

234
2 es.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

El Estudio de la Persona del Docente para su Autocomprensión como Elemento Básico en la Formación de Profesores

REPORTE LABORAL

Que para obtener el título de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

p r e s e n t a

RODOLFO RIVERA ORDOÑEZ

DIRECTOR: LIC. NESTOR FERNANDEZ SANCHEZ

Enero

1998

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

258366



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.

Para mí sólo recorrer los caminos que tienen corazón,
cualquier camino que tenga corazón.
Y por ahí yo recorro, mirando, mirando sin aliento.
Palabras de Don Juan a Carlos Castaneda

No juzgues el camino que otro hombre haya recorrido
hasta haber caminado una milla en sus mocasines.
Refrán de los indios Pueblo

Dios hace muchas cosas... el docente también...
y a Dios no le pagan.
Reflexión de Cristina (†) docente participante de la
1ra. Generación del D.F.D.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres y hermanos que han estado conmigo en las buenas y en las malas..

A María de. Lourdes mi compañera de vida y corazón.

A Germán Orozco Miranda por su persistencia docente y gran compañero de las batallas de la formación de profesores.

A Rosita Romero, Rosita Silva, Susana, Noel y Fernando Viniegra compañeros y amigos del Diplomado en Formación Docente.

A Pablo Cervantes Ruiz por facilitar cambios profundos en mi persona.

A la UNAM: Facultad de Psicología , CISE y Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán por propiciar mi desarrollo profesional y personal.

A los compañeros del proyecto del IPEIC: Rafa, Licha, Ernes, Vicky.

A los profesores de la 8a. Generación del D. F. D. por todo lo que aprendí con ellos en el módulo dos.

Al Lic. Néstor Fernández Sánchez por su asesoría, apoyo y paciencia en la realización de este trabajo.

A las profesoras sinodales de la Facultad de Psicología.

A las compañeras coordinadoras del Programa de Titulación por su amorosa paciencia y tierno seguimiento.

A Juanita Godínez por su paciencia para descifrar mis jeroglíficos.

A mi alter ego: E. S.

INDICE

1.- JUSTIFICACION.....	1
2.- ANTECEDENTES.....	4
2.1 El contexto local.....	4
2.2 El papel de la persistencia docente en la instauración del Programa de Formación Docente con carácter de Diplomado.....	6
3.- LA FORMACION DOCENTE.....	7
3.1 Orientaciones de la Formación Docente en la actualidad.....	7
3.2 Algunas consideraciones sobre la formación docente.....	8
3.3 Conceptualización y caracterización de la formación docente.....	9
4.- EL DIPLOMADO EN FORMACION DOCENTE DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN -UNAM.....	11
5.- FUNDAMENTOS TEORICOS Y METODOLOGICOS DEL DIPLOMADO EN FORMACION DOCENTE.....	14
5.1 Fundamentos Teóricos.....	14
5.1.1 Educación de adultos.....	14
5.1.2 Andragogia.....	15
5.1.3 Educación continua: una vertiente de la educación de adultos.....	16
5.1.4 Los estudios de diplomado como una modalidad de educación continua.....	17
5.2 Fundamentos Metodológicos.....	18
5.2.1 Enseñanza modular.....	18
5.2.2 Grupos de aprendizaje.....	19
5.2.3 La coordinación de grupos de aprendizaje.....	20
5.2.4 El aprendizaje significativo.....	22
5.2.5 Estrategias para el aprendizaje.....	24
6.- LA AUTOCOMPRESION DOCENTE COMO ELEMENTO BASICO DE LA FORMACION DE PROFESORES.....	29
6.1 Generalidad y especificidad.....	29
6.2 La importancia de la autocomprensión: Docente ¿quién eres?.....	29
6.3 La teoría de la personalidad de Carl Rogers.....	30
6.4 Una aproximación a la comprensión del contexto laboral docente.....	33
6.5 La autocomprensión y su importancia para la elaboración del significado del trabajo docente.....	36
7.- PROCEDIMIENTO.....	38
7.1 Características de los docentes participantes.....	38

7.2 Estructura de las sesiones.....	39
7.3 Sesión Uno.....	41
7.4 Sesión Dos.....	44
7.5 Sesión Tres.....	46
7.6 Sesión Cuatro.....	48
7.7 Sesión Cinco.....	50
7.8 Sesión Seis.....	52
7.9 Sesión Siete.....	54
7.10 Sesión Ocho.....	56
7.11 Encuesta Post - Módulo.....	57
8.- EVALUACION.....	59
8.1 Sesión Uno.....	59
8.2 Sesión Dos.....	61
8.3 Sesión Tres.....	64
8.4 Sesión Cuatro.....	67
8.5 Sesión Cinco.....	69
8.6 Sesión Seis.....	70
8.7 Sesión Siete.....	71
8.8 Sesión Ocho.....	73
8.9. Encuesta Post - Módulo.....	74
9.- ANALISIS.....	80
10.- CONTRIBUCIONES.....	83
11.- ANEXOS.....	85
Anexo I.- Evaluación de sesiones.....	85
Anexo II.- Encuesta Post-Módulo.....	89
12.- REFERENCIAS.....	92

1.- JUSTIFICACION

En los últimos años, nuestra sociedad hace énfasis en la importancia que concede a la educación para el desarrollo del país. El ingreso al T. L. C. y los retos que acarrea la globalización de la economía a nivel mundial parecen ser las razones para ello.

Lo anterior ha traído como consecuencia la generación de amplios debates en el seno de la sociedad sobre el tema educativo en muchos sentidos y desde diferentes perspectivas. Un punto importante en esta discusión se refiere al papel que desempeñan los hombres y mujeres docentes encargados por la sociedad de realizar el trabajo de impartición de conocimientos a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos debates continúan (Ibarra, 1995) y se puede decir que hay algunas coincidencias tales como:

- a) Los docentes deben tener una formación inicial para la labor educativa además de una formación profesional en alguna especialidad.
- b) Los docentes continuamente necesitan actualizarse en el quehacer docente y en su propia disciplina, a través de diferentes modalidades académicas dirigidas a tal fin.

De acuerdo a esto, las instituciones educativas impulsan programas para la formación profesional, actualización y capacitación de profesores. En los últimos años asistimos a una gran oferta de conferencias, cursos, talleres, diplomados, maestrías y doctorados en educación impartidos por diferentes instituciones educativas, públicas y privadas.

Todos los eventos expresan de manera explícita, o implícita, especialmente los programas de formación de profesores, "introducir cambios en sus mentalidades, actitudes, valores, predisposiciones, expectativas con el fin de cambiar sus modos de hacer las cosas en el aula y de esta manera, cambiar los principios estructurados del oficio" según Tenti Fanfani citado por Ibarra (1995).

La Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la Universidad Nacional Autónoma de México se dio a la tarea de cubrir esta necesidad a través de la creación del Diplomado en Formación Docente en 1990 pensando en:

- a) Formar a sus propios docentes que laboran en las diferentes carreras.
- b) Ofrecer esta posibilidad a docentes que trabajan en las zonas aledañas en instituciones públicas y privadas.

De este modo, los profesores que trabajan en la zona metropolitana, región noroeste, acuden a recibir una formación docente que de otra manera les resultaría inaccesible si tuvieran que desplazarse al sur del D.F. dado que en su propia zona de trabajo y residencia los profesores disponen de pocas ofertas para efectuar su formación, actualización y capacitación docente.

El equipo docente que diseñó este programa de formación pensó en ofrecer un servicio educativo que propiciara que los profesores participantes construyeran aprendizajes significativos (Ausubel, 1976) a partir de la vinculación de su experiencia incorporando nuevos elementos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos y didácticos que realmente favorezcan la innovación de su quehacer docente.

Además el equipo añadió un sello original con elementos psicológicos a este programa de formación docente. Uno de los aspectos que muy poco o nada se incluye, en los programas formativos es el abordaje de la autocomprensión de la persona del docente como un requisito para poder llevar a cabo exitosamente su tarea. Los cambios y desarrollos sociales recientes presionan a los docentes (Ibarra, 1995). Esto se traduce en expectativas sociales, además de las variaciones introducidas en su rol profesional que se plasma en aumento de las exigencias laborales, de tal manera que los profesores desarrollan stress y ansiedad (Esteve, 1994).

Siguiendo a este mismo autor (Esteve, 1994) una de las estrategias para evitar lo que él llama "el malestar docente" es la identificación de sí mismo por parte del profesor. El conocerse a sí mismo y los factores que le afectan como parte de ese conocimiento es la primera regla para el dominio de la clase.

Ya que el profesor se implica con las personalidades de sus alumnos para llevar a cabo la tarea de producción de aprendizajes, necesita tener una clara ubicación de sus necesidades, sus ansiedades y su estilo personal de expresarse y relacionarse con otros. Bales, citado por Moyne (1986), calcula que el 43% de los intercambios en el aula se relacionan con lo afectivo, es decir casi la mitad de las interacciones se sitúan en ese plano.

Con estas consideraciones se pensó que un programa de formación docente a través de la modalidad de Diplomado para profesores en ejercicio, podría incluir un apartado específico estructurado a través de un módulo donde el profesor inicie un proceso de autocomprensión, (proceso realizable para toda la vida), para desanudar la urdimbre del "afuera" y el "adentro" en el que muchas veces se encuentra atrapado. (Abraham, 1986).

Este programa de dirigió en primer lugar, a los profesores de la Facultad que en ese entonces constituían un número de 1,353 atendiendo a una población de 14,000 alumnos aproximadamente y que no contaban con los elementos para hacer frente a esta

problemática y otras mas generales de la docencia, para llevar a cabo eficientemente el proceso enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, se enfocó a los docentes de otras instituciones educativas que se acercan a la Facultad a solicitar este servicio y las cuales numéricamente son importantes.

El presente reporte laboral tiene el propósito de evidenciar como un grupo de docentes de una generación del Diplomado, llevó a cabo un proceso de autocomprensión, dentro del marco de grupo de aprendizaje, a través de la intervención profesional del psicólogo en el campo de la formación de profesores.

La importancia de este trabajo radica en los siguientes puntos:

- a) Los profesores descubren que la autocomprensión facilita su crecimiento individual y profesional para transitar en el camino cada vez más difícil de la docencia.
- b) Para los formadores de docentes: incluir en los programas de formación tanto para los profesores en ejercicio o para los docentes que se preparan actualmente, estrategias que les permitan la autocomprensión a través de analizar su contexto y el impacto en su personalidad, evitará las deserciones futuras o los profesores estereotipados en un ejercicio carente de entusiasmo e incapaz de reciclarse.
- c) La tarea de proporcionar elementos para la autocomprensión del docente como aspecto básico de su formación puede ser llevada a cabo idóneamente a través de la intervención de un profesional de la psicología aportando los elementos teóricos y prácticos para que el mismo docente introduzca los cambios necesarios que le den un nuevo sentido a su trabajo en el aula y en general en la institución educativa.
- d) La intervención del psicólogo en esta vertiente de la autocomprensión docente evidencia un campo de investigación poco abordado, los aspectos psicológicos del docente, resultado del contexto y de su propia historia y su repercusión en su práctica educativa.

2.- ANTECEDENTES

2.1. El contexto local

En la década del 70 se dió un proceso de masificación de la enseñanza. El crecimiento acelerado de la matrícula llevó a que se triplicara el número de maestros y escuelas. En educación media superior en 1970 se contaba con 279,945 estudiantes, este número en 1980 llegó a 1,008,332 jóvenes (Castrejón Diez, 1985).

En educación superior, en 1970 según cifras oficiales citadas por Molinar (1986), la matrícula universitaria fue de 250 mil estudiantes y pasa a más de un millón en 1984.

La aparición de nuevas instituciones educativas, en el panorama nacional durante esta década de los años 70, trajo como consecuencia la necesidad de proveer docentes. Muchos profesionistas que recién terminaban sus estudios superiores y sin haber acumulado suficiente experiencia profesional llegan a "dar clases" (Armijo, 1996). Esto en parte fue suscitado por la tendencia de la sociedad que desde la década de estos años 70, se da en cuanto a desplazamiento hacia abajo y al subempleo de los egresados universitarios. El sector público, y el sistema educativo amortiguan esta situación de desempleo y subempleo de los egresados universitarios, al dar cabida a muchos de ellos.

La Universidad Nacional Autónoma de México, como institución educativa relevante, instrumenta el sistema del Colegio de Ciencias y Humanidades en 1970, y en 1974 inicia un programa de descentralización que contempla la creación de cinco planteles que se llamarían "Escuela Nacional de Estudios Profesionales" añadiendo la inscripción geográfica del lugar correspondiente a su ubicación en el área metropolitana.

El primer plantel fue la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Cuautitlán que comienza a funcionar en abril de 1974, con las características de curriculum flexible, enseñanza interdisciplinaria y multidisciplinaria, estructura departamental y vinculación escuela- industria. Dichas características respondían a los esfuerzos de modernización del sistema educativo, que se traducían en nuevas formas de organización académica y administrativa para enfrentar los problemas de aprendizaje, atención a las necesidades sociales y de desarrollo nacional y que se plasmaban en diseños curriculares novedosos. (Díaz Barriga, A., Martínez, D., Reygadas, R. y Villaseñor, G., 1989)

Debido a las premuras con que inició su funcionamiento la contradicción no se hizo esperar. Los profesores fueron contratados y puestos inmediatamente a laborar para cumplir las exigencias requeridas de contar con personal docente para las carreras que iniciaban.

Muchos alumnos de semestres avanzados que estudiaban en Facultades de Ciudad Universitaria, solicitaron entrar a formar parte de la planta docente lográndolo sin mayores dificultades.

De esta manera, el cuerpo docente no recibió la formación necesaria para el ejercicio educativo y así mismo no estaba preparado para llevar a cabo el nuevo modelo curricular de la ENEP-Cuautitlán. Salvo casos aislados de docentes que buscaron y solicitaron cursos sobre los nuevos planteamientos, la docencia de FES-C reprodujo los modelos tradicionales de enseñanza basados en la conferencia expositiva.

En 1976 un docente, German Orozco Miranda, con formación de medicina veterinaria inicia la impartición de cursos y talleres sobre docencia.

En 1980, seis profesores llevan a cabo cursos para los mismos profesores de la Facultad basados en la corriente de la Sistematización de la Enseñanza. Estos cursos fueron por invitación abierta y los profesores, por consiguiente, no estaban obligados a llevarlos. Sin embargo, muchos profesores, (un 60% de la planta docente de ese entonces) tomaron uno mínimamente. En este año la dependencia cambia su status de ENEP a Facultad de Estudios Superiores al instaurarse el Doctorado en Microbiología.

En 1984, este grupo de profesores, ahora ampliado, presenta una propuesta de "Especialidad para el Ejercicio Docente" para los profesores de la Facultad, que es rechazada, por el Consejo Universitario, aduciendo que no cumplía todos los requisitos planteados por la legislación universitaria.

Para 1986, se impulsa un Proyecto de Evaluación de Planes y Programas de Estudio que se propone actualizar la currícula de las entonces nueve carreras de licenciatura. Una propuesta presentada por el Dr. Orozco para impulsar un programa de formación de evaluadores de los planes y programas de estudio, que a fin de cuentas era un programa de formación docente es rechazada por las autoridades.

En este año, del grupo de profesores que impulsaba los cursos y la especialidad solo permanece el Dr. Orozco que seguía impartiendo cursos y talleres relacionados con aspectos teóricos y metodológicos sobre docencia tanto a profesores de la Facultad como a grupos de docentes de instituciones educativas públicas y privadas que solicitaban expresamente esta preparación.

En 1988, el autor de este trabajo se une para impartir estos cursos que se siguieron efectuando con las características de ser eventos aislados que no tenían una secuencia y una estructuración dirigida a lograr específicamente la formación que manifestaban como una necesidad muchos profesores participantes de estos cursos.

En 1990, una nueva administración académica convoca a los grupos de profesores e investigadores que desarrollan líneas de trabajo común, para ser reconocidos formalmente como grupos de trabajo académico con el nombre de "Cátedras". Dos profesores junto con el Dr. Orozco y el autor de este trabajo proponen la "Cátedra de Formación Docente" que aprobada en 1991, es aceptada entusiastamente por la comunidad interna y externa. El paulatino desarrollo lleva a que en 1993, los cursos secuenciales se conviertan en el Diplomado en Formación Docente.

De esta manera, la Cátedra de Formación Docente cuya principal actividad es el Diplomado en Formación Docente beneficia potencialmente a:

- a) Los docentes de la Facultad en número aproximado de 1350 ya que en ese entonces, sólo 25 profesores tenían carreras, maestrías y especialidades afines con una preparación docente.
- b) Instituciones del sistema de educación pública del Estado de México en el nivel educativo medio superior y técnico, cercanas a la Facultad cuyos profesores pueden recibir formación docente ya que muchos son egresados universitarios de diversas carreras.
- c) Instituciones de educación privada circunscritas en el área de la FES-C, de nivel medio superior y superior con características similares en su planta docente, señaladas en el inciso anterior.

2.2. El papel de la persistencia docente en la instauración del Programa de Formación Docente con carácter de Diplomado.

Este gran período reseñado de 1976 a 1991, se le puede llamar la historia de la persistencia docente de un profesor de la Facultad que creyó y creó un proyecto de formación sostenido en su compromiso personal y que a pesar de los avatares y caminos laberínticos de la institución pudo contagiar en su entusiasmo a otros docentes para hacerlo realidad aprovechando las coyunturas político-administrativas.

3.- LA FORMACIÓN DOCENTE

3.1. Orientaciones de la formación docente en la actualidad.

La ausencia de elementos teórico-metodológicos con la que muchos docentes llevan a cabo su tarea educativa, parte del supuesto aceptado comúnmente, por fortuna cada vez menos en la actualidad, de que sólo se necesita saber algo para poderlo enseñar. El dominio de la materia, si bien es necesario, no garantiza que el profesor pueda enseñar lo que sabe. Los estudiantes lo expresan cuando dicen que un profesor "sabe mucho pero no sabe enseñar". (Zarzar, 1994)

Y ahora bien, ¿qué se entiende por formación docente?. Esta difícil y a la vez apasionante tarea, lleva a indagar el concepto a través de su aplicación en diferentes acciones. (Rodríguez, 1994) Más que buscar una definición, Zarzar (1994), perfila tres orientaciones básicas.

- a) Programas en los cuales se pone el énfasis en que los profesores sepan más de su materia y estén actualizados en los últimos avances de conocimientos del área. De esta manera de ofrecen a los profesores oportunidades de estudiar maestría y doctorado, además de cursos y conferencias de profundización y actualización de la disciplina. Se incluyen pocas asignaturas y temas del área pedagógica.
- b) Ser expertos en la materia y además saber enseñarla. Los programas de formación, además de ofrecer actualización y profundización de la disciplina, enfatizan la figura y funciones del profesor: cómo exponer y transmitir información, elaboración de material didáctico, diseño de objetivos y planes de estudio, utilización de recursos tecnológicos de tipo didáctico y audiovisual, programas educativos asistidos por computadora, etc.
- c) Una tercera tendencia, reconoce la necesidad de ser un experto en la materia y saber enseñar, pero plantea además otra condición importante: saber cómo puede el profesor propiciar aprendizajes significativos. La función del profesor no es tanto enseñar y los programas de formación docente pondrán el énfasis en el conocimiento de los procesos que lleven al aprendizaje significativo del alumno, es decir, que el profesor entienda el papel que le corresponde en el proceso donde los seres humanos aprenden a través de la interacción de la nueva información con las

ideas pertinentes que existen en la estructura cognoscitiva del sujeto, asimilando los significados nuevos y antiguos para formar una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada (Ausubel, 1976).

Esta tercera tendencia, es la que se retoma en el Diplomado en Formación Docente.

3.2 Algunas consideraciones sobre la formación docente.

Para un mejor entendimiento de lo que implica realizar la tarea de formación docente, es necesario incursionar, en el sentido que tiene la palabra formación en nuestra época. Giles Ferry (1990) es el autor que establece la relación entre formación y docencia y las siguientes ideas se retoman a partir de lo que él desarrolla que resulta pertinente para el presente trabajo.

La formación en general, según Ferry (1990), se inscribe en un contexto histórico y cultural en esta segunda mitad del siglo junto con otros grandes temas como son la computación y la conquista del espacio.

La formación invade todas las áreas que se quieren dominar. La gente se forma como consumidora, como padre, como compañero sexual. La constante mutación de la vida y además la crisis económica pareciera imponer la evidencia de la idea de que "la formación responda todas las interrogantes, a todos los desórdenes, a todas las angustias de los individuos y grupos desorientados" (Ferry, 1990).

De la formación se quiere que cumpla la expectativa de llevar "al dominio de las acciones y situaciones nuevas, al cambio personal y social" que las personas ya no esperan "de la transformación de las estructuras" (Ferry, 1990).

Debido entonces a que la formación está presente en muchos campos de la vida y no sólo en el profesional, se le ve como algo natural y no como un "trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas" (Ferry, 1990). La formación es una acción de la cual convendrá apropiarse con sus objetivos, modalidades y medios en función de las propias intenciones.

Los docentes se ven afectados por este orden de cosas, particularmente aquellos que egresaron de una carrera universitaria y que experimentan una incapacidad para llevar a cabo en sus amplias dimensiones una actividad educativa para la cual no fueron preparados. La necesidad y la exigencia laboral los llevan a buscar programas de formación que les permitan alcanzar esta de preparación docente.

De acuerdo a esto, plantearse como tarea "realizar una formación docente está justificada" (Ferry, 1990).

Sin embargo, es importante señalar que el "formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura" (Ferry, 1990).

Las personas que entran a un proceso de esta naturaleza tienen que saber que no van a ser "formados" de manera pasiva y asumir el carácter de profesores participantes que reflexionan para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas.

Más este trabajo que realiza cada profesor se da en un marco social de interacciones, de integraciones de grupos, intercambio de experiencias y supone ciertos requisitos sociales: incitación, modelos y sanciones que orientan y estructuran el proceso.

3.3. Conceptualización y caracterización de la formación docente.

Muchas definiciones, de acuerdo a las concepciones diversas, se encuentran en la formación docente y siguiendo a Ferry (1990), fue elegida la siguiente:

"La formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades" ¿Qué capacidades? "Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de aprender, de comprender, de utilizar el cuerpo". (pág. 52).

Esta definición sitúa la formación del lado de la psicología pues abarca diferentes aspectos que intervienen a fin de cuentas en conductas.

Ahora bien, la definición no se agota en sí misma, sino que da lugar (Ferry, 1990) a las características siguientes:

- a) La formación de los docentes exige una formación científica, literaria o artística según el campo de conocimiento donde se desarrolle el docente.
- b) La formación de los docentes no puede reducirse como en muchos casos a los elementos básicos de la pedagogía sino que ahora esta formación pedagógica incluye aspectos relacionados con las tareas de concertación, de gestión, de orientación, inserción institucional, etc.
- c) La formación docente debe abrirse a un campo nuevo: la problemática profesional-personal. Esta incluye las expectativas que la sociedad deposita en los docentes, status social del docente, vínculos docente-autoridades, docente-alumnos, autoimagen, stress, etc. En toda esta problemática el rol social docente y la

persona encuentran una imbricación. La articulación de los aspectos personales y profesionales debe contemplarse como parte de la formación docente ya que el oficio de profesor tiene la "característica de regresar sin cesar a la persona". "La formación de la personalidad profesional" del docente puede propiciar como afrontar las situaciones profesionales del saber con el saber propiciar aprendizajes que se relacionen con el sujeto (Ausubel, 1976), y pone en juego la personalidad del docente y del estudiante. La tarea educacional es una tarea que implica sujetos. Estos sujetos se encuentran en situaciones. Un enfoque situacional en el proceso de la formación docente toma en cuenta "las múltiples dimensiones de lo vivido con sus componentes individuales y colectivos, sociopolíticos, sus procesos manifiestos" (Ferry, 1990).

Abordar las situaciones definidas profesional y asumidas personalmente implica que el docente reconozca sus capacidades de sentir, comprender y actuar y su "relación con las exigencias del rol y las realidades del campo educativo" (Ferry, 1990).

Díaz Barriga (1993) plantea la necesidad de abordar el conjunto de elementos llamados genéricamente afectivos que transcurren en el mundo escolar. La relación entre profesores y alumnos moviliza las emociones entre ambos. El docente queda cargado afectivamente de un conjunto de emociones que lo llevan a instaurar mecanismos de represión sobre sus sentimientos, o que en el mejor de los casos, desemboca en catarsis. "En estas condiciones insanas tiene que desarrollar su trabajo profesional." (Díaz Barriga, 1993)

La magnitud del problema no es de fácil solución según dice Díaz Barriga (1993), pero si se pueden ir creando "condiciones para disminuir sus efectos" (Díaz Barriga, 1993).

La formación docente se verá enriquecida cuando los programas dedicados a este fin recuperen esta dimensión de abordaje de la problemática profesional del docente para adueñarse a través de un proceso de autocomprensión de las situaciones que vive como persona en relación con su papel.

Con lo dicho no se trata de minimizar las dimensiones de dominio de su disciplina del docente, ni la dimensión pedagógica, sino sólo hacer notar la importancia que tiene la dimensión profesional-personal y el papel que puede desempeñar en la formación de docentes.

4. EL DIPLOMADO EN FORMACION DOCENTE DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN.- UNAM

Puesto que este trabajo trata acerca de un módulo que forma parte del Diplomado en Formación Docente, es necesario decir como está estructurado en su totalidad para entender, el papel que juega en todo el proceso del programa de formación.

El diplomado tiene como propósito que el profesional con una formación universitaria en alguna disciplina y que se desempeña como docente adquiera los elementos básicos para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje a través de un acercamiento al campo pedagógico por un lado, y por otro, a la problemática profesional-personal.

Objetivos generales: 1. Formar personal docente reflexivo y con habilidades para investigar, promover, desarrollar y consolidar alternativas de solución en lo referente a problemas del proceso enseñanza-aprendizaje.

2. Formar personal reflexivo y con habilidades para analizar los planes y programas de estudio y que pueda proponer alternativas de mejoramiento.

Objetivos de módulos:

Módulo I.- "Un marco contextual para la docencia". 32 hrs.

Objetivo. Que el profesor participante deleve y explicito de acuerdo a un modelo de docencia, las principales variables y las interrelaciones de éstas para determinar la incidencia en un quehacer docente que le permita analizar e iniciar la elaboración de propuestas para la construcción de aprendizajes significativos.

Módulo II.- "La persona del docente y su cotidianeidad" 32 hrs.

Objetivo: Que el profesor participante inicie y/o continúe el proceso de comprenderse como ser humano en relación con el papel docente en la cotidianidad para reelaborar el significado de su trabajo profesional.

Módulo III.- "Introducción a las principales teorías psicológicas del aprendizaje que fundamentan el quehacer docente". 36 hrs.

Objetivo: Que el participante descubra y valore a través de principios epistemológicos las principales teorías contemporáneas de psicología del aprendizaje, así como las corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social, que pueden fundamentar su quehacer docente.

Módulo IV. "Profesionalización de la docencia". 36 hrs

Objetivo: Que el profesor participante pueda construir un marco de referencia de la docencia que le permita desarrollar las habilidades propias del quehacer profesional docente.

Módulo V. "Planes y programas de estudio". 32 hrs.

Objetivo: Que el docente participante adquiera los elementos que le permitan determinar la congruencia o incongruencia de los planes y programas de estudio con el fin de formalizar propuestas de actualización de los mismos.

Módulo VI. "Introducción a la investigación en la docencia". 32 hrs.

Objetivo: Que el profesor participante construya la metodología de la indagación del proceso educativo que le permita introducir modificaciones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto cotidiano de la docencia.

Duración total: 200 horas. Aproximadamente 15 meses.

Periodicidad: Una sesión de cuatro horas por semana.

Cada módulo está ligado consecutivamente con el propósito de lograr la continuidad y de esta manera acceder al objetivo general.

El Diplomado en Formación Docente está dirigido a docentes en ejercicio o personas que quieren serlo, directivos de educación media superior y superior.

La FES-C otorga una constancia por cada módulo acreditado y al final un Diploma Universitario en Formación Docente.

El módulo a que se refiere el presente reporte laboral es el módulo dos denominado "La persona del docente y su cotidianeidad" con duración de 32 horas y tiene el objetivo de "Que el profesor participante inicie y/o continúe el proceso de comprenderse como ser humano en su relación con el papel docente en la cotidianeidad para reelaborar el significado de su trabajo profesional". Este módulo permite al docente reflexionar sobre la problemática del campo mencionado como profesional de la docencia y su relación con su persona.

5. FUNDAMENTOS TEORICOS Y METODOLOGICOS DEL DIPLOMADO EN FORMACION DOCENTE.

5.1. Fundamentos Teóricos.

5.1.1. Educación de adultos.

¿El adulto es educable? De acuerdo a las experiencias de la Universidad de Bonn, la edad no es determinante primario para la capacidad de aprendizaje, aunque sí influye en el ritmo del mismo (Hernández, 1997) en las personas adultas. Esto es, las personas adultas aprenden a un ritmo diferente comparativamente menor a los niños y jóvenes.

Según la Enciclopedia Técnica de Educación (1975) las características del hombre adulto respecto a la capacidad de aprender son:

- Los adultos pueden aprender a lo largo de su vida, y la inferioridad que a veces muestran, en relación con las generaciones anteriores, es debida más a diferencias de actitudes respecto a los aprendizajes que a la capacidad para realizarlos.
- Durante la edad adulta se experimentan cambios que progresivamente y con lentitud van acentuando su positividad o negatividad y aún en este último caso con posibilidades de variadas formas de compensación.
- El adulto tiene una gran capacidad para la autoeducación y es sujeto especialmente capaz de apreciar el cambio de intención por parte del que educa y la conciencia del estar en un proceso educativo.
- El hombre adulto tiene mayor capacidad para la previsión fundado en la experiencia y la capacidad de mirar hacia adelante valorando los programas prospectivos.
- El adulto tiene una cultura basada en la experiencia de su propio vivir con apetencias de autonomía, libertad y responsabilidad y por eso le repugna ser tratado como un niño que vuelve a la escuela cuando se trata de emprender estudios.
- El hombre adulto, especialmente en nuestros tiempos, necesita estar actualizado respecto a las transformaciones del mundo y capacitarse, por la educación, para responder a las exigencias actuales de la sociedad.

El Diplomado en Formación Docente toma en cuenta estas características para propiciar el aprendizaje significativo a partir de que el profesor explicita su experiencia buscando que asimile los nuevos contenidos a través de una relación pertinente. (Ausubel, 1976)

5.1.2. Andragogía.

Este concepto se relaciona con el apartado anterior y se refiere a la teoría del aprendizaje de los adultos. Dicho concepto se utilizó en Europa para diferenciarlo de la Pedagogía que se refiere al aprendizaje en la niñez y edad juvenil. (U.P.N., citada por García 1995). En México, se utiliza para fundamentar programas de capacitación y educación de adultos (Arenas, 1995).

El enfoque andragógico considera cuatro supuestos básicos para llevar a cabo el aprendizaje en adultos y que son útiles para programas educativos destinados a este tipo de población. Los supuestos son:

- 1).- Cambios en el autoconcepto.- De acuerdo a la andragogía, el sujeto como adulto alcanza un autoconcepto independiente o autodirigido. Dicho autoconcepto debe ser reconocido por los demás, es por ello que un programa de educación de adultos debe considerar la independencia del educando para no provocar un rechazo y hasta un fracaso del programa.
- 2).- El rol de la experiencia.- La experiencia del adulto se utiliza como un recurso de aprendizaje ya que para el adulto "su experiencia es su identidad" al revés de lo que para un niño la experiencia "es algo que ocurre". Si un programa educativo para adultos no valora la experiencia de sus participantes, se ganará el rechazo en detrimento del interés llegando incluso al alejamiento de ese programa llámese curso, maestría, diplomado, etc.
- 3).- Disposición para aprender.- Los adultos básicamente están preparados para aprender aquello que necesitan para las fases de desarrollo que deberán enfrentar en sus diversos roles adultos. U.P.N., según cita de García (1995). De acuerdo a esto, los contenidos del diplomado, curso, maestría, etc. deben ser muy relevantes para el adulto, con un doble propósito, a saber, por un lado, que le

ayuden a enfrentar y solucionar problemas en su docencia, y por el otro, prepararlo para que cuando se encuentre en situaciones para las cuales no tiene respuesta, esté dispuesto a aprender.

4).- Orientación hacia el aprendizaje.- El adulto se orienta hacia la solución de problemas con aplicaciones inmediatas. El adulto se acerca a experiencias educativas que le favorezcan encontrar soluciones que puede aplicar.

De acuerdo a este principio andragógico, un programa debe establecer áreas problema y garantizar el logro de objetivos.

A partir de la andragogía el Diplomado en Formación Docente, no considera visualizar al profesor como un alumno con características de niño o joven, sino como un docente participante con capacidad de autodirección, portador de una experiencia que lo identifica y es tomada en cuenta, que lo torna muchas veces favorablemente dispuesto a asimilar conceptos nuevos, (Ausubel, 1976) orientados a la solución de problemas y aplicables en el corto plazo.

5.1.3. Educación continua: una vertiente de la educación de adultos.

Los profesionales de cualquier rama son adultos a los cuales, por el papel que desempeñan, la sociedad les exige que constantemente actualicen sus conocimientos para contar con elementos que les permitan estar a la altura de las exigencias en un mundo tan cambiante como el actual.

De esta manera los recintos universitarios en los últimos años, han creado centros de educación continua como vertientes de la extensión universitaria que adquieren cada vez mayor importancia.

Esta variante de la educación de adultos se dirige sobre todo a los profesionales que por su ejercicio laboral se han desvinculado de los centros de educación y que retornan por exigencias laborales y personales en busca de una actualización.

Los centros de educación continua de acuerdo con esto diseñan programas con el objeto de transmitir conocimientos prácticos-actuales, para perfeccionar el desarrollo de determinada actividad, mediante métodos organizados, flexibles, no formales, de corta duración y accesibles a un grupo de personas que conocen o participan directa o indirectamente en la misma actividad." (U.N.A.M., 1992).

La educación continua en el mismo documento se define como "una forma de actualización técnica o profesional, eminentemente práctica, sin las formalidades de los programas de grado y posgrado, que se desarrolla intercambiando experiencias cotidianas del ejercicio profesional, con un espíritu de solidez y solidaridad social de transmitir elementos propositivos de adaptabilidad a una sociedad en constante transformación" (UNAM, 1992).

Los usuarios de estos servicios educativos buscan modalidades de actualización profesional y técnica, con vías de aplicación y que en cortos periodos de tiempo y sin dejar su ejercicio laboral, obtengan esos conocimientos que les permitan esa anhelada puesta al día con todas las ventajas personales y laborales que trae esto consigo.

Es así, que de acuerdo con los principios de la educación de adultos y la andragogía como soportes teóricos de la educación continua, los programas que presentan esta coherencia factibilizan y contribuyen a solventar esta necesidad de reciclar a los profesionales de nuestra sociedad, incluyendo como parte fundamental a los docentes.

5.1.4. Los estudios de diplomado como una modalidad de la educación continua.

Los estudios de Diplomados se caracterizan por tener "una estructura orgánica de las actividades en módulos o paquetes" (UNAM, 1992) y con mecanismos de evaluación en base al desempeño del participante.

Si bien no hay una unificación de criterios en general entre las instituciones que ofrecen esta modalidad de preparación, se puede concordar con la siguiente definición: "se consideran diplomados los estudios que se realizan para actualizar y profundizar los conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas de los profesionales, técnicas e integrantes de la sociedad, sin las formalidades de los estudios de grado y posgrado, estructurados orgánicamente en módulos o paquetes y con la posibilidad de contar con mecanismos de evaluación específicos" (UNAM, 1992).

Los diplomados se conforman generalmente por módulos articulados alrededor de un tema central.

Por su tipo se clasifican en tres: diplomados de actualización o capacitación profesional, diplomados de extensión cultural y diplomados de formación académica.

Son estos últimos donde se agrupan los diplomados relativos a la educación como es el caso del Diplomado en Formación Docente.

Como muestra de la importancia que han cobrado la modalidad de estudios de diplomado, basta mirar el siguiente recuento efectuado a partir de los anuncios publicados en

el periódico "La Jornada" , el día 23 de junio de 1996, sobre diferentes áreas del conocimiento:

Diplomado	30
Curso	24
Curso-Taller	5
Seminario	3
Conferencia	7
Especialización	1
Maestría	4
Doctorado	3

La modalidad de estudios de diplomado con las características descritas permiten que los profesionales en general, y en el caso de la docencia en particular, por su flexibilidad sea una forma accesible de estudios de formación, actualización y perfeccionamiento.

5.2 Fundamentos metodológicos

5.2.1. Enseñanza modular

La organización modular es característica de muchos diplomados. El Diplomado en Formación Docente se cuenta entre los diplomados que fueron diseñados de esta manera. Las características de la enseñanza modular siguiendo a Pansza (1987), se constituyen por:

- Contenidos organizados en base a la vinculación de los problemas de los profesionales de tal manera que el Diplomado tome en cuenta dichas problemáticas y no queden aislados los contenidos de los problemas de los participantes.
- Proceso de conocimiento progresivo a través de integrar la teoría y la práctica.
- El aprendizaje se concibe como un proceso de transformación de estructuras que van de lo simple a lo complejo.
- Interacción sujeto que conoce con el objeto a conocer tomando en cuenta el contexto histórico en el que se da esta interacción.
- Creación de un nuevo tipo de vínculo pedagógico entre el docente coordinador y los docentes participantes, donde se dan relaciones que favorezcan la independencia y la horizontalidad, evitando la dominación y dependencia.

-Perspectiva amplia a través de examinar un problema desde diferentes perspectivas teóricas que facilitan una mayor aplicación transformadora en el abordaje de problemas concretos en la realidad del profesor.

5.2.2. Grupos de aprendizaje

Los hombres y mujeres se reúnen de muchas y diferentes formas y con diversos fines: para amar, para hacer la guerra, para odiar, para bailar, para comer, etc. Y por supuesto, también se reúnen para aprender.

El estudio de los grupos cobra importancia en este siglo. Una de las teorías que tuvo influencia en América Latina fue la de grupos operativos y que de forma sucinta se concreta en la definición de grupo: "conjunto de personas que abordan como equipo un objetivo común al que se denomina tarea" (Izunza, 1982).

Algunos docentes e investigadores que en México plantearon grupo operativo aplicado a la enseñanza, han retomado actualmente (Chehaybar, 1994) algunos elementos teóricos y técnicos que han ayudado a avanzar en el proceso enseñanza-aprendizaje y ahora proponen la definición de grupos de aprendizaje como un "conjunto de personas que puede ser amplio restringido, pequeño o numeroso, homogéneo o heterogéneo que se reúne alrededor de un objetivo común: el conocimiento" (Chehaybar, 1994).

Así pues los integrantes de un grupo de aprendizaje deben de estar conscientes de que el objeto de conocimiento debe ser construido, recreado y transformado y que ello implica la responsabilidad de indagar, analizar, criticar y producir conocimientos para transformarse a sí mismos y transformar la realidad.

Este compromiso debe ser asumido desde el principio a través del encuadre donde se explicitan los elementos del compromiso, formas de trabajo, tiempos, formas de evaluación, etc. La delimitación del encuadre distingue tres tipos de elementos:

- a) Los que vienen dados por la institución.
- b) Los que propone el profesor mismo de acuerdo a su estilo.
- c) Los que el mismo grupo determina.

La metodología de grupos de aprendizaje, debido a las características de los docentes participantes, adultos, profesionales en ejercicio, se han considerado adecuada para que los profesores intercambien experiencias muy diversas y para promoción de discusiones que favorezcan una visión mas amplia de los conocimientos en relación con la experiencia y

posibilidades de aplicación. Esto implica ubicar al docente como un ser social y "valorar la importancia de aprender a interactuar en grupo y vincularse con los otros" (Chehaybar, 1994). Además también implica considerar "que la interacción y el grupo son un medio y fuente de experiencias para el sujeto que posibilitan el aprendizaje." (Chehayabar, 1994) Esta visión de trabajo en grupos amplía la visión de los docentes respecto a la necesidad de trabajo individual, estudio e investigación, y requiere, por tanto, trabajo en el aula y fuera de ella. El aprendizaje en grupos se convierte en una nueva forma de enseñar y aprender.

5.2.3. La coordinación de grupos de aprendizaje.

Un programa de formación docente debe contemplar las características funcionales que deben poseer los docentes a cargo de los diferentes módulos, pues de otra manera se puede afectar la perseverancia de los profesores inscritos al programa. Figueroa, Meuly, Durán y Pineda, (1983), encuentran que hay dos factores que los profesores asistentes a un programa tienen como expectativas:

- a) Adecuada preparación de los docentes que conducen o asesoran estos programas.
- b) Una importante contribución del programa al mejoramiento del trabajo docente cotidiano.

El cumplimiento o no de estas expectativas contribuye a que un programa dirigido a los profesores sea percibido por sus destinatarios como de calidad o carente de ella.

Ahora bien, un docente que trabaja con grupos de profesores requiere una preparación teórico-metodológica y práctica.

El aspecto de preparación teórico-metodológica abarca la andragogía, la educación de adultos, educación continua, la organización modular, características de estudios de diplomado, el aprendizaje grupal, el aprendizaje significativo, estrategias de aprendizaje, además del dominio de los contenidos del módulo o programa que tiene asignado el docente. La parte práctica implica saber avanzar con el desarrollo del grupo a través de una buena observación, para, llevar a cabo las decisiones pertinentes en función de los objetivos propuestos.

El docente de esta manera toma el papel de coordinador de aprendizajes del grupo. Santoyo (1981), presenta como función principal del coordinador, la siguiente: propiciar aprendizajes, es decir, "suscitar o promover las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca, localizando y removiendo los obstáculos que impiden los cambios de conducta" (Santoyo, 1981).

Siguiendo a este mismo autor (Santoyo, 1981), de esta función principal se desprenden otras como son:

- a) El coordinador como facilitador del aprendizaje. El coordinador aprovecha todos los elementos y factores que están presentes en un momento determinado y que constituyen una situación de aprendizaje. El coordinador sabe que aprender significa cambiar y a medida que los cambios que se pretenden son más profundos, las ansiedades aparecen en las personas. El coordinador debe saber que los individuos y los grupos no pueden cambiar radicalmente de un momento a otro y es por ello que propicia que el grupo vaya de lo simple a lo complejo y que además, los individuos se planteen cambios posibles, realistas y alcanzables.
- b) El coordinador como observador del proceso grupal. El coordinador con esta función detecta en la conducta del grupo no sólo aquello que es accesible y evidente, sino también aquello que se encuentra subyacente, oculto y disfrazado y que constituye un obstáculo para el aprendizaje. El coordinador puede retroalimentar al grupo ya sea a través del señalamiento o de la interpretación buscando los momentos oportunos para que el grupo identifique sus obstáculos o bien sus aciertos, que lo lleven a seguir cumpliendo sus logros de aprendizaje.
- c) El coordinador como propiciador de la comunicación. El coordinador anima y favorece la expresión, la indagación, la retroalimentación y la modificación de manera de pensar por medio de una comunicación permanente, profunda y comprometida. El coordinador puede utilizar técnicas grupales que favorezcan la comunicación y el diálogo y que así mismo, eviten que se rompa o deteriore la comunicación, ya que ésta es el instrumento de aprendizaje por medio del cual los participantes condicionan recíprocamente su conducta en forma de intercambio de ideas, actitudes, conocimientos y experiencias.
- d) El coordinador como informador. La información es un elemento fundamental en la comunicación y la educación y en los grupos de aprendizaje es la materia prima del trabajo intelectual. El coordinador puede proporcionar alguna información, sin embargo, él procura que la información venga de múltiples fuentes: material escrito, grabaciones, películas, conferencias y del mismo grupo. El coordinador proporciona información si el grupo ya investigó e indagó y no quedan

suficientemente dilucidados los temas. Sin embargo el profesor está pendiente de que el grupo logre el aprendizaje significativo y para ello recurre a estructurar secuencias de aprendizaje dirigidas a tal fin.

- e) El coordinador como asesor del grupo. El profesor comúnmente se le ha asignado la tarea de plantear los objetivos de aprendizaje, seleccionar métodos y técnicas, dirigir las sesiones, obtener conclusiones, evaluar aprendizajes. En el enfoque del profesor como coordinador, se permite que el grupo de docentes participe en algunas actividades de planeación, ejecución, y evaluación de algunas actividades, pues ello constituye una importante experiencia de aprendizaje. De esta manera el docente, deja de ser la figura central y se convierte en un asesor del grupo. El criterio de la asesoría se basa en favorecer que el grupo haga cosas para su aprendizaje y vaya dejando la dependencia del profesor paulatinamente. De cualquier manera, el asesor puede participar en los momentos adecuados para señalar e interpretar los fenómenos importantes que ocurran en el grupo: desarrollo de técnicas, actitudes grupales, relaciones del grupo entre sí, etc.

- f) La relación del coordinador con el grupo. Este punto se refiere a determinar como el coordinador puede contribuir al crecimiento y autonomía grupal a través de fomentar la cohesión, el sentido de pertenencia, la comunicación, la productividad, la creatividad, todo en relación con el aprendizaje. En este sentido la relación del coordinador con el grupo se coloca más allá de agrandar o desagrandar a los miembros de éste y su papel está en lograr que el grupo se vincule con el objetivo u objetivos para obtener cambios en su conducta.

Con esto se llega a que los profesores participantes en concordancia con lo ya dicho en referencia a los aspectos teóricos que fundamentan el diplomado, se les ofrezca un dispositivo académico, donde tengan cabida sus aportaciones desde su disciplina y experiencia práctica, enriqueciendo a los otros y enriqueciéndose con los otros hasta que sea capaz de construir sus aprendizajes significativos propios con sus propios criterios de aplicación para la resolución de los problemas que les exige su docencia.

5.2.4. El aprendizaje significativo.

En los grupos de aprendizaje es importante determinar como las personas elaboran la información que se les presenta.

Para ello es necesario remitirse a la comprensión del "proceso epistémico individual" (Alvarez Manilla, 1995). El avance teórico de la comprensión de este proceso se desarrolla en la segunda mitad del siglo XX y su principal aportación es que "el conocimiento no se transmite sino que se construye" (Alvarez Manilla, 1995). Una de las teorías más influyentes acerca de cómo se construye el conocimiento, se ocupa de cómo se da el aprendizaje en el salón de clase a través de los procesos cognoscitivos internos. (Ausubel, 1976).

La asimilación como concepto importante de esta teoría (Ausubel, 1976), señala que:

- a) La información nueva depende en alto grado de las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognoscitiva en sus aspectos preexistentes y relevantes.
- b) El resultado de la interacción que tiene lugar entre el nuevo material que se va a aprender y la estructura cognoscitiva preexistente da lugar a una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada.
- c) La adquisición de nuevos significados da lugar al aprendizaje significativo. El surgimiento de nuevos significados refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo. "En esencia la mayor parte del aprendizaje significativo consiste en la asimilación de nueva información." (Ausubel, 1976)

Ahora bien, Ausubel, (1976) dice que hay tres tipos básicos de aprendizaje significativo:

- a) Aprendizaje por representaciones.- Este aprendizaje consiste en hacerse de símbolos solos (generalmente palabras) o de lo que éstos representan.
- b) Aprendizaje de conceptos.- Los conceptos los define este mismo autor (Ausubel, 1976) como "ideas unitarias genéricas o categóricas, también representadas por símbolos solos". Y en otra parte puntualiza: "los conceptos como objetos eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes. El aprender lo que significa el concepto mismo consiste en aprender cuáles son sus atributos de criterio que sirven para distinguirlo o identificarlo" (Ausubel, 1976).
- c) Aprendizajes de proposiciones.- Este aprendizaje consiste en captar ideas expresadas en forma de proposiciones y se da verdaderamente, según expresa

Ausubel (1976), cuando el individuo aprende el significado de una nueva idea compuesta a través de relacionar o cambiar muchas palabras individuales generalmente en forma de oración, de tal manera que la idea resultante es más que una suma de significados de las palabras componentes individuales.

"Los aprendizajes de conceptos y proposiciones pueden extenderse a las formas más elevadas (más complejas) del aprendizaje significativo" (Ausubel, 1976). La importancia de señalar lo anterior radica en que un programa de formación docente debe tomar en cuenta que los participantes profesores, realicen estos dos tipos últimos de aprendizaje significativo y que de esta manera lleguen a la asimilación de conceptos "como forma dominante de aprendizaje conceptual de los adultos" (Ausubel, 1976) y así, el resultado del aprendizaje significativo tenga significado psicológico, es decir, sea una experiencia cognoscitiva para el individuo particular. El significado psicológico depende de que el sujeto tenga los antecedentes ideativos necesarios y que se le presenten materiales con significado lógico.

5.2.5. Estrategias para el aprendizaje significativo.

De acuerdo a lo dicho anteriormente de que el profesor es un propiciador de aprendizajes que coordina el esfuerzo del grupo y sus actividades para lograr los objetivos, se hace necesario explicar que el docente diseña una estrategia para el aprendizaje significativo.

La situación de docencia según Bleger citado por Zarzar (1988) se concibe como un proceso indisoluble de enseñanza y aprendizaje. En la situación de docencia aprende "tanto el alumno como el profesor", solo que el nivel y objeto de aprendizaje sean diferentes en unos y otros.

Además, debido a las múltiples fuentes de información que se disponen actualmente, los profesores pueden y deben favorecer que los estudiantes aprendan no sólo de sus profesores sino de otras fuentes tales como libros, videos, programas multimedia, películas, teatro, visitas guiadas, conferencias de otros docentes y especialistas. Por lo tanto el énfasis cae en el aprendizaje.

De esta manera Zarzar (1989) dice que puede darse el caso de un grupo que aprenda mucho en un curso sin que el profesor les haya enseñado, entendiéndose en el sentido del profesor que clase tras clase presenta sus conocimientos vía exposición. Un profesor que coordina el esfuerzo del trabajo grupal asesorando metódicamente, corrige la orientación que va tomando el grupo, indica bibliografía, coordina las sesiones de discusión, lleva especialistas, videos, etc. es un profesor que su preocupación principal es propiciar el

aprendizaje significativo es decir que los estudiantes modifiquen sus esquemas cognoscitivos a través de muchas actividades coordinadas. La tarea del profesor se centra en preguntarse ¿cómo puedo lograr que los estudiantes aprendan durante un curso para llegar a los objetivos de aprendizaje?

El trabajo para que un grupo alcance el aprendizaje grupal e individual lleva a que el docente coordinador planifique sus actividades de tal manera que los objetivos y actividades que se quieren lograr se alcancen en un curso específico.

Esto plantea que el profesor tiene que llevar a cabo una forma de ser profesor, de impartir y de llevar a cabo un curso. (Zarzar, 1983)

Los pasos que Zarzar (1983) propone para preparar un curso son:

1.- Ubicación del curso.- Reunión de información para poder adaptar el curso (contenidos y metodología) a las características del grupo y para lograr que los aprendizajes sean significativos.

Algunos aspectos:

- a) Conocimiento previo de los participantes: número, sexo, edad, escolaridad, se conocen entre sí o no, expectativas hacia el curso.
- b) Ubicación del curso en el plan de estudios.
- c) Conocimiento de los objetivos que pretenden los que solicitan el curso, ya sea el grupo mismo, las autoridades, la institución. Ver en qué medida estos objetivos coinciden o no con las expectativas de los participantes, ver si uno mismo está de acuerdo con lo objetivos, si son realistas y alcanzables durante el curso.
- d) Aspectos operativos y administrativos del curso: duración, fechas, horarios, sesiones, mobiliario, aula, instrumentos disponibles, etc.

2.- Definición de los objetivos de aprendizaje.

El conjunto de objetivos de aprendizaje de un curso constituye la tarea grupal y se plantearán en el programa del curso que se entregará a los participantes. Son los aprendizajes concretos que se pretende alcanzar.

3.- Definición de los contenidos del curso.- En muchas ocasiones frente a lo extenso de los programas debido al avance acelerado del conocimiento, es imposible agotar todos los contenidos por lo que es necesario:

- Definir los contenidos básicos o indispensables que los participantes deben conocer, comprender y manejar.

- Definir los contenidos complementos que ayuden a enriquecer y aclarar los anteriores.
- Jerarquizarlos u ordenarlos siguiendo un orden lógico según el grado de dificultad para su comprensión.
- Establecer dos o tres unidades temáticas con su título cada una agrupando los contenidos que giren alrededor de un mismo conjunto de ideas.

4.- Selección de la información:

La información seleccionada debe cumplir con las características de visión desde diferentes perspectivas y estilos de autores, accesible para el estudiante.

La agrupación de la información debe distinguir entre la bibliografía básica que abarca los contenidos básicos del curso y la bibliografía complementaria, cual puede reunirse para ampliar o profundizar alguno de los contenidos básicos del curso.

5.- Diseño e medios y actividades para transmitir la información.

El profesor tendrá que programar con orden la información que irá presentando y por otro definir los medios a través de los cuales se les hará llegar a los alumnos, tales como conferencias de otros especialistas, paneles, asesorías, mesas redondas, etc. Puede utilizar los siguientes medios:

Medios impresos: artículos fotocopiados, otros libros.

Medios audiovisuales: gráficas, dibujos, esquemas, filmas, películas, Programas multimedia etc. La variedad en cuanto a la manera de presentar la información es útil y recomendable.

6.- Diseño de actividades para elaborar la información, a través de un ordenamiento denominado secuencia de aprendizajes

El participante después de haber entendido en un primer acercamiento la información debe trabajar sobre ella y esto significa: "resumirla, criticarla, cuestionarla, compararla, aplicarla, discutirla, deshacerla, rehacerla, complementarla, etc." (Zarzar, 1983)

Para lograr esto, el profesor propondrá actividades que vuelvan significativa la información tanto para los individuos como para el grupo. Así las actividades deben llenar las siguientes características:

- Relacionar la información con la realidad de los participantes.
- Cuestionadoras y problematizadoras para poner a pensar a los participantes.
- Sean interesantes al grupo, ni demasiado simples, ni demasiado complicadas.
- Activas, para que mantengan al grupo dinamizado.
- Combinen trabajo individual con el trabajo en equipo y con todo el grupo.
- Estén diseñados en función de los objetivos.

7.- Diseño de actividades de evaluación.

Para que las actividades de evaluación sean coherentes con las actividades de aprendizaje en este enfoque, se propone que la evaluación sea el momento de recuperación de los aprendizajes y puede ser parcial o final.

La evaluación parcial se puede realizar al término de una unidad de contenidos, para ver lo que se ha aprendido, lo que ha quedado claro y lo que ha quedado confuso. Esto permite al docente modificar la planeación y disponer de elementos para evaluar su método de trabajo con el grupo.

La evaluación final, que realiza al término del curso contempla tanto los aprendizajes como el proceso seguido en el curso. El docente evalúa el método de trabajo que siguió, advirtiendo los aciertos y las insuficiencias notadas por el grupo y las sugerencias para mejorar, además de valorar los aprendizajes conseguidos contrastándolos con los objetivos planteados al inicio.

8.- Definir mecanismos y criterios de calificación y acreditación.

El momento de evaluación de este enfoque se separa de los momentos de calificación y acreditación.

La acreditación se refiere al hecho de aprobar o no el curso y la calificación se refiere a la asignación de un número o una letra que pretende ubicar en una escala cuantitativa el nivel de aprovechamiento de cada participante.

Los criterios para la acreditación deben estar determinados así como los criterios de calificación.

En muchas ocasiones , una parte están fijados por la institución educativa y otra parte le corresponde al profesor determinarlos.

Los criterios para acreditación pueden ser un porcentaje determinado de asistencias, participación en las actividades, trabajos parciales o finales, etc.

Los criterios para la adjudicación de notas numéricas o literales pueden ser calificaciones parciales sobre trabajos, exposiciones orales porcentuadas con el trabajo final, puntuación por participaciones orales, trabajo en equipo, elaboración de ensayos, etc.

9.- Redactar el programa para los participantes.

Cuando el docente tiene claridad sobre estos puntos puede redactar el programa para los participantes que le facilite trabajarlos con ellos en las primeras sesiones. El escrito que elabora el docente retoma algunos aspectos de la planeación con el propósito de que los participantes tengan una idea clara del curso.

Los principales aspectos que debe llevar este escrito son:

- Ubicación dentro del Plan de Estudios: si es un curso o diplomado su ubicación dentro del programa o Centro de Educación Continua al que se refiera.
- Objetivos generales o tarea del curso.
- Temática general, problemas a tratar, preguntas a responder que sean del interés de los participantes.
- Contenidos particulares agrupados en dos o tres unidades y el tiempo que se dedicará a cada una.
- Metodología del trabajo especificando si se trata de un curso, taller, seminario, laboratorio, módulo, y la manera particular de llevarlo a cabo.
- Funciones y responsabilidades , tanto de los participantes como del coordinador.
- Tipo de evaluación y como se realizará.
- Criterios y mecanismos de acreditación y calificación.
- Trabajos parciales y/o final.
- Bibliografía básica y complementaria.

El coordinador ahora puede comenzar su curso.

6. LA AUTOCOMPRESION DOCENTE COMO ELEMENTO BASICO DE LA FORMACION DE PROFESORES.

6.1. Generalidad y especificidad.

Hasta ahora la presente exposición ha versado sobre aspectos de la formación docente y de los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan el Diplomado. Puesto que la parte central del presente trabajo trata acerca de un módulo específico sobre la persona del docente con intervención profesional de un psicólogo es importante entrar a las especificaciones conceptuales que sustentan el módulo denominado "La persona del docente y su cotidianeidad" que forma parte del Diplomado en Formación Docente de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, UNAM.

6.2. La importancia de la autocomprensión: Docente ¿quién eres?

En el capítulo 3 se plantea la necesidad de que el docente se prepare no sólo en el dominio de su campo de conocimiento y en la parte pedagógica y didáctica, sino que además su formación también incluye lo que Ferry (1990), denomina la problemática profesional-personal, es decir, que comprenda como se articula el rol social docente y la persona. Los aspectos profesionales y sociales de la docencia van íntimamente ligados. Esta problemática dice Ferry (1990), que surge cuando analiza experiencias innovadoras en la educación que muestran el paso de una problemática académico-pedagógica a una problemática personal-profesional que involucra aspectos referidos a la persona del docente en relación con su desempeño profesional.

Esta dimensión de la formación docente, por ser relativamente nueva apenas empieza a generar sus investigaciones. Algunos autores como Abraham (1987) se orientan a estudiar la persona del docente en relación con sus situaciones concretas y las representaciones que los otros tienen de él y en base a sus estudios, señala que dichas representaciones comprometen al docente y su autoconcepto y por tanto, su funcionamiento profesional. La autora en sus primeras investigaciones plantea que el docente es un desconocido (Abraham, 1987). La mirada de la sociedad se posa sobre los docentes con odio, esperanza, descontento. El interés científico busca definirlos, no solo para comprenderlos, sino para hacer de ellos objetos de mejor calidad. Los estudios psicopedagógicos del tipo ¿Qué es un buen profesor? ¿Qué cualidades son necesarias para su éxito? destacan su resultado en

listas acerca de las cualidades que la sociedad valora: buena salud, enorme objetividad, devoción, tacto y dignidad, firmeza, inteligencia, etcétera. (Abraham, 1987)

Y así, sin que desestimen estos estudios, parece ser que ninguna de estas cualidades garantiza el éxito de los docentes y que además tampoco existe un retrato común para todos. Estas propuestas se abstraen de la persona real, concreta, del profesor. "Este ser humano específico ¿cómo vive su profesión?" Interroga la autora (Abraham, 1987) y en otra parte (1986) pregunta: "Docente ¿quién eres?". A partir de su experiencia con grupos de profesores propone "crear condiciones en las cuales los profesores puedan estructurar, analizar y reestructurar en un nuevo estilo, el grupo y el individuo en calidad de instituciones interdependientes" (Abraham, 1987).

El resultado que se quiere lograr es poner en marcha un proceso en el cual el docente tenga "la posibilidad de describirse, de definirse en sus relaciones complejas consigo mismo y con los otros dentro de su trabajo" (Abraham, 1987). Si, bien, lo anteriormente dicho, podría confundirse con objetivos de tipo terapéutico, se tiene la claridad de que este proceso se realiza dentro del marco de referencia expuesto de grupos de aprendizaje que significativamente reflexionan sobre situaciones cotidianas de docencia y su impacto en las personas, como camino inicial para que el profesor llegue a la autocomprensión que necesariamente es diferente en su significado para cada individuo y que continúa como posibilidad después de terminado el módulo y posterior a su trabajo de formación.

6.3 La teoría de la personalidad de Carl Rogers.

La teoría de la personalidad de Carl Rogers permite llevar a cabo este trabajo de reflexión centrado en la persona del docente. Esta teoría orienta a muchas personas que trabajan con otras personas y que optan por un enfoque que, aunque surgido de la práctica terapéutica, pone el acento en las relaciones interpersonales y en el desarrollo potencial o cambio de la personalidad y la conducta (Rogers, 1985). La influencia de la teoría de Rogers se extendió "a la industria, trabajo social, enfermería, religión," (Rogers citado por Fadiman y Frager, 1979) y por supuesto a la educación habiendo desarrollado trabajos específicos en este campo por este mismo autor.

La posición de Rogers se basa en una concepción humanista que concibe al hombre como fundamentalmente racional y capaz de avanzar con una complejidad sutil y ordenada hacia las metas que su organismo lucha por conseguir. "La tragedia, para la mayoría de nosotros, consiste en que nuestras defensas no nos permiten estar al tanto de nuestra

racionalidad, de ahí que caminemos conscientemente en una dirección mientras que orgánicamente vamos hacia otra" (Rogers, citado por Fadiman y Frager, 1979).

Los conceptos principales de esta teoría son:

- a) El campo de las experiencias.- Cada individuo posee un campo de experiencia único que contiene todo lo que ocurre en la envoltura del organismo en un momento dado, el cual está potencialmente disponible para el conocimiento e incluye los sucesos, las percepciones, las sensaciones y los impactos que la persona no conoce, pero que podría reconocer si se concentrara en ellos. Es un mundo personal y privado que no siempre corresponde a la realidad externa. Este campo de la experiencia está reducido por las restricciones psicológicas y las limitaciones biológicas. La atención de la persona se dirige a los peligros inmediatos, así como también a las experiencias seguras o agradables.
- b) El sí mismo.- Punto central de la teoría ya que se refiere al autoconcepto que la persona posea basado en experiencias pasadas, hechos presentes y expectativas futuras. El sí mismo se encontrará en un proceso continuo de transformación, por lo que Rogers lo ve como el factor que favorece el constante proceso de reconocimiento. Esta característica da cambio y flexibilidad y sirve de base a esta teoría para postular que la gente es capaz de crecer, cambiar y desarrollarse en forma personal.
- c) El sí mismo ideal.- Ligado al concepto anterior, se define como el "autoconcepto que más le gustaría tener a un individuo y sobre el cual sitúa el más alto valor para sí mismo" (Rogers citado por Fadiman y Frager, 1979). También es versátil, cambiante, constantemente sometido a nuevas definiciones. Si el sí mismo y el sí mismo ideal difieren entre sí es un buen indicador de incomodidad, desagrado y dificultades. El individuo que se acepta como es, no renuncia a ser mejor, más si su concepto de sí mismo ideal es muy distinto de su conducta y valores reales, constituye un obstáculo para su desarrollo.
- d) Congruencia o incongruencia.- Si una persona se expresa de manera tal que implique un alto grado de semejanza con su experiencia, se dice que posee alta congruencia. La incongruencia se presenta cuando hay diferencias entre el

conocimiento, la experiencia y la comunicación y la persona no sabe lo que hace y presenta tensión, ansiedad y confusión. El proceso de reconocimiento se dirige a disminuir la incongruencia para facilitar que la persona establezca una reorganización que le permite integrar su experiencia y su funcionamiento como individuo, según Rogers, (1985).

- e) Tendencia a la autorrealización.- Cuando la persona establece la integración de su experiencia para un funcionamiento realista, Rogers, (1985) afirma que sólo está siguiendo un impulso innato, una tendencia a la autorrealización. Esta tendencia básica no es una más, es la principal. La persona puede conocer sus propios desajustes y transitar del conflicto a la resolución.
- f) El intelecto.- Rogers (Fadiman y Frager, 1979) lo considera una herramienta que puede utilizarse para integrar la experiencia y dirigir el conocimiento hacia la congruencia. Las personas se sienten más cómodas decidiendo por sí mismas que haciendo lo que otros han decidido que hagan.
- g) El conocimiento.- Tres formas propone Rogers (Fadiman y Frager, 1979) de conocimiento que debe ser poseer una persona madura: Conocimiento subjetivo: contacto con los procesos internos; conocimiento objetivo: corroborar hipótesis, especulaciones internas y conjeturas con marcos de referencia externa, y conocimiento interpersonal, es decir, llegar a la práctica empática para saber si su punto de vista comprende la experiencia ajena.

Con estas características la persona llega al funcionamiento total, o sea, una persona que conoce, en su totalidad, el sí mismo actual visto en términos de proceso, una persona en cambio constante. La persona en funcionamiento total tiene las siguientes características: disposición para la experiencia reduciendo sus defensas y abierta al conocimiento de sí y de los demás. Vive el presente dándose cuenta totalmente de cada momento, permitiendo al sí mismo surgir de la experiencia. Confianza en los impulsos internos y en los juicios intuitivos, permitiéndose creer en su capacidad para captar y utilizar información para responder manejando las situaciones y resolviendo problemas. La persona vive, de esta manera, una "buena vida" y está continuamente en un proceso de autorrealización. (Rogers, 1985).

Si bien la teoría de Carl Rogers, abarca más aspectos son éstos los principales, que se retoman para sustentar una teoría de la personalidad en el módulo dos del Diplomado.

6.4. Una aproximación a la comprensión del contexto laboral docente.

La concepción elaborada en el apartado anterior sobre una concepción centrada en la persona , y en el caso que ocupa el presente trabajo, acerca de un módulo centrado sobre la persona docente, se complementa con las consideraciones siguientes acerca del contexto en que llevan a cabo su trabajo los profesores.

Los docentes a través de los cursos aislados, expresan comúnmente el enfrentamiento de situaciones, en las que como dice Abraham (1986) "quieren describir las dificultades que encuentran en el ejercicio de su profesión".

Esteve (1994) por su parte dice que un conjunto de autores desde 1957 hasta la fecha emplean la expresión "malestar docente" como "la mas inclusiva en los estudios", que no son muy numerosos, "para describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales" en que desempeña su trabajo.

Siguiendo el pensamiento de este autor (Esteve, 1994) se caracterizan los indicadores del malestar docente en factores de primer y segundo orden.

Factores de primer orden:

Estos "factores inciden directamente sobre la acción docente, limitándola y generando tensiones de carácter negativo en su práctica cotidiana" (Esteve, 1994).

- a) Falta de recursos materiales y condiciones de trabajo inadecuadas para la labor docente.

La falta de recursos generalizada aparece como uno de los factores que aparecen en muchas investigaciones según la revisión de Esteve, (1994). La ilusión de una renovación de la actuación de los profesores se limita por la falta de material didáctico necesario y por la carencia de recursos para adquirirlos. La sociedad por un lado exige una renovación metodológica, y por otro, no proporciona los recursos necesarios para llevarla a cabo.

Otras veces la falta de recursos no se refiere al material didáctico, sino a problemas de conservación de los edificios, falta de laboratorios, aulas insuficientes, etc.

- b) El agotamiento docente, traducido en stress por la acumulación de exigencias sobre el profesor.

El concepto de malestar docente aparece en castellano y en francés. En los estudios anglosajones el término "burnout" se asocia con stress y se traduce como agotamiento sin embargo su traslado literal sugiere "salir quemado". El profesor "sale quemado" es decir entra a un ciclo degenerativo de su desempeño docente y por tanto a un agotamiento resultado de la "acción combinada de las condiciones psicológicas y sociales en que ejerce su docencia" (Esteve, 1994). Aunque este ciclo no afecta a todos los profesores, en muchos de ellos el riesgo de agotamiento físico o psíquico está presente bajo el efecto de las dificultades materiales y psicológicas asociadas a su trabajo: sobrecarga, trabajo fragmentario, exigencias sin fin desproporcionadas para el tiempo y los medios que dispone, ansiedad generalizada, depresión.

Factores de segundo orden:

Este grupo de factores ejercen una acción indirecta, sin embargo, promueve en muchos casos la disminución de la motivación en el trabajo, así como la implicación y el esfuerzo. Cuando se acumulan influyen fundamentalmente sobre la imagen que el docente tiene de sí mismo y de su trabajo profesional que incluso puede llegar a crisis de identidad y depreciaciones de sí mismo.

- a) Modificación del rol del profesor. La sociedad encarga más funciones a los docentes, debido a los cambios en la familia, tales como la incorporación de la mujer en el mundo del trabajo. Ahora se le exige al profesor que sea un compañero y amigo de los alumnos, o que al menos sea un apoyo personal y al final del curso, sea juez, lo cual es contradictorio con lo anterior. Se le pide que atienda las necesidades individuales de sus alumnos y se le impone una política educativa al servicio de las exigencias políticas o económicas del momento.
- b) Modificación del apoyo del contexto social. Anteriormente la sociedad apoyaba las acciones de los docentes a través de un amplio consenso. En la actualidad los profesores resienten los cambios profundos que esta misma sociedad impone a su profesión. La sociedad en general simplifica las deficiencias de la educación declarando a los profesores responsables universales de todo lo que salga mal.

Los padres como representantes más cercanos del cuerpo social ejercen el papel de portavoz de esta idea.

c) Salarios insuficientes. Otro aspecto importante de la disminución del apoyo social es el relativo a los salarios. La docencia es una profesión que no tiene la remuneración acorde a las múltiples exigencias a que es sometida. Según un estudio citado por Esteve (1994) realizado en 1984 por Milstein, Golazewski, y Duquette para determinar las fuentes de stress de los educadores, aparece como elemento significativo en primer lugar el salario insuficiente.

En 1985, Litt y Turk en otro estudio citado por Esteve (1994), dice que un grupo de profesores señala como fuente de stress los salarios inadecuados y añade la falta de valoración social.

d) El avance de los conocimientos. Los profesores frente al avance de los conocimientos en todos los campos, tienen que renunciar a contenidos que han venido explicando de la misma manera durante muchos años e incorporar otros y al verse implicados en profundas transformaciones de su trabajo profesional se enfrentan a vencer las resistencias al cambio y a la innovación. Esto es parte del malestar docente (Esteve, 1994).

e) Imagen del profesor. La sociedad promueve a través de los medios de comunicación dos tipos de imagen docente: una aprobatoria y otra reprobatoria.

La imagen aprobatoria es la de una actividad centrada en la relación con los alumnos. Muchas películas, según Esteve (1994), presentan el 10% del tiempo del filme al profesor en el aula, la demás parte del tiempo el profesor ayuda a sus alumnos desempeñando más el papel de consejero y amigo.

Esta imagen es la atracción de la profesión con la que los mismos docentes tienden a identificarse, pero según un trabajo de Martínez en 1984, citado por Esteve (1994), está muy distante de la realidad vivida en los centros escolares. Las dificultades del profesor en los grupos escolares son escamoteados por guionistas y directores. También son obscurecidas, las relaciones grupales conflictivas con los propios docentes y directivos.

La imagen reprobatoria de la sociedad hacia el docente es la del profesor que frente a todo este malestar, decide organizarse y hacer patente su descontento hacia la sociedad estableciendo demandas y recurriendo a los medios de manifestación colectiva. Los

profesores, de esta manera, son representados como alborotadores, contribuyentes del deterioro educativo al no cumplir su función. De esta manera, la imagen conflictiva de la profesión docente es magnificada y deformada por muchos medios de comunicación masiva.

Este malestar docente, al buscar sus raíces en los cambios experimentados en los últimos años parece surgir a partir de lo que dice Ghilardi (1993): el "elemento que en realidad constituye el común denominador de los informes y de los documentos oficiales aparecidos en los últimos 5 o 6 años en numerosos países está representado por la conexión cada vez más estrecha entre la escuela y las exigencias de la economía".

En los países latinoamericanos y en México las reformas para modernizar o refuncionalizar la educación básica, según Pablo Latapí citado por Ibarra (1995) incluyen la formación y actualización docente, sin embargo las tendencias neoliberales implican riesgos aunque también saldos positivos bajo ciertas condiciones que cada país tendrá que distinguir para prevenirlos y aprovechar los posibles efectos benéficos. Uno de estos será una nueva conciencia del maestro, en tanto reoriente su compromiso más hacia sus alumnos que a sus jefes, para lo cual la sociedad tendrá que apoyarlo para cumplir mejor sus funciones.

La nueva comprensión, según propone Schulman citado por Ghilardi (1990), comprende entre las fases para mejorar la enseñanza, a aquella que pasa por reconsiderar los objetivos didácticos, los contenidos de la disciplina, los alumnos y la que atiende este reporte: el docente como persona.

6.5. La autocomprensión y su importancia para la elaboración del significado del trabajo docente.

Un proceso de formación docente que quiera responder a la problemática expuesta para contribuir a esta nueva conciencia del educador, debe tomar en cuenta estos múltiples factores e incluirlos de alguna manera en el programa. El docente puede llevar a cabo este proceso de autocomprensión "entendida como la búsqueda del significado personal" (Jersild, 1986) que le permita encontrar "su camino en el laberinto" (Abraham, 1987) para hacer de la docencia un camino de autorrealización. Polaino, citado por Esteve, (1994) destaca que los profesores al realizar una implicación personal entendida como la tenacidad y conexión con que se involucran en la tarea educativa, se identifican con ella y con las consecuencias derivadas. El profesor que se implica fuertemente con sus alumnos, "necesita tener una clara comprensión de sí mismo, sus necesidades, sus ansiedades y su estilo personal de expresarse y relacionarse con otros" según Honeyford, citado por Esteve (1994). Moyne citando a Bales en la recopilación de Abraham (1986), dice que el ámbito social afectivo

moviliza el 43% de los intercambios en clase, es decir, el plano emocional se sitúa en casi la mitad de las interacciones y los docentes no reciben ninguna instrucción en su formación personal al respecto.

Además el docente también necesita saber como el contexto general influye en la educación y por lo tanto en su trabajo. Las respuestas que exige la educación en la sociedad contemporánea suponen para el docente un profundo reto personal, pues es en el ámbito de su capacidad de relación personal, y no sólo en el de sus conocimientos acumulados, donde el profesor va a conseguir una educación de calidad, según Esteve (1994).

La labor docente como una tarea en la que los profesores necesitan implicarse fuertemente, toma una dimensión mayor, calificada incluso como "tarea de gigantes" por Leite, investigadora brasileña citada por Ibarra (1995) que pregunta: "Si no son gigantes nuestros maestros, ¿cómo explicar que pese a su ultrajada dignidad profesional insisten en luchar y quedarse? ¿cómo explicar que llenen los auditorios cuando se anuncia una conferencia de educación? ¿qué justifica que busquen cursos de todo tipo?. Los docentes persisten -contesta ella misma- en ser docentes por terquedad o por creer que un día, quién sabe cuando, este país cambiará, por su deseo de desempeñar mejor su misión", por compromiso para un mejoramiento de la educación.

Los programas de formación docente pueden contribuir a que el docente construya su propia identidad profesional-personal desarrollando un conocimiento de sí mismo. La intervención profesional de un psicólogo juega un papel importantísimo al aportar las bases psicológicas para construir esta identidad profesional-personal del docente que en definitiva fortalezca el sí mismo de los profesores, entre otros aspectos.

De esta forma este trabajo quiere establecer lo siguiente: Si en un proceso de formación, un profesor elabora una autocomprensión del significado de su trabajo docente, se implicará más en la tarea educativa que desempeña.

7. PROCEDIMIENTO

7.1. Características de los docentes participantes.

Los profesores participantes en el módulo dos del Diplomado en Formación Docente de la generación 8a, constituían un grupo de 26 personas con las características siguientes:

- Por iniciativa propia asistían al Diplomado en Formación Docente, lo cual mostraba su interés por adquirir una superación directamente relacionada con el quehacer docente.
- Sólo cuatro profesoras (15%) egresadas de la Normal Superior, contaban con formación docente.
- Todos habían asistido a cursos aislados relacionados con la docencia.
- La mayor parte del grupo eran mujeres: 65%.
- Todos tenían estudios superiores ya sea por educación superior universitaria o licenciatura de educación normal. Además tres profesores tenían estudios de posgrado.
- Un 85% del grupo eran docentes en ejercicio. El 15% restante quería ejercer docencia en un futuro próximo.
- Algunos docentes contaban con 20 años o más de servicio docente y los menos con dos años.
- El promedio de edad de los profesores era de 36 años.
- En este grupo había un 19.23% de docentes que ejercían la Medicina Veterinaria aparte de realizar Docencia en esta área; 7.69% ejercían Medicina Humana y docencia; 3.80% ejercían la carrera de Enfermería y Docencia. Los demás eran docentes (aproximadamente el 70%) que no ejercían su carrera, algunos porque aún se encontraban terminando. Este 70% tenía carreras pertenecientes al campo de las ciencias naturales y sociales. Algunos (7.69%) ejercieron su profesión y luego se dedicaron a la docencia.

Estos datos permitieron preparar la estrategia para llevar a cabo el módulo dos.

El proceso de reflexión que se quería llevar a cabo debía tomar en cuenta que este grupo de docentes tenía una experiencia formada mayormente por un ejercicio empírico, lo cual no era ni malo ni bueno, sino que tenía que aprovecharse en el proceso de rescate para

la autocomprensión, a través de proporcionar elementos teóricos que le dieran mayor sentido a la práctica.

Este grupo mostraba muchos deseos de superación, incluso el hecho de que se tuvieran profesores normalistas denotaba la inquietud de encontrar nuevos elementos para ser mejores docentes de acuerdo a un enfoque "universitario", según expresaron. Estas características se tomaron como punto de partida para llevar a cabo en el grupo esta reflexión sobre la persona del docente y su relación con el contexto, iniciando el proceso de autocomprensión para lograr una mayor involucración en su tarea docente.

7.2. Estructura de las sesiones.

El módulo dos se integra de ocho sesiones con duración de cuatro horas cada una. Las sesiones se efectúan una vez a la semana. El lapso en que se realizaron comprende del 16 de octubre al 10 de diciembre de 1996. El número de horas trabajadas con el grupo fue de 32 horas.

La sesión se estructura por la coordinación previamente en base a los siguientes puntos tomados de las estrategias de enseñanza-aprendizaje:

TAREA DE SESION.- Entendida como el objetivo de sesión que entre el grupo y coordinadores se desea alcanzar. Se relaciona con el objetivo del módulo o tarea general. Se considera el para qué del trabajo grupal.

TEMATICA.- Contenidos de la sesión que se verán agrupados por temas. Se busca que vayan en relación con la tarea. Es el qué del trabajo grupal.

TECNICA.- Las formas estructuradas que se utilizan para lograr los objetivos propuestos a través de dinamizar al grupo. Se pueden utilizar varias técnicas en una sesión, de acuerdo a lo que se quiere propiciar: técnicas de rompimiento de hielo para la integración grupal, técnicas de trabajo en equipos y grupal, de comunicación, de animación, de reflexión. Las técnicas de dinámica de grupo, según Zarzar (1980), ayudan a constituirlo, facilitan el trabajo en equipo y propician el surgimiento de actitudes individuales y grupales que favorezcan la construcción del aprendizaje. Las técnicas son el cómo del trabajo.

EVALUACION.- La recuperación de los aprendizajes nuevos que los profesores participantes construyeron en la sesión ligados a sus experiencias previas y dirigidos a, que en este caso, puedan visualizar nuevas actitudes que los lleven a involucrarse más con su docencia.

PENDIENTES.- Espacio para la entrega de fichas-resumen, determinación de temas que se abordarán en la próxima sesión para estudio y elaboración de fichas y avisos generales.

Estos cinco puntos se plasman en una "Agenda" que se entrega a cada participante al inicio de la sesión con tiempos estimados para cada actividad, aún cuando no se den los detalles para cada actividad. Los coordinadores, junto con esto preparan una secuencia de aprendizaje que según Castorena (1996), se estructura tomando en cuenta :

- a) Lo que tiene que aprender el participante y las secuencias óptimas para que lo aprenda.
- b) Interacciones constantes entre el coordinador y el participante; el participante y el contenido y entre los mismos participantes.
- c) Buscar la significatividad del contenido tomando en cuenta la relación entre los antecedentes previos abordados y la información presentada.
- d) La secuencia de aprendizaje no solamente indica que acciones se van a desarrollar, sino que establece parámetros de procedimientos capaces de reestructurar ajustar o cuando menos agregar algo a los esquemas de los participantes.

Las secuencias de aprendizaje son formas de organizar y estructurar significativamente el aprendizaje con la intención de articular y conjuntar el hacer de los profesores participantes y los coordinadores del módulo. Los procedimientos que deriven llevan implícita la construcción del conocimiento y la autonomía en el aprendizaje. (Castorena, 1996).

Las técnicas de dinámica de grupo también se estructuran tomando en cuenta lo dicho anteriormente. Los materiales de apoyo, requeridos para la sesión: hojas, pliegos, plumones, videos, etc. también se consignan para cada sesión.

7.3. Sesión Uno

TAREA.

Determinar el encuadre del módulo e iniciar el estudio de nuestra cotidianeidad e historicidad docente.

TEMATICA.

- Encuadre del módulo.
- Explicitación del objetivo del módulo, formas de trabajo, evaluación.
- La cotidianeidad de la docencia.
- La historicidad de la práctica docente.

SECUENCIA DE APRENDIZAJE PREVISTA.

- Introducción de los coordinadores del módulo y breve presentación de los participantes (ellos ya se conocen pues cursaron el módulo uno) para los coordinadores en vías a establecer una buena relación.
- Definición del encuadre del módulo a través de la lectura y discusión del programa para conocer el objetivo general o tarea, formas de trabajo, funciones y responsabilidades de coordinadores y participantes, acreditación y evaluación del módulo, fechas y duración de las sesiones así como número de éstas, todo con el propósito de establecer el compromiso de aprendizaje sobre bases claras para todos.
- Solicitar por escrito la descripción de un día de actividades entre lunes y viernes considerado como un día típico de la cotidianeidad docente.
- Intercambio de lecturas en equipo sobre esta descripción para empezar el proceso de análisis de la cotidianeidad.
- Implicación de los participantes en una técnica sociodramática representativa de la cotidianeidad que favorezca la espontaneidad e identificación de situaciones para favorecer un clima propicio a través de verse reflejados los participantes en situaciones comunes.
- Elaboración de conceptos en plenario, integrando los conceptos del documento sobre cotidianeidad de Aguilar (1985) con la propia experiencia apuntando a

reflexiones concretas que permitan analizar como la experiencia docente se determina en la cotidianidad y como los cambios empiezan en esta misma.

- Elaboración de una gráfica individual valorando de una escala de 1 a 10, el desarrollo de la historia personal docente.
- En base al estudio previo del documento sobre historicidad de Rockwell y Mercado (1986) extraer conceptos que ayuden a comprender la historicidad individual dentro de un contexto más amplio que posibilite la reflexión de la historicidad propia vinculada a la historicidad general.

TECNICAS DINAMICAS DE GRUPO UTILIZADAS.

- Presentación en parejas.- Permite establecer la identificación de los participantes a los coordinadores y afinar más los lazos entre los participantes. Su desarrollo permitió conocer el grado de relación entre ellos y su disponibilidad y expectativas respecto al módulo.
- Sociodrama de representación de la cotidianidad docente.- A través de situaciones representadas espontáneamente, permite conocer las actitudes y lo que realmente piensan y hacen los participantes profesores en la cotidianidad. Favorece también una identificación con los espectadores, además de crear un clima de distensión que permita que las aportaciones posteriores en la discusión sean muy constructivas.
- Gráfica individual de la historicidad docente.- Favorece una reflexión retrospectiva individual para valorar logros y aciertos, además de detectar en que puntos el docente según su autoevaluación, puede mejorar.
- Organización, Aporte, Debate y Construcción (En lo sucesivo: OADC).- Esta técnica en sus diferentes pasos según Castorena (1996) permite ir desde el desarrollo individual de ideas, aportación de las mismas a los equipos y al grupo, debatir para aclarar hasta lograr la construcción reflexiva que favorezca aterrizar en la docencia propia.

EVALUACION

- Aspectos considerados como centrales para evaluar esta sesión:
- Reflexiones sobre la propia cotidianidad docente.
- Reflexiones sobre la propia historicidad docente.

MATERIALES DE APOYO

- La "Agenda" del día impresa para cada participante.
- Hojas blancas para la descripción de la cotidianeidad y la gráfica de historicidad.
- Formato de evaluación.

7.4. Sesión Dos

TAREA DE LA SESION.

Proseguir nuestra autocomprensión, examinando nuestro malestar en la docencia y valorar el papel de nuestras emociones en la cotidianidad.

TEMATICA.

- El malestar docente.
- La vida emocional del docente y su importancia.

SECUENCIA DE APRENDIZAJE PREVISTA.

- Recapitulación de lo visto en la sesión anterior a través de un documento denominado memoria.
- Contactar al docente con su propio cuerpo para detectar tensiones y que él mismo logre entrar en distensión a través de un procedimiento que el profesor pueda aplicar en la sesión y posteriormente.
- Elaboración individual de reflexiones sobre los factores del malestar docente en el centro de trabajo; docencia y trastornos "nerviosos"; docentes en crisis y formas de contrarrestar el malestar docente.
- Intercambio y reflexión en equipos sobre lo anterior.
- Puesta en común para debatir y construir conceptos sobre el malestar docente y como contrarrestarlo.
- Abordar en equipos el tema de las emociones que experimenta el docente en su trabajo profesional y la importancia de incorporarlas en sí mismo para un funcionamiento integral en base a los siguientes ejes: motivación para permanecer en la docencia, es decir: ¿por qué soy docente?, ¿para qué estoy en la docencia?; reconocimiento de las propias emociones e integración de las mismas en el ser total; el papel de la sinceridad y como ser afectivo sin dejar de ser efectivo en la docencia. El documento base para esta parte se toma de Moyne (1986).

TECNICAS DINAMICAS DE GRUPO UTILIZADAS.

- Fantasía guiada.- A través de música de fondo se les solicita a los participantes por el coordinador que guía el ejercicio, dirigirse en la fantasía con ojos cerrados, a un bosque para inducirlos a una relajación. El ejercicio concluye cuando los participantes dan muestras por su aspecto corporal de haberse relajado haciendo un "regreso" paulatino para salir de la fantasía.
- Intercambio grupal sobre el ejercicio y sus efectos relajantes para fomentar el darse cuenta del nuevo estado.
- O.A.D.C. .- En este caso la técnica propicia que los docentes reflexionen de una manera novedosa sobre temas que de tan obvios no se abordan como es el malestar docente y así le encuentren la significatividad de las emociones en la docencia para construir nuevas actitudes alcanzando un aspecto más de la autocomprensión.

EVALUACION.

Se tomaron como aspectos centrales para determinar la construcción de la autocomprensión en la sesión de hoy:

- Las reflexiones sobre el malestar docente y como contrarrestarlas.
- Las reflexiones sobre la importancia de la vida emocional en el trabajo docente.

MATERIALES DE APOYO.

- Agenda de actividades impresa para cada participante.
- Formato de preguntas ejes para cada tema: Malestar docente y vida emocional del docente y su papel.
- Formato de preguntas de evaluación.

7.5 Sesión Tres

TAREA.

Introducirnos para el recorrido del laberinto de nuestra docencia y encontrar posibles salidas.

TEMATICA.

Las situaciones conflictivas en la docencia como producto de la imbricación del contexto y de las propias problemáticas personales expresadas en la imagen del laberinto (Abraham, 1986) tomado de la mitología griega (Trujillo, 1995) y búsqueda de soluciones como expresión de la salida del laberinto.

SECUENCIA DE APRENDIZAJE PREVISTA.

- Recapitulación del aprendizaje de la sesión anterior y de como se llevó a cabo.
- Elaborar individualmente una lista de situaciones que los participantes sientan como situaciones difíciles para iniciar la detección e identificación del laberinto particular.
- Intercambio de ideas sobre el documento de Abraham (1986), acerca del laberinto docente, relacionándolo con las propias situaciones docentes expresadas a veces como irresolubles.
- Puesta en común de las reflexiones anteriores.

TECNICAS DINAMICAS DE GRUPO UTILIZADAS.

- O.A.D.C. .- Esta técnica en sus diferentes fases propició un intercambio muy intenso en los pequeños equipos y en la parte de plenaria grupal, los participantes se mostraron inhibidos, lo cual no es atribuible a la técnica sino a los desestructurante que resultó para los profesores el contenido por lo que todavía no resultaba pertinente en ese momento la asimilación, lo cual fue previsible para la coordinación y checaba con la secuencia prevista para la próxima sesión.

EVALUACION.

- Laberintos detectados en las personas en su práctica docente y las posibles salidas.
- Posible salidas al laberinto que encuentran los profesores en el presente.

MATERIALES DE APOYO.

- La "Agenda" de actividades impresa para cada participante.
- Hojas blancas.
- Formatos de hojas de evaluación.

7.6 Sesión Cuatro

TAREA.

Continuar nuestra autocomprensión a través de la reflexión sobre la situación de la mujer docente y seguir buscando las salidas del laberinto.

TEMATICA.

- La situación y vivencias de la mujer docente tomando como referencia el estudio de Abraham (1986).
- Reflexión sobre casos de docentes en situaciones conflictivas y posibles alternativas de solución.

SECUENCIA DE APRENDIZAJE PREVISTA.

- Recapitulación de la sesión anterior.
- Relajación de los docentes para contactarse con su cuerpo y lograr una mayor disposición de aprendizaje.
- Reflexión en equipos a través de la "táctica de espejo" por medio del estudio de casos de docentes en conflicto para elaborar propuestas de soluciones a la salida del laberinto, reconociendo el sí mismo real.
- Puesta en común con todo el grupo de las reflexiones de los equipos sobre los casos para seguir construyendo las soluciones que propicien la salida del laberinto.
- Expresión libre de las situaciones que viven las mujeres docentes del grupo en su propia voz para iniciar la reflexión sobre como construir las soluciones de este laberinto de género que de cualquier manera repercute en todos.
- Ceder a dos docentes mujeres la conducción de la reflexión sobre la mujer e inhibir temporalmente la participación masculina para propiciar la participación de las mujeres del grupo que, como ya se dijo, constituyen el 65%.

TECNICAS DINAMICAS DE GRUPO UTILIZADAS.

- Fantasía guiada de las embarcaciones.- Técnica dinámica que tuvo dos funciones: lograr la relajación y fomentar la disposición al trabajo en equipo. Procedimiento:
 - a) Formación de seis equipos espontáneos.
 - b) Relajación con los ojos cerrados visualizando un lago y a los compañeros de equipo conduciendo una lancha oyendo un cassette de sonidos ambientales adecuados y siguiendo las instrucciones del coordinador que dirige el ejercicio haciendo una suave marcación sobre el trabajo en equipo además de la relajación.
 - c) Regreso paulatino de la fantasía hacia la realidad.

- Estudio de casos .- El estudio de casos dinamiza a los equipos para entender una situación y buscar soluciones a través de un amplio análisis e intercambio de ideas, sin que se llegue a una solución única, pues cada participante puede aportar una solución diferente de acuerdo a sus conocimientos y experiencias. (Cirigliano, Villaverde, 1987).

- Foro .- Según Cirigliano y Villaverde (1987), esta técnica permite la libre expresión de ideas y opiniones sobre un tema que favorece llegar a conclusiones generales y establece los diversos enfoques que pueden darse a un mismo tema.

EVALUACION.

- Rescatar las soluciones que los participantes dieron a los casos de docentes en conflicto e indirectamente las que dan ellos mismos a sus propios casos.
- Rescatar las reflexiones de los participantes sobre las situaciones de las mujeres docentes.

MATERIALES DE APOYO.

- Agenda impresa para cada participante.
- Hojas blancas.
- Formato con las preguntas de evaluación de la sesión.

7.7 Sesión Cinco

TAREA.

Continuar nuestra autocomprensión a través de la integración de nuestra emociones y reconociendo nuestros saberes, analizando nuestra autoestima para llegar a la reflexión de cómo podemos enriquecer el significado de nuestro quehacer docente.

TEMATICA.

- Los sentimientos del docente en base al documento de Jersild (1986) .
- Los saberes del docente contruidos a través de su experiencia tomando como referencia el documento de Rockwell y Mercado (1986).
- La autoestima del docente. Reflexión en base a Satir (Rivera, 1995).

SECUENCIA DE APRENDIZAJE PREVISTA.

- Recapitulación de la sesión anterior a través del documento llamado "Memoria".
- Ejercicio vivencial "Docente ¿quién eres?" para darse cuenta (Salama y Villarreal, 1992) de las proyecciones depositadas en el docente y los sentimientos que le generan en sí mismo.
- Elaboración de una lista individual de los saberes adquiridos en la experiencia.
- Intercambio en equipos y en plenaria para enriquecer la perspectiva del darse cuenta de los saberes que se tienen.
- Reflexión en plenario sobre la autoestima del docente.

TECNICAS DINAMICAS DE GRUPO UTILIZADAS.

- Técnica vivencial "Docente, ¿quién eres? Para que los profesores se percaten de las proyecciones que la sociedad les deposita y que ellos elijan con cuales se quedan y cuales no.

Pasos de la técnica:

- a) Solicitar un voluntario y dar papeles de 25 X 10 cm. y plumones al grupo.

- b) Decir al grupo: "acaba de terminar el semestre y el profesor (decir el nombre del voluntario) entregó notas. Escriban tomando el papel de alumnos, un elogio o denuesto hacia el profesor".
- c) Una vez que hayan escrito se "pegan" al profesor con durex los epítetos, elogios, declaraciones, frases cariñosas y otras no tanto, etc.
- d) Se continúa de la misma manera, ahora con una parte del grupo representando a los directivos del plantel, los alumnos alegres y los padres de familia y la propia familia.
- e) El docente queda con una gran cantidad de papeles sobrepuestos y se le pide su impresión sobre como se siente.
- f) Se quitan los papeles pegados. Se colocan en el piso.
- g) Se inicia la discusión y construcciones del grupo sobre el ejercicio buscando aplicaciones en la cotidianidad y conceptualización de la autocomprensión a partir de como quitarse las proyecciones y que cosas asumir como propias.
- O. A. D. C. Se aplica la técnica como se ha venido desarrollando en las otras sesiones.

EVALUACION.

- Rescatar los aspectos que los docentes les resulten significativos para su autocomprensión tales como saberes, integración de emociones, nivel de autoestima.

MATERIALES DE APOYO.

- Agenda impresa
- Hojas blancas
- Formato de evaluación.
- Plumones
- Hojas de 25 X 10 cm

7.8 Sesión Seis

TAREA.

Reflexionar acerca de como podemos convertir la docencia en una actividad personal y visualizar cómo podemos introducir cambios en la misma.

TEMATICA.

- Reflexiones sobre la importancia de una práctica docente discontinua en base al documento de Carrizales (1988)
- La docencia como una actividad personal según Rogers (1986).

SECUENCIA DE APRENDIZAJE PREVISTA.

- Recapitulación de la sesión anterior a través de examinar la memoria.
- La importancia en la docencia de observar diferenciando entre descripciones e interpretación de los hechos.
- Discusión en equipos sobre la educación como una actividad personal con características de facilitación del aprendizaje, relación humana, gratificante, auténtica.
- Construcción en grupo a partir de los conceptos de equipos sobre las características de una docencia diferente facilitadora de aprendizaje y humanista.
- Reflexión en equipos sobre los cambios en la docencia como expresión de una discontinuidad a partir de la lectura "La burocracia" de Galeano (1990).
- Construcción en grupo sobre la necesidad personal de una docencia innovadora.

TECNICAS DINAMICAS DE GRUPO UTILIZADAS

- Técnica del balón.- Expresión mímica por un voluntario de un suceso . El grupo intenta llegar a decir verbalmente que expresó. La diferencia entre descripción e interpretación como procedimiento para elaborar una correcta lectura del comportamiento de los grupos será la conclusión que se busca alcanzar al final de esta técnica.
- O. A. D. C.- Técnica utilizada como en las otras sesiones.

EVALUACION

Puntualizar los cambios que el docente ha introducido en su práctica docente en los últimos tres meses.

Denotar que cambios puede introducir en su docencia el profesor cuando él lo decida.

MATERIALES DE APOYO.

- "Agenda" impresa para cada participante.
- Formatos de evaluación.

7.9 Sesión siete

TAREA.

Reflexionar sobre la etapa de la adolescencia iniciando la comprensión sobre la propia adolescencia del docente.

TEMATICA.

A partir del documento de Aberastury (1988) tomar los siguientes ejes:

- La adolescencia dentro de un enfoque evolutivo.
- Los duelos en la adolescencia.
- Relación entre adolescencia y sociedad.

SECUENCIA DE APRENDIZAJE PREVISTA.

- Recapitulación del aprendizaje construido en la sesión anterior.
- Contacto con su sí mismo del docente a través de un ejercicio de relajación.
- Reflexión individual sobre la etapa adolescente del profesor retomando aspectos positivos, negativos y vínculos con adultos.
- Intercambio en equipos como intercambio de experiencias y repercusiones actuales.
- Puesta en común grupal los aspectos anteriores apuntando a conclusiones.
- Analizar en equipos los conceptos de duelo adolescente y la relación sociedad-adolescencia.
- Puesta en común dirigida a la reflexión de como el docente puede propiciar mejores vínculos como representante de la sociedad en el salón de clase.

TECNICAS DINAMICAS DE GRUPO UTILIZADAS.

- Técnica de relajación moviendo el cuerpo a través de la guía del coordinador con apoyo auditivo de un cassette de música de ambiente natural.
- O. A. D. C. Técnica utilizada como en las sesiones anteriores para favorecer la construcción.

EVALUACION.

- Rescate de elementos de la propia adolescencia del profesor como parte de la autocompresión.
- Actitudes que puede desarrollar (o continuar desarrollando) el docente para mejorar los vínculos con los adolescentes para propiciar el aprendizaje.

MATERIAL DE APOYO.

- "Agenda" impresa para cada participante.
- Formato para evaluación.

7.10 Sesión Ocho

TAREA.

Continuar el estudio de la adolescencia normal.

TEMATICA.

- Síndrome de la adolescencia normal según Aberastury (1988).

SECUENCIA DE APRENDIZAJE PREVISTA.

- Revisión de la memoria de la sesión anterior para recuperar los aprendizajes.
- Trabajo en equipos sobre el síndrome normal de la adolescencia.
- Puesta en común de las reflexiones de los equipos para su debate y construcción.
- Recuperación de los aprendizajes del módulo dos.

TECNICAS DINAMICAS DE GRUPO UTILIZADAS.

- O. A. D. C.- Técnica utilizada como en las sesiones anteriores para favorecer la construcción de conceptos de las características de la adolescencia relacionándolas con el proceso enseñanza - aprendizaje.

EVALUACION

- Recuperar los aprendizajes del módulo dos.

MATERIAL DE APOYO

- "Agenda" impresa para cada participante.
- Formato de evaluación del módulo.

7. 11 Encuesta Post- Módulo

PROPOSITO

Se aplicó una encuesta a los profesores participantes seis meses después de concluido del módulo dos. Los profesores cursaban el módulo cuatro. Se quiso ver que opinaban los profesores sobre los temas vistos en el módulo para determinar la influencia de dicho módulo.

INSTRUMENTO

Se elaboró una escala de Lickert tomando en cuenta los siguientes indicadores:

- 1.- La influencia de la cotidianidad en la práctica docente.
- 2.- La influencia de la historicidad en la práctica docente.
- 3.- La importancia de una práctica docente discontinua.
- 4.- La integración de la vida emocional del docente para enriquecer la práctica docente.
- 5.- Conocer y resolver problemas le permite al profesor tener una docencia más sólida.
- 6.- La problemática de la mujer docente y su repercusión en los hombres docentes.
- 7.- La autovaloración del docente a través de reconocer sus saberes.
- 8.- La influencia de la autoestima del docente en su práctica docente.
- 9.- La importancia de conocer la psicología de la adolescencia para propiciar mejores aprendizajes.
- 10.- La autocomprensión de la etapa adolescente del profesor y su influencia en su práctica docente.
- 11.- El profesor que se autocomprende se compromete más en el trabajo con sus alumnos.
- 12.- El significado personal de la docencia después del módulo dos.
- 13.- La docencia como forma de autorrealización personal,
- 14.- El entenderse como persona repercute en el desempeño del docente con sus alumnos.
- 15.- Jerarquización de factores de malestar docente:
 - a) Falta de recursos materiales y condiciones de trabajo deficientes.
 - b) Agotamiento físico y stress por acumulación de exigencias.

- c) Multiplicidad de funciones.
- d) Falta de apoyo para cumplir las múltiples funciones.
- e) Salarios insuficientes
- f) Falta de apoyos para cumplir las múltiples funciones.
- g) Imagen social devaluada del docente.

8.- EVALUACION

8.1 Sesión Uno

Pregunta 1.- ¿Qué reflexiones te deja el análisis de tu cotidianeidad?

La respuesta a esta cuestión fue:

Reflexionar en cada una de las actividades que realizo como docente.	51.35%
Introducir cambios en mis actividades docentes.	48.64%

Los profesores consideran que la reflexión sobre sus actividades cotidianas docentes y no docentes son importantes pues da lugar a que perciban diferentes aspectos de sí mismos tales como ver el desempeño de su docencia, así como las condiciones dadas en la institución. Las respuestas proporcionadas en este sentido abarcan un poco más de la mitad reconociendo su importancia.

Poco menos de la mitad de las aseveraciones plantean que reflexionar sobre la cotidianeidad docente los lleva a la necesidad de introducir cambios por ellos mismos tales como la aplicación de metodologías participativas y mejor organización personal, según señalaron algunos.

Pregunta 2.- ¿Qué reflexiones te deja el abordar tu historicidad docente?

Las respuestas de los profesores fueron agrupadas de la siguiente manera:

Reflexión sobre los inicios y como es ahora mi docencia.	32.35%
Continuar superándose a través de hacer cambios en mi docencia.	29.41%
Revalorar los triunfos y tropiezos de mi labor docente.	26.47%
Ratificar mi vocación docente.	11.76%

Abordar la historicidad docente entendida como aquello que “da cuenta de esa diversidad de prácticas cotidianas de los maestros” (Rockwell y Mercado , 1986) y que es “construida en momentos históricos particulares a través de la apropiación de ciertos saberes a lo largo de su experiencia” (Rockwell y Mercado , 1986), llevó a los profesores a reflexionar como fue su inicio y como es ahora su docencia, incluso algunos dijeron que su docencia al inicio fue exitosa y ahora se encontraban estancados por diversas causas como expresó una participante que atribuye a su salud y ambiente familiar esta falta de cambios. Las respuestas que señalan el continuar superándose a través de hacer cambios en la docencia queda como segundo lugar con 29.41%.

Los triunfos y tropiezos de la labor docente que señalan un poco mas del 25% de las respuestas indica que los profesores están en disposición de comprender su proceso para aprender de los aciertos y errores y revalorar su profesión. Estos dos rubros dan la idea de esa nueva conciencia del educador que supera aquello que decía Bachelard (1990) de que jamás había visto un educador que cambiara.

Finalmente, un poco más del 10% de las respuestas de los profesores apuntan a señalar que a través de hacer esta retrospectiva de su historicidad docente ratifican estar convencidos de su vocación.

8.2 Sesión Dos

Pregunta 1.- ¿Qué reflexiones te dejó el tema del malestar docente?

Los profesores dan respuestas sobre este tema que indican que sí existe un malestar en la docencia, por lo menos evidenciado en este grupo de docentes. La percepción es variada y fue dividida en dos grandes apartados: uno de reflexiones en general que incluso sugieren como contrarrestar el malestar, y otro, que apunta hacia identificar los factores que provocan malestar docente así como evitar las consecuencias que éste trae.

Reflexiones en general	El malestar docente no debe repercutir en nuestros alumnos ni en nuestra forma de trabajar.	17.85%
	Tener tolerancia con los malestares favorecerá encontrar soluciones.	14.28%
	Es importante reconocer las situaciones que nos provocan malestar docente.	10.71%
	El malestar docente se contrarresta haciendo un buen trabajo con los alumnos.	5.34%
	Descubro que no sólo yo siento malestar docente.	3.57%
	Trabajar con personas requiere tener un dominio emocional de nosotros mismos.	3.57%
Factores y consecuencias del malestar docente	El malestar docente es consecuencia de una emoción negativa.	8.92%
	La actitud de los directivos es un factor de malestar docente.	8.92%
	El malestar docente puede llevar a estados anímicos depresivos e influye en la salud física.	7.11%
	El malestar docente es consecuencia de muchos problemas.	5.35%
	La imagen social del docente se encuentra desvalorada.	5.35%
	El malestar docente tiene que ver con el tipo de personalidad.	5.35%
	La forma de llevar la afectividad influye en el malestar docente.	1.84%
	La falta de materiales como factor de malestar docente.	1.84%

Los anteriores resultados llevan a la siguiente consideración: los docentes no incluyen como factor de malestar el salario como podría suponerse, lo cual puede indicar que haría falta explorar más este punto. Llama así mismo la atención que el porcentaje más alto apunta a considerar que el malestar docente no debe influir en el trabajo docente ni el trato con los alumnos, aunque debe notarse que este porcentaje no es mayor de la quinta parte de las opiniones expresadas. El tema tal vez podría explorarse más ampliamente. Sin embargo, la variedad de respuestas da lugar a pensar que es un problema con muchos aspectos y que al parecer en nuestro país hace falta más investigación sobre el punto. Además, este tema tendría que trabajarse más ampliamente con los profesores mismos como autores del proceso para que ellos pudieran construirlo más. Con todo, es importante destacar que la

respuesta de casi una quinta parte señala la importancia de que el malestar docente no afecte el desempeño docente ni la relación con los alumnos y eso solo puede lograrse por parte del profesor comprometido con su trabajo.

Pregunta 2.- ¿Qué reflexiones te deja el tema de la vida emocional de los docentes?

Esta pregunta recibió las siguientes respuestas:

Es importante conocer las emociones para transformarlas.	24%
Las emociones del docente no se pueden negar ya que son parte ineludible de la personalidad.	17.33%
Integrar las emociones permite mejorar la relación con los jóvenes.	9.33%
Al estado emocional negativo hay que encontrarle una solución.	8%
Canalizar las emociones hacia el trabajo permite sacarles provecho.	8%
El juego de la sinceridad en la docencia tiene límites.	8%
Emociones negativas no deben influir en nuestro trabajo.	5.33%
Las emociones pueden ser negativas o positivas.	4%
Tener dominio emocional propio es importante.	4%
Desarrollar la afectividad hacia los alumnos.	4%
El carácter del docente determina sus emociones.	2.66%
Realizar la docencia por elección genera emociones gratificantes.	2.66%
Platicar las propias vivencias.	1.33%
Creer en uno mismo como manera de contrarrestar las emociones negativas.	1.33%

Los profesores en sus respuestas reconocen la enorme importancia de saber acerca de sus emociones. Puede verse en las mismas reflexiones apuntan a señalar algunas soluciones, si bien éstas no tienen porcentajes muy altos, lo cual indica que se centraron más en construir la importancia de determinar el papel de la vida emocional del docente, que por otro lado es acorde con los objetivos y secuencias de aprendizaje previstas para la sesión.

8.3 Sesión Tres

Pregunta 1.- ¿Qué laberintos detectas en tu práctica docente?

Las diferentes problemáticas expresadas en la figura del laberinto (situación donde se experimenta dificultad para encontrar la solución) se agruparon de la siguiente manera:

Problemas con alumnos.	45.45%
Problemas con otros docentes.	31.80%
Problemas consigo mismo.	9.09%
Problemas con la familia.	4.54%
Problemas detectados pero no expresados.	9.09%

Los docentes, de esta manera, expresan que donde se encuentran mas problematizados es en la relación con los propios alumnos, seguido por la problemática con otros docentes (no se mencionan directivos).

Pregunta 2.- ¿Qué salidas encuentras a tu laberinto?

Las respuestas de los profesores a la salida de su laberinto se agruparon de la siguiente forma:

Cambios en su metodología y organización personal a través del Diplomado y cursos.	39.38%
Cambios en su relación con los alumnos.	28.57%
Cambios a través de reflexionar sobre sí mismo en relación a su autoestima y relación con otros compañeros, autoimagen, etc.	28.57%
Buscar solución a problemas familiares.	3.57%
Buscar ayuda.	3.57%

De acuerdo al cuadro, este grupo de profesores considera que la asistencia al Diplomado y curso les dará elementos para realizar cambios en su metodología y organización personal. El porcentaje arriba de la tercera parte nos da cuenta de ello.

Otros porcentajes importantes señalan que se plantean hacer cambios en la relación con sus alumnos y cambios a través de reflexionar sobre sí mismos. Este último aspecto acerca de la reflexión sobre sí mismo, no perciben que en este módulo lo están realizando como parte de su formación.

Pregunta 3.- ¿Qué encontraste en esta sesión que te permitió una mayor autocomprensión?

Las respuestas que los profesores dieron a esta pregunta fueron:

La figura del laberinto y sus componentes como facilitadores de la autocomprensión en la docencia.	35.71%
La autocomprensión se enriquece con el debate e intercambio con otros docentes.	35.71%
Reconocimiento de la problemática propia en otras personas.	14.28%
Aceptación y reconocimiento de aspectos de sí mismo como inicio para llegar a la solución.	14.28%

Los docentes entendieron que los demás pueden servir de ayuda para realizar la autocomprensión a través del diálogo. Un docente puede entender a otro docente pues viven situaciones semejantes. La figura del laberinto del mito griego se demuestra facilitadora del entendimiento de problemáticas docentes según lo propone Abraham (1986). Además el reconocimiento de la problemática propicia la referencia a otras problemáticas para relativizarla y favorece la propia aceptación que promueva la búsqueda de soluciones (salidas del laberinto).

8.4 Sesión Cuatro

Pregunta 1.- Aprendizajes que te dejó el estudio de la problemática de la mujer docente.

Esta parte se dividió en respuestas por género. Las mujeres, como se dijo forman las dos terceras partes del grupo y destacan lo siguiente:

Superar la culpabilidad de no poder atender bien a la familia.	27.5%
Aprender a respetarme y darme confianza y seguridad.	22.5%
Sentirnos en igualdad en la relación con alumnos y docentes del género masculino.	17.5%
Las mujeres docentes vivimos problemas que nos identifican como género.	12.5%
Ser una docente innovadora.	10%
La mujer se puede superar para alcanzar puestos directivos o llegar a ser investigadora.	10%

Destaca en primer lugar el sentimiento de culpa en un poco mas de la cuarta parte de las respuestas, seguido por la opinión de la importancia de aprender a respetarse y darse autoconfianza y seguridad. Se coloca inmediatamente el querer sentirse en igualdad con los alumnos y colegas del sexo masculino. La identificación de género para reconocer problemáticas en común, da paso a reconocer que las mujeres pueden superarse y ser innovadoras así como alcanzar niveles directivos o status de mujer investigadora.

A esta misma pregunta los hombres pertenecientes al grupo (una tercera parte) responden:

Expresiones donde a la mujer docente se le considera sexo débil, disminuida, muy problematizada, insegura , celosa, abusiva.	47.82%
Expresiones de reconocimiento de la importancia del apoyo que le da la pareja a la mujer docente.	34.78%
Los hombres como parejas y compañeros de trabajo podemos reconocer su capacidad y fomentar el respeto mutuo y compartir responsabilidad.	17.39%

Según lo que se aprecia, casi la mitad de las opiniones de los hombres de este grupo tienen una visión de los mujeres que se puede considerar no comprensiva de la problemática

de género. Un poco más de la tercera parte expresan un apoyo y solidaridad y reconocen la importancia del apoyo del cónyuge en el desarrollo de la mujer docente y una sexta parte aproximadamente, se manifiesta dispuesta a asumir una parte activa en el apoyo en el desarrollo de la mujer docente.

Las diferencias entre las dos visiones se evidencian en cuanto que la problemática de la mujer docente se ve con mayor amplitud, es una mirada mas hacia adentro, mientras que la mirada masculina se mostró alejada y no muy comprensiva aún cuando algunas opiniones de los docentes hombres apuntan a involucrarse activamente como compañeros y parejas de la mujer docente en la búsqueda de un desarrollo mutuo. La visión de género es diferente en este grupo de docentes mujeres y docentes hombres. Se pueden hacer investigaciones comparativas para ver como se da esta problemática en la mujer mexicana profesionista desde esta perspectiva de géneros para ver sus diferencias y concordancias.

8.5 Sesión Cinco

Pregunta 1.- Mencionar a partir de los temas vistos en esta sesión elementos que te permitan mejorar tu autocomprensión como persona docente.

Las respuestas que denotan la construcción conceptual de esta sesión son:

Autocomprensión como integración de emociones y aceptación de virtudes y defectos.	31.25%
Autocomprensión como autenticidad.	16.66%
Valoración de los saberes construidos en la práctica docente.	15,62%
La autocomprensión facilita entender a los demás.	12.5%
La necesidad de elevar la autoestima.	11.45%
Buscar opciones para seguir la autocomprensión: cursos, ayuda profesional, etc.	7.41%
Autocomprensión a través de verme reflejado en otros.	5.10

Los docentes en esta sesión donde se abordaron los temas de autocomprensión como contacto con las propias emociones y vivencias, el reconocimiento de los saberes y la elevación de la autoestima, expresaron reflexiones específicas sobre el tema por lo cual se deduce que les resultó altamente significativo además de que ya se venía trabajando en los temas de las sesiones anteriores.

8.6 Sesión Seis

Pregunta 1.- ¿Qué cambios concretos notas en tu docencia en los tres últimos meses?

Los profesores responden:

Aplicación de una metodología que propicie el aprendizaje significativo.	43.85%
Ser mas tolerante y comprensivo, para mejorar la relación con los jóvenes.	31.57%
Ser mas observador de mi mismo y de los demás.	15.78%
Ser auténtico.	8.77%

Esta pregunta que se planteó a finales de noviembre del 96, de hecho determina la influencia de los dos primeros módulos del Diplomado 2 que inició a finales de agosto. Sin embargo, por el tipo de lenguaje utilizado en los rubros no. 2, 3 y 4 que es característico del módulo objeto del presente trabajo, se deduce que sí tiene una gran influencia para que a estas alturas los profesores digan que están modificando su manera de dar clase por lo cual lo que se quiere demostrar acerca de que la autocomprensión del docente lleva a que éste se implique más en su tarea educativa, parece cumplirse.

8.7 Sesión Siete

Pregunta 1.- ¿Qué elementos rescatas para tu autocomprensión revisando tu etapa adolescente?

Reflexionar acerca de lo negativo de esta etapa para superarlo.	45%
Falta de comprensión y valoración de los padres.	35%
Rescatar las partes positivas de la adolescencia.	15%
Vivir problemas de los padres en la adolescencia.	5%

Según los datos, este grupo de docentes vivió su adolescencia con muchas cosas negativas, mencionando la falta de comprensión y valoración de los padres y soportando incluso los problemas de los mismos. Solo un pequeño porcentaje habla de recuperar las partes positivas.

Pregunta 2.- Basándote en la autocomprensión de tu etapa adolescente, ¿que actitudes puedes desarrollar (o continuar desarrollando) para mejorar los vínculos con los jóvenes, que favorezcan el aprendizaje?.

Según se vio en la pregunta anterior estos docentes que según sus expresiones fueron adolescentes incomprendidos, contestan de la siguiente manera:

Desarrollar actitudes docentes que busquen promocionar valores positivos en los jóvenes.	43.24%
Comprensión que favorezca que los jóvenes busquen sus propias soluciones.	32.43%
Abrir espacios en la escuela que favorezcan la expresión juvenil.	24.32%

Los docentes de este grupo quieren en primer lugar tener como adultos actitudes diferentes que promuevan un tipo de adolescente con valores, capaz de resolver sus problemas y por último, piensan que la escuela debe ser un espacio donde las expresiones del joven tengan lugar. Pareciera que los docentes quieren que los jóvenes no pasen por las mismas vivencias desagradables y eligen la docencia para realizar estos deseos.

8.8 Sesión Ocho

En la sesión ocho se evaluó todo el módulo dos. Se clasificaron los aprendizajes significativos reportados por los profesores de la siguiente manera:

Reflexiones sobre la adolescencia.	15.86%
Reflexiones sobre el tema del laberinto.	14.48%
Nuevas actitudes en la docencia.	11.03%
Reflexiones sobre el tema de la mujer docente.	10.34%
Reflexiones sobre los saberes docentes.	9.65%
Reflexiones sobre el sí mismo real.	8.96%
Reflexiones sobre la cotidianidad docente.	8.27%
Autocomprensión docente.	6.20%
Una concepción de la docencia que tome en cuenta a las personas.	5.51%
Nuevas técnicas de aprendizaje.	4.82%
Otros temas del módulo 2.	4.82%

Los temas que más llamaron la atención fueron la adolescencia, seguido por el laberinto. Cabe señalar que las nuevas actitudes en la docencia quedan en tercer lugar. La autocomprensión docente pareciera que quedó en un lugar inferior más sin embargo los otros temas como el laberinto, mujer docente, cotidianidad, saberes, sí mismo real son parte fundamental de esta autocomprensión. Por esto, se consideró que el propósito acerca de que la autocomprensión del docente lleva a que este se implique más en su tarea educativa se mantiene, ya que los profesores señalaban todos los temas relevantes y en sus aprendizajes reportan tener nuevas actitudes docentes se cumple.

8.9 Encuesta Post- Módulo

Se aplicó cinco meses y medio después de concluido el módulo 2 una escala de Lickert a 24 profesores que ahora cursaban el módulo 4 y que participaron en el módulo dos.

ESCALA:

- a) Estoy fuertemente de acuerdo
- b) Estoy de acuerdo
- c) Indeciso
- d) Estoy en desacuerdo
- e) Estoy en fuerte desacuerdo

ITEM N° 1.- Analizar la cotidianeidad permite comprender la influencia que tiene sobre la práctica docente.

Fuertemente de acuerdo.	66.66%
De acuerdo.	33%

Los profesores están en fuerte acuerdo en cantidad de dos terceras partes y una parte está de acuerdo.

ITEM N° 2.- Estudiar la historicidad de la práctica docente sirve para entender esa práctica.

Fuertemente de acuerdo.	33.33%
De acuerdo.	62.50%
Indeciso.	4,16%

En general los profesores están de acuerdo en dos terceras partes. Una tercera parte está fuertemente de acuerdo.

ITEM N° 3.- La discontinuidad lleva a aceptar la disponibilidad de introducir cambios en la docencia.

Fuertemente de acuerdo.	33.33%
-------------------------	--------

De acuerdo.	62.50%
Indeciso.	4.16%

La tendencia del grupo manifestada en el ítem anterior de casi dos terceras partes estén de acuerdo y una tercera en fuerte acuerdo se mantiene.

ITEM N° 4.- La vida emocional integrada enriquece a la docencia.

Fuertemente de acuerdo.	70.80%
De acuerdo.	20.83%
Desacuerdo.	8.33%

Aunque en este ítem se expresa un desacuerdo, la mayor parte se mantiene en fuerte acuerdo y acuerdo en general.

ITEM N° 5.- Conocer mi laberinto y encontrar solución me vuelve mas fuerte como docente.

Fuertemente de acuerdo.	66.66%
De acuerdo.	20.853%
Indeciso.	8.33%
En desacuerdo.	4.16%

El grupo en su mayoría se mantiene en fuerte acuerdo y acuerdo.

ITEM N° 6.- La problemática de la mujer docente afecta también al hombre.

Fuertemente de acuerdo.	29.16%
De acuerdo.	37.50%
Indeciso.	4.16%
Desacuerdo.	29.16%

Aún cuando una tercera parte del grupo se mantiene en desacuerdo e indeciso, las dos terceras partes están de acuerdo. Las respuestas en este ítem son diferentes ya que hay

quienes se muestran en desacuerdo e indecisos, rompiendo la tendencia que se venia presentando en donde casi todos respondían de acuerdo y fuertemente de acuerdo.

ITEM N° 7.- Conocer los saberes propios favorece autovalorar el trabajo docente

Fuertemente de acuerdo.	37.50%
De acuerdo.	54.16%
Indeciso.	4.16%
Desacuerdo.	4.16%

La mayor parte del grupo está de acuerdo y fuertemente de acuerdo en que conocer los propios saberes es factor de autovaloración.

ITEM N° 8.- La autocomprensión del docente lo lleva a comprometerse más con su trabajo docente.

Fuertemente de acuerdo.	45.83%
De acuerdo.	50%
Indeciso.	4.16%

Con este ítem los docentes manifiestan estar fuertemente de acuerdo y acuerdo, lo cual lleva a pensar que el efecto posterior del módulo no se ha diluido y se mantiene por lo menos hasta ahora.

ITEM N° 9.- Los docentes con elevada autoestima llevan a cabo de mejor manera su trabajo

Fuertemente de acuerdo.	54.16%
De acuerdo.	41.66%
Indeciso.	4.16%

Otro ítem dirigido a explorar un apartado de la relación autocomprensión y el desempeño docente, muestra que donde los participantes manifiestan estar fuertemente de acuerdo y de acuerdo.

ITEM N° 10.- Conocer la psicología de la adolescencia es un factor que permite al docente propiciar mejores aprendizajes significativos.

Fuertemente de acuerdo.	75%
De acuerdo.	20.83%
Desacuerdo.	4.16%

Dado que al final del módulo el tema de la adolescencia resultó ser de mucho interés para los docentes de este grupo según el cuadro de la 8ª sesión, se quiso ver ahora si este efecto se mantenía demostrando si a la fecha de aplicación de la encuesta seguía siendo de mucha consideración. Es así que de todos los ítems es éste el que más alto porcentaje tiene en el renglón de fuerte acuerdo y acuerdo.

ITEM N° 11.- El docente que comprende su adolescencia está en capacidad de entender a los adolescentes de hoy.

Fuertemente de acuerdo	50%
De acuerdo	41.66%
Indeciso	8.33%

Los docentes del grupo manifiestan en este ítem ligado al anterior un fuerte acuerdo y acuerdo que hace patente su disposición a entender a los jóvenes de hoy.

ITEM N° 12.- El docente que se entiende como persona se compromete más en el trabajo con sus alumnos

Fuertemente de acuerdo.	66.66%
De acuerdo.	25%
Indeciso.	4.16%
Desacuerdo.	4.16%

Otro ítem que muestra que la autocomprensión el profesor la relaciona con su mejoramiento docente y donde los el grupo manifiesta estar en fuerte acuerdo y acuerdo.

ITEM N° 13.- Mi docencia tiene hoy un claro significado personal que antes de cursar el módulo dos.

Fuertemente de acuerdo.	66.66%
De acuerdo.	33.33%

Aquí la exploración es directa para determinar la influencia del módulo dos y su efecto específico. Sin embargo, el módulo dos es parte de un programa y desde luego haría falta ver como influyen los otros módulos. Con todo, el acuerdo fuerte y el acuerdo en general, concuerda con los otros ítems de indicadores de relación persona docente e implicación educativa.

ITEM N° 14.- La docencia me permite realizarme como persona.

Fuertemente de acuerdo.	70.80%
De acuerdo.	16.60%
Indeciso.	4.16%
Desacuerdo.	4.16%
Omisión.	4.16%

Este ítem explora la opinión del profesor acerca del significado vocacional de su docencia y puede verse que la mayoría están fuertemente de acuerdo y de acuerdo en considerar a la docencia como forma de realización personal.

ITEM N° 15.- Factores de malestar docente

Los profesores contestan lo siguiente:

	Mayor malestar	Mediano malestar	Leve malestar	Omisión
Falta de recursos materiales y condiciones de trabajo deficientes.	50%	25%	21%	4%

El agotamiento físico y stress por la acumulación de exigencias laborales.	25%	50%	21%	4%
Multiplicidad de funciones en el trabajo docente.	13%	70%	13%	4%
Falta de apoyo para cumplir las múltiples funciones	21%	58%	17%	4%
Salarios insuficientes	46%	38%	12%	4%
Falta de apoyo para actualizarse	21%	21%	54%	4%
Imagen social devaluada del docente	16%	25%	54%	4%

De esta manera se desprende que la causa de mayor malestar es la falta de recursos materiales y condiciones, seguido por los salarios insuficientes. Es de hacerse notar que el mayor malestar no alcanza más del 50%. Otros factores de mayor malestar alcanzan un porcentaje relativamente bajo.

El mediano malestar de los docentes encuestados se coloca en su cifra más alta del 70% en el renglón de multiplicidad de funciones, la falta de apoyo para cumplir las múltiples funciones obtiene 58% y el stress docente 50%, continúa luego los salarios en 4º lugar, la falta de recursos materiales y la imagen social quedan en 5º lugar y la falta de apoyo para actualizarse queda en 6º lugar con un cifra de 21%.

Del malestar docente considerando como leve, los puntajes más altos señalados se refieren a la imagen social devaluada y falta de apoyo que obtienen 54% cada uno quedando como primer lugar.

Con estas cifras, se deduce que el grupo de profesores consideran el malestar docente como mediano en general. El malestar docente con carácter de mayor no rebasa la mitad en sus aspectos de más puntaje porcentual como se mencionó.

Los profesores a los que se refiere el presente trabajo según esta encuesta post módulo, sienten el malestar docente como mediano y de acuerdo a los otros items se consideran más implicados en su trabajo docente a partir de entender sus aspectos personales adquiridos como parte de su formación docente.

Si después de seis meses los profesores afirman tener un mayor compromiso con su práctica educativa y no experimentar un agudo malestar docente, es de pensar que la influencia de este módulo en este grupo de profesores si resultó en un aprendizaje significativo propiciado en el módulo dos. Esta conclusión no es tajante y se puede en futuras investigaciones determinar la influencia de otros factores además de profundizar en el tema del malestar docente.

Sin embargo los otros items refuerzan la idea de que trabajar aspectos de la persona del docente lleva a un mayor compromiso con su quehacer educativo y mejor relación con sus alumnos.

9.- ANALISIS

Después de haber efectuado este tránsito del Módulo Dos en donde se realizó este trabajo de acercamiento al mundo personal de los hombres y mujeres que dedican gran parte de los afanes de su existencia a tareas educativas, surgen las siguientes reflexiones que se dividen en dos partes, siendo la primera referida a los logros obtenidos , mas una segunda parte donde se plantearon aspectos a mejorar en futuros módulos.

1ra. Parte.- Reflexiones acerca de los logros:

a) Se demuestra que fue de utilidad estructurar un módulo donde los profesores construyan conocimientos sobre su persona en relación con su desempeño profesional según las propias aseveraciones expresadas en varias ocasiones.

b) Se demuestra que el estudio de la persona realizado por los propios sujetos interesados provoca un interés creciente que paulatinamente les permite construir un conocimiento sobre sí mismos como parte importante de un concepto llamado autocomprensión, según lo denotaron en el módulo y posteriormente.

c) Realizar un trabajo con docentes sobre su persona llevó de manera explícita a mejorar su desempeño en la tarea docente a través de una mayor involucración en la búsqueda del aprendizaje con sus alumnos según se indagó en el módulo y posteriormente.

d) Se puede realizar un trabajo con docentes sobre aspectos psicológicos sin que se vuelva un grupo terapéutico basándose en que cada docente a través del estudio , reflexión individual y trabajo grupal construya sobre su propia experiencia, nuevos conocimientos sobre sí mismo.

e) Los principios de la educación de adultos, andragogía, enseñanza modular, la metodología de grupos de aprendizaje junto con principios de la metodología constructivista favorecieron el aprendizaje de su persona en este grupo de profesores.

2da. Parte.- Reflexiones sobre aspectos a mejorar en futuros cursos.

a) Un aspecto que se considera de suma importancia es el de diseñar instrumentos de investigación mucho mas sistematizados que faciliten la recopilación y

ordenamiento de información, a través de aplicación de test y retest, con un seguimiento continuo de larga duración.

- b) Será de mucho interés también aplicar el llamado MISPE (Matriz Interpersonal del Sí mismo Profesional del Enseñante) de Abraham (1972) para determinar la autoimagen del profesor en diferentes momentos: al inicio, durante y después del módulo.
- c) Un mayor despliegue de técnicas que faciliten el "darse cuenta" de los docentes con sus propias experiencias para lograr una mayor significatividad evitando que los docentes caigan en la actitud de "hablar de" sin lograr el contacto con sus sentimientos. La recuperación de la subjetividad (Salama y Villarreal, 1992) pasa por vivenciar su profesión docente como persona concreta provista de intimidad y singularidad.
- d) Buscar la posibilidad, de poder observar al profesor en su sitio de trabajo para realizar un registro, conductual desde su cotidianeidad y ver si su visión coincide con su actuación e impacto docente en sus alumnos. Esto plantea ciertas limitantes institucionales o de resistencia personal que, una vez vencidas, podrían proporcionar una mayor veracidad sobre la influencia del módulo y el diplomado en general.

Reflexión final.

El mundo de los docentes es un mundo rico, complejo y problematizado con muchas áreas oscuras y otras no tanto que apenas se empiezan a descubrir. El docente es en muchos sentidos un desconocido como dice Abraham (1987) hasta para él mismo. Los docentes resisten visiones superficiales que no corresponden a toda una gran gama de matices de lo vivido en los ámbitos escolares. Entre las visiones sociales de las cuales aún se esbozan en muchos discursos cotidianos, emerge aquella de la figura del maestro como "apóstol", "antorcha del saber", etc. que todavía se constata sobre todo entre la "vieja guardia". Otra visión social tiende a desvalorizarlo y presentarlo como una persona que trabaja pocas horas, con tres períodos vacacionales, prestaciones, con lo cual se le descalifica cuando el profesor sale a la calle a manifestar su inconformidad. El trabajo de entender al maestro sólo puede darse por los que están comprometidos con este mismo trabajo, es decir, sólo los docentes pueden comprender a otros docentes. Sin embargo hace

falta que la sociedad cada vez más valore el trabajo de sus docentes y que así como últimamente en la presente década exige cada vez más, retribuya un salario decoroso y propicie que, sus docentes crezcan a través de permitir que se preparen más. El Plan Nacional de Desarrollo (1995) reconoce que el profesor es protagonista destacado en el quehacer educativo y quiere asegurar condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo y mejorar sus condiciones de vida tanto de él como de su familia. Destaca que la formación, actualización, capacitación y superación profesional es un punto fundamental para alcanzar todo esto. Si esto se logra emergerá la figura del docente con atributos altamente profesionales para lo cual se tendrán que modificar muchas cosas.

La burocracia y control a la que se ve sometido el docente tiene que ir cediendo paso a una estructura que facilite que el docente comprometido con su trabajo, y son muchos los docentes que con poquitos recursos sacan adelante a sus alumnos, cada vez pueda ir avanzando hacia esta nueva figura del docente como profesional.

El docente así que ya no será ni "apóstol", ni "revoltoso" sino un profesional de la enseñanza y el aprendizaje. Para esto, el docente se abre camino y está en marcha. A través de los cursos aislados y módulos del Diplomado el docente solicita un espacio para hablar de aquello que es silenciado, para nombrar aquello que es mediatizado y suprimido en la cotidianeidad en nombre del deber ser: su persona como tal.

Este trabajo dió cuenta de cómo un grupo de docentes pudieron iniciar su proceso para decir su palabra e iniciar el discurso personal y social de decir : yo como persona soy... y quiero... y siento... y me duele... y puedo mejorar en...

10.- CONTRIBUCIONES

El presente trabajo realizado por un psicólogo y desde el marco de la psicología contribuye de la siguiente manera al campo de la formación de profesores:

- a) El psicólogo contribuye aportando sus conocimientos sobre la psicología de la personalidad que como se mencionó, en docencia, es un campo que apenas está generando investigaciones.
- b) El psicólogo contribuye a que los profesores construyan aprendizajes significativos sobre sí mismos en relación con su desempeño docente en el marco de grupo de aprendizaje sin llegar a ser un grupo terapéutico.
- c) El psicólogo aporta su conocimiento sobre el manejo de grupos donde tenga cabida el retomar la experiencia de los participantes y una metodología participativa, en base a los principios de andragogía, educación de adultos, educación continua, enseñanza modular, grupos de aprendizaje y aprendizaje significativo.
- d) El psicólogo aporta su contribución para ayudar a que el docente mexicano en general, pueda ser revalorado a través de conocer sus problemáticas personales y la forma en que las soluciona para comprometerse más con su quehacer docente.
- e) El psicólogo aporta su granito de arena para que la formación de profesores sea un campo donde tenga cabida el estudio de la persona que lleva a cabo la tarea educativa desde la perspectiva de una psicología humanista.
- f) El psicólogo puede incluir en su formación además del psicoanálisis y el conductismo los enfoques de la llamada tercera fuerza, de las corrientes de la psicología humanista para que pueda ampliar su panorama: e incidir en grupos humanos mas amplios como son los docentes de todos los niveles educativos en nuestro país.
- g) El psicólogo puede entrar al campo de la investigación para contribuir a resolver una problemática importante de la educación a través de dar a conocer quienes son los docentes por medio de estudios serios y bien realizados.

h) Este trabajo quiere añadirse a todos aquellos esfuerzos concretos de profesionales de la psicología que aportan sus conocimientos para la resolución de problemas en diversas áreas y ojalá pueda servir para fomentar el interés de otros psicólogos en el estudio e intercambio profesional de la nueva dimensión profesional - personal de este campo tan importante como es la formación de profesores.

11.- ANEXOS

ANEXO I.- EVALUACION DE SESIONES

DIPLOMADO EN FORMACION DOCENTE
OCTAVA GENERACION
EVALUACION 1a. SESION 16 DE OCTUBRE DE 1996

- 1.- ¿Qué reflexiones te deja el análisis de tu cotidianeidad?
- 2.- ¿Qué reflexiones te deja el abordar tu historicidad docente?

DIPLOMADO EN FORMACION DOCENTE
OCTAVA GENERACION
EVALUACION 2a. SESION 23 DE OCTUBRE DE 1996

- 1.- A partir de tu trabajo de fichas y discusión de hoy, puntualiza tres reflexiones que te deja el tema del malestar docente.
- 2.- A partir de tu trabajo de fichas y discusión de hoy, puntualiza tres reflexiones que te deja el tema de la vida emocional del docente.

DIPLOMADO EN FORMACION DOCENTE
OCTAVA GENERACION
EVALUACION 3a. SESION 30 DE OCTUBRE DE 1996

- 1.- De acuerdo a lo visto y discutido en esta sesión ¿qué laberinto importante detectas en tu práctica docente?
- 2.- ¿Qué salidas posibles encuentras o encontraste en tu laberinto actual o en situaciones laberínticas anteriores?
- 3.-¿Qué encontraste en esta sesión que te permitió una mayor autocomprensión?

DIPLOMADO EN FORMACION DOCENTE
OCTAVA GENERACION
EVALUACION 4a. SESION 6 DE NOVIEMBRE DE 1996

- 1.- Menciona cinco aprendizajes significativos (aprendizajes relacionados con la vida) que te dejó el estudio de la situación de la mujer docente.

DIPLOMADO EN FORMACION DOCENTE
OCTAVA GENERACION
EVALUACION 5a. SESION 13 DE NOVIEMBRE DE 1996

- 1.- Menciona a partir de los temas vistos en esta sesión cinco elementos que te permiten mejorar tu autocomprensión como persona docente.

DIPLOMADO EN FORMACION DOCENTE
OCTAVA GENERACION
EVALUACION 6a. SESION 27 DE NOVIEMBRE DE 1996

- 1.- A partir de lo reflexionado en esta sesión ¿qué cambios concretos notas en tu docencia en los tres últimos meses?

DIPLOMADO EN FORMACION DOCENTE
OCTAVA GENERACION
EVALUACION 7a. SESION 04 DE DICIEMBRE DE 1996

- 1.- De la reflexión sobre tu adolescencia ¿qué elementos rescatas para tu autocomprensión de esta etapa?
- 2.- Basándote en la propia autocomprensión del adolescente que fuiste, ¿qué actitudes puedes desarrollar (o continuar desarrollando) a partir de hoy para mejorar los vínculos con los jóvenes que te toca tratar en tu docencia?

DIPLOMADO EN FORMACION DOCENTE
OCTAVA GENERACION
8a. SESION 11 DE DICIEMBRE DE 1996

EVALUACION DEL MODULO

NOMBRE DEL PARTICIPANTE:

APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS MAS RELEVANTES (en este módulo)

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-
- 6.-
- 7.-
- 8.-
- 9.-
- 10.-

ANEXO II.- ENCUESTA POST-MODULO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN
DIPLOMADO EN FORMACION DOCENTE
8a. GENERACION

ENCUESTA POST-MODULO 28 DE MAYO DE 1997

ESTIMADO (A) COMPAÑERO (A): TE SOLICITAMOS TU COOPERACION PARA RECOPIAR INFORMACION ACERCA DEL MODULO DOS. GRACIAS POR TU COLABORACION.

INSTRUCCIONES

LAS AFIRMACIONES SIGUIENTES REPRESENTAN OPINIONES Y TU ACUERDO O DESACUERDO SE DETERMINARA SOBRE LAS BASES DE TUS CONVICCIONES PARTICULARES. MARCA CON CUIDADO TU POSICION SOBRE LA ESCALA SEGUN LA PRIMERA IMPRESION QUE TE PRODUZCA LA AFIRMACION. INDICA LO QUE TU CREES. MAS QUE LO QUE PIENSAS QUE DEBES CREER.

- a) Estoy fuertemente de acuerdo.
- b) Estoy de acuerdo.
- c) Estoy indeciso.
- d) Estoy en desacuerdo.
- e) Estoy en fuerte desacuerdo.

- 1.- El analizar la cotidianeidad permite comprender la influencia que tiene sobre la práctica docente. ()
- 2.- El estudio de la historicidad de la práctica docente sirve para comprender la práctica docente actual de las personas. ()

- 3.- El introducir la discontinuidad en la práctica docente, te lleva a preguntar que tan dispuesto (a) estás a aceptar cambios favorables en tu docencia. ()
- 4.- Tomar en cuenta tu vida emocional te permite integrarla conscientemente para que tu práctica docente se vea más enriquecida. ()
- 5.- Los docentes que conocen su laberinto y encuentran soluciones, son docentes más fuertes para enfrentar y resolver dificultades. ()
- 6.- La problemática de la mujer docente es de mucha importancia pues afecta también a los docentes hombres. ()
- 7.- Los saberes construídos a través de la docencia cotidiana permiten autorevalorar el trabajo docente. ()
- 8.- La autocomprensión del docente lleva a que el profesor se sienta más comprometido en su trabajo con los alumnos. ()
- 9.- Considero que un docente con buena autoestima se compromete más con su trabajo docente. ()
- 10.- El estudio de la psicología de la adolescencia permite conocer más a los jóvenes para propiciar mejores aprendizajes. ()
- 11.- Que un docente comprenda retrospectivamente su adolescencia le da elementos para entender la adolescencia de hoy ()
- 12.- El docente que se entiende como persona se compromete más en el trabajo con sus alumnos. ()
- 13.- Mi docencia tiene hoy un claro significado personal que antes de cursar el módulo dos. ()
- 14.- Establezco o ratifico mi convicción de que la docencia me permite realizarme como persona. ()

SEÑALA DEL 1 AL 7 EN ORDEN DE JERARQUIA LOS SIGUIENTES FACTORES: 1 DE MAYOR MALESTAR, ETC. HASTA LLEGAR AL 7 DE MENOR MALESTAR.

- 15.- Consideras que el malestar docente se debe a:
 - a) Falta de recursos materiales y condiciones de trabajo deficientes. ()
 - b) El agotamiento físico y stress por la acumulación de exigencias de trabajo en el profesor. ()
 - c) Multiplicidad de funciones en el trabajo docente. ()
 - d) Falta de apoyo para cumplir las múltiples funciones ()
 - e) Salarios insuficientes. ()

- f) Falta de apoyos para actualizarse. ()
- g) Imagen social devaluada del docente. ()

MUCHAS GRACIAS COMPAÑERO (A)

NOMBRE: _____

12.- REFERENCIAS

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1988). La adolescencia normal. México: Paidós.
- Abraham, A. (1984). Matrice interpersonelle du Soi professionnel de l'enseignant. Francia: Ed. scientifiques et psychotechniques.
- Abraham, A. (1986). El universo profesional del enseñante. En A. Abraham (Ed.). El enseñante es también una persona. Barcelona: Gedisa.
- Abraham, A. (1987). El mundo interior de los enseñantes. Barcelona: Gedisa.
- Alvarez, J. M. (1995). ¿Cómo se enseña y se aprende en las universidades?. En J. L. Victoria (Ed.) Seminario: Los temas de la agenda estudiantil. México: UNAM.
- Arenas, P.A.: (1995). Formación de capacitadores. México: Secretaría del Trabajo y Previsión Social.
- Armijo, D. (1996). Experiencias con docentes: en busca de un cambio de la representación sobre la adolescencia. Tesis de Licenciatura, Fac. de Psicología, UNAM, México.
- Ausubel, D., Novak, J. y Harresian, H. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Bachelard, G. (1990). La formación del espíritu científico. México: Siglo Veintiuno.
- Carrizales, C. (1988). Por una política de la discontinuidad en la experiencia. México: Escuela Normal de Profesores.
- Castorena, M. H. (1996). Programa de actualización integral para docentes de tercer grado de educación primaria. Tesis de Licenciatura, Fac. de Psicología, UNAM, México.
- Castrejón Diez, J. (1985). Estudiante, bachillerato y sociedad. México: Colegio de Bachilleres.
- Cirigliano, F.J. y Villaverde, A. (1987) Dinámica de grupos y educación. México: El Ateneo.
- Cheybar, E. (1994). Elementos para una fundamentación teórico - práctica del proceso de aprendizaje grupal. Perfiles educativos, 63, 43 - 58.

- Díaz Barriga, A., Martínez, D., Reygadas, R. y Villaseñor, G. (1989). Práctica docente y diseño curricular. México: UNAM / UAM.
- Díaz Barriga, A. (1993). Tarea Docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial. México: UNAM/ Nueva Imagen.
- Esteve, J. M. (1994). El malestar docente. Barcelona: Paidós.
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós / UNAM.
- Fadiman, J. y Frager, R. Teorías de la personalidad. México: 1979.
- Figueroa, J. A., Meuly, R., Durán, R. M. y Pineda, J. M. (1988). Factores asociados con los niveles de respuesta de los maestros de educación primaria a los programas de superación profesional. México: UPN - SEP.
- Fuentes, D. (1988). Las épocas de la universidad mexicana. En. I. Galán y D. L. Marín (Ed.). Investigación para evaluar el currículo universitario. México: UNAM / Porrúa.
- García, M. I. (1995). Elaboración de un manual para educadores comunitarios en educación inicial. Tesis de Licenciatura, Fac. de Psicología. UNAM, México.
- Galeano, E. (1990). El libro de los abrazos. México: Siglo veintiuno.
- Ghilardi, F. (1990). Crisis y perspectivas de la formación docente. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, G. (1977). Metodología de la educación para el adiestramiento. Pedagogía para el adiestramiento, 26. 61 - 70.
- Ibarra, M. E. (1995). El maestro: clave de la transformación educativa. Educación 2001, 5. 21 - 27.
- Isunza, M. (1982). El grupo de trabajo académico en la educación modular. México: UAM - X
- Jersild, A. T. (1986). La personalidad del maestro. Barcelona: Paidós.
- Moyne, A. (1986). La vida emocional del docente y su papel. En A. Abraham (Ed.). El enseñante es también una persona. Barcelona: Gedisa.

- Pansza, M. (1987). Pedagogía y currículo. México: Germika.
- Rockwell, E., y Mercado, R. (1986). Los sujetos y sus saberes y la historicidad en la práctica docente. México: DIE.
- Rogers, C. (1985). Terapia, personalidad y relaciones interpersonales. Argentina: Nueva Visión.
- Rogers, C. (1986). La educación, una actividad personal. En A. Abraham (Ed.). El enseñante es también una persona. Barcelona: Gedisa.
- Santoyo, R. (1981). La coordinación de grupos de aprendizaje. Perfiles educativos, 11, 3 - 19.
- Salama, H. y Villarreal, R. (1992). El enfoque Gestalt. Una psicoterapia humanista. México: El Manual Moderno.
- Santillana. (1975). Enciclopedia Técnica de la Educación, tomo VI. Madrid: Autor.
- Satir, V. (1988). Autoestima. México: Editorial Pax México.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (1995). Plan Nacional de Desarrollo. México: Autor.
- Trujillo, F. (1994). Mitología fantástica para niños. México: Selector.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (1992). Proyecto de Reglamento General de Diplomados en la UNAM. México: Autor.
- Zarzar, C. (1980). La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. Perfiles educativos, 5, 14 - 36.
- Zarzar, C. (1983). La definición de estrategias para el aprendizaje grupal. Perfiles educativos, I. Nueva época, 34 - 46.
- Zarzar, C. (1988). Grupos de aprendizaje. México: Nueva Imagen.
- Zarzar, C. (1994). La definición de objetivos de aprendizaje. Perfiles educativos, 63, 8 - 15