ámbito de una determinada disciplina. Eso se da únicamente cuando ya se han resuelto los problemas de comunicación inevitables.

Pocos centros han realizado progresos significativos - en el desarrollo de procedimientos sistemáticos de planeación. Solo uno de los 24 ubicados fuera de las ciudades principales fué creado en respuesta a un estudio de las necesidades y circunstancias de la universidad. Los demás se crearon como resultado de decisiones que fueron tomadas sin el conocimiento de los problemas y oportunidades, por personas que no estaban directamente relacionadas con la institución. Por ejemplo, 3 centros fueron creados por consejo de la ANUIES, 2 por medio de un decreto de la Secretaría de Educación; uno por mediación del gobierno de México y tres en conjunto con agencias internacionales. Además, una vez creados, muchos centros comenzaron inmediatamente a ofrecer cursos y talleres, sin haber antes evaluado los intereses del personal académico o la situación de la institución. En efecto, no existe ninguna planeación de actividades como respuesta a los problemas de la universidad, de la comunidad local o de la región.

Esta falta de definición de objetivos se advirtió claramente cuando se preguntó a los directores de los centros - que describieran su filosofía de trabajo. Pocos pudieron mencionar objetivos que fueran más allá de cuántos cursos se --

ofrecían y cuántos maestros se capacitaban. Pocos se habían cuestionado sobre cómo el centro podía afectar la función básica de la universidad como organización. Algunos consideraron que su centro debería influir en el papel que desempeña la universidad en la sociedad, y no sólo en términos de mejorar la productividad de los recursos humanos con una mejor capacitación.

Los centros mantienen entre sí un contacto mínimo y esporádico. Solamente se proporciona a aquellos centros que pertenecen a instituciones miembros del Plan Nacional de la ANUIES. Incluso dicha ayuda se limita a contactos superficiales y ocasionales.

La mayoría de las veces, la programación de los cursos y talleres es directa, pues consiste en copiar los cursos de los centros generadores. De los 9 centros que en un principio estuvieron apoyados por la ANUIES, 8 emplean sus materiales constantemente. Tres de aquellos centros han hecho algunos cambios superficiales en el contenido.

De los 4 centros apoyados por CISE, 2 emplean su material, con algunas modificaciones. Los 2 centros que están subsidiados por CIATES emplean su material. Dos centros fueron creados por el CIDES del Tecnológico de Monterrey, de los cuales sólo uno emplea su material adoptándolo. El centro que fue creado por la Universidad Iberoamericana no emplea su material.

Como ya lo explicamos, la mayoría de los cursos y talleres que se imparten en los centros "reproductores" dan mayor énfasis a la tecnología educativa. La siguiente lista corresponde a los 17 centros que capacitan maestros.

- Didáctica: 12 centros ofrecen cursos sobre técnicas pedagógicas, de los cuales 9 emplean el material de CISE y de ANUIES
- Procedimientos de evaluación: 12 centros imparten un curso sobre evaluación, de los cuales 7 siguen los lineamientos de la ANUIES.
- Objetivos: 11 centros ofrecen cursos para diseñar objetivos, de los cuales 6 siguen los lineamientos de ANUIES.

- Microenseñanza: 7 centros imparten talleres que emplean esta técnica, la cual fué desarrollada por el CIDES.
- Dinámica de grupo: 7 centros ofrecen cursos y talleres que siguen los lineamientos de la ANUIES.

A pesar del énfasis dado a los programas de mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, únicamente dos de los 17 centros que capacitan maestros incluyen estudiantes en sus cursos. En los demás, se capacita a los maestros sin que éstos tengan ningún contacto con los estudiantes.

Ningún centro emplea procedimientos regulares para evaluar los resultados de los cursos y talleres ofrecidos. Por ejemplo, ninguno ha hecho estudios sobre los profesores que han seguido los cursos para determinar si se están empleando las nuevas técnicas aprendidas. No se sabe si la aplicación de dichas técnicas mejora el aprendizaje o la contribución del estudiante a la sociedad.

ANALISIS CRITICO

En resumen con la excepción de tres o cuatro centros, los 36 programas de formación que funcionan en México pueden ser considerados como una respuesta de "tecnología educativa" a los problemas del desarrollo de la educación superior. Los resultados se deben a la aplicación de un modelo que supone que, al mejorar la capacidad de los maestros para entregar un producto pre-fabricado, aumentará la calidad de la educación, y las universidades contribuirán al desarrollo nacional.

Este modelo supone, de hecho, que las necesidades de las universidades y de sus maestros son las mismas en todo el país, por lo que no se realiza ningún intento para determinar, para luego enfrentarlas. Algunas universidades se encuentran en regiones destinadas a convertirse en centros de industria pesada; otros, en áreas de agricultura a gran escala, y otras en regiones de tradición agrícola. Cabe esperar que tanto el contenido como los métodos más adecuados para la enseñanza varíen en dichas instituciones, incluso para la misma materia. Sin embargo no es así, y tampoco se pone atención en las grandes diferencias que existen entre los miembros de las distintas universidades, de acuerdo a sus experiencias, capacidades e intereses. Detrás de la estandariza-

ción de programas se encuentra el supuesto de que todos los profesores son iguales, o bien, que las diferencias son homogéneas entre las instituciones y no afectan la orientación a los cursos y de los talleres.

Hasta donde nos es posible afirmarlo, muchos de los programas de los centros en México, son similares a aquellos que se ofrecen en las universidades norteamericanas, al menos en su énfasis respecto a la "Tecnología Educativa". Ya dijimos que las instituciones norteamericanas, se diferencian de las mexicanas en varios puntos, y sus programas son inadecuados en México, aunque de utilidad en los Estados Unidos.

En primer lugar, el enfoque de la "tecnología educativa" supone que existe una fuerte identificación profesional por parte del maestro. Si esta suposición fuese correcta, y si pudiésemos suponer que existe una buena formación básica dentro de la materia, podríamos llegar a la conclusión de que el mejoramiento en la enseñanza únicamente requiere de un aumento en las capacidades didácticas. Desafortunadamente estas suposiciones no pueden aplicarse en México. La mayoría de los maestros (80%) es de medio tiempo; en el mejor de los casos su profesión como profesor es un complemento de su campo profesional en el cual puede no estar relacionado con aquello que se enseña. Inclusive si su capacitación básica es una materia determinada, es sólida, puede ser que sus conocimientos sobre el contenido ya no esté al día, debido a las condiciones especiales del desarrollo de México. En especial en materia de Ciencias y Tecnologías (áreas en las que el país desea adquirir más autonomía) los avances son rápidos impredecibles, y las universidades son generadores de nuevos conocimientos. Ninguno de estos puntos se toma en cuenta en el modelo de "tecnología educativa" que prevalece en los centros de formación de profesores.

En segundo lugar, el enfoque de "tecnología educativa" puede tener sentido en un sistema universitario donde la cultura favorezca la colegialidad en la enseñanza y en la toma de decisiones. Dicha colegialidad es primordial para estimular a los maestros a ir más allá del simple aprendizaje de técnicas, para llegar a compartir ideas y perspectivas en cuanto a sus objetivos y métodos. Las circunstancias en las que se encuentran la universidad mexicana han hecho que la colegialidad sea casi desconocida. La participación en la toma de decisiones sólo se logra por medio de la lucha, y re--

quiere invertir en ella mucho tiempo y energía. Se supone - que una de las razones es que los maestros, después de impar tir sus clases abandonan la universidad de inmediato, y tienen poca oportunidad de mantener contactos con los estudiantes o de discutir sobre lo que enseñan y sobre la forma como lo hacen.

El método de "tecnología educativa" sirve de poco para cambiar este aspecto de la vida universitaria. La ubicación de los centros de formación cerca de las rectorías, dificulta el contacto con el profesorado, y limita la generación de ideas para lograr cambios importantes.

Finalmente, las tendencias políticas e individualistas del modelo de "tecnología educativa" traen como consecuencia el que los maestros no aprovechen la gran experiencia que ad quieren fuera del recinto universitario. Si las universidades existen para servir a la comunidad nacional y local, entonces el profesor mexicano, más involucrado en la comunidad civil y económica que en la académica, así como para vitalizar los métodos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al -- maestro no se le presente el reto de formar conciencia de -- ello puesto que los cursos y los talleres únicamente ofrecen "técnicas para la comunicación", con lo cual se evitan las - discusiones políticas y se impide la formación de grupos.

Desde 1972, el "modelo de tecnología educativa" ha sido probado en varios centros en México. En un principio existía buena demanda para los cursos y talleres, ya que muchos maestros demostraban interés en mejorar sus capacidades y au mentar sus conocimientos. Sin embargo, con el tiempo desapareció el entusiasmo inicial. Ninguna universidad ha realizado cambios importantes y en 1980 las evaluaciones sobre cali dad de la enseñanza siguen iguales. No existen pruebas de -- que el modelo haya funcionado.

VI. UN MODELO ALTERNATIVO DE FORMACION DE PROFESORES

En el modelo dominante de desarrollo de maestros, base do en la Tecnología educativa y esparcido en México a través de los centros generadores, no puede funcionar, puesto que - va en contra de las tendencias históricas del desarrollo de la educación superior en México. Además ignora los aspectos

positivos de la participación del profesor en los asuntos locales y nacionales y, como consecuencia, no permite aprovechar su compromiso en la acción. Es posible que un énfasis en la centralización pudiese aumentar el control, pero impide la iniciativa y la creatividad. Se necesita de un modelo que reconozca las contradicciones que existen en la situación actual, y que pueda convertirlas en fuerzas positivas para el cambio.

Los dos rasgos principales de modelo alternativo son: la descentralización regional y el aumento de la autonomía a nivel institucional. La descentralización es importante porque permite que las instituciones regionales se desarrollen en respuesta a las muy variadas necesidades y oportunidades que existen en México. A su vez, la autonomía es primordial porque permite que cada institución desarrolle su propio estilo particular para relacionarse con las comunidades regionales y locales.

Para que esto ocurra, un modelo de Formación del profesorado debe ayudar a los maestros a que desarrollen habilidades en la planeación, y a que compartan entre sí otras perspectivas de necesidades nacionales y regionales. Lógicamente esta planeación no debe ser un mero ejercicio académico, sino una participación real en el diseño del futuro de la institución. La planeación participativa requerirá del establecimiento de la colegialidad como un medio para asegurar que las decisiones surjan de los maestros y que no se trasladen a los funcionarios a través de comités "especiales" creados por una administración central. Estos, debidos a su posición, tienden a encontrarse distantes de las circunstancias y posibilidades de los profesores.

Este modelo debería proveer los apoyos necesarios para que los profesores investiguen; para adquirir conocimientos sobre su enseñanza y sus resultados; para conocer el impacto de dicha enseñanza y seleccionar a las que afectan y sirven. La universidad, como comunidad de maestros como institución interesada en crear y transmitir continuamente los conocimientos, debe servir como espejo y micrófono para la sociedad.

Este modelo, en vez de ignorar o intentar suprimir la actividad política en la universidad, debería "incorporar" dicha actividad en el proceso de aprendizaje y de desarrollo personal. La parte más importante de este modelo es el énfasis

sis que hace en la crítica social y, con ello, en la toma de una postura crítica en cuanto al papel del maestro, a su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que ocurre en la comunidad, fuera del recinto universitario, es esencialmente político; por lo que este modelo debe discutir la comunidad, interpretar la acción política, proporcionándole marcos de análisis, tanto teóricos como prácticos (los contratos de trabajo colectivo, así como otras luchas dentro de la universidad misma, también constituyen un material importante para analizarse e interpretarse).

El modelo hace hincapié en la integración de grupos de maestros para resolver los problemas que los afectan directamente. Este proceso de integración de grupos tendrá como objetivo, "el crear una situación a manera de espejo en la que -- los miembros de un grupo, por medio de temas diferentes y que vayan surgiendo" (Pichon-Riviere, 1960). Este método de participación ayuda a que los miembros cuestionen el papel que desempeña la universidad de México, el problema del crecimiento de las inscripciones, la falta de relación entre el número de graduados y el desempleo y, en general, el reconocimiento de que "la función crítica de la enseñanza no está separada de la enseñanza, de la investigación y de la difusión cultural, sino que debe ser fundamentalmente expresada a través de ---- ellos" (Latapí, 1978, p. 63).

Este proceso de cuestionamiento seguirá un método inductivo, hasta que los participantes comiencen a preguntarse si su propio papel es el de transmisor de conocimientos, o el de agente de cambios, y si el verdadero significado de la educación es la liberación o el sometimiento de quien aprende. El objetivo es el aprovechar toda la capacidad de los participantes para relacionar el ambiente social con las necesidades -- del maestro.

La metodología empleada en esta primera fase consiste, por un lado, en el uso de una técnica de "grupo operativo", -- en la que un grupo de personas toma como objetivo el aprender por medio del cuestionamiento continuo, para así lograr la integración de un "núcleo" de investigación y desarrollo". Por otro lado, consiste en una metodología de participación que -- favorece el surgimiento de condiciones en las que cada sujeto crea sus propias condiciones para una dinámica de aprendizaje. Los participantes llevan a cabo una evaluación sobre su situación universitaria, dentro del contexto de la educación superior en México, y se estimula la acción reflexiva, la crítica

y la participación. Los propósitos de esta fase inicial son: a) La Auto-gestión, parte de los maestros de su proceso de aprendizaje, es decir, su participación en la creación, diseño y ejecución de situaciones de aprendizaje; b) El Auto-desarrollo basado en una mayor participación, junto con una comprensión crítica de su realidad; y c) La Auto-realización por medio de la práctica de los valores sociales e individuales, en respuesta a las necesidades e intereses de las personas y del grupo.

Al completar esta fase, los maestros que forman el "Núcleo de Desarrollo" habrían sido capaces de cuestionar los aspectos de su trabajo como maestros, y habrían detectado los problemas específicos que de alguna forma pueden resolverse. Entonces comienza la segunda fase, donde se hace hincapié en el "cuestionamiento operativo". Este método consiste en observar los elementos comunes en ciertos tipos de problemas, así como en el análisis de las soluciones posibles. A esto, sigue una investigación de grupo donde también se emplea una metodología de participación, siguiendo los lineamientos de Bosco Pinto, quien ha sugerido que "la investigación con participación es, en sí misma, un método educacional y un instrumento poderoso para crear conciencia. Como objetivo, tiene el conocer y analizar la realidad en sus tres momentos constituyentes: 1.- Los procesos objetivos; 2.- La percepción (nivel de conciencia) de estos procesos en los hombres concretos; y 3.- La experiencia vivencial dentro de sus estructuras concretas". (1976, p. 75).

A través de esta metodología, los maestros que integran el Núcleo de Desarrollo entran en un proceso de educación, de aprendizaje, de investigación y de acción o si se quiere; en un proceso de Auto Formación Crítica e Investigación Innovadora. No solamente habrán identificado el problema, sino que se habrán lanzado en la tarea de investigarlo, de interactuar, de familiarizarse y de relacionarse con él, de manera que la investigación sea "la producción de conocimientos sobre la relación dialéctica que existe entre los sujetos y la objetividad, es decir, entre las estructuras de objetivos (a un nivel macro y micro) y la forma como ellos (los investigadores) se perciben a sí mismos y a su relación con las estructuras" (de Schutter, 1980, p. 9).

La investigación participativa posee las siguientes características:

1) Un beneficio directo e inmediato a la comunidad (1). Esto significa que, la comunidad se involucre directamente en la investigación desde sus inicios. Esto, a su vez, - implica un proceso de concientización sobre los proble-- mas que los atañen y sus posibles soluciones.

(1) Esta comunidad puede ser de maestros, estudiantes, - la universidad, o grupos y poblaciones fuera de la - universidad.

2) Forma parte de una experiencia educacional que ayuda a - definir las necesidades de la comunidad, aumentar el gra-- do de concientización y de compromiso.

3) Es un proceso dialéctico, un diálogo que va más allá del tiempo y no una imagen estática en un momento.

4) El objetivo del proceso de la investigación participati-- va al igual que el de el proceso educativo, es el de la liberación del potencial creador y la movilización de -- los recursos humanos para resolver los problemas y trans-- formar la realidad.

5) El proceso de investigación participativa también es una búsqueda del conocimiento intersubjetivo (de Schutter, -- 1980; Hall, 1978; Vielle, 1978).

Hemos mencionado anteriormente que un programa de formación de profesores en México debe tomar en cuenta todos -- los factores que han llevado al surgimiento del sindicalismo entre los maestros, los cuales adquirirán un nuevo espíritu de lucha para el cambio. El aumento relativo de maestros -- que no tienen otro empleo, el hecho de que muchos sean jóve-- nes, el aumento general de los conflictos sociales y la cre-- ciente politización de los maestros que se interesan cada -- vez más en participar en la administración de la universidad, son factores que llaman para un programa de Auto-Formación e Investigación Innovadora.

Por lo tanto, proponemos un modelo que se base en el - análisis de las circunstancias en las que se encuentra la -- educación superior en México, que haga hincapié en la reac-- ción de los maestros ante su ambiente, y que les de autonomía y capacidad para desarrollar un proceso de investigación con-- tínua. La relación entre la universidad y la sociedad no se -

analizará únicamente con el propósito de criticar, sino también como compromiso para el cambio. La detección del problema, la investigación y la innovación se convierte en un proceso dialéctico que no termina hasta que se logre el cambio deseado. El deseo de cambio, cargado de crítica social, debe traer consigo un proceso de toma de decisiones y acciones a nivel local y regional.

En términos generales, el modelo propuesto se basa en la creación de "Núcleos de Desarrollo" formados por 8 a 15 - maestros. En el proceso existen tres etapas básicas:

1.- Etapa de integración.

Aquí se emplea la técnica de grupos operativos para lograr los siguientes objetivos: más conocimientos de cada --- quien como personas; conocimiento de la influencia que tienen en los demás; participación como miembros activos en un grupo de trabajo; identificación de sus propios recursos y reconocimientos de los conflictos a medida que aparecen. Inicialmente, el objetivo común es el conocimiento de sí mismos, el auto---aprendizaje, y la auto-formación.

2.- Etapa de cuestionamiento y participación.

En esta etapa se emplea el método de participación para promover tanto una actitud crítica como la generación de perspectivas comunes. El objetivo es el de invertir el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el mito de autoritarismo es la - clave de la enseñanza, a un proceso de compromiso personal en el que cada participante construya su propia dinámica de aprendizaje al participar en el proceso del grupo. "En este momento, el objetivo es el proceso de aprendizaje personal y de grupo, - y no el avance de la ciencia.... si la gente no habla hay que provocarla, porque no somos neutrales".

3.- Etapa de investigación y de innovación.

En esta etapa, la metodología de la investigación participativa se basa en un proceso de interacción con la comunidad. No únicamente en la visualización del problema, sino en la recopilación y el análisis de los datos, así como en el diseño y en la puesta en práctica de una solución. Los objetivos son: realizar en conjunto con la comunidad una acción de compromiso a través de una constante información sobre los resul-

tados; establecer una metodología formativa por medio del -- análisis, por y con la comunidad, de sus circunstancias y -- problemas; y establecer un proceso de investigación constante, ya que la acción crea nuevas necesidades para la investigación.

Estas tres etapas no siguen una secuencia, son paralelas y, a veces, simultáneas. Una no termina para que la otra comience, sino que se entrelazan. Esto significa que el maestro que se compromete a formar parte de un "Núcleo de Desarrollo" también se compromete a un proceso de autocontrol en su aprendizaje, a un cuestionamiento sobre y para la comunidad, y a una Investigación-Innovadora que da como resultado, una acción para y con la comunidad.

VII. DESARROLLO DEL MODELO.

En noviembre de 1979, la Universidad de Coahuila creó, como proyecto piloto, un Centro Regional de Desarrollo Educativo (CREDE), al cual se le asignó la responsabilidad de la formación de profesores en la región. (1) Este centro comenzó con un proceso de integración del "grupo", así como con el diseño de un modelo de formación para los profesores. Dicho proceso de auto-gestión, auto-reflexión y auto-formación duró ocho meses aproximadamente, período durante el cual se diseñaron y evaluaron varios modelos posibles, que variaban de los más tradicionales a los más innovadores. Como parte del proceso del cuestionamiento del maestro sobre su proceso de formación, realizamos varias visitas a los 34 centros de documentación y desarrollo de facultades que mencionamos al principio de este trabajo. Las consideraciones sobre los centros se realizaron con un método de participación. En ese punto, lo más importante no eran los datos en sí mismos, sino el proceso para analizar y cuestionar dichos datos en el grupo, aprender de ellos, y ayudar en el diseño de un nuevo modelo -

(1) Inicialmente el Centro fué financiado por la Subsecretaría de Educación, y más tarde, por la Organización de Estados Americanos. Se nombró a Sofíaleticia Morales como Coordinadora, y a Jean Pierre Vielle como asesor.

de formación que respondiera de forma más integral a las necesidades regionales.

Al terminar 8 meses, el grupo del CREDE había creado - un modelo que parecía además responder a sus necesidades regionales. Este modelo, en los proceso de auto-formación empleados en el grupo, usaría los métodos de educación de adultos, para integrar "Núcleos de Desarrollo" que pudieran convertirse en "células" de cambio universitario. La trascendencia de este método reside en la fuerza de un pequeño grupo - como agente de cambio en el ambiente universitario. Aunque - se sabe que las universidades mexicanas en las que prevalece una estructura jerárquica, de tipo Napoleónico, son resistentes al cambio, también se sabe que en ellas la fuerza de los profesores y de los alumnos puede ser enorme. Este modelo -- concebido desde su cimiento como un proceso de cambio gradual, de mayores alternativas para promover cambios fundamentales en la relación Universidad-Sociedad, a través de un -- proceso liberador de enseñanza crítica.

El modelo concibe un proceso para impulsar el cambio - hacia una educación que vaya más de acuerdo con la realidad que nos rodea, donde la interacción entre el maestro y el estudiante, el maestro y la sociedad, y el maestro y el problema, es directa y constante, que comienza con un proceso de - auto-liberación del maestro, de manera que a su vez éste pueda contribuir en la creación de modelos de enseñanza aprendizaje que no sólo se enfoquen hacia la comunicación y asimilación de tecnología, sino que respondan a las necesidades del medio. El modelo incluye varios Núcleos de Desarrollo. A través de reuniones periódicas e intercambio de experiencias, - los miembros del grupo adquieren una perspectiva más amplia de la universidad, y estimulan la creación de acciones alternativas adicionales.

Primer Núcleo de Experiencia de Desarrollo en la Normal Superior de Coahuila.

El primer Núcleo de Desarrollo fué iniciado en la Normal Superior del Estado de Coahuila en noviembre de 1980. Dicho Núcleo estaba formado de ocho maestros de educación media, quienes estaban a punto de terminar sus estudios en la Normal. (Por lo tanto, estos maestros eran estudiantes adul

tos). El director de la Normal accedió, permitiéndoles a los maestros realizar un proyecto de investigación en grupo para llenar los requisitos para su tesis. Los proyectos incluían trabajo en las comunidades y, desde el principio, el Núcleo fué orientado hacia el cambio. La etapa de Integración incluía una experiencia de absorción total de tres días, la cual proporcionaba la base para un proceso diferente de auto-aprendizaje y conocimiento de sí mismo. La metodología de participación ayudó a generar un proceso de cuestionamiento sobre el papel que desempeña la educación en México, así como el papel que desempeña el maestro como agente de cambio.

En concreto, los participantes analizaron los factores que afectaban los adultos del estado de Coahuila que no habían terminado su secundaria a finalizarla, se hizo especial hincapié en el análisis de las estructuras que existen para facilitar este proceso. Se estudió de cerca, el funcionamiento de los llamados "círculos de estudio" que consisten en --reuniones semanales. Coordinadas por un maestro por la SEP. Los miembros del Núcleo de Desarrollo se dedicaron a la tarea de crear un directorio con todos los "Círculos de Estudio" en el estado, poniendo atención especial en sus programas, fuentes de financiamiento, asistencia del maestro, lugar de la reunión, tiempo de trabajo, materiales empleados, y la adecuación del contenido a las necesidades de los educandos.

La metodología participativa utilizada por los miembros del Núcleo de Desarrollo, les permitió el involucrar directamente a la comunidad afectada, darse cuenta del alto grado de motivación que tienen los adultos para completar su educación, así como las limitaciones y problemas con los cuales se enfrentan. Los integrantes del Núcleo llegaron al cuestionamiento sobre la burocratización del proceso educacional, que causa que se detengan los proyectos interesantes. Los problemas básicos que encontraron fueron: falta de maestros, poca preparación de los pocos disponibles, y un alto porcentaje de deserción. La falta de apoyo financiero para los Círculos con frecuencia se tradujo en una falta de material adecuado.

Este proceso fué una experiencia educacional para los profesores miembros del Núcleo. Por una parte, éstos definieron claramente las necesidades y problemas de los Círculos de Estudio y, por la otra, tanto ellos como los miembros de los Círculos de Estudio aumentaron su grado de concientización y compromiso por hacer algo. El diálogo con los miembros de los

Círculos llevó a los profesores a visitar las universidades y normales para encontrar estudiantes dispuestos a llenar los requisitos de su servicio social sirviendo como maestros en los Círculos. Dos de las universidades estuvieron de acuerdo en supervisar los proyectos para el servicio social, y llevar a cabo un seminario para capacitar a los estudiantes como maestros de los Círculos. En primer lugar el seminario presentaría los resultados del estudio realizado por el Núcleo, y luego promoverían intercambio de experiencias entre los maestros presentes, para finalmente revisar las diferentes teorías sobre la educación para adultos.

Los informes de los Círculos incluían entrevistas con 105 de los 1250 adultos inscritos en Círculos de Estudio en el estado. Dichas entrevistas se hicieron con un método de concientización, con preguntas abiertas y diálogos. Las preguntas incluían las razones para el estudio, los deseos de cambiar, la utilidad de lo que se había aprendido, lo que hacían los maestros, los hábitos y técnicas de estudio, el trabajo de grupo, y qué tanto se pensaba que se había progresado (individualmente). Además de servir como material para ser estudiado por los estudiantes que participaban en el seminario, las entrevistas constituyeron un foro para que los adultos de los Círculos expresen sus deseos y preocupaciones.

En la Normal Superior el Núcleo, continúa trabajando, pero ahora comienza a explorar otras líneas de actividad. La reacción de los miembros se advierte en este comentario: "El llevar a cabo el estudio me ha permitido experimentar una serie de relaciones enriquecedoras con mis compañeros. Mis conocimientos han aumentado, y he colaborado en la creación de algo nuevo que considero es muy positivo".

Mientras tanto, el CREDE ha continuado con su propio proceso de desarrollo. Se realizó una investigación diagnóstica en la Universidad Autónoma de Coahuila que incluía entrevistar a una mestra al azar de 173 maestros de los 1,200 pertenecientes a las tres unidades de la universidad. El propósito general de esta investigación era probar como de una manera "natural" se da en la universidad el proceso de formación, de investigación de compromiso con la comunidad y de cambios, para cotejar así la importancia y coherencia del modelo del centro con la realidad universitaria de la UAC. Los supuestos iniciales se basaban en la creencia de

que los profesores por horas o de medio tiempo no estaban muy interesados en la problemática universitaria.

El estudio demostró que existen grupos de profesores que se reúnen periódicamente para discutir como vincular la enseñanza a las necesidades de la comunidad. En estas reuniones voluntarias no sistemáticas, se da incipiente un proceso de auto-formación e Investigación que puede ser aprovechado. Esta investigación, que principalmente incluyó una serie de diálogos con los maestros, demostró ser una experiencia que aumentó la conciencia, tanto de los miembros del CREDE, como de los maestros entrevistados. El empleo de la información adquirida a través de esta técnica ayudará a que CREDE organice reuniones con el resto de los maestros, iniciándose así un proceso dialéctico de aprendizaje. La información específica recopilada durante el proceso ha dado como resultado la creación de una serie de núcleos que actualmente están comenzando sus etapas de integración y cuestionamiento.

VIII. RESUMEN.

Al iniciar este trabajo partimos de la idea de que un programa de formación de profesores debería estar encaminado a cambiar las circunstancias que limitan una visión de compromiso con la comunidad. A través de este modelo alternativo, los maestros logran cambios al ayudar a otras personas a cambiar sus circunstancias. Este modelo va más allá de considerar al maestro como un comunicador de conocimientos útiles que reproducen las estructuras sociales existentes hacia la perspectiva de un maestro que involucra a otros y aprende de otros y con otros nuevas alternativas de cambio y como llevarlo a cabo.

Este trabajo ha demostrado que México, ante sus múltiples problemas y oportunidades, no puede basarse únicamente en la expansión de sistemas educacionales para solucionar su crisis educativa. El país necesita dar rienda suelta al potencial creativo de sus habitantes, estimulando la innovación y realización de procesos y cambios acordes a las necesidades de cada religión. Las universidades pueden desempeñar un papel de suma importancia en este proceso, no sólo como centros de capacitación sino, más importante aún, al -

llevar a cabo con las comunidades a nivel nacional, regional y local, la investigación sobre las necesidades y posibilidades que existen, investigaciones que identifique los problemas, y que además reúnan el potencial de la comunidad para resolverlos.

Los métodos de desarrollo de maestros tradicionales, al parecerse a los empleados en los Estados Unidos, simple y sencillamente no cumplen con esos requisitos, pues emplean un modelo de tecnología educativa que sólo transmite los conocimientos, siendo insuficiente para explicar las realidades del presente, y mucho menos para llevarlas a la acción.

Se presentó en el transcurso de este trabajo una serie de lineamientos para el modelo de formación de profesores basado en la concepción de núcleos de desarrollo e investigación que actúan como células para el cambio en las instituciones, y que involucran directamente a las comunidades de la región.

La metodología de investigación de los miembros, se emplea como una experiencia de enseñanza-aprendizaje, tanto para los investigadores como para los participantes de la comunidad, y sus resultados deben ser el estimular el pensamiento creativo y la acción para el cambio. Finalmente, este trabajo termina con una breve discusión sobre dos experiencias concretas, las cuales demuestran la potencialidad del modelo.

BIBLIOGRAFIA

- ANUIES, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, Planeación de la Educación Superior en México, México: 1979
- BOSCO, Pinto, Joao, Educación Liberadora, Dimensión Teórica y Metodología, Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1976
- CASTREJON, Jaime, La Educación Superior en México, México: Editorial Edicol, 1979
- DE SCHUTTER, Anton, La investigación participativa en la educación de adultos y la capacitación rural, --- Pátzcuaro, Michoacán, CREFAL 1980
- ELFNER, Eliot Sherburne, The use fo student ocutcomes in the planning and resource allocation componente - of the administrative decision making process in the higher education, Unpublished, Ph. D Dissertation, University of Wisconsin, 1977
- FREIRE, Paulo, The pedagogy of the opressed, New York: -- Seaburny, 1970
- HALL, Bude, "Brecking the monopoly on Knowledge: Rese-- arch Methods for participation and Development" - In B. Hall and A. Gillette (eds.), Creating Know- ledge: A Monopoly: Toronto: International Coun-- cil for Adult Education, 1978
- LATAPI, Pablo, "Algunas tendencias de la Universidad Latinoamericanas", Universidades, 73 (julio-septiem-- bre 1978), 59-65.
- LATAPI, Pablo, Análisis de un Sexenio de educación en Mé- xico, 1970-1976, México: Nueva Imagen, 1980

- LEVY, Daniel, University and Governamente in México: -
New York: Praeger, 1980
- MCGINN, Noel, and Susan Street, High Education Policies
in México" Austin: University of Texas, Institu-
te for Latin American Studies, Technical Paper -
Series No. 29, 1980
- PALLAN, Carlos, Bases para la Administración de la Educa-
ción Superior en América Latina, México: Institu-
to Nacional de Administración Pública, 1978
- PICHON, Riviere, Enrique, "Técnicas de Grupos Operativos",
Acta Neuropsiquiátrica, Argentina, 6, (1960), 109
- SAGASTI, Francisco, "Towerds Endogenous Science and Tech--
ology for Another Development", Development Dia--
logue, (1979) 13-23
- VAITOSS, Constanite V., "Efectos de las inversiones extran-
jeras directas sobre la desocupación en los países
en vía de desarrollo", Trimetre Económico, 41 ---
(abril-junio 1974), 377-406

ACTIVIDADES DE FORMACION Y CAPACITACION DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO

De Noviembre de 1979 a Mayo de 1980

- Asiste al Taller de Microenseñanza (Ene 7-11, 1980) (un miembro del CREDE) al CIDES-ITESM.
- Asiste al Curso de Didáctica General (Ene 7-14, 1980) (un miembro del CREDE). Impartido en el Instituto de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma de S.L.P.
- Toman un Taller de Creatividad (Mayo 2-3, 1980) (dos miembros - del CREDE). Impartido en la Escuela de Psicología de la UAC.
- Asiste al Taller de Creatividad (Mayo 7-9, 1980) (un miembro del CREDE). Impartido en el CIDES-ITESM.
- Asiste todo el grupo al Seminario sobre la Aplicación del Método Dialéctico-Estructural al diseño académico (Fe 14-15, 1980). Impartido por el Ing. Enrique Villarreal Domínguez, Facultad de - Ciencias Químicas de la UNAM, organizado por UAC.
- Todo en Grupo y actividad exclusiva para este, se imparte el Seminario de Sociología de la Educación (2 fases: 1a. y 2a. Feb. y Marzo, 1980). Impartido por la Mtra. Martha Gloria Morales Garza.
- Se presenta la Conferencia sobre sistematización de la Enseñanza (Nov. 79) al grupo del CREDE. Dictada por el pasante José Almeida Alvarado.

REUNIONES, SIMPOSIUMS EN LOS QUE SE PARTICIPA EN ESTE PERIODO

- Se asistió al Seminario Regional de Formación de Profesores --- ANUIES (Mayo 2-3, 1980), San Luis Potosí.
- Simposio sobre Alternativas Universitarias (Mayo 12-14, 1980) - UAM-Azcapotzalco y se presenta la Ponencia: Diagnóstico de los - Centros de Formación de Profesores en Provincia y su influencia a corto y largo plazo, por la Maestra Sofía Leticia Morales Garza.

MAYO A DICIEMBRE, 1980

Acciones orientadas a la formación teórico-práctica del personal del CREDE.

- Participación en el segundo programa de actualización en educa-

cación media superior (2 miembros) (Junio 16-20, 1980) SSESIC-UAC.

- Se continúa con el Seminario de Sociología de la Educación (grupo CREDE), 3a. y 4a. fases: (Julio 10-11, 18-19, 1980), impartido por la maestra Martha Gloria Morales.
- Mediante autoestudio se hace Análisis crítico del Curso Diseño de Objetivos Específicos de Aprendizaje (Agosto 4-8, 1980), material del CIDES-ITESM.
- Se analiza el material del curso Taller de Sistema de Instrucción Personalizada del CIDES-ITESM 9grupo CREDE), (Agosto 18-23, 1980).
- Se organiza en exclusiva para el grupo Seminario de Investigación Educativa, (agosto 30-31, Sep. 1º, 1980) conducido por el Dr. -- Jean Pierre Vielle.
- Se organiza el Seminario de Metodología Participativa para el grupo CREDE y 4 invitados de la UAC (sep. 4-6, 1980), conducido por el Mtro. Arturo Esperón y el Lic. Manuel Saavedra, de la Esc. -- Normal Superior de Michoacán.
- Asistencia a la Reunión Regional sobre estrategias y metodología de Formación de Personal para el desarrollo de la Educación de - adultos en América Latina (3 miembros del CREDE), organizada por CREFAL y se vuelve a presentar la Ponencia sobre Diagnóstico de los Centros de Formación de Profesores y su influencia a corto y largo plazo.
- Considerando que la implementación del modelo requerirá expertos en conducción de grupos y la disposición de Fondos de Apoyo de - la OEA, se organiza en Saltillo: Primera Fase del Taller de Especialistas en Dinámica de Grupos, (Nov. 10-15, 1980) conducido - por el Dr. Joseph Bently, de la Universidad de UTAH, asiste el - grupo y se invita a personal de otros Centros.
- Seminario de Investigación Instrumental, (grupo CREDE) (Nov. 20-22, Dic. 4-6, 1980), conducido por el Dr. Noel Mc Guinn. En este seminario se planeó la Investigación sobre la participación, la investigación y la innovación educativa en la UAC.

En el renglón de actividades de Capacitación al personal encargado de los servicios de Documentación de Información de Becas, se realizaron las siguientes:

- Asistencia del responsable, con pasantía práctica, a UDUAL, Unión

de Universidades de América Latina (15 días).

ENERO A DICIEMBRE, 1981

Dentro de las actividades programadas para este período en relación con la capacitación del personal del CREDE, para el desarrollo de la Investigación Educativa y el manejo de grupos, se realizaron las siguientes:

- Asistencia de 2 miembros del grupo al curso de Teorías del --- Aprendizaje del Dr. Robert Gagné en la Universidad de Yucatán, (Ene 28-30, 1981).
- Se asiste a la Segunda fase del Taller de Especialistas en Dinámica de Grupos, impartido por el Dr. Joseph Bently en la Universidad de Utha, en Salt Lake City, (marzo, 1981).
- Se organiza el Curso de Investigación-Acción, por el Dr. Jean Pierre Vielle, RIE, al grupo del CREDE (Julio, 1981).

ANEXO V

DIAGNOSTICO SOBRE LA PARTICIPACION, LA FORMACION, LA INVESTI-

GACION EDUCATIVA Y EL COMPROMISO SOCIAL DE LOS MAESTROS DE LA U.A.C.

CENTRO REGIONAL DE DESARROLLO EDUCATIVO = U.A.C.

INTRODUCCION

Las Universidades de México, en cuanto a la Investigación Educativa se enfrentan a los problemas de la apatía y el escaso financiamiento, la falta de investigadores, desvinculación de la investigación de la práctica educativa, además del tinte doctoral que se le imprime a la investigación.

Todo esto ha impedido que los maestros universitarios investiguen en su aula de clases, su práctica docente y su realidad histórica.

El Centro Regional de Desarrollo Educativo (CREDE) se crea como una alternativa para la formación de maestros para la docencia y la investigación educativa basado precisamente en una idea de "desarrollo educativo" que contiene los siguientes puntos:

- a) El desarrollo de la Universidad debe ser Global. Incorporar a todos los sectores (funcionarios, maestros y alumnos) y no atender solo aspectos cuantitativos, sino cualitativos, no ser más universitarios, ser mejores universitarios.
- b) Debe suprimir las estructuras que impidan la satisfacción de las necesidades de sus elementos y proponer nuevas estructuras que faciliten la colaboración y la participación.
- c) Debe ser un proceso endógeno, basado, en el potencial, la creatividad y las decisiones de la comunidad universitaria y abierto a una pluralidad que afirme y genere los valores y la cultura de la Universidad Autónoma de Coahuila.

Para lograrlo el CREDE fundamenta su acción en los siguientes puntos Académicos:

- * La orientación de la investigación educativa a las necesidades populares (Compromiso).
- * El cambio de Métodos de enseñanza obsoletos, por aquellos que favorezcan el sentido crítico (Formación).
- * La participación dentro de la Universidad con miras a su democratización interna y a la asignación de nuevas responsabilidades.

Ahora bien, si concebimos el desarrollo educativo, como un proceso endógeno, debemos involucrar a la comunidad universitaria y comprometer a grupos de maestros integrados, para que con sus medios y creatividad especifiquen los problemas que afectan su desarrollo, y los resuelvan satisfactoriamente.

No se puede hablar de desarrollo educativo sin una actitud de cuestionamiento e investigación constante que implica -- una actitud de búsqueda e indagación. La actitud de investigar, es esencial en todo maestro y en todo alumno, porque el aprendizaje requiere de la indagación continua, tanto en la selección de los contenidos, la asimilación y la síntesis de lo aprendido.

Así pues, consideramos que la Investigación es un proceso participativo intencional e innovador de búsqueda constante, que conduce al diseño y la formulación y producción de algo nuevo que ha de ser implantado por los propios investigadores, para solucionar un problema que los aqueja y que acontece en su propia realidad. "La Investigación Participativa" es a la vez, un proceso educativo que concientiza sobre la realidad y que -- los beneficiarios de sus resultados han de participar activamente, diseñando y formulando su problemática, generando, a través de su capacidad creativa y poder intelectual las soluciones y -- la interpretación de sus resultados. El proceso de investigación, ha de verse como parte de una experiencia educativa total, que sirva para establecer necesidades de la comunidad y aumentar la conciencia y el compromiso con ésta.

El Centro Regional de Desarrollo Educativo fundamenta -- su acción en la Investigación para el desarrollo de la UAC.

Es por esto que el objetivo de la presente investigación, es determinar el grado en que la Universidad Autónoma de Coahuila está inmersa en un proceso de auto desarrollo y su grado de coincidencia con el modelo presentado por el CREDE.

Un modelo que parte de involucrar a los maestros en los procesos de toma de Decisiones y con esto elevar su nivel de -- Participación.

Un modelo que concibe el aprendizaje como volitivo y -- constante: aprender a aprender dentro del marco de la Educación permanente y con esto logre la Formación docente.

Un modelo que parte de responsabilizar al maestro de su

proceso de indagación operativa y de la implantación de cambios en la UAC, logrando con esto una Investigación e Innovación.

Estos procesos de Participación, Formación, Investigación e Innovación se dan en la UAC de una manera natural. Esta Investigación pretende no sólo medir el grado en que se dan sino cuestionar su desarrollo y comprometer al maestro para lograrlo.

OBJETIVOS

Como mencionabamos en la Introducción, el objetivo de la presente investigación, es el siguiente:

Determinar el grado en que la Universidad Autónoma de Coahuila está inmersa en un proceso de "autodesarrollo" confrontado con el modelo presentado por el CREDE.

Dicho proceso de "autodesarrollo", implica 4 supuestos básicos del modelo CREDE, y sobre los cuales queremos investigar:

- a) Determinar las circunstancias en las que participa el maestro, y la existencia de grupos con objetivos comunes.
- b) Conocer las acciones de formación que realizan los maestros, orientadas a mejorar su docencia.
- c) Identificar las formas de Investigación Educativa que realizan los maestros.
- d) Determinar las formas en que el maestro universitario conoce los problemas de su comunidad y sus acciones para coadyuvar a resolver dichos problemas.

Estos 4 supuestos, son las variables centrales de nuestra investigación. Además, consideramos otras variables de carácter contextual con el fin de encontrar más explicación a los resultados.

Estas variables contextuales son:

1. Edad, Horas clase, Nivel Académico, Antigüedad en la UAC.,

y Areas académicas a las cuales pertenecen los maestros.

- 2) Acceso a recursos, Obstáculos y grado de satisfacción en la participación, proyectos de la escuela dirigidos en favor de la comunidad y el deseo que tienen los maestros de cambiar su escuela o facultad.

En el apéndice se encuentran las hipótesis de los cruces de las variables centrales con las contextuales. Estas hipótesis fueron formuladas para probarse posteriormente en el análisis de datos.

METODOLOGIA

A.- Instrumento

Dado que el objetivo de nuestra investigación es a nivel diagnóstico, para la instrumentación de las variables elegimos la entrevista con preguntas abiertas, ya que de esta forma se le daba al entrevistado, la libertad de exponer su opinión personal dándonos la posibilidad de obtener información válida y confiable, sobre lo que nosotros pretendemos conocer.

A la vez, este instrumento pretende generar en el entrevistado una reflexión crítica sobre su situación, pues la estructura de las preguntas invita al maestro a detenerse para reflexionar sobre su función educativa y social.

La entrevista contiene las siguientes variables:

- 1) Participación, Formación, Investigación y Cambios.
- 2) Edad, horas clase, Nivel Académico, Antigüedad, Otras ocupaciones y Otros cargos dentro de la UAC. Areas Académicas.
- 3) Acceso a recursos, obstáculos y grado de satisfacción en la participación; proyectos de la escuela dirigidos en favor de la comunidad y el deseo que tienen los maestros por cambiar su escuela o facultad.

Para la elaboración de las preguntas de la entrevista, participa todo el grupo CREDE, además de personas interesadas en el proyecto.

Terminada la elaboración de las preguntas, se realizó una prueba piloto con el fin de probar si la secuencia de las preguntas era adecuada y sobre todo, analizar si el lenguaje - era accesible al público a quién se dirige, además de evaluar si era conciso y claro. Gracias a esta prueba piloto, se pudieron realizar cambios en los 2 sentidos; secuencia y lenguaje, quedando finalmente el instrumento probado y listo para aplicarse ya a toda la muestra.

B.- Selección de la Muestra

Dada la heterogeneidad de variables que se contemplaron en los 1000 maestros que laboran en la Universidad Autónoma de Coahuila, se vió la necesidad de seleccionar una muestra de manera aleatoria.

Se dividió a la Universidad en cinco áreas académicas: I Area de Cs. de la Salud que incluye a las Escuelas de Medicina, Odontología y Enfermería; II Area de Ingeniería, que incluye a las escuelas de Arquitectura, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica y Eléctrica y la escuela de Minería y Metalurgia; III Area Económico-Administrativa que incluye a las Escuelas de Comercio y Administración y la Escuela de Cs. Políticas y Administración Pública; IV Area de Humanidades, que incluye las escuelas de Trabajo Social, Derecho y Psicología y - finalmente el Area V de Bachilleres, que incluye la Preparatoria Nocturna, la Popular y la Preparatoria V. Carranza y la -- Preparatoria Agrícola, Preparatoria Ateneo Fuente.

Para el sorteo, se eligió el número 7, utilizando siempre este número para seleccionar de una lista que incluía los nombres de todos los maestros de la UAC. a los 217 maestros. - Este proceso facilitó que la muestra elegida fuera representativa proporcionalmente a las Areas Académicas en las que se dividió a la UAC, y con esto es representativo de toda la población de maestros.

RECOLECCION DE DATOS

A.- Procedimiento para la Realización de las Entrevistas.

1. Contacto con las personas

1.1. Procedimiento.

Como las entrevistas se realizaron en tiempo de exámenes, en el que los maestros no tienen una hora fija para estar en la escuela, fué necesario hacer una estrategia de acuerdo a las circunstancias y se procedió a contactarse con ellos en formas diferentes.

- 1) Se les buscó directamente en las escuelas antes y después de los exámenes.
- 2) Se hicieron citas telefónicas.
- 3) Se les localizó en sus domicilios particulares y en los lugares de trabajo fuera de la Universidad.
- 4) Citas en restaurantes o cafeterías.
- 5) Se les sustituyó por otros profesores.

1.2. Introducción a la entrevista.

La forma de realizar la entrevista fué planeada de tal forma, que el entrevistador desarrollara su propio estilo personal, sin tener necesidad del uso de un script determinado y único para explicar los objetivos de la encuesta.

En cuanto al contenido fué más o menos generalizado aportando las siguientes características:

- 1) Presentación personal.
Soy fulano de tal- y trabajo en el CREDE-UAC
- 2) Ha sido elegido Ud. entre los maestros de su escuela para - realizar una entrevista que servirá para detectar las necesidades, expectativas, e intereses de la comunidad magisterial de su escuela e intercambiar algunas ideas, sobre participación, actualización pedagógica e innovación educativa.

Toda esta información puede ser muy valiosa, porque serviría para programar, las actividades del CREDE para el 81.

Tomando en cuenta las opiniones de los maestros y ser así - un poco más efectivos en las tareas propias del centro.

Estaría dispuesto a dar un poco de su tiempo?.

Se les dá una breve explicación sobre los objetivos y experiencias del CREDE y la visión que se tiene para trabajar en la Comunidad Universitaria de Coahuila.

Se procede a llenar el cuestionario leyendo las preguntas y pidiendo si están bien formuladas y comprendidas.

Dentro del diálogo se ahonda un poco el interrogatorio de acuerdo a la calidad y precisión de las respuestas, se aclara el objetivo de las preguntas y se anota textualmente el parlamento.

Se aclaran dudas y se dá una breve explicación a las -- preguntas suscitadas por las preguntas mismas, si es necesario.

2. Procedimiento seguido en caso de rechazos u otros problemas.

- Prácticamente no hubo rechazos, existieron sin embargo algunas postergaciones para otras horas.
- En cuanto a los problemas para entrevistar a las personas seleccionadas se anota lo siguiente:
 - 1) La entrevista se hizo en períodos de exámenes, tiempo en el que los maestros no acuden a la escuela.
 - 2) La mayoría de los maestros tienen otros trabajos fuera de la universidad y el concertar citas con ellos presenta cierto grado de dificultad.
 - 3) El tiempo disponible para realizar la totalidad de las entrevistas era muy limitado, lo que dificultaba un poco tener contacto con las personas señaladas para la entrevista.
 - 4) Por la premura del tiempo, en tener aplicadas todas las entrevistas, hubo necesidad de sustituir a muchos de los maestros designados por otros de más fácil acceso.

3. Evolución de la entrevista

Como datos generales, los entrevistadores relataron sus experiencias como muy significativas, en cuanto al interés que mostraron los maestros en proyectar sus inquietudes y sus desacuerdos.

Curiosidad y deseos de que el CREDE actúe de una forma más comprometida y eficaz con la base universitaria. La entrevista en sí misma creaba reacciones muy variadas de acuerdo al

grado de dificultad de contestar a las preguntas comprometedoras o la facilidad o el agrado de responder a lo que se había realizado con éxito.

Las entrevistas se condujeron con fluidez e interés -- constante aclarando dudas y dialogando sobre alternativas.

4. Preguntas

Cómo se hicieron y cómo se modificaron.

Portada

Area-
Unidad-

Datos Generales:

Nombre

Nivel Académico

Sexo

Edad

Antigüedad

Hs/clase

Otras ocupaciones fuera de la UAC

Otros cargos dentro de la UAC

En términos generales todas estas preguntas se entendieron bien y funcionaron en orden a las respuestas.

En muchos de los casos no se insistía mucho en los datos que ya se llevaban anotados, ya que previamente se había seleccionado al entrevistado y se habían sacado los principales datos anotados del kardex de la nómina de pagos.

1a. Pregunta.

En qué circunstancias tiene oportunidad de comentar -- con otros profesores, acerca de aspectos de la docencia, con quienes y con qué frecuencia.

- Fueron 3 preguntas concatenadas.

Hubo necesidad de explicar la palabra "Circunstancias" aclarando que se trataba de lugares físicos y acontecimientos específicos anotados previamente en las encuestas como ejem--

plos indicadores.

No se insistió mucho en la perioricidad con que se reunían, ni en anotar a todas las personas mencionadas.

Resultados = La pregunta funcionó bien, fué más o menos fácil de contestar y se hizo con cierta complacencia.

2a. Pregunta.

Esta usted satisfecho de su participación en actividades académicas en su escuela.

Esta pregunta impactó negativamente en algunos casos. Mortificó el hecho de cuestionar muy directamente el grado de participación, por lo que hubo necesidad de dar una explicación complementaria acerca de su disposición y posibilidad de participar dentro de sus propias circunstancias.

Por otro lado, no se entendió perfectamente la palabra participación y se usaron otras palabras sinónimas como colaborar, tomar decisiones, tener oportunidad de reunirse para, etc.

Esta pregunta dió la impresión de ser cuestionadora y agresiva y sin embargo se contextó bien, en términos generales.

3a. Pregunta.

Cuáles son los mayores obstáculos que tiene para aumentar su participación.

- Esta pregunta está íntimamente ligada a la 2a.

Presentó nuevamente desconcierto la palabra participación "Participación en qué", había que explicar un poco sobre la segunda pregunta y dar algunas circunstancias específicas, en las que los maestros se sienten impedidos en trabajar conjuntamente en labores educativas.

4a. Pregunta.

Como podría el CREDE ayudar a aumentar la participación entre los maestros.

Esta pregunta resultó del todo novedosa, porque ante-

riormente no se había tenido noticias del CREDE, de sus perspectivas y sus funciones.

Hubo necesidad de explicar un poco sobre el CREDE y -- sus proyectos para crear núcleos de desarrollo.

5a. Pregunta.

Qué hace Ud. para mejorar la Docencia.

Fué difícil contestar la pregunta, ya que no sabían como ordenar sus ideas sobre lo que realmente hacen.

No sabían el alcance de lo que son los métodos y técnicas en Educación Científica. No tenían una idea exacta de una programación de su materia, únicamente la entendían como el ordenamiento en capítulos y unidades de todo el contenido del curso.

Hubo necesidad de entrar en preguntas complementarias -- como, tiene usted algún sistema para enseñar? Cómo logra usted que los alumnos aprendan con más eficacia, etc.

6a. Pregunta.

Qué medios utiliza usted para observar el aprovechamiento de sus alumnos durante el transcurso del período escolar.

La palabra "Observar" no fué del todo comprendida en el contexto que se espera. Nuevamente se usaron sinónimos como detectar, darse cuenta de ... y poner ejemplos de algunos sistemas utilizados para medir el rendimiento de los alumnos.

7a. Pregunta.

Qué uso le dá a los exámenes ya aplicados.

La palabra uso no fué fácil.

Había que cambiarla por: que te dicen, para qué te sirven, qué haces con los exámenes además de tener las calificaciones de los alumnos y pasarlos a la secretaría de la escuela.

Esta pregunta se contestó con gran interés.

8a. Pregunta.

Qué puede hacer el CREDE para mejorar la docencia.

Al llegar a esta pregunta la confundían con la 2a., ya que participación y docencia sonaban como sinónimos.

Fué necesario repasar un poco estos 2 conceptos, indicando sus diferencias y la respuesta que se esperaba obtener.

9a. Pregunta.

Conoce usted algún(os) proyectos o programa(s) de su escuela, dirigido(s) en favor de la comunidad.

Hubo una reacción un poco desconcertante ante esta pregunta, ya que no comprendían perfectamente bien a qué tipo de comunidad se estaba refiriendo, si se trataba de la comunidad escolar o comunidad pueblo, sociedad.

También la confundían con las actividades de los alumnos en servicio social, que desempeñan durante los últimos -- años de su carrera.

10. Pregunta.

Qué medios utiliza usted para detectar problemas en la Comunidad y qué hace para ayudar a resolverlos.

Esta pregunta tuvo un impacto diferente de acuerdo al grado de compromiso de cada uno de los entrevistados.

En algunos casos provocó agresividad, ya que se sentían evaluados en su conducta; en otros un poco de ironía, parecía - que en estos tiempos nadie hace nada por nadie y que esto es pu ro rollo, la misma sociedad en que vivimos no puede llamarse co munidad. Finalmente hubo otras reacciones más positivas, ya que les daba oportunidad de expresar su grado de compromiso con la sociedad en que vivían.

11a. Pregunta.

Qué puede hacer el CREDE para ayudar a realizar actividades en beneficio de la comunidad.

Esta pregunta tuvo múltiples respuestas.

Causó un poco de alivio al hacer sentirse menos mal - con los que no estaban haciendo nada por la comunidad y que - ahora si podían ser auxiliados por el CREDE para hacerlo.

Pareció mucha insistencia la palabra CREDE, repetida 3 veces hasta ahora.

12a. Pregunta.

Si usted pudiera cambiar su escuela o facultad que cam bios haría.

Fué una pregunta agradable, tal vez esperada para ex- playarse, es decir, los deseos de compromiso, participación, - organización y formación sobre su quehacer como maestros.

Hubo sin embargo algunas reticencias respecto a una -- contestación franca y abierta por miedo a comprometerse, que pu diera resultar una crítica severa a la administración actual de la escuela y que les resultara contraproducente.

13a. Pregunta.

Estaría usted interesado en participar en programas del CREDE.

No presentó ninguna dificultad y si buena aceptación - del CREDE.

B.- Procedimiento para la Codificación y Tabulación de los Da- tos.

Una vez recabada toda la información de las entrevis-- tas, se procedió a revisar el contenido de cada una de las reg puestas; se clasificaron en parámetros bien definidos que sir- vieran de código para su análisis e interpretación. (Ver apén- dice).

También en el apéndice () se encuentra el procedi-- miento seguido para la tabulación de los datos.

Este procedimiento se realizó con el fin de organizar los datos de tal forma, que nos permitiera su análisis en cua-

dros de contingencia determinados por las hipótesis de trabajo (Ver apéndice).

ANALISIS DE DATOS

A. - INTRODUCCION

Con el fin de analizar los datos obtenidos de la entrevista a maestros, se eligió una prueba estadística, la cual -- permite hacer inferencias acerca de los mismos.

La técnica estadística elegida es la X^2 (chi-cuadrada), la cual prueba si las frecuencias observadas están suficientemente próximas a las esperadas que podrían ocurrir conforme la hipótesis nula (H_0). La hipótesis de nulidad (H_0) es una hipótesis de diferencias nulas; si se rechaza, puede aceptarse entonces la hipótesis alterna (H_1), la H_1 es la aseveración operacional de la hipótesis de investigación del experimentador.

Estas hipótesis pueden probarse, aplicando la siguiente fórmula:

donde: O_{ij} = número observado de casos clasificados en la fila i de la columna j .

E_{ij} = número de casos esperados conforme H_0 para ser -- clasificados en la hilera i de la columna j .

= indica sumar todas las filas (r) y todas las (k)

= columnas, es decir, sumar todas las celdillas.

El procedimiento a seguir fué el siguiente:

- a) El cruce de 2 variables en un cuadro de contingencia (ver apéndices).
- b) Elaboración de hipótesis:
Hipótesis nula: No ha diferencias significativas entre las 2 variables, es decir, no hay relación entre ellas, o bien,

que la hipótesis nula que hay que contrastar es que los tipos de clasificación que sirven de base para la tabla de contingencias son independientes.

Hipótesis alterna: existe una diferencia significativa entre las 2 variables, es decir, que hay relación entre ellas.

c) Contraste de hipótesis:

Para probar las hipótesis, es necesario fijar el nivel de significación alfa (), el cual comprende las probabilidades de obtener en una prueba estadística un valor que implica el rechazo de la H_0 .

El nivel fijado para este análisis es de .05.

d) Región de Rechazo:

Consiste en todos los valores de X tan grandes que la probabilidad asociada con su ocurrencia conforme a H_0 es igual o menor que.

e) Decisión:

Si la X calculada es mayor o igual a la X de las tablas, se rechaza la H_0 en favor de la hipótesis alterna.

B.- PROCEDIMIENTO

El análisis de datos, lo presentamos en 2 partes:

1. La primera, está dividida en las 4 variables centrales: Participación, Formación, Investigación y Cambios. En cada una de éstas, se analiza su cruce con variables de carácter contextual.
2. La segunda parte analiza a una variable contextual cruzada con las 4 variables centrales.

DISTRIBUCION GLOBAL EN PORCENTAJES
DE LOS DATOS OBTENIDOS

a) Variables Dependientes

PARTICIPACION	Ninguna		
	Reuniones Obligatorias	Reuniones Informales	Reuniones Voluntarias
	31.8%	57.7%	10.5%
FORMACION	Tradicionales	Documentación autodidactismo	Retroalimentación
	37%	37%	26%
INVESTIGACION	Ninguno Medios no Sistemáticos	Medios Sistemáticos	
	77.4%	22.6%	
CAMBIOS	Nada	Actividades -- convencionales	No convencional Extraordinario
	34.8%	58.1%	7.1%

b) Variables Independientes

EDAD	Menos de 30 años	31-39	Menos de 40
	37%	37%	26%
Hs. CLASE	0 - 6 Horas	7 - 12 Horas	13 - 42 Horas
	18%	31.4%	50.6%
NIVEL ACADÉMICO	Licenciatura	Postgrados	
	57.5%	42.5%	
ANTIGUEDAD	0 - 6 Años	3 - 5 Años	Más de 6 Años
	25%	34%	41%
OTRAS OCUPACIONES	Docencia	No Edva. y Docencia	
	41.1%	58.9%	
OTROS CARGOS	Ninguna funcionario y empleado	Consejero	Altos funcionarios
	64%	18.1%	17.9%

b) Variables Independientes

ACCESO A RECURSOS	Ninguno Faltan Rec. Físicos 63.4%	Falta de Actitudes 34.5%	No me falta nada 2.11%
SATISFACCION	No satisfecho y poco satisfecho 57%	Satisfecho 37.3%	Muy satisfecho 5.7%
AMBIENTE	No hay 55%	Proyectos Servicio Social y personales 20%	Proyectos Nivel escuela 25%
MEDIOS	Ninguno Medios Comunic.Masiva 58.7%	Práctica común de la vida 37.4%	Investigación -- Sistemática formal 3.9%
DESEO DE CAMBIO	Modificación del contexto externo 49.8%	Modificación - de normas, reglas, estatutos 31.0%	Modificación de Relaciones 19.2%

1.- Análisis de Datos.- Parte I

a) Participación (Ver apéndice)

En cuanto a esta variable, encontramos los siguientes resultados en la muestra estudiada.

Un 31% de los maestros, no participan nunca o solamente asisten a reuniones obligatorias; las respuestas más comunes a este respecto fueron:

- "La planta de maestros nos hemos reunido y formado academias para la elaboración de los planes y programas de estudio".
- "Generalmente en las reuniones de consejo directivo".

Por otra parte, un 58% de los maestros suelen participar en reuniones informales no sistemáticas, siendo sus respues

tas -entre otras- las siguientes:

- "En el trato diario con los demás compañeros".
- "Reuniones formales con profesores y trato común social dentro de la escuela".

Finalmente, solamente un 11% de los maestros, participan en reuniones voluntarias sistemáticas.

- "Tenemos reuniones que nosotros programamos, que no son para toda la planta de maestros, sino nada más para los de la materia: Metodología del trabajo social, generalmente nos reunimos 2 veces por semana".
- "En la escuela, en la sala de maestros entre el espacio de clase y clase, los días lunes y miércoles, y suele ser el mismo grupo".

Participación y Edad.-

Al cruzar las variables participación y edad, se advierte que estadísticamente no hay relación entre ellas, es decir, parece ser que la edad no es un elemento que determine un grado de participación en especial.

Sin embargo, los datos muestran ligeras tendencias, y tenemos que de los maestros que participan en reuniones obligatorias, el mayor % en proporción, corresponde a los maestros -- que tienen menos de 30 años; y por otra parte, de los maestros que participan en reuniones informales no sistemáticas, el mayor porcentaje, en proporción, pertenece a los maestros que tienen más de 40 años. Por último, los maestros que tienen entre 30 y 40 años de edad, son los que participan proporcionalmente en mayor porcentaje en reuniones voluntarias sistemáticas.

Participación y Nivel Académico.-

Analizando el nivel de preparación académica en la muestra estudiada, se advierte que el 41% de los maestros de la UAC, tienen estudios de postgrado (Maestrías y Doctorados) y consecuentemente un 49% lo tienen de grado (Licenciaturas, Ingenierías, etc.).

Al cruzar la participación y el nivel académico se acep

ta la hipótesis nula; es decir, que los títulos de grado y post grado no ejercen ningún género de influencia en las actividades educativas.

Sin embargo, se encontró una ligera tendencia de los -- maestros con grado de Licenciatura, en tener participaciones in formales no sistemáticas (en lugares no convencionales y aprove chando los tiempos libres disponibles) y en reuniones volunta-- rias sistemáticas, mientras que los maestros con postgrado tien den más a participar en reuniones obligatorias.

Participación y Areas.-

Se encuentran diferencias significativas entre el área académica a la que pertenecen los maestros y su participación.

De los maestros que participan en reuniones informales no sistemáticas, el mayor porcentaje corresponde en proporción a las áreas Económico-Administrativas y Humanidades, a diferen cia de los maestros que pertenecen a las áreas de Ciencias de la Salud, Ingeniería y Bachilleres, en donde una mayor proporción de maestros participan en reuniones obligatorias.

En cuanto a los maestros que se reúnen de una forma vo luntaria y sistemática, los que presentan la menor incidencia, pertenecen a las áreas de Ciencias de la Salud, Ingenierías y Bachillerato.

Participación y Horas Clase.-

De los 175 maestros entrevistados un 18% tiene de 1 a 6 horas clase, un 31.4% tiene de 7 a 12 horas clase y un 50.6% de 13 a 42 horas.

No existe una relación entre los atributos participa-- ción y horas clase; es decir, el número de horas asignadas a -- los maestros, no es un factor determinante en su participación en actividades educativas.

Sin embargo, el 96.41% de los maestros que tienen de -- 1 - 6 horas clase, participa en reuniones obligatorias y en -- reuniones informales, siendo dicho % proporcionalmente mayor a los maestros con más horas clase. Por otra parte de los maes-- tros que participan en reuniones voluntarias, el mayor % en -- proporción, corresponde a los maestros que tienen entre 7 y 12

horas clase.

Participación y Otras Ocupaciones.-

La variable otras ocupaciones, se distribuyó de esta manera en la muestra: Un 41% de los maestros además de trabajar en la UAC. tienen otras ocupaciones, también de carácter docente y un 58.9% trabajan tanto en actividades pedagógicas como no pedagógicas. Al relacionar esta variable con participación, no se encontraron diferencias significativas entre las variables de participación y el tener otras ocupaciones, además de la docencia, ya que el tenerlas parece no ser un obstáculo o limitante para la asistencia a cualquier género de reuniones educativas, dentro y fuera de la Institución.

Al acercarnos un poco al cruce de estas dos variables se advierte que los maestros que tienen como única ocupación la docencia, participan más en reuniones obligatorias (41%), mientras que el 75.7% de los maestros que tienen otras ocupaciones, no educativas, tienden a participar más en reuniones informales no sistemáticas y reuniones voluntarias sistemáticas.

Participación y Medios.-

Al preguntarles a los maestros sobre los medios que utilizan, para detectar problemas en su comunidad, un 58% manifestó que utilizaban medios de comunicación masiva, un 37% dijo -- utilizar la práctica común de la vida, como observación directa de los problemas de su comunidad, como son las experiencias en la propia labor profesional y finalmente un 4.4% dijo conocer -- su realidad social mediante investigaciones sistemáticas que -- ellos mismos realizan.

Al cruzar esta variable con participación se advierte -- que no hay relación entre el tipo de participación que tienen -- los maestros, y él o los medios que utilizan para detectar problemas en su comunidad. Y por lo tanto la hipótesis de trabajo de que hay una relación entre la participación y los medios para detectar problemas de la comunidad fué rechazada.

Participación y Acceso a Recursos.-

Aunque del 100% de los maestros entrevistados un 63% -- dijo que no tiene acceso a recursos físicos como equipos, locales adecuados, financiamientos, mobiliarios, etc. y un 34% sue-

len tener carencias de sistemas de comunicación adecuados, falta de motivación y apoyo moral, etc. Sumando así el 97% de los maestros que no tienen acceso a recursos, sin embargo, señalaron que esto no es obstáculo para su participación en cualquier tipo de reuniones educativas.

Participación y Satisfacción Actual.-

Al preguntarles a los maestros sobre la satisfacción -- que tienen en su participación, un 57% contestó que no estaba -- satisfecho, un 37.3% dijo estar satisfecho y finalmente un 5.7% muy satisfecho.

Hay una independencia entre el hecho y las formas de -- participar con el grado de satisfacción por la participación en reuniones educativas, sin embargo, es significativo señalar el hecho de que los maestros que no están satisfechos con su participación, son los que buscan reunirse en todo tipo de grupos, -- mientras que los que están muy satisfechos son los que participan menos.

Participación y Otros Cargos en la UAC.-

De la muestra estudiada, un 64% de los maestros son además empleados administrativos, o no tienen ningún otro cargo. - Un 18.1% de los maestros son consejeros y un 17.9% son altos -- funcionarios como Directores de carrera, etc.

Estadísticamente, no hay relación entre la forma de participar de los maestros en actividades educativas con el desempeño, además de la docencia; de otros cargos en la Universidad. Es decir, el tener o no otros cargos laborables o de representación sindical, no aumenta ni disminuye la participación entre -- los maestros.

Sin embargo, es interesante precisar que de los maestros que participan en reuniones voluntarias sistemáticas, el -- mayor % en proporción, corresponde a los maestros que tienen -- cargos administrativos. Por otra parte, conforme va aumentando también el porcentaje de participación en las reuniones informales no sistemáticas. Correspondiendo un 55.1% a los administrativos, un 57.1% a los consejeros o directivos universitarios y un 62.2% a los funcionarios.

Participación y Ambiente.-

Al preguntarles a los maestros sobre el conocimiento de algún proyecto en favor de su comunidad, un 55% manifestó no conocer, un 20% dijo que había proyectos de servicio social o proyectos personales, y un 25% dijo que había proyectos a nivel escuela.

Con respecto al cruce de estas variables se observó que hay una independencia entre los planes y proyectos sociales de la escuela y el tipo de reuniones que realizan los maestros.

Participación y Antigüedad.-

De los 175 maestros un 25% tienen de 0-2 años de antigüedad, un 34% tiene de 3-5 años y un 41% tiene más de 6 años de antigüedad.

Al cruzar la variable participación con los años de servicio en la Universidad, se advirtió que no existe relación entre estas 2 variables: es decir, que el tener muchos o pocos años de antigüedad no implica que su participación se dé en algún tipo específico de participación.

Sin embargo, los datos prestan ligeras tendencias a saber: que de los maestros que participan en reuniones obligatorias, el mayor % en proporción corresponde a los que tienen más de 6 años de antigüedad; que los maestros que tienen entre 3 y 5 años de antigüedad son los que participan en mayor proporción en reuniones informales no sistemáticas; y finalmente de los maestros que participan en reuniones voluntarias sistemáticas, el mayor porcentaje corresponde a los maestros que tienen de 0-2 años de servicio en la UAC.

b) Formación Docente. (Ver apéndice).

De la muestra estudiada, los resultados respecto a la variable: Formación docente, se distribuyen de la siguiente manera:

Un 37% de los maestros realizan para mejorar su docencia, cambios de programas, técnicas, etc. es decir, cambios tradicionales dar respuestas más comunes de los maestros con esta clasificación han sido:

- "Me gusta mucho preparar mi clase"
- "Estar al día constantemente"
- "Aplicando técnicas"

Un 37% de los maestros para mejorar su docencia, realizan actividades de documentación, ya sea por autodidactismo, o la asistencia en Cursos, Seminarios, Simposiums, etc. las respuestas típicas de los maestros fueron:

- "Procuro leer más y tratar de implementar los programas modificándolos en base a la experiencia.
- "Ir a cursos que nos invitan"

Por último, un 26% de los maestros para mejorar su docencia se basan en la retroalimentación de alumnos y maestros. A este respecto, las respuestas más comunes entre otras fueron:

- "Procuro crear canales para la crítica a mi actividad docente, recibir críticas por parte del grupo y de mis compañeros. Mis programas siempre los someto a la discusión del grupo".
- "Al final del curso siempre acepto sugerencias y críticas en forma anónima por parte de los alumnos para detectar errores".

Formación y Edad.-

De los 175 maestros, un 37% son menores de 30 años, un 37% tiene de 31 a 39 años y finalmente un 26% son mayores de 40 años.

Al cruzar la edad con la formación docente, se encontro que hay una independencia entre dichas variables es decir que los jóvenes y mayores presentan las mismas características y las mismas alternativas para su capacitación y actualización educativas.

Sin embargo, cuando se trata de utilizar la retroalimentación y la crítica de los compañeros y alumnos como un medio para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los maestros de más de 40 años lo usan menos en proporción de los que tienen menos edad, aprovechando más las actividades de formación que implican cambios en los programas, técnicas de evaluación, etc.

Otro dato importante podría ser el que los maestros menores de 30 años utilizan proporcionalmente igual las 3 actividades de formación.

Formación y Nivel Académico.-

Se advierte en esta muestra que un 59% de los maestros de la UAC. tienen títulos de grado (Licenciatura)

ras e Ingenierías) contra un 41% de títulos de postgrado (maestrías y doctorados).

Aunque no hay diferencias sustanciales entre el nivel académico y las actividades de los maestros para mejorar su docencia, sin embargo en la muestra aparece que, los maestros que utilizan en mayor proporción actividades de tipo tradicional (cambios de programas, técnicas de evaluación, etc). son los que tienen título de grado; y sucede lo contrario en actividades de tipo documental y autodidactas en que la proporción es mayor en maestros con maestrías y doctorados.

Finalmente cuando se trata de aceptar la crítica y la opinión de maestros y alumnos el comportamiento en ambos es igual = Maestros con título de grado 25.5%, maestros con título de postgrado 25.7%.

Formación y Areas.-

Estadísticamente no hay relación entre la formación de los maestros y el área a que pertenecen; ninguna sobresale de las otras en su capacitación y actualización educativas.

Haciendo acentuaciones en los estilos de formación, los maestros de humanidades aprovechan más las actividades de retroalimentación y colaboración que los de las otras áreas y los maestros de Ingenierías acuden más a actividades tradicionales y tienen el menor porcentaje de todas las áreas en las actividades de retroalimentación y colaboración.

Formación y Otras Ocupaciones.-

Al considerar el empleo del tiempo de los maestros de la U.A.C. se observa que el 47.7 se dedica única y exclusivamente a la docencia y un 57.3% además de la docencia tienen otras ocupaciones.

Al relacionar estas 2 variables; Formación y Ocupaciones no se encontraron dependencias entre ambos, es decir que el tener algún otro tipo de experiencias en trabajos no educativos no trae consigo necesariamente una forma menor o específica de formación educativa.

Precisando un poco más sobre los datos arrojados en la encuesta se advierte que el uso de la crítica, diálogo y retroalimentación como medios de formación corresponde en mayor proporción a los maestros que solamente--

se dedican a la enseñanza y mientras que el otro grupo se dedica un poco más al autodidactismo y cursos programados expofeso. Así como también a actividades de formación de tipo tradicional.

Formación y Otros Cargos en la U.A.C.-

De la muestra estudiada, un 64% de los maestros o no tienen otros cargos en la U.A.C., o son empleados administrativos, un 18.1% son consejeros; y un 19% son funcionarios de la U.A.C.

El tener otros cargos dentro de la U.A.C., según los resultados de esta entrevista, no determina un tipo específico de formación docente en relación con los maestros dedicados únicamente a la docencia.

Sin embargo, los maestros que o no tienen otros--cargos en la U.A.C., o son empleados administrativos son los que realizan en mayor proporción actividades de retroalimentación de maestros y alumnos como base para su formación docente.

Por otra parte, los maestros que son funcionarios de la U.A.C., tienden en mayor proporción a realizar actividades de tipo tradicional (cambio de programas) así como el autodidactismo y la documentación como bases para--su formación docente.

Formación y Antigüedad.-

De la muestra estudiada, un 25% de los maestros--tienen de 0-2 años de antigüedad en la U.A.C. un 34% tiene de 3-5 años y finalmente un 41% tiene más de 6 años de antigüedad.

Existe una independencia en los atributos de formación y la antigüedad de los maestros en la universidad: los muchos y pocos años de servicio en la U.A.C. no son--determinantes para el incremento de acciones que favorezcan la formación docente. Hasta este momento los maestros tienen las mismas opciones.

Formación y Deseo de Cambio.-

Al preguntarles a los maestros sobre su deseo de cambiar su escuela o facultad, un 49.6% contestó que haría modificaciones del contexto externo (cambios de edificios, aulas, laboratorios, etc), e interno (estructura curricular, planes, programas); un 31% manifestó que reali-

zaría modificaciones en las normas, estatutos, etc. y finalmente, un 19.2% de los maestros dijo que realizaría modificaciones en las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-director.

Al cruzar esta variable con la formación docente, se encontró que si existe relación significativa.

Una característica sobresaliente en este análisis es la relación que existe entre el tipo de formación de los maestros y el deseo específico de modificar la estructura de su escuela.

Si se toma como punto de referencia los deseos de cambio, de entre los maestros que quieren modificar la colocación de los mobiliarios en el aula, uso de materiales audiovisuales, etc. (contexto externo) y cambio en los programas curriculares, planes y proyectos nuevos de educación etc. (contexto interno) un 50% de ellos suelen realizar actividades tradicionales para su formación docente, un 31.2 son autodidactas y acuden eventualmente a cursos etc. y únicamente un 18.7% consideran la retroalimentación de gran importancia.

De los maestros que manifestaron un deseo de cambio en las relaciones humanas y de actitudes en su escuela, un 21.2% realiza actividades de tipo tradicional, un 36.3% es autodidacta y un 42.4% pone énfasis en la retroalimentación de maestros y alumnos.

Formación y Participación.-

De los 175 maestros entrevistados, un 31.8% suele participar en reuniones de tipo obligatorio, un 57.7% participa en reuniones de tipo informal (café, recreos, etc) y finalmente, un 10.5% participa en reuniones voluntarias sistemáticas (tienen periodicidad y suelen ser en casas-particulares, cafés, etc.).

Al cruzar la participación con las actividades de formación docente de los maestros, se encontró una relación estadísticamente significativa.

Los maestros que se reúnen por obligación un 42% de ellos está formado tradicionalmente, un 32% es autodidacta mediante cursos, lecturas, etc. y un 26% es participativo y retroalimentador.

Es significativo señalar que a mayor calidad de las reuniones corresponde un menor porcentaje entre los -

maestros cuya formación es de tipo tradicionalista: el -- 39.6% se reúne por obligación, el 56.6% lo hace mediante reuniones informales y un 3.7% participa voluntaria y sis máticamente.

Por otra parte si se analizan los porcentajes de los maestros que participan de una manera voluntaria y -- sistemática el 11.7% realizan actividades de tipo tradi-- cional, el 29.4% son autodidactas y su formación es docu-- mental aprovechando los recursos a su alcance un 58.8% to-- man su base en la retroalimentación, la crítica y los tra-- bajos de equipo.

Formación y Cambios.-

Al preguntarles a los maestros sobre las acciones sociales que realizan en favor de su comunidad, un 34.8% dijo no hacer nada, un 58.1% dijo que realizaba actividades de tipo convencional, es decir, ligadas a su propia-- labor profesional, y por último, un 7.1% manifestó que -- participaba activamente y de manera extraordinaria en pro-- gramas diseñados específicamente para resolver problemas de la comunidad.

De los maestros que tienen actividades de forma-- ción de tipo tradicional, el mayor % en proporción corres-- ponde a los maestros que dijeron no hacer nada en benefi-- cio de su comunidad. De los maestros que se basan en el - autodidactismo y documentación como actividades de forma-- ción docente, el mayor % corresponde proporcionalmente a los maestros que realizan actividades de tipo no conven-- cional en pro de su comunidad.

Finalmente, de los maestros que se basan en la re-- troalimentación para mejorar su docencia, el mayor % co-- rresponde a los que realizan actividades sociales de tipo convencional.

Formación y Horas Clase.-

De la muestra estudiada, un 18% de los maestros - tienen de 0-6 horas clase, un 31.4% tiene de 7-12 horas-- y por último, un 50.6% de los maestros tiene de 13-42 ho-- ras clase.

El tener muchas o pocas horas clase en la univer-- sidad no es un factor determinante en la modificación de la conducta de los maestros por formarse de una manera es pecífica.

Sin embargo se advierte que de los que tienen de 1-6 horas clase un 40% es autodidacta y documentalista, los que tienen de 13 a 42 horas clase son más tradicionalistas siendo el porcentaje de ellos a razón de un 40% y este mismo grupo de horas es también el que acepta menos la retroalimentación y crítica de compañeros y alumnos (13-42 horas clase un 24% 7-12 horas clase 25.4% y 0-6 horas clase 29%).

c) Investigación. (Ver apéndice).

(Actividades que realiza el maestro para conocer los avances en los programas).

Al estudiar esta variable encontramos que de la muestra estudiada el 77.41% de maestros de la Universidad utilizan medios no sistemáticos. Las respuestas más frecuentes en la pregunta 6 fueron -entre otras-:

- "Hacer preguntas sobre temas desarrollados"
- "Dejar tareas casi diarias de los temas vistos"
- "Mediante exámenes parciales"
- "Mediante la participación en clase" etc.

Por otra parte sólo el 22.58% de los maestros de la muestra estudiada manifestaron utilizar prácticas sistemáticas y científicas mediante las cuales conoce los resultados de su práctica docente; las respuestas comunes a este respecto, fueron:

- "Mediante el análisis y la discusión teórica y metodológica de los temas y su aplicación".
- "Mediante la participación en panels de discusión de los temas vistos en clase"
- "Aplico cuestionarios anónimos en los que los alumnos evalúan la clase".

Investigación y Cambios.-

Al preguntarles a los maestros sobre las acciones que realizaban en beneficio de su comunidad, un 34.83% dijo no hacer nada un 58.06% dijo realizar actividades ordinarias (Convencionales) ligadas a la propia profesión y finalmente un 7.1% dijo que participaba de manera ordinaria en programas diseñados específicamente para resolver problemas de la comunidad.

Al cruzar esta variable con la Investigación, se encontró que no había relación significativa, es decir,--

el uso de la investigación educativa para evaluar el rendimiento académico de los alumnos parece no influir en el grado de compromiso de los maestros universitarios en la solución de problemas sociales.

Sin embargo hay una aparente contradicción entre los maestros que realizan investigaciones no sistemáticas, es decir, aquellas prácticas comunes de evaluación como son la participación en clase, exámenes periódicos, etc. el porcentaje va aumentando en la medida que va aumentando la calidad de obras en favor de la comunidad el 75.92% no hacen nada, el 77.8% trabaja en los problemas sociales por medio de su profesión y el 81.8% participan en programas especialmente planeados como satisfactores de necesidades urgentes. No sucede así con los maestros que hacen investigaciones sistemáticas, quienes por el contrario en la medida que aumenta la calidad de compromiso disminuye el porcentaje de participantes: el 24.07% no hace nada, el 22.2% colabora mediante la práctica profesional y un 18.1% realiza acciones concretas y específica en pro de la comunidad.

Sin embargo, hay que admitir que estas diferencias no son tan significativas como para poder afirmar que a mayor compromiso corresponde algún tipo específico de investigación del rendimiento escolar.

Investigación y Horas Clase.-

De la muestra estudiada, un 18% de los maestros tienen de 1-6 horas clase, un 31.4% tienen de 7-12 horas y por último un 50.6% de los maestros tienen de 13-42 horas clase.

Estadísticamente no hay relación significativa entre la cantidad de horas clase asignadas a los maestros con la forma como los maestros investigan el aprovechamiento escolar de sus alumnos.

Parece ser que el tener muchas horas clase no ha favorecido en tener mayor calidad de experiencias en investigaciones sistemáticas y análisis estadísticos en relación con los maestros que los tienen en menor cantidad.

Investigación y Nivel Académico.-

De los 175 maestros entrevistados, un 57.5% tienen nivel académico de licenciatura, mientras que un 42.5% tienen maestrías y doctorados.

Los maestros que tienen títulos de postgrado -- (maestrías y doctorados) no se diferencian de los Licenciados e Ingenieros en lo concerniente a la investigación docente en el salón de clases.

Se observa también que en proporciones casi iguales, ambos niveles académicos utilizan más los medios no sistemáticos que los medios sistemáticos de investigación educativa.

Investigación-Formación.-

Al preguntarles a los maestros sobre las actividades de formación realizan para mejorar su docencia, un 37% dijo que realizar actividades tradicionales (cambio de programas, técnicas, etc.) un 37% manifestó realizar actividades de Documentación (lecturas de pedagogía, didáctica, cursos, etc) y autodidactismo para mejorar su docencia; y por último, un 26% se basa en la retroalimentación de maestros y alumnos para el mejoramiento de su labor docente.

Al cruzar la variable investigación educativa -- (sistemática y no sistemática) con los elementos de formación que utilizan los maestros para mejorar su docencia, se encontró que no había una relación significativa.

Se señala sin embargo que sólo el 1.8% del total de los maestros entrevistados hacen investigaciones con análisis estadísticos contra un 73.2% o que no investigan y si lo hacen es de una manera no sistemática.

Investigación y Medios.-

Al preguntarles a los maestros sobre los medios que utilizan para detectar problemas en su comunidad, un 58.7% de los maestros utiliza medios masivos de comunicación, un 37.4% de los maestros utiliza la práctica común de la vida y finalmente un 3.9% de los maestros utilizan investigaciones sistemáticas formales como medio para detectar problemas en su comunidad.

Hay una independencia entre la variable investigación educativa, ya sea sistemática o asistemática, con la variable medios para observar y detectar los problemas del medio ambiente extra universitario.

Los maestros utilizan de hecho todos los medios posibles; la prensa, la radio, observación directa presencial convivencia en su comunidad, por medio de progra

mas específicos de investigaciones para detectar necesidades etc. pero sin embargo ninguno de estos medios determina una forma peculiar de investigación educativa.

Investigación y Areas.-

Estadísticamente no hay relación significativa entre las 5 áreas académicas en la que están ubicados los maestros y la orientación específica que le dan a sus investigadores.

Sin embargo, al analizar los tipos de investigación educativa efectuada, se encontró que los maestros de las Areas de Economía y Administración (el 89.7% de ellos) y los de humanidades (90.4%) hacen investigaciones no sistemáticas, mientras que los maestros del área de Ciencias de la Salud (33.3%) Ingenierías (27.2%) y Bachilleres (33.3%) realizan investigaciones sistemáticas.

Investigación y Deseo de Cambio.-

Al preguntarles a los maestros sobre su deseo de cambiar su escuela o facultad, un 49.6% manifestó que realizaría modificaciones del contexto externo (edificio, mobiliarios, etc) e interno (currículum, planes, programas); un 31% dijo que desearía modificar las normas (reglas, estatutos, etc) y finalmente un 19.2% desearía modificar las relaciones humanas (maestro-alumno, maestro-maestro-director).

No hay una dependencia significativa entre las investigaciones sistemáticas y no sistemáticas y los deseos de cambio en su escuela o facultad.

El deseo de cambio o modificación de la estructura física, recursos materiales, instrumentos jurídicos ó reglamentarios, así como la administración de las relaciones humanas entre los maestros y alumnos no viene a influir para que los maestros realicen un tipo de investigación preferentemente de otro.

Investigación y Edad.-

De los 175 maestros entrevistados, un 37% tiene menos de 30 años, un 37% tiene entre 31 y 39 años y finalmente un 26% tiene más de 40 años de edad.

Al cruzar la edad de los maestros con la investigación educativa que realizan (sistemática y no sistemática), se encontró estadísticamente una relación significativa.

tiva. Es decir, la proporción de maestros que realizan-- uno u otro tipo de investigación educativa difieren de-- una edad a otra.

De los maestros que realizan Investigación Educa-- tiva sistemática la mayor proporción se encuentra entre los maestros de 31 a 39 años de edad y de los que reali-- zan Investigación Educativa de tipo sistemática la mayor proporción se encuentra entre los maestros de menos de-- 30 y de más de 40 años.

Los jóvenes y los mayores son los que hacen en-- mayor proporción este tipo de investigación sistemática.

d) Cambios (Ver Apéndice)

Los resultados generales encontrados en esta va-- riable fueron los siguientes: El 35% de maestros fue cla-- sificado en 0, es decir ninguna actividad en beneficio-- de la comunidad.

En el 58% de los maestros sus acciones en benefi-- cio de la comunidad están estrechamente ligadas a su pro-- fesión: Las respuestas típicas a este respecto fueron:

En el Area 1: "Consulta externa en el hospital a gente de escasos recursos que se les cobra cuota mínima" "A través de campañas de higiene dental".

En el Area 2: "La manera de ayudar es de colabo-- rar en el departamento de topografía" "Colaboro en la -- construcción de obras del departamento de Obras públicas en el Estado".

Finalmente, solamente un 7% realiza actividades que superan a las profesionales en beneficio de la comu-- nidad, es decir son actividades que implican un compromi-- so social permanente. Algunas de las respuestas de los-- maestros respecto a este punto fueron:

"Apoyar económica y asistencialmente a alumnos ne-- cesitados"

"Abrimos nuestra casa a estudiantes foráneos de recursos limitados para que vivan con nosotros y hagan-- su carrera con el único compromiso de que al terminar ha-- gan lo mismo con otra persona necesitada".

Cambios y Edad. -

De los 175 maestros entrevistados un 37% tiene-

menos de 30 años, un 37% tiene entre 31 y 39 años y por último un 26% tiene más de 40 años.

Se encontró una relación significativa entre la edad de los maestros y el grado de compromiso con la comunidad por medio de acciones de beneficio social.

Los maestros que fijeron no hacer nada en pro de su comunidad (un 51%) corresponde a los que tienen menos de 30 años. Este porcentaje es visiblemente mayor que las otras 2 edades juntas: de 31-39 (28.3%) y 40- más (18.9%).

Por otra parte de los maestros que participan en programas diseñados específicamente para resolver problemas de la comunidad se encuentran en mayor proporción en la edad de más de 40 años.

Cambios y Nivel Académico.-

De la muestra estudiada, un 57.5% de los maestros tiene un nivel académico de Licenciatura, mientras que el 42.5% restante tienen títulos de postgrado.

Aunque estadísticamente no se perfilan diferencias entre las diferentes formas de compromiso con acciones que ayuden a la resolución de la problemática social y los niveles académicos de los maestros, sin embargo se observa que los que poseen grados académicos de postgrado se inclinan más que los otros por realizar acciones de tipo no convencional.

De los que dijeron no hacer nada la mayor proporción corresponde a los de Licenciatura e Ingeniería.

Cambios y Area.-

Si existe relaciones significativas entre el área académica a la pertenecen los maestros y el tipo de actividades de ayuda a su comunidad.

De los maestros que respondieron que no hacen nada corresponde el mayor porcentaje a las áreas económico-administrativas y Bachilleres.

Por otra parte, los que unen la práctica social (convencional) a su profesión suelen estar en mayor proporción entre los maestros de Ciencias de la Salud y Humanidades.

Finalmente los que participan en actividades programadas exprofeso de beneficio social se encuentran más entre las áreas de la salud e Ingeniería.

Cambios y Horas Clase.-

De los 175 maestros entrevistados, un 18% tienen de 0-6 horas clase, un 31.2% tienen de 7-12 horas y por último, un 50.6% tienen de 13-42 horas clase.

Al cruzar las horas clase con las actividades -- que realizan los maestros en beneficio de la comunidad, se encontró que no existía relación significativa entre ellas. Sin embargo, parece ser que los maestros que poseen mayor número de horas clase son los que menos comprometidos están con la problemática social. Son ellos -- los que en un porcentaje mayor no hacen nada por remediar problemas, son ellos también los que en un porcentaje menor tienen actividades ordinarias y convencionales de apoyo o consultoría y también ellos son los que realizan en menor escala actividades extraordinarias no convencionales, mientras tanto, los maestros que tienen entre 7 y 12 horas clase son los que realizan en mayor proporción actividades convencionales y no convencionales -- en pro de la comunidad.

Cambios y Otras Ocupaciones.-

De la muestra estudiada, un 41.1% de los maestros se dedican exclusivamente a la docencia, y un 58.9% además de que tienen ocupaciones docentes, tienen otras que no lo son.

Al cruzar las ocupaciones con las actividades -- (convencionales y no convencionales) que realizan los maestros en beneficio de la comunidad, se encontró que no había una relación significativa, es decir una variable es independiente de la otra.

Sin embargo, parece ser que los que no hacen nada se centralizan más entre los maestros que únicamente se dedican a la docencia y los que dicen hacer actividades de tipo no convencional entre los que además, tienen otras ocupaciones.

Cambios y Medios.-

Al preguntarles a los maestros sobre los medios que utilizan para detectar problemas en su comunidad, un 58.7% utiliza medios de comunicación masiva, un 37.4% -- utiliza la práctica común de la vida, es decir, por la experiencia y el contacto diario; y finalmente un 3.9% -- de los maestros realizan investigaciones sistemáticas -- formales como medio para detectar problemas en su comunidad.

Cruzando la variable medios con las acciones realizadas en pro de la comunidad, se encontró que sí había una relación significativa entre ambas.

De los maestros que no hacen nada (43%) son los que conocen los problemas por la prensa o la radio. Los que realizan acciones de tipo convencional la mayor proporción (65.5%), corresponde a los que conviven cotidianamente con los problemas y finalmente, los maestros que se comprometen en campañas o programas de bienestar social la mayor proporción (33.3%) se encuentra entre los que investigan sistemáticamente y formalmente los problemas.

Cambios y Otros Cargos en la U.A.C.-

Al preguntarles a los maestros entrevistados sobre si desempeñaban otros cargos de trabajo en la U.A.C. un 64% dijo no tener ningún cargo, o ser empleado administrativo, un 18.1% eran consejeros, y por último, un 17.9% además de ser maestros, eran altos funcionarios de la Universidad tales como Director, Jefe de Departamento etc.

En cuanto al grado de compromiso en acciones en beneficio social y el tener o no otros cargos en la Universidad además de la docencia no existe alguna relación significativa.

Apuntando un poco sobre las características más sobresalientes en la entrevista se advierte que los maestros que no hacen nada por su comunidad la mayor proporción corresponde a los maestros o que no tienen otro cargo o sólo son empleados administrativos o jefes de área.

De los maestros que realizan actividades de tipo convencional que incluyen la práctica profesional, la mayor proporción corresponde a los consejeros ya sea de la Universidad o de su propia escuela.

De los maestros que tienen actividades de tipo no convencional el mayor porcentaje le toca a los altos funcionarios; directores, jefes de departamento.

Cambios y Ambiente.-

Al preguntarles a los maestros sobre si su escuela tenía programas o proyectos dirigidos en favor de la comunidad, un 55% de los maestros manifestó que en su escuela no había nada, un 20% dijo conocer proyectos de servicio social o proyectos tesis a nivel maestro, y por

último , un 25% dijo conocer proyectos a nivel escuela lo alizados en la misma y para el beneficio de la comunidad.

Estadísticamente hay un nexo significativo (=10%) entre el tipo de actividades de los maestros a título personal con los proyectos de su escuela en favor de la comunidad circundante.

Es interesante observar que los maestros que no-- hacen nada (43.18%) son los que dijeron también que no -- existe algún proyecto de su escuela para este fin.

Por otra parte los maestros que reconocieron que su escuela había proyectos de Servicio Social y Tesis (un 53.12%) están ligados con ellos mediante actividades convencionales de apoyo o consultoría.

De los maestros que afirmaron que además existían proyectos de investigación, de estudio o algunas manifestaciones de apoyo a la comunidad el 67.5% realiza acciones de tipo convencional.

Finalmente, un 9.37% de los maestros está comprometido de una forma no convencional en los programas de-- servicio social o de tesis de sus alumnos.

Cambios y Antigüedad.-

De la muestra estudiada, un 25% de los maestros-- tienen de 0-2 años de antigüedad en la U.A.C., un 34% tienen de 3 a 5 años y por último un 41% de los maestros tienen más de 6 años de antigüedad.

Al cruzar la antigüedad con las actividades sociales realizadas por los maestros en pro de su comunidad, se encontró estadísticamente (=10%) una relación significativa entre ambas. Es decir, parece ser que no hay independencia entre los años de servicio en la U.A.C. con el compromiso social que desempeñan los maestros en su comunidad.

Los maestros con menos antigüedad (0-2 años) son los que en mayor porcentaje (51.28%) no hacen nada por su comunidad y sólo un 5.12% está comprometido en acciones de tipo no convencional siendo este el menor porcentaje en relación con los maestros con más de 3 años de -- servicio.

Un 72.72% de los maestros que cuentan con más de 6 años de antigüedad realizan acciones convencionales y-- no convencionales en pro de la comunidad, siendo este el

porcentaje mayor que los que tienen menos años de servicio.

Cambios y Participación.-

Al preguntarles a los maestros sobre las circunstancias en las que participan para comentar aspectos de la docencia, un 31.8% de los maestros dijo que no participaba o bien lo hacía en reuniones obligatorias (reuniones convocadas); un 57.7% participaba en reuniones informales no sistemáticas (cafés pasillos, recesos, etc) y finalmente, un 10.5% de los maestros participan en reuniones voluntarias sistemáticas (mención específica de periodicidad) para hablar sobre aspectos de la docencia.

Los grupos más participativos en los asuntos internos de la docencia no superaron a los más remisos en cuanto al compromiso con su comunidad y por lo tanto no hay una relación entre la asistencia a reuniones académicas y acciones sugeridas a resolver problemas extraescolares.

ANALISIS DE DATOS PARTE 2

EDAD.-

De la muestra seleccionada el mayor porcentaje de los profesores de 30 años participan en actividades universitarias que implican cierta obligatoriedad. Las actividades de Investigación que realizan son en su mayor sistemáticas aunque paradójicamente no parecen estar contribuyendo al resolver problemas sociales que los atañen directamente.

Entre los problemas entrevistados los que tenían entre 31 y 39 años en su mayoría están involucrados en reuniones voluntarias y sistemáticas como una forma de participar activamente en la vida universitaria.

Su proceso de formación didáctica se basa en propiciar una retroalimentación entre maestros y alumnos sobre las formas más adecuadas de facilitar el aprendizaje. Para sus actividades de Investigación no utilizan medios sistemáticos sino más que todo criterios personales como la participación de los alumnos, el índice de interacción entre alumnos y maestros, el índice de preguntas, etc. Sin embargo no existe una relación comprobada entre las actividades de participación, Formación e Investigación y un proceso de cambio en beneficio de la comunidad.

Los profesores mayores de 40 años, seleccionados en la muestra, en su mayoría, participan en la vida universitaria a través de reuniones informales y no sistemáticas de intercambio de información. En su proceso de formación toman menos en cuenta la retroalimentación de los alumnos para cambiar o modificar su estilo de enseñanza y buscan más actividades tradicionales de formación como cursos de pedagogía o procesos de auto-didactismo.

Para realizar actividades de Investigación se valen de medios sistemáticos utilizando instrumentos de diagnóstico. Están interesados en cambiar su comunidad utilizando medios convencionales, valiéndose de su autoridad o experiencia para dar asesoría a través de medios no convencionales diseñando e implantando programas para resolver problemas de la comunidad.

NIVEL ACADEMICO

Si se comparan proporcionalmente los profesores de la U.A.C. que poseen un grado de Lic. o Ong. (57.5%) con los que tienen un pos-grado (42.5%) a juzgar por la muestra elegida los primeros participan en la vida universitaria mediante reuniones voluntarias sistemáticas e informales no sistemáticas. Los profesores con pos-grado se limitan a participar en actividades con cierto grado de obligatoriedad como reuniones de academia, del departamento o reuniones convocadas exprofeso. Los maestros de grado buscan actividades de formación relativamente tradicionales como cursos o talleres de pedagogía, mientras que los profesores con pos-grado utilizan como mecanismo de formación la documentación y el auto-didactismo. No existe diferencia entre los maestros de grado y los de pos-grado en cuanto a los tipos de Investigación que realizan o los medios que utilizan para ellos. Por último mientras los profesores de grado no hacen nada para cambiar su comunidad, los maestros con pos-grado se concretan a realizar actividades no convencionales como el diseño de programas orientados a resolver un problema específico de la comunidad.

Horas Clase.-

De la muestra estudiada, los maestros que tienen de 1 a 6 horas clase tienden a participar ligeramente más que los otros maestros en reuniones obligatorias o informales no sistemáticas, tendiendo más también a realizar actividades de documentación autodidactismo y retroalimentación para su formación docente. Para sus actividades de investigación que evalúan el rendimiento de

sus alumnos, utilizan en igual proporción tanto medios no sistemáticos, como es la utilización de criterios personales para observar la participación de los alumnos, la realización de exámenes mensuales, etc. Y también utilizan medios sistemáticos, es decir, utilizan medios ya organizados y estructurados para evaluar el rendimiento académico de sus alumnos.

Estos mismos maestros realizan en igual proporción actividades sociales dirigidos en pro de su comunidad de tipo convencional es decir, ligadas a su actividad profesional diaria; además las no convencionales, como es la participación extraordinaria en actividades diseñadas especialmente para resolver un problema de la comunidad.

Los maestros que tienen entre 7 y 12 horas clase tienden a participar más en reuniones de tipo voluntarias sistemáticas, éstas, incluyen una mención específica de periodicidad. Para sus actividades de formación docente, este grupo de maestros suele realizar en igual proporción tanto actividades tradicionales como la documentación y retroalimentación. También utilizan en iguales proporciones, tanto medios sistemáticos y no sistemáticos como instrumentos de I.E. para evaluar el aprovechamiento de sus alumnos. Para las actividades de cambio, realizados en favor de la comunidad, estos maestros realizan en mayor proporción que otros, cambios de tipo no convencional y convencionales.

Por último, los maestros que tienen entre 13 y 42 horas clase, parece ser que no tienen una preferencia por participar en un tipo específico de reuniones, ya que se distribuyen proporcionalmente tanto en reuniones obligatorias, no sistemáticas informales, como en voluntarias sistemáticas. Este grupo es el más tradicionalista para su formación docente, ya que realiza en mayor proporción actividades como cambio de programas, técnicas, etc.

Al igual que los otros 2 grupos de maestros por horas clase; éste también realiza en igual proporción tanto sistemáticos como no sistemáticos para evaluar el aprovechamiento de sus alumnos, estos maestros son los que en mayor proporción no ejercen ninguna acción de cambio para beneficio de su comunidad.

¿Podrá haber una relación entre el ser tradicionales en su formación docente y el no hacer nada en beneficio de la comunidad? (Rel: 5 con Cambios).

con una secuencia para evaluar el proceso de enseñanza -- aprendizaje de los alumnos y de él mismo. Las acciones -- que realizan en pro de su comunidad son convencionales y no convencionales, las primeras son ordinarias derivadas de la vida diaria, y las segundas abarcan una participa-- ción extraordinaria ya en programas dirigidos específicamente. Una gran proporción de maestros de las escuelas -- arriba mencionadas dijeron también que en ellas había tan-- to proyectos de servicio social como proyectos a nivel es-- cuela, dirigidos en favor de su comunidad, (Correlación -- con sus actividades de cambio).

En el área de Ingeniería que incluye las escuelas de Ing. Civil (T y S) Arquitectura (S) EIME (Monclova), -- etc. los maestros tienden a participar más en reuniones -- de tipo obligatorio, y son los maestros que en compara-- ción con otras áreas suelen realizar actividades de tipo-- tradicional para el mejoramiento de su docencia, estas ac-- tividades abarcan aspectos solo físicos del proceso de E-- Ap., pero no de tipo actitudinal, siendo éstas las que me-- nos maestros de ésta área suelen realizar.

En la I.E. del rendimiento escolar tienden a uti-- lizar más medios sistemáticos que no sistemáticos, las -- evaluaciones de sus procesos de E-Ap. por tanto tienen -- más organización y secuencia comparativa a otras áreas, -- la de Ingeniería es la que realiza mayor proporción, acti-- vidades no convencionales en favor de su comunidad, esto -- exige la participación activa en programas dirigidos ex-- profeso, lo cual es muy posible ya que los maestros de és-- ta área dijeron que en sus escuelas había proyectos de -- servicio social y a nivel escuela. (no convencionales en los proyectos Ingeniería).

Finalmente, en el Area de Bachilleres los maestros tienden a participar más en reuniones obligatorias, sobre todo por medio de las reuniones de academia que es la forma más típica de cómo participan los maestros de Bachille-- res.

Para las actividades de formación docente, estos -- maestros tienden a ser más tradicionalistas, ya que le dan interés a los cambios de programas o actividades solamente físicas del proceso de E-Ap., tomando muy poco en cuenta -- las actitudes y con ello al factor humano,

Para evaluar el proceso de E-Ap., utilizan más me-- dios sistemáticos, es decir, son instrumentos estructura-- dos de tal manera que la evaluación del rendimiento académ-- ico se organiza secuencialmente.

A R E A S

En el área académica Económico-Administrativas, - que incluye las escuelas de Comercio y Administración -- (Monclova y Torreón) Economía (T. y S.) y Cs. Políticas - (t), los maestros tienden a participar en mayor propor -- ción en reuniones de tipo informal no sistemáticas, para sus actividades de formación docente, realizan proporcio -- nalmente tanto actividades tradicionales como de documen -- tación y de retroalimentación. Para sus prácticas de eva -- luación utilizan en mayor proporción medios no sistemáti -- cos, como es la utilización de criterios personal, pero -- sin una estructura secuencial. Los maestros de ésta área en mayor proporción no hacen nada por resolver problemas de su comunidad, ésto puede confrontarse con que también un alto porcentaje de maestros dice que no hay ningún pro -- yecto o programa de su escuela dirigido en favor de la co -- munidad.

El área de Humanidades, abarca a las escuelas de -- Psicología (S), Derecho (T y S) y Trabajo Social (S), y -- sus maestros suelen participar proporcionalmente más tan -- to en reuniones informales no sistemáticas como en volun -- tarias sistemáticas. Estos maestros tienden a considerar más la retroalimentación de maestros y alumnos como acti -- vidad de formación docente más que cualquiera otra. Y co -- mo I.E. de la evaluación del rendimiento escolar suelen -- utilizar proporcionalmente más que otras áreas, los me -- dios no sistemáticos. Respecto a las acciones dirigidas - en pro de su comunidad, los maestros de estas escuelas -- tienden más a las acciones de tipo convencional es decir, ligadas al desempeño diario de su labor profesional. En - esta área, los maestros dijeron que había tanto proyectos de Servicio Social, como a nivel escuela, por ejemplo, la Central de Servicios de la escuela de Psicología (S) o -- los buffetes jurídicos gratuitos en Derecho (T) probable -- mente es en estos proyectos que los maestros realizan ac -- ciones en beneficio de su comunidad.

Del área de Ciencias de la Salud que incluye las escuelas de Medicina (T y S) Odontología (T) y Enfermería (T y S), los maestros tienden a participar proporcional -- mente más que todas las áreas en reuniones obligatorias, es decir, que son convocadas por las autoridades de su es -- cuela. Los maestros de ésta Area tienden a realizar en ma -- yor proporción que otras actividades de formación docente basadas en la documentación y el Auto didactismo.

También son los maestros que utilizan proporcio -- nalmente más para su I.E. medios sistemáticos es decir --

Casi la mitad de los maestros de esta área no hace ningún tipo de acción social dirigida en favor de la comunidad. Esto podría ser tal vez que por el 100% dijeron que sus escuelas no existía ningún tipo de proyecto con tal objetivo social.

Sin embargo, a pesar de esto, la mitad restante de los maestros si realiza actividades sociales ya sea convencionales o no convencionales.

A N T I G U E D A D .

El nivel de antigüedad de los profesores de la U.A.C. seleccionados en la muestra se distribuyó en tres categorías de 0 a 2 años, de 3 a 5 años, de 6 años o más. Los que caen en la primera categoría o sea que tienen de 0 a 2 años de estar trabajando como maestros de la U.A.C. asisten a reuniones sistemáticas voluntarias como una forma de involucrarse más de lleno en la vida académica. Aunque su nivel de participación es alto y de buena calidad todavía no existe una vinculación adecuada entre participar en reuniones voluntarias y realizar acciones concretas en beneficio de la comunidad.

Los profesores de antigüedad media o sea los que caen entre 3 años de antigüedad y 5 años participan en la vida académica de la U.A.C. a través de reuniones informales, no sistemáticas como posadas, cafés, conversaciones en los pasillos etc. Estos mismos maestros buscan para su formación didáctica talleres de objetivos etc. Aunque también se valen de la retroalimentación entre Maestro y alumno para mejorar su docencia.

Los profesores de mayor antigüedad o sea que tienen de 6 o más años de trabajar en la U.A.C. participan en la vida universitaria más que todo a través de reuniones obligatorias de la academia, del departamento o reuniones convocadas. Los profesores de mayor antigüedad buscan para sus procesos de Formación didáctica, documentarse o realizar acciones de autodidactismo. Aunque su participación en la vida universitaria se concentra en su entorno y realizan tanto actividades convencionales como no convencionales para tratar de solucionar problemas que los afectan directamente.

OTROS CARGOS

La muestra seleccionada fue distribuida como sigue

un 64% de los profesores de la U.A.C. además de su labor docente realizan actividades administrativas. Un 18% son profesores y consejeros y un 17.9% son funcionarios. Los que pertenecen a la primera categoría o sea que son maestros con un puesto administrativo se involucran a la vida académica a través de reuniones voluntarias sistemáticas y toman en cuenta en su proceso de formación la opinión que los alumnos tienen de su estilo de enseñanza. Sin embargo aunque tienen toda la disposición de reunirse en grupos voluntarios para discutir aspectos concernientes a la universidad y toman en cuenta la interacción con los alumnos, no vinculan estos esfuerzos con cambios sistemáticos encaminados a la solución de esos problemas.

Los profesores que son consejeros y que formalmente a través del estatuto tienen las riendas de su escuela, a juzgar por la muestra, no presentan ninguna preferencia por el tipo de participación en la vida académica o sea que participan tanto en reuniones informales no sistemáticas, voluntarias y sistemáticas y obligatorias. Tampoco parecen preferir ningún tipo de formación utilizando tanto actividades tradicionales como documentación y autodidactismo. En donde sí se da una marcada preferencia es en el tipo de cambios que ejercen en la comunidad universitaria. Estos cambios son en su mayoría convencionales aprovechando su autoridad formal de consejero y realiza consultorías.

Los funcionarios de la U.A.C. que además son profesores asisten a reuniones informales no sistemáticas como posadas, cafés, conversaciones en los pasillos, en la antesala del rector como una forma de involucrarse más activamente en la vida académica de la U.A.C. Valoran como actividades de formación didáctica, tanto los cursos tradicionales de pedagogía como talleres de objetivos, sistematización de la enseñanza a su involucramiento superficial en la vida académica ya su búsqueda de métodos tradicionales de enseñanza se comprometen en acciones no convencionales en beneficio de la comunidad. Para la solución de sus problemas,

OTRAS OCUPACIONES.

Los maestros que se dedican exclusivamente a la docencia ya sea en la U.A.C. como en otras Universidades, participan de la vida académica sobre todo en actividades de carácter obligatorio y utilizan como formas de mejorar su docencia la interacción entre maestros y alumnos y el proceso de retroalimentación. Sin embargo no parecen hacer nada para cambiar aspectos significativos de su comunidad.

Los maestros que además de dar clases en la U.A.C. tienen otras ocupaciones relacionadas con su profesión se valen para vincularse más a la vida académica, tanto de -- reuniones informales como voluntarias sistemáticas. Buscan para su formación actividades de tipo tradicional cursos - y talleres y documentación.

Y buscan provocar un cambio en la comunidad solu-- cionando con actividades convencionales problemas que los afectan directamente.

A M B I E N T E .

El tener o no la escuela o facultad proyectos de - servicio social o proyectos a nivel escuela, en beneficio de la comunidad, no implica que los maestros se reúnan es-- pecíficamente en un tipo de reunión.

Es claro, que los maestros que dijeron no conocer proyectos o programas de su escuela dirigidos en pro de la comunidad, por su parte, un alto porcentaje de ellos no ha cen ningún tipo de actividad social, siendo estos maestros en gran % pertenecientes a las áreas económico-administra-- tivas y bachilleres.

De los maestros que dijeron conocer proyectos de-- servicio social y proyectos tesis de maestros en su escue-- la, la mayoría tiende a realizar actividades no convencio-- nales para resolver algún problema de su comunidad, éstas actividades no convencionales exigen la participación ex-- traordinaria en programas específicamente diseñados para-- un fin social. Los maestros de las áreas académicas de Cs. de la Salud, Ingeniería y Humanidades son los más represen-- tativos para este tipo de acciones.

Finalmente, los maestros que dijeron que aparte de contar con proyectos de S.S. también contaban con proyec-- tos a nivel escuela, es decir, proyectos que ya sea forman parte del plan de estudios, o bien como función de exten-- sión universitaria; el tipo de actividad realizada más co-- múnmente es por medios convencionales, es decir, están li-- gados a la práctica ordinaria de la propia labor profesio-- nal. Al igual que en el punto anterior, también los maes-- tros de las áreas de Cs. Salud, Ing. y Humanidades, son -- los más representativos para este tipo de acciones, sin de -- jar a un lado -claro está- a las restantes áreas,

M E D I O S .

Parece no haber relación entre los medios que uti-- lizan los maestros para detectar problemas en su comunidad

con los tipos de participación e investigación.

Sin embargo, parece ser que los medios si tienen relación con las acciones que realizan los maestros en pro de su comunidad, ya que de los maestros que utilizan los medios de comunicación masiva para conocer los problemas de su comunidad el mayor % de ellos no realizan ningún tipo de acción en pro de la misma.

Por otra parte, de los maestros que conciben la práctica común de la vida, es decir, la experiencia diaria como medio para conocer la problemática de su comunidad la mayor proporción de ellos suelen realizar actividades en beneficio de la misma de carácter convencional, es decir, ligadas al propio ejercicio profesional de la vida común y cotidiana.

Finalmente, de los maestros que realizan investigaciones sistemáticas formales como medios para conocer más objetivamente su comunidad, el mayor % de ellos suelen realizar actividades no convencionales, éstas, exigen la participación extraordinaria en programas específicamente diseñados para beneficiar a su comunidad.

Parece ser, que a mayor objetividad del medio, mayor calidad en el cambio social.

DESEO DE CAMBIO.

Parece haber una relación entre el deseo que tienen los maestros por cambiar su escuela o facultad y las actividades que realizan ellos mismos para su formación docente.

El 49.8% de los maestros, desea cambiar su escuela o facultad en lo referente al contexto externo (edificios, laboratorios, aulas, biblioteca, etc) e interno (planes, programas). De éstos mismos maestros, la mayor proporción, realiza actividades de formación docente de carácter tradicional, como cambios de programas, técnicas y didácticas.

Por otra parte el 31% de los maestros desearía modificar reglas, normas y/o estatutos en su escuela o facultad; estos maestros generalmente tienden hacia actividades de formación docente que implican el auto didactismo y la documentación ya sea sobre temas pedagógicos, o de la especialidad de su materia; también tienden ligeramente a utilizar medios no sistemáticos en las evaluaciones del rendimiento de sus alumnos como parte de I.E.

Finalmente, sólo el 19.2% de los maestros desea modificar las relaciones maestro-alumno, maestro-maestro-director, en su escuela o facultad, paralelo a este deseo de cambio, encontramos que dichos maestros son los que tienden a considerar la retroalimentación de maestros y alumnos como la actividad básica para su formación docente. -- También son estos los maestros que además de utilizar medios no sistemáticos, tienden ligeramente a utilizar en mayor % medios sistemáticos para sus I.E. sobre el aprovechamiento académico de sus alumnos.

Parece ser, que a mayor trascendencia en el deseo de cambio, mayor calidad en las actividades de formación.

C O N C L U S I O N E S .

Sobre Participación es indudable, que día tras día los maestros universitarios pugnan por una mayor participación en la vida académica, prueba de esto son las cifras que indican el crecimiento del sindicalismo en las universidades, la creciente profesionalización de la docencia, -- el aumento de la proporción de profesores jóvenes, y su -- tendencia a influir en el gobierno universitario como una forma de contribuir a la democratización de las estructuras institucionales.

La Universidad Autónoma de Coahuila no es la excepción y con estrategias distintas y no siempre con los mejores resultados sus profesores pulsán la vida universitaria al participar en distintas actividades.

El modelo propuesto por el CREDE toma como punto esencial la energía de los maestros por involucrarse y vincularse en su medio ya que es a través de un diagnóstico de su realidad como se fomenta la actitud crítica, reflexiva y participativa que tiene por objeto permitir la autogestión del maestro en sus procesos de aprendizaje, preveer y contribuir a su realización mediante la puesta en práctica de valores individuales y sociales en relación con sus intereses y necesidades.

La presente investigación tomó como una variable esencial a estudiar el nivel de participación de sus maestros, las actividades más frecuentes en las cuales participa y los motivos que las impulsan para ello.

Si definimos al maestro como "agente de cambio" capaz de transformar su entorno, su acción individual perdería efecto mientras que la acción en grupo no solo aumentará el poder de cambio, sino que con la sinergia del mismo, es un medio ideal para lograr la superación académica, y aumentando el grado de compromiso en pro de la comunidad.

Sin embargo, los resultados de la investigación nos muestran que existen conjuntos de maestros que se agrupan de vez en vez pero que no han logrado identificarse como grupo, no han tenido tiempo para realizar tareas, ni generado la confianza suficiente para compartir sus ideales además de que no se han atrevido a cuestionar el medio y formularse problemas que pueden atacar y resolver.

El modelo CREDE, contempla la Formación de grupos y al hablar de grupo, hablamos de una pluralidad de individuos que han sido capaces de compartir, de cuestionar y de formular problemas para emprender acciones encaminadas a su solución.

Como grupo exige cierto compromiso de sus miembros compromiso que no puede estar condicionado por un decreto de obligatoriedad, sino que surjan de un proceso volitivo del maestro para con su entorno.

Esta investigación nos permitió identificar el nivel de participación de los maestros de la U.A.C. El tipo de reuniones en las cuales se involucran, su grado de formalidad o informalidad, su motivación voluntaria u obligatoria y la frecuencia o periodicidad de tales reuniones. Además de identificar aquellos profesores que por su disposición a participar activa, voluntaria y sistemáticamente en acciones en pro de la comunidad universitaria los colocan como profesores ideales para participar con los programas del CREDE.

Los datos nos indican que los profesores entre 30 y 40 años son más viables de participar en un núcleo de desarrollo ya que están dispuestos a comprometerse en reuniones sistemáticas. Esto es comprensible porque su carrera académica está en pleno ascenso y su deseo de influir y actuar en la vida universitaria está más desarrollado,

También es interesante destacar que son los profesores con menos antigüedad (0-2 años) los que están más dispuestos a este tipo de reuniones. Si inferimos que por su reciente vinculación al medio son más objetivos para detectar sus problemas y deficiencias, y están más dispuestos a actuar para disminuirlos o menguarlos, los colocamos también como profesores ideales para integrar un núcleo de desarrollo, el número de clases que dicta un profesor no es factor determinante para su vinculación en reuniones de este tipo.

Si consideramos que los profesores que integran el núcleo de desarrollo son "agentes de cambio" que aunán

su energía y conocimientos entre más variados sean estas sus experiencias y visiones de la vida universitaria más van a contribuir al proceso de cuestionamiento y cambio. La investigación arroja que son los profesores que tienen además de sus clases un puesto administrativo y los que ejercen su profesión fuera de la universidad los más interesados en integrarse a reuniones voluntarias y sistemáticas.

Se encontró una relación significativa entre la variable participación y "Area" a la cual pertenece el maestro. Los profesores de las áreas Económico-Administrativo y Humanidades se reúnen más informalmente y no con cierta periodicidad como si la disciplina más divergente contribuyera a la no sistematización de sus reuniones.

Mientras que los profesores que pertenecen a las Areas de Salud, Ingeniería y Bachilleres participan más en reuniones obligatorias, es interesante destacar también que no hay una diferencia significativa entre los profesores que tienen postgrado y los que no lo tienen, pero parece ser que los profesores sin postgrado están más dispuestos a comprometerse en reuniones que impliquen cierta periodicidad.

Para llevar a cabo los núcleos de desarrollo es necesario tener cierto acceso a recursos materiales como lugares de reunión adaptados, disponibilidad de material de apoyo etc. Pero más que eso crear un ambiente favorable para el cambio. El propio proceso de grupo contribuye a crear una situación en espejo en la que los miembros se reconocen como individuos separados y como integrantes de un grupo a través de distintos temas emergentes. Este proceso contribuye a disminuir tensiones y a mejorar actitudes. De los profesores entrevistados el 53% declaró que un obstáculo para su participación activa era la escasez de recursos materiales y un 34% manifestaba que son las actitudes de los mismos profesores renuentes las que impiden que el cambio se dé.

La Universidad no es la institución sino las personas que la integran. Son los profesores los que pueden iniciar un proceso de cambio para que la educación responda más fielmente a las necesidades sociales para que desarrolle en los estudiantes una visión liberadora y no adaptativa. Si las Universidades de México son la esperanza para el desarrollo, estos tienen que aceptar que no están cumpliendo su función e iniciar cambios paulatinos

pero sistemáticos, "incrementales" para lograrlo es necesario la aceptación (por parte del maestro de su conciencia de clase) y de su poder como "agente de cambio" y su acción organizada en pro de éste.

Buscamos a los profesores que en pleno ascenso de su carrera profesional y académica y que estén dispuestos a comprometerse.

A los profesores que no han perdido la objetividad para destacar los problemas y deficiencias de su universidad y tengan la suficiente energía para disminuirlos o menguarlos.

Requerimos a los profesores que independiente de su carga académica, dentro o fuera de la universidad o del ejercicio de su profesión tengan suficiente vocación para concentrarse en lograr un cambio que sólo ellos pueden iniciar, continuar y fomentar. A los profesores que independientemente de su área de especialización creen que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe de estar vinculado a los problemas sociales de su comunidad. Al profesor que no necesita de un posgrado para aceptar el reto de ser agente de cambio y si lo tiene lo utiliza como un recurso más a favor del grupo. Al maestro que no utiliza la escasez de recursos como pretexto para su no participación sino que aún sin ellos y sobre todo por ello participa. Al maestro que esta dispuesto a cambiar sus actitudes, que es te dispuesto a ayudar a cambiar a otros y a comprometerse por "algo".

El CREDE, ha encontrado en la U.A.C. los maestros que requiere y las condiciones necesarias para acelerar el desarrollo actual, el compromiso y la capacidad de los maestros universitarios facilitará nuestra labor; pues la participación actual, nos muestra la inquietud y la conciencia de los maestros por mejorar el quehacer de la Universidad.

F O R M A C I O N .

El modelo del CREDE la formación de maestros está fundamentalmente basada en la Investigación de hechos y problemas educativos ya que se considera a ésta como la manera más directa de conocer un fenómeno educativo.

La actitud de indagar sobre el hecho educativo y tomar conciencia sobre él mediante la reflexión crítica, lleva al maestro a una continua y permanente actividad de formación educativa.

Ahora bien, la formación del maestro existe en todas y cada una de las fases del núcleo de desarrollo, en la Primera fase de integración de grupo, el maestro indaga más sobre sí mismo como persona que colabora en un grupo, y de su eficacia en el mismo. En esta fase, el maestro confronta sus capacidades intelectuales y afectivas frente a otros logrando descubrir potencialidades y superdeficiencias personales.

Con esta formación el maestro aprende a participar dentro del grupo y la Segunda fase que tiene como objetivo generar la actitud crítica, así como el de transformar las estructuras que afectan la productividad y la satisfacción de maestros y alumnos en un proceso de compromiso personal, en donde cada participante constituye su dinámica de aprendizaje y autoformación. Finalmente en la Tercera fase: Investigación e innovación, el maestro aprende a investigar con su grupo de trabajo el problema o hecho educativo. Es por medio de esta investigación que permite la reflexión crítica del hecho, que el maestro pueda comprometerse con él y generar "X" alternativas de solución con el fin de mejorar la situación actual.

Por lo anteriormente señalado, podríamos afirmar que en todo el proceso del Núcleo de desarrollo, se da permanentemente la búsqueda, el aprender más de sí mismo y de su medio que consecuentemente lleva a un proceso de formación permanente.

Los datos obtenidos respecto a la formación nos indican que los maestros de la U.A.C. se distribuyen casi proporcionalmente en 3 tipos de acciones de formación docente, a saber un 37% realiza actividades de formación de tipo tradicional tales como el cambio de programas, técnicas, etc. le llamamos tradicional porque aunque el maestro no logra cambios estructurales en su práctica docente, al menos, tiene la inquietud por mejorarla.

Por otra parte, otro 37% de los maestros realiza actividades de formación, que implican investigación documental, ya sea sobre diversos temas pedagógicos o sobre la disciplina que imparte, además, asisten a seminarios, simposium u otro tipo de eventos similares sin embargo, estas actividades de formación carecen de organización y sistematización.

Finalmente un 26% de los maestros consideran los comentarios y opiniones de maestros y alumnos como base para mejorar su actividad docente. Generalmente, estos

maestros consideran la experiencia diaria de interacción humana como la forma más idónea de mejorar su práctica educativa. Esta apertura a la crítica de alumnos y compañeros la realizan en mayor proporción los maestros que tienen más de 40 años son los que menos proporcionalmente tienden a realizarlos y orientándose más a actividades de formación de tipo tradicional, de investigación documental y asistencia a cursos y/o talleres.

Los resultados de la investigación nos muestran que los maestros que tienen títulos de Licenciatura tienden a realizar en mayor proporción actividades de formación de tipo tradicional, tales como revisión de programas, mientras que en las actividades de formación, de documentación y asistencia a cursos la proporción es mayor de maestros con postgrado. Sin embargo en las actividades de formación de apertura y de aceptación de crítica de maestros y alumnos, tanto los maestros de Licenciatura como los que tienen postgrados, tienen iguales proporciones. Con este dato, podríamos decir que el nivel académico no determina actitudes de apertura y de cambio en las relaciones maestro-alumno, ya que no hay diferencia entre ambos grupos de maestros.

No se encontró relación significativa entre las áreas académicas a las cuales pertenecen los maestros de la U.A.C. con las actividades de formación que realizan, sin embargo encontramos ligeras tendencias, los maestros de Humanidades son los que más realizan en proporción actividades de formación basadas en la crítica y la apertura, mientras que la menor proporción es la de los maestros del Area de Ingeniería tendiendo estos a realizar más actividades de formación de tipo tradicional; esto parece ser comprensible si consideramos a la Ingeniería compuesta por materias consideradas herramientas básicas y universales por lo que la participación de los alumnos en la selección de contenidos se considera nula, esto facilita que el proceso educativo se estructure en forma directiva y obstruya la búsqueda y la construcción del conocimiento y el aprendizaje por los alumnos y los maestros.

En los maestros que pertenecen al área de Ciencias de la Salud, son los que realizan en mayor proporción actividades de formación de tipo documental basados en el autodidactismo. Los maestros por estar al día en los avances de la ciencia, se documentan permanentemente en el área de su especialización.

Por otra parte, el número de horas clase que imparten los maestros en la U.A.C. no guarda una relación

directa con las actividades de formación, a pesar de esto se observaron ligeras tendencias ya que los maestros con mayor carga de trabajo realizan en mayor proporción actividades de tipo tradicional.

Tal parece que el tener una carga mayor de horas-clase, lleve a un gran porcentaje de maestros a hacer de su tarea educativa, un proceso reflexivo, donde se realizan solamente cambios "físicos" o "externos" y se deja a un lado la actitud de considerar la participación de los alumnos como el verdadero proceso educativo. El dejar de lado esta actitud podría ser tal vez por falta de tiempo, ya que los maestros que tienen de 1-6 horas son los que más las realizan tal vez porque tienen más tiempo para la preparación de su tarea.

Si consideramos cualquier actividad de formación docente como una búsqueda continua para mejorar el proceso educativo, en los maestros de la U.A.C. que además de serlo desempeñan otros cargos en la misma se da esta búsqueda, solo que con ligeras tendencias ya que los maestros que tienen cargos en la U.A.C. tienden a realizar en mayor proporción, actividades de formación de tipo tradicional y documentación, mientras que las actividades basadas en la crítica y la apertura tienden a realizarlas más los maestros sin cargos en la U.A.C.

Los datos más determinantes respecto a las actividades de formación, es que las de crítica y apertura tienden a realizarlas en mayor proporción, maestros que se dedican exclusivamente a la docencia aunque no solo trabajen en la U.A.C.; mientras que los maestros que tienden a realizar más actividades de formación de tipo tradicional y documentación.

Estas diferencias parecen ser obvias si consideramos que el maestro dedicado exclusivamente a la docencia tiene su tarea más definida, se acerca a los procesos educativos más tiempo y más de cerca, también se encontró una relación significativa entre el deseo de cambio con las actividades de formación docente.

Los maestros que desean cambiar su escuela o facultad en lo que se refiere al contexto interno y externo (edificios y programas) la mayor proporción realizan actividades de formación de tipo tradicional. Mientras tanto, los maestros que desean modificar las normas y estatutos, su mayoría tiende a ser autodidactas en su formación y finalmente, los maestros que desean modificar las relaciones alumno-maestro-director son los que consideran en mayor proporción la crítica y apertura, como la base para sus actividades de formación y superación docente.

Parece ser que los años que tienen los maestros de antigüedad en la U.A.C. no guardan ninguna relación con algún tipo específico de actividad de formación, ya que todos los maestros independientemente de la cantidad de años de servicio a la U.A.C., se distribuyeron casi proporcionalmente en los 3 tipos de actividades de formación.

I N V E S T I G A C I O N

Si se concibe la acción del núcleo de desarrollo-- como una investigación sistemática de la realidad hecha -- por un grupo, la metodología de Investigación tendrá que ser acorde con sus necesidades; creemos que una alternativa es La Investigación Participativa pues es en si misma-- un método educacional y un poderoso instrumento de concientización, tiene como objetivo conocer y analizar una realidad en sus tres momentos constituyentes:

- a) Los procesos objetivos
- b) La percepción a nivel de conciencia de estos procesos-- objetivos en hombres concretos.
- c) La experiencia vivencial dentro de sus estructuras concretas (Bosco Pinto).

Para realizarla los profesores que integren un núcleo de desarrollo se comprometen no sólo a participar voluntariamente y sistemáticamente sino a realizar un estudio a conciencia de un fenómeno que los atañe directamente.

Al realizar esta investigación y tratar de estudiar las investigaciones que realizan los maestros de la U.A.C., encontramos que los profesores menores de 30 años y mayores de 40 realizan actividades sistemáticas que dan pie a futuras investigaciones, mientras que los profesores entre 30 y 40 años tienden a realizar más actividades de investigación no sistemática.

Además el número de horas clase no marca diferencias entre los tipos de actividades de investigación.

Al analizar las áreas de especialización y su relación con las actividades de investigación que realizan los maestros se encontró que los maestros de las áreas de Economía, Administración y Humanidades realizan con mayor proporción investigaciones con medios no sistemáticos, utilizando criterios personales, mientras que en las áreas de Salud,-- Ingeniería y Bachilleres los maestros realizan actividades de investigación utilizando medios sistemáticos para conocer la eficiencia de su actividad docente.

No se encontró ninguna relación entre el tipo de actividades de investigación y nivel académico ya que tanto los maestros de Licenciatura como los de Postgrado realizan en igual proporción los dos tipos de investigación. En base a los datos se encontró que existe una relación significativa entre el tipo de actividades de investigación y diferentes deseos de cambio. Ya que los profesores que utilizan medios no sistemáticos para hacer sus investigaciones el mayor porcentaje en proporción declaró que harían modificaciones a su escuela en lo que respecta solo a normas y estatutos, mientras que los profesores que utilizan medios sistemáticos de investigación desean cambiar actitudes de los maestros y los alumnos y mejorar relaciones.

El modelo del CREDE respecto a la investigación e innovación se fundamenta en un proceso de iteración con la comunidad afectada no sólo para detectar el problema sino para la recolección y análisis de datos y para su solución e implementación en forma conjunta, además de lograr una acción comprometida con el medio y hacer de la investigación comprometida con el medio y hacer de la investigación una actitud ante la vida, actitud que los maestros de la U.A.C. han demostrado aplicar al parecer sin resultados tangibles, pues es sólo a través de resultados concretos compartidos que se pueda pasar de un ejercicio académico a una acción que redunde en innovaciones en la comunidad. Es sólo a través de investigaciones sistemáticas realizadas en grupo e involucrando a la comunidad interesada como se puede lograr modificar actitudes de los maestros y alumnos que son la piedra angular sobre la que se cimienta el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje y en general modificar actitudes es un reto difícil, capaz de ser solucionado solo por los mismos afectados.

C A M B I O S

Uno de los objetivos fundamentales del modelo CREDE es que el maestro después de autoformarse por la investigación de un hecho educativo, llegue finalmente a incidir sobre él, es decir, la investigación que realiza el maestro no termina hasta que logra una actividad de mejora o cambio en aquello que investigó dándole una finalidad orientada en beneficio de la comunidad.

Dado que el modelo implica un compromiso social por parte del maestro con su comunidad investigamos en los maestros de la U.A.C. las acciones que regularmente realizan para ayudar a resolver un problema de su comunidad y los resultados fueron los siguientes.

Un 35% de los maestros contestaron no hacer nada para ayudar a resolver un problema de su comunidad, un 58% de los maestros contestaron realizar actividades de tipo convencional, es decir, ligadas al ejercicio de tipo convencional, es decir, ligadas al ejercicio diario de su labor profesional, finalmente, un 11% realiza actividades no convencionales, como es la participación extraordinaria en programas diseñados expresamente para beneficio de la comunidad.

Los maestros que contestaron no hacer nada su mayoría son los menores de 30 años, mientras que los que manifestaron realizar tanto actividades profesionales como no convencionales son los mayores de 40 años. Paralelo a la edad de los maestros, encontramos también que los que tienen pocos años de servicio en la U.A.C. (0-2 años) son los que en mayor porcentaje contestaron no realizar nada, mientras que los que tienen más de 6 años de servicio en la U.A.C. manifestaron que sí realizan actividades de cambio en favor de su comunidad.

No se encontró relación entre el Número de horas-clase de los maestros y el tipo de acciones que realizan en beneficio de la comunidad, sin embargo los maestros que tienen entre 7 y 12 horas clase, son los que en mayor proporción realizan actividades profesionales y no convencionales en pro de su comunidad.

Por otra parte, parece ser que la diversidad en la labor profesional, lleva al maestro a realizar acciones de cambio en su comunidad, ya que de los maestros que contestaron no hacer nada, la mayor proporción corresponde por una parte a los que se dedican exclusivamente a la docencia, y por otra parte a los maestros que además de serlo desempeñan solamente cargos administrativos dentro de la U.A.C.; mientras que los maestros que son consejeros y funcionarios son los que realizan en mayor porcentaje actividades profesionales y no convencionales y esto es paralelo también para los maestros que tienen otras ocupaciones de carácter no docente.

Se encontró una relación entre el Area académica a la cual pertenecen los maestros y las acciones que realizan en favor de la comunidad, así los maestros de las áreas Económico-Administrativas y Bachilleres son los que en mayor proporción dijeron que no realizan ningún tipo de actividades en favor de su comunidad; para las actividades de orden profesional, los maestros del Area de Ciencias de la Salud y del Area de Humanidades parecen ser los más representativos; y finalmente de los que realizan actividades no convencionales, la mayor proporción corresponde al Area de Ciencias de la Salud y al Area de Ingeniería.

Esto es comprensible si analizamos los proyectos que las escuelas o facultades tienen en beneficio de la comunidad, y encontramos que en Bachilleres y Económico-Administrativas casi no hay proyectos de esta orientación, mientras que en las restantes áreas, los maestros dijeron que en sus escuelas había proyectos a nivel escuela y de Servicio Social.

Por otra parte, parece no haber relación las actividades en beneficio de la comunidad realizadas por los maestros y su nivel académico ya que tanto los que tienen Licenciatura como los de postgrado se distribuyen casi proporcionalmente en los 3 tipos de acciones.

Con respecto a los medios que utilizan los maestros para conocer los problemas de su comunidad y con ellos, las acciones que realizan para ayudar a resolverlos, encontramos una relación significativa.

Los maestros que contestaron que no hacen nada en beneficio de la comunidad, el mayor porcentaje utiliza medios de comunicación masiva, para conocer la problemática de su comunidad. Los que suelen realizar actividades profesionales, la mayoría utiliza como medio para conocer los problemas precisamente la práctica para común de su profesión. Finalmente los que utilizan investigaciones sistemáticas formales como medio (s) para conocer más de cerca la problemática de su comunidad, generalmente tienden a realizar actividades de orden no convencional para ayudar a resolver dicha problemática; a este respecto, ambos medios y acciones implican una participación extraordinaria y no común de conocer problemas y resolverlos.

Por lo que concluimos que el modelo CREDE está fundamentado en;

La orientación de la investigación educativa a las necesidades populares (Compromiso).

El cambio de métodos de enseñanza obsoletos por aquellos que favorezcan el sentido crítico (Formación).

La participación dentro de la Universidad con miras a su democratización interna y a la asignación de nuevas responsabilidades.

Se encuentran en la U.A.C. en forma germinal por lo que la acción del CREDE -tenemos la seguridad- encontrará un terreno fértil para hacer de ésta Universidad, una Universidad comprometida con su comunidad.

DOCUMENTO DE INTRODUCCION A LOS TEMAS DE TRABAJO, EN EL
PRIMER COLOQUIO NACIONAL SOBRE LA FORMACION PARA LA
INVESTIGACION EDUCATIVA

I. Introducción:

El desarrollo académico en la Educación Superior se concibe a menudo como el conjunto de cambios en los Sistemas de enseñanza; en los planes y programas de estudios en los métodos educativos y en las técnicas docentes. Muy pocas veces, el desarrollo académico ha sido enfocado como un cambio en los maestros, en sus motivaciones y en sus comportamientos, en su capacidad de convertirse, junto con los estudiantes, en agentes de desarrollo de la universidad.

La formación de los maestros y profesores se ha orientado más hacia la preparación para el desempeño, con mayor eficiencia, de las labores docentes, descuidándose la formación para la Investigación Educativa.

La realización misma de la Investigación Educativa en la educación superior es considerada como la función de unos pocos especialistas y no como tarea permanente de la comunidad de maestros y estudiantes.

Dada la necesidad de apoyar y fomentar el desarrollo de la

educación superior, es urgente volver a considerar al pro fesor como el principal agente de este desarrollo y re -- plantear los términos de su formación: Como proceso perma nente y participativo de reflexión crítica, de investiga ción y de innovación, realizadas por él para la comuni -- dad.

Tema 1: MARCO GENERAL: DESARROLLO DE LA EDUCACION SUPERIOR
Y SUPERACION ACADEMICA

Introduce: José Luis Quintero.

La Universidad moderna se encuentra internamente desgarra da entre:

1o. La idea de la Universidad enunciada por varios pensa dores (Humboldt, Jaspers, Newman) y plasmada en cier tos modelos históricos (Inglaterra, Alemania).

2o. La función de la Universidad resultante de la demanda social y base de ciertos proyectos oficiales de Uni-- versidad (Francia Napolitánica, Rusia Soviética).

Se trata de superar esa tensión interna propiciando la di ferenciación institucional que orienta a algunas institu ciones a la investigación y otras a la docencia.

Este esquema puede producir ya sea la integración o la desvinculación entre la docencia y la investigación.

El concepto y la práctica de "superación académica" que se dan en las universidades dependen de la manera como se -- oriente este proceso de diferenciación institucional.

1o. ¿Cuál ha sido la tendencia dominante del desarrollo - de la educación superior en México? ¿Favorece la integración armónica de la investigación y de la docencia o su desvinculación?

2o. ¿Cuál ha sido el concepto de "Superación académica" -- que predomina en México" ¿Hasta qué punto coincide o -- se opone al tipo de desarrollo de la educación supe -- rior que se ha dado en el país? ¿Qué efecto tiene?

Tema II: PAPEL QUE PUEDEN DESEMPEÑAR LOS MAESTROS, COMO INVESTIGADORES, DE ACUERDO AL PROYECTO DE UNIVERSI-
SIDAD CON EL QUE ESTEN VINCULADOS.

Introduce: Jesús Berruezo.

Preguntarnos por la formación de profesores para la inves-
tigación no puede hacerse sin ubicarnos en dos cuestiones
fundamentales:

- ¿Qué tanta investigación es posible en los diferentes -
proyectos o expresiones históricas de universidad en Mé-
xico?.

- ¿Qué tipo de investigación puede ser posible en cada uno de estos proyectos?

La formación de los profesores se da fundamentalmente a -- a través de los condicionamientos impuestos desde la estructura, desde lo institucional. Investigar significa la posibilidad de ser anti-estructura o contrainstitucional. La - negación de estas posibilidades incide directamente en las perspectivas de investigación y en la orientación de la -- misma. ¿Qué rol juega un maestro donde "lo institucional" se convierte en la razón de estado desde donde se juzga todo comportamiento?.

La existencia o no de un proyecto clasificado y hegemónico de universidad es lo que nos permitirá hablar de condiciones adecuadas para la eficacia de los centros de apoyo para la formación de maestros. Pero con la claridad de que - estos centros de didáctica, de formación de profesores.... son sólo eso, centros de apoyo, cuya eficacia está condi-- cionada desde el lugar que se les dé dentro de un proyecto mayor, que les da sentido y espacio de influencia.

Preguntas:

10. ¿Qué condiciones estructurales existen en los distin-- tos proyectos de universidad para el desarrollo de la

investigación educativa y cuáles son los bloqueos fundamentales para el impulso de la misma? ¿Existe el mismo tipo de condiciones favorables para cualquier investigación?

2o. ¿En que sentido los departamentos especializados (centros de diáctica, de formación de profesores, de planeación...) pueden incidir en el desarrollo de la investigación educativa y de la participación de los profesores en esta práctica?.

Tema III; PAPEL DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN LA EDUCACION SUPERIOR.

Introduce: Jean-Pierre Vielle.

La realización de la Investigación Educativa como actividad sistemática en las Universidades, es considerada como la actividad de unos pocos especialistas:

- a) Labor subsidiaria del profesorado de departamentos y carreras de Ciencias y Técnicas de la Educación.
- b) Función complementaria de departamentos de apoyo académico (Centros de didáctica: Comisiones de desarrollo académico).
- c) Función operativa de órganos de apoyo administrativo (departamentos y comisiones de planeación: Departamentos de medios audiovisuales, etc).

Como tal pues, la investigación educativa no es tarea de la comunidad de maestros y estudiantes. Es más, se pretende que el profesor se vuelva "Investigador en Educación", el contenido de su investigación potencial se limita por lo general a los aspectos directamente vinculados con su rol docente (pedagogía, didáctica, objetivos, evaluación de la cátedra, de la eficiencia de los alumnos, etc...) cabe preguntar:

1o. ¿No está el profesor interesado en todos los aspectos de la vida Universitaria y como tal el "quehacer" educativa, con todo su entorno, no debería ser objeto de su reflexión e indagación permanentes y sistemáticas?.

2o. ¿Cómo lograr que la investigación educativa se vuelva un componente reconocido y alentado de la formación y del quehacer diario de los profesores?.

Tema IV: SITUACION ACTUAL DE LA FORMACION DE PROFESORES
PARA LA INVESTIGACION EN EDUCACION SUPERIOR.

Introduce: Sofía Leticia Morales.

En México han existido múltiples experiencias de formación de profesores universitarios ubicados en centros, comisiones o coordinaciones de Investigación Educativa, de Desarrollo Académico o de Didáctica.

A través del análisis de estas experiencias de formación de profesores se han encontrado constantes significativas que de alguna manera identifican su concepto de formación.

Se intenta hacer un recuento de las experiencias de formación que parten de un proceso de reflexión de su práctica docente y que de esta forma se vinculan con un proceso de Investigación constante.

1o. ¿Cuáles han sido las tendencias más generales para la formación de profesores universitarios y cuál ha sido el rol que se le ha dado a la Investigación en estos programas.

2o. ¿Cuáles han sido las experiencias más significativas en formación de profesores. Sobre todo los que tienen un componente importante para la investigación?.

Tema V: PERSPECTIVAS DE LA FORMACION DEL PERSONAL ACADÉMICO PARA INVESTIGACION EDUCATIVA;

Introduce: Javier Olmedo:

Los objetivos de este coloquio eran de discutir sobre:

a) El rol de la investigación educativa en la Universidad.

b) La importancia de la formación del profesor Universitario para la Investigación Educativa.

c) Lo adecuado de la metodología de la investigación -- acción y de la investigación participativa para esta -- formación.

d) Las posibilidades de redefinir, en esta perspectiva, - el rol de los órganos universitarios abocados a la for- mación de profesores:

Es necesario ahora:

1o. Generar ideas, modelos, esquemas, sistemas, para lle- var a la práctica una nueva orientación de la forma -- ción de profesores para la Investigación Educativa.

2o. Analizar qué podemos hacer para lograrlo?.

A N E X O V I I

.....

.....

ORGANIZACION Y ESTRUCTURACION DEL CENTRO REGIONAL DE
DESARROLLO EDUCATIVO (CREDE)

I. OBJETIVOS GENERALES:

Elevar la calidad académica de la Universidad Autónoma de Coahuila, a través de:

1. Generar la capacidad de desarrollo educativo.
2. Formar y ofrecer alternativas de formación para la docencia y la investigación educativa.
3. Promover, orientar y apoyar la realización de mejor investigación educativa por parte del Profesorado.
4. Aportar soluciones operativas y factibles a los problemas educativos.
5. Incrementar la motivación por el estudio y la exce-lencia académica en el estudiante Universitario.
6. Extender los beneficios de su actividad a la comunidad educativa, Estatal y Regional.

A. Los principios orientadores que estarán vigentes en -- los Programas del Centro:

1. AUTOFORMACION: Los adultos y en particular los maestros y estudiantes universitarios, tienen la capacidad de formarse a sí mismos a partir de sus expe---

riencias, el adulto es un sujeto comprometido con su proceso educativo, siendo simultáneamente educador y educando.

2. INVESTIGACION PARTICIPATIVA E INVESTIGACION ACCION:

El CREFAL define a la investigación como la producción de conocimientos y a la Acción como la modificación intencional de una realidad dada.

3. COMPROMISO SOCIAL: Es indispensable que el Maestro no se conciba como un ser aislado de la Sociedad, sino como un ente integrado a la realidad social a través de su vocación y de la práctica diaria.

4. APRENDIZAJE VIVENCIAL: La forma completa de aprender del ser humano se inicia con la experiencia, se reflexiona sobre las acciones y se conceptualiza la vivencia.

5. INTEGRACION GRUPAL: La integración de los miembros de un grupo es un mecanismo poderoso para generar un compromiso compartido, los participantes aprenden a aceptarse unos a otros, mediante el intercambio de ideas y de acciones.

6. CREATIVIDAD: Entendida ésta, como la capacidad de romper con los moldes preestablecidos y anquilosados para formar nuevas estructuras que faciliten el

acceso a la realidad.

II. FUNCIONES DEL CENTRO REGIONAL DE DESARROLLO EDUCATIVO

Para lograr los objetivos propuestos el CREDE, desempeñará las siguientes funciones:

A. FORMACION DOCENTE

1. Diseñar y Estructurar los Programas Curriculares para los Estudios de Postgrado en Enseñanza Superior.
2. Planear, organizar y realizar, las Actividades Académicas que se requieran.
3. Coordinar, las Actividades Académicas de los Estudios de Postgrado en Enseñanza Superior.
4. Supervisar y Evaluar los Estudios de Postgrado que realice el Centro.
5. Acreditar y Certificar, legalmente los Estudios de Postgrado que se realicen en el Centro.
6. Otorgar los Grados de Especialidad, Maestría y Doctorado en Enseñanza Superior.

B. INVESTIGACION EDUCATIVA

1. Diseñar y Realizar Investigaciones en Educación, - orientadas a conocer la Problemática Educativa de

la Región.

2. Realizar los Estudios necesarios para la formulación de los Programas del CREDE, y rediseño de los mismos.
3. Elaborar un inventario de prioridades de Investigación Educativa en el Estado.
4. Proporcionar Asesoría a los maestros que deseen Realizar Investigaciones Educativas consideradas dentro de las áreas prioritarias determinadas por el CREDE.

C. FORMACION DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

1. Diseñar y ofrecer actividades orientadas a mejorar la Calidad Académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Coahuila.
2. Difundir Ensayos y Estudios que coadyuven a la formación del estudiante universitario.

D. DIFUSION Y EXTENSION

1. Prestar Servicio de Consulta, sobre Documentación en Educación, a maestros, alumnos e Instituciones de la Región.
2. Difundir en la Comunidad los Productos; de las In--

investigaciones realizadas por el CREDE, o Asesorados por el mismo.

3. Difundir, los logros de los Programas de Formación para la Docencia Universitaria.
4. Difundir, Estudios y Ensayos sobre Educación, que coadyuven a la Formación docente, de los maestros de la Universidad Autónoma de Coahuila.
5. Establecer los contactos necesarios que permitan una relación de intercambio y colaboración, con Instituciones similares, del País y del Extranjero.

III. ORGANIZACION DEL CENTRO REGIONAL DE DESARROLLO EDUCATIVO.

El Centro estará formado por el:

- Director
- Secretario Académico
- Secretario Administrativo
- Investigadores
- Asesores

A. Sobre el Director:

1. El Director del Centro, es la autoridad ejecutiva del Centro; y será nombrado por el Rector de la Uni

versidad Autónoma de Coahuila.

2. Funciones:

- a) Gestionar ante el Rector la Previsión de Recursos Humanos, Financieros y Materiales que se requieran para el Logro de los Fines del Centro.
- b) Coordinar y Supervisar las actividades Docentes, de Investigación y Difusión que realice el Centro.
- c) Designar los Asesores de Tesis y Jurados de Exámenes de Grado.
- d) Informar al Rector sobre las Actividades del Centro.
- e) Representar al Centro, ante Organismos Nacionales e Internacionales, con los que se establezcan convenios de Apoyo.

B. Sobre el Secretario Académico:

1. Funciones:

- a) Coordinar las actividades académicas que implique el desarrollo de los Cursos.
- b) Coordinar los Proyectos de Investigación que se programen.
- c) Elaborar Informes periódicos acerca de las actividades académicas que se realicen.
- d) Establecer los procedimientos de evaluación y ---

acreditación de los aprendizajes.

C. Sobre el Secretario Administrativo

I. Funciones:

- a) Coordinar todas las acciones de índole administrativo que apoyen las actividades académicas.
- b) Elaborar y actualizar los expedientes que se requieran.
- c) Integrar un archivo con los materiales académicos de apoyo, aplicados en los diferentes Cursos.
- d) Organizar un centro de información y documentación en Educación para satisfacer necesidades del Centro y de la Comunidad Educativa de la Región.
- e) Elaborar la documentación de control que requieran los servicios administrativos.

A N E X O V I I I

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

DESCRIPCION GENERAL DEL PROGRAMA DE FORMACION DE
PROFESORES UNIVERSITARIOS.

OBJETIVO GENERAL:

Formar Profesores para la Docencia, entendida ésta, como las situaciones educativas, en la que se realiza un proceso de Enseñanza-Aprendizaje, que se efectúa mediante la interacción entre profesores y estudiantes; en las que existe un nivel de institucionalidad con fines explícitos, y la que se ejerce con una tecnología; para alcanzar los propósitos deseados.

EL PROGRAMA, CONSTA DE TRES SUBPROGRAMAS:

SUBPROGRAMA "A": El cual tiene la finalidad de lograr que los participantes "aprendan a hacer", a través del dominio, de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes necesarios, para ejercer una docencia profesional; este subprograma contiene 4 temas, con duración de 100 horas.

1.- INTEGRACION GRUPA: La que tiene como objetivo establecer una comunidad de apoyo para lograr aprendizajes significativos, a través de la interacción humana.

2.- ASPECTOS PSICOLOGICOS DE LA EDUCACION: La Docencia - pretende resultados, aprendizajes, que ocurren en -- individuos, los que se caracterizan por rasgos de tipo biológico, psicológico y social; que debe conocer el profesor, con precisión, para apreciar si logra - sus resultados esperados.

3.- ASPECTOS METODOLOGICOS DE LA DOCENCIA: Pretende, a-- hondar en los conocimientos relativos a la problemá--tica de la práctica docente; y desarrollar las habi--lidades para la utilización eficiente del instrumen--tal y material requerido en la docencia.

4.- ASPECTOS SOCIOLOGICOS DE LA EDUCACION: Conocer las - variables contextuales, como las características de la Sociedad y del Sistema Educativo Nacional y las - particularidades de la Universidad Autónoma de Coa--huila y su influencia en el proceso educativo.

SUBPROGRAMA "B": Este programa tiene como finalidad lo--grar que los maestros sean capaces de transformar su --práctica educativa, a través de la incorporación activa de las innovaciones y cambios en la Ciencia, la Tecnolo--gía, y la práctica profesional.

Este subprograma, consta de 1 Módulo General, obligato--rio de 150 horas y Módulos optativos de los cuales el --

participante debe cubrir uno, con una duración de 150 horas.

1.- INTRODUCCION A LA INVESTIGACION EDUCATIVA: 150 horas (a, b, c), tiene como objetivo lograr en el docente, la capacidad para resolver problemas, que investigue sobre su práctica, planteando él mismo soluciones y alternativas, en este Módulo se proporcionaran elementos metodológicos e instrumentales, para interpretar y analizar con juicio crítico todas las variables que conforman el hecho educativo.

OPCIONALES:

2.- TEORIAS DE GRUPOS: Profundizar en las relaciones entre los alumnos y el maestro, a partir de un conocimiento profundo de las características bio-psico socio culturales de los individuos, y el análisis del comportamiento de los grupos.

3.- TECNOLOGIA EDUCATIVA: Investigar sobre el efecto de los elementos de carácter instrumental y metodológico de la docencia; tales como Métodos y Técnicas de Enseñanza, Diseño Curricular, Evaluación Educativa, etc., así como los Recursos de Aprendizaje.

4.- SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION: En este Módulo el participante hará un análisis de las variables contextuales de la docencia, así como de las características y rasgos del entorno social y de las instituciones educativas.

5.- METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA: Desarrollar habilidades para la utilización adecuada del método científico, en la investigación permanente de la práctica docente.

SUBPROGRAMA "C", Como culminación del proceso, los participantes podrán desarrollar su capacidad intelectual para distinguir los problemas en la docencia, interpretar los objetivamente y ser capaces de generar alternativas, a través de una investigación realizada por ellos mismos, trabajando como NUCLEOS DE PROYECTOS.

A N E X O I X

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE COAHUILA
CENTRO REGIONAL DE DESARROLLO EDUCATIVO
EVALUACION DEL SUBPROGRAMA A

Estimado maestro en el año de 1982, se inició el programa Formación para la Docencia Universitaria, cuyo objetivo era que los participantes comprendieran el hecho educativo, conocieran los modelos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollaran habilidades necesarias para el ejercicio de la docencia universitaria.

Los cursos que comprendieron este programa son:

- INTEGRACION GRUPAL
- ASPECTOS PSICOLOGICOS DE LA EDUCACION
- ASPECTOS TECNOLOGICOS DE LA EDUCACION
- PRACTICAS DE EXPOSICION DIDACTICA (MICROENSEÑANZA)
- EVALUACION EDUCATIVA
- ASPECTOS SOCIOLOGICOS DE LA EDUCACION.

Este programa que tuvo una duración de 100 horas, ha sido el primer intento del CREDE por llevar a cabo acciones -- sistematizadas al respecto de la actualización docente. - Usted es una de las personas que formó parte de los primeros grupos de profesores que cursaron en forma completa - este programa y estamos recurriendo a usted para que nos exprese en este instrumento su parecer al respecto de es-

te programa. El CREDE le agradecerá que dé sus opiniones y observaciones para poder tener indicadores que nos permitan conocer los efectos que en la comunidad universitaria tuvo el programa. LE AGRADECEMOS SU COLABORACION.

1. Considera suficiente el número de cursos para lograr los objetivos del programa?
2. Qué cursos cree usted que deben incluirse para lograr los objetivos del programa.
3. La duración de los cursos le pareció suficiente? Señale en cada caso el número de horas adecuado según su opinión.
4. Cree usted, que la impresión de materiales por parte del CREDE es una práctica conveniente para asegurar el manejo de los contenidos de cada curso?.
5. Los contenidos de los cursos, estima usted, que están relacionados para lograr los objetivos?
6. La calidad de los contenidos manejados durante el programa le parece ...
7. En general la conducción de los cursos le parece,... - Qué recomendaciones nos haría en este aspecto?
8. El procedimiento para evaluar cada curso del programa le pareció.....?

9. Qué tanta utilidad estima usted, que tienen los cursos para mejorar su trabajo docente?

10. En qué porcentaje estimaría usted, que lo aprendió en este programa el posible utilizar en el trabajo docente?

11. Se interesaría usted por asistir a nuevos cursos del - CREDE.?