



65
29°
**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

**Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Pedagogía**

**ANALISIS TEORICO DE LA LINEA PSICOPEDAGOGICA
CORRESPONDIENTE A LAS LICENCIATURAS EN
EDUCACION PREESCOLAR Y EN EDUCACION
PRIMARIA PLANES 1985 U. P. N.**

T E S I N A

Que para obtener el título de :
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P r e s e n t a :

MARIA DE LOURDES SANCHEZ VELAZQUEZ



México, D. F.
**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



1993



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.

INDICE

INTRODUCCION	1
CAPITULO I LOS PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAESTRO DE EDUCACION BASICA COMO RESPUESTA DEL GOBIERNO MEXICANO ANTE LA BAJA CALIDAD DE LA EDUCACION ELEMENTAL	5
1.1 FACTORES QUE INCIDEN EN LA BAJA CALIDAD DE LA EDUCACION BASICA.....	6
1.2 CREACION DE PROGRAMAS DE FORMACION SUPERIOR Y ACTUALIZACION DE LOS MAESTROS EN SERVICIO..	10
CAPITULO II LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL.....	19
2.1 CARACTERISTICAS	19
2.2 OBJETIVOS	21
2.3 FUNCIONES ACADEMICAS.....	22
2.4 SUPERACION PROFESIONAL DE ESTUDIANTES EGRESADOS.....	24
2.5 DOCENCIA.....	26
CAPITULO III PLAN DE ESTUDIOS DE LAS LICENCIATURAS EN EDUCACION PREESCOLAR Y EN EDUCACION PRIMARIA	
3.1 ANTECEDENTES	27
3.2 OBJETIVOS DE LAS LICENCIATURAS	29
3.3 PERFILES DE INGRESO Y EGRESO	30
3.4 ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS	35
3.5 LINEAS DE FORMACION	38
3.6 EVALUACION	47

CAPITULO IV ANALISIS DE CONTENIDO DE LOS CURSOS DE LA

LINEA PSICOPEDAGOGICA	50
4.1 MARCO TEORICO	52
4.2 PEDAGOGIA: LA PRACTICA DOCENTE.....	58
4.3 GRUPO ESCOLAR.....	70
4.4 DESARROLLO DEL NIÑO Y APRENDIZAJE ESCOLAR.....	79
4.5 TEORIAS DEL APRENDIZAJE.....	89
4.6 PLANIFICACION DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES.....	103
4.7 MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA.....	111
4.8 LA EVALUACION EN LA PRACTICA DOCENTE....	123
4.9 ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE	133
4.10 RELACIONES ENTRE CONCEPTOS CENTRALES PRESENTES EN LA LINEA PSICOPEDAGOGICA..	143
4.11 ENFOQUES Y CORRIENTES TEORICAS RELEVANTES EN LA LINEA PSICOPEDAGOGICA.....	150
4.12 EVALUACION FINAL DE LA LINEA PSICOPEDAGOGICA.....	154

CONCLUSIONES

OBRAS CONSULTADAS

INTRODUCCION

La deficiente calidad de la educación preescolar y primaria que se imparte en México es un problema de trascendental importancia sobre el cual se han vertido diversas explicaciones acerca de las causas que lo determinan. Uno de los factores implicados en esta situación es la formación académica de los maestros que tienen a su cargo esta educación. Se afirma, por ejemplo, que su formación profesional limita el ejercicio docente. Por esta razón se hace necesario elevar sus estudios a nivel de licenciatura con el fin de que mejoren su práctica profesional. Como parte de este propósito se crearon los programas de licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en 1973, licenciatura en Educación Básica en 1979 y Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria en 1985 (LEFEP-85).

El trabajo que aquí se presenta es un análisis teórico de la línea psicopedagógica correspondiente a las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación primaria, planes 1985, que se brindan en la Universidad Pedagógica Nacional a los maestros de educación preescolar y primaria en servicio.

La idea de llevar a cabo este estudio sobre los problemas relacionados con la calidad de la educación surgió por el cuestionamiento acerca de la relación existente entre la formación académica del maestro de educación preescolar y primaria y su práctica docente real en el contexto social y particular que es la escuela. A partir de la identificación de estas relaciones surgieron otros aspectos de gran interés como la actualización y superación profesional de estos maestros, así como la orientación teórica que se le da a su formación profesional a través de los programas destinados para tal fin. Ese interés se acentuó y afirmó al iniciar mis actividades como asesor de las licenciaturas mencionadas, ya que existe un compromiso en relación con mi labor que contribuye a elevar la formación de los maestros en servicio, aunado a esto se me brindaron facilidades para lograr tal estudio, puesto que tuve acceso a documentos y materiales.

En este trabajo se analizaron los contenidos teóricos psicopedagógicos de las LEPEP 85 a fin de identificar los fundamentos teóricos presentes en la formación psicopedagógica del maestro que las cursa.

El desarrollo de este trabajo se estructuró en cuatro capítulos: en el I se expone en forma sintética los antecedentes y el origen social que determinó la creación de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria; se hace una breve exposición del problema de la calidad de la educación básica, se explican las acciones del gobierno mexicano en torno a la problemática anterior y su relación con la formación, superación y actualización de los profesores de nivel básico, para ello se consultaron diversos documentos, programas y discursos oficiales que se presentaron desde los años 70s.

En el II se aborda la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, así como las funciones y los servicios que brinda.

En el III se presenta una síntesis de la estructura del plan de estudios de las LEPEP 85.

En el IV y último se desarrolla el análisis de la línea psicopedagógica, en él se encontrarán los siguientes apartados: la presentación de los cursos que integran dicha línea, un esquema sintético que ubica el contenido de cada unidad y la orientación teórica de las lecturas que integran los cursos que se analizaron, una síntesis de las lecturas por unidades y finalmente observaciones generales a los objetivos y metodología propuesta en las guías de los ocho cursos. Las síntesis de las lecturas que conforman los cursos de la línea psicopedagógica, así como los objetivos de cada unidad

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las LEPEP 85, son el resultado del trabajo de revisión y reestructuración curricular hecho por docentes del Sistema de Educación a Distancia (SEAD) y de la UPN Ajusco.

Para reestructurar este nuevo plan de estudios se llevaron acabo encuestas a estudiantes y asesores de estas carreras sobre las necesidades curriculares a nivel nacional. Fue a través de una serie de discusiones que finalmente se inició la operación de dichas licenciaturas.

En el transcurso de la implementación de este plan de estudios se han visualizado algunos problemas, por tal razón, actualmente se está llevando acabo en las unidades UPN del D.F. un proceso de evaluación curricular en el que se consideran como ejes de análisis los siguientes aspectos: perfil académico y papel del asesor y de los alumnos, estrategias de aprendizaje desarrolladas, materiales, evaluación y acreditación, análisis de contenido.

Estos trabajos son de suma importancia en cuanto a los aportes que brindan estas licenciaturas para la formación del nuevo perfil del maestro. Dada la situación expuesta anteriormente se puede observar que esta evaluación curricular se encuentra en una etapa inicial, es un proceso largo en el que entran en juego una amplia variedad de determinaciones.

Con el fin de contribuir en esta evaluación, este trabajo se orienta a una revisión teórica de los aspectos psicológicos y pedagógicos correspondientes al plan de estudios de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria planes 1985, aportando así elementos teóricos para la posterior evaluación curricular de estas carreras.

Es necesario revisar los contenidos de los diferentes cursos que conforman el citado plan, en particular la línea psicopedagógica, porque de esta manera se puede saber si el maestro logra una concreción clara de estos contenidos, la asimilación de cada uno de los pensamientos que se le brindan, diferenciando a cada corriente con base en sus fundamentos básicos, ya que esto repercutirá directamente en los cambios que implemente en su práctica docente.

Es importante que todo buen educador este consciente de los cambios que sufre la educación a nivel nacional y conozca las alternativas y medios que se proponen para mejorarla, ya que la educación básica determina la formación de futuros adultos los cuales se integrarán a la sociedad. El maestro de educación básica tiene un papel muy importante en este proceso educativo, ya que él interviene en la educación de los niños. Por esta razón se elaboraron programas que sirven como instrumentos de superación del magisterio con el fin de que dichos maestros se actualicen de manera constante en los procesos de enseñanza-aprendizaje y comprendan los factores psicopedagógicos que determinan la relación maestro-alumno en una sociedad histórico concreta; estos programas tienen la finalidad de formar profesionales capaces de analizar los elementos teórico-prácticos en los que se desenvuelve su actividad, haciendo posible su participación en los cambios que requiere la educación, con el fin de que ésta se ajuste a la realidad que vive el educando.

El hecho de hacer de la superación profesional una práctica institucional permanente que complementa y actualice la preparación académica para el ejercicio docente exige la necesidad de analizar todos aquellos programas que surgen con este fin, haciendo esta tarea de manera constante y sistemática a fin de que estos respondan y sean congruentes con la realidad que vive el maestro en una sociedad como la nuestra.

Por otro lado, cabe mencionar que investigaciones hechas en la UPN enfatizan que uno de los factores que influyen desfavorablemente en la falta de inscripción de los maestros a los programas de superación es la calidad de estos programas y entre las sugerencias se encuentra la de: "Revisar, y de ser necesario, reestructurar los programas como resultado de un profundo estudio de las necesidades e intereses pedagógicos reales de los maestros de primaria, atendiendo especialmente a los programas en los aspectos de objetivos, contenidos, metodología didáctica y evaluación". (1)

Respondiendo a tales necesidades, este trabajo se aboca a revisar los contenidos psicopedagógicos que conforman las LEPEP 85. Esta revisión sirve a posteriores investigaciones que se realizan en torno a la educación de los maestros, por ello se enmarca en el campo de la investigación pedagógica permanente.

Con el fin de ubicar la orientación y los cambios de la educación básica en nuestro país, se han elaborado diferentes investigaciones y otras están programadas, con ello se pretende adaptar los contenidos de la educación a las necesidades que el desarrollo de la sociedad requiere.

La revisión mencionada anteriormente brinda oportunidad al pedagogo de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos a través de su formación a una práctica profesional concreta.

1) UPN "Factores asociados con los niveles de respuesta del maestro a los programas de superación Colec. Cuadernos de Cultura Pedagógica, SEP, UPN, México, D.F. 107 p.

El trabajo de evaluación curricular es tan amplio que resulta ser de gran utilidad aportar un trabajo teórico para que se retome posteriormente el análisis interno de los contenidos del plan de estudio de las LEPEP 85.

CAPITULO I

LOS PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAESTRO DE EDUCACION BASICA COMO RESPUESTA DEL GOBIERNO MEXICANO ANTE LA BAJA CALIDAD DE LA EDUCACION ELEMENTAL.

1.1 FACTORES QUE INCIDEN EN LA BAJA CALIDAD DE LA EDUCACION BASICA.

Uno de los problemas que aquejan a nuestra sociedad y que ha sido discutido y analizado en diferentes esferas sociales es la deficiencia de la educación básica en México. Esta problemática ha sido abordada por maestros, padres de familia e instancias del gobierno responsables de ella, cada uno de estos sectores ha planteado diferentes alternativas para dar solución a este asunto, sin embargo es una tema de amplia magnitud en el que constantemente se buscan nuevas propuestas que contribuyan a elevar la calidad de dicha educación.

Según José Angel Pescador (2) el problema de la calidad de la educación básica en México se ha relacionado con los siguientes aspectos:

- 1.- La disminución en el aprendizaje y dominio de las áreas fundamentales: español, matemáticas e historia.
- 2.- Las condiciones del sistema educativo nacional, que son inadecuadas, sobre todo los libros de texto, las escuelas, los laboratorios, la supervisión de labores, conflictos.

2) Jose Angel Pescador "Innovaciones para mejorar la calidad de educación básica en México" Perfiles Educativos no.3 CISE-UNAM. México, D.F., SEP-NOV. 1983

3.- La preparación de los profesores no es la adecuada.

4.- La desigualdad en la distribución de los servicios educativos entre las zonas rurales y urbanas.

5.- La educación privada produce egresados con mejor preparación.

Este autor explica que existe un paradigma tradicional que considera las siguientes variables como determinantes en este problema:

a) alumnos (nivel socioeconómico, autoestima, reprobación, edad, ausentismo etc.)

b) maestros (antecedentes académicos, experiencia, capacitación docente, motivación, retroalimentación de los supervisores, capacidad para adaptar los programas y los textos a las necesidades concretas, capacidad para elaborar los instrumentos de evaluación, preparación previa de las clases, innovación en los métodos, autoritarismo, ascensos, sexo, edad, sueldo etc.)

c) escuela (disponibilidad de libros de texto y programas, aulas, tamaño del grupo, dirección, supervisión, apoyo técnico, orientación, instalaciones, tareas, sistemas de evaluación etc.)

El paradigma llamado alternativo plantea los siguientes elementos de análisis:

uso del tiempo en el aula, el currículum, los contenidos, las expectativas de los docentes respecto a los alumnos, la participación de educandos y educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la capacitación y actualización de los maestros en servicio.

Se afirma que hay mucho que hacer dentro de la escuela y en el salón de clase para lograr un mejor aprovechamiento.

En torno a la capacitación del maestro el mismo autor enfatiza lo siguiente:

- Modificar las actitudes tradicionales de los maestros.
- disminuir el autoritarismo que caracteriza a muchos maestros.
- cambiar la forma en que el maestro concibe y realiza la evaluación.
- profesionalizar al magisterio: crearle no sólo incentivos económicos sino otros de carácter académico.

Los siguientes aspectos sintetizan las categorías que definen las capacidades de los maestros (3)

Personalidad abierta y flexible, visión apropiada del proceso enseñanza-aprendizaje, buena salud y gran vitalidad, excelente voz y capacidad oratoria, habilidad para trabajar en grupo, capacidad para asimilar la crítica, madurez suficiente y habilidad para tomar decisiones, dominio de su campo de conocimiento, preparación eficaz de sus clases, manejo apropiado del salón de clases, habilidad para manejar las tareas difíciles de la enseñanza, capacidad para evaluar correctamente a los estudiantes, capacidad para utilizar elementos apropiados de motivación para el aprendizaje, trato apropiado y justo con los estudiantes, capacidad para orientar a los estudiantes con problemas de conducta, sentido y responsabilidad en torno a su profesión.

3) *Ibid* p. 37

Entre las ideas que se sugieren para elevar la calidad de la educación y que incluyen al maestro se encuentran las siguientes: (propuestas elaboradas por el CONALTE) (4)

DE CARACTER INDICATIVO: La Actualización de Profesores

DE CARACTER PROMOCIONAL: Estímulos y Recompensas a Maestros y Estudiantes.

DE CARACTER OPERATIVO: Dotación de Recursos Financieros a las Escuelas

Igualmente se plantea llevar a cabo lectura de discusión con casos prácticos para su análisis, así como la implantación de normas para actuar en el salón de clase se realizaría en primera instancia con los directores y éstos lo extenderían a sus maestros.

Entre las líneas de acción José Angel Pescador enuncia la idea de trabajar en un gran proyecto para mejorar la calidad de la educación con carácter experimental a partir de cuatro líneas de trabajo:

I DE DESARROLLO: mejoramiento de la enseñanza, de los conocimientos básicos.

II DE INVESTIGACION Y EXPERIMENTACION.

III DE DIFUSION Y DE DIVULGACION.

4) Ibid p. 41

IV DE EVALUACION: especialmente en las ciencias naturales y sociales.

Una de las propuestas de investigación aborda la temática de las características del maestro, los antecedentes académicos y laborales que influyen en su actuación en el aula.

Las propuestas vertidas anteriormente ubican varios factores como trascendentales para lograr elevar la educación básica, estos planteamientos son sólo un punto de vista que puede ser muy rescatable, sin embargo no hay que dejar de analizar cual es la visión del gobierno mexicano y cuales son sus propuestas ante esta problemática en la que el docente tiene un papel estratégico.

1.2 CREACION DE PROGRAMAS DE FORMACION SUPERACION Y ACTUALIZACION DE LOS MAESTROS EN SERVICIO.

La Secretaría de Educación Pública ha creado diversos organismos con el fin de mejorar el nivel académico de los maestros de educación básica, así en 1971 se creó la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio con la finalidad de ofrecer asesoría permanente y procurar la actualización del magisterio en servicio, llevando a cabo un extenso programa de seminarios, conferencias, mesas redondas y juntas académicas de zonas las cuales versan sobre diversos temas educativos.

Así también a partir de 1975 se facultó a la Dirección General de Educación Normal para organizar e impartir cursos de licenciatura de Educación Preescolar y Primaria; para ingresar era necesario acreditar estudios completos como profesor de alguno de los dos -

niveles o bien el bachillerato o equivalente; por cada grado acreditado el estudiante recibía un estímulo que se incorporaba a su sueldo regular, es así como se inició el primer programa de actualización y mejoramiento del magisterio, el cual permitía al profesorado en servicio a aspirar a la licenciatura en educación por medio de cursos abiertos complementados con talleres de verano, tales cursos les posibilitaba incrementar su nivel académico, dominar nuevas técnicas y conocimientos además de obtener mejoras económicas, ya que como se dijo cada grado acreditado correspondía a un aumento salarial.

Las autoridades responsables de esta educación han manifestado que la calidad de la educación depende primordialmente de los maestros; que en los últimos años como consecuencia del tremendo crecimiento demográfico, de la ampliación y multiplicación desordenada del número de escuelas normales, se ha abatido la calidad de la misma.

Siguiendo esta línea, el gobierno ha plasmado en el Plan Nacional de Desarrollo una estrategia llamada revolución educativa, la cual pretende: "...erradicar los desequilibrios, las ineficiencias y deficiencias que se han generado a través de nuestra evolución histórica. Sólo así se podrá elevar y preservar un alto nivel de calidad en la enseñanza y ampliar el acceso a la educación a todos los estratos y grupos sociales...". Entre sus objetivos se encuentra el de "...elevar la calidad de la educación en todos los niveles a partir de la formación integral de los docentes...". (5)

5) Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, Poder Ejecutivo Federal, mayo, 1989 p. 65.

En el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte se mencionan los fundamentos que se consideraron al plantear la necesidad de elevar la formación profesional del maestro de educación básica. Ahí mismo se menciona a la Revolución Educativa la cual fue creada para fortalecer el nacionalismo y reafirmar la autonomía del país, en ella se enarbolan la independencia política, económica y cultural, esta última dependiente de la educación, en la que recae la formación de los futuros ciudadanos y en ella se decide el destino de México.

En este documento se enfatiza el hecho de que el gobierno mexicano ha enfrentado decididamente el problema educativo en cada uno de los momentos de la vida nacional, esforzándose en formar los cuadros técnicos y profesionales que requiere la transformación económica y social del país.

Por otro lado se explica que a raíz del aumento de escuelas normales formadoras de maestros, la calidad de esta educación decayó, por lo cual se vio la necesidad de asignar a los estudios de normal el nivel de licenciatura, esto se llevo a cabo a partir de 1975.

El programa destaca que la adecuada formación de maestros constituye la espina dorsal de todo sistema educativo; señala que cuando el desempeño en este ámbito coincide con los altos criterios de calidad, la educación se apoya en un cimiento seguro. "La sólida formación magisterial se traduce en la sólida formación del educando". (6)

6) Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, México, Cuadernos SEP, 1984. p.19.

En los lineamientos de estrategia generales de la Revolución educativa se parte de la convicción del elevado valor social de la docencia y uno de sus propósitos sociales es la revaloración social y profesional del magisterio, ya que el maestro es el elemento fundamental del proceso educativo, esta revolución fortalecerá al docente, su capacidad profesional, su responsabilidad social y su vocación de servicio. Educadores y educandos deberán formarse con la convicción de que su realización y responsabilidad personales están ligados al engrandecimiento nacional.

Dentro de los lineamientos específicos se mencionan los siguientes:

Las tareas para mejorar la calidad de la educación se expresan en tres vertientes:

- a) En los docentes
- b) En los programas y contenidos educativos y
- c) En los métodos y técnicas que eleven el aprovechamiento de los alumnos y la eficiencia terminal.

El énfasis se centra en la preparación de los docentes, por lo cual se implantan acciones y programas que ayuden a elevar la calidad de la enseñanza que se ofrece a los futuros maestros, para lograr este objetivo la formación de docentes tendrá como antecedente necesario el bachillerato.

Dentro de sus programas se encuentra el de formación, superación y actualización, el cual tiene como objetivo capacitar y actualizar a los maestros de acuerdo con los requerimientos pedagógicos de su práctica docente.

En sus líneas de acción se enuncia la tarea de formular planes y programas de estudio que aseguren una formación científica y tecnológica, cultural y tecnopedagógica del más alto nivel.

Fernando Solana, en su libro Tan lejos como llegue la educación (7) sostiene que el maestro es crucial para la calidad de la educación.

Todo converge hacia su excelencia humana personal como el recurso principal para crear excelencia en las siguientes generaciones.

"El maestro es el principal responsable de que el proceso educativo mantenga la educación deseada de vincular los momentos de dicho proceso y de integrar los distintos aspectos de la educación en la unidad coherente" (8).

Esta política de formación y actualización de docentes se acentúa en el Programa para la Modernización Educativa, donde se menciona: "La necesidad de un sistema educativo que forme ciudadanos mejor capacitados para actuar en un mundo de cambios acelerados...el futuro maestro ha de ser en las aulas el agente promotor del proceso de modernización social" (9)

Este documento señala que dado el crecimiento de la población que demanda educación, se ha multiplicado aceleradamente la formación de maestros que satisfagan

7) Fernando Solana Fuentes Tan lejos como llegue la educación, p. 150 México, FCE, 1982, 334 p.

8) Ibid p. 155

9) Programa para la Modernización Educativa, México, SEP 1989 p. 64-66.

esta necesidad, ello ha repercutido en el bajo nivel en el que se encuentra esta educación. De igual manera enfatiza la falta de programas permanentes que apoyen la actualización de los docentes que laboran como formadores de maestros, aunado a esto cuestiona que los planes de estudio se han modificado en varias ocasiones y en periodos muy cortos, siendo estos mismos desvinculados de las particularidades de cada región del país. Critica diversos aspectos de estos programas tales como la excesiva información en unas áreas y los vicios en otras como la ecología, la salud, la sexualidad, etc. ignorando con frecuencia los avances tecnológicos; plantea por tanto subordinar la formación a la acumulación del conocimiento, dándole mayor importancia a la reflexión, construcción teórica, creatividad, innovación y a la vinculación entre teoría y práctica.

Por otra parte menciona que no se cuenta con una política definida de investigación educativa y de programas coherentes en este campo, lo cual nos lleva a que los esfuerzos que se hacen sean dispersos y no se tengan propuestas de solución integral a los problemas.

Por otro lado, una gran parte del magisterio nacional, ha emprendido movimientos que tienden a mejorar sus condiciones laborales y elevar su formación profesional; esto les ha permitido visualizar, por un lado los procesos sociales que atañen a la función de la educación, la escuela y el maestro en la sociedad, y por el otro, acrecentar sus estudios adquiriendo mayores conocimientos psicopedagógicos en los cuales apoyar su práctica docente con fundamentos más sólidos, y estar capacitados para enfrentar los problemas del desarrollo integral de los educandos al interior del aula, teniendo así posibilidades de orientar a sus alumnos o bien adoptar medidas pedagógicas a situaciones concretas.

Con los datos vertidos anteriormente y en el capítulo referente al plan de estudios de las LEPEP 85, se puede observar cómo se planteó por parte del gobierno mexicano la necesidad y urgencia de brindar al maestro de educación básica una formación profesional acorde a las exigencias del desarrollo de nuestro país, ya que se ubicaba a aquel como la piedra angular, la base principal para mejorar la educación básica.

Sin embargo, es preciso señalar que no solamente elevando la formación de maestros, se mejorará la calidad de la educación básica también son determinantes otros factores como los problemas familiares en los que se desenvuelve el niño, la desnutrición de la mayoría de niños en el país, los recursos que asigna el estado a la educación en este nivel y otros factores como lo enuncia José Angel Pescador:

"La educación es un fenómeno que no se da aislado, sino que guarda una interrelación con otros fenómenos sociales. Hablar de la calidad de la educación es hablar de la calidad de salud, de la vivienda, de la alimentación, del vestido. Hablar de la calidad de la educación es hablar de la mayor incidencia de ésta en los procesos sociales e históricos, con el mayor uso de sus recursos y capacidades" (10)

Ante esta visión política y estratégica del estado, es oportuno reafirmar que la calidad de la preparación profesional del maestro de este nivel no es el único factor que determina el mejoramiento de esta educación,

10) Pescador, J.A. "Inovaciones para mejorar la calidad de la educación en México", Perfiles Educativos No. 19, CISE-UNAM, México D.F. enero-mayo, 1983.

si esta idea se maneja así oficialmente es porque trata de encubrir otros aspectos sociopolíticos que influyen en esta problemática tales como: el hecho de que el salario que recibe el maestro de este nivel es tan bajo que éste se ve obligado a cubrir doble jornada de trabajo para sobresalir económicamente, esto tiene como consecuencia el descuido educativo de sus grupos escolares; así mismo existe una deficiente asignación de presupuesto a la educación, problema que no se trata en estos documentos; por otra parte se presentan los factores de salud, vivienda, alimentación de cada familia, como lo enuncia Pescador, los cuales son igualmente determinantes en el problema que aquí se contempla.

Otro aspecto que es preciso cuestionar es que una de las causas que influyeron en la decisión del gobierno mexicano de elevar los estudios de normales a nivel licenciatura fue el excedente de maestros egresados que no eran absorbidos por ninguna institución, por esta razón se crean las licenciaturas para maestros como un mecanismo que frenaría ese excedente, con esta medida ya no se ubica a esta profesión por parte de la población que la demanda como una posibilidad real e inmediata de adquirir un trabajo remunerativo en un tiempo relativamente corto. Solana lo menciona (11) informando que una población pequeña de estudiantes no tienen pensado dedicarse a la profesión de maestro, estos estudios son para algunos de ellos una carrera de promoción que ofrece dos ventajas: es mejor alternativa que el bachillerato ya que con un año más se adquiere un título y es una garantía de seguridad laboral que por cinco horas de trabajo diario, después estos maestros se pueden dedicar a otra cosa (nota).

11) Solana Fuentes Tan lejos como llegue la educación, Mexico, FCE, 1982. p. 159.

NOTA: Actualmente los estudios de maestro requieren como antecedente el bachillerato

En el mismo libro se dice que en el ciclo escolar 1982-1983 no se pudo dar empleo a más de 20 mil maestros egresados de las escuelas normales; se ubica al problema del desempleo de maestros como una fiebre de normales particulares que sin ninguna regulación se dedicaron a producir maestros, por ello se implementó una mejor calidad, una mejor formación del maestro y a la vez la regulación de la egresión (12).

Por todo lo expuesto anteriormente se puede visualizar que para el gobierno mexicano, elevar la calidad de la educación se ubica como un factor estratégico para el mejor desarrollo del país; por esta razón los organismos de la SEP, responsables de esa gran tarea se abocaron a elaborar las propuestas necesarias para la creación de una universidad que atendiera las expectativas que permitieran, por un lado, elevar el nivel profesional de los maestros y actualizarlos, y por otro, responder a las necesidades sociales y a las de los maestros. Es así que surge el proyecto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual fue objetivo a largo plazo de distintos grupos del sistema educativo nacional; el objetivo del proyecto original era mejorar la formación profesional del magisterio, a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación básica del país.

Primeramente se manifestó por parte del sindicato la necesidad de una universidad para maestros; posteriormente la SEP y el S.N.T.E., integrados en dos comisiones elaboraron dos proyectos académica y administrativamente diferentes, siendo el proyecto de la SEP el que logró asentarse.

Encontrándose José López Portillo como candidato presidencial en 1976, prometió que la UFN sería característica esencial de su política educativa, en su primer informe la ratificó y en el segundo (1978) anunció el comienzo de las actividades de la UFN.

12) Ibid p.160

En seguida se describirán las bases que sustentan a dicha universidad, sus funciones y objetivos.

CAPITULO II UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL.

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la secretaria de Educación Pública, que tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades de la sociedad.

2.1 CARACTERISTICAS

En cuanto Institución de Educación Superior, la Universidad Pedagógica Nacional preserva, transmite y produce conocimientos, recreando la universalidad del saber científico, artístico y cultural.

Para ello, se compromete con la práctica seria, rigurosa y creativa de la investigación vinculada con las necesidades, problemas y aspiraciones de la sociedad; forma profesionales capaces y creadores que desempeñen su cometido con una conciencia social crítica y difunde los conocimientos y avances de la ciencia y la tecnología, del arte y la cultura, buscando el beneficio y el provecho de las mayorías.

En cuanto Institución de educación superior, la Universidad Pedagógica, desarrolla, difunde y estimula los avances de las ciencias abocadas al estudio de la educación, fomentando el progreso de dichas formas del saber mediante la generación de nuevas propuestas en el campo educativo, que respondan a las necesidades sociales actuales y previsibles.

*La información vertida se traslado textualmente del proyecto de creación.

Se propone no sólo el cultivo de este campo específico del saber, sino su aplicación al mejoramiento de la calidad educativa, buscando por un lado, un más alto nivel profesional en el desempeño del profesor en el aula y buscando, por el otro, elevar la eficiencia y rendimiento del Sistema Educativo Nacional. (13)

En cuanto integrante del Sistema Educativo Nacional y del Subsistema de Formación de Docentes, la Universidad Pedagógica Nacional, reconoce la importante participación del magisterio en la construcción y desarrollo de estas instancias.

Por ello, al cumplir su tarea fundamental de contribuir con la formación de profesionales y especialistas que requiere el Sistema, se compromete a mantener una vinculación con el profesor en el ejercicio con el propósito de conocer sus problemas y recuperar los aportes del magisterio nacional al mejoramiento de la práctica educativa.

En cuanto organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, la Universidad constituye la respuesta del Gobierno Federal a los legítimos intereses del magisterio nacional de disponer de cauces institucionales que le permitan la superación académica, la revaloración social del ejercicio docente, así como el mejoramiento de sus condiciones materiales de vida.

PRINCIPIOS

Los principios que articulan la estructura y práctica de la Universidad Pedagógica Nacional se basan en el Artículo Tercero Constitucional. Por lo tanto, la Universidad:

13) UFN Proyecto Académico, Documento de Trabajo, UFN, México, 1984, p. 1

.Será Científica, porque estimula la indagación, la sistematización y la producción de conocimientos que no sólo explican, sino que transforman los objetos y generan alternativas de solución a los problemas que se estudian, así como a las relaciones sociales que lo sustentan. Está basada en el rigor teórico-metodológico y en la capacidad creadora, reconociendo que el conocimiento científico se encuentra en constante cambio y desarrollo.

.Será Crítica, ya que promueve la reflexión independiente de todo dogma, se basa en respeto a las posiciones divergentes y produce conocimientos y propuestas alternativas orientadas al mejoramiento de la calidad y la práctica educativas.

.Será Democrática, ya que, orienta sus acciones a consolidar un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, cultural y social del pueblo; de esta manera contribuye al cambio de estructuras sociales, para la conformación de un sistema participativo, libre y justo.

.Será Nacional, porque además de tener presencia en todo el territorio, atiende específicamente los problemas del Sistema Educativo Nacional, las necesidades particulares de la educación en cada región y los requerimientos culturales de la sociedad.

2.2 OBJETIVOS

.Generar conocimiento científico y tecnológico particularmente en las Ciencias abocadas al estudio de la educación, en beneficio del desarrollo integral del educando y de la sociedad.

.Contribuir al desarrollo profesional del magisterio en servicio, particularmente el de educación básica, con programas de formación, actualización y superación académicas; así como apoyar la formación de especialistas en educación que demande el Sistema Educativo Nacional.

.Contribuir al mejoramiento de la calidad de la Educación en nuestro país, transformando la práctica educativa, generando nuevas alternativas pedagógicas y rescatando lo mejor de la tradición educativa, mexicana y universal.

.Compartir, con otras Instituciones afines, las tareas relativas a la formación, actualización y superación del magisterio nacional.

.Participar en el proceso de transformación social, tomando como base el desarrollo cultural de las regiones, la superación profesional del maestro en servicio y el mejoramiento de la calidad de la educación. (14)

2.3 FUNCIONES ACADEMICAS

Las funciones académicas responden a los objetivos generales de la Universidad que tienen como propósito fundamental el generar y difundir el conocimiento y la cultura educativa, así como los recursos científicos y tecnológicos que permitan el desarrollo de aptitudes y prácticas tendientes a construir una sociedad más justa que atienda a las necesidades educativas de las mayorías del país.

14) Ibid p. 3

En la Universidad Pedagógica Nacional las funciones académicas se abocan a la docencia de tipo superior encaminada a la formación de profesionales, a la investigación científica en materia educativa y a la difusión y extensión relacionadas con la educación y la cultura en general.

Si bien cada una de las funciones tiene su propio nivel de especificidad, éstas no existen en forma independiente. La docencia no sólo busca la formación de profesionales sino también la producción de conocimientos que generen alternativas de solución a la problemática que se vive en el ejercicio de la profesión; la investigación se torna más fecunda al vincularse con la docencia y la práctica educativa en el campo profesional; la difusión y la extensión universitaria contribuyen al cambio de actitudes y prácticas en la sociedad al recuperar los avances de la docencia y la investigación.

La vinculación entre las funciones universitarias se expresa en acciones realizadas por los sujetos que participan en ellas.

Esta articulación entre docencia, investigación y difusión, común al funcionamiento de toda universidad es, además, en el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, expresión de un Proyecto Académico singular. En efecto, a diferencia a otras unidades las funciones académicas de la UPN:

.Se proponen el estudio científico y la construcción de alternativas concretas y viables que contribuyan al mejoramiento de la práctica educativa, particularmente en el nivel de la educación básica.

.Tiene como uno de sus destinatarios al maestro en servicio, en su compleja tarea de educador, siempre en relación con los requerimientos de sus educandos.

.Están orientadas fundamentalmente al estudio y desarrollo de las ciencias abocadas a la comprensión del fenómeno educativo, relacionando en forma permanente, los aspectos centrales de la educación con la sociedad y la cultura. (15)

2.4 SUPERACION PROFESIONAL INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

La Universidad Pedagógica Nacional, de acuerdo con sus características y propósitos, sostiene como política fundamental atender a las necesidades del magisterio; para ello, le ofrece cauces institucionales que le permitan la superación académica y la revaloración social de su ejercicio docente, en apoyo al mejoramiento de sus condiciones materiales de vida. De esta manera se compromete a contribuir a la superación integral del maestro y a configurar el nuevo perfil del educador.

En esta concepción del educador, se considera al estudiante no sólo como un sujeto de aprendizaje, sino como un sujeto social con necesidades de tipo cultural, laboral y económico, que influyen y determinan de alguna manera su desempeño académico a lo largo de su formación y de su actividad profesional.

En consecuencia la UPN sostiene como política fundamental el atender a dichas necesidades; mediante sus propias funciones, por medio de asesorías y por conducto de propuestas ante las instancias correspondientes.

La superación profesional integral del docente requiere de las siguientes acciones de apoyo:

15) Ibid p. 5

Atención a los requerimientos académicos y culturales del maestro. Esta actividad se cumple con el conjunto de acciones que la UPN realiza en sus 74 Unidades distribuidas en el país mediante los programas de docencia, investigación, difusión cultural, extensión universitaria y los servicios de apoyo académico. Para una mejor atención, la Universidad se coordina con otras instituciones para realizar acciones conjuntas.

Promoción laboral y escalafonaria. Toma como base el avance en la formación profesional del maestro y el cambio cualitativo de su labor docente, durante sus estudios y al egresar de ellos. Esto representa una revisión de la política escalafonaria y de promoción para incorporar nuevos elementos y criterios que reconozcan de manera importante los estudios que el maestro realiza. Además, se requiere de la creación de plazas para los egresados que, sin desvincularlos de su práctica, les permita desarrollar actividades de apoyo en las que aporten los conocimientos adquiridos en sus estudios.

Elevación de las condiciones materiales de la vida del maestro. Ello implica un conjunto de apoyos económicos que repercutan en sus percepciones a medida que avanza en su preparación académica y que tomen en cuenta la pérdida del poder adquisitivo de su salario. Considerando que la superación profesional debe representar para el maestro una elevación de sus percepciones que corresponda al nivel y grado que obtenga, dichos apoyos económicos podrán adoptar diferentes modalidades: becas, compensaciones, apoyos asistenciales y el incremento directo al salario base.

Revalorización social del trabajo del maestro. Esta actividad se apoya en las acciones arriba señaladas y en otras que realiza la UPN y que están orientadas a promover la importancia que la labor del maestro ha tenido y representa para el desarrollo social, económico y cultural del país. (16)

2.5 DOCENCIA

La Universidad Pedagógica Nacional tiene entre sus funciones la formación de profesionales de la educación para atender la problemática y las necesidades educativas del país para cumplir con este propósito cuenta hasta la fecha con los siguientes proyectos:

.Licenciaturas.

Las licenciaturas en la UPN, están dirigidas a la formación de profesionales que den respuesta a la problemática del Sistema Educativo, fundamentalmente por medio de la elaboración e instrumentación de proyectos específicos. Sus programas cubren dos líneas centrales: la formación de docentes; y la atención, desde una perspectiva disciplinaria, de diversos campos problemáticos y ámbitos de acción dentro del Sistema Educativo Nacional.

Bajo este marco general, la UPN actualmente atiende las siguientes Licenciaturas:

En la Unidad Ajusco,

- Administración Educativa
- Sociología de la Educación
- Pedagogía
- Psicología Educativa
- Educación Indígena
- Educación de Adultos
- Educación Básica

En otras unidades

- Educación Básica
LEB Plan 79
- Educación Preescolar y Educación
Primaria planes
1985

En el siguiente capítulo se describirá el plan de estudios de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, el cual es el centro de interés de esta trabajo.

CAPITULO III PLAN DE ESTUDIOS DE LAS LICENCIATURAS EN EDUCACION PREESCOLAR Y EN EDUCACION PRIMARIA, PLANES 1985.

3.1 ANTECEDENTES

La creación de las licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria 1985 (LEP Y LEP 85') es el resultado del análisis y evaluación de la experiencia de la U.P.N. en el proceso de formación y profesionalización del magisterio discutidos en diferentes foros y reuniones académicas desde 1982. En este proceso de discusión se partió de la necesidad de revisar y reestructurar la licenciatura en educación básica plan 79', la cual representaba un proyecto que ya no satisfacía las expectativas de superación del magisterio. Para realizar este trabajo de evaluación curricular, se formaron equipos integrados por docentes del Sistema de Educación a Distancia (SEAD) y de la Unidad Ajusco, los cuales sistematizaron las diferentes propuestas manifestadas en las reuniones de discusión y aplicaron encuestas a nivel nacional a estudiantes y asesores de estas carreras, acerca de los problemas y necesidades concernientes a la licenciatura. El resultado de estos trabajos fue presentado a las autoridades internas y a los asesores de las unidades con el propósito de recuperar nuevas opiniones y acordar procedimientos para el diseño y operación del nuevo plan.

En los meses de septiembre a noviembre de 1984 se elaboraron los primeros cursos con los materiales correspondientes, el proyecto inicial fue presentado y discutido con los directivos de la Dirección General de Educación Normal (DGEN), y la oficina de asesores del titular de la SEP; hechos los ajustes y modificaciones correspondientes que no alteraron sustancialmente el proyecto se prosiguió con la operación de las LEP y LEP 85' y se continuo con el diseño de los cursos del 2o, 3o y 4o semestres.

El carácter participativo del proyecto se mantiene en el diseño de los cursos (programas, guías, antologías y apéndices) en donde confluyen distintas áreas académicas de la Universidad que habían participado en programas anteriores aportando experiencias concretas a la formulación de nuevos cursos; para la elaboración de los nuevos cursos (del 1o. al 5o. semestre) se formaron equipos multidisciplinarios. El tiempo originalmente establecido para el diseño de cada curso fue de tres meses criterio que únicamente fue respetado para los cuatro primeros semestres; a partir del 5o. se redujo a dos meses.

Estas licenciaturas parten del análisis de las necesidades de la educación preescolar y de la educación primaria y de las características de los educandos de estos niveles, y se enmarcan en la conceptualización sociopolítica de la revolución educativa. Ofrecen al maestro en servicio una educación de tipo superior mediante la cual eleva su nivel profesional y le permiten incorporarse al sistema permanente de atención y de superación profesional del magisterio al estar en condiciones de acceder estudios de especialización de maestría y de doctorado.

Al ser el maestro uno de los elementos nucleares del proceso educativo en la escuela, y al participar mediante su trabajo en los cambios de la sociedad, de la educación y del sistema educativo nacional se constituye en uno de los factores determinantes para elevar la calidad de la educación; en la medida en que se fortalezca y actualice su formación profesional, se propiciará que su labor sea cualitativamente superior en el aula y mayor en su compromiso social.

El conjunto de experiencias desarrolladas en la UPN constituyen la base que ha permitido estructurar estas licenciaturas, las cuales favorecen en el profesor en servicio, un mayor esclarecimiento de su función y de su participación comprometida en el proceso educativo, de tal manera que pueda vincular armónicamente los

lineamientos de la política educativa nacional, las dinámicas propias de la comunidad y la actividad cotidiana de la escuela.

3.2 OBJETIVOS DE LAS LICENCIATURAS

Estas licenciaturas se proponen los siguientes objetivos:

1 Continuar la formación profesional de los maestros de educación preescolar y de primaria en servicio.

2 Favorecer la organización y la sistematización de la reflexión del estudiante sobre su práctica docente, con los elementos teóricos y práctica de la investigación, elementos que posibiliten la adopción y el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras.

3 Contribuir a que el estudiante valore el papel que juega la salud física y mental en el desarrollo individual y social para que durante sus estudios y su ejercicio profesional orienten sus acciones.

4 Consolidar en el estudiante la comprensión de los fines y valores de la educación nacional y de la responsabilidad social del profesor en la escuela y en la comunidad, para dar respuestas adecuadas a las necesidades y aspiraciones de los individuos y de la sociedad.

5 Propiciar en el estudiante actitudes reflexivas, críticas y creativas de clara educación humanística ante la labor docente, mediante el análisis de la educación con su sentido de formación cultural, científica y técnica, y con su carácter democrático y de solidaridad nacional e internacional en el contexto histórico social de México.

6 Favorecer la convicción nacionalista del estudiante mediante el análisis, la sistematización y la proyec-

ción de la experiencia histórica de la práctica docente en la escuela mexicana.

7 Favorecer la comprensión, adopción, elaboración y desarrollo de propuestas pedagógicas, así como la toma de decisiones frente a los problemas que se presentan en el aula y en la comunidad, mediante la revisión crítica de los actuales conocimientos psicopedagógicos y de su experiencia docente.

8 Fortalecer en el estudiante su capacidad de participación en la generación de la cultura y en particular de la cultura pedagógica, estimulando su interés por la actualización permanente de sus conocimientos ante los avances de la cultura, la ciencia y la tecnología, y las nuevas necesidades de los individuos y la sociedad. (17)

3.3 PERFILES DE INGRESO Y EGRESO

El modelo académico de las licenciaturas que propone la Universidad Pedagógica Nacional a los maestros en servicio tomó en cuenta, en la elaboración de los rasgos que caracterizarán profesionalmente a sus egresados, la triple dimensión del ser humano considerada en los nuevos modelos académicos de las escuelas normales-superior, de educación preescolar y primaria -que a continuación se indica:

a) como ser humano en todos los atributos, capacidades, potencialidades y derechos;

b) como hombre que vive en un país con su propia historia, devenir, características, identidad y problemas; y

17) UPN Plan de estudios. Licenciatura en educación Preescolar 1985 p.14

c) como maestro mexicano encargado de la educación de las generaciones jóvenes, cuya acción debe trascender como agente de cambio social hacia la justicia y paz. (18)

La Universidad Pedagógica Nacional desarrolla su actividad formadora de profesionales de la educación en la tendencia de la unidad de sistema integral de formación de docentes, responde de manera específica a los intereses de los maestros de preescolar y primaria en servicio para que puedan obtener el grado de licenciatura: para ello considera: en los perfiles de ingreso y egreso, los rasgos que expresan tanto las necesidades y aspiraciones de su desarrollo personal y profesional, como las que son propias de la sociedad y del sistema educativo nacional.

RASGOS DEL PERFIL DE INGRESO.

El destinatario de la carrera, maestro en servicio, es un adulto poseedor de cultura y participante en la construcción de ella, con formación personal específica, experiencia docente significativa, que durante los años que cursa la licenciatura realiza su quehacer docente en un nivel educativo determinado. Su desarrollo personal y profesional está inmerso en una realidad económica, política y social, y particularmente en una realidad educativa. Por lo tanto, tiene una concepción propia acerca de la vida, de la sociedad, de la educación, del Sistema Educativo, de su función y participación como docente, y un ejercicio profesional en el que vincula los valores, los elementos conceptuales y metodológicos que posee con la realidad educativa en que está inmerso para dar respuesta a las necesidades educativas de los individuos y de la comunidad.

18) UPN Plan de estudios. Licenciatura en Educación Preescolar 1985. p. 15

Las características de los maestros en servicio que ingresan a la licenciatura comprenden un amplio rango tanto en lo que se refiere a la edad, años de servicio, condiciones de trabajo, como a su preparación profesional por los de diversos planes de estudio que han existido en educación normal, a pesar de lo cual presentan dos características comunes que son de importancia significativa: su experiencia profesional y su vocación magisterial que se manifiesta en el interés por cursar estudios de educación superior que consoliden su profesionalismo y lo mantengan en su campo de trabajo.

Los maestros son egresados de escuelas normales que tenían como antecedente la educación secundaria y que ofrecieron planes de estudio de tres o cuatro años, los cuales incluían líneas de formación científica, filosófica, social y psicopedagógica, así como actividades que favorecen el desarrollo armónico con orientaciones y en proporciones diversas. Existen también egresados de Instituto Federal de Capacitación de Magisterio, así como de dependencias estatales con la misma función, que ofrecieron planes de estudio de tres años para formar a maestros en servicio que sólo contaban con el antecedente de la educación secundaria.

Los maestros en servicio que proceden de los diversos planes de estudio e instituciones, y que en su mayoría se incorporan al trabajo a temprana edad, encuentran en la acción unificadora del Sistema Educativo Nacional las condiciones objetivas que determinan los rasgos comunes de su práctica y formas de conciencia personales en la práctica docente.

La práctica docente ha propiciado que el maestro desarrolle importantes actividades y habilidades profesionales, entre las que destaca la búsqueda de información y de recursos que contribuyan a mejorar la eficiencia y la calidad de su trabajo.

Fundamentalmente el maestro de educación básica manifiesta que no existen estudios de educación superior que satisfagan sus necesidades profesionales y en el intento de abordar para tal efecto la psicología y la pedagogía encuentran que el tratamiento que reciben tales disciplinas no le aporta elementos significativos para enfrentar los problemas concretos de su quehacer docente y descubren otros campos profesionales, lo que propicia la deserción de la docencia en la educación preescolar.

Como trabajador de la educación el maestro tiene un conjunto de obligaciones y de derechos que enmarcan su participación y que condicionan la expresión de sus necesidades y aspiraciones laborales, académicas y culturales. El conocimiento de su marco legal y de la filosofía social que lo sustenta, demanda un nuevo nivel de profundización.

RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO

Los rasgos que caracterizarán profesionalmente al egresado de estas licenciaturas serán:

1 Poseer la conciencia social que oriente su práctica docente, reconsiderando las funciones de la escuela y su participación profesional en beneficio de los educandos, la comunidad y la nación.

2 Manifestar una conciencia de Unidad e identidad nacional basada en los principios emanados del artículo 3o. Constitucional, que oriente, consolide y caracterice su labor docente.

3 Ubicar su función como maestro en la comprensión de la educación como fenómeno social, en el que concurren factores económicos, políticos y filosóficos.

4 Ser capaz de analizar y comprender la estructura económica y política de la formación social mexicana y ubicar en ella los problemas educativos nacionales.

5 Ubicar su participación profesional en el Sistema Educativo Nacional, considerando sus bases jurídicas y su estructura organizativa y operativa.

6 Ser capaz de identificar y recuperar en su práctica docente las experiencias que permitan consolidar el proceso educativo y aportar propuestas que enriquezcan la escuela mexicana.

7 Perfeccionar la comprensión de los recursos teórico-metodológicos que son necesarios para la continua revisión y actualización en materia educativa, y que le permite al maestro sistematizar su experiencia y orientarse en la búsqueda de soluciones pertinentes a los problemas de la realidad educativa en la que está comprometido.

8 Adoptar una actitud reflexiva, crítica, sistemática y creativa, ante su práctica docente, considerando los avances de las disciplinas que explican y apoyan el proceso educativo.

9 Enfrentar los problemas educativos que se presenten en la escuela y la comunidad desarrollando propuestas concretas de trabajo a partir de la comprensión y de la adopción crítica de los enfoques psicopedagógicos.

10 Orientar sus acciones como maestro y como miembro de la comunidad, tomando en cuenta la importancia de la salud física y mental en el desarrollo armónico del ser humano y el de la sociedad.

11 Ejercer su tarea educativa basado en una clara comprensión de las relaciones que guardan entre sí las condiciones reales de la sociedad y del Sistema Educativo Nacional, los valores propios de la cultura-

de la Comunidad, los contenidos de enseñanza-aprendizaje, las experiencias escolares de aprendizaje y las características de los educandos.

12 Tomar decisiones que promuevan el desarrollo armónico de los educandos con base en la evaluación integral de las respuestas pedagógicas puestas en práctica. (19)

3.4 ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS

La estructura del plan de estudios de las licenciaturas de la UPN, plan 1985, parte del hecho de que el estudiante, el profesor de preescolar en servicio, ha desarrollado y vive cotidianamente una valiosa experiencia que esta licenciatura toma como objeto de estudio y de transformación. Así, el objetivo de trabajo de este plan de estudios lo constituye la práctica docente, la cual supone necesariamente un accionar educativo de carácter fundamentalmente social que tiene expresión tanto al interior del aula y de la institución escolar, como en la unidad y en la sociedad en su conjunto.

Estas licenciaturas tienen como interés central que el maestro realice una reflexión sistemática acerca del quehacer docente, propiciando un análisis que confronte en forma permanente su saber práctico con elementos teóricos de distintos campos de conocimiento. Esta confrontación le permitirá conceptualizar su práctica y derivar acciones pedagógicas, constituyendo así una explicación con funcionamientos más sólidos acerca de su labor. De esta manera la constante vinculación entre teoría y práctica se convierte en una experiencia creativa para el estudiante. Bajo estas consideraciones el estudiante en la licenciatura analiza el proceso enseñanza-aprendizaje como fenómeno social producto de

19) Ibid p. 20

determinaciones diversas, estudia al sujeto del aprendizaje como totalidad, y entiende que la institución escolar se enseña y en ella se aprenden además de conocimientos, actitudes, valores y normas.

Para alcanzar estas finalidades es importante poner a disposición del maestro en servicio nuevos enfoques psicopedagógicos que se relacionen directamente con su práctica docente y el fin de ésta persigue el desarrollo integral de sus educandos reflexionar, a la luz de las corrientes que estudian los procesos sociales acerca de la función de la educación, de la escuela y del maestro en la sociedad; así como realizar un análisis del papel que juegan en la educación del niño los contenidos y las metodologías de enseñanza propias del nivel escolar en el que se encuentra.

La estructura del plan de estudios se fundamenta en las consideraciones anteriores y se organiza en dos áreas de trabajo -básica y terminal- con cuatro líneas de formación, las cuales pretenden cubrir las diferentes dimensiones que determinan el quehacer docente.

AREA BASICA

El área básica ofrece al estudiante un espacio curricular que le permita organizar la reflexión sobre el quehacer docente desde una perspectiva multidisciplinaria, considerando al hecho educativo en su complejidad producto de múltiples determinaciones, y reconociendo su especificidad con los problemas que hoy presenta para su estudio y transformación.

Para ello se le proporciona un conjunto de elementos teórico-metodológicos provenientes de distintos campos del conocimiento, referentes al problema de finalidades, las funciones y las determinaciones de la práctica docente, propiciando el análisis y la confron-

tación de este conocimiento con el saber del maestro en servicio.

El área comprende veinte cursos distribuidos en los primeros cinco semestres de la licenciatura. (20)

AREA TERMINAL

El area terminal ofrece al estudiante un espacio curricular que le permita la elaboración, la integración a su práctica y la evaluación de propuestas pedagógicas que articulen lo pedagógico, lo psicológico y lo social, e incluyan soluciones didácticas significativas a los problemas de la relación entre los contenidos de enseñanza-aprendizaje, las características y los niveles de desarrollo del educando, y las condiciones de la realidad en que labora.

Para el desarrollo del área se ofrecen opciones elaboradas apartir de campos del saber científico y cultural, agrupados en tres grandes rubros: naturaleza, sociedad y trabajo, y lenguaje; de los cuales se derivan los contenidos de enseñanza-aprendizaje de la educación básica estas opciones se fundamentan en la premisa central de que el niño en situación de aprendizaje, independientemente del nivel de enseñanza, desarrolla habilidades cognitivas, psicomotoras y actitudes socio-afectivas, al mismo tiempo que adquiere información sobre diferentes fenómenos de la realidad. Paralelamente a esto, se reconoce que la educación preescolar presenta especificidades que responden al nivel de desarrollo del niño. Con base en estas consideraciones, se busca que el maestro genere propuestas que correspondan a esta especificidad.

20) UPN Plan de estudio. Licenciatura en Educación Preescolar 1985 p. 26

Las opciones están relacionadas con las condiciones específicas que vive el educando en este nivel y con diversos aspectos considerados en los contenidos de enseñanza-aprendizaje de la educación preescolar, como el afectivo-social el de la función simbólica, el de las operaciones lógico-matemáticas y el de las operaciones infralógicas.

De las diversas opciones, el estudiante elegirá cuatro al iniciar el sexto semestre. Cada opción incluye tres cursos que se desarrollan hasta finalizar la licenciatura, lo que implica participar en un total de doce cursos. (21)

3.5 LINEAS DE FORMACION

Las líneas de formación son criterio que presiden la construcción del plan de estudios, abordan enfoques especializados que integran contenidos esenciales de distintos campos disciplinarios con los que se pretende abarcar las diversas dimensiones que conforman el quehacer docente. En el plan de estudios las líneas se desarrollan en forma específica, a la vez que se integran en el análisis, la reflexión y la reorganización de la práctica del maestro en su rica y problemática complejidad. Se determinaron cuatro líneas de formación: la psicopedagógica, la socioeducativa, la filosófica social y la metodológica, que se expresan en las dos áreas de la estructura del plan de estudios. En el área básica contribuyen a la organización de la reflexión sobre el quehacer docente y en el área terminal se integran en la elaboración de propuestas pedagógicas que transformen la práctica docente del maestro.

21) Ibid p.27

LINEA DE FORMACION PSICOPEDAGOGICA

La línea de formación psicopedagógica conduce al estudiante a la conceptualización de la práctica docente como un proceso de carácter social, en el cual se expresan y producen relaciones institucionales y sociales; y a la reorganización de su quehacer como maestro priorizando lo referido al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para tal fin, desde una perspectiva dada principalmente por contenidos disciplinarios de la psicología, de la pedagogía y de la sociología se propone el análisis del concepto de práctica docente y de problemas que el maestro enfrenta en forma cotidiana en la escuela al elaborar soluciones de valor educativo y social. Los problemas que se abordan son fundamentalmente los que se relacionan con la condición básica del quehacer del maestro; adecuar el trabajo escolar a las características psicosociales del niño para favorecer su desarrollo.

De esta manera, el trabajo teórico y metodológico de la línea se propone el análisis crítico de la práctica docente que contempla los factores que la conforman, sus determinantes sociales y las constantes provenientes de modelos escolares de la escuela mexicana.

En relación con los problemas cotidianos del maestro se deriva a la revisión, análisis y comprensión del ámbito en que se dan las interacciones entre maestros y alumnos, es decir, el grupo escolar. Se trata de generar explicaciones sobre lo que sucede en el salón de clases y comprender la complejidad de lo que ocurre entre maestros y alumnos en la dimensión de las interacciones cotidianas, lo que le permitirá al estudiante clarificar su papel como educador en tales procesos.

En estrecha relación con los procesos sociales que enmarcan los de aprendizaje y socialización en la escuela se problematiza acerca del desarrollo infantil como un proceso de construcción permanente de la personalidad, de naturaleza integral y en íntima interdependencia con el medio social. Un objetivo importante en esta dirección es analizar la relación entre el aprendizaje escolar infantil para vislumbrar los alcances de su acción en la formación del niño.

En articulación con la redefinición de los sujetos de aprendizaje y el reconocimiento de los procesos sociales del aula, se plantea el análisis acerca de la planificación de las actividades docentes, los medios de enseñanza y la evaluación escolar. En este sentido, el estudiante realizará la revisión de conceptos y prácticas, tomando como referencia para el análisis elementos de las teorías sobre el desarrollo curricular la comunicación educativa, estableciendo la vinculación con el currículo escolar y las condiciones reales de su práctica.

La línea de formación psicopedagógica tiene una expresión predominante en el área terminal, en la cual el estudiante con una concepción de su ejercicio profesional como una práctica educativa y social, elabora propuestas pedagógicas que integran los fundamentos teóricos, los requerimientos metodológicos y las soluciones didácticas que respondan a las características de los educandos y a las condiciones concretas en que se realiza su práctica educativa. (22)

22) Ibid p. 28

LINEA SOCIEDUCATIVA

Esta línea de formación se propone identificar y analizar la estrecha relación entre la práctica docente y una realidad social que interviene para determinarla en un contexto local, regional y nacional. Asimismo, se busca enriquecer la experiencia docente del estudiante y sus diferentes enfoques de interpretación acerca del fenómeno educativo, entendiendo a éste como un proceso en el que se manifiestan contradicciones económicas, políticas y sociales.

La teoría pedagógica actual reconoce que los procesos psicopedagógicos están impresos en contextos sociales, concretos e históricos. Por ello, la teoría curricular vinculada a la formación de profesores aspira a integrar lo pedagógico con lo psicológico y lo social buscando una comprensión más completa del fenómeno educativo. Así, la enseñanza toma en cuenta la estructura y el funcionamiento del aprendizaje.

En consecuencia se proporcionan fundamentos teórico-metodológicos concernientes a la comprensión de los aspectos económicos, políticos y culturales; para articular el conocimiento social con lo educativo para estudiar lo social desde el contexto inmediato (escuela, comunidad) hasta los ámbitos más amplios como son la política económica, educativa y social; y para analizar aquellos problemas de la educación nacional expresados en la escuela mexicana en su perspectiva local, regional y nacional.

Dicha comprensión permitirá al estudiante formular una explicación objetiva de los grandes problemas nacionales, que desarrolle y favorezca en él la construcción de alternativas de participación y transformación acordes con las condiciones específicas en donde desempeña su actividad profesional y con ello se vincule a las acciones por el mejoramiento de las -

condiciones del país, fortaleciendo así su compromiso y responsabilidad social. (23)

LINEA DE FORMACION FILOSOFICO SOCIAL

En esta línea se favorece en el estudiante el análisis crítico de los modelos de conocimiento, fines y valores implícitos en los postulados educativos que orientan su esfuerzo pedagógico.

Se estimula el desarrollo de actitudes reflexivas críticas y creativas que encuentren expresión en la formulación de conceptos y prácticas educativas que respondan a las demandas de una sociedad que busca relaciones sociales cada vez más justas y democráticas.

Las actividades de estudio en esta línea se centran en el entendimiento de la educación como fenómeno socio-cultural y de los problemas de orden epistemológico, axiológico y teleológico que surgen en el planteamiento de los asuntos educativos. Para ello, se analizan diversos momentos significativos de la historia y del pensamiento producto de factores socioeconómicos y políticos en formaciones sociales determinadas cuyas concepciones sobre el hombre, la naturaleza y la sociedad y el conocimiento, han formado parte de distintos modelos pedagógicos, de líneas de política educativa y de acciones que de ellos se derivan.

Se enfatiza el análisis crítico sobre las teorías los principios y los conceptos filosóficos referidos a la educación en contraste con la experiencia que se vive en el aula, en la comunidad y en el Sistema Educativo Nacional en su conjunto. Este análisis permite al estudiante adquirir elementos para explicar, fundamentar y dar sentido a su tarea docente como gene-

radora de conocimientos y de cultura, y como realizadora de fines y de valores, ubicando esta tarea en su compleja interdependencia con los distintos componentes de la formación social mexicana en su devenir histórico y con las ideas que en ese proceso han expresado cambios en la educación y la cultura. (24)

LINEA DE FORMACION METODOLOGICA

Esta línea propicia en el estudiante la reflexión epistemológica al analizar críticamente los problemas de la construcción del conocimiento en general y del conocimiento científico en particular.

Considera a la práctica docente en sus relaciones sociales y su fundamentación teórica como un objeto de conocimiento y de transformación, y al maestro como el sujeto del conocimiento que enfrenta problemas en su quehacer cotidiano y genera, en una relación cognoscitiva, propuestas concretas de solución.

Ofrece elementos para que las acciones del maestro en su práctica se desarrollen a partir de una reflexión más sistemática y con nuevas categorías de análisis, producto de un ejercicio metodológico, crítico y científico.

Se propone generar en el estudiante una actitud problematizadora sobre su práctica y el compromiso de plantear soluciones apoyando en su experiencia, en los postulados teóricos que recupera de otros cursos y en el manejo riguroso y sistemático de estrategias de investigación.

Es así que promueve en el estudiante el conocimiento y el desarrollo del proceso de investigación, de sus principios y requerimientos. Se aborda el proceso de investigación en forma sistemática: se parte de la ubicación, delimitación, y planteamiento de problemas-

24) Ibid p. 31

educativos que se presentan al interior del aula y en la comunidad; se indaga sobre las teorías, los conceptos y las referencias sociales e históricas para arribar a la formulación de hipótesis; y se diseñan instrumentos para recopilar información y procedimientos para su medición, análisis e interpretación. Este ejercicio sistemático se concreta en la elaboración de proyectos de investigación.

El estudio del proceso de investigación se realiza de manera teórico-práctica, apoyado en el conocimiento y desarrollo de técnicas y recursos para el manejo de información: lectura, redacción, investigación documental y estadística; y de manera crítica, mediante el análisis epistemológico sobre problemas inherentes a la construcción, explicación y validación del conocimiento.

El desarrollo de estos conocimientos y habilidades permitirá al estudiante organizar y sistematizar la reflexión y la transformación de su práctica para tomar decisiones y generar propuestas con mejores fundamentos, atinentes a los problemas que enfrenta cotidianamente.

Esta línea de formación permitirá al maestro revalorar su práctica como una actividad que une en los hechos la docencia con la investigación, como dos características de un mismo ejercicio. (25)

MODALIDAD DE TRABAJO

Es importante recordar que la estructura de las licenciaturas se apoyan en la práctica docente y que los conocimientos derivados de ésta se consideran como contenidos de aprendizaje. Analizar el trabajo del maestro a la luz de las disciplinas que apoyan a la educación, permitirá al estudiante valorarlo y acrecentar su cultura pedagógica.

25) Ibid p. 32

Las licenciaturas se impartirán en la modalidad semiescolarizada la cual integra el valor de la relación maestro-alumno, las posibilidades que da la discusión en grupo y el estudio personal.

Se preveen tres situaciones de aprendizaje: la primera de tipo individual, que lleve al estudiante a la apropiación de los contenidos de aprendizaje y a una toma de posición personal, reflexiva y fundamentada sobre los contenidos de los cursos que constituyen el plan de estudios, a partir de la información de los textos o de su propia experiencia; la segunda de manera grupal, en sesiones semanarias de carácter obligatorio, que permita confrontar las experiencias y conocimientos personales, compartir el resultado de trabajo individual en cada curso y evaluar y consolidar los aprendizajes. La tercera situación de aprendizaje, el taller integrador, propicia que el estudiante aplique los conocimientos y los enfoques logrados al analizar en grupo su práctica docente. En el taller, la integración de los conocimientos y el trabajo sistemático serán la clave del desempeño de los grupos y de cada estudiante. El taller integrador es de carácter obligatorio y se realizará a continuación de tres sesiones grupales por curso.

Las sesiones grupales estarán dirigidas por los profesores responsables de cada curso y el taller integrador por los cuatro profesores de los cursos del semestre, de manera colegiada. Conforme los estudiantes avanzan en la licenciatura, los talleres integradores ofrecen nuevas oportunidades de enriquecer y ampliar el nivel de los análisis de los problemas educativos, por lo tanto las discusiones, explicaciones y productos tendrán una nueva y creciente calidad académica acorde al semestre de estudio.

PLAN DE ESTUDIOS

SEMESTRES

AREA BASICA

I	PEDAGOGIA: LA PRACTICA DOCENTE	GRUPO ESCOLAR	ESCUELA Y COMUNIDAD	TECNICAS Y RECURSOS DE INVESTIGACION I
II	TEORIAS DE APRENDIZAJE	DESARROLLO DEL NIÑO Y APRENDIZAJE ESCOLAR	FORMACION SOCIAL MEXICANA I	TECNICAS Y RECURSOS DE INVESTIGACION II
III	PLANIFICACION DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES	MUNDOS PARA LA ENSEÑANZA	FORMACION SOCIAL MEXICANA II	TECNICAS Y RECURSOS DE INVESTIGACION III
IV	EVALUACION DE LA PRACTICA DOCENTE	SOCIEDAD, PENSAMIENTO Y EDUCACION I	POLITICA EDUCATIVA	TECNICAS Y RECURSOS DE INVESTIGACION IV
V	ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE	SOCIEDAD, PENSAMIENTO Y EDUCACION II	PROBLEMAS DE EDUCACION Y SOCIEDAD EN MEXICO	TECNICAS Y RECURSOS DE INVESTIGACION V

AREA TERMINAL

	NATURALEZA				SOCIEDAD Y TRABAJO				LENGUAJES			
	OPCIONES				OPCIONES				OPCIONES			
VI	CURSO 1				CURSO 1				CURSO 1			
VII	CURSO 2				CURSO 2				CURSO 2			
VIII	CURSO 3				CURSO 3				CURSO 3			

3.6 EVALUACION

Las LEPEP 85 fundamentan su metodología en el destinatario (un docente con preparación específica y con práctica en el terreno profesional) en una concepción acerca del aprendizaje que se plantea la elaboración individual de los conocimientos, el intercambio con otros para esa elaboración y la vinculación teórico-práctica. La modalidad semiescolarizada de la licenciatura, por lo tanto, plantea tres situaciones de aprendizaje: trabajo individual, trabajo grupal por curso y el trabajo grupal y multidisciplinario en el taller integrador, que posibilitan el proceso de aprendizaje en el estudiante.

Al ofrecer la UPN estas licenciaturas contempla la necesidad de la evaluación en diferentes niveles, la evaluación del aprendizaje y la de la licenciatura misma, con el propósito de realimentar a los participantes y fundamentar la toma de decisiones.

La evaluación es un proceso permanente con momentos específicos en que se registran y formalizan sus resultados. Se dirige tanto a sus procesos como a sus productos y la realizan tanto los participantes en los procesos, como otras personas responsables de los mismos.

Este documento se centra en la evaluación del aprendizaje del estudiante en relación con los propósitos y objetivos de la licenciatura y cada uno de los cursos.

La evaluación del aprendizaje valora el nivel y calidad de los logros del estudiante y es una situación de aprendizaje, con un claro significado de integración y síntesis. De sus resultados se obtienen elementos para la elaboración del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la licenciatura.

El proceso de aprendizaje de cada estudiante, que se propicia con la modalidad semiescolarizada, se realiza dentro del marco de las relaciones que se establecen entre los estudiantes y entre estudiantes asesores, por lo tanto, la evaluación del proceso particular de cada estudiante y sus logros la realizan, a partir de criterios y procedimientos establecidos, el asesor de cada curso, el grupo de asesores que conducen al taller integrador y la institución que evalúa a nivel nacional.

Contemplada así la evaluación del aprendizaje permite tomar decisiones al estudiante en relación con sus formas de trabajo y a los corresponsables en relación con sus actividades.

Los criterios que se establezcan para la evaluación de cada curso estarán en congruencia con sus propósitos, objetivos y metodología, y estarán expresados con diferente nivel en programas, guías de trabajo, documentos de retroalimentación, materiales de apoyo a la asesoría y pruebas objetivas.

La acreditación, reconocimiento oficial de los estudios, se expresa para cada curso por medio de una calificación fundamentada en la evaluación del asesor y en la evaluación que realiza la institución a nivel nacional, integrando así las valoraciones de sus logros obtenidos por el estudiante a lo largo de todo su proceso de aprendizaje.

A partir de la evaluación permanente que se desarrolle en el trabajo, el asesor valorará las evidencias del aprendizaje del estudiante a lo largo del proceso para emitir una valoración final que se expresará en una calificación, que de resultar aprobatoria permitirá al estudiante sustentar la evaluación sumaria del curso; el promedio de las dos calificaciones aprobatorias será la calificación definitiva del curso.

En el caso de no obtener calificación aprobatoria en la evaluación del asesor, el estudiante repetirá el curso. Si no obtiene calificación aprobatoria en la evaluación sumaria, podrá presentar otro examen en los siguientes periodos de evaluaciones sumarias. (26)

TIEMPOS Y CREDITOS

Las licenciaturas que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional para los maestros de educación básica en servicio, parten del reconocimiento de la práctica profesional del profesor como un ejercicio que se enriquece mediante los estudios de educación superior.

Los estudios de las licenciaturas mantienen una equilibrada relación entre la teoría y la práctica que se produce en el examen del quehacer docente a la luz de criterios pedagógicos, psicológicos, sociológicos y filosóficos. Este examen se realiza mediante la adopción de una metodología que incorpora técnicas y recursos conducentes a un conocimiento objetivo de mayor rigor para fundamentar y construir propuestas renovadoras de la práctica profesional del maestro.

El trabajo académico del estudiante se realiza en cada curso de manera grupal e individual, dirigido a aspectos teóricos y prácticos. Los aspectos teóricos los trabajan en cuatro horas y media a la semana, dedicando tres al estudio individual y una hora y media al trabajo grupal. Los aspectos prácticos requieren una dedicación de cuatro horas por parte del estudiante. Este trabajo está reconocido en cada uno de los cursos por la carga académica cuantificada en trece créditos.

26) Ibid p. 41

CAPITULO IV ANALISIS DEL CONTENIDO DE LOS CURSOS DE LA LINEA PSICOPEDAGOGICA.

Una vez que se han visualizado los antecedentes que dieron origen a la creación de las licenciaturas que son parte central de este trabajo, este capítulo se aboca a analizar los ocho cursos que integran la línea psicopedagógica. Este análisis se realizó de la siguiente forma: se analizaron y sintetizaron las lecturas que conforman la línea psicopedagógica, a partir de la introducción se utilizaron estas síntesis y se extrajeron los conceptos centrales inmersos en las mismas, con base en estas síntesis se elaboró un análisis de las relaciones conceptuales entre los cursos, ubicando como se apoyan y se complementan curricularmente; se realizó una lista de autores y enfoques teóricos para identificar cuál era la corriente más relevante en esta línea.

Una vez que se obtuvo esta información analítica, se plantearon algunas observaciones a los objetivos y actividades de estos cursos. Finalmente con base en el análisis anterior se identificaron los cursos en los que está presente el paradigma de Pensamientos del profesor y estos fueron los que se incluyeron en éste trabajo.

La primera parte del marco teórico elegido centra su atención en la forma de pensar y actuar del maestro y en las consecuencias que se derivan de esto, en su práctica docente, la segunda parte complementa este punto de vista analizando el contexto institucional y social donde se desarrolla el trabajo del maestro. Este enfoque está directamente relacionado con la formación de los profesores, con su capacidad de análisis, reflexión crítica y su iniciativa para formular propuestas que superan sus deficiencias profesionales.

El análisis realizado contempla los siguientes aspectos:

- La presentación de los cursos en donde se pueden ubicar los propósitos y contenidos generales de cada uno de ellos.

- Esquemas de los objetivos generales y por unidad de cada curso, estos se introdujeron con el fin de que se relacionen con las observaciones hechas a los mismos. (ver anexos)

- Esquemas donde se plasman los nombres de las unidades que conforman cada curso, así como el número y orientación teórica de los artículos que integran dichos cursos.

- Síntesis de los artículos seleccionados, las cuales son ideas centrales de los autores que son de utilidad para ubicar sus planteamientos teóricos más sobresalientes. (ver anexos)

- En forma global se analizó la estructura y la organización interna de cada unidad, teniendo como base las anteriores síntesis, con esto se logró identificar la secuencia lógica de los contenidos de cada unidad.

- Se rescataron los conceptos centrales en cada artículo y se derivaron de aquí las relaciones entre conceptos presentes en los ocho cursos de la línea psicopedagógica.

- Finalmente se buscaron los enfoques y corrientes más relevantes de la línea psicopedagógica.

4.1 MARCO TEORICO

Supuestos basicos del paradigma de pensamientos del profesor .

Este enfoque se ha denominado "Constructivo, antropológico, naturalista, interpretativo y ciencia simbólica, concibe al profesor y al alumno como agentes activos cuyos pensamientos, planes y percepciones incluyen y determinan su conducta. El contexto social dentro de la clase escolar o escolar en general se considera una variable importante que influye en el proceso de enseñanza.

Clarne (1979) dividió a la investigación cualitativa en: Etnográfica y Procesamiento de la información o Pensamientos del Profesor, el cual se aceptó formalmente por la comunidad científica a partir de 1975. (27)

Según Goro y Aleson, Morine, Slone, Neiner, Marx y otros, la vida mental del profesor consta de cuatro elementos: a) antecedentes de los procesos cognitivos b) procesos cognitivos c) consecuencia para los alumnos y d) consecuencias para la enseñanza. (28)

27) CARLOS MARCELO. El pensamiento del profesor, CEAC, Barcelona, España, 1987. p. 14

28) Ibid p. 14

PROCESOS
COGNITIVOS
DEL PROFESOR

Expectativa
Percepciones
Juicios Diagnósticos

ANTECEDENTES
DE LOS
PROCESOS
COGNITIVOS

Internos Externos
Creencias Conducta
Estilos Características
Fines Organización
Objetivos Expectativa del
Conocimiento rol.

CONSECUENCIAS PARA LOS
ALUMNOS

Conocimiento
Destrezas intelectuales
Estrategias y Estilo
Cognitivo.
Actitudes hacia sí mismo
y los demás.

CONSECUENCIAS
PARA LA
ENSEÑANZA

Preactiva:
Diagnósis
Propósito
Reflexión
Planificación

Interactiva:
Tiempo dedicado

Preguntas
formuladas
Mantenimiento
del orden.
Explicación

El procesamiento de información del profesor, tiene antecedentes internos (creencias, estilos etc.) y externos (indicios, conducta, expectativas de su rol...) que lo determinan.

Estos antecedentes influyen en los procesos cognitivos de los profesores que se centran en (expectativas, percepciones, juicios...) estos dos aspectos tienen consecuencias directas en la enseñanza.

Para estudiar estos procesos se identificaron siete áreas o problemas que abordar, éstas son:

- 1) Examen del acto clínico de la enseñanza: diagnóstico, juicio y toma de decisiones en la enseñanza.
- 2) Percepciones de los profesores, atribuciones y expectativas de los estudiantes.
- 3) Procesos cognitivos en la selección de alternativas instruccionales y organizativas.
- 4) Percepciones de los profesores acerca de sí mismos, su rol, y la enseñanza.
- 5) Determinantes organizativos y estructurales del funcionamiento cognitivo de los profesores.
- 6) Desarrollo de métodos de investigación y
- 7) Desarrollo de una teoría.

Este enfoque tiene la preocupación de conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional.

Se tiene como premisa que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite jui-

cios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. Se considera que sus pensamientos guían y orientan su conducta.

Se le concibe como: "Profesional activo, inteligente, cuya actividad incluye: establecimiento de objetivos, búsqueda de información acerca de los alumnos y el currículo en el contexto de los objetivos, formulación de hipótesis sobre la base de esta información, su propia disposición a la enseñanza y el ambiente, y seleccionar entre diversos métodos de enseñanza" (SHEVELSON Y BORKO).

El profesor según Clark (1985) es un constructivista que continuamente construye, elabora y comprueba su teoría personal del mundo. Este punto de vista se aleja de principios positivistas sobre el modo de hacer ciencia y presenta una aproximación cualitativamente distinta.

No se busca evitar leyes generadoras acerca de los fenómenos que estudia, sus resultados sirven como guías para la comprensión de situaciones y contextos particulares; la metodología fenomenológica utilizada indaga situaciones y problemas individuales, únicos y específicos. Los autoinformes de los profesores juegan un papel importante como método de recopilación de información, se aplican estadísticas descriptivas, no se necesitan grupos de control, ya que los diseños que se utilizan no son experimentales.

Los procesos de pensamiento de los profesores hacen referencia a un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias, etc.), y a un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas).

Según Clark estos estudios han seguido dos modelos:

Modelo de toma de decisiones y procesamiento de la información. El primero concibe al profesor como aquel-

que constantemente valora situaciones procesando información, tomando decisiones y observando los efectos en las acciones de los alumnos.

El segundo concibe al profesor como una persona que se enfrenta con un ambiente de tareas muy complejo que aborda ese ambiente simplificándolo, atendiendo solo el número reducido de aspectos del ambiente e ignorando otros.

El enfoque de pensamientos del profesor asume un principio de singularidad de las situaciones educativas; lo que en realidad se enseña y se aprende de cada aula, el conjunto de significados que se generan, intercambian y asimilan en el aula.

En cada aula se combinan personalidades y oportunidades.

Bases psicológicas del paradigma pensamiento del profesor:

La teoría en la que se fundamenta este paradigma es la cognitiva, la cual se ocupa de cómo los organismos conocen o adquieren conocimientos acerca de su mundo y como usan éstos para guiar decisiones y llevar a cabo acciones eficaces.

La cotidianidad como base teórica para entender el trabajo del maestro.

Para entender el trabajo del maestro es necesario tomar en cuenta no sólo su personalidad, formación personal o cultura previa, sino también el contexto donde se ubica aquel, así como las características de la institución que enmarcan y posibilitan su trabajo.

Es importante conocer las prácticas reales del maestro, saber cómo ha llegado a existir, cómo responden a las-

condiciones reales de trabajo y que significado tienen dentro de una escuela histórica, tangible y observable en la que adquieren sentido las actuaciones de los maestros y de los alumnos. (29)

La trayectoria histórica de cada escuela marca la relación entre práctica docente y el contexto institucional presentando prácticas educativas diferentes en cada una de ellas. De igual manera la biografía misma de los maestros, su apropiación de saberes a lo largo de su experiencia docente contribuye a conformar las características propias de cada escuela.

29) CITLALI AGUILAR "La definición cotidiana del trabajo de los maestros. Antología Análisis de la práctica docente. UPN.

PEDAGOGIA : LA PRACTICA DOCENTE

PRESENTACION

Ya que el curso pretende rescatar el valor del conocimiento que se deriva del quehacer cotidiano de los maestros, y posibilitar que los avances de las ciencias que abordan el fenómeno educativo puedan ser elementos que el maestro vincule a su práctica con una actitud crítica, con un criterio abierto, la selección de los textos no se hizo con criterio de presentar modelos a seguir cuando se trata de experiencias educativas (registro de clase, entrevistas a maestros, experiencias educativas más altas) ni con el propósito de priorizar determinado enfoque teórico cuando se trata de textos de una disciplina determinada. El criterio que se siguió fue el de la utilidad que los textos ofrecen para sistematizar la reflexión acerca del quehacer docente y su análisis.

Los fragmentos extraídos son obras o investigaciones que no permiten identificar la obra del autor o las intenciones de la investigación, por lo que se recomienda como necesario para el trabajo en el curso, pero sí para la satisfacción de las inquietudes personales, acudir a las fuentes originales.

El objeto de estudio de este curso es la práctica docente, por ello se identificarán los diversos factores del contexto que la determinan, se dan elementos para comprenderla como un producto histórico.

Este curso pertenece a la línea psicopedagógica de las licenciaturas que se analizan LEPEP 85, está ubicado en el primer semestre junto con "Grupo escolar", "Escuela y comunidad" y "Técnicas y recursos de investigación I", se relaciona con la totalidad de los cursos del plan, ya que en estos se profundizan los aspectos relativos a la práctica docente.

1er. Semestre PEDAGOGIA LA PRACTICA DOCENTE.

UNIDAD I.	UNA DEFINICION DE LA PRACTICA DOCENTE.	13 ART.	5 QUE DESCRIBEN ACTIVIDADES AJENAS AL TRABAJO DEL MAESTRO Y 8 RELATIVOS A LA PRACTICA DOCENTE SE PARTE DE LA DESCRIPCION DE TRABAJOS - MANUALES Y SE CONCLUYE CON LOS TRABAJOS PREDOMINANTEMENTE INTELECTUALES.
UNIDAD II.	LA EXPRESION DEL CON- TEXTO SOCIAL EN LA ESCUELA.	7 ART.	OPINION DE DISTINTOS AUTORES EN TORNO A UNA EXPERIENCIA ESCOLAR; MANIFESTACION DE DIFERENTES PUNTOS DE VISTA SOBRE ASPECTOS QUE INFLUYEN EN EL TRABAJO ESCOLAR, SEGUN AUTORES CON DIFERENTE FORMACION DISCIPLINARIA.
UNIDAD III.	EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE LO IMPLICITO Y LO EXPLICITO.	9 ART.	6 AUTORES CON DISTINTA FORMACION PLANTEA ASPECTOS RELATIVOS A LA PRACTICA DOCENTE. 3 REGISTROS DE CLASE, PARA IDENTIFICAR EN ESTOS LO IMPLICITO Y EXPLICITO EN LA DINAMICA DEL AULA.
UNIDAD IV.	LA PRACTICA DOCENTE Y LA EDUCACION.	3 GRUPOS.	1) NORMAS GENERALES QUE RIGEN LA EDUCACION EN MEXICO. 2) ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL QUEHACER DOCENTE EXPRESADAS POR EDUCADORES MEXICANOS. 3) RELATOS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS RECIENTES.

1er. Semestre PEDAGOGIA LA PRACTICA DOCENTE.

UNIDAD UNO. Una definición de la práctica docente

- La práctica docente

. factores que la conforman identificables en la experiencia profesional del estudiante.

. factores que la conforman identificables en descripciones de la vida escolar.

La primera unidad de este curso, pretende que el alumno analice y reflexione sobre su quehacer docente, a partir de los factores que lo conforman, para ello se presentan al estudiante 13 textos, los cinco primeros reflejan distintas actividades, con diferentes niveles de ejecución, desde actividades manuales hasta aquellas que requieren un trabajo específicamente intelectual, otros artículos son relatos de algunos maestros sobre la relación teórico-práctica en su trabajo como docentes; se contempla también una lectura sobre la teoría de Dewey en torno a la importancia de las actividades concretas en la enseñanza de los niños.

Es a partir de estos artículos que el alumno debe reflexionar sobre su propia práctica: qué aspectos abarcan lo teórico y práctico de su profesión, qué significa ser maestro, qué actividades realiza, cómo y con qué las realiza, qué rol asume ante la sociedad etc., la totalidad de estos elementos de análisis, tiene como consecuencia la constante reflexión por parte del maestro acerca de su quehacer profesional, si su actividad es valorizada socialmente, si la manera como él mismo la percibe, la minimiza en relación a otras profesiones; qué es lo que comprende su actividad el arte de enseñar matemáticas, español, naturales y sociales? etc.

La primera serie de artículos conforman los elementos básicos para que alumno-maestro inicie la reflexión sobre diferentes actividades profesionales que van desde las más simples, hasta aquellas que requieren conocimientos científico-técnicos más especializados, posteriormente se pretende que el alumno analice su propio trabajo.

Las descripciones de estos trabajos están dispuestas de tal manera que se ubican fácilmente dos tipos de actividades: manuales o prácticas e intelectuales.

Las siguientes lecturas tratan sobre una de las actividades que implica ser maestro: la enseñanza, para ello se contemplan aquellos autores que tienen una posición crítica al respecto. Guy Palmade retoma las aportaciones de John Dewey sobre la enseñanza de los niños, que debe ser según éste a través de las propias experiencias concretas de los niños ligadas a su vida diaria; así mismo Guillen de Rezano describe los supuestos fundamentales de la enseñanza Montessori la cual plantea poner al niño en relación con los materiales de la vida práctica, los cuales le ayudarán a actuar en todas las expresiones de su vida; Rafael Ramírez desde un punto de vista sobre la enseñanza-aprendizaje sostiene que el real aprendizaje se da en los alumnos a través de la experiencia, éstos deben tener un papel totalmente activo en el proceso; Antinora C. Dora es contemplada en esta serie de lecturas y vendrá a continuar en esa misma línea que concibe la enseñanza-aprendizaje como proceso en los que el alumno debe asumir el papel principal y en donde la actividad del maestro debe ser crítica y creativa; finalmente J.M. Villalpando cierra esta concepción crítica describiendo los dos tipos de aprendizaje el activo y el pasivo, en éste último resulta la prioridad de actividades tanto del maestro como del alumno.

Por lo anterior se puede decir que la tendencia de los autores seleccionados es claramente crítica hacia aque-

llos maestros tradicionales que en su quehacer docente han asumido un papel vertical y autoritario hacia los alumnos, una actitud de único poseedor y generador de conocimientos.

Por otra parte se brindan elementos para reflexionar sobre el tipo de trabajo del maestro: cómo es un trabajo práctico o deben o pueden intervenir aspectos teóricos?, cómo ubica el maestro su trabajo como docente?, qué expectativas profesionales y qué limitaciones tiene?.

UNIDAD II LA EXPRESION DEL CONTEXTO SOCIAL EN LA ESCUELA

- La expresión del contexto social en el aula
- . modos de vida
- . relaciones en el grupo

El propósito de esta unidad es que el alumno arribe a una conclusión acerca de la incidencia del contexto social en su práctica docente, teniendo como base las categorías de análisis que lo llevan a identificar las manifestaciones del contexto social que se dan en su salón de clase.

Se contempla inicialmente una reflexión acerca de sus vínculos entre la vida de escolar y la comunidad, las descripciones que se presentan en los artículos de Elsie Rockwel "la práctica docente en primaria y su contexto institucional", Moises Saenz "escuela y vida", y Rafael Ramirez "educación rural mexicana", corresponden a momentos históricos diferentes: educación rural y educación actual, en estos se rescata la importancia del trabajo ligado a la vida como fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el caso del artículo de Bertrand Russell, que habla sobre la influencia del grupo sobre el individuo, se relaciona directamente con el curso Grupo escolar del primer semestre, ambos confluyen en este punto, ya que el grupo es manifestación de la sociedad y por ello se incluye en esta unidad.

El artículo de Breneck analiza la influencia de las condiciones sociales en el rendimiento de los alumnos, señalando que este ambiente se puede mejorar para eliminar las barreras que impiden el aprendizaje.

El último artículo de esta unidad abarca el aspecto cultural de los niños el cual no es considerado en la educación creando así un conflicto en el niño, ya que se enfrenta a situaciones escolares a las que no está acostumbrado.

Los artículos compilados reflejan en términos generales la trascendencia de lo social en la escuela; en el transcurso del análisis de estos temas, pueden surgir otros aspectos sociales que se deben tomar en cuenta para su estudio.

En esta unidad igual que en la anterior los autores compilados mantienen una concepción crítica hacia las actividades del maestro, en esta ocasión se detienen a analizar el aspecto social en la escuela, expresado en los modos de vida en esta y en las relaciones sociales que se dan en grupo.

Elsie Rockwell describe la vida escolar en sus manifestaciones más particulares, en lo cotidiano, dando opinión acerca de cómo los maestros toman o no en cuenta las relaciones entre los niños; Moises Saenz y Rafael Ramirez describen cómo el entorno social de la escuela rural influye sobre la educación que se imparte en general a la comunidad; por su parte Deutsh y Bertrand Russell introducen además de la influencia social en la educación el aspecto psicológico, manifes-

tados ambos en el grupo escolar, en la trama de relaciones interpersonales de todos aquellos que tienen una vida activa en la escuela; Breneck Cole desde un punto de vista psicosocial aporta los elementos ambientales que previenen y determinan el rendimiento escolar, enfatiza que tanto la enseñanza como el aprendizaje son actos sociales que surgen de la interacción humana en donde el maestro es una figura clave en el sistema social de la escuela; por último Kneller G. aborda desde el punto de vista de la antropología los conflictos en la educación que conllevan los niños de clase baja, menciona que los valores sociales de esta clase entran en contradicción con los valores y cultura de la clase media, los cuales confluyen con la cultura del maestro, cuestiona el desconocimiento de este sobre esos aspectos y plantea que se debe examinar la influencia de la cultura sobre la propia conducta del maestro, así como su incidencia en lo que transmite a los alumnos.

De esta manera se analizan las influencias psicológicas y sociales de la enseñanza-aprendizaje de la escuela y sus manifestaciones cotidianas y culturales, los autores examinan la trascendencia que tendría que el maestro tomara en cuenta estos aspectos en su práctica docente.

UNIDAD III: EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: LO EXPLÍCITO Y LO IMPLÍCITO

- lo explícito y lo implícito
- relación entre experiencias de aprendizaje y lo que se aprende

El propósito de esta unidad es que el alumno distinga los elementos explícitos de los elementos implícitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual participa al realizar se quehacer docente, lo cual de-

pende del punto de vista de cada maestro. Para lograr los fines planteados se contemplaron en primer lugar dos registros de clase, uno de nivel preescolar y otro de primaria, en ambas descripciones se presentan los contenidos de aprendizaje de cada nivel (elementos explícitos) y aquellos aspectos que el alumno debe captar de la maestra para poder integrarse a la dinámica de la clase; por su parte el artículo de Postam Beill y Charles W. "enseñar como actividad subversiva" explica que al interior del aula se acepta de manera implícita que las ideas del maestro son irrefutables, no se pueden cambiar y cuestionar y a su vez las ideas de los alumnos no se consideran importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por que no se toman en cuenta para la evaluación; posteriormente Kord Lagemann Jonh plantea los aspectos que son determinantes para que un niño sea creativo, critica los procedimientos utilizados de la escuela porque desalientan la creatividad; el artículo de Ig, F.L. "diferencias individuales y rendimiento escolar" presenta un aspecto muy importante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje: la influencia que el maestro tiene sobre sus alumnos en cuanto a su rendimiento escolar, a pesar de que esto se puede considerar como estrategia en la educación, no se ha tomado en los objetivos educacionales, sin embargo existen casos en los que el rendimiento del alumno queda determinado en buena parte por el profesor, situación que se ha presentado de manera implícita en el transcurso del año escolar y que el maestro debe reflexionar; así mismo se presenta a Alberto Alberti con su artículo "el autoritarismo en la escuela" en donde se analizan diferentes situaciones que vive el niño en la aula: lo que hace sin preguntar por qué lo hace, las reglas impuestas que debe seguir por temor a la represión de que puede ser objeto etc., todo aquello que forma parte de lo implícito en el aprendizaje; el siguiente artículo de Ruth Paradise es el registro de una clase sobre los tres estados del agua en ella se refleja el contenido implícito de los mensajes que la maestra quie

re que aprendan sus alumnos, dejando de lado el contenido explícito de lo que supuestamente el alumno debe aprender, y más allá de no explicarlo claramente, la maestra confunde tajantemente a los alumnos, lo que enseña según Paradise son una serie de pistas que el alumno debe seguir automáticamente, manifestándose una vez más en un caso concreto la relación vertical del maestro sobre el alumno, la autora formula una serie de observaciones a esta clase, descubriendo lo que realmente se enseña en la escuela.

Esta unidad continúa planteando críticas del trabajo del maestro, se particulariza en las experiencias de aprendizaje y el contenido de estas, a partir del contenido explícito e implícito que el maestro y los alumnos manejan al interior de la clase; los diferentes autores señalan como aspectos importantes: la creatividad del niño, las experiencias previas, la autoridad, las relaciones, los modos de vida estos elementos permiten cuestionar al maestro: el papel que asume en la transmisión del conocimiento, el tipo de alumno que está formando, un niño creativo o aquel que repite la información que el maestro dice; la forma en que se dirige y se relaciona con sus alumnos: rígida, autoritaria o, amistosa y respetuosa; qué aspectos prioriza en enseñar, etc.. Todos estos aspectos que viven en el salón de clase, sin embargo no todos se presentan claramente ante los ojos del maestro, para analizar su trascendencia es necesario que el llegue a una reflexión de los aspectos que se encuentran ocultos tras sus hechos y palabras en el aula, lo cual refleja la formación que tiene para comprender esto se han vertido las lecturas citadas anteriormente, en todas ellas se presentan en el salón de clase como una realidad importante, el propósito de su análisis es que el maestro se de cuenta de ello, reflexione y reconsidere su accionar.

UNIDAD IV LA PRACTICA DOCENTE Y LA EDUCACION

- fines de la educación
- Características de la educación

En esta unidad se pretende que el alumno reflexione sobre la practica docente, teniendo como base los fines y características de la educación expresados en el artículo 30. Constitucional, la ley federal de la educación y el ideario de algunos educadores mexicanos. Relacionará algunas practicas educativas con los fines y características de la educación en México, de tal manera que comprenda que el contexto social expresado en las normas educativas generales del país, orientan al quehacer del maestro y como la misma practica coadyuva a el logro de tales fines.

Para el logro de los fines establecidos se contempló en esta unidad los postulados que norman la educación en México, plasmados en el artículo 30. Constitucional y la ley Federal de la educación, los artículos siguientes de Raul Mejia Z. "Moises Saenz educador de México" y Jaime Torres Bodet "perspectivas de la educación", explican los contenidos que se aprenden según las experiencias de una escuela vital y los objetivos de nuestra constitucion, ambos aspectos como ideales de la educación; el artículo de Rosauro Zapata presenta una explicación de los aspectos teoricos y prácticos de la educación en el jardín de niños siendo esto lo explicito del programa oficial de educación preescolar y en términos reales un ideal a seguir ya que no siempre se lleva a cabo tal como se plantea; Narciso Bassols aporta ideas trascendentales en la concepcion del deber ser de la escuela primaria igualmente en el fragmento del libro para el maestro de primer grado se explica el ideal de la educación básica la formación integral del individuo, tarea en la que el docente es agente determinante junto a otros factores; finalmente los tres últimos artículos presentan diferentes opiniones acerca del funcionamiento de las

escuelas correspondientes a concepciones diferentes de educación.

- Congruencia entre el contenido teórico y el objetivo de la Unidad III

El estudiante identificará algunos elementos implícitos y explícitos de una clase a partir del análisis de clase de casos contrarios de la práctica docente y el estudio de diversos textos.

Para el logro de este objetivo el docente tiene que llevar a cabo un registro de clase, posteriormente lo relacionará con los elementos vistos en la unidad, es preciso señalar que para obtener un análisis completo es necesario que los maestros se formulen mutuamente observaciones para enriquecer este trabajo.

- Congruencia entre el contenido teórico y la metodología de la unidad.

Se pide que el alumno integre los elementos vistos en la primera unidad en una reflexión acerca de lo que ha ocurrido en su grupo desde que se inició su curso escolar hasta la fecha, sobre las relaciones que se han establecido entre alumnos y maestros y entre ellos, las actividades que han realizado, las experiencias de aprendizaje que con mayor frecuencia ha favorecido. Con esta actividad es viable que se logre el objetivo planteado.

- Congruencia entre el contenido teórico y el objetivo de la unidad IV

El estudiante reflexionará acerca de las situaciones del contexto social que inciden en la práctica docente, relacionando sus ideas personales con las ideas contenidas en textos de diversos autores.

La importancia de este contenido radica en la relación de este con la experiencia del docente, ya que en muchas ocasiones se presentan diversas situaciones en el salón de clase, que responden a un contexto social determinado, sin embargo en las vivencias cotidianas en el aula, estas quedan como algo establecido, sobreentendido, sin que los alumnos y maestros se percaten y tengan conciencia del porqué se dan determinadas relaciones sociales y como estas repercuten en el aprendizaje de los alumnos.

El logro de este objetivo depende en gran parte de las ideas que el alumno logre plasmar en el análisis de este tema.

- Congruencia entre el contenido teórico y la metodología de la unidad IV

Se solicita al alumno que elabore un escrito en el que considere las situaciones que se han dado en los grupos con los que ha trabajado y que es lo que las ha originado; asimismo analizará en cada texto los vínculos entre el contexto social y la vida en la escuela en particular al interior del aula. En lo que respecta a la primera actividad es factible que cada maestro grabe en un casset su clase y que en el grupo lo exponga para que el conjunto rescate los aspectos sociales que se presentan en ésta, el maestro elaborará su análisis y posteriormente el resto del grupo le hará observaciones.

GRUPO ESCOLAR

PRESENTACION

Esta antología presenta principalmente enfoques psicosociales, psicopedagógicos y sociológicos, aunque también hay breves referencias de otros campos del saber. Esto responde a la necesidad de ofrecer una versión interdisciplinaria del contenido a estudiar.

La selección de lecturas obedece al propósito de estas licenciaturas de aportar elementos teóricos y metodológicos que permitan realizar un análisis interdisciplinario de algunos problemas presentes en la práctica docente.

La temática se centra en aquellas situaciones trascendentales y las aparentemente intrascendentales en las que está inmersa la práctica docente, las cuales regulan la vida del grupo y revelan el cómo las relaciones sociales inciden en el grupo escolar y en cada uno de los miembros.

Aquí se presentan elementos teóricos en relación a la conformación del grupo escolar, así como las relaciones que se establecen al interior del mismo y las incidencias de dichas relaciones en el aprendizaje y socialización del niño y en el marco de las interacciones cotidianas, de tal manera que el maestro cuente con el apoyo que le permita reconsiderar su acción dentro del grupo escolar y propiciar decisiones que favorezcan el desarrollo integral del niño.

1er. SEMESTRE GRUPO ESCOLAR

UNIDAD I.	EL ORIGEN DE LA VIDA COTIDIANA DEL GRUPO ESCOLAR.	6 ART.	<p>3 tratan sobre el origen del grupo escolar en el contexto de la organización de la escuela pública desde una perspectiva psicopedagógica y sociológica.</p> <p>3 permiten analizar la vida interior del grupo y su relación con el contexto social desde la perspectiva de la teoría de grupos y de la vida cotidiana del grupo escolar.</p>
UNIDAD II.	LAS RELACIONES SOCIALES EN EL GRUPO ESCOLAR.	8 ART.	<p>Relaciones sociales que se establecen al interior del grupo escolar. Enfoque psicopedagógico y sociológico ciertos aspectos de estas relaciones.</p>
UNIDAD III.	LAS RELACIONES SOCIALES COMO CONTEXTO PARA EL APRENDIZAJE.	6 ART.	<p>El aprendizaje grupal en el contexto de las relaciones sociales, como se gestan las interacciones sociales en la clase y la importancia de estas en el aprendizaje y socialización de escolares.</p> <p>Taba y Breneck plantean su punto de vista social del aprendizaje.</p> <p>Rockwell, Rist y Mc Dermott analizan las relaciones maestro alumno en los procesos de aprendizaje escolar a partir de un estudio de la vida cotidiana en el aula.</p>
UNIDAD IV.	ALGUNAS EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS.	4 ART.	<p>Descripción de experiencias de trabajo en grupos escolares. ejemplos a seguir estudiar, analizar y confrontar. Enfoques que muestran la variedad de ideas y decisiones, con que se han enfrentado los procesos de socialización y aprendizaje en grupo.</p>

UNIDAD I EL ORIGEN DE LA VIDA COTIDIANA Y EL GRUPO ESCOLAR

- el origen del grupo escolar.
- la vida cotidiana del grupo escolar.

El artículo describe la forma en que una maestra de primaria organiza el grupo a su cargo, tomando en cuenta las relaciones entre los alumnos; la manera de introducción única al alumno en el tema a tratar; el siguiente artículo de Enrique Pelsamen: Metodología General de los sistemas de Enseñanza o modos de "organización" desarrolla las características de cada uno de los sistemas, los cuales determinan la forma en que en grupo se conforma y organiza; el artículo 3 prosigue con la explicación de los métodos de clasificación de los escolares, aspecto que trasciende en la forma de organizar los grupos escolares, estas tres lecturas se enmarcan dentro del contexto de organización de la escuela pública.

El siguiente tema indica con el artículo de Muller Herman "sociología de la clase escolar" el cual explica el origen de las clases escolares en grupo, es una lectura clara y sencilla, ya que abarca integralmente el objetivo que se persigue; el artículo de Jean Claude Filloux "Psicología de los grupos y estudio de la clase describe algunas características de la clase escolar como grupo formal, enfatizando algunas determinaciones psicológicas del mismo; con estos últimos se logra una secuencia lógica en relación al tema que se analiza; posteriormente se ha considerado a Jackson P.W. "la vida en las aulas" para abordar el significado y trascendencia de la monotonía cotidiana del grupo escolar, retoma todos aquellos aspectos que pasan desapercibidos dentro de la rutina de una clase y que no se consideran importantes y que a la vez forman parte del curriculum oculto; el último artículo de J. Espeleta y E. Rockwell "escuela y clases subalternas" analiza la relación existente entre el estado y las cla

ses subalternas en la escuela, recalcando que es en ésta en donde se presentan dos aspectos contradictorios, donde se confrontan dos aspectos del estado y la posibilidad de las clases subalternas de romper los roles que definen su existencia en la sociedad, de esta manera se contempla lo cotidiano desde el enfoque psicológico y sociológico.

UNIDAD II LAS RELACIONES SOCIALES EN EL GRUPO ESCOLAR

- las relaciones sociales en el grupo
- las normas
- el ejercicio de la autoridad
- la comunicación

Esta unidad tiene el propósito de brindar al estudiante los elementos teóricos fundamentales para el entendimiento del grupo escolar, su origen en la escuela pública y algunos aspectos psicológicos y pedagógicos de diferentes formas de organización grupal, así como sus implicaciones sociales; para el estudio de estos aspectos se contempló la descripción del trabajo de una maestra de primaria en relación a la organización de su grupo, con este pequeño relato se dan elementos útiles para abordar los temas planteados; posteriormente el artículo de Maurice Levitas abarca una explicación sumamente elaborada de la trascendencia que tiene el tomar en cuenta el concepto de cultura y sus implicaciones sociales, en la organización de las actividades escolares del grupo, las relaciones entre el estado, la estructura social y sus manifestaciones en la institución educativa, particularmente en el grupo escolar; el comportamiento grupal conforme a los roles y estatus de los integrantes de este, así como la integración social en el proceso de socialización de sus miembros. Se presentan algunos párrafos que no corresponden al tema por el grado de profundidad del análisis que hace, por ello es necesaria -

rio considerar la posibilidad de entresacar ideas de los artículos de tal manera que la información que se presenta no se aleje de los temas que se tratan; el artículo de Shipman D. "Sociología escolar" describe una serie de comportamientos que siguen los niños como acoplamiento a las normas del grupo escolar; a esta lectura le sigue el estudio de las normas en el grupo clase que aborda Jean Claude Filloux, parte de la explicación del origen del grupo, las normas explícitas en este, los grados de conformidad del grupo ante las normas establecidas y los factores que determinan la imposición de dichas normas; el artículo siguiente de André Berge "La libertad en la educación" desarrolla las diferencias existentes entre la autoridad y el autoritarismo, explica como la libertad puede ser un medio pedagógico utilizable por los maestros para el desarrollo de la educación; posteriormente se presenta nuevamente a Jean Claude Filloux con su análisis sobre las determinaciones sociales que se dan en torno a la comunicación en el grupo escolar, las diferentes estructuras de comunicación en el grupo escolar, las diferentes estructuras de comunicación que formalizan los miembros del grupo y los factores que aumentan las posibilidades de comunicación en el grupo escolar; finalmente Elise Rockwell presenta un análisis crítico de la concepción del mundo que se transmite en el aula a través de sus actividades formales y quehacer diario.

UNIDAD III LAS RELACIONES SOCIALES COMO CONTEXTO PARA EL APRENDIZAJE

- aprendizaje social
- aprendizaje en la vida cotidiana del aula
- las relaciones sociales y el aprendizaje

La importancia de esta unidad radica en que se trasciende en el conocimiento del grupo escolar, por consiguiente se profundiza en lo que respecta a el aprendizaje al interior del grupo escolar y la conse -

cuencia que esto tiene: la socialización, sin dejar de lado las implicaciones de estos dos aspectos en la vida cotidiana.

El conocimiento y comprensión de la organización y funcionamiento del grupo escolar requiere de la observación y análisis de los procesos que constituyen su vida cotidiana, como el aprendizaje, que es siempre un hacer con otros y en presencia de otros.

Los contenidos de la unidad introducen al estudio de algunos puntos de vista psicosociales y pedagógicos sobre la relación entre los procesos de aprendizaje y socialización con las interacciones grupales. Se analizan las relaciones maestro-alumnos-alumnos y cómo estas permiten ciertas experiencias de aprendizaje y socialización de los alumnos. El primer artículo que se aborda es el de Hilda Taba "aprendizaje social" en donde se expone una serie de elementos sociales que implican el aprendizaje; el siguiente artículo de Breneck Cole "ambiente del aula y rendimiento del alumno" en el cual se hacen observaciones a la organización social y la estructura del aula y se plantea al rendimiento como un método de selección. Las normas cada vez más altas de rendimiento escolar tornan más remotas sus propias posibilidades, a medida que suban las pautas de rendimiento de las escuelas el problema del que no rinde es más agudo.

Se describen dos situaciones en el aula y se cuestionan varios aspectos que determinan el rendimiento escolar; posteriormente Elsie Rockwell analiza el tipo de aprendizaje que se adquiere cotidianamente en la escuela; Rist Ray relaciona en su artículo la clase del estudiante y las expectativas del maestro en cuanto a su aprendizaje, describe al estudio realizado sobre las interacciones sociales en el grupo y las expectativas que se fórmula al maestro en relación al rendimiento de sus alumnos; Lilliane Lucart en su artículo "El fracaso y el desinterés en la escuela primaria" analiza la función ideológica de la escuela: la valorización y des

valorización de los individuos y sus respectivas consecuencias sociales: el éxito o el fracaso escolar; finalmente Mc Dermott explica la importancia de las relaciones sociales entre maestros y niños para favorecer el aprendizaje.

UNIDAD IV ALGUNAS EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS

- aportaciones y experiencias de pedagogos

El propósito de la cuarta unidad es que el alumno analice las experiencias pedagógicas de Summerhill, Makarenko, Freinet y una experiencia de una escuela activa, estas aportan desde diferentes puntos de vista los procesos de socialización y aprendizaje, el alumno deberá confrontarlas con su propia concepción, de tal manera que amplie su visión sobre estos aspectos concernientes a la educación y a su profesión como maestro, los cuales corresponden a una determinada concepción de hombre, de educación, de escuela y de sociedad.

Para el logro de tales fines se presentan al alumnado cuatro lecturas: extraídas de La cuestión escolar de Jesús Palacios, las cuales son sólo una base teórica para que posteriormente el alumno amplie su conocimiento sobre las mismas.

CONGRUENCIA ENTRE EL CONTENIDO TEORICO Y LA METODOLOGIA

Las actividades preliminares de las cuatro primeras unidades parten de la experiencia del docente con su grupo escolar, el alumno debe comparar diferentes grupos a través de dos casos escolares con su propio grupo, en cuanto a su organización, relaciones sociales, aprendizaje etc.; estas actividades se presentan como introducción a los temas de cada unidad.

Las actividades siguientes en las cuatro unidades, proponen que a partir de la lectura de dos a tres textos por tema, se analicen diversos aspectos que los autores presentan, se mencionan alrededor de cuatro ejes sobre los que se deben basar para el análisis.

Las actividades finales de las cuatro unidades solicitan lo siguiente: la unidad uno debe retomar la descripción de un caso presentado al inicio, para que el alumno lo vuelva a analizar, tomando como base diferentes aspectos que señala la guía. Esta actividad es repetitiva puesto que ya se realizó en gran parte.

La actividad final de la segunda unidad plantea la elaboración de un análisis acerca del proceso de socialización que se da en el grupo escolar a cargo del maestro, para ello debe tener en cuenta la información que se le brinda en esta unidad.

La actividad final de la tercera unidad solicita al alumno elaborar una descripción sobre la vida cotidiana de su grupo escolar, igualmente se le prestan guías para su realización.

La actividad final de la cuarta unidad retoma la actividad preliminar de la primera unidad para que el alumno la confronte con los autores estudiados: Freinet, Makarenko y Summerhill, señalando coincidencias y diferencias con los autores mencionados.

En general todas las actividades presentan una secuencia lógica en cuanto a los contenidos teóricos que se estudiaron y en relación a la complejidad y profundidad de cada una de ellas. Por lo anterior, si se presenta una congruencia teórica y metodológica en este curso.

CONGRUENCIA ENTRE EL CONTENIDO TEORICO Y LAS UNIDADES

El objetivo de la primera unidad menciona que el alumno debe reflexionar sobre el origen del grupo escolar en la institución educativa, a fin de comprender los aspectos que caracterizan la vida cotidiana en el aula.

Con el contenido teórico que se presenta es viable cubrir este objetivo, ya que los artículos presentan el origen del grupo escolar ubicándolo en relación al desarrollo histórico de la escuela pública, esto se relaciona con la forma en que se organizan y clasifican a los alumnos según el contexto social, histórico y completo que se presenta. El alumno con estos elementos tiene la oportunidad de compararlos con la situación específica de su grupo escolar.

En el objetivo de la segunda unidad el alumno debe analizar las relaciones sociales formales que se dan en el grupo escolar, de tal manera que comprenda su papel en la conformación de estas relaciones. En esta unidad se brindan al alumno varios ejemplos de la vida cotidiana del grupo escolar en donde se pueden visualizar las relaciones formales e informales que se viven en un grupo. Aquí el alumno tiene la oportunidad de confrontar estas situaciones vivenciales con las que se viven en su grupo y ubicar que realmente el grupo determina la forma de relacionarse con los integrantes del mismo.

En el objetivo de la unidad tres el alumno debe comprender cómo las relaciones sociales del grupo escolar inciden en el aprendizaje y socialización del niño. En esta unidad las lecturas son muy enriquecedoras en cuanto a los elementos que aportan, no solo se remiten a explicar las determinaciones sociales que influyen en el aprendizaje y la socialización del niño, sino que abarcan la descripción de estudios experimentales en donde este hecho se manifiesta claramente, de tal manera que el alumno rescata estas experiencias para poder explicarse la si-

tuación que se vive en su grupo escolar.

El objetivo de la cuarta unidad se puede ubicar como complemento del anterior, ya que igualmente se plantea que el alumno analice y reconsidere el desarrollo de relaciones sociales en su grupo escolar, pero en esta ocasión brindándole algunas experiencias pedagógicas que le permiten comprender que dependiendo del tipo de escuela de la que se trate las relaciones sociales cambian considerablemente. Tal es el caso de la escuela Freinet en la que la misma forma de establecer la dinámica del trabajo cambia las relaciones sociales de los integrantes del grupo. Con estos elementos el alumno puede retomar algunas de estas prácticas para aplicarlas en su grupo escolar, según las condiciones de trabajo en las que se encuentre.

DESARROLLO DEL NIÑO Y APRENDIZAJE ESCOLAR

PRESENTACION

Los contenidos de este curso aportan elementos acerca del desarrollo psicológico del niño en sus primeros años de vida, se pretende que el alumno continúe en su formación teórica profundizando en el conocimiento del niño y los factores que intervienen en su desarrollo.

En la medida que avanza en esta dirección el estudiante estará en condiciones de realizar una práctica que favorezca el aprendizaje escolar y el desarrollo psicológico del niño. Con los contenidos presentados se pretende que el alumno identifique los principales factores que intervienen en el desarrollo del niño y que reflexione acerca de la relación estrecha de este proceso con el del aprendizaje escolar. De esta manera las lecturas propuestas pasan por los niveles afectivos, cognitivos y psicomotrices del niño.

UNIDAD I. DESARROLLO Y APRENDIZAJE:
REFLEXIONES GENERALES.

4
ART.

1 situación escolar para ubicar algunos factores que hacen posible la explicación acerca del desarrollo y aprendizaje.
3 ubicar los procesos de desarrollo y aprendizaje desde el punto de vista biológico, psicológico y social.

UNIDAD II. ALGUNAS EXPLICACIONES
TEORICAS ACERCA DEL DESARROLLO
INFANTIL.

13
ART.

Aportaciones teóricas acerca del desarrollo del niño: teorías psicogenéticas, psicoanalíticas y psicointelectivas.

UNIDAD III. EL VINCULO ENTRE DESARROLLO
Y APRENDIZAJE ESCOLAR.

10
ART.

Moreno y Sastre, Trang-Thong, Palacios Gilbert, Hellman, Kostliuk y Vigotski; implicaciones de estas conceptualizaciones para la práctica docente. Ajuviaquerra ofrece una reflexión sobre algunos problemas que puede enfrentar el docente al encarar los procesos del desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos rescatando algunas premisas, - teóricas ya revisadas en la contextualización de la labor del

UNIDAD IV. LA CONCEPCION DEL DESARROLLO
INFANTIL Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR,
COMO FUNDAMENTO DE LA PRACTICA
DOCENTE.

4
ART.

Fragmentos de algunos fundamentos - teóricos en que se sustentan los documentos oficiales de los programas de educación preescolar y primaria: el fin es revisar los fundamentos acerca del desarrollo y aprendizaje que subyacen en ellos.

UNIDAD I DESARROLLO Y APRENDIZAJE: REFLEXIONES GENERALES

- Conceptualización de desarrollo infantil y aprendizaje escolar
- El desarrollo desde diversas explicaciones:
 - . biológicas
 - . socio-culturales
 - . psicológicas

Se intenta en esta unidad que el estudiante haga una explicación de los conceptos personales que tiene acerca del desarrollo infantil y acerca del aprendizaje escolar, los cuales ha conformado como su marco de referencia a partir de su formación profesional. El estudiante ha de identificar la forma en que se consideran los factores biológicos, sociales y psicológicos en el desarrollo del niño, así como varias explicaciones teóricas acerca del mismo, se verá cómo estas explicaciones se hacen diversas según en énfasis que ponen en el estudio de algunos de esos factores y de los marcos teóricos de referencia desde los cuales se estudia al niño y los procesos mediante los cuales se constituye psicológicamente.

Así en esta unidad se incluyen las siguientes lecturas: una situación escolar cotidiana, en la que se observa la falta de conocimiento del maestro sobre los aspectos sociales y psicológicos que determinan el desenvolvimiento del niño en una situación de aprendizaje; J.M. Tanner, explica factores biológicos que intervienen en el desarrollo como acción de los genes; P. Malrieu aporta un punto de vista de la psicología social y aporta varios conceptos de ésta: grupo, socialización, aprendizaje cultural etc.; AA. Liublinskaja explica el desarrollo psíquico del niño y retoma varios autores como SECHENOV, PAVLOV, etc.; esta unidad es muy general, ya que contempla varios aspectos de educación, de aprendizaje y de desarrollo,

aportando una serie de conceptos desde diferentes puntos de vista y teorías, por lo cual es imprescindible para articular estos elementos dándoles una orden y ubicarlos en la corriente teórica a la que pertenecen.

UNIDAD II: ALGUNAS EXPLICACIONES ACERCA DEL DESARROLLO INFANTIL

- La infancia como objeto de estudio
- Planteamientos psicogenéticos
- Planteamientos psicoanalíticos
- Planteamientos psicointelectivos

El propósito de esta unidad es que el alumno revise algunas aportaciones teóricas acerca del desarrollo del niño, reconociendo el proceso por el cual se ha llegado a elaborar dichas propuestas teóricas. Se presentan lecturas que muestran la evolución de las distintas formulaciones teóricas sobre el desarrollo del niño.

Entre las corrientes psicológicas que han hecho objeto de estudio al desarrollo infantil se identifican entre otras la psicogenética de Piaget, la psicoanalítica y la psicointelectiva; de cada una de ellas se presentan varios autores, los cuales son los más significativos porque han tenido trascendencia en distintos campos del conocimiento.

Para lograr el propósito mencionado se seleccionaron las siguientes lecturas: J. de Ajuriaguerra Manual de psiquiatría infantil; en ésta se presenta una síntesis del desarrollo histórico de la psiquiatría infantil, menciona a los teóricos que elaboraron los primeros trabajos al respecto; M. Isaias López Psiquiatría infantil, expone diferentes esferas del desarrollo infantil, retomando autores como Spitz, Mahler, Freud; nuevamente Ajuriaguerra se incorpora con las ideas de Piaget en estudios de psicología genética; describe con

varios ejemplos las nociones de conservación de la materia, peso, volumen, sustancia, la descripción de las etapas de desarrollo, así como los factores que determinan el desarrollo: la herencia, la experiencia física, y la transmisión social; por tercera vez Ajuriaquerria se introduce con los estudios de desarrollo según Piaget, los cuales se explican muy generalmente, y ya se presentaron anteriormente directamente de la fuente de Piaget; Wallon en Psicología del niño plantea los problemas que existen en el método de la observación utilizado por diferentes psicólogos para conocer el desarrollo o los retrasos del niño; el siguiente artículo de Ajuriaquerria igualmente, se refiere a los estudios del desarrollo según Wallon; los tres siguientes artículos corresponden al enfoque psicoanalítico, se retoma a Ajuriaquerria y a Françoise Dolto para explicar las nociones fundamentales de esta corriente; los tres autores posteriores pertenecen a la psicología soviética, se enuncian las principales investigaciones y el área de la psicología a la que pertenecen, se engloban dentro de los planteamientos psicointelectivos.

En cuanto a esta unidad, los autores compilados son excesivos, ya que algunos repiten información, lo cual puede resultar confuso para el alumno, es necesario ubicar que algunas veces es mejor analizar un autor o un enfoque directamente del autor que lo postula, esto cuando él que va a estudiarlo no cuenta con los elementos básicos para entenderla de otras fuentes que reinterpretan la corriente, se enuncian nociones como si ya se conocieran de antemano, lo cual impide la comprensión de la lectura que se está revisando, sin antes buscar la definición de los conceptos desconocidos, esto sucede con la presentación que se hace del psicoanálisis y la exposición de las etapas de desarrollo de Piaget la cual es sintetizada, y deja de lado aspectos importantes.

UNIDAD III EL VINCULO ENTRE DESARROLLO Y APRENDIZAJE ESCOLAR

El vinculo de los procesos de desarrollo del niño y aprendizaje escolar:

- Implicaciones para la practica docente de la conceptualización del vinculo desarrollo del niño-aprendizaje escolar.

En esta unidad se brindan al alumno los puntos de vista de los autores vistos en las unidades anteriores, en esta ocasion abordando el tema de el aprendizaje escolar-desarrollo infantil se encuentran relacionados estrechamente: el aprendizaje incide sobre el desarrollo, al impulsarlo o detenerlo, asi como el proceso evolutivo de pauta para que determinados aprendizajes puedan ser estructurados por el niño.

Esta reflexion teorico-practica sirve al maestro para que rescate de ahí una perspectiva critica frente a su labor docente.

Los articulos que se presentan son: Trang Thong. "Contribución de Wallon a la pedagogia científica", en esta lectura se exponen las relaciones entre la psicología y la pedagogia, las contribuciones de cada una en cuanto al conocimiento del desarrollo del niño; R. Gilbert y Hellman presentan ideas generales sobre las aportaciones del psicoanálisis a la educación, enfatizando las relaciones maestro-alumnos; Vigotsky analiza la relación entre aprendizaje y desarrollo, planteando algunas criticas al enfoque Piagetiano.

UNIDAD IV LA CONCEPCION DEL DESARROLLO INFANTIL Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR, COMO FUNDAMENTO DE LA PRACTICA DOCENTE

— El desarrollo infantil y el aprendizaje escolar en programas educativos.

En esta unidad se pretenden realizar algunos principios teóricos que se relacionan con la fundamentación del desarrollo y el aprendizaje, estos son la base de la que parten los programas de educación preescolar y primaria. Se plantea que el alumno revise estos programas y su trascendencia durante el proceso formativo del niño.

Para lograr tales fines se presentan algunos extractos de los programas de primer año, preescolar, quinto y sexto grado, solo se presentan estos por razones de tiempo, sin embargo se sugiere al alumno que de manera constante los analice minuciosamente.

CONGRUENCIA ENTRE LOS OBJETIVOS Y EL CONTENIDO TEORICO

El objetivo de la primera unidad plantea que el alumno analice el desarrollo infantil según la postura de diversas disciplinas, considerando al niño como un todo.

Este objetivo tiene relación con lo que se estudia en la unidad, ya que se abordan los planteamientos y estudios hechos por la psicología, pedagogía y la psiquiatría infantil, en la parte del objetivo donde se enuncia el hecho del estudiar al niño como un todo esto se refiere a considerar el aspecto biológico y social que lo determina.

El objetivo de la segunda unidad solicita al alumno analizar algunos planteamientos teóricos acerca del de-

desarrollo infantil, para ello se presentan las conceptualizaciones del enfoque psicogenético, el psicoanalítico y el psicointelectivo.

El contenido teórico que se presenta para abordar esta unidad es repetitivo y excesivo por las variadas reinterpretaciones de cada enfoque por esa razón se confunde al alumno, ya que el autor expone conceptos que el alumno desconoce, pues no se ha estudiado la fuente directa, quedando sin aclarar muchos aspectos, por lo tanto este objetivo no es posible lograrlo a través de los elementos teóricos vertidos.

El objetivo de la unidad tres solicita al alumno un análisis del vínculo entre los procesos de desarrollo y el aprendizaje escolar, para que se relacionen con la práctica docente. Se retoman los enfoques vistos en la unidad anterior aunados a la de esta unidad, de estos contenidos se puede entresacar algunas ideas de los autores y elabora dicho análisis, sin embargo las lecturas desarrollan aspectos que no encajan en el tema, es decir las lecturas contienen mucha información sobre aspectos fuera del tema.

En el objetivo de la unidad cuatro el alumno debe analizar algunos fundamentos psicopedagógicos de los programas de educación preescolar y primaria para relacionarlos con los temas vistos en las unidades anteriores y su experiencia docente; con ello el alumno debe formular relaciones en cuanto a los fundamentos que sobre el desarrollo del niño están contemplados en dichos programas.

Con el contenido teórico que se analizó en las unidades anteriores y los documentos presentados en esta unidad es posible llevar a cabo el mencionado análisis, ya que de hecho en estos programas se parte de los enfoques ya estudiados.

CONGRUENCIA ENTRE EL CONTENIDO TEORICO Y LAS ACTIVIDADES

La actividad preliminar de la primera unidad solicita el análisis de un caso, el cual describe la actividad cotidiana en un salón de clase. El mismo tipo de actividad en la segunda unidad formula cuatro preguntas a desarrollar, estas piden la opinión del maestro sobre planteamientos (biológicos, psicobiológicos y sociales); del desarrollo infantil y la relación de estos elementos en su práctica docente.

Estas actividades en la tercera unidad presentan un caso, a partir del cual se debe ubicar cómo se caracteriza el vínculo aprendizaje escolar-desarrollo infantil que ahí se observa y plantear sus diferencias con esta situación.

La actividad preliminar de la cuarta unidad pide al alumno la elaboración de una descripción de una situación concreta de su práctica docente, se señalan algunos indicadores para la elaboración. Estas actividades parten del punto de vista del maestro y no requieren la incorporación de los elementos teóricos posteriores. Actividad subsecuente de la primera unidad: esta actividad requiere la lectura de tres textos, de los cuales el alumno debe extraer diversos aspectos sobre el desarrollo (biológico psicológico y social).

La actividad subsecuente de la unidad dos solicita la lectura de dos textos a partir de los cuales se debe analizar ciertos aspectos que señala la guía. El siguiente tema abarca tres lecturas, dos que interpretan a Piaget y una directamente de este teórico; con estas lecturas se deben responder siete preguntas desarrollando cada una; dos textos sobre Wallon, de este autor se incluye un texto y otro de Ajuriaquerria, igualmente se deben contestar una serie de preguntas; para el tema del enfoque psicoanalítico -

intervienen tres textos: dos de Ajuriaguerra y uno de F. Dolto, con ellos se debe de elaborar el análisis sobre determinados aspectos que menciona la guía para el tema de los planteamientos psicointelectivos se presentan tres textos de autores soviéticos a partir de los cuales se deben analizar los aspectos que señala la guía.

Las actividades de la unidad tres retoman los enfoques anteriores para cada uno de ellos se revisan dos o tres textos e igualmente se analizan sobre ejes de desarrollo que menciona la guía, el tema queda dividido en tres apartados que corresponden a cada enfoque.

Las actividades de la unidad cuatro, tienen como base las lecturas presentadas (extractos de los programas de preescolar y primaria), el alumno debe analizarlos : la función que cumplen, propósitos, la conceptualización de la naturaleza del niño, del desarrollo infantil y su relación con las actividades que cada programa sugiere.

En la actividad final de la primera unidad el alumno debe analizar una síntesis de las lecturas revisadas, precisando seis aspectos que se señalan en la guía, además debe realizar un escrito planteando conclusiones personales acerca del desarrollo, comparándolo con los resultados de la actividad preliminar de esta misma unidad. La actividad inicial es repetitiva, ya que ya se analizó suficientemente estas lecturas.

La actividad final de la segunda unidad presenta un poema para que el alumno reflexione en relación a sus aplicaciones sobre el desarrollo y el aprendizaje escolar. Debe comparar también sus argumentaciones plasmadas en la actividad preliminar que se presenta en su práctica docente.

La actividad final de la tercera unidad recupera la actividad preliminar de esta unidad, analizándola con base en la reflexión teórica que aborda en esta misma unidad y explicar cinco preguntas que se presentan en la guía.

Para la unidad cuatro la actividad final debe retomar el trabajo realizado en la actividad preeliminar para relacionarlo con el análisis hecho sobre la fundamentación de los programas escolares, se debe buscar en estos los fundamentos que pudieran ofrecer en la comprensión del niño con quien el maestro se relaciona en su situación escolar, de no encontrar ningún fundamento útil a su práctica se le pide que proponga sugerencias para la atención y comprensión de la problemática referida al desarrollo del niño y el aprendizaje escolar.

TEORIAS DEL APRENDIZAJE

PRESENTACION

El curso de teorías del aprendizaje pertenece a la línea psicopedagógica de las LEPEP 85; se encuentra ubicado en el segundo semestre junto a Desarrollo del NIÑO y aprendizaje escolar.

Se vincula con los cursos de pedagogía: la Práctica Docente y Grupo Escolar por la reflexión que propicia en el estudiante sobre su trabajo docente, el cual se relaciona directamente con el proceso de aprendizaje.

En este curso se realizará el estudio de la explicación que algunas corrientes psicológicas y pedagógicas ofrecen acerca del aprendizaje, permitiendo reflexionar sobre la problemática del proceso mismo y posibilitar la modificación de acciones al interior del aula.

El propósito del curso es generar en el estudiante una actitud crítica ante la práctica docente en lo referente a su labor en el proceso del aprendizaje, para que mediante un ejercicio reflexivo determine si es necesario reorientar su propia práctica docente.

CURSO: TEORIAS DEL APRENDIZAJE

UNIDAD I LA NATURALEZA DEL APRENDIZAJE (11 Lecturas)

- 8 Lecturas que abarcan el aspecto biológico, psicológico, social del aprendizaje.
- 3 Lecturas que introducen en el conocimiento del papel del sujeto objeto en el aprendizaje.

UNIDAD II LAS TEORIAS PSICOLOGICAS DEL APRENDIZAJE (7 Lecturas)

- 1 Lectura que aborda el conductismo.
- 4 Lecturas sobre el enfoque psicogenético de Piaget.
- 2 Lecturas que abarcan una explicación de las dos concepciones teóricas anteriores.

UNIDAD III EL APRENDIZAJE ESCOLAR (8 Lecturas)

- 2 Lecturas sobre conductismo
- 3 Lecturas del enfoque Piagetiano
- 1 Lectura de la teoría de Montessori
- 1 Lectura de Ausubel y una propuesta de la SEP, para el aprendizaje de la lecto-escritura

UNIDAD IV EXPERIENCIAS EDUCATIVAS BASADAS EN TEORIAS DEL APRENDIZAJE (7 Lecturas)

- 3 Lecturas sobre la aplicación del conductismo en el aula
- 3 Lecturas del enfoque psicogenético y su aplicación en el aula (Pedagogía Operatoria).
- 1 Lectura sobre la teoría y la práctica.

UNIDAD I LA NATURALEZA DEL APRENDIZAJE.

- El aprendizaje: algunas concepciones
- El aprendizaje como fenómeno biológico, psicológico y social
- Factores que inciden en el aprendizaje

La primera unidad del curso Teorías del Aprendizaje es una aproximación del estudiante al entendimiento de las diferentes concepciones del aprendizaje; se pretende proporcionar al estudiante-maestro los aspectos fundamentales de cada corriente de aprendizaje con el fin de que con estos elementos reflexione críticamente sobre el proceso de aprendizaje y reformule su labor al interior del aula reconceptualizando su rol como maestro.

En el primer artículo de la antología hay toda una gama de ideas y conceptos sobre el aprendizaje; se intenta dar a conocer los dos enfoques filosóficos que explican el papel del sujeto y el objeto en la adquisición del conocimiento: el empirismo y el racionalismo, el autor vierte varias reinterpretaciones del aprendizaje como la de: Charles Tylor, Chomsky, Piaget, etc., comenta las ideas de Tylor sobre el conductismo y pregunta los siguientes aspectos: cómo se adquiere el conocimiento?, cómo se realiza el aprendizaje?, da a conocer los factores que influyen en éste: motivacionales y emocionales; menciona las diferencias entre aprendizaje ulterior y a temprana edad; termina con las ideas de Chomsky sobre cómo el niño llega a comprender que algunas cosas tienen mente.

Con este breve resumen podemos observar que en la parte compilada no se caracteriza ni se dan elementos para diferenciar y comprender a las dos corrientes en relación al conocimiento.

Tomando en cuenta que este curso es un primer acercamiento de los alumnos a las teorías del aprendiza

le y que estos en su mayoría no han leído sobre el empirismo y racionalismo, que no conocen los autores mencionados, es difícil que entiendan sin una lectura previa las interpretaciones de Chomsky a la obra de Piaget, por ello esta primera lectura requiere para su análisis ciertas bases teóricas que se han manejado, es necesario entonces proponer artículos introductorios para ubicar al alumno en el tema, proporcionándole las ideas básicas mediante otro tipo de texto.

El artículo dos, continúa con la idea de reflexionar sobre el aprendizaje; el autor pregunta ¿qué quiere decir aprender?, de qué manera aprendemos en realidad?; menciona algunos conceptos de aprendizaje desde el punto de vista conductista, sostiene que el aprendizaje es una reorganización de todo el campo de fuerzas, comprendiendo tanto el medio ambiente como al estudiante, por lo mismo la subsecuente pauta de conducta es una función tanto del uno como del otro y como consecuencia de dicha reorganización de fuerzas, el individuo es una persona diferente. El aprendizaje es la formación de una nueva estructura.

Posteriormente argumenta que el aprendizaje se produce en un ambiente social y que a partir de las relaciones sociales se puede encontrar un método más eficaz de instrucción, propone hacer participar a los estudiantes en la estructura de gobierno de las escuelas.

Hasta aquí las lecturas compiladas no llevan una secuencia lógica congruente con los temas de la unidad, se han dado varias definiciones de aprendizaje sin ubicar a qué corriente de aprendizaje corresponden; lo mismo sucede con el tercer artículo, el cual da una serie de conceptos que el Materialismo dialéctico, el Materialismo premarxista, el Idealismo, y el idealismo subjetivo tiene sobre el sujeto y el objeto, lo cual es esencial verlo inicialmente, es a la vez incongruente con las actividades que se proponen en la metodología donde se solicita al alumno analizar el aprendizaje,

partiendo de la relación sujeto-objeto, como el sujeto se aproxima al objeto de conocimiento para apropiarse de él, es a partir de estas constantes que se pueden observar las diferencias entre las teorías del aprendizaje:

Es hasta el cuarto artículo que el contenido de esta unidad se centra en el tema y propósito perseguidos, ya que se describen en general las diferentes definiciones de aprendizaje, ubicando a que corriente psicológica corresponden.

Del artículo cinco se rescatan los conceptos centrales y las aportaciones teóricas de estos a la formación docente, en el artículo seis se analizan algunos conceptos relacionados con el aprendizaje, de los cuales se mencionan los más importantes, estos permiten al docente diferenciar aquellos aspectos que se confunden con el aprendizaje con la maduración, las conductas innatas, la habituación etc., con estos seis artículos se aborda el primer tema: El aprender: algunas concepciones aunque con algunas limitaciones; el tema siguiente: el aprendizaje como un proceso biológico y sociocultural que plantea Werver Correl; en el artículo nueve se pierde la relación con el tema ya que contempla la interpretación de Gerard de Montpellier sobre la teoría del equilibrio de Jean Piaget, que sin dejar de ser importante, no lo podemos ubicar como aprendizaje estrictamente biológico, psicológico o social, por otra parte no se aborda directamente la obra de Piaget para que el alumno entienda los conceptos directamente de la fuente.

En el artículo diez de Hilda Taba fundamenta claramente como el factor social influye determinadamente en el aprendizaje; finalmente el artículo de Sara Pain parte de conceptualizar las funciones de la educación: a) función conservadora, b) función socializante, c) función represiva, d) función transformadora; posteriormente se amplía mucho el tema que es: factores

que inciden en el aprendizaje se orienta sobre el análisis de problemas de aprendizaje y el papel de psicopedagogía en estos problemas, prosigue con las dimensiones del proceso de aprendizaje: en la dimensión biológica señala a Piaget; en la dimensión cognitiva señala a P. Greco el cual concibe tres tipos de aprendizaje; en la dimensión social habla sobre la educación concebida como transmisión de la cultura.

Describe por otra parte las condiciones internas y externas del aprendizaje; fundamenta que el sujeto y el objeto no se dan como instancias originariamente separadas, se discriminan justamente en virtud del aprendizaje y el ejercicio, como por ejemplo el debe de ejercer su actividad sobre el mundo, puede construir objetos permanentes a pesar de las transformaciones entidades distintas de él e idénticas en sí mismas, esta actividad lo define como agente y lo determina en primer término por su poder, es decir como su capacidad de acción. Con esta premisa la autora sostiene que dado el funcionamiento dialéctico de las condiciones internas y externas del aprendizaje, sólo se puede hablar de éstas a nivel descriptivo.

De las condiciones externas menciona que se distingue un mundo objetivo con su propia legalidad y propiedades discriminables.

Enuncia en la línea pragmatista de la escuela activa, la cual ha defendido el respeto social del aprendizaje favoreciendo como estímulo la situación vital social global en la que el individuo está inmerso.

En cuanto a las condiciones internas se encuentra en primer plano el cuerpo como infraestructura neurofisiológica u organismo cuya integridad anatómico funcional garantiza la conservación de los esquemas y sus coordinaciones y, como mediador de acción y asiento formal del yo. Las condiciones de éste favorecen los procesos cognoscitivos y en especial los del aprendizaje.

En segundo plano está la condición cognitiva del aprendizaje: que es la presencia de estructuras capaces de organizar los estímulos del conocimiento. Cada tema de aprendizaje supone una coordinación de esquemas en un ámbito particular.

El tercer plano está ligado a la dinámica del comportamiento: el aprendizaje es el efecto del comportamiento; el proceso de aprendizaje supone un procesamiento de la realidad y el cambio en el sujeto es un aumento cualitativo en su posibilidad de actuar sobre ella. Desde esta perspectiva el aprendizaje es un proceso dinámico que determina un cambio.

El artículo finalmente se orienta hacia la explicación de los factores que se deben tomar en cuenta en el diagnóstico de problemas de aprendizaje, lo cual si bien es un tema relacionado con el aprendizaje se aparta del tema de la unidad: factores que inciden en el aprendizaje.

UNIDAD III LAS TEORIAS PSICOLOGICAS DEL APRENDIZAJE

- . Las teorías conductuales
- . Las teorías cognitivas
- . El enfoque psicológico de Piaget

La segunda unidad de este curso pretende que el alumno diferencie las constantes del proceso de aprendizaje en cada uno de los enfoques presentados: conductista, cognitivistas y el enfoque psicogenético de Piaget; para ello se abordan artículos que aportan elementos sustanciales para lograr tal propósito. Sin embargo existen limitaciones en cuanto al orden en que los artículos vierten las ideas centrales de la teoría conductista que se desarrollan en los artículos 12 y 13, estos exponen las ideas de manera desordenada, explican aspectos de la teoría conjuntamente con la teoría cognitiva a manera de comparación sin que se -

hallan analizado los fundamentos de cada una. En el artículo 13 se retoman las ideas de Skinner ya vistas al principio del artículo 12; se explican los diferentes programas de reforzamiento de manera general lo cual impide profundizar en la aplicación de estos programas a la educación.

En relación a la anterior unidad si existe una secuencia lógica, considerando las limitaciones de la primera.

En lo que respecta al enfoque psicogenético de Piaget se contemplan varios artículos que desarrollan los mismos conceptos: (asimilación, acomodación, equilibrio etc.) según el punto de vista de cada uno, visualizándolos y partiendo en su explicación desde diferentes ángulos; esto resulta contener toda una gama de información sobre lo mismo, creando confusión al alumno e impidiendo que se logre el objetivo planteado en el tiempo que se tiene para analizar estas lecturas.

UNIDAD III EL APRENDIZAJE ESCOLAR

- . el aprendizaje escolar
- . el aprendizaje escolar desde el punto de vista de la teoría cognitiva
- . el aprendizaje escolar desde el punto de vista psicogenético

Esta unidad es igual que las anteriores excesiva y repetitiva en lo que respecta a las interpretaciones de las ideas básicas de Piaget y el condicionamiento operante de Skinner como lo presenta el artículo 19; el artículo 23 explica las aportaciones de Maria Montessori a la educación; en el artículo 24 se expone una propuesta para el aprendizaje de la lectoescritura, es importante que el alumno reflexione de manera crítica

ca sobre estos postulados en relación a su practica docente.

Se explican una vez mas los conceptos piagetianos de equilibrio, factores que intervienen en el proceso de aprendizaje: maduración, experiencia transmisión social y proceso de equilibramiento, siendo ya con este artículo cuatro los que retoman los mismos conceptos, manejándolos con distintos ejemplos pero teniendo como base la misma teoría; en el artículo 25 se explica la teoría de Piaget aplicada al aula, abordando el papel del maestro en la educación; en el artículo 26 se consideran nuevamente algunos conceptos de la teoría de Piaget como: las estructuras del pensamiento: asimilación y acomodación; plantea algunas criticas al sistema de enseñanza tradicional, dando como alternativa la pedagogía operatoria de la cual se desarrollan sus características más importantes de funcionamiento.

UNIDAD IV EXPERIENCIAS EDUCATIVAS BASADAS EN TEORIAS DEL APRENDIZAJE

- . las implicaciones de la teoría en la práctica
- . la teoría y la práctica

La presente unidad brinda al alumno el conocimiento sobre como han operado las teorías de aprendizaje analizadas en estas tres unidades anteriores en la práctica escolar, ubicando la relación teoría-práctica en diferentes experiencias educativas, considerando las consecuencias que conlleva en el desarrollo de la personalidad del niño, la puesta en práctica de tales teorías, tal es el caso del artículo 27 de Retha de Vries en donde se resalta la afectividad y las relaciones sociales como determinantes para despertar el interés del niño; el siguiente artículo expone el significado de la teoría y la práctica, aunque debería de considerarse como introducción al tema; el siguiente

artículo trata de abocarse al análisis de cómo la psicología (teoría) aporta elementos importantes para explicar algunos aspectos de la educación (práctica); el artículo 30 y 31 describen experiencias educativas basadas en el conductismo; el artículo 32 explica los fundamentos del aprendizaje operatorio aplicados al aula del cual ya se habían tratado aspectos generales en el artículo 26 de la unidad tres; finalmente el artículo 33 presenta el desarrollo de una clase operatoria.

- Congruencia entre el objetivo de la unidad y el contenido teórico.

Objetivo: el estudiante comprenderá la dinámica del proceso de aprendizaje y los factores que lo hacen posible, a partir del estudio de cómo diversas disciplinas lo conceptualizan.

Tomando en cuenta el contenido teórico que se maneja en la primera unidad, se puede afirmar que: no se logra conceptualizar claramente el proceso de aprendizaje bajo diversas disciplinas, se contemplan algunos puntos de vista filosóficos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos de manera dispersa, la causa de esta desintegración no es solamente el contenido en sí, sino que los artículos compilados no llevan una secuencia lógica en relación a los temas de la unidad, se dan algunos elementos para analizar la dinámica del proceso de aprendizaje y los factores que lo hacen posible, sin embargo por la complejidad en que los artículos vierten las ideas, no es congruente con los temas, para el análisis de estos se tiene que aportar la mayoría de las veces por un artículo introductorio de lo contrario es muy factible que el alumno se confunda por la gran diversidad de aspectos que se mencionan en cada uno de ellos.

Otro aspecto que influye para que el objetivo sea difícil de alcanzar es que el alumno se encuentra en un

proceso de aprendizaje bajo un sistema semiescolarizado, en el cual el alumno es el principal responsable de su aprendizaje, el tiene que analizar los artículos y realizar las actividades solicitadas en la guía de estudio y una vez que cuenta con este material presentarse en sesiones individuales y grupales con el asesor para intercambiar puntos de vista y resolver sus dudas, ahora bien si existen esos obstáculos en el contenido de esta primera unidad es realmente difícil que se logre cumplir con el objetivo de la misma.

- Congruencia entre el objetivo de la unidad y contenido teórico

El estudiante comprenderá las explicaciones que ofrecen al proceso de aprendizaje algunas teorías psicológicas; a partir de la conceptualización que las mismas ofrecen a las constantes que intervienen en dicho proceso.

El objetivo de esta unidad aunque está bien formulado, resulta difícil de alcanzar, dada la estructura de los artículos que la conforman, ya que estos desarrollan diferentes aspectos de cada corriente de aprendizaje sin un orden lógico, el contenido teórico debería partir de los fundamentos básicos de cada corriente y autor, explicar las diferencias existentes entre las teorías más importantes como en el caso del conductismo y posteriormente abordar los conceptos centrales que cada uno postula y analizar su concepción de educación con base en las ideas básicas expuestas. Sin embargo los artículos que se presentan exponen conceptos, ideas y fundamentos de diferentes autores como lluvia de ideas, sin una secuencia.

- Congruencia entre el objetivo de la unidad y el contenido teórico

El estudiante reflexionará sobre el aprendizaje escolar; a partir del análisis de las explicaciones que algunas teorías psicológicas ofrecen a este proceso.

Este objetivo es congruente con el contenido teórico, aunque este podría ser reducido para su mejor manejo, tomando en cuenta el tiempo disponible con que se cuenta en el semestre para su análisis, se pueden seleccionar algunos artículos sin que se limite el objetivo propuesto.

- Metodología de la primera unidad.

La metodología de esta unidad toma en cuenta la experiencia del docente sobre los procesos de aprendizaje en el aula, como problema central en su quehacer, se recupera el punto de vista del estudiante lo cual permite un primer acercamiento al problema, para posteriormente revisar los aportes que ofrecen diversas disciplinas al fenómeno del aprendizaje.

La metodología señala que se debe partir del análisis de las siguientes categorías: sujeto, objeto, la relación entre ambos, el contexto del aprendizaje.

Las teorías del aprendizaje lo que tratan de explicar es la dinámica de cómo el sujeto se aproxima al objeto de conocimiento para apropiarse de él y en la cual confluyen factores sociales, psicológicos, biológicos e históricos es en este sentido en donde se observan las grandes diferencias entre las teorías. Se espera que el estudiante precise como se conceptualizan esas constantes en algunas corrientes psicológicas (CONDUCTUALES, PSICOGENÉTICAS Y COGNITIVAS) que son las más relevantes en el ámbito educativo actual, identificará el proceso de aprendizaje que cada una de ellas propone y establecerá las diferencias entre las mismas.

Posteriormente se conocerán algunas explicaciones que algunos estudiosos han legado sobre el aprendizaje escolar, basadas en teorías psicológicas propuestas.

Con esta información se revisarán experiencias educativas concretas, la dificultad que existe de llevar la teoría a la práctica, la concepción del docente sobre el niño, las consecuencias de estos aspectos para el desarrollo de la personalidad del educando.

En esta unidad se contemplan tres tipos de actividades: las que recuperan el punto de vista del estudiante (marco referencial), las que se encuentran encaminadas al tratamiento de los contenidos, confrontando las ideas del maestro con los elementos teóricos y las que integran los contenidos en una actividad práctica arribando a una conclusión, al confrontar contenidos con la labor del docente.

Congruencia entre el objetivo de la unidad y el contenido teórico

El estudiante comprenderá cómo las teorías del aprendizaje le ayudan a explicarse el aprendizaje escolar; para reconsiderar las acciones que decida plantear en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Este objetivo se encuentra relacionado directamente con la práctica docente del alumno, a partir de su concepción de educación es posible la reflexión, comparando a aquella con los aspectos teóricos que se aborda en esta unidad, la riqueza de esta reflexión depende en mucho de las aportaciones que el maestro haga sobre su experiencia educativa.

A continuación se mencionarán aquellas actividades que se solicitan al alumno en la guía de estudio, y que no son acordes con los contenidos teóricos que se estudiaron, no son congruentes con los temas de la unidad, señalando el porqué de esa incongruencia:

• Como conciben al aprendizaje las corrientes filosóficas, empiristas y racionalistas.

Con el artículo visto no se llega a comprender este aspecto, ya que en ningún momento se menciona, es difícil que el estudiante entienda las dos corrientes con sólo leer este artículo.

En lo referente al texto de Sara Pain se pide al alumno que identifique los planteamientos centrales en cuanto a: los factores que hacen posible el aprendizaje, en este punto no hay concordancia con el contenido, ya que el artículo se refiere a los factores que hay que tomar en cuenta en el diagnóstico de los problemas de aprendizaje, este punto es importante y no se ubica en los temas de la unidad.

II- En la guía de estudio se presentan al alumno una síntesis teórica de la teoría conductista, a manera de introducción; en un punto de las actividades se solicita al alumno que:

analice el papel que juega el reforzamiento en el proceso de aprendizaje y su relación con: la frecuencia de respuesta, programa de reforzamiento y las contingencias de reforzamiento. Es necesario señalar que para que el alumno lleve a cabo tales actividades tiene que profundizar sobre estos aspectos ya que con la explicación tan breve que se encuentra en la antología no es posible realizarla.

De la teoría cognitivista las actividades que se solicitan son congruentes con el contenido que se presenta, aunque es imprescindible partir de la redacción de los aspectos fundamentales de esta teoría, la cual se presenta en este análisis.

PLANIFICACION DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES

PRESENTACION

El curso de Planificación de las actividades docentes, se publica en el tercer semestre del plan de estudios de las LEPPEP 85.

Se vincula con los cursos que le anteceden, por que retoma los contenidos de esos cursos para elaborar una propuesta de planeación de actividades docentes, este trabajo implica conocer: las características de la población con las que se trabaja y las relaciones que se dan en esta dentro del aula y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje; algunas teorías del aprendizaje que fundamentan el quehacer cotidiano en el aula, y algunas explicaciones teóricas sobre el desarrollo del niño y su vinculación con el aprendizaje escolar; se relaciona igualmente con medios para la enseñanza, puesto que el maestro hace uso de estos en la planificación de sus actividades.

El propósito del curso es permitir que el estudiante, a partir del análisis de su experiencia cotidiana en la planificación del trabajo y de la confrontación con enfoques teóricos acerca de la misma, elabore una posición crítica acerca del uso de los elementos, recursos y metodologías que tiene para la labor de planificación.

TERCER SEMESTRE; PLANIFICACION DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES

UNIDAD I LA PLANIFICACION: SABER Y HACER	SIETE ARTICULOS	- PROGRAMAS OFICIALES DE PREESCOLAR Y PRIMARIA. - FUNDAMENTACION CURRICULAR EN PREESCOLAR Y -- PRIMARIA. - UNIDADES DE TRABAJO EN PREESCOLAR Y PRIMARIA
UNIDAD II NECESIDAD DE LA PLANIFICACION DOCENTE	CUATRO ARTICULOS	- ESTRUCTURA DEL CURRICULUM. - ELEMNTOS PARA LA AUTOCRITICA SOBRE LA PLANI-- FICACION QUE HACE COMO DOCENTE.
UNIDAD III ALTERNATIVAS DE LA PLANIFICA-- CION DOCENTE.	SIETE ARTICULOS	- CORRIENTES SOBRE PLANIFICACION - FUNDAMENTOS SOBRE TECNOLOGIA EDUCATIVA. - LA DIDACTICA CRITICA.
UNIDAD IV HACIA UN MODELO DE PLANIFICA-- CION (SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS DE LAS ALTERNATIVAS DE LA PLA-- NIFICACION.	ARTICULOS	- COMPARACION ENTRE DOS ALTERNATIVAS PARA ELA-- BORAR UNA PROPUESTA PROPIA DEL CONCEPTO DE -- PLANIFICACION.

UNIDAD I LA PLANIFICACION: SABER Y HACER

En esta unidad se analizan los fundamentos psicopedagógicos que subyacen en la elaboración de los planes y programas de estudio de preescolar y primaria, los consecuentes objetivos, contenidos de aprendizaje y evaluación que se derivan de las bases teóricas planteadas. A partir de estos elementos el maestro visualizará la forma en que planifica sus actividades docentes en relación al currículum.

Los temas propuestos son:

- Mi experiencia en planificación didáctica
- Aspectos psicológicos y pedagógicos que subyacen en un plan de estudios
- La planificación didáctica

En el primer artículo de Margarita Arroyo y Yaschine y Martha Robles explica la fundamentación psicológica del programa de Educación preescolar, el cual comprende tres niveles, pertenecientes al enfoque psicogenético de Piaget; se menciona la importancia de la afectividad retomada de Freud. Explican el trabajo interdisciplinario que lleva a plantear estrategias pedagógicas que se centran en las acciones de los niños. Critican la concepción de aprendizaje que implica una incorporación de elementos externos y ajenos al niño.

El siguiente artículo explica igualmente los fundamentos psicopedagógicos del programa integrado de primer grado, y posteriormente se explica la estructura de los programas de 2o. a 6o. de primaria, se extrae una parte del programa de cuarto año, y se observa su diferencia estructural en relación al primer año.

UNIDAD II NECESIDAD DE LA PLANIFICACION DOCENTE

- Necesidad de la planificación del trabajo docente
- Niveles de la planificación educativa y el papel del docente dentro de ellos
- Crítica de la planificación educativa

Aquí se analizan algunas definiciones de curriculum, así como los diferentes niveles de planificación curricular, identificando el nivel de planificación educativa y en el que se encuentra el docente.

La lectura de Elisa Lucarelli aporta la definición de planificación curricular y los procesos básicos que ésta sigue, se explican así mismo las formas de organizar el curriculum; Luis G. Moncayo explica diferentes niveles de planificación como: la que lleva a cabo el docente en su grupo, la didáctica, plantea la visión que la tecnología educativa tiene del maestro como administrador, para ello desarrolla la teoría de sistemas la cual el maestro debe utilizar en el diseño de la planeación proceso de enseñanza-aprendizaje; Jose Arnaz se contempló en esta unidad, aporta la definición de curriculum, los elementos que componen la curricula y el desarrollo curricular; finalmente John Egleston proporciona elementos para elaborar una autocrítica sobre el tipo de planificación que realiza el docente en su labor educativa.

En general esta unidad contempla ampliamente la teoría de sistemas, si lo relacionamos con el tema de planificación, ya que sobre ésta realmente se brindan pocos elementos que serían básicos para entender este proceso.

UNIDAD III ALTERNATIVAS DE LA PLANIFICACION DOCENTE

- Diversidad de corrientes en la planificación
- La planificación docente en la Tecnología Educativa
- La planificación docente en la Didáctica Crítica

En esta unidad se analizan dos enfoques teóricos sobre la planificación didáctica: el de la Tecnología Educativa y el de la Didáctica Crítica. Para abordar el primer tema se contempló el artículo de Isaias Alvarez en el cual presenta las cuatro corrientes en teoría de la planeación, con este se puede visualizar la orientación de cada una de estas; el siguiente artículo es el planteamiento de la SEP sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de los supuestos de la Tecnología Educativa; Clifton Chadwick explica lo que es un modelo de instrucción; Antonio Gago Huguet describe un modelo de carta descriptiva, perteneciente a la Tecnología Educativa; Díaz Barriga expone su propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio; Vicente Remedi explica el carácter de los contenidos desde un punto de vista metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

UNIDAD IV SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS DE LAS ALTERNATIVAS DE LA PLANIFICACION

- Similitudes y diferencias de la planificación docente desde los enfoques de la tecnología educativa y la didáctica crítica
- Planificación docente

En esta unidad se realiza un análisis comparativo de estos enfoques, considerando parte del primero a la didáctica tradicional, a partir de estos elementos se espera que el alumno elabore su propuesta de planificación didáctica.

El artículo contemplado es el de Porfirio Morán Oviedo, el cual de una visión muy amplia de los orígenes de eg

tos enfoques, su arraigo en la educación y considerando a la Didáctica crítica como alternativa a seguir en las tareas de planificación educativa.

CONGRUENCIA ENTRE EL CONTENIDO TEÓRICO Y LOS OBJETIVOS

El objetivo de la primera unidad plantea que el alumno a partir de los currículos de preescolar y primaria, explicará la planificación que realiza en sus actividades docentes y establecerá la vinculación entre currículum y planificación docente.

La primera parte de este objetivo se puede lograr con base en los contenidos que se presentan; la segunda parte referente a la vinculación entre currículum y planificación docente, es incongruente con lo estudiado en esta unidad, ya que en ningún momento se ha analizado el significado de currículum y la aplicación que tiene este concepto en educación, esto se aborda hasta la segunda unidad. El objetivo de la segunda unidad solicita el análisis de la planificación en su trabajo docente y de los textos leídos, el alumno debe comprender la necesidad de planificación de sus actividades, así mismo ubicará en qué nivel de la planificación educativa se encuentra.

Este objetivo enuncia aspectos que el docente lleva a cabo en su trabajo diario: la planificación de sus actividades, así por la redacción del objetivo se entiende este aspecto rebasado por el trabajo del maestro, el objetivo entonces debería centrarse en la ubicación por parte del alumno del nivel de planificación que realiza a diario y a partir de ello comprender que con una preparación adecuada puede realizar la planificación educativa de los niveles de preescolar y primaria, ello implica participar en la construcción de planes y programas de estudio de estos niveles y no sólo en la planeación de actividades como lo ha hecho hasta ahora.

El objetivo de la tercera unidad es congruente con los contenidos que se presentan, el alumno debe analizar dos propuestas de planificación curricular.

El objetivo de la cuarta unidad es congruente con el contenido teórico que se maneja en la unidad, aunque realmente por el grado de integración se deben retomar los conocimientos de las unidades anteriores.

CONGRUENCIA ENTRE EL CONTENIDO TEÓRICO Y LA METODOLOGÍA

La actividad preliminar de la segunda unidad consiste en que el alumno describa los pasos que considera cuando realiza la planificación didáctica, entendiendo por esta todo lo que el maestro hace antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La actividad preliminar de la segunda unidad plantea que a partir del ensayo elaborado en la primera unidad, el alumno debe expresar de manera más precisa porqué considera importante que se realice dicha planificación.

La actividad preliminar de la tercera unidad requiere para su elaboración revisar el ensayo final de la unidad anterior y ubicar esa información en alguna de las corrientes de planificación analizadas en esa unidad, así mismo se pide reflexionar los textos leídos y analizar ciertos aspectos que señala la guía.

El mismo tipo de actividad en la unidad cuatro plantea retomar el ensayo final de la unidad tres y revisar las conclusiones obtenidas en la sesión que se presentó.

De estas actividades sólo la tercera requiere revisar los contenidos que se analizaron para poder realizarla, las otras si parten del punto de vista del maestro.

Las actividades siguientes de la unidad uno solicitan al alumno elaborar un cuadro de doble entrada donde se precise los aspectos psicológicos y pedagógicos de los programas de preescolar y primaria. Las actividades siguientes de la unidad dos piden elaborar otro cuadro de doble entrada donde se sintetizan las ideas de tres textos. Las actividades de la unidad tres parten de la lectura de seis textos, tres de cada tema y su análisis sobre ejes de desarrollo marcados en la guía de trabajo.

En las actividades subsiguientes de la unidad cuatro el alumno debe realizar un cuadro de doble entrada donde se encuadran los elementos de cada corriente conceptualiza (tecnología educativa y Didáctica Crítica) incorporando las ideas planteadas en su descripción de la forma en que planifica sus actividades docentes.

- elaborar un escrito expresando semejanzas y diferencias de cada corriente.
- revisar y analizar el texto de Porfirio Morán
- identificar cuales de estos planteamientos se relacionan con lo que expresó en la actividad preliminar de la unidad uno.
- elaboración de un modelo de planificación de sus actividades docentes, previo a esta actividad elaborar un escrito donde mencione el enfoque por el cual se inclinan y su justificación.
- realizar una segunda planificación con base en la corriente de la planificación elegida.

Estas actividades requieren para su elaboración mas tiempo, por lo cual se debe considerar si es posible llevarlas a cabo.

Actividades finales:

Primera Unidad: elaborar un ensayo acerca de todo lo que se conoce de planificación docente.

Segunda Unidad: análisis de un texto que plantea la visión crítica del papel del docente en la planificación educativa.

Tercera Unidad: elaborar un ensayo en el que se sintetice la conceptualización de una serie de términos (aprendizaje, sujeto, rol del maestro-alumno, objetivos de aprendizaje, evaluación del aprendizaje entre otros) manejados en las lecturas de esta unidad.

Cuarta Unidad: reflexionar sobre la segunda planificación que describió y elaborar conclusiones finales.

Estas actividades integran algunas de las actividades anteriores y los textos analizados, es preciso que en las nuevas síntesis no se repita información o explicaciones ya vertidas por el alumno.

MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA

PRESENTACION

El objeto de conocimiento de este curso es el estudio de los medios para la enseñanza que se emplean en la práctica docente, identificando la influencia de los medios masivos de comunicación del ámbito social donde se da esa práctica.

El propósito del curso es generar en el estudiante una actitud reflexiva, crítica y analítica, en relación a los medios para enseñanza, que lleve a la reconceptualización del uso de estos en su práctica do-

cente, así mismo revisará contenidos teóricos y experiencias pedagógicas sobre el mismo, planteará propuestas pedagógicas fundamentando la selección de estos medios su uso y generación para la enseñanza en situaciones concretas de su práctica docente.

MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA

V.I LOS MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA EN LA PRACTICA DOCENTE. (7 ARTICULOS)

2 LECTURAS TRATAN SOBRE LOS MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA EN SU CONCEPCION AMPLIADA Y RESTRINGIDA.

2 LECTURAS SE REFIEREN A LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACION EN PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

2 LECTURAS ABORDAN LA INFLUENCIA DE LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACION EN LA EDUCACION Y LAS ALTERNATIVAS A RESCATAR EN EL AULA.

1 LECTURA ES UNA REFLEXION SOBRE LO QUE ANALIZAN LOS DOS AUTORES ANTERIORES.

V.II ELEMENTOS CONCEPTUALES QUE ORIENTAN EN LA SELECCION, USO Y GENERACION DE MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA. (9 ARTICULOS)

2 CASOS QUE HARRAN EXPERIENCIAS DE TRABAJO DOCENTE Y

7 LECTURAS DE CARACTER TEORICO

DEGROLY - CONTENIDO EDUCATIVO EN QUE SURGE.

PRACTICAS FREINET - FUNDAMENTOS TEORICOS DE CADA PRACTICA.

EDUCATIVAS FREIRE - INTERPRETACIONES DE LA FORMA EN QUE SE HA REALIZADO CADA PRACTICA.

V.III LOS MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA EN DIFERENTES PRACTICAS EDUCATIVAS.

V.IV PROPUESTAS DIDACTICAS DE MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA.

1 LECTURA QUE CRITICA A LOS MEDIOS DE ENSEÑANZA RELACIONANDOS CON LA TECNOLOGIA EDUCATIVA.

1 LECTURA SOBRE LOS PROCEDIMIENTOS PARA LA SELECCION DE MEDIOS DIDACTICOS POR ETAPAS.

1 LECTURA DEL ILCE DE LAS ETAPAS Y ACTIVIDADES PARA ELABORAR MEDIOS.

UNIDAD I LOS MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA EN LA PRACTICA DOCENTE

- Conceptos basicos para los medios de enseñanza
- El proceso de comunicación mediante el cual se realiza el proceso E-A
- Educación y medios de comunicación social

Esta unidad es una aproximación a la concepción general de los tópicos que aborda este curso. El propósito de la unidad es que el alumno logre identificar la función de los medios en el proceso de comunicación educativa, considerando los medios de educación social en el ejercicio de la docencia.

Para lograr tales fines el estudiante debe analizarlos medios, tomando a estos como los procedimientos, técnicas y recursos que estos usan en su metodología en función de las finalidades educativas.

Esta unidad inicia con la lectura de Feinaldo Suarez Diaz, en ella se describen los métodos y medios útiles para la enseñanza-aprendizaje; la siguiente lectura de Martin Arredondo Galvan explica de manera esquemática algunas bases para facilitar el trabajo del grupo, así como algunos procedimientos recomendables en la enseñanza de las Ciencias Histórico-Sociales; describe algunas técnicas grupales y su utilidad; el curso prosigue con dos fragmentos del libro Pedagogia del oprimido de Paulo Freire, del cual se rescata la concepción de educación problematizadora y libertadora, la cual plantea una crítica a la educación bancaria; Ana Melendez continúa con su artículo "Relación entre educación y comunicación en México" aborda los procesos de comunicación en la educación, señalando sistemas formales e informales, así mismo desarrolla el significado de la comunicación participativa y sus implicaciones en procesos de E-A; la lectura de Armando Mattelart se aleja bastante del tema que se trata en es

ta unidad ya que este autor maneja argumentos que por su amplitud son factibles para un tema mas general sobre la comunicacion de masas; posteriormente en la lectura de Francisco Gutierrez "Los medios de comunicacion fuera de la escuela" hace un recuento historico de la importancia e impacto de la invencion a nivel social, presenta las caracteristicas de la comunicacion a nivel social, presenta las caracteristicas de la comunicacion visual y enfatica como la cultura de masas tiende a universalizar cuestionandose sobre el hombre que esta formando; el articulo de Guillermo Garcia analiza la relacion pedagogica dependiente que se da en el ambito escolar entre la persona que aprende, el que enseña y la institucion responsable.

UNIDAD II ELEMENTOS CONCEPTUALES QUE ORIENTAN EN LA SELECCION, USO Y GENERACION DE MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA.

- Relacion sujeto-objeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Relacion fines-medios y la concepción hombre implicita en todo procedimiento educativo
- Relacion Educación-Instrucción

Esta unidad pretende que el alumno analice su función de los medios de enseñanza y su relacion con el marco teorico-conceptual y metodológico de acuerdo con el contexto de cada situación educativa.

Se toman como base teorica los siguientes binomios:

sujeto-objeto, fines-medios, educación-instrucción y metodologia- técnicas-recursos, estos integran elementos básicos del proceso E-A.

Así mismo se consideran como situación práctica tres casos que narran experiencias de trabajo escolar en el nivel preescolar y primaria.

El primer artículo de ésta unidad presenta un análisis de la enseñanza universitaria, la cual se ha remitido a transmitir un conocimiento ya acabado, generando con ello estudiantes pasivos y reproductores, éste artículo aporta ideas sustanciales que el maestro debe tomar en cuenta como marco conceptual para generar nuevos medios de enseñanza; la siguiente lectura de Eduardo Remedi "El problema de la teoría-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrolla algunas ideas fundamentales para entender las relaciones teoría-práctica en la educación, resaltando la importancia de la interacción de ambos aspectos; John Dewey se contempla en ésta unidad con su artículo "Organización progresiva de las materias de estudio" y "El sentido de propósito", plantea la importancia de la participación de los educandos en la formación de propósitos y medios para lograrlos; el artículo de Elsie Rockwell "El contenido formativo de la experiencia escolar" enfatiza la idea de que la totalidad de la experiencia escolar tiene la relación con la normatividad escolar y su realidad, plantea que la experiencia cotidiana en la escuela condiciona el carácter y el sentido del aprendizaje en el aula; y artículo de Carolina Tovar de la Garza "Educación preescolar para los niños indígenas" en donde se exponen los inicios de ésta educación.

Ricardo Nassif en "Los múltiples conceptos de la educación" presenta una explicación de las diferentes connotaciones del término educación, ubica a la pedagogía como ciencia que se encarga de estudiarla.

El concepto de educación es básico para determinar que se va a transmitir, la forma de hacerlo y los medios que se han de utilizar; B. Suchodolsky en "La vinculación de la enseñanza y el trabajo, germen de la enseñanza socialista" plantea la importancia de ligar el trabajo con la educación, esta concepción marxista sólo es posible en la educación socialista; la

siguiente lectura de Carolina Tovar de la G. en "Educación preescolar para los niños indígenas" explica los inicios de la educación bilingüe y bicultural en el nivel preescolar; Luis M. del Carmen "El estudio de los seres vivos en la EGB" este artículo analiza la importancia del conocimiento y estudio de los seres vivos a partir de la experiencia de los alumnos sobre los animales, propone una metodología de trabajo propia para esa forma de aprendizaje.

UNIDAD III LOS MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA EN DIFERENTES PRACTICAS EDUCATIVAS

El propósito de esta unidad es que el alumno establezca la relación entre sujeto-objeto, fines-medios, educación-instrucción, teoría metodología y ésta con los procedimientos, técnicas y recursos, transfiriéndolos a prácticas concretas como la de Decroly, Freinet y Freire. Después de analizar en forma crítica la función en los medios en cada una de las prácticas y que precise de manera fáctica dicha función, se espera que compare los elementos teóricos y prácticos de las tres prácticas sin perder de vista el contexto de cada una de ellas. Para abordar a Decroly se contempló a José D. Forgione "Decroly" y a Guy Palmade "Método Decroly"; Directamente del autor "La práctica de las técnicas Freinet" C. Freinet y Jesus Palacios "C. Freinet una educación para el pueblo"; J. I. Olabuenga "Paulo Freire" explica la concepción de hombre y de educación de Freire.

UNIDAD IV PROPUESTAS DIDACTICAS DE MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA

Especificación de criterios para la selección de medios

- Elaboración de una propuesta didáctica

El propósito de esta unidad es que el alumno logre, en primera instancia, una sinopsis en la que integre contenidos básicos de las unidades anteriores, que concrete después una concepción sobre criterios para la selección de medios y que, con base en estos dos antecedentes y la recuperación de datos de su experiencia docente, elabore una propuesta didáctica sobre medios para la enseñanza. Para lograr tales propósitos se presentan las siguientes lecturas: Margarita Pansza "Los medios de enseñanza-aprendizaje" en esta la autora presenta una visión de los medios de enseñanza-aprendizaje, sus implicaciones y limitaciones y analizar su utilización en relación a los problemas educativos; ILCE "manual de planeación de medios de comunicación a bajo costo" en el cual se presentan en forma esquemática el proceso de planeación de apoyos didácticos con medios de comunicación a bajo costo indicando su secuencia en cada etapa.

CONGRUENCIA ENTRE EL CONTENIDO TEORICO Y LA METODOLOGIA

Las actividades preliminares de la Unidad I piden que el alumno elabore una descripción de las actividades que realizó en un día de trabajo considerando varios aspectos como: los medios y técnicas utilizados, condiciones etc., en esta misma actividad se formulan seis preguntas para especificar en su descripción.

La actividad preeliminar de la segunda unidad parte de la lectura del texto para responder a seis preguntas sobre la misma.

La actividad preeliminar de la tercera unidad enuncia que el alumno debe tomar cualquiera de las actividades de las unidades I, II y conteste un cuestionario de dos preguntas.

La actividad preeliminar de la cuarta unidad solicita al alumno una síntesis acerca de los medios para la enseñanza, tomando como base los contenidos manejados en las unidades anteriores, en este escrito debe destacar lineamientos teórico-metodológicos para el uso y generación de medios así como la función de éstos en prácticas educativas.

Estas actividades presentan diferentes niveles de complejidad para su elaboración, llevan una secuencia, ya que se retoman los elementos de las anteriores para poder realizar las siguientes, esto es correcto en la medida que los contenidos no quedan aislados sino que se van integrando en cada unidad; el problema es el tiempo con el que se cuenta para su elaboración, ya que es muy limitado.

UNIDAD I Tema 1: las actividades de este tema requieren para su realización la lectura de los dos primeros textos, destacando determinados aspectos acerca de lo que plantea cada autor.

Tema 2 requiere igualmente la lectura de dos textos y la elaboración de comentarios sobre la concepción de los autores.

Tema 3 parte de la lectura de tres textos para identificar la concepción de cada autor sobre la educación y los medios de comunicación.

La actividad final de esta unidad comprende la realización de un ensayo sobre los medios para la enseñanza dentro del proceso de la comunicación, retomando la descripción inicial y los fundamentos teóricos analizados en la unidad.

UNIDAD II tema 1: en este tema el alumno debe leer y analizar dos textos, especificando los aspectos que señala la guía.

Tema 2: aquí el alumno debe analizar cuatro textos y responder catorce incisos, los cuales requieren ser desarrollados con el punto de vista del maestro.

Tema 3: Este tema solicita la lectura de tres textos y con base en ésta, elaborará un cuadro sinóptico, un resumen, explicar y fundamentar diez aspectos que contempla estas lecturas.

En la actividad final quedan inscritas cuatro actividades: en la primera el alumno debe retomar los ejes de análisis planteados en la presentación de la unidad y comentar las relaciones existentes entre ellos; en la segunda destacar la función de los medios de los casos revisados en la unidad; en la tercera narrar una experiencia de su práctica docente como la que presenta uno de los autores; en la última retomar la narración anterior y realizar un inciso propuesto en el tema tres.

En esta unidad las actividades son excesivas, ya que en algunos incisos se repite información ya solicitada, así mismo en la actividad final incluye cuatro actividades que resultan ser muy redundantes en relación a los temas vistos.

UNIDAD III tema 1: las lecturas que corresponden a este tema son cuatro, éstas se deben analizar y precisar ocho aspectos a desarrollar.

Tema 2: para este tema se requieren tres textos que básicamente se refieren al análisis de la escuela Freinet, el alumno debe resumir los conceptos y lineamientos de ésta técnica especificando las estrategias metodológicas que propone, y con base en la última lectura hacer una revisión crítica de los acier-

rtos y limitaciones de la técnica llevada a la práctica en San Andrés Veracruz.

Tema 3: este tema se basa en la lectura de los textos de Freire, a partir de los cuales se debe destacar su concepción de educación, hombre y sociedad, así como sus alcances y limitaciones, destacando la metodología que propone este autor.

En la actividad final se pide elaborar un cuadro comparativo con datos de las tres prácticas estudiadas en la unidad, elaborar sus semejanzas y diferencias y en un breve ensayo precisar los medios para la enseñanza.

Las actividades de esta unidad son congruentes con el contenido teórico que se aborda. La actividad final contiene tres actividades de las cuales las dos primeras serían suficientes para plantear una síntesis del tema.

UNIDAD IV Tema 1: esta actividad permite retomar las dos lecturas de la primera unidad y hacer una lista de los criterios que proponen los autores para elegir medios más adecuados para cada materia. Esta actividad resulta ser muy redundante puesto que ya se analizaron estos textos.

La actividad siguiente parte de la lectura de tres textos de los cuales se deben rescatar los procedimientos para elegir medios para la enseñanza, estos se deben plasmar en un cuadro de doble entrada, con base en este cuadro se deben considerar dos aspectos que señala la guía.

Tema 2 en esta actividad se deben considerar las ideas confrontadas en la sesión grupal y redefinir una lista de criterios con justificación en cuanto a las razones

por los cuales se eligieron esos criterios para la selección de medios y no otros.

Esta actividad se puede realizar al leer los textos y no hasta otro tema ya que se pierde continuidad en lo que se está estudiando.

Otra actividad propone rescatar una lectura de la Unidad II e identificar los criterios para seleccionar medios que subyacen en esta.

Elegir un tema del programa que cubre en su grupo y elaborar una propuesta didáctica que contemple los medios para la enseñanza. Para su elaboración se señalan algunos aspectos para desarrollar. Después de confrontar su propuesta en sesión grupal se solicita su comparación con la lectura de la Unidad III (Decroly) y reelaborar su propuesta didáctica.

En la actividad final se incluyen tres actividades: a) revisar la actividad preeeliminar de la Unidad I, la propuesta didáctica elaborada en esta unidad y comparar los criterios de selección de medios que subyacen en ambos documentos b) comentar semejanzas y diferencias de los dos trabajos c) elaborar su concepción de medios para la enseñanza considerando cuatro puntos para su desarrollo.

Esta actividad contempla aspectos ya analizados, la cuestión es si con una repetición de actividades del alumno sintetiza los elementos que se abordaron o se confunde más, aunado a esto el poco tiempo que se tiene para que en sesión grupal se expongan tantas actividades.

CONGRUENCIA ENTRE EL CONTENIDO TEORICO Y LOS OBJETIVOS

El objetivo de la primera unidad es relativamente congruente con el contenido, las lecturas contempladas abarcan otros aspectos que no se considera el objetivo,

El objetivo de la unidad dos es aplicable al contenido que se maneja en la unidad uno, ya que en esta se describen algunos medios útiles para la enseñanza y en la unidad dos se analizan estos en función a los siguientes binomios: sujeto-objeto, fines-medios, metodología-procedimientos- técnicas-recursos, por lo cual este objetivo debe especificarse más en relación al contenido.

El objetivo de la tercera unidad es congruente con los contenidos que se presentan, se incluyen dos lecturas de cada tipo de escuela: Freinet, Freire, y Decroly, para identificar los medios que utiliza cada enseñanza.

El objetivo de la cuarta unidad, igual que el anterior es congruente con el contenido teórico abordado, se presentan algunos fundamentos teóricos necesarios para la elaboración de una propuesta didáctica de la utilización de medios para la enseñanza.

LA EVALUACION DE LA PRACTICA DOCENTE

PRESENTACION

El curso de Evaluación en la práctica docente se ubica en el cuarto semestre del área básica del plan de estudio de las LEPEP 85; tiene como propósito que el estudiante analice críticamente las funciones que cumple la evaluación, a partir del conocimiento de los diferentes enfoques de ésta, que reconozca las consecuencias de su aplicación, y que a su vez se replantee y amplíe el horizonte de los factores y elementos que deben ser evaluados, en última instancia que el estudiante-maestro fundamente la toma de decisiones que resulta y forma parte del proceso evaluativo.

4 SEMESTRE: EVALUACION DE LA PRACTICA DOCENTE

CONTEXTO SOCIAL Y LA EVALUACION (CINCO ARTICULOS)	<ul style="list-style-type: none">- LINEAMIENTOS OFICIALES DE EVALUACION EN PREESCOLAR Y PRIMARIA.- FUNCIONES MATERIAL E IDEOLOGICA DE LA ESCUELA Y LA EVALUACION.- ENFOQUES QUE EXPLICAN EL RENDIMIENTO ESCOLAR Y EL PAPEL DE LA EVALUACION.
LOS ENFOQUES DE EVALUACION EN LA PRACTICA DOCENTE (CINCO ARTICULOS)	<ul style="list-style-type: none">- MODELO IDEAL Y JUICIO DE EXPERTO (EL MAESTRO COMO EVALUADOR).- LA EVALUACION POR NORMAS, CRITERIOS Y AMPLIADA.- LA EVALUACION COMO MEDICION.
METODOLOGIA DE LA EVALUACION (DOCE ARTICULOS)	<ul style="list-style-type: none">- EL PROBLEMA METODOLOGICO EN GENERAL Y LA METODOLOGIA DE LA EVALUACION EN PARTICULAR.- LA EVALUACION COMO PARTE DEL PROCESO EDUCATIVO- DISEÑOS DE EVALUACION BASADOS EN LOS PRINCIPIOS DE LA TECNOLOGIA EDUCATIVA.- PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS: ELEMENTOS PARA ORIENTAR EL PROCEDIMIENTO, CARACTERISTICAS DE LOS METODOS DE MEDICION, EMPLEO DE INSTRUMENTOS, EVALUACION DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDICION, LIMITACIONES.- ALTERNATIVA QUE HACE ENFASIS EN EL DESARROLLO DEL ALUMNO: DIAZ BARRIGA, PIAGET.
LA EVALUACION EN EL AULA (ARTICULOS)	<ul style="list-style-type: none">- PROPUESTA DE EVALUACION DESDE UNA PERSPECTIVA GRUPAL A UN NIVEL SUPERIOR: PORFIRIO MORAÑ.- CRITICAS A LA FORMA DE CONCEBIR Y REALIZAR LA EVALUACION, ALTERNATIVAS A SEGUIR.- ELEMENTOS CRITICOS A LA PRACTICA DE LA EVALUACION.

UNIDAD I EL CONTEXTO SOCIAL Y LA EVALUACION

- Aspectos de la evaluación en los niveles de preescolar y primaria
- Las funciones material e ideológica de la escuela y la evaluación
- El origen del concepto de evaluación.

En esta primera unidad se trata de ubicar al alumno en una primera aproximación, al tema de la evaluación en un contexto social en el que se enmarca; las funciones que cumple dentro de la escuela, las cuales están en correspondencia con los objetivos que la sociedad exige a la educación.

A través de los artículos compilados se desarrollan diversos aspectos de la evaluación: se estudia cómo las funciones de la evaluación en la escuela primaria son muy diferentes a las que en realidad se cumplen. De acuerdo con los autores la evaluación lejos de cumplir funciones pedagógicas reproduce en cambio las relaciones sociales de producción al convertirse en un medio de selección y calificación de la fuerza de trabajo.

En el primer artículo se presentan las formas de evaluación que se llevan a cabo en la educación preescolar y primaria, se dan a conocer documentos de orden oficial y se transcriben evaluaciones que los maestros han realizado en su práctica docente, con ello se busca el análisis de la práctica evaluativa, se continúa con la lectura de Baudelot y Establet "La escuela capitalista", en ésta se analizan las funciones que cumple la escuela al evaluar: rechazar, seleccionar, imponer la ideología dominante, reproducir las relaciones de producción dominante, etc., profundiza en el papel que asume el maestro en este proceso, afirma que la escuela primaria divide a los-

alumnos; contempla análisis estadísticos en donde la división se advierte claramente; por último Elsa Rodríguez Rojo aporta elementos sustanciales para el análisis sobre el rendimiento escolar y la condición social de los alumnos, relacionando ambos aspectos con su evaluación desde diferentes enfoques sociológicos: funcionalismo, interaccionismo y estructuralismo.

Angel Diaz B., Alicia de Alba y Martha Viesca con su artículo: "Evaluación análisis de una noción" explican como el término evaluación ha sido utilizado indiscretamente sin diferenciar teórica y prácticamente el objeto al que se va a aplicar, así mismo sostiene que las diferentes propuestas de evaluación carecen de rigor conceptual, definen las dimensiones de la evaluación: Ideológicas, sociales y políticas, y definen diferentes posiciones de evaluación.

UNIDAD II LOS ENFOQUES DE EVALUACION EN LA PRACTICA DOCENTE

- Mi concepción de evaluación
- Evaluación como ideal y juicio de experto
- Evaluación por normas, evaluación por criterios y ampliada.

Con los contenidos que se presentan en esta unidad, se pretende que el alumno conozca los diferentes enfoques de evaluación que existen en el ámbito educativo, y los confronte con su propia concepción de evaluación, la cual está directamente relacionada con su experiencia docente con la visión que tiene del proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del aula, su papel en este proceso, y con lo que sabe acerca del desarrollo del niño .

El artículo de Victor M. Rosario Muñoz, caracteriza a la evaluación idealista, explica el papel que asume el-

maestro en este proceso ubicándolo dentro de un contexto social; Armando León Reyes define a la evaluación con referencia a norma, y con referencia a criterio, explica el origen de cada una; presenta algunas características de la evaluación ampliada; Sergio J. Núñez explica la evaluación considerada como medición, menciona los instrumentos que esta utiliza, define igualmente la evaluación formativa y sumativa y enuncia sus propósitos, finalmente se considero en esta unidad la lectura de Bertha Heredia: "La evaluación ampliada", explica el proceso que sigue la aplicación de este enfoque de evaluación.

Los cinco artículos aportan conceptos e ideas sustanciales para la comprensión de distintos enfoques evaluativos, se espera que el alumno se apropie de estos elementos y los relacione con su quehacer evaluativo como docente.

UNIDAD III METODOLOGIA DE LA EVALUACION

- Las concepciones teóricas que subyacen a las propuestas metodológicas de la evaluación.
- el diseño de la evaluación
- procedimientos instrumentos
- los resultados de evaluación
- análisis e interpretación de datos: juicio de valor
- toma de decisiones

El propósito de esta unidad es estudiar los elementos teóricos y las técnicas que constituyen una metodología de la evaluación acorde a la práctica dominante de dicho proceso, así como reconocer sus carencias y limitaciones y proponer elementos orientados a superarlas, así Angel Díaz B. en su artículo "Lo metodológico: un problema sin respuesta" plantea una crítica a las diferentes concepciones de evaluación, explicando que no existe una conceptualización clara de la metodología que recupere la actividad cotidiana del-

docente y alumnos; posteriormente Clifton Chadwick plantea que la evaluación se ha utilizado de manera indiscriminada, los procedimientos utilizados son ordenados y no científicos; por su parte Javier Olmedo critica la forma de evaluación en el proceso educativo, señala que ésta se ha remitido a la calificación y los exámenes, separándola del proceso enseñanza-aprendizaje; se contempla en seguida la lectura de Roberth Thorndike y Elizabeth Hagen "Tests y técnicas de medición de psicología y educación" en la cual se rescatan las características de los métodos de medición (tests), y la forma de evaluar estos instrumentos, aspecto que trata H. Lindeman "Cómo evaluar un instrumento de medición"; se prosigue con Thorndike "Críticas contra la medición psicológica y educativa" y Díaz Barriga con su segunda tesis sobre la evaluación, éstos últimos son continuidad de los primeros artículos sin embargo se han intercalado, perdiendo así la secuencia de las ideas; Jean Piaget continúa en esta unidad con dos aspectos que se ha considerado tiene relación con la evaluación: "Los problemas y los métodos" y "Reglas destinadas a la interpretación de los resultados", ambos se intercalan entre el artículo de Normand E. Grolund "Interpretación de calificaciones y normas de pruebas", de esta manera estos artículos desarticulan el tema a tratar, de la manera en que han sido organizados; finalmente Díaz Barriga se presenta nuevamente con "Algunas derivaciones de esta tesis en la docencia", relaciona las ideas vertidas anteriormente con la docencia, perdiendo nuevamente la continuidad de las lecturas.

En general a esta unidad le falta secuencia y organización, ya que los artículos son importantes, sin embargo es necesario hacer rodeos para encontrar la relación con el tema.

UNIDAD IV: LA EVALUACIÓN EN EL AULA

- Consideraciones para el diseño de una propuesta de evaluación en el aula.
- La aplicación de una propuesta de evaluación en el aula
- Alcances y limitaciones de una propuesta de evaluación en el aula

Esta unidad propone que se revisen algunos materiales para que el alumno reflexione sobre aspectos importantes a considerar en la definición de propuestas de evaluación en el aula. Los aspectos básicos a considerar son: la función de la escuela, los procesos de enseñanza-aprendizaje, qué se quiere evaluar y para qué; todo esto constituye un marco de referencia en el que se inscribe la evaluación y a partir de ello determinar los alcances y limitaciones que tiene la evaluación en el aula, es decir hasta donde se pueden formular las nuevas expectativas para la evaluación y sus posibles consecuencias.

Para lograr tales propósitos se ha considerado a Porfirio Moran O. con su artículo "Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal", el cual plantea una propuesta de evaluación desde una perspectiva grupal, partiendo de una serie de conceptos relacionados con la evaluación y acreditación para arribar finalmente a planes concretos de evaluación y acreditación que pueden ser aplicados en diferentes niveles de la docencia, permite al alumno enriquecer o modificar su propuesta de evaluación; el texto de Javier Olmedo presenta una serie de críticas a la forma como se han venido concibiendo y realizando la evaluación del aprendizaje que permite superar los actuales problemas.

CONGRUENCIA EN LA METODOLOGIA CON EL CONTENIDO TEORICO

En la actividad preeliminar de la primera unidad, se solicita al alumno consultar diferentes documentos oficiales sobre la evaluación en preescolar y primaria y a partir de su análisis y reflexión, contestar aproximadamente 7 preguntas, el alumno debe diferenciar los dos tipos de evaluación, los resultados a los que llegue se discuten en una sesión grupal. Esta actividad abarca dos aspectos: el análisis de la experiencia del docente en lo referente a sus teorías de evaluación y el análisis de los documentos mencionados; es una actividad en la que no sólo se desarrollan los puntos de vista del maestro, sino que se requiere revisar otros elementos en varios documentos, por lo cual no se puede considerar como actividad introductoria al tema.

La siguiente actividad de la misma unidad plantea analizar dos textos bastante amplios "Baudelot y Establet" y "Los alumnos de Barbiana" a partir de ello se preguntan una serie de aspectos (11) sobre estas lecturas, esta actividad es más compleja y profunda que la anterior. Posteriormente se solicita que el alumno explique con base en el texto siguiente la corriente Funcionalista, principalmente en cuanto a la función de la escuela para cada una de éstas, elaborando conclusiones sobre sus semejanzas y diferencias. Después se pide que el alumno elabore una explicación general a partir de los trabajos anteriores, de lo visto hasta esta parte, tomando en cuenta su opinión y las diferencias existentes entre los autores analizados.

En la actividad final se solicita al alumno que compare los resultados de las actividades preeliminares con las siguientes.

En la actividad preeliminar de la segunda unidad el maestro debe elaborar su concepción de evaluación, tomando en cuenta como ejes la experiencia docente, los

instrumentos del proceso E-A, el papel del maestro etc.

En una segunda actividad debe elaborar una segunda redacción sobre lo mismo, aunque agregando los elementos vistos en la primera unidad.

La actividad del siguiente tema requiere el análisis de un texto de esta unidad y la revisión de otro visto en la primera unidad, con estos elementos analizar tres aspectos que menciona la guía, cada uno de éstos contiene siete puntos a desarrollar, para arribar finalmente a obtener conclusiones revisando las concepciones de evaluación que realizaron en la actividad preliminar.

En el tema cuatro el alumno debe leer tres textos y extraer de ellos diferentes aspectos que señala la guía de trabajo. En la actividad final se pide una conclusión personal a partir de cinco cuestionamientos.

En la actividad preliminar, de la unidad tres el alumno debe elegir una situación de aprendizaje y explicar la forma en que la evaluó, el procedimiento utilizado, los resultados etc.

La siguiente actividad requiere el análisis de un texto, del cual se deben responder cinco preguntas y además analizar los lineamientos de evaluación preescolar y primaria vistos en la primera unidad y compararlos con esta lectura.

La actividad siguiente contempla el análisis de tres textos y de éstos el alumno debe especificar diez aspectos.

En las siguientes actividades se solicitan al alumno análisis muy extensos y repetitivos entre una lectura y otra y entre unidades. En la actividad final el alumno debe definir los lineamientos metodológicos generales que orientan el diseño y desarrollo de sus prácticas educativas.

La unidad cuatro plantea en la actividad preliminar que el alumno retome los lineamientos elaborados anteriormente y elabore un diseño de evaluación para una situación de aprendizaje en su grupo, para ello debe tomar en cuenta su concepción de aprendizaje, el contenido del aprendizaje etc.

En la actividad siguiente debe analizar el artículo de Porfirio Morán especificando ideas que menciona la guía, éstas actividades se confrontarán con su diseño de evaluación y ubicar los elementos abordados y los ausentes en relación a lo que plantea el autor.

CONGRUENCIA ENTRE LOS OBJETIVOS Y EL CONTENIDO TEORICO

El objetivo de la primera unidad es congruente con el contenido teórico que se presenta, con las lecturas de Baudelot-Estabet y los alumnos de Barbiana se da una visión bastante amplia de las determinaciones sociohistóricas de las funciones que cumple la escuela y la evaluación en la práctica docente.

El objetivo de la segunda unidad igualmente es congruente con los contenidos que se presentan al alumno, aunque algunos artículos de la tercera unidad podrían entrar en ésta.

El objetivo de la tercera unidad se logra cubrir con el contenido teórico, aunque éste es representado de manera desorganizada y no secuencial. Por otra parte la línea metodológica que debe proponer el alumno para la evaluación no sólo debe ser congruente con su concepción de aprendizaje, sino también aplicable institucionalmente y a corde con un marco teórico, esto formaría parte del objetivo de la cuarta unidad. En éste objetivo el estudiante debe elaborar un diseño de evaluación pertinente con la realidad de su trabajo en el aula, para hacer este diseño debe partir de la línea metodológica que se le solicita en el objetivo ante -

rior, estos dos objetivos finales conforman realmente un solo momento que es la construcción de una alternativa de evaluación.

ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE

PRESENTACION

Este curso se ubica en el quinto semestre del plan de estudios de la LEPEP 85; se vincula con los cursos: Grupo escolar y Escuela y Comunidad por ser el contexto, tanto del análisis sobre la transmisión del conocimiento, como de la práctica docente; en este curso se propone el estudio de la práctica docente desde el enfoque de la cotidianeidad, porque permite al estudiante rescatar su saber y su hacer concreto como maestro y reorganizarlo conceptualmente.

La importancia de este enfoque en el curso posibilita por un lado, un acercamiento a lo que es la vida cotidiana y con ello el análisis de la práctica docente, reconceptualizar la misma a partir de la autoreflexión de la cotidianeidad del estudiante como docente y su repercusión en otras dimensiones como ser social.

QUINTO SEMESTRE:ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE

- UNIDAD I UNA APROXIMACION TEORICA AL CONCEPTO DE COTIDIANEIDAD. { CINCO ARTICULOS } - CONCEPTO DE COTIDIANEIDAD EN TRES AUTORES, LOS QUE DEFINEN LAS CATEGORIAS: INTERACCION E HISTORICIDAD.
- UNIDAD II LA PRACTICA DOCENTE Y LA CONCEPCION QUE DE ELLA SE TIENE. { CINCO ARTICULOS } - CONCEPTOS BASICOS SOBRE DOCENTE,ALUMNO Y-EXPERIENCIA.
- UNIDAD III EL CONOCIMIENTO EN LA PRACTICA DOCENTE. { SIETE ARTICULOS } - AMPLIACION DE SIGNIFICADOS E INTERACCIONES ENFOQUES Y TRATAMIENTOS ALTERNATIVOS Y CRITICAS SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LA PRACTICA DOCENTE.
- UNIDAD IV LA PRACTICA DOCENTE EN EL CONTEXTO ESCOLAR { CUATRO ARTICULOS } - ELEMENTOS DE REFLEXION SOBRE LO QUE ES LA INSTITUCION ESCOLAR, DONDE LO NORMATIVO Y LO REAL SE VEN CONFRONTADOS.

Unidad I UNA APROXIMACION TEORICA AL CONCEPTO DE COTIDIANEIDAD

- Una aproximación a la cotidianidad en la práctica docente
- . relaciones sociales e institucionales
- . categorías de análisis: cotidianidad, historicidad e interacción

Esta unidad pretende que el estudiante incorpore los rasgos distintivos referentes a la estructura de la vida cotidiana, así como las categorías de historicidad e interacción en relación al análisis de su práctica docente. Para lograr tales propósitos se aborda el estudio de la cotidianidad en varios autores, el primero es el artículo de Citlali Aguilar en donde se reflexiona sobre los sujetos que participan en la vida cotidiana de la escuela; las relaciones sociales que se establecen en la institución escolar; los procesos históricos que imprimen a la cotidianidad escolar su carácter heterogéneo. La lectura siguiente de Peter Berger y Thomas Luckman describe las características de la vida cotidiana, presenta un análisis sociológico descriptivo de la realidad de la vida cotidiana, específicamente el conocimiento que orienta la conducta en la V.C.; el siguiente artículo de Elsie Rockwell "escuela y clases subalternas" explica la importancia de las vivencias cotidianas en la escuela y el reflejo de estas en la relación estado y clases subalternas; los dos últimos artículos son de Agnes Heller "la estructura de la vida cotidiana" y "sobre el concepto abstracto de la V.C." ambos profundizan sobre los aspectos que abarcan la estructura de la vida cotidiana: sus características fundamentales, los rasgos distintivos del pensamiento cotidiano, menciona algunos ejemplos históricos que son determinados por la vida cotidiana.

UNIDAD II LA PRACTICA DOCENTE Y LA CONCEPCION QUE DE ELLA SE TIENE

- Caracterización de algunas concepciones que el maestro tiene en relación con su trabajo docente.
- Análisis para una consideración de las concepciones del docente.
- Socialización de la experiencia y reconceptualización de la práctica docente.

En esta unidad el alumno cuenta ya con elementos para explicar la cotidianidad, con estos elementos básicos y los conceptos de docente, alumno, experiencia, valores etc., se pretende que el alumno reconceptualice su concepción de practica docente, retomando la critica que sobre lo cotidiano plantea los diferentes autores que conforman esta unidad.

Los autores recopilados son: Elsie Rockwell y Ruth Mercado "Los sujetos y sus saberes", aquí se explican los aspectos que determinan la construcción del saber de los maestros enfatizando que este tiene un caracter histórico, social e institucional que influye en la formación del maestro y debe tomarse en cuenta al tratar de definirlo; Cesar Carrizales "Por una política de la discontinuidad en la experiencia docente" y "Formación de la experiencia docente", en ambos se emplea una ruptura con la concepciones arraigadas de los maestros en cuanto a los esquemas que se elaboran para entender los hechos que les rodean, de manera simplificada, con tendencias a modelizar lo que es buen alumno o buen maestro etc., finalmente Carl Rogers aporta la explicación de cómo se desarrolla el proceso en el cual las personas se apropian de ciertos valores, desde el infante hasta la persona adulta, esto tiene relación con las acciones que lleva a cabo en la vida cotidiana, ya que estas están cargadas de ciertos valores.

Con estas lecturas el alumno-maestro se acerca a una primera reflexión sobre su formación personal y profe -

sional, entendiendo las interacciones que lleva a cabo en su labor docente.

UNIDAD III EL CONOCIMIENTO EN LA PRACTICA DOCENTE

- La legitimación del conocimiento en la escuela y sus aplicaciones
- La interacción de los sujetos con el conocimiento
- Los elementos culturales implícitos en el conocimiento

En esta unidad se pretende que el alumno identifique y analice los tipos de conocimiento que él como docente transmite en la escuela; el conocimiento oficial que tiene un carácter institucional y los conocimientos obtenidos de las experiencias de maestros y alumnos en sus diferentes ámbitos (familiar, escolar, cultural, etc.), así como los elementos culturales que subyacen en el acto educativo.

Para el logro de tales propósitos se han contemplado los siguientes autores: Alberto Merani "Del pinocchio de Collodi al pincho de Walt Disney" en este artículo se analizan los elementos ideológicos culturales que el sistema dominante transmite a los niños, en un ejercicio de reflexión que posteriormente se vuelve a desarrollar en el artículo de Veronica Edwards. "La relación de los sujetos con el conocimiento", esta autora analiza igualmente el aspecto cultural de los contenidos que transmiten en la enseñanza, diferenciando tres tipos de conocimiento y la forma en que se transmite cada uno; el siguiente artículo de Ma. Teresa Nidelcoff continúa con el análisis de los contenidos que se transmiten en la escuela, parte de los conceptos de cultura y subcultura, desglosa los contenidos internamente dejando ver que en estos existe una orientación ideológica del sistema dominante; Rosa Estela Vazquez plantea una crítica hacia el maestro como poseedor del

conocimiento, éste reproduce una relación alienante al legitimarse él mismo como dueño del conocimiento; por su parte Rafael Quiroz en su artículo "El maestro y la legitimación del conocimiento" reflexiona sobre cómo la formación del maestro se ubica en el mundo escolar del aula y sólo recibe otros conocimientos de afuera cuando se enfrenta a otros mundos en otros trabajos que alterna con el oficio del maestro; finalmente se presenta un análisis descriptivo de Elsie Rockell y Grecia Galvez "formas de transmisión del conocimiento científico: análisis cualitativo" en el cual se plantean, varias observaciones de transmisión del conocimiento científico, a través del estudio realizado con cuatro grupos de primaria: dos de segundo y dos de quinto, en éste estudio se observó el trabajo del maestro en el aula, utilizando el registro descriptivo de varias clases, así mismo se elaboraron diferentes categorías de análisis que permitieron estructurar el análisis de manera más organizada.

Esta unidad resulta ser muy importante, para ubicar uno de los aspectos de la labor docente: la transmisión del conocimiento.

UNIDAD IV LA PRACTICA DOCENTE EN EL CONTEXTO ESCOLAR

- La organización interna y sus implicaciones
 - . organización interna
 - . consejo técnico consultivo
 - . asociaciones de padres
 - . comisiones
- Análisis de la institución escolar
- La práctica docente

Esta unidad tiene el propósito de que el maestro rescate su realidad a través de la descripción y análisis de la organización interna de su escuela, de acuerdo a las condiciones particulares de ésta; los elementos humanos que la integran, recursos técnico-

didácticos, materiales y económicos con que se cuenta, la relación entre lo normativo y su práctica real, relacionando estos elementos con su contexto, su práctica cotidiana y los vistos en este curso y los anteriores. Para lograr estos fines, se presentan las siguientes lecturas: Elsie Rockwell y Ruth Mercado "Las normas de la institución escolar y la vida cotidiana en la escuela", en esta lectura se enfatiza que no sólo es la institución escolar la que determina los ejes que rigen la actividad de la misma, es también determinante la vida cotidiana y su contenido histórico en cada escuela específica y concreta, en la que se presenta su existencia real, compleja y heterogénea; las mismas autoras en su artículo "La práctica docente y la formación de maestros" sostienen que es importante conocer las prácticas reales de los maestros y los alumnos en la escuela, considerándola históricamente, de manera tangible y observable, ya que es en la escuela donde ocurre gran parte de la formación del maestro pero se comprende poco cómo sucede; se integra también en esta unidad la lectura de André B. visto ya en el curso Grupo escolar de primer semestre e incorporado nuevamente porque analiza las normas escolares; finalmente se agrega una lectura de apoyo para la actividad integradora: "Enfoques reduccionistas de la práctica docente" de Laura Ayala Lara, aquí se analiza la práctica docente dos tipos de concepciones: la pragmática, que considera sus consecuencias útiles para la vida; y la histórica-social quien caracteriza a la práctica-práxis como un proceso histórico.

A partir de estas lecturas los alumnos reelaborarán su concepción de práctica docente.

CONGRUENCIA ENTRE EL CONTENIDO TEORICO Y LA METODOLOGIA

En la primera unidad la actividad preeliminar consiste en la lectura de C. Aguilar, con ésta se obtiene una percepción inicial de lo que es la cotidianidad en el ámbito escolar, se señalan tres aspectos a identificar en el texto.

En la segunda unidad, el alumno debe explicitar por escrito su concepción sobre maestro, alumno, la importancia de su experiencia como docente, con esto se empieza a reflexionar sobre el sentido de su propia práctica y las concepciones de las que parte para explicarla. En la tercera unidad la actividad preeliminar parte de la lectura de un cuento para extraer los mensajes implícitos en él, aquí la actividad no se basa en la sólo opinión del maestro, sino que debe analizar un texto.

La actividad preeliminar de la cuarta unidad consiste en describir brevemente lo que para el alumno es la escuela -características, funciones y fines- considerando para ello su experiencia y los conceptos revisados en las licenciaturas.

Estas actividades se deben realizar teniendo como base los elementos que tiene el alumno, se pretende sondear que la primera y tercera actividad requieren de una lectura previa, se puede decir que no son introductorias al tema, por lo cual el asesor debe preguntar antes de ésta, qué entiende por cotidianidad, cómo se presenta en su práctica docente etc. y posteriormente realizar la actividad señalada.

Las actividades de la segunda y cuarta unidad si parten del punto de vista del alumno, no se debe leer alguna lectura previa para su elaboración.

Las actividades subsecuentes se basan en la lectura de textos y el análisis de los mismos, especificando ejes de análisis o conceptos que se señalan en la guía, así mismo se consideran relaciones de los elementos teóricos con lo que se vive en el aula donde imparte las clases.

La actividad final de la primera unidad consiste en la descripción del trabajo que realiza en un día normal en su escuela, incorporando las categorías que se analizaron en esta unidad.

La actividad final de la segunda unidad plantea elaborar un ensayo donde se explique la importancia que tiene analizar la práctica docente desde la cotidianidad, partiendo de los conceptos de uno de los autores, el alumno debe explicar cómo lo analizado en esta unidad lo lleva a reconceptualizar su práctica. En la actividad final de la tercera unidad se debe retomar la narración hecha sobre su práctica docente y enriquecerla en relación al conocimiento que imparte.

La actividad final de la cuarta unidad pide recuperar el análisis anterior, la cual es la integración de las anteriores actividades finales, y realizar un ensayo donde explique las relaciones- contradicciones y similitudes que existen entre la normatividad y su práctica real.

En general las actividades que se solicitan en este curso son muy enriquecedoras, ya que todas ellas se orientan hacia el análisis y reflexión por parte del maestro sobre su concepción de práctica docente, los contenidos teóricos abordados cuestionan la formación del docente y realmente lo hace cambiar o reconsiderar su práctica en general como personas y en particular como maestros.

CONGRUENCIA ENTRE EL CONTENIDO TEORICO Y LOS OBJETIVOS

El objetivo de la primera unidad enuncia que el alumno debe precisar la pertenencia de este enfoque (cotidianeidad), para el análisis de su práctica docente, apropiándose de las categorías empleadas durante el curso, planteando así el objetivo, existe una incongruencia de tiempo, ya que si para precisar la pertinencia del enfoque se tiene que basar en lo visto durante el curso, entonces este objetivo se logrará sólo al término del curso y no al término de la primera unidad. El objetivo de las segunda unidad plantea una reconceptualización por parte del maestro sobre su práctica docente, partiendo de su explicación y entendiendo los factores cotidianos que la determinan; con los contenidos teóricos que se abordan en la unidad, es muy precipitado pedir al alumno que reconsidere su concepción de práctica docente, ya que en los posteriores contenidos se brindan elementos contundentes para que el alumno reflexione sobre su práctica y entonces si la reconceptualice, lo cual se plantea en el objetivo general, siendo por ello este objetivo incongruente por estas razones.

El objetivo de la tercera unidad es congruente con los contenidos que se presentan en esta, además de presentar elementos teóricos, se analizan descripciones de la práctica de los maestros al impartir conocimientos, lo cual permite al maestro compararlas con su propia práctica. El objetivo de la cuarta unidad es igualmente congruente con los contenidos que se abordan, además de las lecturas de la unidad, se retoman algunos contenidos vistos en las anteriores, ello permite integrar el conocimiento que aquí se pretende lograr.

4.1 RELACIONES ENTRE CONCEPTOS GENERALES PRESENTES EN
LOS CURSOS DE LA LINEA PSICOPEDAGOGICA DE LAS LEPEP
85.

El curso Pedagogía: la práctica docente contempla el análisis de los siguientes conceptos: teoría, práctica trabajo manual e intelectual, enseñanza, aprender, práctica docente en las primeras unidades, con estos elementos se pretende que el alumno defina su trabajo, ubicando si lo concibe como una actividad puramente intelectual o solamente práctica, si su actividad se limita a la enseñanza de la aritmética, español, ciencias naturales y ciencias sociales o si en ella intervienen otras tareas que implican conocimientos más elaborados.

Al reflexionar sobre la práctica docente nos tenemos que remitir al acto de la enseñanza y al contexto social donde éste se desarrolla: una escuela y un grupo escolar enmarcados en una institución educativa; por ello existe una relación directa entre la práctica docente, concepto central de este curso y el lugar concreto donde se ejerce: un grupo escolar (concepto central del curso (GRUPO ESCOLAR). El trabajo del maestro está determinado por una infinidad de factores como son: el tipo de escuela en la que él trabaja, es decir una escuela rural, tradicional, activa Freinet, Montessori etc.; dependiendo del tipo de escuela y el momento histórico en que surge los elementos con los que el docente trabaja y sus características variarán marcadamente de una a otra escuela. Observamos entonces que existen las siguientes relaciones: PRACTICA DOCENTE, GRUPO ESCOLAR, ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y ESCUELA, conceptos vertidos en los dos cursos mencionados. El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla de diferente manera en cada tipo de escuela, ya que en éstas dicho proceso se concibe de distintos -

modos, al igual que el papel del maestro y su relación con el alumno. El sistema de enseñanza es variable así como la clasificación de los alumnos, las relaciones sociales entre los alumnos y maestros y entre alumnos dentro del grupo son diversas; así mismo las normas escolares y la autoridad son aspectos que están determinados por la escuela, el maestro, la familia y la sociedad.

por otra parte se plantea que en el trabajo del maestro existen influencias psicológicas y sociales presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje que se da en la escuela y que se manifiesta cotidianamente y culturalmente, las cuales el docente debe tomar en cuenta para mejorar su práctica. Todos los conceptos mencionados se definen en los dos cursos: PEDAGOGIA LA PRACTICA DOCENTE Y GRUPO ESCOLAR.

Un aspecto determinante en la vida del niño queda a cargo en buena parte del maestro. este es la socialización mencionada y analizada en los cursos pedagogía la práctica docente y Grupo escolar, ya que se presenta en ambos cursos es necesario ubicar qué orientación le da cada uno. En el primer curso se retoma como aspecto en el que el maestro influye como parte de su trabajo diario, de tal manera que la forma que lo haga determinará las relaciones sociales que establezca el niño en situaciones posteriores; en el segundo curso se contempla porque los miembros del grupo influyen marcadamente en las relaciones de cada niño. En el quehacer docente se presentan elementos implícitos y explícitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos se analizan en Pedagogía la práctica docente para que el alumno comprenda que determinan su labor y debe por tanto distinguirlos y saber como actuar en las circunstancias que se le presenten, se relacionan con grupo escolar porque es en éste donde se manifiestan de manera cotidiana.

La concepción de educación define el trabajo en cada escuela acorde con su concepción, de acuerdo a cada tipo de escuela el trabajo del maestro puede cambiar sustancialmente, por ello existe una relación directa entre los conceptos de: ESCUELA-EDUCACION-PRACTICA DOCENTE. Ahora bien una de las tareas centrales de la práctica docente es la enseñanza y su contraparte el aprendizaje del niño; en el curso Teorías del aprendizaje se presentan diferentes enfoques sobre estos tales como el CONDUCTISMO, LA EPISTEMOLOGIA GENETICA DE PIAGET, EL COGNITIVISMO, principalmente cada corriente enfoca de diferente manera el proceso enseñanza-aprendizaje, plantean caminos opuestos en el proceso de conocimiento, por tal razón en este curso se parte de estos conceptos para diferenciar a cada una.

De igual manera se analizan los diferentes puntos de vista del aprendizaje: el biológico, el psicológico, el social y combinaciones de los tres el aprendizaje significativo que plantean los cognitivistas, todos estos elementos son aspectos centrales del curso mencionado, se relacionan indirectamente, puesto que es básico para el docente comprenderlos para su confrontación, más el conocimiento de uno no es imprescindible para el conocimiento del otro.

La práctica docente queda determinada por la corriente de aprendizaje, y el tipo de escuela donde trabaja el maestro por lo cual esta práctica se relaciona directamente con cada enfoque.

Al hablar de enseñanza en el nivel básico, pensamos de inmediato en el sujeto que aprende: el niño; el maestro al enseñar a éste se enfrenta a diversos problemas al impartir determinado conocimiento; algunos de los niños con los que trabaja captan lo que él les quiere transmitir, otros sin embargo manifiestan una serie de problemas para entender las ideas del maestro, en este-

proceso el maestro no llega a comprender lo que sucede con los niños, ya que muchas veces desconoce los aspectos que determinan que el alumno no comprenda o tenga actitudes que desvían su aprendizaje, por ello en el curso Desarrollo del niño y aprendizaje escolar (DN y AE) se presentan algunas nociones y corrientes diversas que explican el desarrollo del niño basándose en las aportaciones de la psicología, pedagogía, etología y la psiquiatría infantil, los conceptos manejados son: desarrollo, socialización, aprendizaje, aprendizaje cultural, desarrollo de la cognición en el niño, desarrollo psíquico, desarrollo psicológico etc.. Así mismo se presentan diferentes enfoques como el psicogenético, el psicoanalítico, el psicointelectivo, los cuales aportan ideas esenciales para que el maestro, apropiándose de estos elementos sepa como actuar en su relación constante con el niño, que conozca como es su persona, cómo va madurando, qué necesidades tiene etc., ello le permitirá adoptar decisiones acertadas ya que cuenta con este bagaje teórico que fundamenta sus acciones. Por todo esto la práctica docente se relaciona directamente con las situaciones aquí planteadas.

Es importante hacer énfasis en los conceptos que se vierten en (DN y AE): Aprendizaje y Desarrollo, ambos se encuentran relacionados y cada enfoque ubica a ambos aspectos de diferente forma, esto repercute en las determinaciones psicológicas que se contemplan en la planeación del aprendizaje escolar y por ello es trascendental que el alumno los ubique en relación al aprendizaje que se da al interior de su grupo. Otra de las actividades que tiene encomendadas el docente es la planificación de sus actividades al interior de su grupo escolar, al planear las actividades para el desarrollo del aprendizaje del alumno, nos referimos a la planificación didáctica, concepto central del curso-

Planificación de las actividades docentes, para lo cual el maestro debe valerse del conocimiento acerca del sujeto al cual va dirigido el aprendizaje, por ello el concepto de planificación se relaciona con el de desarrollo del niño visto en el curso (DN y AE), ya que es imprescindible conocer este factor para poder planificar determinado curso; de igual manera la planificación debe basarse en un concepto de aprendizaje, por lo cual se abordan diferentes definiciones y su relación con la planificación del curriculum es otro concepto central manejado en este curso; el maestro debe conocer este proceso tan importante en la educación a fin de que pueda participar en él, teniendo los elementos teóricos necesarios.

Uno de los puntos que se mencionan en toda planificación es la evaluación ligada a la acreditación, ya que dependiendo el tipo de evaluación que proponga se definirá el concepto de aprendizaje planteado en su planificación. Así mismo debe tomar en cuenta los medios más idóneos para la enseñanza, explicarlos y fundamentarlos en ese plan, por ello la planificación se relaciona directamente con el concepto medios para la enseñanza visto en el curso Medios para la Enseñanza. Los conceptos relacionados son PRACTICA DOCENTE- PLANIFICACION- GRUPO- APRENDIZAJE- DESARROLLO DEL NIÑO- EVALUACION.

La práctica docente requiere un esfuerzo considerable en el acto de enseñar el maestro debe analizar los medios que le serán útiles para tal fin por lo cual el curso Medios para la enseñanza introduce el conocimiento de esos medios para que el maestro determine su utilidad según el contexto donde se desarrolla su labor; en la planificación de sus actividades él debe fundamentar cuales son los medios más idóneos para llevar a cabo la enseñanza dependiendo de las características de su grupo en general y de cada alumno en particular.

Por otra parte otro factor que determina el medio a utilizar en el proceso enseñanza-aprendizaje es el papel que se asigna al sujeto que aprende y al objeto de conocimiento, de tal manera que el primero puede actuar primordialmente para aprender o estar pasivo recibiendo la información que se le brinda, de acuerdo a esto, los recursos e instrumentos varían dependiendo de la concepción de educación que se maneje.

Así tenemos que los conceptos centrales que se brindan en este curso son: Educación- método de enseñanza-técnicas grupales- recursos didácticos- sujeto-objeto-teoría-práctica- comunicación educativa, dentro de los más importantes.

Otra actividad que lleva a cabo el docente en su grupo escolar es la evaluación. En el curso de Evaluación de la práctica docente se presentan los siguientes aspectos: evaluación permanente, transversal, diagnóstica, formaterminal, las cuales pertenecen a la educación preescolar, las educadoras las realizan en el transcurso del periodo escolar, por ello la práctica docente vista en el grupo escolar se relaciona directamente con estas nociones: otro tipo de evaluación analizada es la idealista, la evaluación con referencia a norma y con referencia a criterio, las cuales se realizan en la educación primaria, estos tipos de evaluación se enmarcan en la corriente conductista y se confrontan con el enfoque de de evaluación desde una perspectiva grupal ambos se diferencian y contrastan a fin de que el docente ubique en cual de estos se encuentra el tipo de evaluación que él aplica en su grupo, del tipo de evaluación que emplea corresponde a una determinada concepción de aprendizaje, por lo cual se relaciona con los conceptos de aprendizaje analizados en el curso de Teorías del aprendizaje. Los conceptos relacionados son: PRACTICA DOCENTE- GRUPO ESCOLAR- APRENDIZAJE- EVALUACION.

Una vez que el docente en el transcurso de cuatro semestres ha analizado y reflexionado sobre los elementos que intervienen en su práctica docente, ahora en el quinto semestre dentro del Análisis de la práctica docente se vierten aquellos conceptos manifiestos en la vida diaria de su trabajo como docente; este curso se enfoca desde el punto de vista de cotidianidad, ya que permite llegar a la esencia del trabajo del maestro, trascender lo aparente deteniéndose en un análisis de las situaciones concretas que vive el maestro através de la realidad de la vida cotidiana en el aula, en la escuela, en su relación con otros maestros, con directores, con padres de familia y alumnos enmarcados en un contexto social, histórico y concreto.

Los conceptos introducidos en este curso son: vida cotidiana, realidad de la vida cotidiana, supremacía de la vida cotidiana, heterogeneidad, historicidad de la vida cotidiana, estos conceptos permiten ubicar el trabajo del maestro con todas sus dimensiones y particularidades de tiempo, espacio, lugar y persona, que van marcando características diferentes en cada maestro.

Así mismo se explican estos conceptos: experiencia, modelizar, tiempo de ruptura, alineación, continuidad, discontinuidad, experiencia docente, valores, los cuales permiten al maestro mirar al interior de su persona y comprender que su formación personal y profesional influye directamente en su práctica docente.

Otros conceptos vertidos aquí y que son trascendentales en la profesión del maestro son: conocimiento escolar, tópic, operacional, situacional, cultura, pragmatismo, maestro pueblo, maestro gendarme. El brindar al alumno nuevos conocimientos es una actividad que se ha tergi -

versado, confundido, alterado o anulado por la falta de comprensión de este proceso de parte del maestro y los alumnos. tales desviaciones se pueden observar claramente en las descripciones de clase contempladas en este curso y los anteriores, estas dan cuenta de los errores cometidos por maestros y alumnos en su trabajo diario. En general todos estos conceptos están relacionados directamente con la práctica docente, con grupo escolar, aprendizaje, desarrollo del niño, evaluación, pues se presentan en la vida cotidiana del quehacer docente.

4.2 ENFOQUES Y CORRIENTES TEÓRICAS RELEVANTES EN LA LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA

Después de sistematizar las lecturas que conforman la línea psicopedagógica se observó que los enfoques y corrientes relevantes son:

El enfoque psicogenético de Piaget: este se introduce en 10 lecturas de TA., 3 en DNAE, y 2 en EPD, más las fundamentaciones teóricas que presentan los programas de educación preescolar inmersos en PAD. las cuales se basan en este enfoque.

El conocimiento de este enfoque resulta ser primordial en la formación del maestro que cursa las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, ya que sus postulados están inmersos en primera instancia en la fundamentación psicológica de los programas de educación preescolar, esto debe servir para que en este nivel se promuevan cambios contundentes en el proceso de conocimientos del niño, dándole ahora a este un papel activo; las actividades que se le pidan deben tener como acto principal al niño, éste es el que interroga, verifica, comprueba, explora su realidad constantemente, el maestro toma en cuenta los distintos factores que influyen en su aprendizaje: el afectivo,-

NOTA: el significado de las siglas utilizadas se ubica en la parte final como anexos

el social, el motriz etc., en fin se da cuenta de la necesidad de conocer a fondo su personalidad. Este cambio es el que se promueve en la formación de las educadoras de jardines de niños dentro de las licenciaturas mencionadas.

En lo que respecta al maestro de educación primaria, existe todavía un retraso mayor que en el nivel anterior, puesto que si bien se plantea en los dos primeros grados la importancia de que el niño aprenda a través de su actividad y experiencia directa con la realidad, a veces esto no se lleva a cabo y cuando se implementa en los siguientes años de educación primaria se rompe este proceso, puesto que ya no se toma en cuenta el desarrollo cognitivo del niño como en los niveles anteriores. Se promueven aprendizajes memorísticos, el maestro es un mero ejecutor de un programa en el que sólo toma en cuenta ciertos objetivos conductuales, que marcan conductas pasivas en el niño. Por tal razón el que el maestro de primaria se apropie de los conocimientos de el enfoque piagetiano resulta ser básico para promover cambios de fondo en las concepciones y prácticas educativas que actualmente imperan en la educación básica .

El mismo Piaget opinó en torno a la gran tarea del maestro con respecto a la educación, señalaba que el docente debía conocer la naturaleza de los procesos de aprendizaje del sujeto, así como su evolución y en consecuencia, remitirse a los hechos y a las interpretaciones que la psicología genética le provee.

Otro punto de vista igualmente relevante en esta línea es el psicosocial presente en lecturas de GE, 10 en PPD, 1 en DNAE y 1 en TA.

A partir de las investigaciones realizadas en los años sesentas en torno a las repercusiones de la conducta de los alumnos con grupo y sus repercusiones en el aprendizaje, se le ha dado mayor importancia a las relaciones personales que se establecen al interior de-

un grupo escolar; el hecho de que el maestro conozca la dinámica del grupo aumenta se comprensión de cómo se desarrolla y funciona la personalidad de cada uno de los integrantes. El conocimiento de los aspectos psicológicos y sociales interactuando dialécticamente es esencial para lograr aprendizajes significativos, el grupo influye determinadamente en cada niño y facilita o impide el rendimiento individual del aprendizaje.

Actualmente el maestro que conoce y maneja las diversas fuerzas psicológicas y sociales que operan en el grupo, está enseñando recursos que son tan importantes como la aritmética y la lecto-escritura.

Estas son algunas de las ideas relevantes que se manejan en los cursos mencionados, el propósito es propiciar en el maestro una actitud reflexiva y crítica acerca de las determinaciones sociales que repercuten en el aprendizaje de los niños, aspectos que muchos maestros les prestan poca importancia o bien actúan con favoritismos sociales.

La corriente de la Didáctica Crítica ha sido una base fundamental en estos cursos como parte opuesta y alternativa a los enfoques tradicionalistas y conductistas. Está presente en 7 lecturas de EPD, en 3 de PAD y en 3 de ME. Estos autores son ubicados como una alternativa a la Tecnología Educativa, ya que conciben el aprendizaje como un proceso que se caracteriza por la posibilidad que tiene el sujeto de construir sus esquemas conceptuales, construcción que es posibilitada por la experiencia previa del sujeto; así el aprendizaje es un proceso dialéctico en el que hay una interacción entre el sujeto y el objeto, en el primero se da una modificación de pautas de conducta producto de la interacción de las áreas mente, cuerpo y mundo externo.

Al igual que en la concepción anterior en este enfoque, se destaca la participación del maestro y el alumno de manera activa en el proceso de aprendizaje. Se contraponen tajantemente al conductismo que plantea moldear la conducta del alumno a través de objetivos conductuales que se exigen a los alumnos a través de los programas de educación primaria, tal concepción responde a los requerimientos del sistema dominante de formar sujetos pasivos que aceptan el rol que se les asigna. De esta forma los maestros pueden aceptar o no formar este tipo de individuos y con ello negar o posibilitar que los niños sean críticos creativos y transformadores de su realidad.

En estos cursos están presentes de manera sistemática planteamientos críticos a los enfoques conductistas y tradicionalistas, varios autores plasman elementos contundentes contra aquellos. Así tenemos que en APD 11 autores aportan ideas contra el sistema dominante, 4 lecturas en ME y 4 en EPD y 1 en GE. Las críticas planteadas son:

La escuela es un espacio en el cual la clase social en el poder trata de imponer las relaciones sociales dominantes.

Los libros que se utilizan en primaria están marcados por una ideología, no existe una neutralidad ideológica en ellos, como pretenden hacer saber algunos maestros.

Algunos docentes consideran que la experiencia radica en aquellos conocimientos que adquirieron en su formación profesional, los cuales aplican año tras año de la misma forma sin cuestionar sus contenidos; por ejemplo su experiencia les dice quien de los alumnos es bueno con tan solo mirarlos el primer día de clase, etiquetar al maestro es otra de sus actitudes que les indica su experiencia, tal práctica es alienante.

4.3 EVALUACION FINAL DE LA LINEA PSICOPEDAGOGICA.

La línea psicopedagógica perteneciente al plan de estudios de las LEFEP 85, aporta al maestro elementos teóricos de trascendental importancia para mejorar la calidad de la educación básica en México, teniendo en cuenta que la preparación profesional del maestro no es el único factor que determina el nivel en el que se encuentra esta educación.

Ahora bien después de analizar, sintetizar y reflexionar críticamente sobre los contenidos teóricos y metodología que se aborda en las líneas psicopedagógicas de las licenciaturas mencionadas se puede concluir lo siguiente:

La estructura teórico-metodológica de los cursos del primer semestre de esta línea, es decir GRUPO ESCOLAR y PEDAGOGIA DE LA PRACTICA DOCENTE son congruentes teórica y metodológicamente, los objetivos planteados en cada curso, así como las lecturas compiladas se presentan de manera secuencial entre una y otra unidad y en relación a los temas que lo conforman, se integran todos los temas que se van abordando; los artículos son claros, sencillos y concisos, algunos de ellos presentan una breve información que posibilita al maestro reflexionar de manera crítica su quehacer docente.

En cuanto al tiempo señalado para cubrir las lecturas es limitado, sin embargo es posible terminarlas con una buena organización de las sesiones y una selección adecuada de diferentes dinámicas grupales.

La estructura de los cursos TEORIAS DEL APRENDIZAJE y DESARROLLO DEL NIÑO y APRENDIZAJE ESCOLAR, presentan las siguientes limitaciones:

Los contenidos teóricos que se presentan al maestro en estos cursos son excesivos y de gran complejidad en relación al tiempo real que se tiene para abordarlos, es decir que se deben analizar, reflexionar y sintetizar -

zar alrededor de treintaitres artículos en cada curso, (los cuales en ocasiones son repetitivos y redundantes) en un tiempo de once a quince sesiones de hora y media cada una, lo cual no se logra cubrir integralmente.

Ninguno de los dos cursos contempla en la mayoría de las lecturas los autores representativos de cada corriente, la fuente directa del enfoque que se estudia, se introducen en cambio reinterpretaciones teóricas que el alumno la mayoría de las veces no alcanza a comprender o le resulta difícil captar las ideas que se mencionan puesto que estos autores parten de que el lector maneja los conceptos básicos de cada enfoque. Tal es el caso de Ajuriaguerra reinterpretando a Piaget o al psicoanálisis.

Por otro lado no existe una secuencia lógica de los contenidos en la mayoría de los artículos compilados, esto significa que el orden en que son presentados no tiene relación con los temas de cada unidad: en algunos de estos se vierten ideas muy limitadas que no cubren el tema y en los siguientes artículos encontramos que se desarrollan los aspectos que apoyarían la unidad anterior en la que faltaron elementos fundamentales.

Igualmente se intercalan artículos en los cuales en primera instancia dan ideas ideas complejas sobre una corriente y posteriormente se ubican los que aportan conceptos básicos de esa corriente, lo cual didácticamente no lleva un orden lógico y propicia que el alumno confunda los aspectos fundamentales de cada corriente y no diferencie a una y otra.

Siendo tan extensas y confusas las lecturas que ambos cursos y el tiempo tan reducido para cubrirlas, la mayoría de asesores optan por retomar otros artículos, seleccionarlos, omitir algunos para lograr los objetivos planteados o en última instancia cambiar por completo el contenido del curso.

El curso de PLANIFICACION DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES aporta pocos elementos teóricos en los que respecta a la planificación curricular, no se abordan los diferentes enfoques existentes en torno a esta temática lo cual es muy importante en la práctica docente. Existe incongruencia en los objetivos de algunas unidades e igual que los anteriores cursos las actividades son excesivas.

El curso ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE es limitado solamente en cuanto a un aspecto: le falta introducir lecturas que contemplen la cotidianeidad del maestro como persona, lo cual trasciende en sus actividades docentes, en general existe congruencia entre lo teórico y lo metodológico.

El curso de EVALUACION DE LA PRACTICA DOCENTE presenta algunas incongruencias tanto en lo teórico como en lo metodológico, las observaciones hechas a este curso están presentes en la parte de congruencia de los objetivos y metodología, así como en la síntesis global por unidad.

En el curso MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA se observa que existe la necesidad de actualizar el contenido teórico, pues desde que se seleccionaron las lecturas hasta hoy ha habido una serie de avances tecnológicos en lo referente a la comunicación educativa, que no se contemplan en la antología, tal es el caso de la utilización de las computadoras en la enseñanza básica. Como en los otros cursos, éste presenta una serie de incongruencias en el contenido teórico, las lecturas compiladas son aisladas una y otra en cuanto en cuanto al contenido que maneja cada una. Otras lecturas contienen mucha información que no es tan necesaria para el desarrollo del tema.

Se encontraron relaciones directas entre los sustentos teóricos del paradigma Pensamientos del Profesor y algunos de los contenidos teóricos de la línea psicopedagógica:

En Pedagogía: la práctica docente se aborda la influencia del maestro sobre sus alumnos en cuanto a su rendimiento escolar, varios autores explican los factores que influyen en la práctica docente en cuanto a las determinaciones de su comportamiento; destacan el contexto social, las políticas escolares, el contenido de la enseñanza, la influencia de la cultura en cuanto a su propia conducta, etc.

En el curso anterior y en Grupo Escolar varios autores abordan la socialización, la cual se ubica como producto de la forma en que el maestro establece las relaciones sociales con sus alumnos en el grupo, esto influye en el aprovechamiento escolar de los niños; se señalan los roles que asume el profesor y se le hace un llamado a reflexionar sobre que rol va a asumir: seleccionador de alumnos o propiciador de altos rendimientos; se analiza también al maestro autoritario y al que tiene autoridad según su personalidad, se estudian las actividades del maestro con los niños en el aula y las repercusiones de esto en el rendimiento de los alumnos, en síntesis este enfoque es relevante en estos cursos.

En el curso de planificación de las actividades docentes se aborda sólo una lectura que influyen en la toma de decisiones del maestro en las tareas de planificación de su trabajo diario.

En el curso de Evaluación en la práctica docente se estudia la acción del maestro en la evaluación del alumno, se le critica por ser el instrumento por medio del cual se regula el funcionamiento del aparato escolar al servicio del estado. Se explica que el maestro desempeña a la vez el papel contradictorio de alfabetizador de masas y seleccionador de élites, de formador de la ideología burguesa, se sostiene que las razones por la que el maestro hace suya esta ideología son: su situación de clase, su formación profesional y las presiones directas o indirectas que recaen sobre su práctica docente.

En el curso de Análisis de la práctica docente se recupera casi en su totalidad este paradigma; varios autores explican el accionar del maestro y los factores que lo determinan tales como la experiencia, concepto que tiene una connotación muy especial en el maestro y el cual es analizado como aspecto que estructura el pensamiento del profesor, se dice que su experiencia es alienada, continua etc., se explica que los valores del maestro trascienden en su práctica, y se analiza como se adquieren estos desde la infancia; se menciona que en la formación del maestro influye el pensamiento cotidiano, se aborda el origen de sus saberes, sus conocimientos, así como las consecuencias de los aspectos en la transmisión de contenidos a los alumnos, a partir de estos elementos se explica la trascendencia en las relaciones e interacciones con los demás miembros con los que trabaja, todo ello en conjunto les indica cómo hacer las cosas y cómo comportarse; en toda la tercera unidad se le critica el hecho de asumir su papel de único poseedor del conocimiento, a la vez se presentan descripciones de clases que reflejan su falta de preparación en cuanto a los contenidos que debe enseñar.

Esta información es muy útil al maestro para entender su formación personal y profesional, dando pauta a la vez para que ubique la orientación que seguirá su propuesta pedagógica, requisito académico que exige este plan de estudios.

En cuanto al análisis teórico elaborado se concluyó que:

Muchas de las lecturas estudiadas mencionaban teorías, conceptos e ideas que no son claras, puesto que en el extracto compilado no contemplaban su significado concretamente.

Se encontró igualmente lecturas que trataban de explicar los fundamentos de varios enfoques, bajo una interpretación específica, apoyando o rechazando la teoría.

Los autores compilados no son las fuentes o autores de las teorías y enfoques, sino autores que reinterpretaban las mismas, algunas veces se abordó aspectos que para que el lector comprenda debe tener un antecedente de otras lecturas, por lo cual resulta difícil entenderlo, pues produce valores en la ideología burguesa, el maestro no se pregunta si los conocimientos que posee ya han sido rebasados por nuevas teorías, simplemente no acepta cambios y rechaza las nuevas ideas de sus compañeros, poniendo como imposición su experiencia de años, esto se critica señalando que este tipo de maestros saben más y más sobre lo mismo siendo sus ideas obsoletas y aberrantes.

Ligada a esta crítica se menciona el autoritarismo, el cual se explica que se manifiesta en los maestros inseguros de sí mismos, de su autoridad ante el grupo, optan por la única alternativa que conocen, la represión hacia el alumno. La actitud anterior conforma una personalidad cargada de ciertos valores que se han adquirido a través de la formación personal y profesional y que responden a los deseos de la mayoría de la gente que rodea a la persona que los asimila con valores propios, olvidándose de sus sentimientos, necesidades y creencias personales.

Otro aspecto criticado es que el maestro se concibe como único poseedor del conocimiento, observándose en relación al alumno. Igualmente se dan ciertas preferencias hacia aquellos alumnos de clases sociales altas, el maestro establece mejores relaciones con estos, los clasifica en base a juicios de clase e ignora en la práctica a los alumnos de clase social baja.

Finalmente se critica la forma de evaluación que se lleva a cabo en la escuela primaria, ya que este tipo de evaluación reproduce las relaciones sociales de la burguesía y selecciona a aquellos alumnos considerados ideales pues responden a los deseos de la clase dominante.

Los autores compilados no son las fuentes o autores de las teorías y enfoques, sino autores que reinterpretaban las mismas, algunas veces se abordó aspectos que para que el lector comprenda debe tener un antecedente de otras lecturas, por lo cual resulta difícil entenderlo, pues produce valores en la ideología burguesa, el maestro no se pregunta si los conocimientos que posee ya han sido rebasados por nuevas teorías, simplemente no acepta cambios y rechaza las nuevas ideas de sus compañeros, poniendo como imposición su experiencia de años, esto se critica señalando que este tipo de maestros saben más y más sobre lo mismo siendo sus ideas obsoletas y aberrantes.

Ligada a esta crítica se menciona el autoritarismo, el cual se explica que se manifiesta en los maestros inseguros de sí mismos, de su autoridad ante el grupo, optan por la única alternativa que conocen, la represión hacia el alumno. La actitud anterior conforma una personalidad cargada de ciertos valores que se han adquirido a través de la formación personal y profesional y que responden a los deseos de la mayoría de la gente que rodea a la persona que los asimila con valores propios, olvidándose de sus sentimientos, necesidades y creencias personales.

Otro aspecto criticado es que el maestro se concibe como único poseedor del conocimiento, observándose en relación al alumno. Igualmente se dan ciertas preferencias hacia aquellos alumnos de clases sociales altas, el maestro establece mejores relaciones con estos, los clasifica en base a juicios de clase e ignora en la práctica a los alumnos de clase social baja.

Finalmente se critica la forma de evaluación que se lleva a cabo en la escuela primaria, ya que este tipo de evaluación reproduce las relaciones sociales de la burguesía y selecciona a aquellos alumnos considerados ideales pues responden a los deseos de la clase dominante.

CONCLUSIONES

El gobierno Mexicano implementa sexenio tras sexenio planes, programas, decretos, acuerdos etc. tales como los que se mencionan en el capítulo I de este trabajo, muchos de ellos plantean como metas principales mejorar la educación en todos sus niveles, conformando para ello diferentes estrategias que traen como consecuencia la reestructuración, cambio o desecho de lo ya establecido, esto último ha ocurrido en torno a los planes y programas de nivel básico; en esta serie de transformaciones el elemento clave para el cambio es el maestro, en el recaen serias responsabilidades aun cuando no es el único factor que determina de manera absoluta las mejoras en la educación, de esta manera las acciones educativas van de acuerdo con los cambios políticos que sustentan a nuestro sistema económico, la educación por tanto se ajusta a esta serie de cambios de manera conjuncural; por tal razón los planes y programas de estudio no se analizan sistemáticamente sino que se exigen cambios cuando se presentan nuevos directivos.

En correspondencia a las políticas educativas del gobierno mexicano en cuanto a la necesidad de formación superación y actualización del magisterio en servicio, la U.P.N. trata de responder a esas exigencias, justificando su presencia académica como instancia donde se preparan a los maestros de educación básica con un nivel profesional elevado y congruente con las transformaciones científicas y tecnológicas de la sociedad; sin embargo es necesario tomar en cuenta que la formación profesional del magisterio está determinada por varios factores que trascienden hasta el aspecto de la personalidad del maestro.

Desde mi punto de vista como asesor de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria, considero que la línea psicopedagógica reune-

material abundante y enriquecedor para ayudar al maestro en servicio a comprender mejor su práctica profesional, sin embargo el alumno-maestro que cursa dichas licenciaturas manifiesta diversas respuestas en su práctica docente a partir del estudio de los contenidos teóricos que se le brindan en la licenciaturas. El contenido teórico por sí sólo no garantiza que el maestro se apropie de estos conocimientos y los aplique a su práctica ya que existen otros elementos que determinan la asimilación de todo ese bagaje teórico y como consecuencia la transformación de su práctica, algunos maestros no consideran como alternativa cambiar su concepción de la enseñanza y aprendizaje, otros aceptan teóricamente las críticas hechas a su práctica y en los hechos continúan siendo tradicionales consideran que es muy difícil proponer y llevar a cabo innovaciones pedagógicas porque las autoridades lo coartan y reprimen.

Ahora bien para poder saber en que medida el maestro de preescolar y primaria egresa de aquellas licenciaturas con una mejor preparación académica para atender a sus grupos y a la vez esté capacitado para proponer mejoras a la educación, es necesario llevar a cabo un seguimiento de egresados que de cuenta de las acciones emprendidas por los maestros que tienen ya el nivel de licenciatura, esto es un aspecto que podría ser investigado con el fin de valorar los alcances y limitaciones de las licenciaturas mencionadas.

En lo que respecta a la construcción del plan de estudios de las licenciaturas en Educación preescolar y en Educación primaria, se detectaron algunos errores y limitaciones tales como:

- El perfil de ingreso en el cual no se consideró la condición laboral del maestro de primaria que cubre doble jornada de trabajo para elevar sus ingresos económicos y por lo tanto es difícil que pueda ingresar a la licenciatura. Por otro lado los incentivos econó -

micos que se ofrecen a los maestros que cursan las licenciaturas mencionadas empobrecen la valoración profesional de dichos maestros.

-En cuanto al Taller Integrador que se plantea en la modalidad semiescolarizada, falta la conceptualización del mismo en el terreno operativo.

- En cuanto a la Propuesta Pedagógica que debe elaborar el maestro, es necesario hacer un estudio sobre el impacto educativo de estas propuestas en las diferentes instancias donde se han implementado.

En la estructuración del plan de estudios se manifiesta que existió desorganización por la incongruencia que se presenta en algunos cursos de la línea psicopedagógica, es decir que se presentan rompimientos teóricos en el diseño del plan, en la integración de artículos para las antologías y en la construcción de las guías de trabajo aspectos en los que participaron equipos de trabajo diferentes que no se integraron plenamente en una discusión que permitiera una coherencia teórica entre diseño e instrumentos de operación: las guías y las antologías. Ya que las actividades que se sugieren en algunos cursos parten de una visión conductista lo cual se contraponen a la concepción cognitivista que es más relevante en la antologías.

Con el análisis realizado se pudo observar que la línea psicopedagógica carece de una formación técnica que aporte elementos al maestro para mejorar su práctica, por ejemplo elementos técnicos para que pueda detectar casos de educación especial y canalizarlos a la instancia que corresponda; técnicas pedagógicas para el desarrollo de clases más activas y participativas por parte del grupo, ya que los elementos que se vierten en los ocho cursos son muy pocos.

En la línea psicopedagógica hay aportaciones teóricas que en algunos cursos son repetitivas como en el de Teo

rias en el que encontramos variadas reinterpretaciones del enfoque Piagetiano, lo cual confunde al alumno en lugar de reforzar su conocimiento.

Por otra parte la formación teórica de los asesores y la metodología didáctica que estos utilizan para abordar los diferentes cursos influyen en el alumno-maestro cuando decide transformar o no su práctica.

Por último considero que la evaluación de un plan de estudios debe de plantearse como un proceso continuo en el que intervengan una representación de alumnos, los maestros y autoridades ya que son estos los interesados en los cambios que se deduzcan en planes y programas de estudio.

OBRAS CONSULTADAS

Antinori C., Dora y otros La enseñanza y el aprendizaje. Mexico, Universidad Regiomontana S/. pp1-2

Alberti, Alberto El autoritarismo en la escuela Madrid, Fontanella, 1975. pp. 86-8

Alumnos de Barbiana. Carta a una profesora México, Ediciones de Cultura Popular, 1977, pp.22-83

Angel Diaz Barriga. Didáctica y curriculum Mexico, Nuevo mar, 1984. pp. 128-140

Berge, André. La libertad en la educación Buenos Aires, Kapelusz, 1959. pp. 31-41, 61-70

Bremeck. Sociología de la educación. Buenos Aires. Paidós. 1977 pp. 39-42

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos "Artículo 30. Constitucional".

Constance Kamili. Principios pedagógicos derivados de la teoría de Piaget, Milton Schwebell y Jane Ralph. piaget en el aula. Buenos Aires. Humult, F, 81, pp. 247-267

Deutsch, M. y otros Psicología social de la educación. Buenos Aires. Paidós, 1975. pp. 8-9

Dirección General de Educación Popular. Obras Completas de Rafael Pamírez. vol. I México, Editora del Gobierno de Veracruz, 1967. pp. 176-179.

Eson Morris, E. Bases psicológicas de la educación. México, Nueva Editorial Interamericana, 1978. pp. 181-182

Epelata, Justa y Elsie Fockwell "Escuela y clases subalternas" Cuadernos Políticos. No. 37 Jul-Sep, México, Ediciones Era, 1983. pp. 71-73

Filloux, Jean Claude "Psicología de los grupos y estudio de la clase" Maurice Debesse y Gastón Mialaret Aspectos Sociales de la educación I. Barcelona, Oikos 1976, pp.65-70, 71-84.

Guillen de Rezzano, Clotilde. Los jardines de Infantes. Buenos Aires, Kapelus, 1978. pp. 37-56, 80-88.

Fig. F. L. y otros. Diferencias Individuales y rendimiento escolar. Buenos aires, 1978. pp. 51, 69-71, 80-81.

I. de Ajuriaguerra. Manual de Psiquiatria Infantil. Barcelona-México, Masson, 1983.

Jackson, P. W. La vida en las aulas. Madrid , Marova, 1975. pp. 13-55

Kneller, George F. Introducción a la antropología educativa. Buenos Aires, Paidós, 1974. pp. 163-164.

Kord Lageman, John "Procedimientos que desalientan al niño creativo" en J.P. Gilford. Creatividad y Educación. Buenos Aires, Paidós, 1978. pp. 21-40.

Levitas, Maurice El marxismo y la sociología de la educación. México, siglo XXI, 1979. pp. 15-23.

Lucart, Liliane. El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria. Barcelona, Gedisa, 1979. pp. 19-26

Palmade, Guy Los métodos en Pedagogía. Buenos Aires Paidós, 1964. pp. 19-26.

Palacios, Jesus. La cuestión escolar. Barcelona Laia, 1981. pp. 211, 358-384.

Paradise, Ruth. Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria. México, 1979 Tesis de Maestría, Depto. de Investigaciones Educativas del IPN. pp. 49-54, 54-61.

Russell, Bertrand. La educación y el mundo moderno. Argentina, Los libros de Marisol, 1946. pp. 69-70.

SEP Libro para el maestro 1er. grado. 1980, pp. 115.

Shipman, D. Sociología escolar. Madrid, Morata. 1973. pp. 186-187.

Victor M. Rosario M. "Evaluación idealista". Mecanografía México. UPN 198.

Pescador, José Angel. El esfuerzo del sexenio 1976-1982 para mejorar la calidad de la educación básica. SEP, México, 1989.

Pescador, José Angel. "Innovaciones para mejorar la calidad de la educación básica en México". En Perfiles Educativos México, D.F. enero-mayo de 1983, No. 19 CISE-UNAM.

Pescador, José Angel "La formación del Magisterio en México" en Perfiles Educativos México, D.F. octubre-diciembre de 1983 No. 3 CISE-UNAM.

Plan Nacional de Desarrollo. 1989-1994, Poder Ejecutivo Federal, mayo, 1989.

Programa para la Modernización Educativa. México, SEP, 1989.

Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, México, Cuadernos SEP, 1984.

Rockwell, Elsie y Ruth Mercado "Los sujetos y sus saberes" y "La historicidad de la práctica docente y la formación de maestros" en: La escuela lugar del trabajo decente. Descripción y Debates México, Cuadernos de Educación, Diciembre 1986, pp. 63-71.

Reyes Heróles, Jesús. Educar para transformar una sociedad mejor. vol. 11, SEPT, México, 1985. CONAFE.

Salinas Alvarez, Samuel y Carlos Imaz Gispert. Maestros y Estado. Tomo 1, México, línea, 1984.

SEP-CONALTE. Ciento cincuenta años en la formación de maestros Mexicanos. (Síntesis Documental) México, 1984.

Solana, Fernando. Tan lejos como llegue la educación. P.C.E., México, 1982.

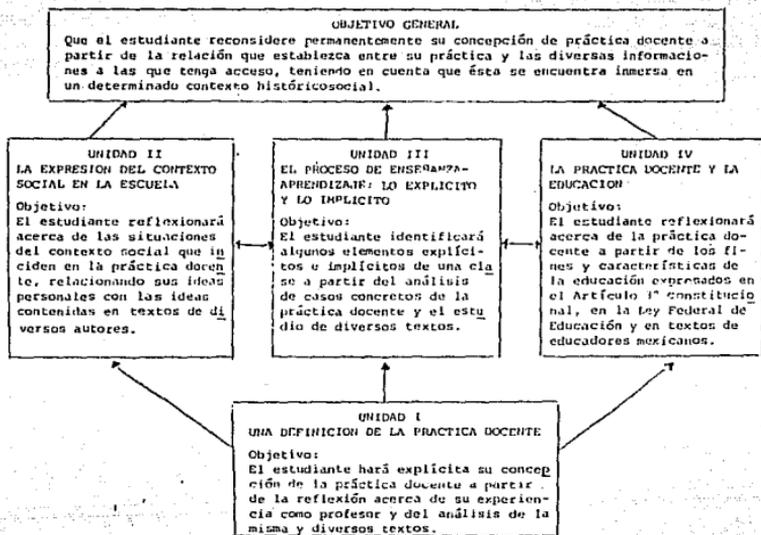
Universidad Pedagógica Nacional. Factores asociados con los niveles de respuesta del maestro de educación primaria a los programas de superación profesional, UPM. México, 1988.

Universidad Pedagógica Nacional, Antología: Política Educativa. México, SEPT. 1987.

Vazquez Alvarado, Rosa Estela "El maestro ante el conocimiento" en: La función del maestro al interior del aula. Antología Análisis de la Práctica Docente México, U.P.N. pp.83.

ANEXOS

ESTRUCTURA DEL CURSO: PEDAGOGIA: LA PRACTICA DOCENTE



DIRECCION GENERAL DE EDUCACION POPULAR.
OBRAS COMPLETAS DE RAFAEL RAMIREZ VOL.3.
Mexico. Editora del Gobierno de Veracruz,
1967. pp. 176 - 179 (Biblioteca de Maestros
Veracruzanos, No. 13).

Este artículo es un anécdota de un profesor de una escuela que trabaja sobre las realidades de la vida campesina, las actividades de los niños responden a sus necesidades: Adquisición y conservación de la salud, mejoramiento del hogar y elevación de la vida doméstica dignificación técnica de ocupación económica habitual de los moradores del poblado, los niños no estudian en una u otra materia, cuando lo hacen es porque las necesidades surgidas de las tareas en que se encuentran los empujan a ello.

El trabajo se engloba en su propia postura con los instrumentos que se poseen cuando por exigencia del trabajo se necesita de alguna herramienta que no se halla en el equipo, entonces se acude a la asignatura que puede proporcionarla. De este modo se recogen los diversos conocimientos sin el encadenamiento lógico para algunos maestros con el arreglo natural que les da la vida se llevan a las cabezas de los niños y no se olvidan en un rincón, sino se encuentran vivas nociones a las cuales es preciso dar consistencia científica según los maestros, organización lógica.

RAMIREZ RAFAEL. LA ESCUELA RURAL MEXICANA.
MEXICO, F.C.E. 1982 pp. 187 - 191.

En este artículo se plantea el significado de la enseñanza tradicional que ponía énfasis en el maestro siendo el principal organizador de las actividades escolares. Esta teoría educativa era conocida como doctrina de la receptividad o también doctrina de la pasividad, según ésta el alumno en el proceso de apren-

dizaje, debía permanecer inmóvil, pendiente de las palabras del maestro, algunos maestros comprobaban que esta visión de la enseñanza no llegaba a producir reales aprendizajes en los alumnos, ya que la mejor manera de enseñar era a través de la experiencia misma de los alumnos.

El aprender es una cosa activa, que corresponde a los alumnos en donde el mejor medio es el que se ajusta a la mente de los alumnos.

Ahora los maestros con un conocimiento del alma infantil y la psicología del aprendizaje son capaces de avanzar con mas seguridad para una mejor enseñanza, los educadores progresivos buscan el mejor modo de enseñar.

ANTINORI C. DORA Y OTROS LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE MEXICO, UNIVERSIDAD REGIONMONTANA SIF. pp. 1-2

Como parte de las innovaciones en la actividad docente para mejorar la educación se encuentra el analisis del proceso de enseñanza aprendizaje.

El mejoramiento de la actividad docente debe basarse en el desarrollo de la actividad critica y creativa del maestro.

La actividad docente es una actividad institucionalizada que tiene por objeto planificar, conducir, orientar y evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Otros factores que definen las características del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, Además de la actividad docente son:

El Contexto Social
El Contexto Institucional
El sujeto del aprendizaje
Las características del maestro
La indole del contenido
Los recursos materiales

ESTRUCTURA DEL CURSO: GRUPO ESCOLAR

OBJETIVO GENERAL

El estudiante comprenderá el valor formativo de las relaciones sociales en la vida cotidiana del grupo escolar para reconsiderar las decisiones y acciones que se dan al interior del mismo.

UNIDAD III

LAS RELACIONES SOCIALES COMO CONTEXTO PARA EL APRENDIZAJE

Objetivo:

El estudiante comprenderá la incidencia que algunas relaciones sociales del grupo escolar tienen en el aprendizaje y el proceso de socialización del niño.

UNIDAD IV

ALGUNAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Objetivo:

El estudiante analizará algunas experiencias pedagógicas que le permitan explicitar y reconsiderar el desarrollo de las relaciones sociales en un grupo escolar.

UNIDAD I

EL ORIGEN Y LA VIDA COTIDIANA DEL GRUPO ESCOLAR

Objetivo:

El estudiante reflexionará sobre el origen del grupo escolar en la institución educativa, a fin de comprender aspectos que caracterizan la vida cotidiana en el aula.

UNIDAD II

LAS RELACIONES SOCIALES EN EL GRUPO ESCOLAR

Objetivo:

El estudiante analizará las relaciones sociales -formales e informales- que se establecen en el grupo escolar, para comprender su papel en la conformación de estas relaciones.

Es importante distinguir la práctica docente como actividad empírica y la reflexión científica, la causa de la falta de conciencia que las ciencias sociales por su falta de desarrollo no consideraban ni encaraban a la educación científicamente. No existe una concepción global del proceso de enseñanza-aprendizaje, que supere la concepción implícita en la práctica educativa tradicional.

BREMECK, C. S. AMBIENTE Y RENDIMIENTO ESCOLAR
BUENOS AIRES, PAIDOS 1975 pp. 11-14. 31-35.

"La escuela es un ambiente en el que los objetos que ven los niños se seleccionan, ordenan y utilizan con el fin de estimular el aprendizaje, la escuela, lo mismo que la sociedad, es una combinación de las personas, el tiempo y el lugar".

El ambiente escolar está compuesto por las instalaciones materiales: edificios, aulas, pupitres, bibliotecas, laboratorios y un conjunto de recursos de enseñanza; el currículum o sea el contenido de lo que se enseña y por las personas: alumnos, maestros, directivos, escolares, secretarios y fuera de la escuela, los padres y otros ciudadanos. Estos tres componentes influyen sobre lo que los alumnos aprenden y la eficiencia con que lo hacen.

Qué factores ambientales son los de mayor importancia para el éxito escolar?
Los recursos materiales y los planes de estudio cuentan poco para las variaciones en el rendimiento de los estudiantes.

La calidad de los maestros tiene una relación más notable con el rendimiento de los alumnos.
Los progresos del estudiante se relacionan con los antecedentes y aspiraciones educacionales de otros estu

diantes de la escuela.

La influencia de estudiante a estudiante supera a otros factores ambientales. Ejemplo: Niños de una determinada extracción familiar que van a escuelas de composición social diferente, alcanzaron niveles muy diferentes de progreso.

Los objetivos más importantes, que consideran los estudiantes en las escuelas son las otras personas, la enseñanza y el aprendizaje son actos sociales, surgen de la interacción humana.

Como ejemplo se citan los nombres de cuatro niños que experimentan diferentes interacciones humanas, ellos provienen de ambientes hogareños opuestos y asisten a escuelas con notables diferencias de estilos culturales cada uno considera la escuela desde una perspectiva diferente y cada uno es considerado por la escuela de un modo diferente. En ellos se ve la influencia de la sociedad sobre la educación de los niños.

Esos cuatro niños y sus maestros, diferentes en ciertos aspectos y otros parecidos crean en el aula un ambiente cuyo propósito es la educación.

El ambiente que crean depende de dos cuestiones:

- de lo que traen a la escuela desde la sociedad en que han nacido.
- el modo en que establecen relaciones interpersonales entre sí en la escuela.

El autor formula una serie de preguntas:

- Qué constituye el ambiente óptimo para el aprendizaje?
- Cuál es el papel de la herencia?
- Cómo actúan la herencia y el ambiente?
- Qué especies de ambiente del aula son las que más

estimulan el rendimiento del alumno?

Cómo puede el maestro mejorar ese ambiente?

El aprendizaje no tiene lugar en sí mismo, sin ser afectado por la situación humana en la que transcurre.

Si el maestro se queja de que el alumno no quiere aprender, es necesario buscar las razones por las cuales el alumno no aprende y un análisis social del aula muy probablemente los revele.

La concepción psicólogo-social del aprendizaje plantea que muchas barreras del aprendizaje pueden eliminarse enriqueciendo el clima social en el que tiene lugar esto coincide con la idea de que ultimamente los niños aprenden lo que desean aprender, y que el arte de la enseñanza consiste en crear deseos apropiados mediante las condiciones sociales correctas.

El interés que se manifiesta en primer lugar es: los factores ambientales que influyen sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En segundo lugar lo que importa son los alumnos ubicándolos en su ambiente humano total de la escuela y fuera de ella; se examina la influencia del ambiente en su etapa y rendimiento escolar, se estudia a los niños como algo más que productos- ya que son también los forjadores de su ambiente, actúan y se actúa sobre ellos.

Se considera particularmente las siguientes influencias ambientales: La familia y el grupo de iguales con el fin de ver cómo lo que se enseña en el hogar influye sobre lo que se aprende en la escuela.

En tercer lugar se concibe a la escuela como una institución social y como un instrumento planeado para

la enseñanza de los jóvenes.

En 4o. lugar, se examinan los roles y funciones sociales de los maestros. El maestro es una figura clave en el sistema social de la escuela.

Cual es su posición con respecto a las autoridades escolares, los otros alumnos y los padres?

En 5o. lugar se estudian las influencias de la comunidad en las escuelas .

Cada alumno ocupa una posición particular en la estructura social de las que forman parte. Esta posición influye sobre el aprendizaje escolar de cada niño.

Fostam, Heil y Charles Weingarthner. "enseñar como actividad subversiva"

Dentro de la organización del salón de clases se presentan algunas situaciones como las siguientes:

- un estudiante rara vez toma notas sobre las opiniones de sus compañeros de clase, esto es así por lo que consideran que lo que dicen los estudiantes no constituye el "contenido de instrucción", no está incluido en las pruebas, por lo tanto no se puede ignorar.

- la estructura del salón de clase no sugiere el hecho de que los que los procesos de investigación tengan importancia alguna.

- Se preguntan varios aspectos: ha oído usted alguna vez que un estudiante sugiera una definición más útil de algo que el maestro ya ha definido?, o de un estudiante que pregunta porque estamos haciendo este trabajo?; estos cuestionamientos se presentan al maestro a fin de que reflexione sobre la enseñanza en su salón de clase.

Kord Legeman, John. "Procedimientos que desalientan al niño creativo"

Ideas Centrales

En la mayoría de las aulas de las escuelas primarias se considera que el buen alumno es aquel que repite lo que se le dice y hace dibujos como los que ve en el libro. El jovencito creativo, por el contrario, desea inventar sus propias historias, dibuja lo que realmente ve de la manera en que él ve, y no necesariamente del modo en que se supone debe verlo.

El niño creativo constantemente formula interrogantes porque desea captar el sentido de lo que ve y oye.

En esta lectura se describen algunos de los tests de creatividad diseñados por el doctor Torrance, ejemplo: se presenta al niño un trozo de papel con 26 círculos; se pide al niño cuántas cosas puede hacer con lápiz a partir de los círculos, utilizándolos como base del dibujo, en un límite de 10 minutos. Cuando se dijo al niño que solo quedaban 10, una niñita a la que le quedaban todavía dos hileras de círculos, para terminar de inmediato dibujó a una pequeña haciendo bombas de jabón con los círculos que le quedaban. El autor comenta de este ejemplo que es un tipo de improvisación característico de los niños creativos. Esta lectura permite al docente cuestionar hasta que grado él en su actividad como maestro ha desarrollado, en relación al trabajo de los alumnos ciertas reglas que le indica la creatividad de los niños.

Ig, F.L. "Diferencias individuales y rendimiento escolar"

Ideas Centrales

Las expectativas de un maestro acerca del rendimiento de sus alumnos pueden llegar a servir como determinante

significativo de dicho rendimiento. En un estudio elaborado en una escuela elemental, se comprobó que niños de mas alto nivel de rendimiento escolar demostraron haberse beneficiado igual que los niños del nivel de rendimiento inferior, por el hecho de tener maestros que esperaron sus progresos intelectuales. Al final del año escolar de este estudio, se pidió a todos los maestros que describieran la conducta de sus alumnos en el aula. Los niños de quienes se esperaba un progreso intelectual fueron descritos con mayor probabilidad de tener éxito en el futuro por ser significativamente más interesantes, curiosos y felices, había la tendencia de verlos más simpáticos, bien centrados y afectuosos. Los niños de quienes se esperaban un progreso intelectual se formaron intelectualmente más despiertos y autónomos, así los vieron sus maestros.

Los experimentos realizados demostraron que un cambio en la expectativa del maestro puede llevar a un mejor rendimiento intelectual.

Si se pudiera saber hasta donde el maestro es capaz de producir dramaticos progresos en la competencia de sus alumnos, sin cambios formales en sus métodos de enseñanza, entonces se podría enseñar a otros maestros a hacer lo mismo.

Si una futura investigación demostrara que es posible seleccionar maestros cuyo estilo internacional logra hacer para la mayoría de sus alumnos lo que hicieron los maestros para los alumnos supuestamente especiales, sería posible combinar una selección cuidadosa de maestros con el entrenamiento de los mismos, para llevar el grado óptimo la enseñanza de los alumnos.

Alberto Alberti "el autoritarismo en la escuela"

Ideas Centrales

La socialización en el ambiente familiar no resulta suficiente, hace falta un horizonte más amplio como el de la escuela pública en donde se encuentran a niños procedientes de diversos niveles sociales, el panorama de experiencia es más rico y más estimulante.

Los pequeños aprenden a moldear su comportamiento social en los diversos ambientes que frecuentan, expresándose con hechos y palabras típicos estos niños experimentan a veces diversidad de esquemas que se les exigen en otras partes.

Los problemas de comunicación y del intercambio adquieren un lugar relevante. La lengua, como pensamiento y como comunicación es una de las técnicas que más ha contribuido a la emancipación del hombre.

El niño en el encuentro cotidiano con la experiencia ajena, en los intercambios de diversos mensajes, a la vez que desarrolla sus propias facultades inventivo-simbólicas a nivel de técnica y códigos de comunicación, refuerza formas de autocontrol, organiza su propio pensamiento y sus propios impulsos. En la escuela puede superar su léxico familiar que se sitúa en situaciones muy particulares, se encamina a una participación cada vez más conciente de la vida de la comunidad, a una claridad terminológica y más sustancial para llegar más tarde al lenguaje científico-uniforme, inívoco, completo y suceptible de control público mediante el cual podrá describir, conocer, penetrar e incluso dominar los fenómenos de la vida, sin embargo si se consideran las características de la escuela de nuestra sociedad, en donde el silencio, orden, respeto, el temor reverencial son obligatorios, en donde existe un modelo a seguir de "ni

no educado", los premios y castigos se introducen en un contexto de chantaje psicológico, los tiempos, formas de juego y otras actividades se organizan según las exigencias de la maestra o la escuela; el dibujo se compone de copias, ya no es expresión libre y creadora.

Todo esto se justifica con el fin de que el niño adquiera buenas costumbres. Si se trata a los niños sin respetarlos, sin comprometer su responsabilidad, sin estimularles a una libre expresión, los niños se comportarán como si no merecieran respeto, serán malos e indisciplinados como si no fuesen capaces de asumir responsabilidades (entonces no mostrarán espíritu de colaboración e iniciativa), como si no tuviesen nada original por expresar (entonces hayarán refugio en la copia, en el conformismo, en la reproducción convencional).

Bassols, Narciso Obras Completas segunda edición México, FCE .

Ideas Centrales

Las cuestiones técnicas de la escuela primaria no son las cuestiones más importantes, ya que todo lo que constituya a éstas como medios instrumentales, conceptos e ideas corresponden a principios de mayor trascendencia. La nueva orientación de la escuela primaria, debe venir de una transformación en las ideas fundamentales; en las ideas esenciales sobre el tipo de hombre que se quiere formar.

Es necesario cambiar los propósitos sociales, los fines de la escuela primaria, en vez de una escuela liberal, destinada a formar unidades individuales vigorosas, aptas para sobrevivir en la lucha y vencer el proceso de selección y adaptación, en lugar de ese propósito individualista, crear una escuela con propósitos y tendencias sociales, que hagan de la educación personal un medio para realizar las aspiraciones colectivas, su-

peditar el desenvolvimiento de los instintos, aptitudes y energías de los educandos, a las exigencias de la moderna aspiración social empeñada en formar nuevos tipos de sociedades humanas apoyadas en la justicia.

SEP libro para el maestro primer grado

Las ideas de este libro, conforman un ideal de educación básica, sin embargo estas distan mucho de la realidad que se vive en la escuela primaria; estos aspectos deberían enfatizarse a los docentes, de tal manera que realmente la educación sea dinámica y abierta, que busque la formación integral del individuo, convirtiendolo en agente de su propio desenvolvimiento y de la sociedad a la que pertenece. Que sea una persona que organice sus observaciones a través de la reflexión y participe responsable y críticamente en la vida social.

Jackson, P.W. "la vida en las aulas"

Este artículo presenta un análisis muy detallado del significado de la monotonía cotidiana en las aulas, de la cual ni maestros ni padres de familia consideran como algo trascendental en la formación y vida de los niños. El autor propone tomar en cuenta la frecuencia con que ocurren los acontecimientos, la uniformidad del entorno escolar, y la obligatoriedad de la asistencia diaria.

Jackson señala que no hay otra actividad que ocupe tanto el tiempo del niño como la asistencia a la escuela; en cuanto al entorno escolar manifiesta que los niños están siempre en un mismo lugar, que es asignado por el profesor ya que de esta manera se le facilita con un simple vistazo ubicar la falta de algún niño. Sólo en las escuelas se pasan varias horas todos los días 30 personas juntas, el niño es en este sentido un prisionero, como un adulto encarcelado. El hecho de que los alumnos tengan que realizar actividades en conjunto o en presencia del grupo, influye determinadamente en la vida del alumno, ya que es importante lo que él hace y lo que los demás piensan de lo que hace; por otra parte en la escuela se establece una división entre débiles y fuertes, los profesores son más fuertes que los alumnos por su misma responsabilidad en las clases, ellos tienen poder de decisión de todo lo que concierne al aprendizaje de los alumnos y los medios para lograrlo.

Otro aspecto importante en la vida de clase es la evaluación: el alumno no vive un contante proceso de evaluación de sus progresos, deficiencias y comportamiento, el profesor es principal evaluador, y en ciertas ocasiones el resto del grupo realiza esta labor por sugerencia del profesor o bien el mismo alumno se autoevalúa cuando realiza alguna actividad en presencia del grupo.

El alumno se enfrenta igualmente a la autoridad del profesor, al cual está supeditado como en la relación jefe-subordinado de cualquier trabajo.

De esta manera el grupo, las evaluaciones y la autoridad conforman un currículum oculto que el alumno debe superar para lograr el éxito. El niño aprende a someter sus deseos a la voluntad del profesor.

Maurice Levitas "El Marxismo y la sociología de la educación"

Ideas Centrales

El autor rescata el concepto de cultura del ser humano y lo compara con el aprendizaje de un animal, plantea que al comparar nuestra cultura con otras diferentes la podemos examinar y, con esta base comprender mejor lo que se hace como profesores al transmitir y continuar esa cultura. Menciona así mismo que si se comparan la culturas en una escuela temporal de manera sucesiva de un grupo a otro se ve que aunque la continuidad es inevitable y conlleva siempre el cambio, una cultura no es eterna y si las culturas cambian el profesor debe observar lo que es obsoleto y lo que está en desarrollo, lo que tiene mayor futuro en la sociedad.

Por otra parte señala que se seleccionan los tipos de conocimientos, escalas de creencias, gama de opiniones, variedad de ciumentos, medios de expresión estética que han de distribuirse en un horario o en un día de aprendizaje integrado en la escuela y como todo esto forma parte de nuestra cultura, el concepto de ésta es esencial para la planeación educativa en las escuelas.

Sostiene así mismo que las diferencias entre los grupos se manifiestan en los estilos de vida, cúmulos de ideas, modos de comunicación, escalas de valores y cate

gorias legales; los grupos son necesariamente parte integrante de una sociedad dada; sus formas de vida, tomadas conjuntamente en su interacción, constituyen el modelo total de cultura.

El concepto de cultura para el profesor radica en que a través de este concepto el puede comprender que los jóvenes a quienes enseña poseen la cultura de la sociedad en forma de subculturas, el profesor mismo, puede o no tener la misma idea de sus alumnos ante los fenómenos con los que ambos se enfrentan. Las unidades básicas de la vida subcultural son aquellos elementos del comportamiento humano (acciones, respuestas y contrarespuestas que se espera que cumplan con su objetivo).

Maneja los términos "patrón" y "estructura", las cuales son palabras que ponen en funcionamiento los sentidos de espacio y relaciones espaciales, en el intento de conceptualizar el comportamiento de la sociedad en movimiento.

Eson Morris "Bases psicológicas de la educación"

Ideas Centrales

El autor inicia con la explicación del grupo, en este se presentan características que van más allá de la suma de las características de cada individuo que lo conforma; se tiene que comprender, explica el autor, la forma en que están relacionados entre sí los diversos elementos.

Plantea que con el estudio del trabajo de la clase como grupo el maestro logrará los siguientes objetivos:

El conocimiento de la dinámica de grupo aumentará la comprensión del maestro de cómo se desarrolla y funciona la personalidad, señala que la interacción so-

cial es una influencia de primer orden en el desarrollo del concepto de si mismo y del juicio moral.

Aspectos dinámicos del grupo que se consideraban poco pertinentes para los objetivos principales de la enseñanza son determinantes para lograr la metas cognoscitivas, por ello el maestro debe tener en cuenta que las actividades del grupo pueden influir en el rendimiento individual de aprendizaje.

Los maestros podran adquirir la habilidad necesaria para reconocer y manejar las diversas fuerzas psicologicas que operan en el grupo con este tipo de percepciones se podrá comprender no sólo al grupo sino a cada individuo que forma parte del grupo.

La interacción social de la clase se desarrolla sobre dos ejes: la interacción entre maestro y alumno y la interacción entre los mismos alumnos, en la primera el maestro lleva el control y la dirección del grupo, en el segundo se advierte que la posición de un individuo dentro de un sistema social se manifiesta en las siguientes dimensiones: 1) aceptación emocional, 2) competencia personal, 3) poder social, éstas constituyen la matriz de la interacción de grupo.

La estructura social es el aspecto posicional de la cultura, ésta es el aspecto dinámico de la estructura social, por ello se ha encomendado al personal del estado asegurar la repetición sin interrupciones del comportamiento explotador, es decir, impedir la fracturación de la estructura social, de tal manera que aunque se produzcan otros cambios en los patrones de cultura, el problema del poder es crucial para que los nuevos comportamientos se den con una frecuencia lo suficientemente elevada como para caracterizar a la sociedad.

La socialización o transmisión de significados vigentes en las diversas subculturas y en la cultura tiene lugar en pequeños grupos. Los grupos que operan como agentes

de socialización pueden denominarse grupos primarios porque en ellos las presiones sociales se encuentran de inmediato como la familia, en la clase escolar, en el grupo de edad, en uno y otro ámbito el niño encuentra las mismas personas dominantes. La clase escolar se ubica como un grupo primario compuesto por niños de la misma edad y controlados por un adulto: el profesor, que es el principal agente de socialización, la escuela es un grupo secundario que lo respalda. Uno de los aspectos de la socialización es la inculcación de habilidades, conocimientos e ideas considerados necesarios para la sociedad.

Cada miembro del grupo adopta los significados dados y los representan a su manera, es esencial para que el grupo continúe encontrar la vía para enfrentarse a las presiones externas a las que se ve sujeto, a de ser capaz de contener sus conflictos internos.

El conjunto de iniciativas y respuestas que caracterizan a cada miembro del grupo se denomina rol, la posición que un rol ocupa en una estructura es un estatus, éste es el aspecto de posición del rol, existen muchos tipos de estatus y roles, algunos relacionados con la edad y el sexo etc. relacionados los niños, los profesores, los padres, el director de la escuela, las autoridades locales, conforman el conjunto de roles del ámbito escolar, aquí el profesor contribuye a las normas de la enseñanza.

El conjunto de roles y estatus permite al profesor comprender su propia situación en la escuela y en su profesión, puede apreciar mejor las situaciones que afectan a los niños y su relación con otros profesores.

Finalmente explica que existen dos opiniones en las escuelas en torno al rol de los profesores, unos insisten en que éstos deben intentar que los niños obtengan altos rendimientos en el conocimiento, habilidad, percepción estética, y comprensión en la vida en general, la otra plantea calificar a los niños,

estimular la competencia, producir niños que se enfrenten entre sí con el propósito de asignar posteriormente ocupaciones. Por lo anterior es necesario que el profesor esté conciente de que esta última idea es resultado de una sociedad cuyos estatus y roles se encuentran distribuidos jerárquicamente, él puede aceptar el rol de seleccionador o puede observar críticamente la totalidad de su sociedad y buscar los medios para reducir o eliminar esas presiones.

Shipman D. "sociología escolar"

Ideas Centrales

El autor explica las características que se presentan en el aula escolar interpretando éstas como el clima del aula, en el cual se siguen ciertas normas; así en todas las organizaciones hay grupos informales que satisfacen sus necesidades de seguridad y amistad. Las normas de estos grupos se oponen a las regulaciones oficiales y la obediencia a ellas es indispensable para su inclusión

Desde que un niño es parte de un grupo aprende las normas que definen su papel, así mismo el profesor en su primera clase existen ya líderes, sabios y víctimas cada uno responde de manera diferente.

El autor describe cómo se dan ciertas situaciones en el grupo: callarse y ponerse de pie cuando entra el profesor, la lección empieza de modo rutinario, cada alumno puede predecir los movimientos y acciones del otro.

Jean Claude Filloux "Psicología de los grupos y estudio de la clase"

Ideas Centrales

El autor brinda un estudio de las normas escolares en los grupos, señala que las normas específicas difieren en naturaleza y en número, existen "pequeños códigos" según Durkheim que definen las modalidades de las relaciones entre compañeros, estos son:

- para estudiar las normas escolares se debe tener en cuenta su origen; un aspecto que norma al grupo es el que el maestro se presenta como representante de la ley del saber, ocupa así la posición de persona central los alumnos se someten a esa ley, a esas normas se añaden las institucionales que influyen en el comportamiento esperado de los alumnos.

Menciona por otro lado el estudio de P. Fürstenau acerca de las dimensiones latentes en el grupo clase realizado en 1964, en éste se explica que la escuela se constituye como universo en el que la repetición y los ritos se exigen por el mismo entorno, con el fin de que se interioricen en los alumnos y maestros los mecanismos que protegen al individuo frente a sus propias impulsiones y a la misma sociedad frente a las fuerzas de cambio. Así mismo menciona el estudio de M. Bany y L. Johnson los cuales sostienen que en el cuerpo de normas observables en una clase, existe una cultura normativa de las que se desprenden ciertas "reglas" cuánto y cómo hay que hablar en clase?, qué temas convienen o no?, hasta qué límite se permite satisfacer al profesor?: ejemplo: cada alumno debe trabajar por su cuenta de una forma competitiva de ahí que se prohíba copiar; estos mismos autores distinguen entre normas explícitas e implícitas, esas últimas forman parte de lo no dicho, propio de todo grupo y pue

den referirse tanto al contrato fundamental como al modo de dependencia admitido inconscientemente en la relación maestro-alumnos.

- sobre esta estructura normativa es posible determinar los grados de conformidad y de desviación en los miembros del grupo, esto significa que se pueden desviar las normas externas y estar de acuerdo con las normas establecidas en el grupo, por ello se dice que toda desviación es relativa a sus referentes normativos, finalmente en esa misma línea se sitúa el estudio sobre los grados de imposición de las normas, para lo cual se constituyeron escalas de anomia, indicando el grado de fidelidad a las reglas, la naturaleza de los conflictos de normas, así como el impacto de las desviaciones al paso a estados de anomia.

André Bergé "La libertad en la educación"

Ideas Centrales

En contraposición a la libertad del niño se encuentra la autoridad del educador.

Se cree que la autoridad consiste en hablar más fuerte y en tratar con rigor, aún cuando estos medios tradicionales han manifestado su ineficacia.

Existe confusión en relación a tres expresiones conocidas: "tener autoridad", "ser autoritario" y "actuar con autoritarismo", la primera significa poseer una cualidad natural a la que contribuye a veces la prestancia física y siempre un conjunto de cualidades intelectuales, psicológicas y morales que son susceptibles de cultivarse. La verdadera autoridad puede abstenerse de ser autoritaria, no exige ni siquiera forzosamente muchos signos exteriores de respeto, es compatible con una familiaridad bastante

grande, el que la tiene sabe hacerse oír cada vez que vale la pena. Ser autoritario puede ser la expresión de un temperamento no necesariamente inconciliable con una autoridad real. Los educadores que niegan el derecho a los niños de toda iniciativa personal, a la autonomía de pensamiento y de sensibilidad se muestran autoritarios sin dar muestra de autoridad.

En cuanto al autoritarismo se caracteriza por un formalismo aun más grande y corresponde a una autoridad más débil; el autoritarista parece atormentado por el temor de carecer de autoridad, sin duda porque realmente le falta, considera a la educación como un conflicto entre educador y el educando, teme conceder al niño lo que éste desea, aunque sea razonable teme el triunfo del niño, es irracional, arbitrario y raramente eficaz. Todas las deformaciones de la autoridad conducen a revisar la psicología individual de los educadores, ya que el carácter y la sensibilidad de un individuo se reflejan en su forma de mandar, la carencia o exceso de autoridad que se haya tenido durante la niñez influye en el comportamiento del adulto hacia los jóvenes. Las tendencias autoritarias paternalistas se caracterizan por el temor de ser desposeídos del hijo y no tanto por dominarlo.

La libertad como medio pedagógico implica que la limitación de las imposiciones exteriores puede ser dirigida de tal forma que favorezca el aprendizaje de la libertad, el aprendizaje de esa disciplina interna que permite gobernar a sí mismo, levantar las coacciones que entorpecen el desarrollo y ejercicio de las facultades del niño, sin dejarlo a la deriva. Es necesario que se concrete el sentido y fusión de la coacción ésta sirve para proteger al niño de las condiciones difíciles a las que se enfrenta en la vida sin caer por ello en una sobreprotección. Es necesario que el niño esté habituado a sentirse responsable de su persona, que esto sea motivo de orgullo para él, de otra manera sólo percibe el aspecto coactivo de la responsabilidad.

Jean Claude Filloux "Psicología de los grupos y estudio de la clase"

Ideas Centrales

El autor aborda el aspecto esencial a través del cual se sostienen relaciones sociales en la clase: la comunicación; sostiene que el objetivo de las relaciones es la "comunicación del saber" que se traduce en objetivos parciales que ponen en juego en el grupo "conductas de comunicación" entre compañeros, éstas serán diferentes en un clima tradicional y en uno activo, en el primero las informaciones las aporta principalmente el maestro, en la segunda los alumnos las buscan y se discute más entre ambos. Las comunicaciones que se establecen están relacionadas con el sentir de la vida del grupo, el clima de la clase: a nivel más latente y menos formal los diálogos entre maestros y alumnos y entre alumnos son significantes de actitudes de temor, aburrimiento, agresión, etc. El sistema de comunicaciones depende de los métodos elegidos voluntariamente o no por el alumno, depende entre otros factores de la forma con que el maestro asume su posición central y del estilo de dependencia entre maestro-alumnos. Se explica en términos generales el proceso de la comunicación, los elementos que intervienen en éste y las dificultades en la aprehensión de un sistema de comunicaciones en un grupo de trabajo; en reuniones de información en donde sólo una persona habla, el sistema es fácil de aprender, es un caso límite aunque a veces el grupo clase se aproxima a este modelo. En el diálogo entre dos personas del grupo, el resto de este mismo espera la emergencia de un nuevo líder.

En el grupo existe una reestructuración progresiva de comunicación algunos hablan y se expresan más a menudo o con más profundidad que otros, aparecen "líderes de expresión", esto depende de la tarea, del tipo de trabajo, de la personalidad de los miembros y de las -

posibilidades concretas de comunicar puestas a disposición del grupo.

El estudio del sistema de comunicación remite a las siguientes preguntas: quién comunica con quién?, qué redes de comunicación se establecen entre maestro y alumnos particulares? entre maestro y grupo de compañeros? etc.; así algunas clases aparecen como especies de "reuniones de simple transmisión" otras como "reuniones de decisión".

Elsie Rockwell "De huellas, bardas y veredas; una historia cotidiana en la escuela"

Ideas Centrales

La autora analiza las concepciones del mundo que se transmiten en la escuela de manera cotidiana, estas tienen una orientación valorativa y normativa de la ideología dominante, en conjunto contienen y rebasan los contenidos académicos que debe transmitir la escuela.

Explícitamente se presenta la "formación moral y cívica" de los niños, aunque en la dimensión formativa contribuyan más los contenidos no intencionales implícitos en las prácticas escolares.

En la escuela se producen formas de organizar el trabajo y formas de usar el poder que existen en la sociedad de la que forma parte, se observan pautas culturales de agrupación y diferenciación social por ejemplo entre mujeres y hombres. También se presentan formas sociales de resistencia, en algunos momentos las costumbres de los conocimientos locales se oponen a los que impone la normatividad oficial de la escuela, se expresan dentro de la escuela de las luchas sociales que se viven fuera de ella.

La institución escolar transmite valores o hábitos superiores a los vigentes en la sociedad, forma ciudadanos para una sociedad futura. La escuela es portadora de elementos conservadores, aunque el estado las reinterprete en función de nuevos objetivos, cambiando históricamente esos elementos en función de los cambios que determine la política estatal imprimidos en la cotidianidad escolar.

Dentro de la dimensión formativa señala algunas actividades organizadas explícitamente para ello, éstas son: las ceremonias, concursos, saludos a la bandera, etc.. Implícitamente existen otra serie de valores: la construcción misma de la escuela, espacios amplios con bastante luz y calor refleja esquemas arquitectónicos preferidos, en contraposición con las viejas aulas rurales de techo alto y estrado, la bandera significa un mecanismo coercitivo que impide la libre entrada y salida. Se valoran ciertas normas de conducta: la puntualidad, la formación ordenada de alumnos, etc..

El contenido más importante que aprenden los alumnos es el entrenamiento cotidiano en la "lectura" deben captar las reglas implícitas en diferentes situaciones institucionales, deben comprender las señales que se dan en la interacción, ya que pueden variar las "reglas de juego" que implican lo que se acepta, qué márgenes hay, como actuar, etc..

La autoridad del maestro se expresa y confirma con los padres de los alumnos y en el ordenamiento del quehacer educativo, en la disciplina, por eso se dan tantas acusaciones entre los alumnos con el maestro.

Algunos contenidos transmitidos en la escuela son análogos a características del trabajo industrial; la formalización, la importancia de cumplir con tareas, la necesidad de trabajar sin comprender el sentido global del conocimiento transmitido etc..

Las concepciones del mundo social que transmite la escuela son heterogéneas, se explicitan en los libros de ciencias sociales principalmente, por ejemplo el concepto de "clases sociales" se cubre enseñando a los alumnos modos de vestir y comportarse de la "clase media" o bien se permite explorar las inquietudes de los niños acerca de los ricos y pobres; estos elementos de la estructura social tienden a la conformación ideológica y política de la sociedad, indican el grado de alineación que requiere su conservación o bien su conocimiento que puede trascender en su conocimiento.

Menciona algunos aspectos contenidos en la enseñanza de la historia de México y sus orientaciones ideológicas.

Así mismo comenta los cambios introducidos en los libros de texto en el sexenio 1970-1976, los cuales enriquecieron el contenido del área social, presentando esquemas contradictorios que dan lugar a diversas interpretaciones y polémicas, critica las versiones "modernas" de concepciones sociales como se da en el tema de la comunidad que se presenta como un microcosmos representativo de la sociedad, ocultando la determinación de los procesos económicos y las divisiones políticas que existen en cualquier realidad social.

Finalmente concluye que la diversidad de contenidos transmitidos en el proceso escolar no es posible mediante un razonamiento lineal comprender que ideología se "reproduce" en la escuela, este análisis implicaría leer los contenidos desde una posición crítica, conocer los nexos históricos y sociales reales entre las prácticas escolares, los contenidos y las estructuras de clase y de poder propias de la formación social. Además reconstruir los intentos de "articular" a partir de concepciones sociales unitarias, oficiales, la variada tradición escolar y comprender cómo esos intentos se les escapan tradiciones y práctica generadas en la vida real de la escuela, los cuales expresan procesos importantes de contrareproducción.

Elsie Rockwell. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela"

Ideas Centrales

En la organización social del proceso de aprender se establecen ciertos procedimientos que se convierten en rituales y usos comunes que dan una idea al alumno sobre cómo debe proceder durante el día, ejemplo: los alumnos deben hacer planas al iniciar la clase, copiar cuando el docente escribe en el pizarrón, escribir cuando usa el tono de dictar, formarse al terminar para que le califiquen, hacer ejercicios físicos en sus lugares para pasar de una actividad a otra, estos pasos si bien no empobrecen el proceso de enseñanza si les marcan límites.

"Aprender" en la escuela según la autora es "aprender a usar" los elementos que ahí se encuentran, aprender procedimientos: hacer algo en los libros, los cuadernos o el pizarrón; con los útiles que sirven para escribir, medir, colorear o pegar. Los alumnos pueden aprender a usar de cierta manera el lenguaje oral; tienen que saber seguir las pistas que el docente les da y aplicar las reglas implícitas que rigen las frases aceptables, para poder participar bien.

Estos mecanismos pueden garantizar "éxito" escolar ya que los niños responden a un modelo de "buen alumno" pero ello no significa un resultado al aprendizaje del contenido académico, este suele ser condicionado por el contexto específico de enseñanza, lo que saben hacer se les debe presentar siempre de la misma forma, cuando se les cambian los elementos o procedimientos que se les dieron en la escuela difícilmente pueden utilizar los conocimientos adquiridos.

El uso de la lengua escrita como "habilidad" es imprescindible para el aprendizaje escolar, se escribe

lo que ya está escrito (copia o dictado), la lectura es poca y es medida por el docente, quien selecciona, interpreta y concluye "lo que el texto dice", él indica qué hacer en cada lección, de dónde a dónde copiar, qué apuntar en el cuaderno. Al trabajar en el texto los alumnos tienen que entender el texto y captar la interpretación del maestro.

Otro aspecto analizado es el razonamiento implícito que está dado en la comprensión de cualquier clase, interpretar lo que el maestro dice implica procesos de razonamiento en los alumnos: distinguir semejanzas y diferencias, captar esquemas subyacentes no explicitados, observar elementos que se presentan en la clase encadenados, tienen que construir nexos, hacer inferencias, llegar a conclusiones propias.

El alumno entonces se enfrenta a dos dimensiones, tratan de entender el contenido de los elementos señalados por el docente y comprender las reglas y usos aplicables en la interacción de pensar que se tiene que hacer o responder.

El aprendizaje autónomo significa que los alumnos puedan elaborar o formular problemas, hipótesis o textos con sus propias palabras, lo cual es centralizado por el docente en la escuela sin dejar espacio para el ordenamiento propio por parte de los alumnos.

Abordar el aspecto del autodidactismo planteado que tiene límites reales ya que el individuo no cuenta con un apoyo social en la tarea de aprender.

Finalmente concluye que las tendencias que definen en la escuela el proceso de aprendizaje no siempre integran al sujeto (maestro o alumno) como quien construye el conocimiento, estos se apropian y reorganizan los elementos transmitidos en la escuela.

Liliane Lucart "El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria"

Ideas Centrales

La autora inicia la lectura exponiendo las funciones de la escuela: transmisora de ideología y conocimientos. Las oportunidades en la escuela se basan en el mérito individual, ahora bien lo que interesa es cómo se valoriza o desvaloriza a los niños en qué criterios se basa la escuela para asignar meritos individuales.

Por un lado en la mayoría de los casos la imagen que el niño tiene de sí mismo es la que se forma en la escuela, al compararse con otros niños de su edad, aunado a las apreciaciones que hacen del maestro y compañeros, así el niño actúa según lo que se espera de su conducta, el maestro aquí tiene un papel altamente seleccionador, su responsabilidad es real cuando logra persuadir a los niños de que son unos incapaces. El poder del maestro se manifiesta en la nota, en la calificación, en la evaluación; es común catalogar a los niños buenos y a los malos, basándose en la adaptación de estos al estilo de trabajo del maestro o a su persona.

El bombardeo emocional del maestro hacia el niño termina por someterlos, por minimizarlos en sus posibilidades reales, están desvalorizados a causa del maestro, manifiestan inseguridad y reaccionan de manera automática, el maestro sólo comprueba sus juicios sobre el niño y refuerza sus actitudes despreciativas.

Estos aspectos se producen en la escuela a través de la competencia entre los alumnos y la negación de la cooperación entre ellos.

Los niños reciben elogios de sus familiares por sobresalir en esa competencia, con ello desarrollan sen

timientos de autovalorización, descubriendo superioridad sobre los otros, quienes en cambio se desvalorizan en el ambiente escolar. El maestro no está preparado para establecer una pedagogía adecuada a aquellos niños cuyo fracaso en el aprendizaje tiene bases objetivas; atraviesan una crisis por su impotencia para transmitir los conocimientos. Por ello es necesario que los maestros cambien su actitud en relación a la subestimación que hacen los niños de clases populares, no confundir las diferencias reales que existen entre las clases sociales con una jerarquía de individuos en función de su origen social.

RIST RAY. "Clase social del estudiante y expectativas del maestro: predicción autoconfirmable en la educación del Ghetto"

Ideas Centrales

El artículo resume el trabajo de un estudio longitudinal de dos años y medio de duración con un grupo de niños negros, este trabajo se centra en la relación existente entre la clase social del estudiante y las expectativas del maestro hacia el alumno, en lo que respecta a su desempeño académico el objetivo del estudio es la exploración del proceso mediante el cual surge la organización social del grupo a partir de las expectativas e interacciones sociales. Se hace énfasis en los supuestos iniciales del maestro acerca de la habilidad de ciertos grupos de niños y la trascendencia de esto en el proceso de socialización dentro del sistema escolar, se aclara cómo se forman esas expectativas y cómo se manifiestan en la clase.

Se estudió un grupo de Kinder, se hicieron observaciones a las consideraciones que la maestra formuló, estas son:

1) La maestra de Kinder construyó una serie de características que conforman el "tipo ideal" de niño, y que ve como necesarias para que un estudiante alcance el éxito en la escuela pública y en la sociedad.

2) Al conocer a sus alumnos al inicio del año escolar hizo evaluaciones subjetivas de los alumnos a partir de la posesión o creencia de las características que estima necesarias para predecir el "éxito". En base a la evaluación divide a la clase en dos grupos : los de rápido aprendizaje y lento aprendizaje.

3) Trata diferencialmente a los dos grupos en el salón de clase: el de rápido aprendizaje recibe la mayor parte del tiempo de enseñanza, es premiado y atendido prioritariamente por el maestro, los otros son sujetos a mayor control en su conducta y reciben muy pocos estímulos a su comportamiento por parte del maestro.

4) Los patrones de interacción entre maestro y varios grupos de su clase son establecidos con rigidez.

5) Después de varios años de escolarización el maestro utiliza varios tipos de información sobre el desempeño pasado de sus alumnos, para fundamentar la agrupación dentro de la clase.

En cuanto a la metodología utilizada resalta la forma en que se recopilaron los datos: se lleva un registro manuscrito de la interacción y actividad tal como ocurría, se realizaban una serie de entrevistas con los maestros de kinder y de segundo año, se visitaron cinco escuelas durante el curso del estudio y se hicieron observaciones detalladas de cuatro de ellas. El análisis realizado se diferencia en tres niveles: a) el macroanálisis de las relaciones estructurales en donde los reglamentos gubernamentales, el apoyo financiero estatal o local, la ausencia o presencia de presiones políticas etc. afectaban la experiencia escolar; b) los planteles, la proporción maestros a alumnos, la composición racial y cultural de docentes y alumnos, la

participación de padres y de la comunidad etc. son variables que tienen efecto en la cantidad y calidad de educación que recibe el alumno; c) el objetivo de este nivel es el salón de clase y las actividades e interacciones de un grupo específico de niños con un solo maestro.

Mc Dermott "Las relaciones Sociales como contextos para el aprendizaje en la escuela".

Ideas Centrales

Este artículo explica la importancia de las relaciones sociales entre los maestros y niños en el desarrollo del ambiente del aprendizaje en el salón, informa sobre algunos métodos para estudiar los fundamentos relacionales para una pedagogía exitosa y cita algunos casos importantes que pueden alterar el sentido que se tiene de niños "problema" y los tipos de teoría necesarios para entender a dichos niños. El artículo sostiene que la relación entre niños y maestros es base de trabajo organizacional necesario para aprender tareas presentadas y trabajos por los niños. Enfatiza la importancia de comprender el modo en que las relaciones entre maestros y niños afectan el desarrollo de los ambientes de aprendizaje y examina como las interacciones en el salón de clase pueden estimular o reducir el aprendizaje. Describe cómo los estilos de enseñanza dependen de contextos culturales y examina éxitos y fracasos en el salón. Sugiere que el estudio etnográfico de salones de clase permite ver detenidamente el aprendizaje en términos de cómo maestros y estudiantes "se entienden" y responsabilizan uno de otro, según los recursos y relaciones de confianza.

Se mencionan las relaciones de confianza entendidas como un subconjunto de arreglos de trabajo que usan las

personas para interpretarse unas a otras en el salón de clases, se entiende esto en cuanto a cómo el maestro y los niños comprenden sus conductas de manera recíproca y cómo asume la responsabilidad uno del otro, la confianza se entiende como una calidad de las relaciones entre la gente, como un producto de trabajo que ellos hacen para lograr un enfoque compartido esto se logra manejándola a través de la interacción, implica esfuerzos constantes por dos o más personas. Este aspecto se traduce en un ámbito exitoso para el aprendizaje; teniendo en cuenta que los recursos culturales e institucionales son cruciales para una comprensión de las diferencias entre éxito y fracaso en el salón de clase. Según algunas observaciones hechas en la escuela elemental común, aproximadamente 50% de clase es gastado en organizarse. Los éxitos en la organización de aprender dependen de que también los participantes se comuniquen entre sí y de la importancia de las tareas de aprendizaje.

Al estudio de la forma en cómo se relaciona la gente se llama etnografía la cual da razón de la conducta de la gente describiendo lo que les permite conducirse sensatamente con el resto de la comunidad. El estudio etnográfico permite ver detenidamente de qué modo los maestros dan sentido al comportamiento de los alumnos. Una etnografía es el intento para describir la metodología de un grupo, un intento para describir los procedimientos que los miembros de un grupo usan para relacionarse entre sí de maneras culturalmente razonables. (CICOUREL 1974.)

Este estudio conduce a preguntas que pueden ayudar a reformular la teoría y práctica sobre la enseñanza de los niños que no aprenden en la escuela.

Según MISHLER 1932 enseñar es una forma de coerción aunque ésta sea arreglada está siempre presente en los salones de clase, ya que todos los maestros, independientemente de su formación, se enfrentan a la tarea de lograr y dirigir la atención de los niños,

conduciendola hacia algún problema y enseñándoles alguna manera de manejarlo. EJEMPLO: Un maestro puede decir: "cierra la puerta" por qué no cierras la puerta? tanto en uno como en otro caso, la puerta debe ser cerrada por el alumno, éste no puede responder "no cierro la puerta porque no tengo ganas".

Reportes anecdóticos de niños aprendiendo a leer sugieren que la adquisición exitosa de la alfabetización, como el uso de un estilo pedagógico, depende en el logro de las relaciones de confianza. Es necesario fijar la atención en lo inadecuado de los niños y los maestros dentro de los contextos institucionales que se les ofrecen. En particular el maestro debe cuestionar su rol en los fracasos de estos niños y examinar cómo ayudamos a crear tales ambientes destructivos.

El autor llega a las siguientes conclusiones:

Ha tratado de demostrar que maestros y niños usan un sistema de relaciones que tienen sentido para las dos partes y este sistema es la razón fundamental de la atención sustentada por los niños para las tareas de aprendizaje. Para comprender estos sistemas de relación adecuadamente, son necesarias mejores formas de vida; reportes anecdóticos de niños aprendiendo a leer, sugieren que la adquisición exitosa de la alfabetización, como el exitoso uso de un estilo pedagógico, depende del logro de las relaciones de confianza. Si esta hipótesis es correcta, podemos obtener una nueva perspectiva de porqué algunos niños no aprenden a leer en nuestras escuelas. En lugar de fijarnos en lo inadecuado de los niños y los maestros, deberíamos examinar las adaptaciones racionales hechas por los niños.

Una conciencia de la importancia de las relaciones de confianza en una organización de los salones de clase exitosos y de la utilidad de la etnografía como una herramienta para estudiar la naturaleza de las relacio-

nes del salón de clase, nos conduce a preguntas que nos pueden ayudar a formular nuestra teoría y práctica sobre enseñar a los niños que no aprendieron en la escuela. La evidencia indica que la eficacia en variar los estilos pedagógicos en formas de aprender a leer, depende de las relaciones sociales establecidas con diferentes niños en diferentes salones de clase.

Ya que las relaciones entre maestros y niños son centrales para la organización de tiempo en el salón, nosotros los maestros debemos preguntarnos cómo nuestras maneras de relacionarnos no dan resultado con algunos niños, invirtiendo tiempo en organizarnos en lugar de estar en la tarea. Parece haber un orden o una lógica en nuestras formas de relacionarnos hasta cuando no son muy satisfactorias. Debemos preguntar solamente, ¿Cuál es nuestra contribución a este orden?. Lo específico de estas preguntas difíciles son problemas diferentes en los salones y los niños. Sin embargo dos hechos pueden ayudarnos a comprender lo que estamos haciendo mal. Primero, frecuentemente no vemos el orden fundamental en la conducta esencial de los niños cuando nos comprometemos en luchas de relación. Segundo, los culpamos por su conducta regresiva aunque no puedan actuar regresivamente sin nosotros.

Cualquier descripción de "niños problema" es necesariamente político.

Jesus Palacios "Los principios de Summerhill"

Ideas Centrales

La educación para Neil debe dar mucha más importancia a la emotividad que a la inteligencia, al subconiente que a la conciencia. Debe dar libertad para explorar el mundo, a los demás y a sí mismo, para estudiar, para jugar, para ser feliz. El objetivo de la educación es-

que el niño viva su propia vida, sin que el programa padres y educadores, el fin de la vida es encontrar la felicidad y ser capaz de trabajar alegre y positivamente; la finalidad en general de la educación sería enseñar a la gente cómo vivir, capacitar al niño para llevar una vida plena, proporcionar una vida equilibrada, lo cual implica abolir el subconsciente adquirido en la familia el cual impide la consecución de esa vida plena. En suma pretende producir un adulto equilibrado que no esté a merced del sistema ni de la demagogia. La educación es primordialmente un asunto de emociones, por ello es necesario crear un ambiente propicio en el que las emociones se desarrollen y expresen en libertad.

Crítica a la escuela que ha atendido solamente las cabezas, menospreciando los corazones de los niños; los objetivos de la escuela tienden a otorgar al niño felicidad, valentía y bondad. En la escuela libre el factor amor es el único importante, la relación adulto-niño debe estar integrada de cariño que implique aprobación, reconocimiento, amabilidad y simpatía del adulto hacia el niño, la escuela al anteponer el trabajo cerebral a cualquier otro tipo de actividad, va contra la naturaleza misma y violenta el mundo infantil.

Esta concepción implica que los maestros tienen que hacerse unos miembros más del grupo infantil, que tienen que renunciar a toda clase de superioridad, su papel tiene que ser el de facilitar formas y medios de creación a los niños y enseñarles la materia que ellos soliciten. Propone igualmente abolir la autoridad, dejar que el niño sea él mismo no sermonearlo, no obligarlo a hacer nada; la tarea del maestro es impedir que el niño adquiera complejos.

En cuanto al niño lo concibe como innatamente sano y realista, por su naturaleza es bueno y está orientado hacia el bien en una dirección positiva, esto es así si el adulto no le impone una forma de comportamiento y de

vida, lo que da problema al niño no es su propia naturaleza sino la influencia adulta, los problemas son los padres, muchos niños con problema sufren las consecuencias de las represiones, odios ocultos y frustraciones de sus padres; en el fondo del verdadero problema es la sociedad que origina problemas, un mundo enfermo, neurótico, propenso al odio y a la guerra e incapacitado para educar a sus miembros más jóvenes.

Lo que se debe enseñar es que los niños aprendan a ser libres en su interior, libres de todo miedo, de toda hipocresía, del odio, de la intolerancia, ello no significa no enseñarle religión o política o conciencia de clase; obligar al niño a adoptar valores que no está dispuesto o capacitado para asumir, dificulta su asimilación y crea neurosis; la misión de la enseñanza consiste en estimular el pensamiento, no en inculcar doctrinas o principios morales que en lucha con los impulsos y tendencias del muchacho originan neurosis.

Neil se opone violentamente a la enseñanza tradicional que introduce en la mente del niño obligándole a sustituir sus procesos originales de pensamiento por otros a los que considere más civilizados o más útiles; es totalmente innecesario enseñar a los niños lo que tienen que hacer, si no se les presiona ellos aprenderán por su cuenta y a su debido tiempo lo que es bueno y lo que es malo, lo que les conviene y lo que no.

En lo que respecta a la organización de la enseñanza funciona así: en Summerhill todas las clases son optativas, no existen grados académicos ni calificaciones parciales o globales, despreciaba las asignaturas porque carecían de utilidad, al asimilarlas impedía al niño entregarse a las actividades en las que le cautivaban, robaban al niño el derecho a jugar, había niños que les era necesario aprender matemáticas, física o latín, sólo a estos se les debía enseñar, obligar a los demás a aprender estas materias era poner obstáculos a su educación. Los niños como los

adultos aprenden constantemente; el verdadero interés es espontáneo y hace al niño interesarse por las cosas sin necesidad de coerciones. Cuando se introducen los exámenes, los premios y las distinciones, el interés espontáneo queda apagado, el aprendizaje se hace desagradable, el niño no aprende lo que para él es interesante y valioso y su desarrollo se ve desviado.

El principal principio de Summerhill es el de la libertad, que significa hacer lo que se quiere mientras no se invada la libertad de los demás, mientras no quebranten las leyes establecidas en las asambleas de las escuelas; las leyes establecidas por Neill son las mínimas y son siempre relativas a la salud y seguridad de los niños así como la supervivencia de la escuela, por eso la libertad no es total.

Otro principio es el de autorregulación: es la síntesis de otros la libertad y el autocontrol, es una derivación de la confianza de Neill en la naturaleza infantil, la cual se adapta a las circunstancias cambiantes que le rodean, existiendo autonomía personal. Autorregulación quiere decir comportarse por voluntad de uno mismo, no en virtud de la fuerza externa; el niño moldeado carece de voluntad en sí mismo: en la replica de sus padres, es también un valor que el niño va desarrollando como una capacidad más de su organismo, cuando se le da la posibilidad de crecer libremente. Los niños autorregulados son menos agresivos, más tolerantes, su cuerpo está más relajado y su espíritu es más libre.

El autogobierno plantea que los niños deben gobernar su propia vida social, ellos establecen las normas y se encargan de que se cumplan, Neill se ocupaba de dar terapia a los niños, sin embargo lo que realmente los curaba era la libertad que les daba más que el propio análisis; libertad y amor se conjuntan en Summerhill y dan lugar a un ambiente terapéutico.

Jesus Palacios "A.S. Makarenko: una pedagogía bolchevique"

Antón Semionovich Makarenko (1888-1939) destacó como director en dos comunas educativas, se dedicó además a dar conferencias sobre temas pedagógicos, traspoló su práctica en las comunas a la educación tanto familiar como escolar. De 1920 a 1928 dirigió la "colonia Maximo Gorki", una comuna para jóvenes y niños y delincuentes enviados ahí por la comisaría de instrucción pública; de 1928 a 1935 estuvo al frente en la "comuna de trabajo para jóvenes Felix Dzerhinski". En sus libros Poema Pedagógico y Banderas en las torres, relata respectivamente, la vida y actividad de estas dos comunas educativas.

El trabajo realizado por Makarenko fue difícil por las características de los muchachos con los que trabajó y por las condiciones políticas en que se encontraba Rusia: la guerra de intervención extranjera y los dramas de la revolución.

Para Makarenko las posiciones pedagógicas son pura charlatanería, puras palabras, donde no hay técnicas ni instrumentos a aplicar. Está en contra de la escuela nueva porque la educación no debe organizarse en torno a los intereses del niño, está en desacuerdo de las rutas personales surgidas de esos intereses espontáneos, la iniciativa surge cuando hay una exigencia por parte de la colectividad, la iniciativa es el fruto del trabajo organizado; de la responsabilidad y deber frente a ese trabajo, que están por encima de los intereses del niño; las necesidades en las que se debe poner énfasis son las de la sociedad, del país, de la colectividad, y no de los deseos espontáneos del niño, el culto al espontaneísmo sólo menosprecia el papel de la educación.

Las leyes de la vida social exigen de una disciplina conciente y una organización bien estructurada por los educadores. La felicidad de los niños la liga a la unidad del pueblo, y la fidelidad al partido en pensamiento y acción.

Es partidario de que el educador debe actuar sin manifestar sus sentimientos a través de la fisonomía, desalentaba toda palabra de ternura y todo contacto efectivo, el amor estaba prohibido en la colonia.

Concebía a la educación como un proceso social y por eso el hombre soviético no podía educarse bajo la influencia de una sola personalidad, sólo a través del colectivo podía formarse el hombre comunista, así la principal función de la educación consistía en orientar y dirigir la colectividad.

El papel del educador era organizar la vida de la colonia hasta en sus más mínimos detalles; los intereses personales desaparecen en áreas de los intereses de la colectividad.

La educación es concebida para el trabajo, es un elemento básico de ella, es una actividad necesaria para la colectividad y para el país, es fundamental en el hombre para asegurar su bienestar y su cultura; por otro lado las mismas comunas se mantenían de ese trabajo. Teniendo el trabajo un sentido social y no meramente educativo, debía someterse a la disciplina social y no a los deseos individuales, por esa razón el trabajo menos grato llevaba a proporcionarles placer por su utilidad social. El artículo señala que hay grandes datos sobre el trabajo en las fabricas y nada sobre la escuela, por lo cual se piensa que ésta era tipo tradicional y en la cual se transmitía cultura y política. En resumen se puede decir que la educación estaba al servicio de la implantación de la sociedad comunista que trataba de surgir.

Ma. del Consuelo Bonfil Castro. "La técnica Freinet"

Ideas Centrales

Las actividades en la escuela Freinet se diferencian en gran medida de las de la escuela tradicional, en aquella la actividad libre, existe cooperación para realizar el trabajo, confianza entre alumnos y maestros, todo ello crea un ambiente grato en el que el niño encuentra las condiciones necesarias para su educación. La libertad que tienen los niños es muy amplia, se pueden unir un grupo que deseen y en cualquier momento de sus actividades si les interesan, esto permite familiarizarse con los demás miembros de la escuela, con los maestros y con la vida escolar.

El maestro pierde su categoría de enseñador y se convierte en organizador, consejero y colaborador de los alumnos, él está en obligación de conocer lo más profundamente a los alumnos, para poder proporcionarles en el momento oportuno, los elementos necesarios para su correcto desenvolvimiento, procurando el desarrollo de las aptitudes y actividades positivas, tratando de evitar o corregir las posibles deformaciones de su personalidad, para lograr esto necesita saber tests psicológicos y pedagógicos, conocer los exámenes médicos, observarlos sistemáticamente y valorar sus trabajos; el número de alumnos que puede atender de esa manera es de 35 como máximo.

La escuela reúne las condiciones higiénicas indispensables: limpia, bien ventilada y con iluminación adecuada; los salones de clase son suprimidos por salas de trabajo, biblioteca, laboratorios, sala de imprenta, etc.; los niños se agrupan alrededor de mesas que manejan a voluntad, algunas veces se utilizan los juegos educativos del Dr. Decroly o la Dra. Montessori.

Los programas y horarios rígidos se suprimen porque só-

lo atienden a una organización lógica de los conocimientos y no al desenvolvimiento lógico del niño, la evolución natural del niño le hará interesarse por aquellos hechos y fenómenos que no están en constante y directa relación con él, esto lo conduce al estudio y conocimiento, primero de los ambientes inmediatos al propio, en el tiempo y en el espacio, y más tarde de los mediatos, en forma que el aprendizaje no pierda su funcionalidad. La técnica Freinet es susceptible de adoptarse a cualquier programa, siempre que éste tome en cuenta el grado de desenvolvimiento alcanzado por el niño.

Ma. Elena Torres Bouchan. "Un golpe de estado"

La lectura narra la experiencia pedagógica de un grupo escolar que trabajó sólo sin la intervención de la maestra.

Los niños solicitaron a la maestra que los dejara sólo atendiendo las clases, ellos prepararon las clases y vigilaron la disciplina, la maestra les puso como condición que intervendría si ellos no estaban preparados o si la disciplina se perdía.

Por espacio de dos semanas tomaron el poder, sólo lo recuperó en la organización de su exposición para atender al público, el resto del tiempo se puso en las ordenes del maestro en turno, para ayudarle revisando trabajos de ortografía o matemáticas.

ESTRUCTURA DEL CURSO:

DESARROLLO DEL NIÑO Y APRENDIZAJE ESCOLAR

OBJETIVO GENERAL

El estudiante comprenderá la relación entre el desarrollo del niño y el aprendizaje escolar, para analizar desde estos procesos los fundamentos de su práctica docente y las posibilidades de modificación a la misma.

UNIDAD IV

LA CONCEPCIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR COMO ELEMENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

El estudiante analizará algunos fundamentos psicopedagógicos de los programas de educación preescolar y primaria a partir de la temática revisada en este curso y de su experiencia docente, para identificar sus posibles implicaciones en la práctica docente.

UNIDAD II

ALGUNAS EXPLICACIONES TEÓRICAS ACERCA DEL DESARROLLO INFANTIL.

El estudiante analizará algunos planteamientos teóricos acerca del desarrollo infantil revisando críticamente las principales conceptualizaciones de las propuestas presentadas.

UNIDAD III

EL VÍNCULO ENTRE DESARROLLO Y APRENDIZAJE ESCOLAR

El estudiante analizará el vínculo entre los procesos de desarrollo del niño y el aprendizaje escolar, relacionándolo con la práctica docente.

UNIDAD I

DESARROLLO Y APRENDIZAJE: REFLEXIONES GENERALES

El estudiante analizará el desarrollo infantil revisando algunos planteamientos que de él hacen distintas disciplinas, para comprender que el proceso puede ser estudiado a partir de algunos aspectos, pero sin dejar de considerarlo como un todo.

A. Molina. Del aula y sus muros. Cuentos
PACO YUNQUE

Ideas Centrales

Esta lectura refleja claramente el tipo de relaciones sociales que se manifiestan en un grupo escolar. La descripción realizada resulta un hecho cotidiano que se presenta en muchas ocasiones en la escuela sin que se le dé la importancia debida.

Este relato explica cómo vive un niño de origen rural, su primer día de escuela primaria en un contexto urbano; cómo percibe la escuela, el comportamiento de los niños, las normas implícitas y explícitas, las cuales le son completamente ajenas a la forma de que él está acostumbrado a vivir, se tiene que enfrentar a un ambiente muy hostil, propiciado en buena parte por otro compañero de clase que es precisamente el hijo de los patrones de su mamá, éste lo trata a golpes ya sea en la escuela o en casa; a esta situación se le agrega la incomprensión del profesor quien tiene ciertas preferencias y servicios hacia el niño que tiene más recursos económicos, lo trata bien y lo pone de ejemplo a los demás niños, aún cuando agrade a los demás y desafía constantemente a todos, incluyendo al maestro, éste no tiene la formación necesaria que debería tener un maestro para tratar a los niños con justicia, sin favoritismos sociales, es un maestro que no tiene idea de la importancia del ambiente social en la educación de los niños y en particular de aquellos que se encuentran en un ambiente desconocido y necesitan ayuda para integrarse al grupo, necesitan tiempo para atender las normas que exige la escuela .

SEP. Libro para el maestro primer grado.

La educación más que informar debe formar.

El maestro a través del trabajo escolar, debe ganarse la confianza y respeto de sus alumnos.

El ambiente escolar tiene que facilitar la participación del niño; la educación debe ser democrática; la naturaleza del niño debe ser respetada, tratándolo como niño y no como adulto; es fundamental tomar en cuenta la experiencia que el niño tiene en la realidad; el propósito de la educación básica es que el educando se desarrolle de manera armónica, que el niño adquiera y desarrolle conocimientos, hábitos, actitudes: una serie de habilidades trascendentales en su desarrollo. La siguiente lectura es la fundamentación del programa de educación preescolar, el cual ya fue plasmado en el curso de Planificación.

SEP Libro para el maestro Quinto grado.

Características del niño de quinto grado: afirmación de su personalidad aumento estable en el desarrollo de sus capacidades mentales, inmadurez ante las nuevas emociones, es más conciente de sus defectos que de sus cualidades, se siente insatisfecho y en algunos momentos y experimenta placer por descubrirse a si mismo. El desarrollo físico, la aparición de la conciencia sexual, la amistad extrovertida y la curiosidad sin límites responden a otro organismo en pleno proceso de transformación.

SEP Libro para el maestro. Sexto Grado.

Los alumnos tienen entre once y doce años, los caracteriza una importante capacidad de abstracción, un gran despliegue de actividad, extroversión, autonomía afectiva en relación a los padres y un cierto equilibrio psicológico que se altera en la preadolescencia. Estos muchachos se encuentran en la crisis de pubertad, se encierran en si mismos, se amplía su mundo subjetivo, pierde la serenidad interior, la espontaneidad y la estabilidad psicológica que antes gozaba. Existe una búsqueda del sentido de la vida.

ESTRUCTURA DEL CURSO: TEORIAS DEL APRENDIZAJE

OBJETIVO GENERAL

El estudiante comprenderá cómo las teorías del aprendizaje le ayudan a explicarse el aprendizaje escolar; para reconsiderar las acciones que decida plantear en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

UNIDAD IV: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS BASADAS EN TEORIAS DEL APRENDIZAJE

El estudiante comprenderá la relación teoría del aprendizaje-práctica docente, con base en la identificación de cómo algunos elementos de la teoría se expresan en la práctica, y las consecuencias que conlleva en el desarrollo de la personalidad del niño, la concepción del aprendizaje en que se fundamenta una práctica educativa.

UNIDAD II: LAS TEORIAS PSICOLOGICAS DEL APRENDIZAJE

El estudiante comprenderá las explicaciones que ofrecen al proceso de aprendizaje algunas teorías psicológicas; a partir de la conceptualización que las mismas ofrecen a las constantes que intervienen en dicho proceso

UNIDAD III: EL APRENDIZAJE ESCOLAR

El estudiante reflexionará sobre el aprendizaje escolar; a partir del análisis de las explicaciones que algunas teorías psicológicas ofrecen a este proceso.

UNIDAD I: LA NATURALEZA DEL APRENDIZAJE

El estudiante comprenderá la dinámica del proceso de aprendizaje y los factores que lo hacen posible, a partir del estudio de cómo diversas disciplinas lo conceptualizan.

Constance Kamii "Principios pedagógicos derivados de la teoría de Piaget".

Para Piaget la finalidad de la educación debe ser enseñar a pensar, consiste en transformar la constitución psicológica del niño para que funcione en una sociedad que otorga especial importancia a ciertos valores sociales, morales e intelectuales.

Se deben presentar al niño situaciones que le den oportunidad de que él mismo experimente, probando cosas para ver que pasa, manipulando símbolos, haciendo preguntas y buscando sus propias respuestas, comparando sus descubrimientos con los de otros niños.

Otro principio sugiere la importancia de las interacciones sociales escolares, la cooperación entre los niños es tan importante para el desarrollo intelectual como la cooperación del niño con el adulto. Entre los pequeños de similares niveles cognoscitivos pueden ayudar al niño a salir de su egocentrismo más que el adulto. Se debe dar prioridad a la actividad intelectual basada más sobre experiencias directas sobre el lenguaje.

Los maestros y quienes los capacitan han hecho algunos progresos al reconocer la importancia de las experiencias concretas antes del uso de las palabras, pero el énfasis sigue en las palabras y en la respuesta que el educador requiere.

Dentro de las prácticas educacionales se observan dos tipos: la enseñanza considerada como enseñanza de habilidades y la enseñanza basada en la idea de que los niños avanzan desde las experiencias concretas hasta el pensamiento abstracto, la primeras implican tradicionalmente habilidades mecánicas o motrices o destrezas específicas.

Se plantea la interrogante si la comprensión de lectura se puede definir como una habilidad y sobre cómo entien

de el niño la palabra escrita.

La destreza para sumar no es mera habilidad. La preparación específica en operaciones de adición puede capacitar al niño para aprender de memoria pero esto no contribuye al desarrollo de un marco cognoscitivo general en el que puedan comprenderse los procesos de suma y resta por sí misma o por su relación recíproca.

No se puede enseñar a leer limitándose a la enseñanza de la destreza mecánica, así como el reconocimiento de las formas geométricas no se puede lograr mediante el sólo ejercicio de la percepción.

En cuanto a la segunda forma de enseñar se considera que la experiencia concreta por lo general se refiere a cualquier contacto directo con objetos y sucesos reales, mientras que el pensamiento abstracto habitualmente se refiere al uso de la representación y los así llamados conceptos de orden más elevado. En relación a esta se encuentra la experiencia: el niño aprende más por la experiencia directa y más aún si él descubre la experiencia sin que se la ofrezcan. En la enseñanza de niños de las ciudades, se acentúa mucho el concepto de sí mismo y la enseñanza del lenguaje. Basándose en una psicología mecanicista y sobre la perspectiva del adulto tienden a ser demasiado directos y frustrantes; se enseñan mensajes como el que la respuesta "correcta" siempre proviene de la mente del maestro, logrando con esto que el alumno no logre una imagen positiva de sí mismo ya que no responde lo que piensa sino lo que el maestro quiere que responda.

Por otro lado la abstracción se entiende como representación, puesto que al trabajar el niño con representaciones lo hace con objetos y hechos no concretos ni presentes, sin embargo en términos de Piaget abstracción significa algo distinto, y se distinguen los tipos que aquella: abstracción a partir del objeto y abstracción a partir de las acciones coordinadas.

Finalmente se exponen las ideas esenciales sobre el papel del maestro en la escuela Piagetiana: su función no es transmitir a los niños conocimientos ya elaborados, sino ayudar al pequeño a construir su propio conocimiento guiándolo en sus experiencias. Le permite descubrir la verdad haciendo que el objeto le dé la respuesta.

En el dominio lógico-matemático no impone ni ayuda a la respuesta correcta, sino robustece el proceso de razonamiento del niño.

Debe estar constantemente comprometido en el diagnóstico del estado emocional de cada niño, su nivel cognoscitivo y sus intereses recurriendo al marco teórico que lleva en su cabeza, ha de mantener un delicado equilibrio entre el ejercicio de su autoridad y el aliento a los niños para que desarrollen sus propias normas de conducta moral. El tipo de adulto que la escuela Piagetiana aspira a formar, es alguien que cuente con normas personales muy sólidas pero que siga siendo estudiante toda la vida, que no presente conocimientos y moralidad preparados de antemano, sino que proporcione oportunidades para que el niño construya sus propias normas de conocimiento y moral mediante el propio razonamiento. En esta escuela el acento se carga sobre el pensamiento y el juicio del niño, más que sobre el uso que pueda hacer de lenguaje correcto y la lógica adulta.

Monserrat Moreno "Problemática docente"

Los sistemas de enseñanza actuales forman en el individuo un tipo de pensamiento bipolar, por un lado se sitúan los conocimientos teóricos desconectados de la realidad del individuo y por otro lado está la práctica.

Las enseñanzas recibidas se aprovechan en una mínima parte, porque el individuo no reconoce en un problema determinado la similitud de unos datos concretos con lo aprendido en la clase. Esto no es más que un reflejo de lo que ocurre en la sociedad, las diferencias atribuidas en la teoría y la práctica, las valoraciones que se le dan al trabajo manual e intelectual, cortando el enriquecimiento dialéctico entre ambos. En el aspecto pedagógico se reproducen estas separaciones entre teoría y práctica en la transmisión del conocimiento.

Para apoyar esta idea se dan algunos ejemplos de enseñanza de las matemáticas.

Las enseñanzas en la escuela se imparten con la hipótesis implícita de que lo que se enseña al alumno no sirve para que resuelva los problemas concretos que se le presentan, son sólo un pretexto para aplicar unos razonamientos matemáticos, en situaciones diferentes de las de la vida.

Los sistemas actuales de enseñanza no están encaminados a desarrollar la facultad de elaborar conocimientos, de desarrollar la inteligencia y la personalidad, se encausan a desarrollar en el niño la capacidad de reproducir los conocimientos elaborados por otros. Dar fórmulas, definiciones, ordenes evita al individuo la tarea de pensar.

La escuela se centra en la adquisición de conocimientos y de hábitos sociales, pero no en los procesos para su construcción, le interesa que el niño de una "buena respuesta" no que sea capaz de elaborarla por sí sólo.

Ante esta situación se sostiene que el conocimiento que no es construido o reelaborado por el individuo no es generalizable, sino que permanece ligado sólidamente a la situación en que se aprendió, sin poder ser aplicado a situaciones o contenidos diferentes.

Las fórmulas aprendidas y no descubiertas por el individuo no le serán de ninguna utilidad, y sólo puede contar con los recursos de su propio razonamiento.

En cuanto al papel del maestro, es necesario plantearse una institución que permita dar cauce a las iniciativas del niño a través de asambleas y consejos de clase, ahí los niños eligen los temas que desean tratar, el maestro provoca situaciones en las que los conocimientos se presentan como necesarios para alcanzar las finalidades concretas propuestas por los niños, propone actividades concretas que llevan al alumno a recorrer todas las etapas necesarias en la construcción de un conocimiento.

Como alternativa a los sistemas de enseñanza tradicionales surge la Pedagogía Operatoria, basada en la Psicología Genética de Piaget: el niño organiza su comprensión del mundo circundante gracias a la posibilidad de realizar operaciones mentales cada vez más complejas, convirtiendo el universo en operable, susceptible de ser racionalizado. La construcción de las estructuras operatorias del pensamiento posibilita la comprensión de los fenómenos externos al individuo.

Esta pedagogía ayuda al niño a construir sus propios sistemas de pensamiento, sus errores se consideran pasos necesarios en su proceso constructivo; la construcción intelectual se realiza en relación con su mundo circundante, la enseñanza está ligada a la realidad inmediata del niño partiendo de sus intereses. Debe haber un orden y relaciones entre los hechos físicos, afectivos y sociales; las materias son instrumentos de los que el niño se vale para satisfacer sus necesidades de comunicación y curiosidad intelectual; cualquier tema elegido por los niños da lugar a su utilización y aprendizaje; las relaciones interpersonales, la autonomía para realizarse dentro de la escuela es un aprendizaje social. La Pedagogía Operatoria estudia esta génesis individual y colectiva para favorecerla y desarrollarla igual que los demás

procesos intelectuales y sociales del desarrollo infantil.

Operar significa establecer relaciones entre los datos y acontecimientos que suceden a nuestro alrededor, para obtener una coherencia que se extienda no sólo al campo de lo que llamamos "intelectual" sino también a lo afectivo y social. Se trata de aprender a actuar sabiendo lo que hacemos y porqué lo hacemos.

Retha De Vries "La integración educacional de la teoría de Piaget"

Ideas Centrales

La teoría de Piaget brinda el conocimiento de las etapas universales del desarrollo intelectual, y una teoría general de cómo se adquiere el conocimiento ha dado una poderosa herramienta para entender y promover el desarrollo de cada niño, en esta teoría los aspectos afectivos y sociomorales del desarrollo también están implicados.

La afectividad en el proceso constructivo interviene constantemente en el funcionamiento intelectual participa el interés del niño, él no haría el esfuerzo constructivo sin interés en lo que es nuevo, ni modificaría su razonamiento. Relacionado con el aspecto afectivo está el cognitivo, sin intereses no hay pensamiento, la dificultad se encuentra en identificar el contenido que intrigue a los niños y les despierte la necesidad y deseo de resolver algo, resumiendo los aspectos afectivos y cognitivos se tiene: el interés del niño, la preocupación del niño y su acción.

Las relaciones sociales influyen en los intereses experimentales de los niños, se enfatizan las relaciones cooperativas entre niños y entre maestros y

niños, la represión ejercida por el adulto provoca en el niño una práctica de sumisión lo que puede conducir a conformidad, falta de voluntad moral e intelectual, no está motivado a cuestionar, a analizar o examinar sus propias convicciones, construir sus propias razones para seguir reglas; debe existir igualmente respeto mutuo y cooperación, esto último como método por el que opera la relación autónoma, al hacerlo el adulto ayuda a abrir el camino para desarrollar una mente capaz de pensar independientemente y creativamente, a construir una personalidad descentrada y desarrollar una moral que establezca relaciones recíprocas.

El papel del maestro en esta visión constructivista es un compañero guía, que convina evaluación, organización, estimulación y colaboración.

Ma. Dolores Busquets y Xesca Grau "Un aprendizaje operatorio intereses y libertad"

El artículo analiza los problemas que se enfrentan al pretender que los niños participen en su proceso educativo y usen su libertad para decidir qué quieren estudiar o trabajar.

El niño no escoge el trabajo que prefiere realizar según su interés, más bien responde a lo que la sociedad le exige, de esta manera es difícil superar o vencer esta presión. Una alternativa que se propone es enseñar al niño a discernir qué es lo que realmente le interesa en todo lo que le rodea, propone hacer de la libertad un proceso de aprendizaje para su obtención, y vencer con ella las influencias del medio. La manera que se propone es la que se aplicó en la escuela de Barcelona mediante la pedagogía operatoria: se da al niño un abanico amplio de posibilidades para que pueda elegir, argumentando lo que le interesa, los posibles temas de trabajo que formule, elegirá los medios a su alcance para poder ejecutar todos los objetivos que se propone este proceso suscita diálogo, discusión, análisis.

sis y crítica entre todos los miembros del grupo, propiciando así el verdadero uso de la libertad. La elección se lleva a cabo mediante un proceso democrático, a través de la votación, cuando ya se sabe el tema se realiza una reflexión individual y colectiva, para concretar lo que se quiere saber del tema. El niño plantea como trabajaría el tema, dando lugar a los objetivos y medios para lograrlos.

Partiendo de los intereses que los niños van aprendiendo a formularse, se logra una alternativa escolar que contiene los contenidos oficialmente establecidos.

ESTRUCTURA DEL CURSO: PLANIFICACION DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES.

OBJETIVO GENERAL

A partir de su experiencia docente y de la revisión de textos, el estudiante analizará y confrontará su trabajo cotidiano de planificación docente para arribar a una posición crítica que le permita replanificar sus actividades docentes.

UNIDAD IV

· HACIA UN MODELO DE PLANIFICACION

Objetivo: Tomando como antecedentes su práctica docente y algunos enfoques teóricos acerca de la planificación, el estudiante elaborará un posible modelo de planificación de sus actividades docentes.

UNIDAD III

ALTERNATIVAS DE LA PLANIFICACION DOCENTE

Objetivo: A partir de las nociones básicas y características generales de la planificación curricular, el estudiante analizará dos propuestas de la misma.

UNIDAD II

NECESIDAD DE LA PLANIFICACION DOCENTE

Objetivo: El estudiante, a partir de la explicitación de cómo enfrenta la planificación de su trabajo docente y del análisis de textos, comprenderá la necesidad de planificar sus actividades y ubicará en qué nivel de la planificación educativa se encuentra.

UNIDAD I

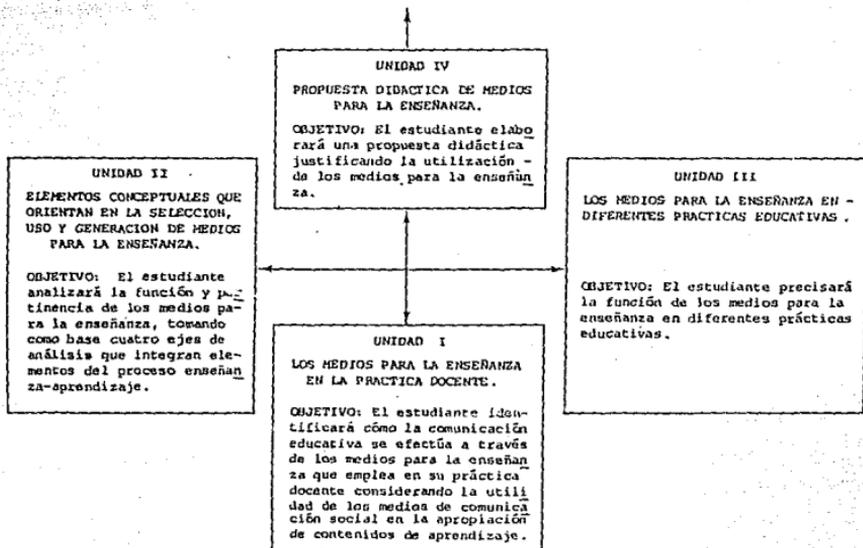
LA PLANIFICACION: SABER Y HACER

Objetivo: El estudiante, a partir de los currículos de preescolar y de primaria, hará explícita la forma en que planifica las actividades docentes y establecerá la vinculación entre el currículo y la planificación docente.

ESTRUCTURA DEL CURSO: MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA

OBJETIVO GENERAL

El estudiante seleccionará, adecuará y generará medios para la enseñanza a partir del análisis crítico de la función de éstos en la relación ESTUDIANTE-CONTENIDOS DE APRENDIZAJE-MAESTRO, que se da en la práctica docente, considerando sus circunstancias.



refuerzan por medio del currículo las expectativas sociales de una clase. Señala que el vocabulario utilizado por el maestro es importante para la conservación del control social. Retoma a Bernstein para explicar que existen dos tipos fundamentales de organización curricular: el tipo de agregado en el que los contenidos aparecen aislados unos de otros al alumno debe reunir un grupo de estos contenidos, en el segundo los contenidos están en relación abierta entre sí: este es el currículo de tipo integrado. Los dos tipos se exploran con base en la fuerza de los límites entre contenidos, clasificación y marco de referencia, la clasificación se refiere a la relación entre contenidos y al modo como se les diferencia; el marco de referencia se vincula con la relación entre docente y alumno y la fuerza de límites entre lo que se puede y no se puede transmitir, ésta determina el grado de control de que disponen docentes y alumnos.

Según Bernstein existen cuatro variables que influyen en la toma de decisiones curriculares de los maestros:

Decisiones tradicionales futuristas. éstas muestran hostilidad al currículo tradicional y favorecen los programas nuevos. Apoyan currículos basados en el "descubrimiento" o el "enfoque solucionador de problemas" en el que los jóvenes tienen capacidad para la "adaptación" y la "inventiva" y no el simple recuerdo del conocimiento.

Decisiones determinadas innovadoras. se refiere a las decisiones sobre organización y no sobre aspiraciones funcionales. Favorecen un currículo integrado por elementos separados que ocupen su lugar dentro de formas coherentes y "racionales" en divisiones y contenidos por materia.

Apoyan objetivos que resaltan el desarrollo de los alumnos y aquellos que tengan consideraciones especiales a clases sociales.

Decisiones basadas en compromiso/basadas en contrato. Las que se inclinan por un compromiso consideran el currículo como "una experiencia total" en la que el alumno, se ve sometido a una experiencia de aprendizaje directo y a una internalización necesaria de valores oficiales de la escuela. El currículo representa un sistema ideal de valores convenientes para la sociedad adulta, el alumno no tiene acceso a ninguna parte del currículo sin comprometerse con sus valores.

Decisiones cosecuenciales/caudales. Consideran que el currículo es un producto derivado de otros factores sociales, como la estructura normativa y social (la estructura ocupacional y de clases) y el cambio tecnológico económico e ideológico.

El autor concluye que los docentes no usan realmente su posibilidad de autonomía dentro del currículo.

EVALUACION DE LA PRACTICA DOCENTE
ESTRUCTURA DEL CURSO

OBJETIVO GENERAL

Fundamentará la toma de decisiones en relación con los elementos que intervienen en la práctica docente, de acuerdo con los principios teórico-metodológicos que establezca a partir de la revisión de su misma práctica y del análisis de las determinaciones sociales que subyacen a ésta.

UNIDAD III

METODOLOGIA DE LA EVALUACION

Objetivo: El estudiante propondrá técnicas metodológicas generales para la evaluación, congruentes con la concepción de aprendizaje en que sustenta su quehacer docente.

UNIDAD IV

LA EVALUACION EN EL AULA

Objetivo: El estudiante a partir del análisis de una propuesta de evaluación y de los elementos que conforman la práctica evaluativa, revisados en unidades anteriores, elaborará un diseño de evaluación pertinente con la realidad de su trabajo en el aula.

UNIDAD II

LOS ENFOQUES DE EVALUACION EN LA PRACTICA DOCENTE

A partir del análisis de los diferentes enfoques de la evaluación en la práctica docente, el estudiante determinará implicaciones pedagógico-sociales de cada uno de ellos.

UNIDAD I

EL CONTEXTO SOCIAL Y LA EVALUACION

Objetivo: El estudiante analizará críticamente las determinaciones socio-históricas de las funciones que cumplen la escuela y la evaluación dentro de la práctica docente.

Angel Diaz Barriga. Didáctica y Curriculum.

Ideas Centrales

El discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición, es en ésta donde se encuentra la propuesta central para realizar la evaluación, por lo que este discurso manifiesta claras vinculaciones con el conductismo y con la concepción de ciencia del positivismo.

La incorporación de la teoría de la medición en la evaluación, impide que se desarrolle una teoría de ésta en tanto que este discurso no abarque la construcción de su objeto de estudio, esto es, el estado del proceso del aprendizaje de un sujeto.

En la psicología conductista no hay una exploración teórica sobre los procesos psicológicos del hombre, y la inclusión de la medición implica que se puede medir el aprendizaje en desprecio del proceso mismo de aprender.

La cuantificación del dato se convierte en la técnica para la verificación. Se minimiza la noción de aprendizaje y de docencia, se omite la relación sujeto-objeto de conocimiento y las mediciones que se dan en la misma acción de conocer, se niega la riqueza entre observador observado; las pruebas difícilmente sirven para medir aprendizajes que no sean memorísticos, no fomentan las capacidades crítica y creativa. Los exámenes departamentales cumplen una función de control sobre los docentes, reduce sus funciones ya que no tiene que averiguar los logros del alumno, el proceso grupal etc., lo importante es efectuar una serie de comparaciones entre los individuos y no aceptar los resultados obtenidos por cada estudiante en el curso del aprendizaje. Lo importante es valorar el instrumento para que se pueda generalizar.

Es necesario puntualizar la noción de aprendizaje, con

ducta, personalidad, la dinámica de aprendizaje escolar y el significado y valor del grupo en el mismo, encontrar fundamentos epistemológicos para el objeto de la actividad evaluativa.

DERIVACIONES DE LAS TESIS ANTERIORES EN LA DOCENCIA

Ira. Establecer una distinción operativa entre evaluación y acreditación, la acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos; esta referida a ciertos resultados de aprendizaje que a veces pueden estar contemplados en los objetos de aprendizaje, pero que no dejan de ser cartas artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona.

Los objetivos constituyen las orientaciones básicas para determinar la acreditación con un alto nivel de fragmentación, se hacen más reactivos para verificar este logro de conductas.

Los alumnos pueden estar muy bien acreditados y muy mal evaluados, pueden cumplir con ciertos requisitos para acreditar el curso, en cuento a ciertos mínimos de aprendizaje y mostrar sin embargo una serie de vicios en sus procesos de aprendizaje. Ejemplo: Un alumno que tiene diez de calificación no es forzosamente el que desarrolló su propio proceso de aprender, ni el que más colaboró en el proceso de aprendizaje grupal. A veces los que tienen mejores calificaciones son los que menos esfuerzos realizan.

La evaluación es un proceso que permite al participante de un curso reflexionar sobre su propio aprendizaje para confrontarlo con el aprendizaje seguido por los demás miembros del grupo, para conocer la manera como el grupo percibió su propio aprendizaje, esto propicia

en el sujeto la autoconciencia de sus procesos de aprender.

2da. El examen es un instrumento inadecuado para realizar la evaluación y no el mas apropiado para obtener las evidencias que llevarán a la acreditación. El examen ha sido empleado como instrumento de control social, de elección de élites, confiere un certificado social más una garantía de competencia técnica. Los maestros ven en él una forma de desquitarse de la falta de atención de los alumnos a sus explicaciones.

3ra. La evaluación con referencia a norma y con referencia a criterio son únicamente formulaciones sobre diferentes sistemas para asignar calificaciones.

La ERN (evaluación con referencia a norma) presupone que las aptitudes son determinantes de una aprendizaje, las considera como un pronóstico del rendimiento escolar, sin tomar en cuenta otros elementos que afectan el proceso de aprendizaje, lo importante es premiar a los mejores y no averiguar el proceso de aprendizaje de un sujeto, no importa si éste ha aprendido.

La ERC (evaluación con referencia a criterio) considera que el aprendizaje es la conducta observable que el alumno manifiesta, es un problema lineal y acumulativo de información. Implica una escala de calificación dual, promovido o no promovido.

Ambas discuten la manera de calificar buscando la posición del individuo con respecto a los demás integrantes del grupo, como una norma, o bien, planteando el logro o no logro de los objetivos de un curso. Asignación de calificaciones con referencia a una norma:

- manejo estadístico de datos: subyace en esta idea, la evaluación permanente, se seleccionan un conjunto de evidencias con valor porcentual.

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

OBJETIVO GENERAL

Que el estudiante reconsidere permanentemente su práctica docente, con base en los elementos teóricos que el enfoque de lo cotidiano le ofrece para su análisis, con el fin de que la reconceptualice.

ACTIVIDAD INTEGRADORA

El estudiante analizará su práctica docente con base en los referentes conceptuales y metodológicos que adquirió en el curso y en las Licenciaturas.

UNIDAD II. LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA CONCEPCIÓN QUE DE ELLA SE TIENE

Objetivo:

El estudiante reconceptualizará su concepción de práctica docente a partir de explicar ésta y de considerar los factores cotidianos que la determinan.

UNIDAD III. EL CONOCIMIENTO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Objetivo:

El estudiante analizará su práctica docente tomando como eje central la relación que establecen los sujetos del acto educativo con el conocimiento, así como los elementos culturales que subyacen en él.

UNIDAD IV. LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Objetivo:

El estudiante analizará a la escuela en su contexto institucional y social con el fin de establecer la relación entre lo normativo y su práctica real.

UNIDAD I. APROXIMACIONES TEÓRICAS AL CONCEPTO DE COTIDIANEIDAD

Objetivo:

El estudiante precisará la pertinencia del enfoque de lo cotidiano para el análisis de su práctica docente, apropiándose de las categorías a emplear durante el curso.

Asignación de notas con referencia a un dominio: se integran evidencias sobre los objetos específicos del curso, se clasifican los objetivos en esenciales, necesarios y convenientes, se requiere detectar si los estudiantes dominan todos los esenciales.

4ta. Considerar la asignación de notas a partir de una teoría de grupo representa un reto para la educación. Delegar la asignación de notas al grupo escolar, a partir de una didáctica grupal, se pueden establecer algunas condiciones para que los estudiantes puedan responsabilizarse de la asignación de notas. Esta experiencia es una posibilidad muy importante para sacar al docente de su papel tradicional como juez.

En la lectura de Citlali Aguilar "La definición cotidiana del trabajo de los maestros" se parte de la conceptualización del contenido del trabajo de los maestros desde el enfoque cotidiano, se explica la cotidianidad escolar y los aspectos que la determinan:

Condiciones materiales de la escuela

Elementos fundamentales para definir el trabajo de los maestros.

Las relaciones a su interior.

Estos aspectos marcan la expresión cotidiana de las escuelas y el sentido que orienta el trabajo de los maestros, quienes le dan un sentido concreto a su trabajo, puesto que entran en acción sus historias e intereses laborales y personales, la concepción y construcción de su experiencia laboral, su conocimiento sobre la manera de manejarse en las relaciones relati -

vas a su oficio y que son necesarias para poder sobrevivir en ese mundo escolar, se expresan en costumbres, tradiciones, concepciones e intereses y normas, las cuales se ven reflejadas en las relaciones que se mantienen entre las personas que dan vida a la escuela. Por lo anterior se dice que el contenido del trabajo de los maestros no es definible una sola vez y para siempre ya que los elementos que lo determinan interactúan modificándose permanentemente. En el trabajo de los maestros existe un devenir cotidiano en el que actúan fuerzas e intereses que lo mantienen en movimiento.

Peter Berger y Thomas Luckman en "Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana" dan a conocer las siguientes características de la vida cotidiana:

- La vida cotidiana como realidad

Una de las realidades que se presenta por excelencia es la realidad de la vida cotidiana, esta se impone sobre la conciencia de manera masiva e intensa en el más alto grado. Se aprende como realidad ordenada. Es un mundo que se origina en el pensamiento y acciones de los miembros de la sociedad, sus pensamientos se presentan dispuestos de antemano en pautas que parecen independientemente de la aprehensión de ellos mismos.

- La realidad de la vida cotidiana (V.C.) en el "aquí" de mi cuerpo y en el "ahora" de mi presente.

La realidad de la vida cotidiana no se agota por éstas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes "aquí" y "ahora", esto significa que la V.C. se experimenta en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. "Lo más próximo a mí es la zona de V.C. directamente accesible a mi manipulación corporal, esa zona contiene el mundo que está a mi alcance, el mundo en el que actúo a fin de modificar su realidad, o el mundo en el que trabajo"-

p.8 Antología: Análisis de la Práctica Docente.

Lo anterior significa que la V.C. incluye zonas que no son accesibles, lo más próximo a ella es lo que se manipula corporalmente.

- La realidad de la V.C. es pragmática

La actividad esta dominada por el motivo pragmático, la atención se centra principalmente en lo que se hace, se hizo o se piensa hacer.

- La realidad de la V.C. se presenta en un mundo intersubjetivo

Es un mundo que se comparte con otros, no se puede existir sin interactuar y comunicarse con otros. Los otros tienen una perspectiva de este mundo que no es idéntica.

- La problematización de la V.C.

Si las rutinas de la V.C. siguen sin interrupción, serán aprehendidas como no problemáticas, hasta que su continuidad sea interrumpida por la aparición de un problema. Las personas no problemáticas cumplen ciertas rutinas establecidas, se vuelven problemáticas si interrumpen esas rutinas.

- La supremacía de la realidad de la V.C.

Comparada con otras realidades la realidad de la V.C. aparece como suprema realidad que envuelve y supera otras realidades.

- El mundo de la V.C. se estructura en un tiempo y un espacio

La temporalidad es una propiedad intrínseca de la conciencia. "Todo individuo tiene conciencia de un fluir interior del tiempo, que a su vez se basa en los-

ritmos psicológicos del organismo"p.11

La propia existencia se organiza en un tiempo y espacio, el primero es continuo, coercitivo y limitado para hacer determinados proyectos. La situación en la V.C. determinada por el tiempo proporciona la historicidad.

- La interacción social en la V.C.

La realidad de la V.C. se comparte con otros. La experiencia que se tiene de los otros se produce en una situación cara a cara, en la que se intercambian las diferentes expresiones de los sujetos: sonrisas, muecas, etc. En esa situación "cara a cara" el otro es completamente real para una persona, se le conoce más de lo que uno puede conocerse a si mismo, el conocimiento de mi mismo requiere reflexión, el otro se presenta ante uno directamente en la situación "cara a cara" "lo que yo soy" no está tan a mi alcance; para reflexionar sobre uno mismo se requiere detenerse, irrumpir la espontaneidad continua de la experiencia y retraer deliberadamente la atención sobre uno mismo.

Se puede interpretar erróneamente los significados del otro en una situación "cara a cara", ya que el otro puede ocultar hipocritamente sus significados. En esta situación intervienen esquemas tipificadores: unos a otros se aprenden de manera tipificada "tipo simpático", "norteamericano" etc. al decir esto ya se tienen pensadas ciertas características de las personas o cosas a las que uno se refiere.

Agnes Heller "La estructura de la vida cotidiana"

Este artículo aporta los siguientes conceptos e ideas centrales:

Vida Cotidiana: es la vida de todo hombre, la vive cada cual sin excepción alguna, cualquiera que sea el lugar

que le asigne la división del trabajo intelectual y físico.

En la vida cotidiana el hombre participa con todos los aspectos de su individualidad, personalidad, "pone en obra", todos sus sentidos, sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías, etc.

El hombre en la cotidianidad, no tiene tiempo ni posibilidad de absorberse enteramente en lo afectivo y racional.

La vida cotidiana es heterogénea: Las acciones de ella se manifiestan en múltiples direcciones, y la conforman la organización del trabajo, la actividad social sistematizada, el tráfico y la purificación.

La vida cotidiana es jerárquica: en toda sociedad, todo hombre sea cual sea el lugar que ocupa en la división social del trabajo, tiene vida cotidiana que se manifiesta concretamente en circunstancias muy específicas.

La vida cotidiana tiene un carácter histórico, está en el centro del acontecer histórico: es una verdadera "esencia" de la sustancia social. Toda gran hazaña histórica concreta se hace particular e histórica por su efecto en la cotidianidad.

La vida cotidiana es la vida del individuo que es siempre ser particular y específico, un hombre no puede representar ni expresar jamás la esencia de la humanidad éste es particular, único e irrepetible; son también humano específicos los sentimientos y las pasiones.

El arte y la ciencia en la vida cotidiana: el científico o artista tienen vida cotidiana. Los problemas a los que responden con sus objetivaciones les son planteados entre otros.

Espontaneidad: una misma actividad no es igualmente espontánea en situaciones diversas. Se expresa no sólo en la asimilación del comportamiento consuetudinario y del ritmo de vida, sino también en el hecho de que la asimilación va acompañada por motivaciones efímeras en constante alteración, aparición y desaparición.

Probabilidad: no es posible calcular con seguridad científica la consecuencia posible de una acción, la acción se puede determinar mediante estimaciones probabilísticas de tal manera que se alcance la meta perseguida. El riesgo de la acción es imprescindible y necesario para la vida.

Economicismo: la acción realizada sobre la base de la probabilidad indica el economicismo de la vida cotidiana.

Pragmatismo: las ideas necesarias de la cotidianidad no se levantan hasta el plano de la teoría. La actividad cotidiana es absolutamente pragmática.

La teoría de la cotidianidad se convierte en ideología, la cual se independiza relativamente de la práctica cotidiana.

En la cotidianidad el conocimiento se limita al aspecto de la actividad, cuando un médico actúa sobre la base de la confianza, está actuando en el marco de la estructura de la cotidianidad.

Cuando un individuo reflexiona acerca de una idea o superstición y piensa que esta idea no es aceptable y pasa luego a examinar el objeto puesto en duda contrastándolo con la realidad, para acabar rechazándolo ese individuo se eleva por encima del curso del pensamiento cotidiano aunque sea sólo en ese momento.

Ultrageneralización: generación excesiva en formas "tradicionales" o como consecuencia de la experiencia -

individual. Los juicios ultrageneralizadores son provisionales que la práctica confirma, se basa en uno de ellos para obrar y orientarse. Los juicios provisionales que se basan en la fe son prejuicios.

Imitación: en la asimilación del sistema consuetudinario no procedemos según preceptos", sino que imitamos a otros, ni el trabajo, ni el tráfico social son posibles sin mimesis.

Entonación: la aparición de un individuo en un medio dado "entona" al sujeto de que se trate, produce una atmosfera total específica en torno suyo que luego le sigue rodeando.

Elsie Rockwell. y Ruth Mercado. "Los sujetos y sus saberes"

Ideas Centrales

Saber ser maestro implica la aprobación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual, tal es el caso de los saberes que integran la habilidad docente de trabajar con el grupo, de atender sus inquietudes y organizar su actividad.

El maestro decide cotidianamente qué enseñar y cómo hacerlo, esta actividad supone la reproducción de la integración y la generación de conocimiento que no es formulado, sistematizado ni explicitado como tal. La docencia requiere incorporar conocimientos de origen diverso; implica el ensayo y construcción de solución a los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presentan; significa, la existencia de saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la reflexión continua que éste exige, son saberes que se encuentran integrados a la

práctica cotidiana aún cuando no se explican conscientemente.

Los saberes no llevan necesariamente un signo valorativo en si mismos no son "ciertos" ni "falsos", "buenos" o "malos" simplemente operan dentro de la situación docente dentro de la escuela.

Ciertos saberes indican al maestro como actuar en el contexto de su trabajo, de tal manera que pueda sobrevivir dentro de la escuela.

El conocimiento que poseen los maestros se construye en gran medida cotidianamente, en cada escuela; al iniciarse esta labor, requiere aprendizajes nuevos que no obtuvo por los directores u otros maestros que tienen más tiempo en la docencia, se construyen en la práctica frente al grupo.

La diversidad de prácticas concretas en las escuelas, la heterogeneidad de soluciones a los problemas de las escuelas, la heterogeneidad de soluciones a los problemas de la institución y la variedad de formas de enseñanza demuestran el proceso de construcción del saber del magisterio el cual es selectivo e incluso innovador; se producen, se confirman o se rechazan tradiciones y concepciones anteriores, se generan o se elaboran prácticas nuevas incorporando recursos que obtuvieron en la normal o en cursos de formación docente.

En la docencia se utilizan e integran los diversos conocimientos sociales y culturales en que el maestro posee como persona, más allá de su formación profesional como maestro. No existe un diseño técnico del trabajo docente, éste se encuentra en una situación objetiva que le obliga a utilizar lo que tiene en la mano recursos técnicos y personales, intelectuales y afectivos para poder seguir frente al grupo.

LA HISTORICIDAD DE LA PRACTICA DOCENTE

Toda practica docente es histórica, es construida en momentos históricos particulares; refleja un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y las prácticas sociales y educativas, la primera incluye la construcción de saberes a lo largo de su experiencia docente.

En la práctica docente actual existen a pesar de la visión estereotipada de la escuela, relaciones radicalmente distintas con los niños como son las que apelan a las experiencias propias de estos. Las prácticas de cada maestro son heterogeneas, no se pueden clasificar según tipologías sencillas como tradicional o activo, autoritario democrático, empirico o científico, la práctica docente presenta gran variedad de acciones, es tan amplia como los momentos, los días, los turnos, las materias las etapas en que se da, y en determinados contextos culturales y sociales que están en proceso de transformación.

Cesar Carrizales Retamoza. "Por una política de la discontinuidad en la experiencia docente"

Ideas Centrales

Existen muchas ideas y apologias acerca de la experiencia, se le relaciona con sabiduría, prudencia, seguridad, inteligencia, sensatez etc. es a la vez centro de interés y consecuencia de exageración. Generalmente se piensa que quien mas ha vivido sabe más de la vida por lo tanto posee más experiencia esto es muy relativo, ya que una persona puede saber más y más de lo mismo, manteniendo una continuidad de valores e ideales; adquieren figuras modelizadas, mundos felices, perfectos, plenos de orden, de armonía deshistorizados y sin conflictos. En esta dimensión la experiencia se

percibe como saber acumulado en continuo perfeccionamiento de los ideales en donde imperan las certezas petrificadas, es decir se está seguro de algo y nada ni nadie puede cambiar esa idea, ese esquema saimplificado en el que no hay dudas ni consideraciones de ninguna especie.

En contraposición de la idea anterior el autor establece que la experiencia es: residencia de certezas pero también de dudas, es lugar de modelos pero también de los mismos. Plantea un tiempo de ruptura en donde se pone en crisis la racionalidad para llegar a nuevas percepciones del porvenir, esto no implica eliminar la tendencia a modelizar y la transformación de unos modelos por otros. Un ejemplo de continuidad de modelizaciones es cuando un profesor se hace una idea desde el primer día de clase del buen alumno y del mal alimno, del éxito o del fracaso, ;con sólo verlos los conozco! sin conocer nada del alumno hace sus pronósticos deliberadamente, sim embargo ese alumno es una persona mucho más compleja que la simplificada idea que de él se tiene. Así los modelos arraigados en la experiencia docente se han formado en largas continuidades, poseen certezas mayúsculas válidas en las relaciones cotidianas de la educación.

Mientras que la continuidad se preocupa por cómo llegar a ser como se debe ser, la discontinuidad interroga al deber ser modelizado, se pregunta a dónde llegar, esto implica una ruptura en donde no se trata de llevar a que los alumnos sea buenos alumnos, se trata de revisar nuestras concepciones de buenos alumnos.

Hace una invitación a darle continuidad a la discontinuidad, pensar una política de formación docente que reflexione sobre la experiencia docente, en las relaciones educativas en las que está inmersa.

"Una política orientada hacia la discontinuidad... es una invitación a incursionarnos en una crítica de forma

ción discontinua aspira a desestructurar las certezas que a fuerza de reintentarse se han simulado como racionalidades unidireccionales, puras, absolutas e idílicas" p. 65 Antología.

Cesar Carizalés. "Formación de la experiencia docente"

Ideas Centrales

En la experiencia reside la formación personal y profesional, ambas se les ha separado asignándoles a cada una sus propios ámbitos y dimensiones, a la primera se le ubica en la familia, iglesia, medios de comunicación, amigos etc., a la segunda se le determinan ámbitos como la institución educativa, centro de trabajo etc.

A los docentes no los forman únicamente los especialistas en los cursos, especialidades y maestrías, o sólo en la institución donde desempeñan función docente sino que es producto de diversos ámbitos de formación personal y profesional, en ella participan los programas que se organizan con la intención de formar profesores, la cotidianidad institucional en que esta inmersa, lo familiar lo sindical, medios de comunicación, el pasado con fijación y el porvenir como modelo cada aspecto con su espacio y su tiempo pasado, presente y porvenir en lugares limitados. Así la formación docente es un proceso que se realiza en diversos ámbitos que integran, en la repercusión de la formación profesional.

La experiencia es una estructura compleja integrada por conocimientos, valores, afectividad y lógica que orientan al comportamiento, le señala cómo expresarse en cada circunstancia, qué decir, qué hacer, qué no decir, qué no hacer etc..

La experiencia como estructura interpretativa que orienta el comportamiento, le proporciona su contenido, le dota de los ámbitos y modelizaciones, le proporciona el inicio, al camino y el final hacia el deber ser, la misma experiencia selecciona, jerarquiza y dosifica lo que le conviene expresar o no expresar dependiendo de las relaciones sociales en las que el sujeto participa.

La experiencia docente en estado de alineación tiende a creer que el comportamiento es la experiencia, le proporciona a ésta un alto valor en el sentido de perfeccionar hábitos desarrollar habilidades y capacidades; ve en la experiencia el saber que sanciona lo perfecto e imperfecto, o bueno y lo malo, lo premiable y lo impremiable.

La tendencia a modelizar tiende a pensar lo hegemónico como lo normal.

La formación de la experiencia docente se debe pensar desde los ámbitos lo objetivo y lo subjetivo de manera dialéctica: a) A través de la subjetividad de cada persona se expresan diversos ámbitos de formación, por lo que lo social hace permanente e indivorciable presencia en lo subjetivo y b) cada persona posee sus propias cualidades subjetivas que se distinguen de las de otro con quien mantienen en los ámbitos de formación. El camino de la objetividad se refiere a lo que el maestro hace; implica: planes, programas. libros, bibliotecas, aulas, tecnología, normas, etc.. La subjetividad implica intereses necesidades, certezas, modelos, valores entre otros.

En la reapertura se requiere pensar lo cotidiano de una manera no cotidiana, pensar en lo impensable, en lo que ha sido objeto de nuestro pensar; se deben construir las facetas ocultas de la dominación como objeto propio de la teoría del poder político en la vida cotidiana, esto establece para la formación un tiempo de duda, confusión, indagación y creación; el tiempo de forma-

tica a lo permanente se radicaliza y se construyen proyectos diversos.

En el tiempo de ruptura los modelos particulares y la tendencia a medelizar entran en crisis, se sustituyen por la tendencia a diseñar, construyendo porvenires que no son puros, ni universales, incorporan las contradicciones, las certezas poseen dimensiones concretas e históricas; el tiempo de ruptura es corto, en él predomina el cambio para transformar los modelos y la misma subjetividad que los produce, sus características no se inscriben en lo cotidiano sino en su ruptura.

Carl Rogers. "Hacia un enfoque moderno de los valores: el proceso de valoración en la persona madura"

Ideas Centrales

El análisis del autor se centra en el problema de la adopción de valores en las personas, en situaciones pasadas y en el mundo actual; señala desde su punto de vista como psicoterapeuta que los sentimientos y convicciones del paciente acerca de los valores suelen cambiar durante la terapia, se cuestiona si en la psicoterapia los valores del terapeuta no reconocidos ni examinados por él son transmitidos sin saberlo al paciente sin que éste lo sospeche, o si es un propósito abierto del terapeuta.

Según el autor se observan cambios en el enfoque de valores de un individuo de la infancia a la edad adulta.

Retoma a Charles Morris para explicar los diferentes usos que se le dan al término valor: se utiliza para mencionar la tendencia que tiene cualquier ser viviente a mostrar preferencias por medio de sus accio-

nes por un objeto y objetivo más que por otro, a esto le llama valores operativos; es simplemente la elección del valor que se indica de modo conductual cuando un organismo escoge un objeto y rechaza otro.

Otro término utilizado es el de valores concebidos: la preferencia de un individuo por un objeto simbolizado con anticipación o previsión del resultado de la conducta dirigida hacia el objeto simbolizado.

Un tercer término es llamado valor objetivo, lo objetivamente preferible.

Explica la manera de valorar del lactante, él prefiere aquellas experiencias que mantienen, mejoran o actualizan su organismo y rechaza las que no sirven a este fin: le gusta y le disgusta la comida, valora la seguridad y el descanso, éste es un proceso valoral organísmico no consciente, son valores operativos, no concebidos o conceptualizados, el origen del foco del proceso valorativo se halla claramente dentro de sí mismo, sus elecciones se basan en sus propias sensaciones, no es influido por sus padres o algo externo a él.

Posteriormente conforme el niño va creciendo, va aprendiendo a tener desconfianza de su propia experiencia como guía de su conducta, aprende de los otros un gran número de valores concebidos y los adopta como propios aunque sean discrepantes con su experiencia se convierten en rígidos y flexibles en vez de flexibles y cambiantes.

Menciona una serie de valores introyectados por los adultos, y que corresponden a una cultura compleja, algunas características de estos son:
-la mayoría de sus valores son introyectados de otros individuos o grupos que son significativos para él y los considera como suyos.
-El origen o foco de evaluación, radica fuera de él mismo, lo que importa es que al hacerlos suyos es amado

y aceptado por los demás .

-Estas preferencias concebidas no están relacionadas por completo o no lo están con su propio proceso de experiencia.

Existe una discrepancia amplia y no reconocida entre las pruebas dadas por su experiencia y los valores concebidos, los cuales no están abiertos a ser probados en la experiencia, el debe mantenerlos en una forma rígida e incommovible. La posibilidad sería un colapso de sus valores. Por tanto, un aspecto común de la vida moderna es vivir con valores absolutamente contradictorios. Al tomar como muestras las concepciones de otros, perdemos contacto con la sabiduría potencial de nuestro propio funcionamiento y perdemos confianza en nosotros mismos.

En contraposición el enfoque valoral de un individuo maduro se basa en su propia experiencia, es como el infante y está abierto a otras fuentes sin ser estas tan significativas como sus propias reacciones, la única diferencia con el infante es que el es capaz de hacerlo conscientemente.

El autor enuncia algunas direcciones de las personas que maduran:

-ellos tienden a alejarse de falsas imágenes, éstas son valoradas negativamente.

-Tienden a alejarse de los "deberías", sin importar quien lo impone.

-Tienden a alejarse de satisfacer las expectativas de otros, el agradarle a otros como meta en si misma es valorado negativamente.

-Ser real es valorado positivamente, ser lo que es, ésta es una preferencia muy profunda.

-La autodirección es valorada positivamente. El paciente descubre un creciente orgullo y confianza para hacer sus propias elecciones, guiando su propia vida.

-La sensibilidad hacia otros y la aceptación de otros son valorados positivamente, aprecia a otros por lo que son, así como llega a apreciarse a sí mismo por lo que es.

-El individuo llega a valorar una apertura a toda su experiencia interna y externa, ser abierto y sensitivo a sus propias reacciones y sentimientos internos, a los de otros y a las realidades del mundo objetivo.

Este proceso de maduración de la persona harían superar y engrandecer la raza humana.

Alberto Merani "Del pinochio de Collodi al Pinocho de Walt Disney"

En este artículo se analiza cómo a través de la figura del cuento de Pinocho se transmiten una serie de conceptos acordes a una ideología dominante, estos son la disciplina, las buenas maneras, el respeto a los convencionalismos, el no decir mentiras etc.

El autor plantea que al niño se le alecciona para que crea que en general todos los niños carecen de experiencia y por ello siempre se equivocan.

Walt Disney enseña el respeto al trabajo; la justicia medida con el sudor de la frente.

El autor compara a los dos personajes, señalando que: la idea del personaje original pertenece a Collodi y W. Disney lo transformó, así Pinocchio muestra un palpable anticonformismo determinado por su curiosidad, encarna al producto de la libertad, es un niño que hace de la experiencia de la vida algo real y concreto. No aprende porque su personalización no se realiza por medio de aceptaciones sino es producto de un eterno conflicto de conciencia.

En la lectura de Walt Disney se da la idea del deber ser del hombre ahistórico, ya que es inmutable e invariable para todos los tiempos y lugares, es una lectura alienante, sin imaginación verdadera y sin inteligencia reflexiva, mientras que la de Collodi es imaginativa, para mentes creadoras.

El autor sostiene que el educador no puede estar al margen de la cultura que la ideología dominante difunde masivamente cada maestro debe poner en la mente de sus alumnos algo más que conocimientos, y esforzarse en que el niño desarrolle un destello de espíritu crítico.

Verónica Edwards Risopantron. "La relación de los sujetos con el conocimiento" en lo sujetos y la construcción real del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico.

Ideas Centrales

En este trabajo se expone el estudio realizado sobre los conocimientos escolares y su existencia social.

Considera a la cotidianeidad escolar como uno de los elementos más importantes en cuanto al conocimiento que allí se transmite y el cual abarca los programas, libros escolares, práctica docente en donde adquieren connotación específica el dictado, el examen, las miradas de aprobación o reprobación los silencios etc..

Son los maestros y los alumnos los que traman en el espacio privilegiado del aula, en un universo de relaciones los contenidos académicos, son estos sujetos quienes en el microcosmos escolar los asumen, los reconstituyen, los median, los restituyen o los olvidan.

Los contenidos académicos son presentados generalmente con carácter de verdaderos y en ese sentido se puede decir que transmiten visiones de mundo con autoridad,-

los sujetos se apropian, rechazan o constituyen los conocimientos. Es difícil para maestros y alumnos identificar conocimientos válidos los suyos presentes marginalmente en el aula.

El conocimiento escolar se entiende como construcción social, como objetivado las relaciones y prácticas (institucionales) cotidianas a través de las cuales los alumnos se encuentran con y hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir.

Los conocimientos adquieren existencia social concreta. Cada maestro presenta por medio de una lógica de interacción presenta el conocimiento de un modo singular; el aula misma es una instancia de definición del conocimiento, prescribe en su forma las posibilidades y limitaciones de las relaciones con el conocimiento.

El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado, la forma tiene significados que se agregan "al contenido" transmitido, así se produce un nuevo contenido o se vuelve nulo. Por ejemplo: la secuencia y orden de los contenidos, el rito del dato, el control de la transmisión, la demanda de la respuesta textual, la posición física requerida para responder etc., son formas que en sí mismas son un mensaje que altera y resignifica a los contenidos que la escuela transmite. Si la forma también es contenido en el contexto escolar, la presentación del conocimiento en formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal. Los contenidos académicos propuestos en los programas, son reelaborados por maestros y alumnos en cada ocasión, a partir de la historia de los maestros y de su intención de hacerlos accesibles a los alumnos, así mismo son reelaborados por los alumnos a partir de sus historias y sus intentos por aprender la lección. En la escuela se transmiten diferentes tipos de conocimiento Operacional y Situacional.

En la forma del conocimiento influye lo que se llama lógica de contenido, definida como: los presupuestos epistemológicos desde los cuales dicho conocimiento ha sido formalizado. Como ejemplo se menciona: el nivel de abstracción o de relación con el concreto, el grado de formalización del conocimiento, la pretensión de verdad y científicidad implícita en las formas de transmisión, la estructura y delimitación del conocimiento.

Influye igualmente la lógica de la interacción: el sentido que se objetiva en el conjunto de modos de dirigirse a alumnos y maestros unos a otros, incluye el discurso implícito como el explícito, el momento de la interrogación del maestro, el uso de las preguntas, el tipo de respuestas que se validan o no revelan aspectos de lo que allí se está definiendo como conocimiento. lo que se pone en juego en la interacción entre maestros y alumnos es una determinada lógica de la enseñanza y la lógica de la participación formal de los alumnos.

En la relación del sujeto con el conocimiento se produce una relación de exterioridad, en esos momentos el sujeto demanda pistas que le permiten el acceso a la respuesta correcta, se simula una apropiación del contenido que deja al sujeto en posición de exterioridad. También se produce una relación de interioridad con el conocimiento cuando el sujeto puede establecer una relación significativa con él. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración.

CONOCIMIENTO TOPICO: se orienta hacia la identificación "topica" de la realidad, es decir la ubicación de un espacio como eje del contenido, se pone énfasis en nombrar correctamente el término aislado, más que utilizarlo en determinada operación. El contenido debe estar ubicado en determinado orden y secuencia, el orden relacionado con la contigüidad entre los elementos, las respuestas son únicas, precisas y textuales, esto constituye el rito del dato" en el cual

esta forma de conocimiento se concretiza; se excluye la explicitación de la elaboración de los alumnos, el contenido se presenta con un carácter de verdad incuestionable, se transmite con un lenguaje científico extraño a los alumnos, presentándose como familiar sin serlo. En las observaciones hechas en las diferentes clases descritas se concluye lo siguiente:

-se debe leer de pie como una actitud de respeto, el maestro es el que interroga, las respuestas de los niños no son importantes para la lógica de la enseñanza que se objetiva, el maestro organiza la transmisión del conocimiento a través de las pistas que el va dando a los alumnos y las que los alumnos le den en la dinámica de preguntas y respuestas.

CONOCIMIENTO COMO OPERACION: se estructura como una orientación hacia la operación con el conocimiento, esta forma se presenta preferentemente como la aplicación, de un conocimiento general altamente formalizado a casos mas específicos, se basa en una lógica deductiva, el eje estructurante de su razonamiento es: conocidas ciertas características generales, se aplican a situaciones específicas para obtener resultado de un conocimiento. En la enseñanza, el énfasis está puesto en la aprehensión de la forma, de la estructura abstracta independientemente del contenido. El conocimiento se presenta como mecanismos e instrumentos que permiten "pensar", por ello esta forma se opone a la memorización; la operación con el conocimiento se apoya en la utilización de su lenguaje científico y técnico con el cual se legitima su validez y permite el ahorro de razonamiento por una aplicación eficiente y rápida.

En la situación descrita se observó una clase de Geometría, la maestra utiliza los siguientes elementos: un dibujo de las figuras geométricas en el cuaderno de un niño, las fórmulas de cada figura en cuanto el volumen y el experimento con figuras de cartón para ex-

plicar por qué el volumen de la pirámide es un tercio del volumen del prisma. Después de un primer intento de presentación de los elementos sin que los niños entendieran la maestra los repite por segunda vez en distinto orden sin ningún resultado, intenta nuevamente la explicación introduciendo un cuarto elemento: la aplicación de la fórmula, hace una demostración lenta y detallada.

El volumen se presenta formalizado como fórmula. como el modo validado, legal y eficiente de establecer y simbolizar las relaciones de magnitudes de un cuerpo.

La maestra intenta hacer comprensible los conocimientos para los niños refiriéndolos a imágenes, ya sea a través del texto o concretamente, sin embargo no lo logra, los niños obtienen pistas de cómo aplicar la fórmula, menciona que lo importante es pensar, los niños entienden que se trata de la lógica de aplicación de la fórmula, eso es "pensar".

CONOCIMIENTO SITUACIONAL: se estructura en torno al interés de conocer, hacer inteligible una situación: una realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto. El conocimiento es significación e incluye por definición al sujeto a quien significa. El mundo del sujeto atraviesa por lo abstracto y lo concreto, lo inmediato y lo ajeno, el referente para el sujeto es el mundo que así lo significa mediado por la situación.

El alumno conceptualiza de diversas maneras la relación entre un concepto abstracto y una realidad cotidiana; en este caso se pone de ejemplo el tema de la vivienda, en donde él establece una relación de lo conceptual a lo personal y viceversa, los alumnos hacen dibujos de sus viviendas, muestran el carácter social y compartido del conocimiento, las producciones expresan ambiciones sobre formas culturales y de vida de otras clases sociales.

En este conocimiento el alumno se ubica en el mundo, lo interroga para comprenderlo en relación a sí mismo, se aprecia como sustantivo en relación al proceso de autoconstrucción del sujeto.

Por relación con el conocimiento se entiende la posición en que el sujeto-alumno es puesto y adopta frente en cada caso.

En el conocimiento topico lo que se objetiva como importante es la postura y el momento de leer: los niños leen de piel y con el libro en las manos, están en donde terminó el compañero que le antecedió, fallar en esos momentos es fallar en la capacidad de leer, aquí la lectura como forma es medio para el cual es la mecánica y la prontitud del ejercicio y no el contenido de la lectura.

En el conocimiento como operación existe una contradicción en lo que la maestra dice a los alumnos "lo importante es que piensen" sin señalar estrategias ni información de cómo podrían ellos construir otra manera de obtener el volumen la maestra pide prácticamente algo imposible de cumplir. La lógica del discurso implícito se contrapone a la lógica de construcción que pide la maestra, produciendo confusión e influyendo para que los niños no respondan.

En el conocimiento situacional se incluye al sujeto y se le interroga poniendo en juego sus conocimientos anteriores, esto con el interés de conocer más que por el control de lo que los alumnos captaron de lo transmitido por el maestro.

Las dos primeras formas de conocimiento se inscriben en una misma legalidad científica, participan de los mismos presupuestos epistemológicos aunque la forma tópica es menos compleja que la de operación. La situacional rompe con las dos anteriores, posibilita la comprensión de la realidad por y para el sujeto, conduce menos a la enajenación del sujeto en el conocimiento.

Ma. Teresa Nidelcof. "Los contenidos que se transmiten en la escuela"

Ideas Centrales

La autora se pregunta quien determina los contenidos del proceso escolar de enseñanza-aprendizaje, ella responde que se determinan por los planes y programas de estudio.

Aquí se analizan los contenidos que se transmiten en la escuela y la orientación de estos, su actualización y el tipo de individuo que se pretende formar con ellos. Si estos contenidos les ayudan a explicarse la realidad y a plantearse problemas frente a ella o si contribuyen a alienarlos; estos aspectos dependen y se relacionan con los problemas: el de las subculturas y el de la ideología a la que responde el enfoque de los temas.

Retoma a Ely Chinoy para explicar el problema de las subculturas y el concepto de cultura, esta es la totalidad de lo que aprenden los individuos como miembros de una sociedad; es un modo de vida de pensamiento, acción y sentimiento.

Explica que todas las personas poseen una cultura, tanto la reina de Inglaterra como indígena de la selva Amazónica, la primera sería inculta si tuviera que vivir en la selva, puesto que no conoce esa forma de vida, igual pasaría con el indígena en el palacio de Londres.

La cultura que transmite la clase dominante es la correcta, y es ésta la que difunden los maestros como representantes de lo correcto. La sociedad valora al triunfador y la escuela los alienta a través de los cuadros de honor, en general se valora a los buenos promedios, a los buenos alumnos.

Características de la cultura burguesa que la escuela difunde:

- el libro es el mejor "amigo", allí está lo que hay que saber
- las cosas que están en los libros son las verdaderas
- es a los libros adonde hay que ir a aprender.

Se hace una diferenciación entre el trabajo manual e intelectual valorando este último y menospreciando el primero y relegándolo a los estratos inferiores. Se valoran además las profesiones típicas de las capas medias sobre el trabajo manual, así en los libros aparecen papas con portafolio y rara vez un papá obrero.

Se sobrevalora los heroes y las acciones individuales como decisivas en la historia, sin tomar en cuenta a el resto de los hombres.

Los alumnos que hablan bien son los que tienen mayores probabilidades de éxito, el lenguaje es parte de una subcultura de clase, los alumnos que hablan con un lenguaje similar al de la escuela serán capaces de desenvolverse mejor ya que "hablan mejor".

Por otra parte se plantea que existe la cultura de clases populares que es bombardeada por los medios de comunicación de masas: tv, revistas, radio y en la escuela, imponiendose la cultura burguesa a la popular, se imponen modelos a seguir creando necesidades y aspiraciones. Las clases populares crearán una cultura propia cuando se liberen del sojuzgamiento en el que viven actualmente.

Se señalan algunas características que el "maestro pueblo" debería alentar a detectarlas:

Valoración de la experiencia

El trabajador manual es el hombre que en su trabajo ha-

bla de lo que ha experimentado y practicado. Su saber es resultado de la acción.

En sus juicios políticos parte de las experiencias que ha vivido.

Le atraen las cosas en las que ve aplicación práctica.

Le interesa aprender aquello que sirve para algo. Saber para actuar y no el saber por el saber mismo.

Sencillez y autenticidad en la expresión de sus sentimientos o ideas.

No le preocupan los modales, aparecer de determinada manera, ni lenguajes o conductas distintos, se manifiestan espontáneamente como son.

Valoración de lo colectivo, lo solidario entre vecinos y compañeros.

Valoración de las personas no de los "intelectos"

Entre las consecuencias de la imposición de la cultura burguesa sobre la cultura popular se menciona que: los niños de clase popular viven una permanente situación de inferioridad con respecto a sus compañeros de sectores privilegiados; estos se manejan con toda comodidad en la escuela, ya que es continuación de su hogar, se habla de la misma forma, se tienen los mismos valores y hábitos, el niño de clase popular se siente en casa ajena, el idioma no es el suyo, no hablan de sus vidas y de sus problemas, los libros no tienen nada que ver con su mundo.

Analiza a cada uno de los aspectos que vienen complementados en los cuadernos de trabajo de los niños, enfatiza que en estos se describen situaciones que para algunos niños son desconocidas, por ejemplo un niño tiene en su casa aparatos eléctricos, luz, casa de

concreto etc. y otros no cuentan con esos bienes.

Crítica el lenguaje escrito que maneja el profesor en la enseñanza de la escritura: el niño se ve rechazado en su lenguaje, en sus costumbres en su expresión, se vive a sí mismo rechazado, como inferior. Los contenidos que se transmiten en la escuela responden a una ideología, ya que la escuela es parte del proyecto político de la clase dominante y expresa su ideología, por tanto la neutralidad no existe.

Menciona algunos ejemplos de la postura que se maneja en los libros de texto de primaria:

el éxito de la conquista es presentado como valor del conquistador y no se menciona la superioridad de los armamentos, hay un sentimiento de simpatía hacia el conquistador. En otro texto aparece la superioridad del blanco dominador sobre los esclavos. En los manuales hay textos con un contenido tendencioso, se ve la realidad de determinada manera con un trasfondo político.

Hay maestros que aceptan acríticamente los contenidos y así los presentan, los contenidos son alienantes porque están desvinculados del presente y la realidad que se vive, y se presentan sucesiones de datos, fechas, hechos donde se percibe un sentido a la realidad.

Opción del "maestro pueblo"

- valora la cultura popular: desarrolla su expresión, les valora su lenguaje, sus expresiones y sus gestos, capta y aprende de ellos su problemática, les ayuda a percibir la existencia de distintas subculturas y su significación, lo que equivale a que desarrolle conciencia de clase, les ayuda a desmistificar la cultura burguesa.

- revisa los contenidos ideológicos de los manuales y

los textos: los reenfoca buscando honestamente la verdad, los ayuda a que confronten textos de diferentes subculturas, plantea los contenidos no como respuesta dogmática sino en forma problemática.

- se preocupa por la funcionalidad de los contenidos:

busca aquello que es útil para la vida, selecciona lo mínimo con significación y trabaja a fondo a un ritmo agradable en ello en lugar de abarcar rápidamente temas y programas pone el acento en lo contemporáneo y en la observación del medio, no hace de los contenidos el fin del proceso enseñanza-aprendizaje, sino lo considera un medio para avanzar en el logro de los objetivos educativos.

Rosa Estela Vazquez Alvarado. "El maestro ante el conocimiento"

Ideas Centrales

El maestro se relaciona con el conocimiento sintiéndose poseedor del mismo, cree que socialmente es el indicado para concentrarlo y distribuirlo, para él el ser maestro implica seleccionar los conocimientos que se van a impartir, distribuirlos como considere necesario y calificar a través de una evaluación que se presenta como indispensable para constatar si el alumno recibió la cantidad de información que él virtió. No se considera investigador del conocimiento, cuestionador de lo dado y establecido como relevante, es únicamente transmisor de ciertas recetas de conocimiento.

El conocimiento se coloca fuera de la escena educativa, es un instrumento más de legitimación de poder que la institución confiere al maestro y que no permite el cuestionamiento, y lleva tanto al maestro como al alumno a aceptar la realidad aparenial, anulándose las posibilidades de crear e investigar. En esta relación -

maestro-conocimiento refuerza y reproduce su papel al legitimarlo, aceptarlo, así mismo legitima la realidad alienada en la que el maestro se relaciona socialmente.

Rafael Qiroz. "El maestro y la legitimación del conocimiento"

Ideas Centrales

El autor explica que en el encuentro del profesor con los programas escolares que le toca impartir cada año se enfrenta a un proceso en el que se presnetan diversidad de situaciones particulares correspondientes a historias personales y sociales de los maestros.

En lo que respecta a este proceso marca los siguientes aspectos:

- cada sujeto concibe de diferente manera lo que vale la pena saber y lo que no es necesario, así en la apropiación de saberes interviene la historia personal de cada uno.

Se cuestiona que es lo que los diferentes grupos, clases o sujetos consideran conocimiento legítimo y lo que consideran no conocimiento; por su parte la escuela valora cierto saber que otros espacios sociales legitiman. El maestro se enfrenta con programas que tiene que impartir independientemente de su voluntad, sin que él haya participado ni opinado nada en su elaboración, así cada maestro con su propia valoración del conocimiento enfatiza ciertos temas y rechaza otros, incluye contenidos ausentes en el curriculum oficial y excluye algunos de éste, valora lo que es digno de enseñar y lo que no vale la pena enseñar. De esta manera se forma un círculo vicioso difícil de romper: el maestro se forma en la escuela, recibe conocimientos legítimos, es decir conocimientos impartidos por maestros y no otros, lo de afuera, sabe-

res externos a la escuela llegan poco a los maestros por otros medios, quedando circunscritos en su mayoría al interior del propio mundo escolar, se construye una red tautológica de difícil ruptura.

Elsie Rockwell y Grecia Galvez. "Formas de transmisión del conocimiento científico: un análisis cualitativo"

Ideas Centrales

El artículo describe el estudio realizado en cuatro grupos de primaria dos de segundo y dos de quinto, en dos escuelas vespertinas de población predominante obrera, en el Norte de la ciudad de México.

El objetivo del estudio fue desarrollar técnicas de recolección y análisis de datos basadas en la observación del trabajo docente dentro del aula. Se utilizó la técnica de registros descriptivos, enfocados en la interacción verbal entre maestros y alumnos, esto les permitió desarrollar diversas formas y categorías de análisis y abordar el mismo material desde diferentes perspectivas.

Un segundo análisis se centró en las formas de transmisión de conocimiento científico, con el objeto de reconceptualizar la enseñanza de la ciencia. Se seleccionaron las clases más ricas observadas explorando diferentes dimensiones de la interacción observada planteando relaciones entre ellas. Se trató de evitar juicios acerca de lo "bueno" o lo "malo" de la enseñanza o de su "deber ser" de los programas oficiales.

Las categorías de análisis de cada clase son:

1.- Presentación de conocimiento: consiste en el conjunto de elementos de todo tipo a través de los cuales se comunica o registra el conocimiento, por par-

te de maestros y alumnos; incluye las formas en que se enuncia, los textos escritos o leídos, la asociación con ejemplos, materiales o ilustraciones, y las relaciones que se establecen o se omiten en la definición implícita o explícita de los conceptos tratados en la clase.

2.- Estructura de la clase: se describe sintéticamente la secuencia y actividades observadas a fin de presentar una visión global de lo que pasó durante la observación; se tomó en cuenta la forma en que los maestros tienden a planear sus clases, con los pasos explícitos de motivar, presentar el "tema", "evaluar" o "afirmar". Resume lo que comúnmente se considera como método, técnica o forma de enseñar.

3.- Organización de la clase: se caracterizó la relación entre maestros y alumnos mediante la cual se da la enseñanza, se intentó identificar los mecanismos que el maestro pone en práctica para mantener y canalizar la participación de los alumnos. Se incluyeron rituales, medidas disciplinarias, componentes imprescindibles para analizar la dinámica de clase.

4.- Actividad de los alumnos: se rescata lo que "hacen" los alumnos durante la clase.

5.- Pautas de interrogación: los momentos de interrogación en que la maestra interroga a los alumnos sobre el tema interesaba describir las pautas que predominaban en cuanto al uso de preguntas, la forma de responder de los alumnos y la reacción de la maestra frente a diferentes tipos de respuestas, aquí se revelan las reglas de juego que definen la relación maestro-alumno.

6.- Integración del conocimiento. La forma en que se maneja y se integra (o no) el conocimiento a través de las formas de transmisión.

El primer ejemplo descrito se refiere a la enseñanza de los diferentes tipos de plantas: fanerógamas y criptógamas en el grupo 5o. A.

Las observaciones que se hacen a esta clase son las siguientes:

Los alumnos copiaron las definiciones de criptógamas y fanerógamas, clasificaron estampas de estos tipos de plantas, las comparan con las del libro como les indico la maestra, algunos le preguntan cuando dudan sobre el tipo de alguna planta y la maestra lee el texto de la estampa para poder responder a la pregunta, ella dice "atras de la estampa está todo lo que tienen que saber".

Las actividades realizadas siguen la secuencia del texto y recomendaciones del libro del maestro con modificaciones de procedimiento en lugar de clasificar plantas colectadas lo hacen con estampas, en lugar de observar las partes de la flor, copian un resumen elaborado por la maestra y el dibujo del libro.

La clase se ordena en torno aquello que los alumnos deben hacer y no a la unidad temática o la interacción verbal sobre el conocimiento.

En el resumen escrito utiliza palabras o versiones más formales y en sus explicaciones orales usa un lenguaje formal, recurriendo a metáforas que no se encuentran en la lección.

La actividad de los alumnos se centra en clasificar, pegar estampillas, copiar y dibujar, preguntan sobre los detalles del formato del cuaderno, les interesa que éste quede bien y esto tiene prioridad sobre la explicación de fanerógamas y criptógamas que la maestra intenta dar. Los alumnos no preguntan sobre los conceptos de la reproducción aunque estos les inquieten.

La maestra tiende a determinar el tipo de planta por el texto que trae la estampilla, en lugar de reforzar la comprensión y el uso de la definición.

En el proceso de formación de una planta, el resumen que se elabora desagrega el "proceso" en una enumeración de partes mas la definición de "polinización" y "fecundación". El final del proceso, la formación de semillas y del fruto no queda incluido y la lección pierde su unidad. No se aclara que es polen y no semillas lo que sale de los estambres, ni se concluye cómo se forma la semilla de la unión de polen con el ovulo.

En lo que respecta a estos estudios se señala que es necesario construir nuevas categorías de análisis, complementar la observación directa con entrevistas a maestros y alumnos, es importante buscar formas de integrar las dimensiones del contenido, formas de enseñanza y relaciones sociales en el proceso de transmisión, tomando en cuenta los efectos de unos sobre otros.

Elsie Rockwell y Ruth Mercado. "Las normas de la institución escolar y la vida cotidiana en la escuela"

Ideas Centrales

En la vida escolar no sólo existen las normas oficiales explícitas sino que el mismo carácter social de la institución escolar responde en términos generales a las características de la sociedad en que se encuentran. Influyen también las relaciones al interior del aparato escolar su historia particular que se plasma en la forma de organización y prácticas educativas.

La otra parte de la institución se constituye por la vida cotidiana y su contenido histórico en cada escuela

específica y concreta.

En esta entran en juego otros factores que rebasan las normas oficiales y tienen su propia historicidad y determinación.

"La práctica docente y la formación de maestros"

El contexto cotidiano del maestro es la institución escolar. En la definición de institución escolar se desecha la noción de "norma" como eje del mismo concepto, poniendo en su lugar la comprensión de los procesos sociales que constituyen a cada escuela, a través de la historia.

La realidad existente entre la realidad de la escuela y la formación docente se cuestiona en cuanto a que si se puede recuperar la realidad escolar para conformar proyectos de formación y actualización de maestros y si el contexto escolar implica en la definición, jerarquización y transformación del contenido y sentido de la practica docente.

Criticán el hecho de que algunas personas al tratar de entender el trabajo del maestro lo desvinculan del contexto donde se ubica; la escuela, plantea que sólo se tiene en cuenta su personalidad formación personal o cultural previa y no las características de la institución que también enmarcan y posibilitan su trabajo.

El "contexto" abarca desde la situación inmediata hasta la totalidad social, por ello los estudios sobre la práctica del maestro se polarizan en lo "micro" o en lo "macro" otros estudios se ubican en los llamados aparatos ideológicos del estado e igualmente se pierden de vista las condiciones concretas de su trabajo.

Dentro de cada escuela hay ciertas prácticas que aparecen como legítimas, otras son sancionadas, ambas son normas reales que dan cuenta de lo que ocurre en la

escuela. Ponen como ejemplo que en cualquier salón de clase gran parte de la actividad de los niños escapa a las normas explícitas o implícitas del "rol" del alumno.

La norma, sobre todo la oficial estorbaba a las autoras porque no les permitía ver la riqueza histórica y el trabajo significativo que se da en el salón de clase.

Lo importante, resalta, es conocer esas prácticas reales, saber cómo han llegado a existir, cómo responden a las condiciones reales de trabajo y qué significado tienen dentro de la escuela, así aparece una escuela histórica, tangible y observable en la que adquiere sentido las actuaciones de los maestros y de los alumnos.

Resaltan las condiciones materiales de cada escuela, siendo estas no solo los recursos físicos para el trabajo, sino también las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres.

Como ejemplo del espacio potencial del trabajo docente mencionan el patio escolar cuyo uso se encuentra acondicionado a ciertas actividades y horarios por ello estos elementos son mediados por la organización social de la escuela. Frente a estas condiciones el maestro tiene márgenes de autonomía, existen igualmente mecanismos de control ideológico sobre el maestro.

Otro aspecto que marca la relación entre práctica docente y contexto institucional que da cuenta a la vez de la heterogeneidad de su práctica es la trayectoria histórica de cada escuela, presentando prácticas educativas diferentes en cada una de ellas, así mismo la biografía misma de los maestros, su apropiación de saberes a lo largo de su experiencia docente contribuye a conformar las características propias de cada escuela.

Laura Ayala. "Enfoques reduccionistas de la práctica docente"

Ideas Centrales

La práctica desde el pragmatismo:

John Dewey caracteriza la experiencia desde dos momentos: uno activo que implica un sentido en el actuar, y otro pasivo que se desprende de las consecuencias que se producen de este intercambio; es necesario darle a la experiencia direccionalidad, la cual debe ser simultánea y sucesiva; seleccionar de todas las tendencias aquellas que sean las más adecuadas y que se articulen con las que proceden y suceden.

La dirección debe tener un enfoque y un orden.

El pragmatismo se caracteriza principalmente por su utilidad, por ser un "instrumento de acción", por tener una "utilidad práctica". Considera el conocimiento aquel que sólo tiene finalidades prácticas y que se vincula con la eficacia y la economía.

La práctica utilitaria analiza aspectos que únicamente conciben lo aparente y lo inmediato como eficacia y economía; se olvida de la esencia del fenómeno y obtiene un conocimiento fragmentado deformado: considerado como natural, con el que el hombre actúa cotidianamente.

El sujeto se encuentra cognoscitivamente alejado de las circunstancias concretas en las que se expresan las relaciones sociales, lo importante es la utilidad de las cosas, que cambian en función del beneficio o del perjuicio que producen. Se menciona el ejemplo que da Karel Kosik sobre la utilización del dinero por parte de los hombres sin saber que es; el docente por su parte reconoce algunos aspectos y consecuencias de su --

práctica, lo cual no implica que se las explique.

En contraposición al pragmatismo, la tendencia histórico-social se caracteriza por tratar de conocer la esencia del fenómeno, desde la contradicción, totalidad y la concreción. Captar el fenómeno significa conceptualizarlo considerando lo aparente e inmediato, así como lo que está oculto. La esencia no se capta directamente, ésta debe ser descubierta mediante una actividad especial: la praxis. La realidad puede ser transformada "revolucionariamente" sólo en la medida que es creada por el hombre, sujeto y objeto forman parte de un proceso dialéctico.

La práctica utilitaria actúa limitadamente en la cotidianidad, y la praxis histórico-social, articula el pasado y el presente descubre los mecanismos ocultos del poder en sus propias acciones y no fuera de ellas.

A diferencia del pragmatismo, la tendencia histórico-social caracteriza lo verdadero como aquello que no está dado ni predestinado sino es un producto social, el hombre realiza su propia verdad, la cual no es inaccesible pero tampoco es alcanzable de una vez y para siempre, la verdad se produce en la relación hombre-sociedad. En las prácticas cotidianas lo que se percibe es lo fenoménico de lo verdadero, para conocerlo es necesario descubrir su esencia, considerando tanto lo inmediato, lo útil como lo que se oculta en lo aparente.

La práctica pragmática es reducida al objetivismo y al subjetivismo, es subjetiva cuando a partir de los deseos e intereses orienta su comportamiento cotidiano, la práctica cambiara a partir de la voluntad y los deseos, y olvida en su percepción las circunstancias objetivas en las que está inserta. Es objetivista porque critica de una forma espontánea e inmediata los aspectos objetivos que delimitan su comportamiento, cuestiona las estructuras de poder como un aspecto importante que influye en las prácticas cotidianas.

La praxis histórico-social ha localizado el poder fuera de lo cotidiano y ha intentado pensar la práctica desde un praxis orientada al exterior, como contra el Estado, ausenta en su percepción ámbitos del poder, como los aspectos objetivos y subjetivos de la práctica educativa cotidiana. Una crítica objetivista histórico-social se orienta contra las estructuras y las jerarquías institucionales, y se localiza en ellas el poder que impide mejorar la calidad de la práctica docente, por ejemplo en las autoridades, si se cambian las autoridades se cambia el poder que impide mejorar la calidad de la práctica docente, esto supone que el poder se encuentra fuera de la práctica docente en las autoridades, se ausenta el poder de lo cotidiano.

Es necesario que el docente reflexione y conozca su práctica para recuperar lo objetivo y lo subjetivo en una praxis más articuladora y que, por lo tanto cuestione y se explique su cotidianeidad.

Se requiere considerar la práctica docente desde una perspectiva que implique lo subjetivo y objetivo, pensado desde lo cotidiano y lo histórico-social; esto permite conceptualizar la práctica docente como un proceso dialéctico, donde lo aparente y lo esencial, lo inmediato y lo mediato, lo subjetivo y lo objetivo, explican las contradicciones que existen en las prácticas docentes cotidianas.