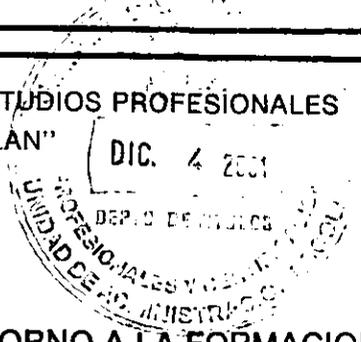




UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

5

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLÁN"



"CONSIDERACIONES EN TORNO A LA FORMACION DOCENTE EN LA ENEP ACATLAN PARA LA PROPUESTA DE UN ESQUEMA PEDAGOGICO"

300374

TESIS COLECTIVA QUE PRESENTAN: CASILLAS GUTIERREZ CELERINO OLIVARES VERA ERICKA GUADALUPE PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADO EN PEDAGOGIA

ASESOR DE TESIS: LIC. JESUS MANUEL HERNANDEZ VAZQUEZ



SANTA CRUZ, ACATLAN. EDO DE MEXICO ENERO DE 2002



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.

*Consideraciones
en torno a la Formación Docente
de la ENEP Acatlán
para la propuesta de un esquema pedagógico*

*Celerino Casillas Gutiérrez
Ericka Guadalupe Olivares Vera*

Nuestras Dedicatorias.

A mi hermano:

Agustín Casillas Gutiérrez

Porque sin él no hubiera sido posible tener una carrera profesional.
Dios te bendiga.

Celerino Casillas Gutiérrez

Nuestras Dedicatorias:

Muy humildemente deseo dedicar este trabajo de tesis a aquellas personas que siempre han estado a mi lado y que deseo que este logro profesional lo sientan también suyo.

A mis Padres:

Graciela Vera Luñiga y Primitivo Olivares Sánchez.

Dos seres excelentes de quienes he recibido tanto a lo largo de mi vida, los cuales desde pequeña me han brindado su amor, su apoyo, su confianza y su comprensión.

A mi hermano:

José Alfredo Olivares Vera.

Quien en ocasiones pareciera ser mi hermano mayor por su apoyo incondicional que siempre me ha brindado.

A mi tía:

Berlina Vera Luñiga.

Quien ha sido para mí, como una segunda madre, la hermana que nunca tuve, una amiga excepcional, mi gran compañera de siempre y la mejor consejera que he tenido en mis grandes decisiones personales y profesionales.

A mis abue's:

Filomena, Abdón, Felicitas y José, y muy especialmente a mi abuelita Cruz.

A todos ellos, que fueron la inspiración de este trabajo.

*Con todo mi amor, admiración y respeto.
Ericka Guadalupe Olivares Vera.*

Nuestros Agradecimientos:

A mis padres:

Domitila F. Gutiérrez González y Casto Casillas Gutiérrez

Gracias por ser unos padres maravillosos que me han dado la vida y me han brindado todos los días su cariño y amor infinito. Se han esforzado porque no me falta nada y han puesto todo lo que está a su alcance para ser un hombre de provecho. Les estaré eternamente agradecido por su apoyo, su comprensión y sus excelentes consejos. Por siempre, gracias.

A mis hermanos:

Agustín, Heriberto y Guadalupe

Por ser unos hermanos excepcionales que han estado conmigo tanto en los buenos momentos como en los difíciles. Sin su apoyo no hubiera sido posible realizar mi sueño de ser pedagogo. Los quiero mucho.

A:

Francisca, Virginia, Antolina, Obedilia y Viviana, mis demás hermanas

Por su apoyo moral que me brindaron a lo largo de mi formación profesional. Se los agradeceré siempre.

Celerino Casillas Gutiérrez

Nuestros Agradecimientos:

En primer instancia agradezco a *Dios*,

Por permitirme llegar al final de la senda que me había marcado, pero que en ocasiones fue tan difícil proseguir que pensé que no lo lograría.

A mis *padres*,

Porque su mayor ilusión fue siempre verme convertida en una persona de provecho y a quienes nunca podré pagar ni con las riquezas más grandes del mundo, el valioso tesoro que recibí: Mi carrera.

A mi *hermanito*

Por aquellas ocasiones en las que estuvo a mi lado ayudándome en mis tareas.

A mi *tía "Be"*

Por todos aquellas noches de desvelo que gustosamente estuvo acompañándome mientras yo estudiaba.

A la *Universidad Nacional Autónoma de México*,

Porque me dio la oportunidad de formar parte de su casa y tener una formación profesional muy enriquecedora.

Ericka Guadalupe Olivares Vera

Agradecimientos Especiales:

Al **Lic. Jesús Manuel Hernández Vázquez**, por creer en la importancia de este proyecto brindándonos su apertura intelectual, profesional y humana al apoyar la realización del presente trabajo de investigación. A él le agradecemos todos aquellos espacios que nos brindó para asesorar y guiar nuestro trabajo.

Merecen reconocimiento, el **Lic. Rodolfo Rivera Ordóñez**, el **Lic. Miguel Ángel Pasillas Valdez**, el **I. Q. Enrique Gil Flores**, la **Lic. Susana Viguera Moreno** y el **Mtro. Juan José Sanabria López**, por permitirnos el acceso al interior de sus áreas de trabajo y por los comentarios claros y bien enfocados que recibimos de los reportes de las entrevistas, lo cual enriqueció nuestros informes de manera sustancial.

Es digno de mención, la participación de los **profesores de la Licenciatura de Pedagogía** por la valiosa aportación que hicieron en la sistematización de la información de la Trayectoria de la Formación Docente de la ENEP Acatlán.

A todos los profesores, jefes de sección y jefes de programa de: **Enseñanza de Inglés, Humanidades, Pedagogía y Periodismo y Comunicación Colectiva** que contribuyeron en el trabajo de investigación de campo de este proyecto.

A la **División de Humanidades** por las facilidades otorgadas para la elaboración de la propuesta que presentamos en este trabajo.

A los **profesores sinodales: Lic. Ma. De Los Ángeles Trejo González, Lic. Mónica Ortiz García, Mtra. Ma. De Los Ángeles De La Rosa Reyes y Lic. Ma. Isabel García Rivera** por su revisión y comentarios que realizaron para la corrección y mejora de este trabajo.

A nuestros amigos: **Elizabeth, Lizet Lilia, Gabriel y Darío** por aquellos momentos significativos que compartimos de trabajo durante nuestra carrera.

Celovino Casillas Gutiérrez

Erica Guadalupe Olivares Vera

*El enseñar no existe sin el aprender.
El enseñar y el aprender se van dando de manera tal
que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce
un conocimiento antes aprendido y, por el otro,
porque observando la manera como la curiosidad del alumno
trabaja para aprehender lo que se le está enseñando,
sin lo cual no aprende,
el docente se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores.*

*El aprendizaje del docente, al enseñar,
no se da necesariamente a través de
la rectificación de los errores que él mismo comete.*

*El aprendizaje del docente al educar,
se verifica en la medida en que el docente humilde y abierto
se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado,
revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno
y los diferentes caminos y senderos que él le hace recorrer.*

*Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos
que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos
están cargados de sugerencias,
de preguntas que el docente nunca había percibido antes.*

*Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente
sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad
—razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado,
se abre a las adivinaciones de los alumnos,
a su ingenuidad y a su criticidad—
el docente tiene un momento rico de aprender en el acto de enseñar.*

*El docente aprende primero a enseñar,
pero también aprende a enseñar algo que es reaprendido
por estar siendo enseñado.*

Paulo Freire, 1999

ÍNDICE

| | |
|---|------------|
| Para Empezar..... | 004 |
| I. La Formación Docente: Conceptualización y Generalidades de un Trabajo Académico | |
| -Conceptualización: Formación, Docencia y Formación Docente..... | 012 |
| -Perspectivas de Análisis: Atomizado y Holístico..... | 032 |
| -Ámbitos de la Formación Docente..... | 038 |
| -Paradigmas y Modelos de la Formación Docente..... | 047 |
| II. La Formación Docente desde una óptica constructivista | |
| -Principios Generales del Constructivismo..... | 077 |
| -La Formación Docente. | |
| Un Intento de Reconceptualización desde una Perspectiva Constructivista..... | 092 |
| -Categorías de Análisis de la Formación Docente desde Tres Cualidades Específicas: In-formación, Con-formación y Trans-formación..... | 106 |
| III. Dimensiones de Análisis de la Formación Docente dentro del Contexto de la Educación Superior | |
| -Etapas de la Formación Docente en México..... | 110 |
| -Dimensiones de Análisis de la Formación Docente..... | 141 |
| IV. Las Unidades Multidisciplinarias en Búsqueda de una Identidad de Formación Docente | |
| -Trayectoria de la Formación Docente en la Facultad de Estudios Superiores "Cuautitlán"..... | 170 |
| -Trayectoria de la Formación Docente en la Facultad de Estudios Superiores "Iztacala"..... | 186 |
| -Trayectoria de la Formación Docente en la Facultad de Estudios Superiores "Zaragoza"..... | 197 |
| -Trayectoria de la Formación Docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales "Aragón"..... | 216 |
| -Trayectoria de la Formación Docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales "Acatlán"..... | 225 |
| -Coincidencias y Divergencias de la Formación Docente. Generalidades en las Unidades Multidisciplinarias..... | 248 |

| | |
|---|-----|
| -Cuadro Analítico: "Lo Administrativo y lo Pedagógico de la Formación Docente"..... | 252 |
|---|-----|

V. Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente para la ENEP Acatlán. El Caso de la División de Humanidades

| | |
|---|-----|
| -Transformación del Significado de Formación Docente..... | 259 |
| -Esquema de la Formación Docente desde la Óptica Constructivista..... | 261 |
| -Diagnóstico de Necesidades de Formación en la División de Humanidades..... | 264 |
| -Propuesta de Formación Docente para la División de Humanidades..... | 290 |

VI. Una Reflexión Final: Obstáculos, Límites o Problemáticas que enfrenta la Formación Docente en el quehacer cotidiano de las Instituciones Educativas

| | |
|----------------------------------|-----|
| -Obstáculos Institucionales..... | 350 |
| -Obstáculos Pedagógicos..... | 353 |
| -Obstáculos Docentes..... | 356 |

| | |
|------------------------------------|------------|
| Conclusiones Generales..... | 360 |
|------------------------------------|------------|

| | |
|--------------------------------------|------------|
| Fuentes de Apoyo Teórico..... | 366 |
|--------------------------------------|------------|

Anexos

| | |
|---|-----|
| -Anexo 1. El Constructivismo Educativo..... | 383 |
| -Anexo 2. Instituciones y Dependencias Claves en la Creación y Desarrollo de Proyectos y Programas de Formación de Profesores Universitarios en México..... | 384 |
| -Anexo 3. Guión Básico de Entrevista..... | 386 |
| -Anexo 4. Repórtes de las Entrevistas Realizadas a las Unidades Multidisciplinarias..... | 390 |
| -Anexo 5. Cuadro Comparativo de las Entrevistas Realizadas a las Unidades Multidisciplinarias..... | 449 |
| -Anexo 6. Esquemas de los Cuestionarios utilizados en el Diagnóstico..... | 455 |
| -Anexo 7. Gráficas: Diagnóstico de Necesidades de la División de Humanidades..... | 463 |

PARA EMPEZAR...

La formación docente en los últimos años ha sido un tema de preocupación dentro del ámbito educativo, sobre todo en los niveles medio superior y superior, en donde los maestros en su mayoría no han sido preparados para tener labor frente a un grupo, sino para dominar una disciplina o una profesión.

Una imagen común que se tiene del docente universitario es la de aquel abogado, ingeniero o médico que si bien conoce su profesión, en muchas ocasiones no sabe dar clase. Independientemente de las cualidades y habilidades personales del profesor y del aspecto de orden vocacional, esta situación tiene algunas explicaciones.

Nuestro Sistema Educativo Nacional no ha previsto para el nivel universitario, un subsistema para formar docentes. Ante esta carencia, las propias Universidades han tenido que tomar la iniciativa de solventar sus necesidades en torno al ámbito de la formación docente, de tal forma que han desarrollado programas tendientes a formar, capacitar y actualizar pedagógicamente a sus profesores.

De esta manera, el investigar, conocer y comprender las determinaciones del trabajo docente en la UNAM, es una labor indispensable, si lo que se pretende es ofrecer alternativas y apoyos reales a los maestros y a su práctica. Por ello nos interesó acercarnos a esta área de estudio ya que consideramos importante valorar el sentido que se le está dando a la formación docente a través del análisis de la práctica

de la misma, que propicie la reflexión y la creación de las estrategias de estudio, que le permitan al docente vivir su actividad, identificarse, prepararse y construir su trabajo desde su práctica laboral.

Creemos que este ámbito educativo ha dejado de retroalimentarse puesto que ahora, más que existir programas de formación, se han diseñado programas de actualización para profesores. Estos últimos son coordinados por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) y tienen el propósito de lograr en los docentes, los conocimientos y habilidades que les permitan ser eficientes en su desempeño frente a un grupo de clase. Pero ¿hasta dónde se valora el verdadero sentido de la formación?... ¿Dónde queda el saber ser docente?

La formación docente se está visualizando como un proceso espontáneo y fragmentado no como un proceso integrador que tendrá que ser entendido como un espacio particular desde la heterogeneidad educativa, donde hablar de la práctica del maestro nos remite a una transformación - innovación permanente, como forma indispensable para entender la formación de docentes, desde una dimensión multideterminada, plural y multidisciplinaria. Por lo tanto se están dando sólo una serie de cursos inconexos de superación académica dirigidos a la profundización y ampliación de nuevos elementos disciplinares. Pero se están desatendiendo las necesidades y expectativas reales de los profesores dentro del contexto de la propia Universidad.

Es precisamente aquí, donde se plasmó nuestra preocupación. El interés de realizar un trabajo de investigación de este tipo, se desprende del Taller de

Consideraciones en torno a la Formación Docente en la ENEP Acatlán...

Investigación Educativa que cursamos en los dos últimos semestres de nuestra Licenciatura con la temática: "Análisis de las Políticas Institucionales para la Capacitación de Docentes en Escuelas Públicas del Sistema de Educación Medio Superior y Superior: impacto en el proceso pedagógico del aula y estrategias para la intervención pedagógica".

De ahí surge nuestra investigación: "*Consideraciones en torno a la Formación Docente en la ENEP Acatlán para la propuesta de un esquema pedagógico*". Iniciamos el primer capítulo de este trabajo con una conceptualización en torno a lo que es formación y docencia y cómo entendemos la vinculación de estas dos nociones: *formación docente*; para así, plantear dos perspectivas de análisis en las que pueden estar involucradas todas las acciones que en diferentes tiempos y lugares se emprenden en torno a la formación docente, es decir, la formación puede generarse de manera *atomizada* o puede construirse de manera *holística*. Vista desde esta última perspectiva, establecemos los diferentes ámbitos en que puede ser pensada como un proceso no sólo de construcción sino también de reconstrucción, personal y colegiado. Entonces hablamos no sólo de *formación*, sino también de *actualización, capacitación, profesionalización, vinculación e intercambio docente y evaluación*. Posteriormente es indispensable comprender cuál es la orientación o *paradigma educativo* que están teniendo cada uno de los proyectos de formación docente con el propósito de entender la noción de educación, enseñanza – aprendizaje, docencia y propiamente el modelo de docente que está teniendo detrás cada uno de dichos proyectos.

Partiendo de los diferentes *modelos de formación docente* que presentamos, damos apertura al segundo capítulo, tratando de conceptualizar a *la formación docente desde una óptica constructivista* con la intención de retroalimentar la visión holística que inicialmente abordamos. Por ello, afrontamos algunos de los principios más generales del constructivismo que nos posibilitarán caracterizar la formación docente, considerando tres cualidades específicas: *in-formación, con-formación y trans-formación*, mismas que concebirán a la formación docente como un proceso integral.

Después en el tercer capítulo se realiza una recuperación de los principales trabajos que en esta área de trabajo se han hecho, tratando de este modo de definir las principales *etapas que ha tenido la formación de profesores universitarios en nuestro país*, lo cual dará pie a efectuar un análisis de las principales experiencias de formación docente que se han asumido en los últimos años, considerando para ello varias *dimensiones analíticas* tales como: la *política*, la *económica*, la *social* y la *pedagógica*. Lo anterior nos permitirá comprender por qué la formación actualmente no ha sido valorada ni pensada desde una perspectiva holística de desarrollo.

En vista de ello, es fundamental conocer cuáles son las *principales acciones y proyectos que cada Unidad Multidisciplinaria de la UNAM* está teniendo y cómo cada una de ellas está visualizando los procesos de formación de sus plantas docentes. Por tal motivo, en el cuarto capítulo efectuamos una reconstrucción de las principales experiencias de formación que las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) y las Facultades de Estudios Superiores (FES) han tenido desde que se crearon hasta la fecha. En este espacio presentamos la información obtenida de las

Consideraciones en torno a la Formación Docente en la ENEP Acatlán...

entrevistas realizadas con las personas que estuvieron involucradas en dichos proyectos o que están actualmente como responsables de las diversas áreas de formación docente dentro de dichas Instituciones.

Así pues, partiendo de las principales generalidades que encontramos entre las diferentes Unidades Multidisciplinarias y habiendo analizado de manera particular la concepción atomizada de formación docente que se manifiesta dentro de la ENEP Acatlán, presentamos un *diagnóstico de necesidades de formación* que se lleva a cabo con una muestra de docentes que forma parte de la División de Humanidades y con todos los jefes de programa y jefes de sección que pertenecen a la misma. Esta valoración, nos da la pauta a plantear una *propuesta de formación docente dirigida a la División de Humanidades*, por lo que a lo largo del quinto capítulo describimos el programa académico que proponemos con sus respectivos subprogramas así como los lineamientos y directrices que deberán seguirse en la puesta en práctica de cada uno de ellos.

Dicho lo anterior, en el capítulo sexto creemos viable reflexionar en torno a los principales *obstáculos, límites y/o problemáticas que ha enfrentado la formación docente* y que aún sigue enfrentando por el hecho de que institucionalmente no se le ha dado el lugar que merece. Sin embargo es ineludible tener presente esto, para que juntos, docentes y formadores reflexionemos y analicemos cada uno de los aspectos aquí presentados y que el punto de partida de un cambio, sea precisamente el de lograr una concientización de los esquemas rígidos en los que se le ha encajonado a la formación docente, para no seguir reproduciendo las mismas acciones, sino comenzar a construir alternativas de formación que intenten asumir el compromiso de

La formación docente es el proceso a partir del cual el docente se prepara en una perspectiva multidisciplinaria, a través de acciones formales e informales, las cuales contribuyen a la consolidación del profesional de la docencia. Su carácter multidisciplinario contempla los fundamentos referidos a su disciplina, así como los aspectos pedagógicos, didácticos, epistemológicos, tecnológicos, psicológicos, históricos, filosóficos, lingüísticos y otros más que contribuyen a su formación.

Edith Chehaybar y Kouri, 1999.

CAPÍTULO I.

LA FORMACIÓN DOCENTE: CONCEPTUALIZACIÓN Y GENERALIDADES DE UN TRABAJO ACADÉMICO

Reflexionar, analizar y construir el campo teórico de la formación docente como pretendemos a lo largo de este capítulo, constituye una tarea difícil y a la vez apasionante. Difícil por la necesidad de organizar ideas, porque supone revisar aquellos teóricos que han intentado conceptualizar los ámbitos que constituyen a la formación docente. Apasionante por ser una reflexión que nos compromete y que implica revisar la trayectoria histórica de la formación como un campo teórico que quizás aún está en construcción.

Presentamos en primer término algunos conceptos de la formación para poder tener un referente teórico de lo que esta noción abarca como tal, y posteriormente vincularla con la docencia e intentar acercarnos a lo que verdaderamente implica la formación docente y las problemáticas específicas de la misma. Así mismo analizaremos la formación docente desde una perspectiva atomizada y una perspectiva holística con el propósito de clarificar los diversos ámbitos que se desprenden de este proceso; después abordaremos los diversos paradigmas y modelos que subyacen en todo trabajo docente, de tal forma que tengamos un conocimiento más claro de las concepciones educativas que se han abordado en la docencia.

Conceptualización: Formación, Docencia y Formación Docente

a. FORMACIÓN

¿QUÉ ENTENDEMOS POR FORMACIÓN?

Partir de una sola definición de formación podría resultar caer en una visión reduccionista del ámbito pedagógico, dado que las definiciones se constituyen en puntos de llegada y salida que van abriendo el paso a reflexiones cada vez más amplias y críticas. Buscaremos por tanto, conceptualizar a la formación tomando como base algunas definiciones que hemos encontrado en las investigaciones que en torno a la formación docente se han construido.

Si revisamos brevemente a varios autores que abordan la formación, encontramos que usan dicho término para designar estados, funciones, situaciones, prácticas, perfeccionamiento, actualización, superación, entre otros. A veces es vista por algunos teóricos como sinónimo de educación o capacitación. Otros la utilizan siempre ligándola a un campo específico que es el que le confiere sentido y le aporta contenidos.

Por ello, para llegar a una conceptualización de formación, es necesario elaborar una base conceptual a partir del planteamiento de los problemas derivados del actual

desarrollo de la formación. Algunos de esos problemas y en coincidencia con B. Honore, señalamos los siguientes:

- a) Los problemas concernientes al lenguaje de la formación y la designación de actividades que se relacionan con ella.
- b) La problemática histórica: cómo aparece la formación y cómo se desarrolla; y
- c) Las cuestiones planteadas por el sentido que toma la formación para las personas que son partícipes de ella.

B. Honore define el término formación desde dos puntos de vista:

1. El de la *exterioridad*; "formación designa algo que se tiene, algo adquirido, algo de valor para el que dispone de ello...se trata de formación para o en algo, generalmente en el orden de la formación, de una formación de adultos y profesional."¹ En este caso pareciera ser que la formación no tuviese existencia más que con relación a un contenido. A partir de esta referencia, hablaríamos de la formación docente.
2. El de la *interioridad*. "Que se refiere al sujeto, como dimensión característica de la persona, en este caso la formación no es algo que se tiene sino una capacidad o una función que se cultiva o puede desarrollarse".²

¹ Cfr. Honore, Bernard. Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Ed. Morata Madrid, España. P. 19.

² *Ibidem*.

La Formación Docente: Conceptualización y Generalidades...

De acuerdo con Lhotellier, "la formación es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo".³ En un sentido análogo Honore señala: "la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior sea después interiorizado de nuevo bajo una nueva forma enriquecida con significado en una nueva actividad".⁴

Según Cooper, la formación se entiende "como la emergencia de un cierto tipo de persona que condensa fragmentos particulares de experiencias, es decir, la superación de la contradicción sujeto-objeto, en la medida en que la persona y solamente ella sintetiza estas dos entidades; utiliza activamente los momentos de su experiencia y observa pasivamente su actividad y la de los demás."⁵

Ibáñez-Martín señala al respecto:

"Formación... es aquella transmisión (o adquisición) de conocimientos enlazados con las dimensiones de vida propiamente humana y provistos de una jerarquía interna, que se realiza con el esfuerzo que sea necesario, de modo tal, que incite o no a un conformismo automático, sino a una posición personal libre."⁶

Formar, dice Garibay Gutiérrez es la actividad eficiente que permite al ser humano descubrir, conformar y desarrollar sus aptitudes y su personalidad, lo cual propicia una

³ Ibidem. P. 20.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem. P. 21.

⁶ Ibáñez-Martín, Hacia una formación humanística, Ed. Herder. Barcelona, España. 1975. P. 32.

interacción y un vínculo entre los componentes intelectuales, físicos, estéticos, morales y sociales de la persona.⁷

Ahora bien, con estas definiciones podemos delimitar la noción de formación con el propósito de identificar los rasgos que constituyen dicha actividad como una modalidad particular de configuración del hombre.

En estricto sentido, hablar de formación implica reconocer la estructuración de un pensamiento propio y fundamentado en el ámbito de lo social. Esto es, significa no sólo reproducir las posiciones de diversos autores, sino entenderlas en la estructura conceptual en la que son formuladas, debatir con ellas desde su propia lógica o desde una teoría diferente y, finalmente, integrar la propia conformación conceptual que a la larga se traduzca en una producción original. Formación implica entonces, la producción intelectual del sujeto.

De esta manera, la formación lleva implícito la definición y puesta en acción de un individuo para la realización de un proyecto propio, configurado con miras a lograr como producto un conjunto de modos de vivir y de pensar. En este caso el hombre no puede realizarse como tal sino a través del conocimiento de sí mismo y de su mundo (lo que proporciona la filosofía) y por lo tanto, mediante la búsqueda de la verdad en todos los dominios que le interesan, tomando en consideración que esto no lo puede realizar sino es en una estrecha relación con la vida asociada. Dado lo anterior, hay que recordar que para los griegos la formación era la búsqueda y la realización que el hombre hace de sí, es decir, de su verdadera naturaleza humana (un ser constituido

⁷ Garibay Gutiérrez, Luis. De la capacidad para aprender. México, Universidad Autónoma de Guadalajara. 1976.

La Formación Docente: Conceptualización y Generalidades...

de cuerpo y alma racional). Este concepto de formación se enriquece con la concepción histórica de Hegel ya que reconoce que "el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior sino como enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje".⁸

Por ello la formación se concibe como un trabajo sobre sí mismo, es un proceso de autocultivo, es decir, un proceso de constitución personal que parte de un proyecto propio del sujeto a través de distintos procesos y mecanismos de aprendizaje y conocimientos que se llevan a efecto a lo largo de nuestra vida. Por lo tanto, podemos decir, que a lo largo de la formación de un individuo hay que identificar ¿cuál es su misión?, ¿a quién esta beneficiando? y ¿cómo debe de trabajar para lograr dicha misión?.

Ahora bien, en la medida que la noción de "formación" podamos interpretarla desde un punto de vista pedagógico identificaremos sus principales componentes que de acuerdo con Pasillas Valdéz, son los siguientes:

- "Se trata de un **proyecto de largo alcance**, decidido por quien se forma; es una preferencia que tiene un horizonte abierto al futuro; implica la opción por una forma determinada de vida.
- La definición u opción es propia, personal, por oposición a la oferta o imposición que hace la educación, aunque esto no implica que se realice

⁸ Florez Ochoa, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Ed. Mc Graw Hill. Bogotá, Colombia 1994 P. 108.

necesariamente en lugares y por medio de experiencias distintas a las educativas; el énfasis está en el carácter de **decisión personal**.

- Implica un **compromiso por cultivarse**, por realizar un trabajo sobre sí mismo, lo que conlleva una actitud de congruencia con la decisión personal.
- Encierra la intención de **realizar libremente determinada actividad social**, objetivada o establecida por grupos sociales concretos. En términos de Hegel unifica tanto la acción autónoma realizada como el despliegue de una actividad objetiva socialmente definida.⁹

Partiendo de lo anterior, podemos destacar que cuando hablamos de formación no se trata exclusivamente de la educación que una escuela nos puede ofrecer, sino de aquellos conocimientos que uno personalmente solicita y elige; es un proyecto personal en donde el que se forma es el que decide y el que participa activamente en ese proceso de tal manera que es él, quien le da una posición privilegiada o no, a los saberes y experiencias que contribuyen a la constitución de su persona. Se trata, dice Pasillas Valdéz de la identificación de aquellos momentos que contribuyen más contundentemente a un moldeamiento y transformación de nuestra persona como ser social y profesional. En este caso, visualizamos a **la formación como la adquisición de ciertas habilidades, conocimientos, modos de relación y actitudes que tienen que ver con la autoestructuración y el desarrollo de la persona en su interioridad.**

⁹ Pasillas Valdéz, Miguel Ángel. Tres ámbitos de análisis para la formación de docentes: formación, profesión, institución. ENEP Iztacala. UNAM. 2000. P.6.

b. DOCENCIA

¿QUÉ ES LA DOCENCIA?

"Es una actividad productiva, pues al cumplir con su función de reproducción social, crea simultáneamente un conjunto de valores y formas culturales sobre la vida académica de la universidad; la docencia es esencialmente un servicio a la comunidad, ya que a través de ella es posible pensar en la continuidad de la labor de investigación".¹⁰

Seguendo a Martiniano Arredondo podemos entender a la docencia como un proceso intencional y sistemático que se ejerce en una situación educativa, cuya concreción es posible conocer y manejar mediante cuatro tipo de variables: individuales, de aprendizaje, contextuales, instrumentales y metodológicas; y de cuatro tipos de dimensiones: interacción entre personas, actividad intencionada, circunstanciada e instrumental.¹¹

De acuerdo con Manuel Aguilar, "la docencia es un campo de acción que asume dimensiones de carácter teórico, técnico y práctico en estrecha vinculación y cuya preponderancia de una de las dimensiones está determinada por el momento de realización, en la medida que durante el proceso educativo sufre sucesivas

¹⁰ "Presentación". En Reencuentro con... Universidad y Producción de Conocimientos. UAM-Xochimilco. Serie Cuadernos No. 6. Agosto, 1992. P. 3.

¹¹ Véase: Arredondo, Uribe y Wuest, "Notas para un modelo de docencia". En Perfiles Educativos. No. 3. CISE, UNAM. México. 1978.

alternancias.”¹²

Siguiendo con este mismo autor, encontramos que la docencia en sus tres ámbitos están estrechamente relacionados:

- *La docencia como un quehacer técnico* porque va orientada hacia la práctica del diseño, ya sea éste, la elaboración de un plan de estudios, de programas de estudio o aprendizaje, un proyecto de evaluación curricular o institucional, etc.
- *La docencia como un quehacer práctico* basado en las acciones que están dirigidas a la realización del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, con los alumnos o en las instituciones.
- *La docencia como quehacer teórico a partir de la reflexión y análisis* de los procesos de las prácticas por parte del docente y que se realizan tanto en el diseño de un plan de estudios o programas, como en el terreno de la enseñanza, haciendo alusión a reflexiones epistemológicas, en tanto se refieren a la construcción del conocimiento escolar.¹³

En este sentido podemos ver que la docencia se caracteriza por conjuntos de prácticas cuya preponderancia se ve reflejada en el campo pedagógico. De ahí que veamos que la docencia en la educación superior está concebida como una práctica social mientras que en la administración universitaria es vista como un área técnica que tiende a regular las concreciones del desarrollo curricular y la cultura académica

¹² Aguilar, Manuel. “La formación para la docencia”. En Reencuentro con...Universidad y Producción de Conocimientos UAM-Xochimilco. Serie Cuadernos. No. 6. Agosto, 1992. P. 67.

¹³ *Ibidem*.

que se suscita dentro y fuera de la institución.

De lo anterior, tenemos que la docencia se constituye en un campo en donde se esgriman conflictos relacionados de toda índole, en donde docente – alumno, así como contenidos y métodos, se sitúan en una zona de confusión y los programas de estudio median las prácticas de diseño por un lado y la práctica docente concretada en el aula, por el otro.

Aunque como diría Lauro Hernández, “reducir la docencia únicamente al trabajo que desempeña el maestro en el aula, es una forma limitada de comprender su problemática, al dejar de lado el examen de actividades de interrelaciones que van más allá del salón de clases, pero que se ocultan, sea por el régimen de salarios al que está sujeto el profesorado al pagar su labor bajo el concepto horas-semana-mes o por una ideología que presenta al maestro como transmisor de conocimientos válidos en sí mismos...”¹⁴

Ahora bien, consideramos que el ámbito de la docencia es más amplio; que junto al estudio de lo que se suscita en un salón de clases hay que darle importancia a otros aspectos como son la relación del docente con otros de sus compañeros, el status que institucionalmente se le confiere, el reconocimiento social que se le otorga, etc.

La docencia vista como una tarea educativa, es una tarea múltiple que rebasa la definición normativa de la docencia como enseñanza, que puede desempeñarse en

¹⁴ Hernández, Lauro. “La docencia como profesión y como campo de investigación”. En Reencuentro con Universidad y Producción de Conocimientos. UAM-Xochimilco. Serie Cuadernos. No. 5. Agosto, 1992. P 15.

una variedad de contextos (en este caso estamos hablando del nivel educativo superior) y que atraviesa simultáneamente múltiples dimensiones que caracterizan el accionar docente con un alto grado de indeterminación y por tanto, de imprevisibilidad. Así pues, supone una implicación personal y un posicionamiento ético, en tanto es una práctica que se realiza en relación con valores.

Hoy día, la docencia es vista como una práctica social especializada que requiere para su ejercicio de una formación académica y técnica específica. Vista como práctica social se le ubica en aquel conjunto general de la práctica educativa con interrelaciones en los sectores, actividades, conceptos y creencias, formas de poder y subordinación que se dan internamente en dicha actividad educativa. Ahora si la visualizamos como práctica social especializada, con requerimientos específicos, se le considera como una profesión que se particulariza según necesidades sociales, por lo que incluso podemos hablar de una docencia de enseñanza básica, enseñanza media superior, universitaria, entre otras. Aunque cabe resaltar que cada tipo de docencia tendrá sus exigencias académicas y técnicas propias y jugará roles sociales característicos. De tal manera que podamos concebirla como una práctica compartida por los docentes dentro de una institución educativa. De este modo, **¿será posible pensar a la docencia como una profesión?**

Desde una perspectiva sociológica de las profesiones, en su vertiente funcionalista, diversos estudios definen la docencia como una semi-profesión, en tanto no cumple con los requisitos básicos para constituirse en profesión. De esta forma de acuerdo con la Teoría de los Rasgos, dice Cayetano de Lella, se determinan las características que supuestamente deben reunir las profesiones, tales como: "autonomía y control del propio trabajo, autoorganización en entidades profesionales, cuerpos de

conocimientos con raíz científica, control en la preparación de los que se inician en la profesión, fuertes lazos entre los miembros y una ética compartida”¹⁵. En este marco la docencia manifiesta ciertas “deformaciones” que no conforman los rasgos esperables de una profesión.

Para Heinz-Elmar Tenorth es conveniente adoptar el modelo analítico de Moore porque permite integrar las propuestas de otros¹⁶, para tratar de analizar la posibilidad de visualizar a la docencia como una profesión más. A continuación presentamos un resumen del esquema citado que tiene 6 dimensiones:

- a) OCUPACIÓN. Una profesión es una actividad de jornada completa y la principal fuente de ingresos de una persona. Por ello es una referencia importante para la identidad personal y social y un mecanismo de definición de la “mentalidad”.
- b) VOCACIÓN. Las profesiones implican una serie de expectativas de conducta, de formas de relación, no sólo interés por la remuneración, y éstas se combinan con otras motivaciones de la actividad.
- c) ORGANIZACIÓN. Cada profesión tiene una forma peculiar de ordenar a sus miembros. Esa organización le define funciones, jerarquías y responsabilidades a sus integrantes y establece las diferentes actividades y parámetros para reconocer, promover o capacitar a sus miembros.

¹⁵ De Lella, Cayetano. “Modelos y Tendencias de la Formación Docente”. En Primer Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Lima, Perú. 1999.

¹⁶ Si se desea conocer otro modelo analítico de las características de la profesión, véase el Modelo de Mancera Martínez, mismo que se desprende del artículo escrito por Nel Noddings, titulado “Professionalization and Mathematics Teaching” (publicado por Macmillan en 1992). En Mancera Martínez, Eduardo. “¿La práctica hace al Maestro?”. En Educación 2001. No. 72. México, Mayo 2001. Pp. 37-43.

- d) **FORMACIÓN.*** En tanto que las profesiones se ejercen con conocimientos especializados, adquiridos mediante un proceso formal de enseñanza-aprendizaje, se requiere la participación de instituciones reconocidas para garantizar dicho proceso. En el periodo formativo –normalmente largo- el sujeto adquiere tanto las habilidades operativas, como las normativas requeridas en la profesión.
- e) **ORIENTACIÓN DEL SERVICIO.** Cada profesión atiende un objeto –o una demanda social- de manera exclusiva y tiene la capacidad para definir el tipo y modalidad de tratamiento que prestará al cliente. Además tiene la facultad para innovar en su actividad, la posibilidad de definir sus normas éticas, y de establecer la remuneración que corresponde a sus intervenciones.
- f) **AUTONOMÍA.** Esta tiene tres dimensiones, la primera se refiere a que en virtud de su saber especializado, cada profesión tiene capacidad para definir el modo en que el cliente logrará sus aspiraciones; la segunda a que sólo el grupo de profesionales tiene posibilidad de evaluar sus actividades, por lo que excluye todo control de los profanos; y la tercera que ninguna instancia externa puede emitir algún veredicto o sanción contra un profesional.¹⁷

Si tomamos en cuenta el marco analítico de Moore, podremos reconocer que efectivamente la docencia reúne algunos de los atributos allí planteados como: que se trata de una actividad que tiene una jornada de trabajo específica, aunque no podemos hablar de un horario de trabajo completo y con frecuencia es combinado con

*Como se puede observar, este autor emplea el término formación como sinónimo de educación o capacitación, y hemos de diferenciarlos ya que implican procesos de naturaleza distinta.

¹⁷ Tenorth, H. "Profesiones y Profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones". En Revista de Educación. No. 285. Enero-Abril, 1988. MEC. Madrid, España. Pp. 77-92.

La Formación Docente: Conceptualización y Generalidades...

otro tipo de prácticas laborales a fin de que los docentes obtengan mayores ingresos. Ahora bien, para ser docente se requiere de vocación, esto es, poseer las habilidades, conocimientos, actitudes y deseos de realizarse profesional y existencialmente dentro de la labor docente. Por otro lado, el docente tiene cierta posición en una escuela, desde coordinador académico, docente, prefectura, etc., claro está a partir de su propia especialización y grados académicos obtenidos a lo largo de su vida profesional que son indispensables para su desempeño, permanencia y promoción dentro de la plantilla laboral de una institución educativa. Así mismo, un docente no sólo requiere amplios conocimientos en torno a su disciplina, sino también conocimientos teórico-metodológicos y didácticos que tienen que ver con el saber, hacer y ser docente, desde un punto de vista pedagógico. Sin embargo, respecto a las características de orientación del servicio y autonomía, la situación es distinta ya que resulta difícil encontrar casos en que los docentes decidan e impongan las condiciones de remuneración a sus "clientes" o que tengan capacidad para modificar sus normas éticas, criterios de desempeño o condiciones de trabajo. Más aún, la docencia se realiza fundamentalmente en instituciones educativas, asunto que se opone fundamentalmente a la autonomía. Si bien es cierto, entonces que resulta difícil evadir el hecho de que la docencia no reúne varias de las "condiciones objetivas" planteadas por la sociología de las profesiones, también es cierto que para todas las profesiones hay un currículo específico y la docencia a nivel educativo superior se caracteriza por lo contrario; esto es, no hay una formación específica para formar profesionales de la docencia. La "carrera" de docente se caracteriza sólo por una sumatoria de cursos y actividades encaminadas a la obtención de diplomas, que en la práctica poco contribuyen al mejoramiento de su práctica docente. Sin embargo es menester ver a la docencia más allá de la simple transmisión de conocimientos, como una práctica social que rebasa el sólo trabajo del aula. Hay que verla como una

profesión, aunque no sea reconocida como tal, pues de acuerdo con Eusse Zuluaga, una profesión se apoya en tres bases estrechamente relacionadas: una base social, una base de conocimientos y competencias y una base ética. "La sociedad genera y apoya una profesión porque la necesita y espera de ella, ciertos servicios. Los profesores pueden ayudar a los alumnos a lograr las metas educativas que la sociedad valora, [pero este servicio] sólo puede ser prestado si los profesores poseen la preparación y los conocimientos... [necesarios]. Las bases éticas proporcionan orientación y guía acerca del modo de realizar las funciones implicadas en la prestación del servicio. Esta base garantiza la calidad del servicio y protege los intereses del alumno, así como también los de la profesión. El código moral del profesor incluye no sólo sus obligaciones ante los alumnos, sino también la responsabilidad de los resultados de su acción y un compromiso personal con la profesión."¹⁸

En el contexto de estas tres bases, se logra el avance de la profesión y se configura el compromiso personal de un docente. En este contexto, la docencia entendida como profesión debe ser analizada como una tarea social compleja, que puede ser abordada desde diversas perspectivas teóricas que responden a formas de concebir a la sociedad, el hombre, el conocimiento y la realidad. Preparar a los docentes como profesionales de la docencia exige de éstos, una competencia específica que se va adquiriendo a través de un proceso formativo. "Cualquier persona que conoce un tema que domina, puede enseñarlo, pero esto no significa que pueda ser un profesional de la docencia"¹⁹. De ahí que el sólo dominio de una

¹⁸ Eusse Zuluaga, Ofelia. "Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente". En *Perfiles Educativos*. CISE, UNAM. No. 63. Enero-Marzo, 1994. P. 32.

¹⁹ *Ibidem*.

disciplina no aporta los elementos para el desempeño de la docencia en forma profesional, por lo que es necesario hacer énfasis en los aspectos metodológicos prácticos de su enseñanza, así como en los pedagógicos, psicológicos y socioculturales tanto de los alumnos como de los docentes, los procesos de aprendizaje que se van a construir, así como el contexto económico, político y social dentro del cual se insertará su labor y todos aquellos elementos que tengan que ver con el diseño curricular, planeación, programación y evaluación de la enseñanza desde el punto de vista institucional.

c. FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente es una práctica social compleja dado que existe dificultad al establecer de manera conceptual a qué nos estamos refiriendo y de manera categórica a cuáles son los elementos que entran en juego para conformarla. Ahora bien, si concebimos que es una práctica compleja requiere ser analizada desde distintas perspectivas de análisis por lo cual recuperaremos tres ejes que nos permiten concebir a la formación de una manera más abierta y crítica:

- *Eje Epistemológico.* Este eje se refiere a las formas de aproximarse al conocimiento, se sustenta en el estudio de la sistematización y de la construcción del conocimiento con la finalidad de presentarlo en su génesis histórica y científica y no como producto acabado e inamovible. A través de la

construcción de ese conocimiento y del manejo de diversas metodologías, el docente estará en posibilidad de comprender la realidad, así como de participar en la producción de la explicación racional de su labor educativa. En este sentido dicho eje incluye una dimensión epistemológica, la cual implica la discusión de las teorías y el establecimiento de las condiciones propicias en la producción y la validez de ese conocimiento en concordancia con la disciplina que enseña el docente.

- *Eje heurístico.* Este eje comprende el desarrollo de las habilidades, procedimientos y procesos que le ofrecerán al docente la posibilidad de solucionar los problemas que acontecen en el aula. Está orientado a la generación de conocimientos, técnicas, recursos y acciones creativas e innovadoras sistematizadas, proyectadas hacia la aportación de los avances científicos, tecnológicos y artísticos, para hacer frente a las cambiantes demandas del entorno laboral del docente.
- *Eje axiológico.* A través de este eje se busca que el docente incorpore en su formación los valores humanos y sociales, ya que su formación debe ser profunda y sensible en cuanto al compromiso social que tiene como actor educativo frente a sus alumnos.²⁰

Dentro del campo de la formación docente, podemos decir que el proceso formativo busca hacer que el profesor se ubique primeramente en su labor, comprenda cuál es su misión como maestro, cuál es su naturaleza y la naturaleza esencial a quienes él enseña, cuál es su función dentro de la institución en que

²⁰ Programa de Trabajo. "Consolidación y proyección hacia el S. XXI de la Universidad Veracruzana". *Ejes Integradores de la Formación*, 1993. En: <http://www.coacade.uv.mx/paginas/modelo/ejes-integrad-formac.hum>.

labora y, finalmente cuáles son las estrategias que puede construir para cumplir con su función y su misión de acuerdo con la naturaleza de su formación. En este sentido, la formación es un proceso que se genera desde dentro, de tal forma que se incluyen las experiencias de los sujetos "teniendo en cuenta las múltiples dimensiones de lo vivido, con sus componentes individuales y colectivos, psicológicos y sociopolíticos, así como el conjunto de condiciones donde se ejercen procesos manifiestos e inconscientes que tienen algún vínculo con las prácticas que institucional y socialmente el docente realiza".²¹ Desde esta perspectiva, coincidimos con Pasillas Valdéz y G. Ferry, ya que visualizan la formación docente como un proceso que integra diversos factores (llámesele políticos, ideológicos, culturales, etc.), que dan la pauta para trabajar lo educativo. Para ellos, la formación es un proceso de desarrollo individual en el cual se adquieren capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de aprender, etc. El formarse es entonces, *un trabajo de sí mismo*, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se forma.

A partir de esto, concebimos a **la formación docente como un proceso intencionado y sistemático en construcción de un marco de análisis multideterminado que contempla los niveles pedagógico, teórico-metodológico, didáctico, psicológico, filosófico, epistemológico, social, político, económico, cultural e ideológico de la práctica docente y de la educación como proceso histórico social**. Este proceso permite al docente que asimile, transmita y ensaye sus teorías y experiencias educativas con el propósito de transformarlas y compartirlas. En este sentido coincidimos con Chehaybar y Kuri y Eusse Zuluaga cuando dicen que la

²¹ Cfr. Ferry, Gilles. El trayecto de la formación. Traducción al español por Rose Eisenberg y Ma. Del Pilar Jiménez. Ed. Paidós. 1990. 131 pp.

formación del docente universitario implica la creación de aquellas condiciones que le permitan construir el conocimiento y establecer las relaciones que le permitan teorizar y transformar su propia práctica docente.²² En este sentido el docente adquiere la capacidad de mejorar, potenciar y direccionar su práctica y calidad docente cotidiana a partir de un proceso de reflexión en torno a su labor, en función de sus métodos, lenguaje, técnicas, intereses, estrategias y motivaciones.

La formación es por lo tanto, una actividad de: "interexperiencia, interreflexión, intención, relación, interiorización, autoformación, confirmación, coorganización, reflexión, metareflexión, diferenciación y motivación."²³

De este modo, la formación docente la concebimos como un proceso que abarca varias disciplinas poniendo énfasis en la que el docente va a trabajar junto con sus alumnos y en las cuales le brindan las herramientas metodológicas que coadyuvan a la apropiación y construcción del conocimiento por parte de quienes participan en el proceso educativo, así como en aquellas que le permiten comprender el mundo que le rodea y las relaciones que establece con éste, a diversos niveles. Por lo anterior podemos advertir que la formación docente tiende a una formación integral.

Quiera o no, el sujeto en formación (en este caso, el docente) puede romper con cuestiones ya instituidas y abrirse a nuevas formas de pensar y hacer, ya que todo proceso formativo dice Rodríguez Ousset "conlleva en forma explícita la intención de

²² Cfr. Prólogo: Chehaybar y Kury, Eusse Zuluaga. Formación del Docente Universitario. Memorias. CISE, UNAM. México, 1993.

²³ Eusse Zuluaga & Ríos Everardo. "Bases conceptuales para la formación docente". En Chehaybar y Kuri, Edith. Políticas y acciones de la formación docente en México. CISE, UNAM. México, 1995. P. 315.

La Formación Docente: Conceptualización y Generalidades...

innovar...busca cuestionar y cambiar formas de trabajo calificadas como obsoletas, abrirse a nuevas experiencias y mirar el propio hacer con la intención de cambio".²⁴ Como vemos la formación docente es un proceso que debe dirigirse no sólo aquellos profesores que se estén incorporando a la labor docente, sino también a los que ya estén en ejercicio dado que es importante establecer procesos formativos que partan de los problemas que les atañen realmente a los docentes dentro de su práctica, no deben partir siempre de las ideas preconcebidas que se tienen acerca de *qué debe saber y hacer un docente*. Hay que tener en cuenta que la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan, cambian y transforman cuando se enfrenta a situaciones donde debe asumir el rol de docente. Davini dice que en este caso las instituciones por las cuales hemos transitado determinan en buena medida parte de nuestra formación actual, tanto cuantitativa como cualitativa. "Cuantitativamente, porque el tiempo transcurrido en las instituciones educativas es relativamente importante en relación con nuestra vida profesional. Cualitativamente, porque muchos de los aprendizajes en esos contextos se realizan en condiciones que los hacen especialmente indelebles.. y muchas veces les otorgamos una fuerza enorme dentro de los saberes que vamos adquiriendo"²⁵, además de que vamos internalizando una serie de estrategias distintas que nos permiten crear situaciones de interacción entre profesores y alumnos y elaborar técnicas que nos ayudan a conducir al grupo al logro de determinados aprendizajes.

²⁴ Rodríguez Ousset, Azucena. "Problemas, desafíos y mitos en la formación docente". En *Perfiles Educativos*. CISE, UNAM. No. Doble 57-58. Julio-Diciembre, 1992. P. 5.

²⁵ Cfr. Davini C. *La formación docente en cuestión*. Ed. Paidós. Buenos Aires. Barcelona.México. 1995.

Así mismo, es sabido que la socialización laboral es un medio eficiente para que los docentes principiantes adquieran en las instituciones educativas, las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de sus prácticas cotidianas. Esta afirmación que hacemos se funda de acuerdo con Cayetano de Lella en dos razones: "la primera, la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria; la segunda, los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación inicial".²⁶ En tal sentido las mismas instituciones educativas donde el docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar. Por ello, decimos que la formación docente debe ir dirigida a todos los profesores y debe darse a lo largo de toda su práctica laboral como un eje formativo estructurante. De hecho, la formación docente debe cumplir con dos objetivos fundamentales, dice Lauro Hernández: "preparar un profesional capaz de dirigir o coordinar grupos de aprendizaje, planear y desarrollar programas de estudio y participar en programas de evaluación y planeación institucional. Como segundo objetivo, debe preparar a un investigador para que sea capaz de desarrollar proyectos cuyos resultados sean proposiciones fundamentales, encaminadas al mejoramiento de la práctica docente y de la institución, así como para proponer nuevas modalidades educativas y en su caso, cuestionar circunstancias y actividades inadecuadas que obstaculizan el cotidiano trabajo educativo."²⁷ Desde la perspectiva de estos objetivos, la formación docente debe ser multidisciplinaria y con proyección hacia el futuro.

²⁶ De Lella, Cayetano. Op.cit.

²⁷ Hernández Lauro. Op. Cit. P. 17.

La Formación Docente: Conceptualización y Generalidades...

La formación docente entendida en todas sus dimensiones, es un problema complejo, ya que abarca desde lo social hasta lo institucional y tiene su gran espacio en el aula, en lo cotidiano, donde se proyecta el docente en la interacción con el alumno; dicha proyección tiene sus fundamentos políticos, ideológicos, filosóficos, epistemológicos y didácticos, entre otros, a partir de los cuales el docente participa con los alumnos en la construcción del conocimiento.

Entender así, la docencia y la propia formación de la misma nos permite empezar a consolidar las bases conceptuales con miras a construir un marco teórico a partir del cual podamos atender el problema de la formación docente en una forma realista que acceda a responder al momento actual en el que estamos inmersos.

Perspectivas de Análisis: Atomizado y Holístico

a. ANÁLISIS ATOMIZADO

Hablar de la formación docente como lo hemos analizado anteriormente es muy complejo ya que dependerá en gran medida de la visión que se tenga en torno a lo que se entiende por formación docente, desde posturas muy instrumentalistas hasta posturas hermenéutico-reflexivas.

En la mayoría de los casos, los autores conciben a la formación docente desde una visión reduccionista, es decir, atomizada, en donde las características que generalmente imperan son de instrumentalización o capacitación. Es más, el término

"formación" aparece como sinónimo de estas dos últimas palabras, por lo cual muchos programas de atención pedagógica a docentes, surgen como programas de capacitación en cuestiones técnico-instrumentales de la didáctica y se contemplan como cursos que no tienen ninguna vinculación entre sí, es decir, son aislados y sin embargo, se les llama programas de formación.

Esta perspectiva de capacitación, aún es vigente "tanto en centros como en posgrados y se encuentra en cursos aislados o programas totales"²⁸. De ahí que se señale que la formación de profesores intenta "pedagogizar" al docente, en detrimento de la necesaria profundización del conocimiento disciplinario y sobre todo que con la actualización curricular, el maestro se convierte en un "especialista" sin adquirir un compromiso con su propia práctica, al no analizarla y ubicarla institucional y socialmente.

Así mismo el docente es visto como una persona que debe estar actualizándose, capacitándose, para que se "forme" sin tomar en cuenta que en la actualidad, el docente se desarrolla en un conjunto de presiones que son contradictorias y que se organizan de la siguiente manera:

- Exigencias institucionales que recaen en el docente para que cumpla las normas y metas que plantea la institución en que labora, así como hacerse responsable del curso que imparte.
- Exigencias estudiantiles, las cuales demanda formas de enseñanza que permitan aprender con facilidad y sin mayor esfuerzo, así como métodos "activos" que hagan interesante y entretenida la clase.

²⁸ Díaz Barriga, Ángel. Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación. Cuadernos del CESU. No. 20. UNAM. México, 1996. P. 12.

Como respuesta a estas demandas, surge la necesidad por parte de los docentes de tener una formación pedagógica, y de las instituciones de promover cursos principalmente de corte instrumentalista con relación al quehacer pedagógico es decir, se sigue retroalimentando una visión atomizada. De ahí que los programas de formación docente tengan una orientación enfocada sólo a proporcionar elementos técnicos didácticos o de sistematización de la enseñanza. De esta manera, la formación docente se presenta derivada de un problema de relación entre docente e instrumentos de acción. Es decir, los cursos de formación brindan elementos e instrumentos, con el propósito de que el docente pueda realizar una mejor función en el aula, permitiéndole lograr un eficiente proceso Enseñanza-Aprendizaje, aunque esto dejaría de lado, todas las dimensiones reales de lo que implica un verdadero proceso formativo.

b. ANÁLISIS HOLÍSTICO

Comúnmente cuando hablamos de formación docente pareciera que se piensa en la necesidad de formar a alguien que no está preparado para ser docente o bien que existe un momento a lo largo de su práctica en el que no está formado y otro, en el que ya lo está, lo cual da pie a pensar que después de haber estado en un programa de formación docente ya se está preparado para trabajar como tal. En esta perspectiva nos estaríamos olvidando de que el docente ya trae consigo una formación adquirida, principalmente a través de sus experiencias escolares como alumno, con lo cual repite muchas de las pautas, manías y costumbres que haya adquirido en su fase de alumno, o bien sigue el modelo de sus profesores. A ello, le

agregamos el tipo de formación profesional que haya tenido en su propia carrera, por lo que podemos decir, que el docente no sólo adquiere su formación a partir de haber tomado cursos de *formación, capacitación y actualización pedagógica*.

Al respecto, estaremos considerando a la formación docente como un proceso que el propio docente va construyendo a lo largo de su práctica laboral y que contempla entre otros aspectos, la reflexión sobre su acción y la reflexión como construcción de su experiencia, lo cual implica reconstruirse así mismo como docente y considerar la investigación en el aula como eje de la problematización de su propia práctica. Dicho proceso le permite que analice, cuestione y transforme su propia práctica, su hacer y su función desde el aula, desde su relación con los alumnos, su relación con otros docentes, desde su forma de evaluar su práctica cotidiana, tomando en consideración los factores políticos, económicos, sociales, institucionales y laborales que repercuten en su hacer docente. Aunado a esto, es importante enfatizar que la propia experiencia que él adquiere cuando está en clase e interactúa con los alumnos es también formativa, ya que los "contenidos que la práctica cotidiana comunica a los maestros complementa, contradice o hace efectiva las enseñanzas recibidas en las instituciones educativas".²⁹

La formación hace referencia a un proceso integral que permite que el docente tenga la posibilidad de ser ejecutor de sus propias acciones a partir de la reflexión sobre su propia problemática laboral, ubicándola en su dimensión institucional y social. En este sentido, cuando hablamos de formación docente pareciera que nos

²⁹ Elsie Rowell citado en González Moreno, Ana Ma. y Jiménez Zaldivar, Ma. Elena. "Percepción que del docente hacen sociedad e institución". En Memoria del Foro: *Análisis del Currículum de la Lic. en Pedagogía en la ENEP Aragón*, UNAM. ENEP Aragón. México, 1991. P. 271.

La Formación Docente: Conceptualización y Generalidades...

remitiéramos a un proceso que tiene varias etapas (no lineales) que nos permiten ir conformando el ser, hacer y saber del docente. Señalamos entonces, no sólo aquellos conocimientos en torno a estrategias, métodos y técnicas didácticas que le permiten al docente dar una mejor clase; más allá de este aspecto técnico-metodológico, consideramos las bases y los cimientos que soportan dichos conocimientos; a saber, aquellos elementos filosóficos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que fundamentan la forma en que debe guiar su tarea, teniendo claro la propia concepción del modelo docente que está reflejando, del proceso Enseñanza-Aprendizaje, del concepto mismo de educación y de la concepción de hombre que está estructurando en su práctica docente.

Considerando lo anterior ubicamos la formación docente desde diversos ámbitos que integrados conforman un proceso holístico que nos permite darle apertura al término formación docente y tratar de desmenuzarlo en diferentes perspectivas que nos conducen a verla desde un punto de vista más integral. Por lo tanto hemos de presentar cinco perspectivas específicas que nos llevarán a entender posteriormente la existencia de sus ámbitos que la constituyen:

- I. **Perspectiva directiva o rectora.** Basada en una filosofía educativa congruente con la naturaleza del modelo de conocimiento y de Enseñanza-Aprendizaje que se pone de manifiesto en el aula.
- II. **Perspectiva teórica.** Basada en el conocimiento general de la teoría pedagógica que nos lleve a comprender el modelo formativo que el docente está siguiendo.

- III. **Perspectiva práctica.** Representada por la preparación pedagógica del docente en los métodos y técnicas didácticas, el empleo de materiales didácticos y en general todas aquellas acciones que vinculan al docente con los alumnos en su proceso de formación. Así mismo incluimos también la preparación específica en la enseñanza de determinada disciplina y que tiene que ver con los estudios profesionales y de actualización que realiza el docente respecto a su área de formación (carrera); y la formación profesional que está referida al desempeño de actividades diferentes a la docencia, vinculadas con su área de formación.³⁰
- IV. **Perspectiva valorativa.** Basada en el reconocimiento y valoración que el docente hace de su propio quehacer educativo dentro del aula, misma que le permite hacer una reflexión y análisis de su práctica a fin de modificarla, moldearla y transformarla a partir de un modelo docente que haya logrado estructurar a lo largo de su trayectoria laboral.
- V. **Perspectiva profesional.** Misma que tiene que ver con el desarrollo de un saber científico fundado. En este sentido la docencia tiene que lograr un status que le permita reflejar el mismo rango jerárquico de las demás profesiones universitarias. Ahora bien, también tiene que lograr una autonomía ante el gremio docente, a fin de que logre una aceptación socio-institucional. En este sentido esta perspectiva tiene la finalidad de convertir al docente (independientemente de su formación) "en un verdadero profesional de la docencia no sólo en términos de aprendizaje, sino también de status".³¹

³⁰ Cfr. "Preparación de los docentes" En Llerena de Thierry. "Evaluación del Personal Académico". En Perfiles Educativos. CISE, UNAM. No. doble 53-54. Julio-Diciembre, 1999. P. 23.

³¹ Mota Enciso, Flavio. "Mitos y realidades de la capacitación docente". En Revista Academia. UAG. No. 11. Octubre-Noviembre, 1999

Ámbitos de la Formación Docente

a) *Formación Docente:*

Es un ámbito que nos permite construir un proceso de maduración y reflexión en que el docente reconoce sus carencias, riquezas y potencialidades; alude a momentos que implican tomar decisiones que van efectuando rupturas y reconstruyendo su propio camino. De tal manera que dentro de este espacio, contemplemos la *reflexión sobre la acción*, la *reflexión como construcción de la experiencia que implica reconstruirse así mismo como docente* y considerar la investigación en el aula como eje de la *problematización de la propia práctica docente*. Entonces a partir de esto, concebimos al docente como un *sujeto productivo*³², es decir, un ser que piensa en la realidad y que está abierto a nuevos contenidos, a recrear y construir la teoría para transformar su papel dentro del aula. Por lo tanto, en este ámbito, consideramos el qué enseñar, el cómo, a quiénes y para qué, asumiendo el propósito de desarrollar modalidades educativas tendientes a la problematización de la práctica docente por parte del profesor, mediante la reflexión, la observación y la autocrítica de la propia labor.

En este caso, hablamos de la necesidad de que el docente no sólo asista a cursos o talleres de corta duración, donde en ocasiones se abordan temas que no siempre pueden vincularse con las necesidades y problemáticas a las que cotidianamente se enfrenta el profesor en su clase; si no también habrá que considerar la asistencia y

³² La docencia vista como un espacio productivo es desarrollada por Bloxh en Zemelman, Hugo. "El conocimiento como construcción y como información" (Conferencia 11-11-1987). En Foro Nacional sobre Programas de Formación de Profesores Universitarios (Memorias). México, 1987. Pp.84-91.

participación a eventos de intercambio docente, a actividades educativas en academias de profesores, encuentros de investigación educativa, espacios recreativo-culturales, y la posibilidad de desarrollar proyectos de investigación y tener publicaciones educativas, entre otros. De esta forma, dicho ámbito va dirigido a tener una visión integral de la propia práctica docente.

b) *Actualización docente:*

Ámbito de la formación docente que incluye la profundización y ampliación de los elementos teóricos y metodológicos relacionados con la propia disciplina que el docente enseña. En este caso, abordaremos el *qué de la formación*, pues se hablaría de la posibilidad de abordar los conocimientos específicos conforme a las necesidades y particularidades del docente, de tal forma que el mismo pueda conocer la problemática particular de la disciplina, el manejo de metodología, el conocimiento de terminología especializada y la comprensión de la información que ha de utilizar, todo lo cual es necesario para que posteriormente el docente pueda diseñar el tipo de estrategias y técnicas que podrá utilizar para la impartición de su clase, claro que esto último vendría ligado con el ámbito de la capacitación docente.

c) *Capacitación docente:*

Ámbito de la formación que tiene como finalidad desarrollar principalmente las habilidades necesarias para desempeñar de una mejor manera, la docencia. Tiene que ver con el *cómo enseñar* y entonces, hablaríamos de las "*didácticas especiales*", mismas que nos permitirán abordar las nuevas tendencias didácticas para enseñar las

diferentes disciplinas o áreas de conocimiento. En este caso, hacemos referencia al aspecto técnico de la formación docente, que proporciona las herramientas prácticas que utiliza el docente en su quehacer cotidiano.

d) Profesionalización docente:

La profesionalización de la docencia tiene como objetivo, hacer de la docencia una actividad profesional, una profesión, una carrera; de tal forma que el arquitecto, el médico o el contador, independientemente de su formación original, puedan hacer de la docencia una actividad profesional.

Para ello, hay que lograr conceptualizar a la docencia como profesión dentro de un abordaje integral, esto es, considerar los aspectos tanto internos como externos que la conforman. Los aspectos externos de la docencia, provienen del *ámbito social e institucional*: es el **reconocimiento legal** de la profesión que deberán otorgar las instituciones educativas, los centros de formación docente y los colegios de profesores. Otro es el **reconocimiento social** de la profesión docente, que redefinirá el papel del docente como un profesional que participa en la construcción y transformación de la sociedad, del hombre y de la ciencia. El reconocimiento social que se le otorgue al docente, de acuerdo con la responsabilidad social, se traducirá en mejores condiciones de trabajo, con salarios similares a los que el mercado laboral le ofrece a otro tipo de profesiones, seguridad al momento del retiro o jubilación, así como otros apoyos económicos y disponibilidad de tiempo para su formación. Los aspectos internos son del *ámbito individual*, como el **autoconcepto**, la **identidad del docente** con su profesión y la actitud ética con que la ejerce y su papel en la

transformación de las instituciones de educación superior. Además, toda profesión ha de satisfacer las **motivaciones y expectativas** de vida de quienes la ejercen, de manera que lo conduzcan a identificarse plena y satisfactoriamente con la práctica de la misma. Si el docente satisface sus motivaciones internas y expectativas, se reconocerá e identificará como un profesional de la docencia, lo cual será un eje conductor en su proyecto de vida que lo llevará a la autorrealización como ser humano, a la búsqueda de mejores condiciones externas para su práctica y a un compromiso individual y social para lograr la construcción de hombres críticos, reflexivos y transformadores de la sociedad.

Por lo tanto, este ámbito de la formación abarca el desarrollo de las aptitudes, conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para el desempeño de la actividad docente. Así mismo, implica la posibilidad de adquirir ciertos niveles de responsabilidad y autonomía que contribuyan a otorgarle un status profesional al docente. Por ello, este ámbito implica además del dominio de la disciplina y los conocimientos didácticos indispensables para poderla abordar, la toma de conciencia de las propias contradicciones que enmarcan su práctica cotidiana. Al decir *contradicciones* hacemos referencia a la inconsistencia, al quiebre, al espacio de fractura que se marca entre *lo pensado, lo dicho y lo actuado*.

Avanzar en el conocimiento de dichas contradicciones es detenerse a reflexionar sobre **qué se hace, cómo se hace y para qué se hace**, lo cual contribuirá a entender mayormente la docencia como un campo laboral a fin de lograr su profesionalización.

Entonces, una de las primeras miradas que corresponden a este ámbito y a partir de la cual se establece una vinculación estrecha con la evaluación docente, es el

La Formación Docente: Conceptualización y Generalidades...

desentrañar el marco ideológico, axiológico que orienta la labor docente. Los modos de pensar, las formas de comprender lo educativo y los valores implícitos en este quehacer, son diferentes en cada docente y cada uno, responde a una cosmovisión y a una peculiar historia de vida que han de contribuir en cada docente en su construcción formativa y profesional. Por ello una formación profesionalizante debe proveer al docente de un conjunto de saberes tanto teóricos como prácticos que le permitan sustentar sus decisiones dentro del aula, así como le posibiliten reflexionar sobre esas decisiones, ponerlas en cuestión, evaluar sus éxitos y fracasos y modificar sus cursos de acción, por lo que de alguna manera, una vez que el docente ha estado en interacción con los diferentes ámbitos de formación (mencionados a lo largo de este capítulo), adquiere las bases para comenzar a consolidar la profesionalización de su labor.

Ahora bien, la profesionalización docente implica otros aspectos que forman parte del proceso formativo "integral" de un docente y a saber identificamos los siguientes:

- Los docentes pueden gozar dentro de su trabajo de un tiempo más amplio a fin de lograr una práctica de mayor calidad y dedicación, ya que la docencia es una actividad primordial de la educación superior;
- La preparación de los docentes incluye tanto a los que están en ejercicio, como a los que van ingresar, así como a los mismos formadores; no sólo en el área específica de su disciplina, sino también en relación con los aspectos filosóficos, pedagógicos y didácticos y su vinculación con la investigación.
- La existencia de un compromiso por parte del docente con la vida institucional y su interacción con otras instituciones afines, para propiciar un

intercambio de experiencias y actividades educativas enfocadas a la formación docente.

-Un compromiso de participación docente en reformas académicas acordes a la política universitaria; y

-Concretar su cooperación para la integración de equipos de trabajo y análisis de las principales funciones de la Universidad: Docencia, Investigación y Extensión.

e) Vinculación e intercambio académico en la formación docente:

Este ámbito contempla la posibilidad de ver *la formación docente como un espacio colegiado*, en el que el docente participe en eventos educativos que le permitan establecer un intercambio educativo con otros compañeros docentes y con otro tipo de instituciones, de tal forma que pueda conocer el tipo de acciones y estrategias de formación docente que se llevan a cabo en diversas instituciones. De esta manera hablamos de intercambios intra e interinstitucionales e internacionales que acentúan la posibilidad de discutir experiencias, diagnósticos, estudios, evaluaciones que realizan los profesores en distintos ámbitos educativos. Así pues, consideramos la asistencia y participación de los docentes en seminarios, foros, coloquios e investigaciones que le puedan apoyar en la resolución de los problemas disciplinarios y pedagógico-didácticos que le plantea su ejercicio laboral. Así mismo existe la posibilidad de diseñar, instrumentar y evaluar proyectos de formación, conjuntamente entre varias instituciones cuyos intereses y necesidades sean similares con el propósito de utilizar los mismos recursos materiales y humanos para instrumentar dichos proyectos. También es posible desarrollar algunas actividades de difusión que contribuyan al

mejoramiento de los programas de formación docente, ampliando la publicación de documentos o revistas que nos permitan conocer lo que se hace en materia, en diversos ámbitos y niveles educativos. De esta manera estos espacios, permiten asimilar que la formación docente no es sólo la asistencia a cursos aislados, sino también a eventos que propician en el docente una reflexión de su propia práctica educativa.

f) Evaluación docente:

“El docente es un sujeto social, y desde allí construye su profesionalidad. Tomando este punto de partida, se concibe como un profesional que además de apropiarse del conocimiento científico y tecnológico, puede ubicarse frente a su propia práctica reflexionando acerca de los supuestos que dan sentido a su tarea con relación a para qué, qué y cómo enseña, cómo aprenden sus alumnos y cómo promueve la relación con el conocimiento”.³³ A partir de esto, concebimos la evaluación docente como un ámbito de la formación que va dirigido a formular fundamentalmente juicios de valor acerca de la situación de la actividad docente. Es un proceso formativo que le permite identificar al docente las áreas de oportunidad que le harán posible ir mejorando su labor y retroalimentando sus expectativas, puesto que una evaluación supone el involucramiento de quien es evaluado, significa un proceso multirreferencial que se construye y se interpreta formal y sistemáticamente como un referente valorativo con respecto a su actuación, seriedad, constancia y profesionalismo.

³³ Païou de Maté, Ma. Del Carmen. “La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación”. En W. De Camilloni, Alicia, et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Ed. Paidós Educador. México, 1998. P. 114.

Particularmente a través de este ámbito formativo, el docente puede construir un espacio de reflexión en torno a su práctica, por lo cual es vista como un proceso holístico que no sólo debe basarse en los aspectos más externos a su desempeño y en cuestiones meramente administrativas³⁴, tales como: puntualidad, asistencia, preparación formal de las clases, entrega de calificaciones en plazos establecidos, número de horas de cursos de preparación o actualización que se hayan tomado y grado de participación en diversas actividades escolares. Así se califica lo formal y administrativo, y se niega lo fundamental, es decir, estas "calificaciones" sobre el desempeño docente no dan cuenta de los problemas que enfrentó cada maestro para trabajar un tema con los estudiantes, el tipo de experiencias que tuvo con sus diferentes grupos, etc. Por lo tanto "una evaluación docente hace referencia a una valoración de todos los aspectos sustantivos que se gestan en un proceso educativo en conjunto, incorporando la comprensión de los problemas sociales que subyacen a dicho proceso".³⁵ Su propósito es entonces, aportar elementos para crear las condiciones necesarias para que los docentes puedan mejorar sus prácticas, entendiendo que dichas condiciones no dependen necesariamente de ellos, sino del contexto educativo de manera primordial. En este sentido podemos decir que este ámbito constituye *el para qué de la formación docente dado que se trata de una actividad de reflexión que dará lugar a una serie de juicios sobre el valor de la actuación docente*, por lo que para ello habremos de considerar los siguientes referentes de evaluación que nos permitirán ver la evaluación docente como una

³⁴ En concordancia con esto, Díaz Barriga dice que la evaluación de profesores disminuye la función docente a resultados tangibles que son tangenciales, pero no fundamentales en el trabajo educativo. "Carreña Magisterial y evaluación de profesores. Entre lo Administrativo y lo Pedagógico". En Rueda Beltrán, Mario & Landesmann Monique, (coords.) *Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*. Pensamiento Universitario. Tercera época 88. CESU, UNAM. México, 1999. P. 93.

³⁵ Ponencia de la Mtra. De la Rosa Reyes, Ma. De los Ángeles. "Evaluación docente: Dimensiones de la evaluación, ambiente educativo, eficiencia educativa y apoyo a la actividad docente". (14-03-2001) En Coloquio: *Evaluación Docente en el desarrollo de Proyectos Educativos*. UNAM, ENEP Acatlán. México, 2001.

práctica educativa, es decir, como una práctica social interpretada desde diferentes lugares teóricos y con diferentes usos:

- **Autoevaluación.** "Se centra en la práctica personal del docente y reconoce que las principales razones de su participación en el desarrollo profesional se derivan de sus propias obligaciones docentes, sus propias experiencias sobre lo que significa *ser profesor (a)* y su propia necesidad de dar un sentido y mejorar las experiencias docentes día a día."³⁶ En este caso, el docente reflexiona críticamente qué tanto pueden aprender sus alumnos con el tipo de metodología que utiliza, qué tanto les exige, qué tan claramente explica, cuál es el tipo de relación que guarda con el grupo, qué dificultades tiene, cuáles son sus carencias o deficiencias didácticas y cuáles son las ventajas y cualidades que puede aprovechar más.
- **Evaluación por parte de los estudiantes.** Dado que el aprendizaje de los alumnos es el producto de la labor de un docente, tienen la posibilidad de valorar a quienes les dieron clase, sólo que dicha evaluación debe centrarse en aquello que los estudiantes tengan elementos de juicio para opinar, por ejemplo: la claridad, el orden, el nivel de participación en clase y los estímulos para hacerlo, su motivación previa a la disciplina y la generada por el curso, los niveles de dificultad encontrados en el curso, la amplitud de criterio, el conocimiento y planeación de la materia, entre otros.
- **Evaluación por parte de los directivos y administrativos.** Aquella evaluación que realizan los coordinadores de área o académicos y los

³⁶ Ganem Alarcón, Patricia. "La evaluación docente basada en estilos de enseñanza". En Loreda Enríquez, Javier. Evaluación de la Práctica Docente en Educación Superior. Univ. Anáhuac. Ed. Porrúa. México, 2000. P. 169.

directores, y que tiene que ver con la valoración que se hace del docente desde una perspectiva institucional.

- **Evaluación del portafolio del profesor.** Es decir, la revisión de materiales del currículo del profesor por parte de organismos colegiados de pares o colegas académicos, lo cual implica un autoanálisis, registro y organización de materiales, métodos y experiencias por parte de los propios profesores, al mismo tiempo que implica considerar de alguna forma los tipos de evaluaciones mencionados anteriormente.

Pues bien, el abordar todos estos elementos nos permitirá hacer una valoración de la evaluación docente vista como proceso y no como producto de tal suerte que se vea como un proceso en espiral que se va retroalimentando y va propiciando espacios de mejora, crecimiento y desarrollo profesional y personal para el docente.

Paradigmas y Modelos de la Formación Docente

No es posible referirse a la formación docente sin partir del concepto o modelo de docencia. Y no es posible hablar de un modelo docente sin referirse al modo de entender el proceso de enseñanza – aprendizaje o el enfoque didáctico. Pero este modelo es inabordable sin recurrir al concepto de educación y aún, en último término, sin partir de una concepción del hombre y de sus acciones. Así pues, los modelos de la formación docente no pueden contemplarse aisladamente. Son el resultado o el fruto de al menos, todos estos aspectos.

La Formación Docente: Conceptualización y Generalidades...

Por eso, cuando hoy se habla de tendencias, concepciones, modelos, enfoques o tradiciones de la formación docente se le suele relacionar con las grandes aproximaciones paradigmáticas de la educación y de la investigación educativa, entendiendo los paradigmas como marcos generales de reflexión e investigación.³⁷

De este modo resulta útil pensarlos como configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen los acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.

Cada uno de los paradigmas responde a una concepción filosófica determinada, y de acuerdo con ella, presenta los factores más importantes a desarrollar y los métodos de su formación en la docencia. Ahora bien, en función de la adscripción a uno u otro paradigma, el modelo de formación docente varía.

³⁷ Para tal caso es importante considerar que los paradigmas representan una visión del mundo que define, para quien los detenta, la naturaleza del mundo, el lugar de los individuos en él, y el rango de posibles relaciones con ese mundo y sus partes. Cada paradigma, según Guba y Lincoln responde a tres preguntas estrechamente interrelacionadas, que suponen una estructura social y un tipo de actor específicos, así como una forma particular de conocerlos. De acuerdo con estos autores, dichas preguntas se refieren a tres cuestiones:

- a) La cuestión ontológica, que exige una definición respecto de la forma y la naturaleza de la realidad y de lo que se puede conocer de ella.
- b) La cuestión epistemológica, que exige una definición respecto al tipo de relación que se establece entre el investigador y el conocimiento.
- c) La cuestión metodológica, que exige una definición respecto de los métodos específicos con los que se puede conocer la realidad.

Para mayor profundidad, véase Szasz, Ivonne y Lerner, Susana. Para comprender la Subjetividad. Ed. Colegio de México. CEDDU. México, 1996.

Por lo tanto, cuando los especialistas clasifican las concepciones de formación docente, lo hacen partiendo de los paradigmas educativos³⁸ que a continuación mencionaremos:

- **Paradigma Positivista.** Tiene una orientación cuantitativa derivada del positivismo lógico y encuentra en la didáctica, su reflejo más fiel en los modelos proceso-producto, en este caso se evidencia la fuerza del poder, del saber del docente sobre el del alumno, donde se coloca más énfasis en el producto que en el proceso de aprendizaje, evidenciando a través de ello, la reproducción pasiva de conocimientos. Desde esta tendencia, la formación está basada principalmente en las competencias. Formar docentes supone entonces, dotarles de destrezas concretas y conductas específicas que se relacionan positivamente con el rendimiento escolar. De esta manera, se enfatiza el valor del conocimiento para resolver problemas más que para descubrirlos y plantearlos; es por tanto, una versión eficientista de la enseñanza y particularmente, de la formación docente. Dentro de este paradigma, cabe situar también los modelos mediacionales a partir de los cuales, la formación docente se basará en establecer estrategias de pensamiento, de percepción de estímulos centrándolos en la toma de decisiones que resalta la capacidad del docente para procesar, sistematizar y comunicar la información. Sin embargo aunque estos últimos se desprendan de la Psicología cognitiva

³⁸ A fin de tener una perspectiva más amplia de los paradigmas que subyacen en la formación docente. Véase: -Rodríguez Marcos Ana (coord.) *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Ed. Narcea Madrid, España. 1995.

-Madrid Izquierdo, Juana Ma. & Lucero, Lidia Amanda. "Sobre la dimensión pedagógica y política de la formación del profesorado". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (2). En: <http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n2.html>.

siguen teniendo una racionalidad técnica, aún cuando la metodología que lleguen a utilizar en ocasiones sea de carácter cualitativo.

- **Paradigma naturalista, cualitativo, interpretativo o hermenéutico.** En didáctica, hay que situar los enfoques del pensamiento del profesor que van más allá de los procesos psicológicos individuales de procesamiento de la información y toma de decisiones y se interesan por los contenidos de este pensamiento, teorías, creencias, jerarquía de valores, actitudes, etc., sobre la enseñanza, la materia que se enseña, la escuela, la sociedad, etc. Bajo este paradigma, ambos actores –alumnos y docentes- participan en la construcción del conocimiento, a través de distintas estrategias de acción, poniendo todo el esfuerzo para lograr la comprensión de la tarea que se lleva a cabo.
- **Paradigma crítico emancipador o reconstruccionista.** Dentro del cual se busca una integración local y global, y por ende, la transformación cultural; en este caso, el profesorado apuesta por un cambio educativo y social. Desde este paradigma se asume el trabajo docente como una labor estratégica que tendrá la necesidad de “enseñar a pensar” para “aprender a ser”. En este sentido, se pueden señalar ventajas, tanto para el docente como para el alumno, puesto que “el respeto a la diversidad cognitiva e ideológica posibilita la independencia en el aprendizaje que permite aprender por sí mismo y obtener rentabilidad cognitiva, favorecedora de una responsabilidad compartida y de la autoestima de la persona que aprende”.³⁹ Educar, equivale entonces a pensar sobre la materia de conocimiento, tendiendo a la formación de seres humanos

³⁹ Madrid Izquierdo, Juana Ma. & Lucero, Lidia Amanda. Op. Cit.

críticos sobre la base de una flexibilidad mental que conlleva a una apertura hacia el exterior que le permite resolver los problemas de la vida cotidiana.

Ahora bien, como esta orientación educativa se deriva de la teoría crítica, algunos autores le niegan el rango paradigmático porque en realidad sólo añade componentes ideológicos a la orientación cualitativa. Sin embargo este paradigma lleva a la formación docente a convertir al profesor en un investigador en el aula o como diría Pérez Gómez, en un profesional reflexivo-artístico. Luego entonces, dentro de este paradigma y con todas sus connotaciones (análisis cualitativo, técnicas etnográficas, enfoques naturalistas, etc.), surgirá el modelo que actualmente se llama pensamiento del profesor y que abordaremos más adelante en los modelos de formación docente.

De acuerdo con Imberón, desde este punto de vista, la formación docente pretende:

- ✓ "Facilitar la consecución de un conjunto de competencias genéricas básicas [que le permitan al docente llevar a cabo su práctica].
- ✓ Adquirir destrezas no conductuales que posibiliten la elección y la toma de decisiones, por parte del profesor en cada situación específica. Se trata de proporcionar al profesor una cultura y unas estrategias que le prepare para tomar sus propias decisiones teniendo un fundamento para hacerlo. Dichas estrategias metodológicas deben apoyar las prácticas escolares, [analizando el proceso de enseñanza-aprendizaje como un conjunto variable de elementos que difícilmente se repiten].

La Formación Docente: Conceptualización y Generalidades...

- ✓ Capacitar al profesor para actuar como investigador en el aula y proporcionarle estrategias para realizar una visión crítico-constructiva del currículum.⁴⁰

Si bien es cierto que ningún programa de formación docente puede ser entendido con relación a un solo modelo⁴¹, si es necesario clarificar los principales modelos de formación docente que se han generado a lo largo de la literatura educativa a fin de identificar los conceptos de escuela, enseñanza, aprendizaje y currículum que han prevalecido en cada uno de estos.

Dichos modelos o tradiciones, como les llaman Liston y Zeichner, conllevan sus propias visiones de la tarea docente y reflejan por lo tanto concepciones acerca de la formación. Interesa entonces, analizarlas siquiera brevemente, pues constituyen el trasfondo sociocultural de muchas de las discusiones que ha suscitado la transformación de la formación docente.

De hecho, las decisiones cotidianas en relación con la formación de docentes no se toman adscribiéndose de manera explícita a un determinado modelo, puesto que muchas de las decisiones obedecen más a factores de índole político que meramente pedagógico.

⁴⁰ Imberón, Francisco. *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Ed. Laia. Barcelona, España. 1989. P. 29.

⁴¹ Consideramos que un modelo es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno o hecho, con miras a su mejor entendimiento. En este caso dice Flórez Ochoa, que el modelo es pues, un instrumento analítico para describir, organizar e inteligir la multiplicidad presente y futura, la mutabilidad, la diversidad, la accidentalidad y contingencia fácticas que tanto han preocupado al hombre desde siempre.

Rodríguez Marcos dice que Joyce (1975) y Periberg(1979), señalan cuatro modelos de formación docente que posteriormente desarrollará Zeichner (1983)⁴²:

- ❖ Modelo Tradicional.
- ❖ Movimiento de formación del profesorado de orientación social, basado en Dewey, con enfoque constructivista, y orientado a la resolución de problemas.
- ❖ Movimiento de formación del profesorado de orientación académica, que subraya el dominio de las disciplinas.
- ❖ Movimiento personalista de formación del profesorado, que incide en los aspectos de la personalidad del profesor.
- ❖ Movimiento de competencias de formación del profesorado, que centra la formación en el entrenamiento en habilidades y destrezas.

Subrayando la necesidad de un enfoque histórico para poder comprender las prácticas contemporáneas de formación docente, Liston y Zeichner (1993), reformularon estos modelos en cuatro tradiciones de formación, que denominaron:

- *Tradición Académica*
- *Tradición de la Eficacia Social*
- *Tradición basada en el desarrollo*
- *Tradición del reconstruccionismo social.*

⁴² Estos autores son citados por Rodríguez Marcos Ana. Op. Cit.

Otros esfuerzos por categorizar y describir los distintos planteamientos en la formación de los docentes, los encontramos en Pérez Gómez (1992), Davini (1995), Diker y Terigi (1997) y Cayetano de Lella (1999).

A continuación haremos un breve recorrido por cada uno de estos modelos de formación docente, tomando como hilo conductor, la clasificación general establecida por Cayetano de Lella,⁴³ sin plegarnos totalmente a su contenido. Trataremos de enriquecerla con las aportaciones de otros autores⁴⁴, analizando así brevemente, los modelos que, con mayor o menor peso, subyacen en la formación actual del docente:

- ✓ Práctico Artesanal
- ✓ Académicista
- ✓ Personalista
- ✓ Tecnicista-eficientista
- ✓ Hermenéutico-reflexivo

MODELO PRÁCTICO-ARTESANAL O TRADICIONAL-OFICIO⁴⁵

“Tradicionalmente, la formación del docente se ha llevado a cabo poniendo en contacto al estudiante de profesor con la realidad docente para que la observe y la imite, a la manera en que aprendían los oficios. Tras un periodo de observación se enfrentaba al aprendiz con la realidad escolar, de forma que, imitando el modelo y por

⁴³ Utilizaremos la esquematización que hace este autor, porque nos permite recuperar todos los modelos que en diferentes momentos han abordado los autores ya mencionados en este apartado.

⁴⁴ Es importante destacar que en los diversos textos consultados, los modelos aparecen con denominaciones distintas, siendo posible incluso que estas diferencias, respondan a matices específicos que cada autor encuentra en el modelo objeto de análisis. La homologación con un mismo enfoque de presentaciones que los autores han realizado con denominaciones divergentes, es responsabilidad nuestra.

⁴⁵ La denominación “práctico-artesanal” se encuentra en Diker y Terigi (1997) y Cayetano de Lella (1999) y el modelo “tradicional-oficio”, en Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz (1995).

un proceso de ensayo y error, alcanzara la maestría o dominio de las técnicas apropiadas para la enseñanza"⁴⁶

Esta tendencia sigue vigente en buena medida y de una forma más o menos pura e implícita, constituye una concepción previa de los alumnos que llegan a la Escuela de formación de profesores. Además se constata que a menudo se tiende a concebir la enseñanza como a uno le han enseñado. En este sentido, hemos ido aprendiendo a enseñar a lo largo de toda nuestra educación primaria, secundaria, preparatoria y universitaria, y no siempre de la manera más adecuada. Así pues, este modelo concibe a *la enseñanza como una actividad artesanal*, un oficio que se aprende en el taller.

Según Cayetano de Lella (1999), el conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. "El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual, el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes".⁴⁷

En este enfoque comenta Diker y Terigi (1997), el conocimiento experto se genera en los intercambios espontáneos o sistemáticos que constituyen la cultura escolar, bajo la presión insoslayable de la tradición histórica y los requerimientos inmediatos, de las inercias de la institución y de los hábitos adquiridos y reproducidos por

⁴⁶ De Vicente P. "Estrategias de formación del profesorado". En Medina, A. & Sevillano, M.L. (Coords.) *Didáctica*. Adaptación II. Madrid, España. UNED, 1990. P. 532.

⁴⁷ Fullan y Hargreaves, citados en: De Lella, Cayetano. "Modelos y Tendencias de la Formación Docente" P.6.

La Formación Docente: Conceptualización y Generalidades...

docentes y alumnos. Para este modelo, la enseñanza es un oficio que se aprende a la manera de los aprendizajes de talleres: *se aprende a ser docente enseñando*, como se aprende cualquier oficio, practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo. Se ha dicho que este enfoque responde a una orientación conservadora del sistema de enseñanza, por cuanto supone, la reproducción de ideas, hábitos, valores y rutinas desarrolladas históricamente por el colectivo docente y transmitidas a través del funcionamiento mismo de la institución. "Se da un cierto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura "legítima". A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados".⁴⁸

Los aspectos negativos de esta tendencia se refuerzan cuando en la formación de profesores, se separan la teoría y la práctica; cuando el currículum profesional aparece segmentado y se le considera "de poca entidad académica"; y cuando no se dan las condiciones que permiten que las aulas en las que se realizan las prácticas de enseñanza, los aspirantes a maestros, estén atendidos por profesionales competentes, a los que se le reconoce el esfuerzo y las exigencias que conlleva la colaboración con los profesores de las escuelas formadoras de maestros.

Además esta concepción recibe hoy, duras críticas desde diversos ángulos analíticos:

- i. "Se le reprocha plantear una formación del profesor que perpetúa las dicotomías platónicas de razón / emoción, pensamiento / acción...

⁴⁸ De Lella, Cayetano. Op. Cit..

- ii. El hecho de que para enseñar no basta el conocimiento de las disciplinas, sino que es necesario ser capaz de transformar pedagógicamente los contenidos para promover la comprensión del estudiante.
- iii. Se fijan en los propios contenidos de las disciplinas académicas, que reflejan sólo la cultura y valores dominantes, y de ese modo no preparan al futuro profesor para enseñar en aulas multiculturales, etc.⁴⁹

Sin embargo, lejos de lo que podría suponerse y a pesar de las críticas que se han acumulado, dirigidas a su carácter reproductor, es el enfoque predominante en los institutos de formación docente. Por otra parte, los estudios sobre pensamiento del profesor, que enfatizan el componente tácito y aún inconsciente de la actualización docente, han sido tomados como argumentos de apoyo de un aspecto reivindicado por esta tradición: la consideración de dar clase, como un arte.

MODELO ACADEMICISTA⁵⁰

Esta orientación de la formación del profesorado hace hincapié en el rol del docente "en cuanto universitario y especialista en una asignatura, adaptando diversas formas según el punto de vista particular de las áreas de conocimiento en las que se han basado propuestas específicas."⁵¹

⁴⁹ Rodríguez Marcos, Ana. Op. cit. P. 21.

⁵⁰ Recibe esta denominación en Liston y Zeichner (1993), Davini (1995), Diker y Terigi (1997) y Cayetano de Lella (1999).

⁵¹ Liston, Daniel y Zeichner Kenneth. Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Ed. Morata. Madrid, España. 1993. P. 32.

La Formación Docente: Conceptualización y Generalidades...

Según Diker y Terigi (1997), este enfoque de la docencia y de la formación pone el acento en que lo esencial en la formación y acción de los docentes es que éstos conozcan sólidamente la asignatura que enseñan. Por otro lado, especifica que *lo fundamental de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña*. La formación así llamada "pedagógica", como si no fuera también disciplinaria pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria.

A partir de lo anterior, Davini (1995) dice que la "formación pedagógica es débil..., y tiende a obstaculizar la formación de los docentes. Por lo que este modelo presenta desde los inicios de la formación docente un debate sobre el vaciamiento de contenidos"⁵² de la escuela, sobre su atraso relativo en cuanto a los saberes "socialmente significativos" que deberían incorporarse a la formación. En este caso "los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa dentro de la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza".⁵³

Por otro lado, Cayetano de Lella (1999) dice que se plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesita el conocimiento experto, sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil.

⁵² Como es sabido, la expresión "vaciamiento de contenidos" se refiere fundamentalmente a la incapacidad de la escuela para constituirse en un ámbito donde produzcan aprendizajes socialmente significativos Tedesco, citado en Diker y Terigi (1997). P. 114.

⁵³ Liston, Daniel y Zeichner, Kenneth. Op.cit.

Como puede suponerse, este modelo prioriza *la formación disciplinaria de los futuros docentes*. Tradicionalmente arraigada en la formación docente para la escuela, se enfatiza la priorización de los contenidos a fin de construir un discurso hegemónico para la formación de los docentes en todos los niveles. De esta manera el modelo academicista ubica al docente como transmisor de las verdaderas certezas que proporcionan los últimos contenidos científicos generados en el ámbito educativo, por lo que incluso mucho de los programas de actualización de contenidos podrían ubicarse en esta línea.

MODELO PERSONALISTA O HUMANISTA⁵⁴

Este modelo centra la formación en la persona del profesor como garantía de futura eficacia docente, en contraposición con la formación tecnológica que pone el acento, en el desarrollo de habilidades o competencias. Los modelos personalistas y humanistas se asientan entre otros fundamentos, en la epistemología fenomenológica, en los principios de la psicología perceptiva y de la psicología humanista; siendo alimentados por la Pedagogía de la no directividad de Rogers y por la Pedagogía Institucional que conciben *la formación como un proceso de construcción de sí mismo*, en el que el recurso más importante es el profesor mismo.

Lo peculiar del enfoque humanista es que pone el acento en la formación del docente en la afectividad, las actitudes, el cambio personal, etc. Los programas de tendencia humanista enfatizan unas veces lo personal, otras, lo relacional o las actitudes hacia el cambio, pero en todos los casos se acentúa la insuficiencia del

⁵⁴ Es referida con esta denominación en Rodríguez Marcos & Gutiérrez Ruiz (1995) y Diker & Terigi (1997).

modelo tecnológico y la necesidad de autoformación del docente. A partir de esto, Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz hablan de cuatro modelos de enseñanza para la formación docente desde un enfoque personalista:

- Modelo de orientación o de enseñanza no directiva (basado en Rogers)
- Modelo sinéctico para el desarrollo de la creatividad (Gordon)
- Modelo para potenciar la conciencia, o modelo de entrenamiento de la conciencia (basado en Schutz).
- y Modelo de Grupo de aula (basado en la Terapia de la realidad de Glasser).⁵⁵

Dentro de la corriente humanista se concibe a la formación, dice Rodríguez Marcos, como un proceso de construcción de sí mismo, en donde toda persona tiene la capacidad de autodesarrollo, y autorrealización. En tal caso, el papel del formador estriba en procurar los medios y condiciones adecuadas para que ese potencial se desenvuelva. Por consiguiente, en la formación del docente cobran importancia singular, de una parte, la ayuda a su propia autorrealización, y por otra, la ayuda a la adquisición de aquellos conocimientos y actitudes que facilitan la autorrealización de sus docentes.

De esta manera, retomáramos la terapia rogeriana aplicada al campo de la educación, de tal suerte que visualicemos al docente como un facilitador que enseña a aprender, que le permite al alumno aprender a formular y resolver problemas, mientras que la misión del profesor no es sustituir al alumno, sino, crear contextos de aprendizaje, facilitar recursos, ayudar en la búsqueda de organizadores conceptuales, manifestar empatía y ser congruente con lo que se dice y lo que se hace.

⁵⁵ Rodríguez Marcos, Ana. Op. Cit. P. 24.

Tal y como sustenta el enfoque personalista, la formación de los profesores no puede basarse sólo en aspectos cognitivos o en destrezas comportamentales, es también una cuestión de afectividad, de actitudes y valores. Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz se muestran partidarias de formar al profesor como profesional reflexivo, orientado a la indagación. Pero eso no sólo tiene que ver con conocimientos o capacidades intelectuales, sino también con personalidades seguras de sí mismas, capaces de innovar porque están preparados para criticarse así mismos y asumir las críticas de los demás, sin por ello sentirse amenazados, con posibilidades también, de asumir el riesgo que supone dejar los caminos ya conocidos y emprender otros nuevos. Todo lo ya dicho sin duda alguna tiene que ver con actitudes de apertura, habilidades de comunicación e interacción, por lo cual así se concibe un modelo de docente humanista.

MODELO TECNICISTA-EFICIENTISTA⁵⁶, TÉCNICO-ACADEMICISTA,⁵⁷ TECNOLÓGICO⁵⁸ O DE EFICACIA SOCIAL⁵⁹

Este modelo establece una clara distinción entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, entendiendo al segundo como una aplicación del primero. Desde esta perspectiva, según la caracterización que de él ha realizado Pérez Gómez

⁵⁶ Así denominado por Cayetano de Lella (1999).

⁵⁷ Llamado así por Pérez Gómez (1993).

⁵⁸ Aparece con esta denominación en Rodríguez Marcos & Gutiérrez Ruiz (1995).

⁵⁹ Abordado con este nombre por Liston & Zeichner (1993).

La Formación Docente: Conceptualización y Generalidades...

"... el docente no necesita el conocimiento experto sino transformado en competencias comportamentales"⁶⁰ que requiere por la ejecución concreta y eficaz de su tarea.

Así pues, la concepción del profesor como técnico hunde sus raíces en la concepción tecnológica de toda actividad profesional, práctica que pretende ser eficaz y rigurosa. Parte del modelo de racionalidad técnica que concibe la actividad del docente como una actividad instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas.

Conforme a esto, se desarrolla la imagen del profesor, como un técnico especializado que aplica las reglas y rutinas que se derivan del conocimiento científico, sistemático y estandarizado para gobernar los procesos del aula y provocar el deseado y previsto aprendizaje de los alumnos. Tanto el campo de la psicología de la instrucción como el del análisis de la eficacia docente están sembrados de ejemplos de esta concepción.

De este modo, la formación del profesorado de acuerdo con Pérez Gómez, abarca dos grandes componentes:

- a) "Un componente científico-cultural mediante el cual se pretende asegurar el conocimiento del contenido a enseñar y,
- b) Un componente psicopedagógico que ofrece la oportunidad de aprender cómo actuar en el aula, de modo eficaz.

⁶⁰ Pérez-Gómez, A. "Autonomía profesional y control democrático". En Cuaderno de Pedagogía. Núm. 220. México, 1993. P. 26.

En el componente psicopedagógico, cabe distinguir dos fases principales. En la primera fase se adquiere el conocimiento de los principios, leyes y teorías que desde las ciencias básicas y aplicadas explican los procesos de enseñanza – aprendizaje y ofrecen normas y reglas para su regulación racional. En la segunda fase, tiene lugar la aplicación en la práctica real o simulada de tales normas y reglas de modo que el docente adquiera las competencias y habilidades requeridas para una intervención eficaz”.⁶¹

De esta manera, podemos decir que este enfoque hace hincapié en la adquisición de destrezas docentes específicas y observables que están íntimamente vinculadas con el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, *el profesor se concibe esencialmente como un técnico* y su “labor consiste en bajar a la práctica de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en tomo a objetos de conducta y medición de rendimientos”⁶². El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Está subordinado no sólo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo. ¿“Qué decir del vasto arsenal de cursos proporcionados por la tecnología educativa basada en el neoconductismo skinneriano?, ¿Y de la formación inicial en instituciones no universitarias, con título de valor denigrado?, ¿Y de los cursos de capacitación o perfeccionamiento que no logran ser posgrados reconocidos?”.⁶³... y así podríamos seguir enumerando mecanismos que nos permitan concebir a los docentes como técnicos y no como intelectuales educativos.

⁶¹ Pérez Gómez, A. “El pensamiento práctico del profesor”. En Villa, Aurelio. Perspectivas y problemas de la formación docente. Ed. Narcea. Madrid, España. 1988. P. 131.

⁶² Davini C. Citado en De Lella Cayetano. Op. Cit. P. 6.

⁶³ De Lella, Cayetano. Op. Cit.

Entonces, de acuerdo con Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz, se diferencian cuatro grupos de modelos que se desprenden de este enfoque:

1. *Modelos basados en las técnicas de microenseñanza*
2. *Modelos basados en el análisis de la interacción*
3. *Modelos basados en la supervisión clínica*
4. *Modelos basados en las competencias.*

Sin entrar en una descripción pormenorizada, trataremos de exponer las características esenciales de cada uno de ellos.

Técnicas de Microenseñanza

La microenseñanza aparece en Estados Unidos en la Universidad de Stanford a comienzos de los años sesenta, como método para enseñar de forma sistemática destrezas específicas de enseñanza a los que se preparan como docentes.

"Es un sistema de práctica controlada que hace posible centrarse en conductas específicas docentes y practicar la enseñanza en condiciones controladas"⁶⁴. Las destrezas que tienen en cuenta son aquellas que resultan de descomponer en microprocesos aquello que el profesor hace en clase como por ejemplo, exponer, motivar, preguntar, evaluar, etc., pero sólo en cuanto son susceptibles de aprendizaje en laboratorio (en este caso, estamos hablando del aula, como un espacio en el cual pueden identificarse conductas observadas, ensayadas y manipuladas).

⁶⁴ Allen y Eve (1968), citado en Rodríguez Marcos Ana. Op. Cit. P. 28.

La microenseñanza⁶⁵ se fundamenta en las teorías conductistas del aprendizaje (modelamiento externo de la conducta mediante el refuerzo), pero puede ser aprovechable y tenerse en cuenta en la formación de los docentes, aún cuando se sigan otras teorías acerca de la educación y el aprendizaje.

Ahora bien, una variante de la microenseñanza, son los minicursos (Liston y Zeichner, 1993) que surgieron dentro de su propio marco y fueron utilizados por los profesores del Far West Laboratory de San Francisco con un minicurso sobre la destreza "interrogación eficaz".⁶⁶

La característica diferencial más importante del minicurso respecto de la microenseñanza es su carácter autoinstructivo. Los materiales didácticos que utilizaban permitían que el profesor en formación, aprendiera sin necesidad de supervisor.

Análisis de la Interacción

Como indica su nombre, estos modelos se centran en el entrenamiento del profesor para el manejo de la interacción en el aula. Como se trata de modelos "proceso-producto" son fundamentalmente unidireccionales. Se preocupan más de la repercusión de las conductas del profesor sobre los alumnos que de la interacción entre los alumnos y el profesor y de los alumnos entre sí.

⁶⁵ En sus orígenes, las fases sucesivas del proceso de entrenamiento eran:

-Preparación

-Puesta en práctica de la destreza por el futuro profesor

-Visionado crítico

-Vuelta a repetir los tres pasos anteriores (Rodríguez Marcos... 1995).

⁶⁶ Borg, 1970, citado en Liston & Zeichner. Op. Cit. P. 42.

Aunque la interacción no se realiza sólo a través de conductas verbales, los modelos basados en el análisis de la interacción se ocupan fundamentalmente de ellas, porque el comportamiento verbal constituye el principal medio a través del cual se establece la interacción en el aula y porque ofrece mayor facilidad para su observación y registro.

García J.⁶⁷, clasifica estos modelos en dos grandes grupos: modelos analíticos y modelos globales. Los primeros se centran en aspectos parciales de la interacción como unidades independientes a la manera de las destrezas de la microenseñanza. Los segundos, son sistemas bipolares, que recogen la interacción en un continuo: dominio-sumisión; reflexión-memorismo. A su vez, estos modelos globales, atendiendo al aspecto en que se centran, García los clasifica en:

- Modelos basados en dimensiones sociológicas, que manifiestan una bipolaridad entre directividad y no directividad.
- Modelos basados en dimensiones cognitivas, que se centran en los procesos de pensamiento de los alumnos.
- Modelos basados en dimensiones afectivas, que tratan las reacciones del profesor a las conductas de los alumnos categorizándolas en aceptación, rechazo, alabanza, etc.

⁶⁷ García J., (1987), citado por Rodríguez Marcos Ana. Op. Cit. Pp. 29-30.

Supervisión Clínica

Se denominan así, una serie de modelos que pretenden formar al profesor en la práctica, en la propia realidad escolar, no en el laboratorio. Aquí "Clínica", significa situación real, alumnos reales y escuela. Dicho modelo tiene sus orígenes en la Universidad de Harvard.

Un modelo de supervisión clínica se desarrolla, considerando las siguientes fases:

- "Conferencia preobservacional o planificación. En esta fase, profesor y alumno planifican la clase práctica y acuerdan qué se va a observar y con qué instrumentos.
- Observación de la clase con procedimientos como tomar notas, videos, escalas de valoración, etc.
- Análisis de los datos registrados.
- Conferencia de supervisión en lo que se presentan los datos de la observación al futuro profesor y se le ayuda a interpretarlos para que él mismo decida en qué desea cambiar".⁶⁸

Modelo de competencias

Situamos aquí dos enfoques específicos:

- a) Los modelos de competencias de base conductista que se integran en el paradigma proceso-producto.
- b) Y los modelos basados en competencias cognitivas, que se integran en los paradigmas mediacionales.

⁶⁸ Rodríguez Marcos, Ana. Op. Cit. P. 30.

La Formación Docente: Conceptualización y Generalidades...

Los modelos de competencias son, en realidad, una prolongación de la microenseñanza. Las competencias o capacidades del profesor para producir determinados resultados en los alumnos, que se intenta enseñar se caracterizan por ser identificables, observables, ensayables y dominables.

Los modelos basados en competencias cognitivas no se sitúan en el paradigma proceso-producto, sino en los mediacionales, que surgen en los años setenta a raíz del auge que comienza a cobrar la psicología cognitiva a la que le interesa no tanto el comportamiento observable como el pensamiento subyacente a ese comportamiento.

Considerando lo anterior, vemos que la actuación del docente en el aula está en gran medida condicionada por su pensamiento, el cual no es reflejo fiel de la realidad, dice Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz, sino una construcción idiosincrática de cada uno. "De esta manera el profesor cuando se enfrenta a la enseñanza crea un modelo simplificado de la situación y en general, tiende a comportarse racionalmente frente a ese modelo".⁶⁹ De ahí el interés que van a despertar los procesos formales de procesamiento de la información y de toma de decisiones.

⁶⁹ *Ibidem.* P. 32.

MODELO HERMENEÚTICO-REFLEXIVO, ⁷⁰ ENFOQUES DEL PROFESOR ORIENTADO A LA INDAGACIÓN Y LA ENSEÑANZA REFLEXIVA ⁷¹

Este modelo "parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas".⁷² El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para los que no sirven reglas, técnicas ni recetas. Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales y sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades). Sus textos son "pretextos" que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma. En este sentido se advierte la necesidad de formar docentes capaces de afrontar la clase como un marco social complejo, al que no es posible transferir directamente soluciones prefabricadas. No es de extrañar por tanto, que los conceptos de "profesor reflexivo" e "indagación" aplicados a la enseñanza y a la formación docente se encuentren también en la base común de estos enfoques.

⁷⁰ Es referido con este nombre por Pérez Gómez (1993) y De Leila, Cayetano (1999).

⁷¹ Así lo llaman Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz (1995).

⁷² Pérez Gómez, A. "Autonomía profesional y control democrático". Op. Cit. P. 26.

La Formación Docente: Conceptualización y Generalidades...

El aspecto central de este modelo radica pues, en la posibilidad de que los profesores puedan construir y perfeccionar sus formas de participación en un proceso de cambio, sujeto a evaluación por los mismos actores del proceso, por lo que la formación docente viene a cuestionar el lugar de quienes ejercen el rol de transmisores a fin de lograr sujetos que traten de transformar sus espacios laborales a partir de la reflexión de su práctica dentro del ámbito en la que queda inserta.⁷³

Es indispensable a partir de esta postura, analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo se acercan al conocimiento, cómo se enfrentan a situaciones inciertas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales didácticos, y cómo recrean estrategias e inventan y construyen procedimientos, tareas y recursos.

Ahora bien, es a partir de lo anterior, que surge *la formación del docente como un profesional reflexivo* cuyo eje de formación es meramente la reflexión vista como una forma de conocimiento que supone un análisis y una propuesta totalizadora que orientan los esquemas de pensamiento del docente, de tal forma que pueda interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, considerando su propia experiencia.

⁷³ Cfr. Birgin, Braslavsky y Duschatzky. "La formación de profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación". En Formación de Profesores. Impacto. Pasado y Presente. FLACSO/CIID. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina. 1992. Pp. 83-161.

De esta manera dice Pérez Gómez que para comprender mejor la actividad profesional del docente, hay que considerar tres aspectos de la reflexión que nos conducen al pensamiento práctico:

- I. *Conocimiento en la acción*, es el componente inteligente que orienta toda actividad humana y se manifiesta en el saber hacer.
- II. *Reflexión en y durante la acción*: aquel conocimiento implícito en la actividad práctica y que además implica un proceso de diálogo con la situación problemática y sobre la interacción particular que supone la intervención en ella. Este conocimiento o metaconocimiento en la acción, se encuentra constreñido por las presiones espaciales y temporales, y por las demandas psicológicas y sociales del escenario donde se actúa. Por lo tanto es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones que el docente hace de su propia experiencia, es decir, el docente en este momento se convierte en un investigador en el aula.
- III. *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, considerada como el análisis que a posteriori realiza el hombre sobre las características y procesos de su propia acción; de esta forma se hace un cuestionamiento de su práctica laboral como docente.⁷⁴

Esos tres procesos componen el pensamiento práctico del profesional que se enfrenta a las situaciones divergentes de la práctica. Ninguno de estos procesos por separado puede considerarse independiente ni, por supuesto suficiente para explicar un proceso de formación. Por el contrario, se exigen y complementan entre sí, para

⁷⁴ Pérez Gómez, A. "El pensamiento práctico del profesor". Op. Cit. P. 138.

garantizar una intervención práctica reflexiva.

Desde esta perspectiva, el docente actúa reflexionando en la acción, creando, experimentando, corrigiendo e inventando un diálogo que establece con su propia realidad. Por ello, el conocimiento que debe adquirir el docente va más allá de las reglas, hechos, procedimientos y teorías establecidas teóricamente, ya que debe aprender a construir y a contrastar nuevas estrategias de acción, nuevas fórmulas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión, distintos modos de afrontar y definir los problemas que acontecen en el aula. Ahora bien, también entendemos la formación docente a partir del pensamiento del profesor, cuyo "enfoque cognitivo se centra en la identificación de procesos de pensamiento de la información y de toma de decisiones, con el ánimo de descubrir destrezas cognitivas para la [organización] de la práctica hacia una toma en consideración de los contenidos, ideas y teorías sobre los fenómenos de enseñanza y aprendizaje, escuela y sociedad, cultura y conocimiento que orientan el pensamiento y la actuación del profesor en el aula".⁷⁵

El pensamiento práctico del profesor es idiosincrático de la profesión de enseñante, pero no es directamente enseñable, sino que lo construye el profesor a partir de la influencia del contexto social, económico, político y cultural. Partiendo de este enfoque se propone que dentro de la formación docente se enlace la teoría y la práctica, no sólo en el sentido de que la teoría ilumina la práctica, sino fundamentalmente en el sentido de construir la teoría a partir de la reflexión sobre la práctica. Es necesario dicen Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz que el docente, tome conciencia de su

⁷⁵ Rodríguez Marcos, Ana. Op. Cit. P. 36.

propio pensamiento práctico⁷⁶, que lo haga explícito y lo modifique y transforme de tal suerte que lo conciba como un espacio de aprendizaje cuyos rasgos distintivos son de acuerdo con Pérez Gómez (1993), los siguientes:

- ✓ La práctica debe concebirse como el eje del currículum de la formación del docente y el punto de partida de dicho proceso.
- ✓ El conocimiento en los programas de formación docente debe estar referido a la práctica y por tanto, debe apoyarse, cuestionar y profundizar las interrogantes, esquemas conceptuales, constelación de problemas e intuiciones que surgen en el diálogo con las situaciones conflictivas del aula.
- ✓ Hay que partir de la práctica para analizar las situaciones, problemas, cuestionamientos, juicios y decisiones que toma el profesor en las situaciones divergentes de la enseñanza interactiva.
- ✓ La práctica así concebida, es un proceso de investigación en la acción mediante el cual, el docente se sumerge en el mundo complejo del aula para comprenderla de forma crítica y vital desde la perspectiva de los que intervienen en ella.
- ✓ El pensamiento práctico del profesor incluye al conocimiento en la acción y la reflexión en y sobre la acción concibiéndose como una compleja competencia de carácter holístico. Es un proceso de diseño que debe afrontarse como un todo, puesto que en la práctica, la formación docente es más que la suma de las partes que pueden diferenciarse analíticamente.

⁷⁶ Otros autores convergen en una concepción similar del proceso del pensamiento práctico de formación del profesor, al que denominan práctica clínica, práctica de diseño, práctica reflexiva o aprendizaje basado en la reflexión práctica. Véase Pérez Gómez, A. "El Pensamiento Práctico del Profesor". Op. Cit. P. 144.

- ✓ El pensamiento práctico del profesor por su carácter holístico, idiosincrático y creador no puede enseñarse, pero puede aprenderse. Se aprende haciendo y reflexionando en y sobre la acción y a través de la práctica y del currículum académico, [de esta manera se desarrolla] el pensamiento práctico.⁷⁷

Por lo tanto, el docente deja de ser un actor que se mueve en escenarios prefabricados para devenir en un sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una reconstrucción de su práctica, colocando así a la investigación en el centro de la actividad formativa del docente. En este sentido, el modelo hermenéutico-reflexivo pretende formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes. Dice Cayetano de Lella, un docente abierto, capaz de:

- ❖ Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto áulica, institucional, comunitaria y social.
- ❖ Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, los estereotipos, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos, así como los contenidos, los métodos y las técnicas.
- ❖ Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales y prospectivas.

⁷⁷ Cfr. *Ibidem*.

- ❖ Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales para posibilitar cambios actitudinales.
- ❖ Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes.⁷⁸

⁷⁸ Cfr De Lella, Cayetano. Op. Cit. Pp. 7,8.

La Formación Docente desde una óptica constructivista

*“El docente es una persona,
no la materialización sin rostro de una exigencia del programa de estudios,
ni un conjunto estéril a través del cual,
se transmiten conocimientos de una generación a otra”.*

Carl R. Rogers. 1964.

CAPÍTULO II.

LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE UNA ÓPTICA CONSTRUCTIVISTA

El constructivismo se extiende como una mancha de aceite sobre todas las publicaciones pedagógicas, de tal manera que hoy resulta que todo el mundo se proclama constructivista sin serlo necesariamente. Esta situación es producto de la simple descripción de que con el constructivismo los sujetos tienen que construir sus propios conocimientos.

Sin embargo, no es éste el espacio para hacer un análisis exhaustivo sobre el significado y alcance del constructivismo en los diferentes ámbitos en donde el término ha sido utilizado. Creemos necesario que para comprender la formación docente desde un punto de vista constructivista, conviene hacer algunas consideraciones y plasmar las ideas más esenciales en torno a lo que entendemos por constructivismo, para después hacer referencia a una interpretación constructivista de la formación docente.

Principios Generales del Constructivismo

El término Constructivismo, ha sido utilizado para designar situaciones totalmente diferentes, desde un movimiento artístico ruso que se desarrolló a partir de 1920, caracterizado fundamentalmente por reemplazar la estética de la masa por la estética

La Formación Docente desde una óptica constructivista

de las líneas y planos, hasta la hipótesis de la constructibilidad en lógica y matemáticas, conforme a lo cual no se deben considerar éstas como matemáticamente existentes, sino como objetivos que pueden ser construidos de una manera determinada.

Pero ha sido entre los filósofos, especialmente entre los epistemólogos, en donde más se ha utilizado el término, para designar una de las preguntas que existe para dar respuesta al problema de la relación entre el conocimiento y la realidad o, como otros dicen, entre la relación sujeto y objeto de conocimiento.

El desarrollo actual del constructivismo, además de ser fruto de la expansión de la teoría piagetana y del desarrollo de las teorías cognitivas del procesamiento de la información, es consecuencia también de los avances de la tecnología educativa, especialmente de los sistemas interactivos.

Partiendo de lo anterior, decimos que el constructivismo no es una noción reciente, es una elaboración que arranca de la filosofía kantiana¹ y a la que han contribuido muy diversos actores en los últimos dos siglos. Al poder calificar de "constructivista" diferentes teorías o modelos, parece preferible hablar de "concepciones constructivistas", más que de "constructivismo", porque las formulaciones

¹ Dice Kant, que tradicionalmente se ha creído que el sujeto cognoscente es el que gira alrededor del objeto conocido, o sea, es el sujeto el que se rige por las leyes del objeto; de lo cual resulta que el conocimiento es una simple y fiel copia de la realidad. Pero sucede que, según Kant, es al revés, es decir, el objeto es el que gira alrededor del sujeto, lo cual significa que el sujeto es el que impone sus normas al objeto; éste se rige por el sujeto y no al contrario. De aquí surge la famosa teoría de las formas o categorías a priori, que son estructuras o moldes mentales humanos que el sujeto impone, de un modo universal, a la materia que recibe en el conocimiento. La ciencia, con esto ya no es una simple copia de la realidad, sino una estructuración al modo humano, que realiza el hombre, a partir de ciertos datos del objeto. (Gutiérrez Sáenz, 1986)

constructivistas varían de autor a autor no sólo en énfasis, sino también en contenidos concretos.

Tales diferencias son enriquecedoras y coherentes con el modo como pensamos que se construye el conocimiento. Si bien puede producir un desconcierto, ansiedad y escepticismo entre quienes tienen dificultades para manejar esa pluralidad porque están empezando a familiarizarse con estos conocimientos, hay dos supuestos complementarios que son centrales en las concepciones constructivistas:

- a) "La actividad del sujeto está en función de su organización cognitiva...La complejidad, la flexibilidad, la precisión y todas las restantes cualidades de la conducta humana se explican por la organización del psiquismo individual. Esta organización ha sido descrita en términos de estructuras, esquemas, estrategias, guiones...En cualquier caso, se trata de una arquitectura mental que permite por una parte, procesar y almacenar la información y, por otra, ajustar y controlar la actividad del propio sujeto.
- b) El cambio en la organización cognitiva del sujeto está en función de su actividad. La organización cognitiva de los seres humanos no es innata, aunque pueden serlo algunos de sus elementos y su forma más primitiva. La actividad cognitiva del sujeto, en su interacción con el medio físico y social, le proporciona experiencias que revierten en su misma organización cognitiva promoviendo su reorganización en un nivel cualitativamente distinto. El desarrollo del sujeto y la evolución de su organización cognitiva, es fruto de su propia actividad"².

² Luque Lozano, Alfonso. Et al. "Concepciones constructivistas y práctica escolar". En Rodrigo, Ma. José y Aray, José (Comps.) La Construcción del Conocimiento Escolar. Ed. Paidós. México, 1997. Pp. 316,317.

La Formación Docente desde una óptica constructivista

Así pues, se intentará dejar claro la funcionalidad del constructivismo, tanto desde la perspectiva cognoscitiva, como desde la perspectiva motivacional y de la eficacia del aprendizaje. De aquí surge el planteamiento siguiente: ¿qué aporta en realidad el constructivismo?

- El constructivismo posibilita una mejor *integración cognoscitiva del conocimiento*, al conectarse éste con la experiencia del sujeto y al fortalecerse por la propia elaboración que implica el proceso de construcción.
- El constructivismo tiene muchas más probabilidades de generar *motivación intrínseca* por el saber, en el placer de sentirse *autor* y en la satisfacción de encontrar soluciones a los problemas planteados.
- El constructivismo propicia una mayor eficacia del aprendizaje en tanto se orienta hacia la *elaboración y el pensamiento productivo*, potenciando el desarrollo intelectual de los sujetos.³

En cuanto a su fundamentación filosófica, se podría decir que el constructivismo entronca con ciertos supuestos de la tradición racionalista, viéndose enriquecido por la aportación plural de un conjunto de autores provenientes de diversas disciplinas (Giambattista Vico, Edmund Husserl, Jean Piaget, Erwin Schrödinger, Gerge Kelly, Ausubel, Thomas Luckman y Nelson Goodman, entre otros). En este sentido el constructivismo supone una determinada forma de concebir el conocimiento, por no decir que un talante vital, así como una manera particular de entender la ciencia y su relación con el saber cotidiano. Ahora bien, hablar de constructivismo no es hablar de una concepción unívoca y homogénea, como se podría pensar, dado que ofrece

³ Hernández Hernández, Pedro. "Construyendo el Constructivismo: Criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional". *Ibidem*. P. 291.

distintos grados y matices, que son producto de la intensidad y de los enfoques que de él se hagan y que han de ser explicados por los distintos aspectos que el constructivismo conlleva. (Véase *Esquema 1. Rótulos y aproximaciones al concepto constructivista*)

| | |
|---|---|
| <p>Piaget Constructivismo</p> | <p>La adquisición del conocimiento es un proceso de continua construcción. La génesis del conocimiento es explicada por la función adaptativa de los sujetos en su interacción con el medio. A través de los esquemas quedan asimilados los nuevos aspectos de la realidad y, en caso de dificultad de encaje, se produce el desequilibrio necesario que suscita la modificación de esquemas hasta lograr su acomodación.</p> |
| <p>Ausubel Aprendizaje receptivo, verbal y significativo.</p> | <p>El aprendizaje significativo, a diferencia del memorístico, se conecta con el conocimiento previo de los alumnos. De ahí, los organizadores previos como materiales introductorios, genéricos e incluyentes del aprendizaje a ser desarrollado, "sirviendo de puente al vacío, entre lo que el alumno ya conoce y lo que él necesita conocer, antes de que él pueda aprender significativamente la tarea propuesta".</p> |
| <p>Vygotsky Aprendizaje mediado, cooperativo, social y negociador.</p> | <p>-La cognición se establece en relaciones dialécticas entre las personas que actúan, los contextos de su actividad y la actividad misma. -El aprendizaje involucra resolver problemas que emergen de los conflictos generados por los dilemas, en situaciones cotidianas, valiéndose a su vez de la ayuda de un instructor o compañero más avanzado, que sea capaz de ofrecer su experiencia, posibilitando, a su vez, andamiajes apropiados a la zona de desarrollo próximo en la que se encuentra el que aprende.</p> |
| <p>Bruner Aprendizaje por descubrimiento.</p> | <p>Se entiende por tal "todas las formas de obtener conocimiento para sí utilizando la propia mente de uno". (1961) Con ello, se contribuye significativamente al desarrollo intelectual y, al mismo tiempo, se aprenden los llamados heurísticos de descubrimiento, que sólo pueden ser aprendidos en el ejercicio de la solución de problemas.</p> |

La Formación Docente desde una óptica constructivista

| | |
|--|---|
| Wittrock Aprendizaje generativo | Se concibe al aprendizaje como un proceso de construcción y reconstrucción de representaciones mentales referidas a eventos o ideas. El significado que un aprendiz asigna a algo, es resultado de la activación de su red y estructuras de conocimientos. |
| Brown, Collins y Duguid Aprendizaje situado y enseñanza auténtica. | Hay una carencia de transferencia entre el aprendizaje en el ambiente escolar y el extraescolar, porque el primero es descontextualizado. |
| CTGV: Grupo de Cognición y Tecnología de Vanderbilt. Aprendizaje en macrocontextos. | Importancia del aprendizaje situado en un macrocontexto, en el que el aprendiz puede implicarse en exploración sostenida, dentro de un sistema o proyecto, en lugar de aprendizajes aislados con fines en sí mismos. Ellos utilizan el video para proporcionar un contexto rico en pistas, que suscite pautas relevantes de las destrezas requeridas, potenciando un conocimiento activo y funcional, a diferencia de los aprendizajes académicos aislados que generan conocimientos inertes. |
| Harel y Papert Construccionismo | Aprendizaje basado en el diseño, ejecución o construcción de proyectos, usando materiales concretos (como es el ordenador), a través de la colaboración y construcción social del conocimiento. No es ni instruccionismo ni activismo: <i>"Tu puedes aprender haciendo, pero mejor, pensando y hablando sobre lo que tú haces"</i> (Harel y Papert, 1991). |
| Spiro y colegas Teoría de la flexibilidad cognitiva. | — Necesidad de trabajar los conceptos en una variedad de contextos o ejemplos, como parte integral de significado (Spiro y col.), 1991). |
| Cuningham Semiótica educativa | El objetivo de la instrucción no es asegurar que los individuos conozcan cosas particulares, sino posibilitarles los medios para que construyan alternativas, perspectivas e interpretaciones de la realidad. |
| Perkins BIG y WIG | Aprendizaje más allá de la información dada y sin información dada. |

Esquema 1. RÓTULOS Y APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE CONSTRUCTIVISMO
(Tomado de Rodrigo, Ma. José y Arnay, José, 1997)

Genéricamente se acepta que en el seno del constructivismo coexisten varias acepciones del mismo, destacando dos por su importancia: la acepción moderada y la acepción radical. Dos acepciones que comparten algunos de los supuestos esenciales de esta perspectiva, pero que discrepan respecto a otros, no menos importantes. Los acuerdos se sustentan en la consideración mutua del carácter interpretativo del mundo circundante, así como la negación del conocimiento absoluto. Las divergencias radican en considerar que conocimiento y realidad guardan una relación parecida a la de un mapa y su territorio, según la versión moderada; mientras que el punto de vista radical sostiene que no hay conocimiento posible porque la realidad es una ficción.

Lo que se plantea en el fondo es la disyuntiva entre la construcción y reconstrucción del significado, es decir, entre la capacidad inventiva del ser humano y el carácter mediador de la cultura en la adquisición del conocimiento.⁴

Por otro lado, resulta necesario profundizar en la distinción entre lo que podrían ser tres tipos distintos de constructivismo: el filosófico, el psicológico y el educativo. Por estos tres términos, entendemos lo siguiente:

- I. La posición filosófica o epistemológica general que ha inspirado el trabajo empírico de tipo psicológico y que a su vez se ve refrendada por éste:
- II. Las conclusiones que se derivan de la investigación psicológica evolutiva o cognitiva sobre la adquisición de conocimiento; y

⁴ Mauri, Teresa y Gómez, Isabel. "Análisis de la práctica educativa; constructivismo y formación del profesorado" *Ibidem*. P. 340.

La Formación Docente desde una óptica constructivista

III. Las implicaciones de dichas investigaciones para la actividad educativa y las investigaciones sobre las condiciones en las que se aprenden y enseñan nuevos conocimientos.

Así pues, el término "constructivismo"⁵ hace referencia fundamentalmente al proceso de construcción del conocimiento que realiza el ser humano. Siendo de esta manera, suele afirmarse que el ser humano adquiere el conocimiento mediante un proceso de construcción individual y subjetiva, de tal modo que son nuestras teorías o expectativas las que determinan nuestra percepción del mundo. Según Ander-Egg "para la posición constructivista, la realidad que creemos conocer no es registro, ni reflejo de lo existente, sino una *construcción de nuestro pensamiento* por el que organizamos nuestro mundo experiencial y conforme a ello percibimos la realidad y actuamos sobre ella".⁶

Por lo tanto, la principal diferencia entre racionalismo y constructivismo radica en que éste último considera que nuestras teorías, siempre pueden modificarse o cambiarse de tal modo que seamos capaces de construir una nueva teoría, mejor que la anterior. Es quizá en la obra de Piaget donde se encuentra más detallada y explícita la relación entre unas posiciones epistemológicas constructivistas y la investigación psicológica de carácter empírico. De hecho la obra Piagetana se consideraba un apoyo empírico para su posición epistemológica. En el caso de la psicología cognitiva, suele considerarse que este enfoque pretendía, desde su creación en los años

⁵ Es instructivo echar una ojeada a la etimología del verbo "construir". Su raíz latina es *struere*, básicamente amontonar, la misma que para instruir. Estamos lejos de pensar que el desarrollo y el aprendizaje sean simples amontonamientos. Con el constructivismo la metáfora se ha enriquecido. El que construye es activo, lo que construye es un todo organizado. Lo que podemos construir depende de lo que se ha construido anteriormente y para construir necesitamos instrumentos específicos.

⁶ Ander-Egg, Ezequiel. "Qué es el Constructivismo". En La Planificación Educativa. Conceptos, Métodos, Estrategias y Técnicas para Educadores. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Argentina, 1996. P. 240.

sesenta, convertirse en el estudio experimental de la agenda de investigación, de los problemas planteados clásicamente por la gnoseología.

Los postulados básicos del constructivismo son:

- El constructivismo establece que *el sujeto cognoscente construye el conocimiento* esto es: supone que cada sujeto tiene que construir sus propios conocimientos, por lo que dicha construcción es personal.
- El constructivismo además de ser una posición epistemológica, va emparejada también con una posición ontológica, que resulta inevitable y no puede soslayarse: si el sujeto construye el conocimiento y todo conocimiento es el resultado de su actividad, *la realidad no puede conocerse en sí misma directamente*. Desde una perspectiva constructivista, hablar de la realidad en sí, carece de sentido.
- El constructivismo presupone la *existencia de estados internos en el sujeto*. Es una teoría del sujeto cognoscente y de cómo actúa cuando trata de comprender y explicar ciertos conocimientos.⁷

Considerando lo anterior, de acuerdo con diversos autores, podemos decir que el *Constructivismo* es:

- ✓ Una perspectiva epistemológica desde la cual se intenta explicar el desarrollo humano y que nos sirve para comprender los procesos de aprendizaje, así como las prácticas sociales formales e informales facilitadoras de los aprendizajes. Como constructo psicológico, es una formulación relativa a la

⁷ Cfr. Delval, Juan. "Tesis sobre el constructivismo". En Rodrigo, Ma. José y Aray, José (Comps.) Op. Cit. Pp. 15-33.

La Formación Docente desde una óptica constructivista

relación entre la actividad del sujeto y su evolución, al modo como la evolución psicológica está en función de la actividad del propio sujeto, y nos sirve para interpretar la dimensión psicológica implicada en las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje.⁸

- ✓ Es una interpretación de la realidad, una opción epistemológica particularmente interesante para la psicología, porque permite abordar de un modo creíble y sugerente la evolución del ser humano.⁹
- ✓ El constructivismo constituye, antes que nada, una posición epistemológica, es decir, un referente a cómo se origina y también a cómo se modifica el conocimiento.¹⁰
- ✓ Básicamente, puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo - tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos-, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano.¹¹

Pero, ¿qué hay de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa?

Como se viene mencionando, la postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la

⁸ Luque Lozano, Alfonso. Et al. Op.Cit. P. 314.

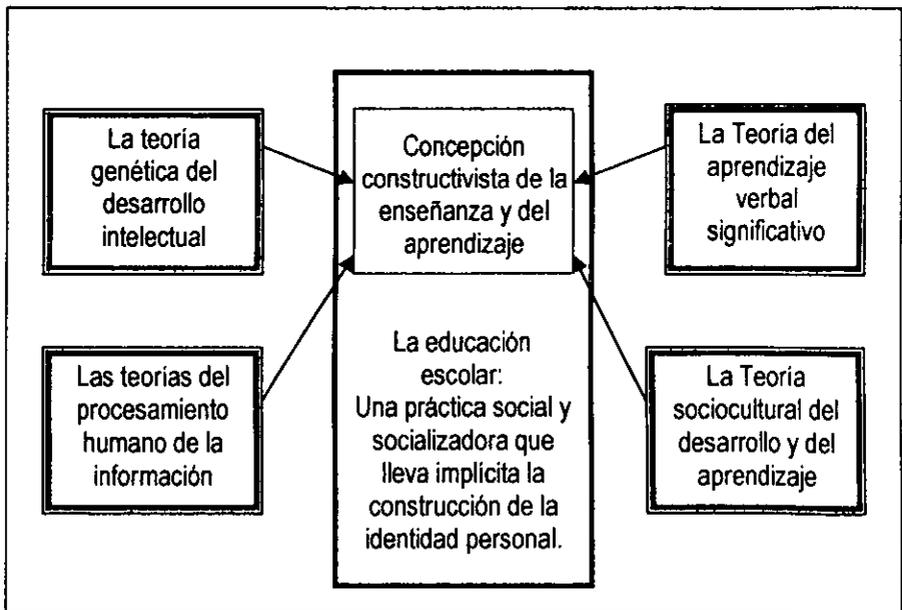
⁹ Ibidem. P. 316.

¹⁰ Delval, Juan. Op. Cit. P. 15.

¹¹ Carretero M. Tomado de Díaz Barriga A., Frida & Hernández Rojas, Gerardo. En Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Ed. Mc Graw Hill. México, 1998. P. 14.

psicología cognitiva; el enfoque psicogenético piagetano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales entre otras*.

A pesar de que los autores de estas teorías, se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares. (Véase Esquema 2. *Enfoques Constructivistas en Educación*).



Esquema 2. ENFOQUES CONSTRUCTIVISTAS EN EDUCACIÓN (CESAR COLL).
(Adaptación) <Tomado de Díaz Barriga A., Frida (1998)>

* Hemos incorporado en el Anexo 1, un esquema gráfico del constructivismo educativo, en donde podemos apreciar algunas de las aportaciones que ha dado el constructivismo a la interpretación del proceso de Enseñanza – Aprendizaje.

La Formación Docente desde una óptica constructivista

El constructivismo postula la existencia de procesos activos en la construcción del conocimiento; habla de un sujeto cognitivo aportante que claramente rebasa a través de su labor constructiva, lo que le ofrece su entorno. De esta manera, se explica la génesis del comportamiento y el aprendizaje, lo cual puede hacerse poniendo énfasis en los mecanismos de influencia sociocultural (Vigotsky), socioafectiva (Wallon) o fundamentalmente intelectuales y endógenos (Piaget).

Así mismo tenemos que el constructivismo dominante en la literatura Europea es un constructivismo más "hacia atrás" y "hacia adentro", en el intento de conectar con los conocimientos previos de los alumnos y en el afán de mejorar la comprensión, mientras que el constructivismo dominante en la literatura Norteamericana, es un constructivismo más "hacia delante" y "hacia fuera", en el afán de potenciar la elaboración y el pensamiento productivo: método de descubrimiento en Bruner; aprendizaje BIG (más allá de la información dada) y WIG (sin información dada), en Perkins; etc.¹²

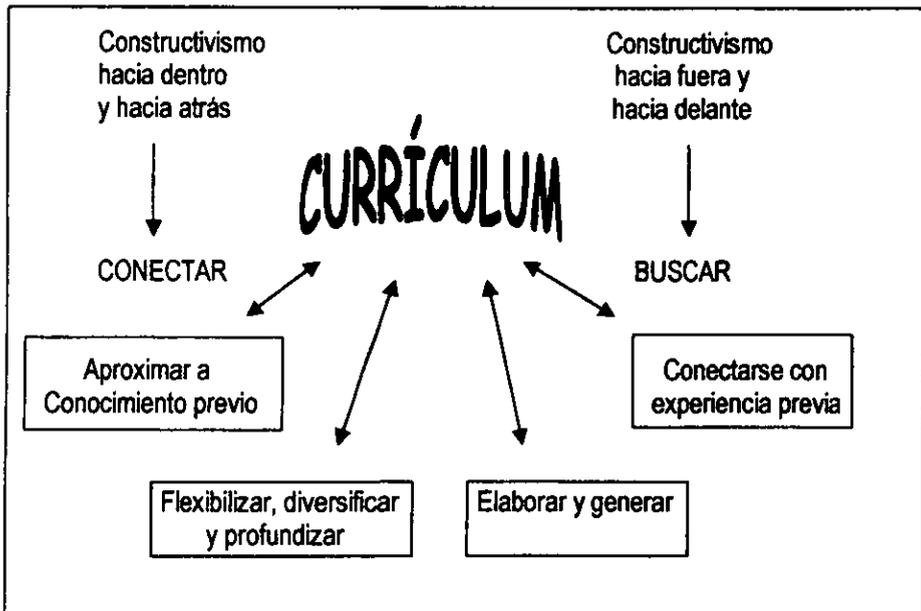
El conectar la nueva información con los conocimientos previos y, especialmente con la experiencia de los alumnos, sería la base de un constructivismo *hacia adentro* y *hacia atrás*. Un constructivismo *hacia fuera* y *hacia adelante*, exigiría buscar, es decir, diversificar, profundizar, ampliar y elaborar, desarrollando una información dada (BIG), así como generando nuevas informaciones (WIC). (Véase Fig. 3. *Dos Perspectivas Constructivistas*).

De esta manera la concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta

¹² Hernández Hernández, Pedro. Op.Cit. P. 291.

en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las Instituciones Educativas, es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura de grupo al que pertenece.

Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva.



ESQUEMA 3. DOS PERSPECTIVAS CONSTRUCTIVISTAS

(Tomado de Rodrigo, Ma. José y Aray, José, 1997)

La Formación Docente desde una óptica constructivista

De acuerdo con Coll la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- I. El alumno es el responsable último de su propio aprendizaje.
- II. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
- III. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Podemos decir entonces, que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas y conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, o bien, elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.¹³

Por ello, la discusión del constructivismo en cuestiones educativas, varía en función de los fines educativos que cada uno mantenga. Lo cual quiere decir, que no mantienen los mismos principios aquellos que sólo se preocupan porque la nueva información sea simplemente comprendida, que aquellos otros preocupados de que la nueva información quede integrada y consolidada o de que sea aplicada, transferida, transformada o, incluso genere nuevas informaciones.

¹³ Díaz Barriga A., Frida. Op. Cit. Pp. 14-17.

Por eso, en la base de la discusión sobre el constructivismo y, en relación con el conocimiento cotidiano, no sólo está el problema entre el "objeto dado" y el "sujeto que construye", sino que también están implícitamente, las distintas finalidades educativas, pues éstas, a su vez se relacionan con los distintos tipos de estructura de conocimiento que se suscita en el alumno. ¿Qué estructuras y cuáles son sus efectos?

- Se suscitan *conocimientos previos académicos*. Con este procedimiento, se obtiene un aprendizaje coherente, especialmente cuando se trata de aprendizajes con conocimientos académicos previos, suficientemente consolidados.
- Se suscitan *esquemas*. Con este procedimiento se conecta con una estructura familiar para el alumno, en tanto los esquemas son referencias prototípicas y simplificadas de la realidad provenientes de la experiencia obteniéndose así un aprendizaje significativo.
- Se suscitan *experiencias específicas*. Con este procedimiento se conecta con una estructura mucho más familiar, vital y enriquecida en detalles para el alumno, al mismo tiempo que se garantiza la conexión con los esquemas y se facilita la motivación en el aprendizaje.

La conjugación de conceptos, esquemas y experiencias, es la mejor garantía de un aprendizaje sólido y enriquecido aunque no todo el aprendizaje tiene la misma intensidad. En el esquema 4, aparece un triángulo que nos permite comprender la forma en la que el sujeto se va acercando al proceso de construcción del conocimiento. Podemos observar que cerca de la base de dicho triángulo aparecen los aprendizajes más "naturales", los propios de los contenidos cotidianos. En cambio hacia la cúspide del mismo, están los aprendizajes más abstractos y más

La Formación Docente desde una óptica constructivista

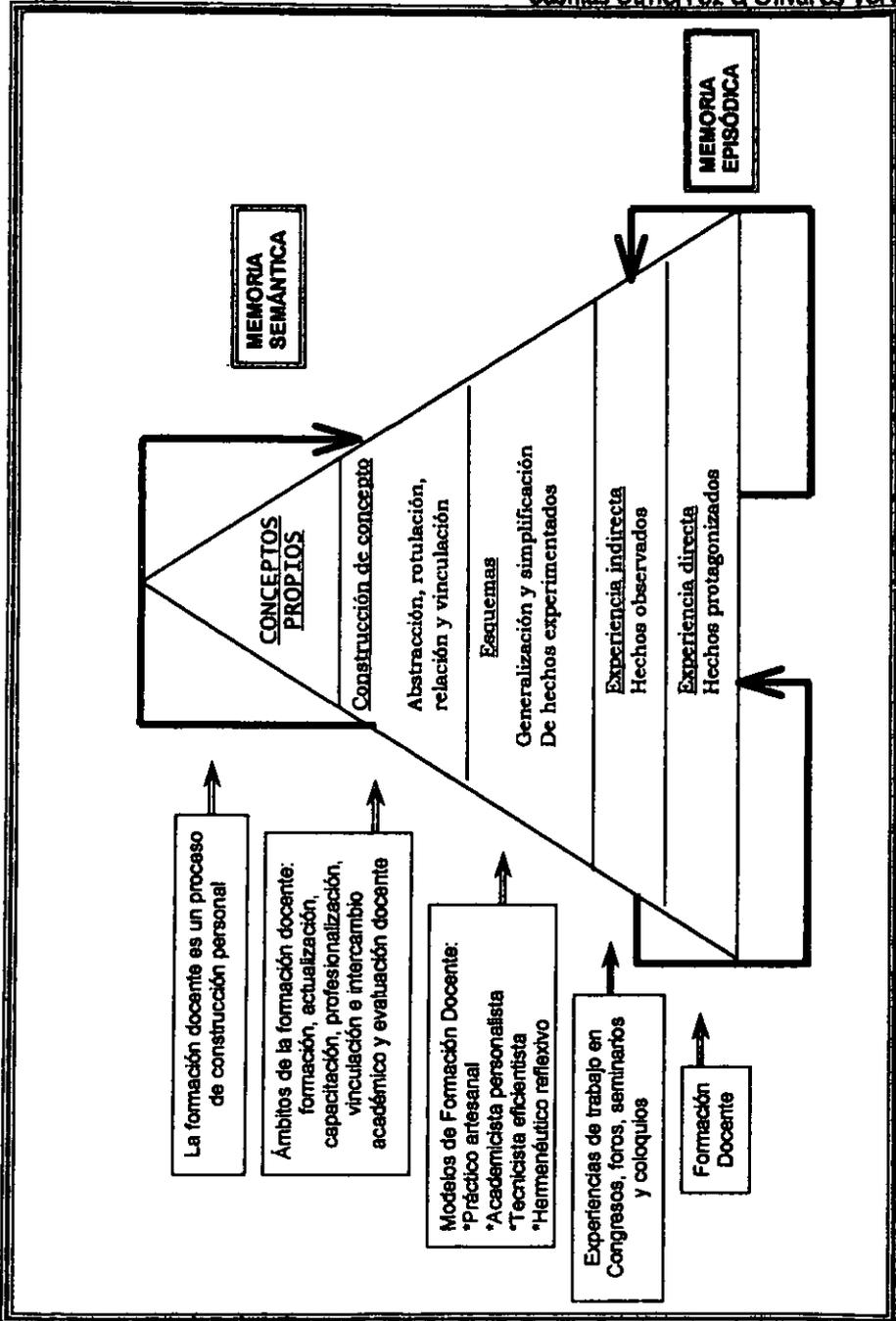
diferidos de la realidad, aunque con una gran diferencia: los del penúltimo nivel, son resultado de la propia elaboración, mientras que los del primer nivel del triángulo son el resultado de una base que se consolida a través de los contenidos escolares que tradicionalmente aparecen muy "formalizados y "empaquetados", con un alto nivel de abstracción y transmitidos mayoritariamente por procedimientos expositivos-receptivos; incluso para tratar de entender lo anterior, incorporamos del lado derecho de este esquema, un ejemplo acerca de cómo vamos construyendo nuestras propias estructuras conceptuales. (Véase *esquema 4. Pirámide de almacenamiento informativo*).

En conclusión el aprendizaje se construye cuando, en la pirámide, la nueva información se conecta con los conceptos, los esquemas, las experiencias del sujeto y a su vez, se posibilitan actividades de elaboración y transformación (diría Piaget: asimilación y acomodación). Se trata entonces de un proceso no lineal, sino interactivo y dialéctico entre el currículo (contenidos externos) y el universo interno del alumno.¹⁴

La Formación Docente. Un intento de Reconceptualización desde una Perspectiva Constructivista

Dentro del proceso de Enseñanza – Aprendizaje, los marcos y teorías que intentan darle explicación, deben considerarse como referentes que guían la actuación del

¹⁴ Hernández Hernández, Pedro. Op. Cit. Pp. 295-298.



Esquema 4. PIRÁMIDE DE ALMACENAMIENTO INFORMATIVO. (Adaptación). Tomado de Rodrigo, Ma. José y Amay, José, 1997.

La Formación Docente desde una óptica constructivista

docente y no como preceptos que determinen la acción del mismo. Sin embargo, lo que cabe resaltar aquí, es que sea cual sea el grado en que influyen en y son influidos por la experiencia práctica cotidiana, los profesores como cualquier profesional cuyo desempeño debe contar con la reflexión sobre lo que se hace y por qué se hace, necesitan recurrir a determinados referentes que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación. Requieren de teorías que les apoyen en la contextualización y cristalización de sus metas y finalidades, para planificar su actuación, analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre dentro del aula y así tomar decisiones acerca de la adecuación de todo ello. En este sentido Onrubia, propone como eje central de la tarea docente, una actuación diversificada y plástica, que se acompañe de una reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula, a fin de lograr una planeación cuidadosa de la enseñanza.¹⁵

Parece pues, que se requieren teorías que provean instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica, sobre cómo se aprende y cómo se enseña; teorías que pueden y deben enriquecerse con aportaciones acerca de cómo influyen en ese aprendizaje y en la enseñanza las distintas variables que intervienen en dichos procesos (distintos tipos de contenido, formas de agrupamiento conceptual, características de la disciplina, contextos culturales contrastados, etc.) pero que pueden funcionar como catalizador general de algunas preguntas básicas que todos los docentes se plantean: "¿Cómo aprenden mis alumnos?, ¿Por qué aprenden cuando aprenden?, ¿Por qué a veces no consiguen aprender, al menos en el grado que me había propuesto?, ¿Qué puedo o debo hacer para que aprendan?, ¿Qué quiere decir que aprenden?, ¿Aprender es repetir?, ¿Es construir conocimiento?. Si es

¹⁵ Onrubia, Javier. Citado en Díaz Barriga A., Frida. Op. Cit. P. 2.

esto último, ¿Qué papel juega la enseñanza en una construcción personal?, ¿Qué es lo que se construye?, ¿Qué papel debe atribuirse a los contenidos? ¿Y a la escuela, y a la educación?, ¿Reproduce, aliena, libera, desarrolla? Y tantas más. Por lo general (¡y por suerte qué agotamiento!), no nos interpelamos sistemáticamente de esa forma¹⁶, dicen Solé y Coll. Pero no cabe duda de que ante un problema de aprendizaje, ante la necesidad de elaborar un examen, de decidir qué materiales van a ser los más apropiados, de discutir acerca de un enfoque determinado para una unidad didáctica, algunas de esas interrogantes se encuentran latentes y a veces, se manifiestan explícitamente.

Así pues, los marcos de referencia que posean los docentes, se mostrarán adecuados en la medida en que puedan no sólo ofrecer alguna explicación acerca de las interrogantes a que aludimos anteriormente (y que plantean Solé y Coll) y a muchas más que se presentan cuando se está dentro del aula, sino también en la medida en que dicha explicación permite articular las diversas respuestas en un marco coherente, tanto en un nivel interno como en un nivel externo de su formación¹⁷.

Ahora bien, queremos precisar que la concepción constructivista no es un libro de recetas, sino un marco explicativo que va integrando diversos principios que nos

¹⁶ Solé, Isabel y Coll, César. "Los profesores y la concepción constructivista". En: Coll, César. Et. al. *El Constructivismo en el Aula*. Ed. GRAÓ. Barcelona, España. 1991. P. 10.

¹⁷ Hablamos de un nivel interno en el momento que el docente hace suyas todas aquellas experiencias que le parecen significativas para su proceso de formación y hacemos referencia a un nivel externo, cuando el docente retoma los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que adquiere cuando participa en diversos eventos de formación (llámesele cursos, conferencias, congresos, foros, etc.)

permiten explicar cómo se crean los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de la formación docente, **es un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la práctica docente.** Aunque cabe mencionar que cada profesor, desde su bagaje particular, les atribuirá un sentido y un significado a dichas concepciones y entonces, en ese grado concreto podrá hacerlos significativos y útiles para su desempeño profesional. De esta manera podemos decir que la formación docente es el fruto de una *construcción y reconstrucción personal*. Construcción en el plano personal, desde el momento en que el docente se acerca en forma progresiva y comprensiva al análisis y reflexión de los propios aspectos que entran en juego dentro de su salón de clase. Planteamos una reconstrucción en el momento en que no sólo interviene el sujeto que se está formando, sino también *otros significativos* (los demás docentes, los alumnos, la Institución...) que son piezas imprescindibles para lograr la reestructuración de los conocimientos existentes de tal manera que se tomen en consideración todos los elementos que puedan moldear, alterar o transformar la docencia.

En consecuencia, podemos decir que tanto los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional, los usos prácticos que resultan de experiencias continuas en el aula (sobre características de los estudiantes, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, etc.), más las experiencias que tienen en ciertos eventos de intercambio docente, así como las reflexiones que hacen cuando interactúan con profesionales de otros campos o con investigadores que trabajan en sus campos de conocimiento respectivo, configuran los ejes de la formación *constructiva* del profesor.

Por ello, desde una aproximación constructivista, la formación docente no puede enfocarse en un plano individual, "ni limitarse a la fragmentación de cursos, grados, conferencias, lecciones y ejercicios,...que lo hagan parecer como compartimientos estancos cuyo fundamento principal sea la unidisciplinariedad"¹⁸. Por el contrario, se aboga por un trabajo colectivo, con un mínimo de profundidad en torno a los problemas educativos planteados, congruente con los resultados de la investigación educativa, donde colaboren pedagogos, especialistas en la materia, sociólogos, psicólogos, entre otros, de forma tal que conformen un equipo interdisciplinario ¹⁹que integre en su labor, tres dimensiones como espacio de referencia inmediato y soporte del saber didáctico:

- a) "Naturaleza y características de la materia que ha de enseñarse: estructura interna, coordenadas metodológicas, epistemológicas y conceptuales.
- b) Proceso Enseñanza – Aprendizaje: procesos implicados en la apropiación o asimilación del conocimiento por parte de los alumnos y en la ayuda pedagógica que se les presta.
- c) Práctica docente en la materia, en el sentido de una experiencia analizada de una forma crítica."²⁰

Visto desde esta perspectiva es necesario que la formación docente, no sea explicada sólo desde la Pedagogía, ya que puede y debe ser complementada con aportaciones de otras disciplinas que nos permitan lograr una comprensión y contextualización de la docencia de forma que evitemos posturas acrílicas y un tanto ingenuas que visualicen a la formación de una manera muy rígida.

¹⁸ Marcano, Noraida. "La formación del docente para una sociedad globalizada. Alcances, limitaciones y prospectiva." En *Revista Especializada, Encuentro Educativo*. Centro de Documentación e Investigación Pedagógica. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. Vol. 6. No. 3. Dic., 1999. P. 314.

¹⁹ Que asuman esta tarea como un trabajo cooperativo de innovación, investigación y formación permanente.

²⁰ Díaz Barriga A., Frida. Op. Cit. P. 3.

La Formación Docente desde una óptica constructivista

Siguiendo en esta misma línea, Gil, Carrascosa, Furió y Martínez-Torregrosa²¹, consideran que los procesos mismos de formación docente, deben plantearse con la intención de generar un conocimiento integrador, que trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables que posibiliten una transformación positiva de la actividad docente. El elemento vertebrador de este proceso es la problemática que genera la práctica docente y las propias concepciones espontáneas sobre la docencia. Siendo fieles a los postulados constructivistas, la utilización de problemas y situaciones problemáticas que enfrenta el docente son la plataforma para construir una lectura integrada de lo que sucede dentro del aula, como parte de su práctica, de manera que le permita construir los elementos conceptuales que aborden el aspecto teórico de la formación pero que al mismo tiempo incluya una reflexión sobre su propia práctica y la posibilidad de transformarla. De esta forma, de acuerdo con Frida Díaz Barriga, la formación docente debe abarcar tres planos fundamentalmente: **el conceptual, el reflexivo y el práctico**²². (Véase *Esquema 5. Planos de análisis constructivistas de la formación docente*).

²¹ Citados por Díaz Barriga A., Frida. *Ibidem*.

²² *Ibidem*. P. 5.

| Planos de Análisis | ¿Qué es lo que abordamos? |
|--------------------|---|
| CONCEPTUAL | Adquisición y profundización de un marco teórico-conceptual sobre los procesos individuales, interpersonales y grupales que intervienen en el aula y posibilitan la adquisición de un aprendizaje significativo. |
| REFLEXIVO | Reflexión y sistematización crítica en y sobre la propia práctica docente, con la intención de proporcionarle instrumentos de análisis de su quehacer, tanto a nivel de la organización escolar y curricular, como en el contexto del aula. "Reflexionar sobre lo que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace es el espacio más importante, permanente y efectivo de la formación docente". ²³ |
| PRÁCTICO | Generación de prácticas alternativas innovadoras a su labor docente, que les permitan una intervención directa y más real sobre los procesos educativos. |

Esquema 5. PLANOS DE ANÁLISIS CONSTRUCTIVISTAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Retomando lo anterior, podemos afirmar que la formación docente se concibe como un proceso de desarrollo personal – profesional en la medida que se apoya en la interacción entre los significados del contenido de la formación con los significados de los propios profesores, como forma de implantar en ellos nuevos elementos de cuestionamiento y reflexión que les posibilitan desarrollar diferentes formas de comprensión en torno a lo que sucede dentro del aula. Aquí tendríamos que hacer mención de aquellas situaciones experienciales²⁴ que el docente tiene oportunidad de presenciar en su práctica y que le permiten tener ciertas ideas, comportamientos y

²³ Cfr. Torres del Castillo, Rosa Ma. "Nuevo papel del docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?". En *Perfiles Educativos*. UNAM- CISE, Vol. XX. No. 82. México, 1998. P.18.

²⁴ En este caso, es conveniente mencionar que Carl R. Rogers, dice que las experiencias auténticas que tiene el docente le ayudan a propiciar un desarrollo y actualización como persona y desde este enfoque, el docente mismo percibe lo que puede ser enriquecedor o no, para su propia formación.

actitudes que le posibilitan lograr una construcción interior en torno a lo que implica su labor como docente, en la medida que contribuya no sólo a la transformación de su práctica sino al desarrollo de su propia persona.²⁵

Así pues, desde una postura constructivista los programas de formación, deben establecer estrategias para que el profesor a partir de la reflexión sobre su práctica, sea capaz de comprender las variables que intervienen en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje y la manera en que sus acciones pueden afectarlo. Por lo tanto, en este espacio, presentamos algunas consideraciones que hay que contemplar en el momento de la elaboración de un programa de formación docente:

- ❖ *Los Programas de formación deben tomar en cuenta las características de desarrollo del adulto.* Es importante que la persona entienda y acepte sus cualidades distintivas, esto le ayudará a sentirse mejor acerca de si mismo y a encontrar mejores caminos para expresarlas y, por lo tanto, en el caso de los docentes, a encontrar caminos más efectivos para la enseñanza.

Los profesores buscan en las distintas etapas de su vida profesional, diferentes cosas en los programas de formación. Los jóvenes buscan información acerca de la vida académica en general y en particular de la enseñanza, sus estilos instructivos básicos. Los profesores mayores desearán información específica de habilidades particulares que les permitan modificar sus estilos de enseñanza, o tal vez, buscarán

²⁵ Cfr. "Constructivismo Pedagógico y Enseñanza por Procesos". En Flórez Ochoa, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Ed. Mc. Graw Hill. Bogotá, Colombia. 1994. Pp. 234-253.

nuevas experiencias, perspectivas frescas, oportunidades para compartir con otros sus experiencias; entre otras cosas más.

Considerando entonces que los profesores tienen distintas problemáticas e intereses a lo largo de su desarrollo profesional. Crispin y Romay, proponen tres diferentes estadios de intereses²⁶:

- a) Intereses de supervivencia (control de clase, gustar a los alumnos y ser bien evaluados).
- b) Intereses sobre la situación de la enseñanza: materiales, métodos y dominio de la situación de Enseñanza – Aprendizaje.
- c) Intereses sobre los alumnos: su aprendizaje, sus necesidades sociales y emocionales y cómo relacionarse con ellos en tanto individuos. Estos últimos intereses no surgen hasta que se resuelven los anteriores²⁷.

Por otra parte, bajo el marco de referencia del desarrollo cognitivo sabemos que la calidad del proceso mediador interno, varía con la edad y las etapas de desarrollo. "Los profesores con niveles más altos de desarrollo cognitivo funcionan mejor en sus clases y pueden ser más flexibles, tolerantes al estrés, más adaptados y capaces de asumir perspectivas y de aplicar una mayor variedad de estrategias de enseñanza... En estas etapas más avanzadas de desarrollo se enfatiza la importancia del respeto, el deseo de ser flexibles y tolerantes, de comunicar empatía, de entender

²⁶ Crispin, Ma. Luisa & Romay, Ma. De la Luz. "El papel del docente universitario en el mundo actual y los programas de formación para favorecer el cambio". En *Didag.* Órgano del Centro de Procesos Docentes. Universidad Iberoamericana. No. 33. Primavera, 1999. P. 26.

²⁷ Estas etapas se asemejan a las de Maslow. Las necesidades tales como seguridad, afiliación y autoestima deben satisfacerse antes de que los profesores puedan comportarse autónomamente o como personas autorrealizadas y que respondan más adecuadamente a la realidad de las circunstancias que enfrentan dentro del aula.

La Formación Docente desde una óptica constructivista

las diferencias individuales y de responder facilitando el crecimiento académico y personal del alumno.”²⁸

- ❖ *Los programas deben ser plasmados considerando la forma en que aprenden los adultos.* El profesor conduce su propio aprendizaje y lo orienta a partir de las necesidades que experimenta en su práctica, siendo así, agente de su propia transformación. Es importante, por lo tanto centrar el aprendizaje a partir del análisis de la experiencia docente en el salón de clases y entonces es fundamental, considerar que el conocimiento se construye a través de la interacción social y la integración de nuevas experiencias e información considerada como significativa. De esta forma se interpreta y reconstruye la realidad para propiciar la reconceptualización de la formación docente.

- ❖ *Los programas de formación deben ser comprensivos.* Dado que el proceso de enseñanza demanda la personalidad íntegra del profesor, sus características personales imprimen matices determinados a su práctica docente. Los programas de formación deben ser comprensivos y abarcar el desarrollo personal y profesional y conjuntamente deben tomar en consideración los conocimientos, valores, actitudes, capacidades y habilidades de los profesores y el desarrollo de las mismas. De estas precisiones, es claro derivar la necesidad de incorporar a los programas de formación, la dimensión personal del problema y no sólo concretarse a los aspectos didáctico-pedagógicos o a los conocimientos disciplinares. Por lo tanto, es indispensable desarrollar propuestas de formación que incorporen el desarrollo personal del profesor y favorezcan un nuevo proceso de reflexión sobre la práctica docente.

²⁸ Crispín, Ma. Luisa & Romay, Ma. De la Luz. Op. Cit. Pp. 26,27.

- ❖ *Es fundamental considerar las actitudes de cambio del profesor, hacia el mejoramiento de la docencia.* Para propiciar que los programas realicen cambios en la práctica docente, tanto en el aspecto del crecimiento personal como profesional de los docentes, hay que considerar el aspecto emocional y afectivo, además del proceso de cognición de los mismos. Brunce señala que es necesario detectar cuál es la actitud del profesor ante el mejoramiento de la docencia y para ello propone tres fases, entre las que puede estar ubicado: la primera, es *despertar de la conciencia o descongelamiento de actitudes*, donde se debe intentar romper la inercia en la que se encuentra el docente (para Freire, correspondería a la concientización). La segunda, sería la *concientización focal o movimiento hacia un nuevo nivel*, en que las nuevas actitudes y capacidades son estudiadas y puestas en práctica. Este es el momento de realizar una evaluación para reflexionar las formas de actuar que tiene el docente dentro del aula y tratar de analizar de que manera puede ir las transformando. La tercer fase, corresponde a la *concientización subsidiaria* donde las nuevas actitudes y formas de pensar a la docencia se consolidan y se vuelven una característica confiable dentro de su proceso formativo.²⁹

- ❖ *Los programas deben de elaborarse con una previa detección de necesidades.* Para que un programa de formación sea enriquecedor podría antecederle un diagnóstico de necesidades, puesto que es fundamental que de respuesta a las problemáticas, dudas y cuestionamientos que se le presentan al docente a lo largo de su práctica.

²⁹ Cfr. Brunce Francais, J. "How Do We Get There? Program Design for Faculty Development" *Journal of Higher Education*. Vol. XLVI(6). 1975 Pp. 719-733

La Formación Docente desde una óptica constructivista

- ❖ *La formación de los docentes es un trabajo colegiado, no individual.* El proceso de formación no es un asunto individual, cada profesor puede compartir sus experiencias con los demás, dado que es parte de un grupo social específico. Por ello, es recomendable que los docentes formen comunidades o cuerpos colegiados, que les apoyen a resolver sus problemáticas y les posibilite intercambiar sus experiencias de tal forma que sean analizadas, cuestionadas y reflexionadas entre diferentes docentes de distintas áreas de conocimiento, con el propósito de que se compartan puntos de vista variados, así también se estará posibilitando un trabajo de formación interdisciplinario, al mismo tiempo que comunitario³⁰.

- ❖ *Hay que tomar en cuenta el contexto institucional.* La formación de los docentes tiene una estrecha vinculación con los objetivos institucionales y los planes de desarrollo de la administración de la Universidad.

- ❖ *Realizar un seguimiento de los profesores que han participado en los programas.* Es importante crear este tipo de espacios para que el docente pueda compartir y analizar su práctica a fin de recibir una retroalimentación que le ayude a ir transformando la concepción de docencia que tenga. Dicha etapa de formación es más efectiva si se realiza en equipos de profesores que trabajen juntos para estudiar nuevos enfoques de la enseñanza.

³⁰ Ya lo decía Carl R. Rogers que es necesario crear una Comunidad de Aprendizaje, donde los docentes puedan intercambiar sus experiencias de trabajo y establecer relaciones más abiertas entre los demás que trabajen dentro de la misma Institución Educativa. "El acto educativo es un acto esencialmente relacional y no

- ❖ *Es necesario integrar la teoría y la práctica.* La teoría y las ideas tienen sentido si se pueden aplicar, discutir y volver a aplicar. En este caso cuando se dice que es prioritario que se contemple una vinculación entre la teoría y la práctica, es tratar de que los contenidos específicos que se vayan abordar en un programa, tengan un significado y una trascendencia real en la labor del docente dentro del aula. Para ello Bravo, propone que el docente recupere su propia historia³¹. La construcción del problema en la perspectiva del sujeto social, es decir, a partir de su conciencia real. Esto es lo que hará posible la transformación del sujeto y de la realidad de la cual forma parte. Es imposible seguir pensando que todos los docentes en el nivel superior se desarrollan bajo las mismas condiciones. Varían las concepciones de docencia que influyen en la interpretación y desempeño de sus prácticas y entonces los programas se tienen que diseñar, contemplando la colaboración de los propios docentes a quienes van a ser dirigidos a fin de que se ajusten a sus circunstancias personales y contextuales.

- ❖ *Sería fundamental que la formación mantenga un equilibrio entre la forma en que se está concibiendo la enseñanza y la didáctica que le corresponde.* Toda noción de formación, lleva implícito un modelo de educación y específicamente un modelo de enseñanza, por lo que hay que ser coherente con el tipo de conocimiento que vamos a ofrecer a un docente en formación y el modelo de docente que queremos lograr.

individual". Cfr. "Rogers: la enseñanza no directiva, la educación centrada en el estudiante". En Palacios, Jesús. *La Cuestión Escolar. Críticas y alternativas*. Ed. Laia. México, 1999. Pp. 212-246.

³¹ Bravo, T. G. Y B. Orozco. "¿Desde dónde construir estrategias para la formación de profesores universitarios?". *Pedagogía*. No. 6 (17). México, 1989. Pp. 69-76.

La Formación Docente desde una óptica constructivista

En síntesis, algunos de los aspectos básicos para el diseño de los programas de formación docente son: el reconocer e identificar las necesidades y que éstas se extiendan más allá de lo meramente práctico, tratando problemas conceptuales de la formación docente. Así mismo es indispensable que existan diferentes alternativas de formación para los maestros de manera que puedan tener una selección guiada que responda a sus necesidades particulares. Hasta donde sea posible, los programas hay que enlazarlos con lo que sucede en la institución y con las actividades primordiales de la misma, lo cual buscará integrar la formación con el mejoramiento y la evaluación con el desarrollo docente.

De esta manera los elementos que hemos abordado en este capítulo, serán precisamente los que delinearán la propuesta de trabajo que desglosaremos en el capítulo V.

Categorías de Análisis de la Formación Docente desde Tres Cualidades Específicas: In-formación, Con- formación y Trans-formación

Ubicándonos dentro de los postulados constructivistas (y además holísticos), creemos necesario que los formadores analicen los programas que ofrecen, de tal forma que tengan claro desde qué postura pedagógica se han elaborado y cuál es la utilización y/o conceptualización ideológica que le están dando al término de

formación docente, para así, identificar las diferentes cualidades o sentidos que se le confieren a las estrategias de formación.

Los aspectos que nos permiten identificar dichas cualidades son: la justificación del proyecto, los propósitos buscados, los procedimientos aplicados en los eventos y las posibilidades de realización práctica de lo construido en la actividad formadora.

Con base en estos aspectos, identificamos tres posibles cualidades que de acuerdo con Pasillas Valdéz y Serrano Castañeda, le confieren un sentido específico a la noción de *formación*; éstas pueden ser *IN-formación*, *CON-formación* y *TRANS-formación*.³²

- **IN-FORMACIÓN.** Consiste en dar a conocer a los participantes uno o varios procedimientos, problemas o conceptualizaciones referidas a los aspectos de la docencia. El propósito es dotar al docente de las informaciones que se consideran importantes o necesarias de realizar en el espacio escolar. Esta modalidad de formación, generalmente se desentiende de la aplicación y la reflexión, dado que las supone como consecuencias naturales de la participación del docente en el programa.
- **CON-FORMACIÓN.** El motivo central radica en lograr que los docentes se desempeñen permanentemente, en forma casi literal, de acuerdo con las exigencias de los proyectos institucionales. El propósito es adecuar la práctica docente a las modalidades de trabajo y orientación teórica definidas por el establecimiento escolar. Los procedimientos son los que tienden a favorecer la comprensión y el poner a prueba los elementos planteados en las estrategias

³² Pasillas Valdéz, Miguel Ángel & Serrano Castañeda, José Antonio. "La formación docente: categorías y temas de análisis". En *Revista de Pedagogía*. UPN. Nueva época. Vol. 08. No. 01. Febrero-abril, 1992. P. 51.

La Formación Docente desde una óptica constructivista

de formación, en este caso la Institución ofrece cierto apoyo-control para asegurar su efectiva realización.

- TRANS-FORMACIÓN. El interés de esta cualidad está en el cambio de las acciones del maestro o de los marcos establecidos para la práctica educativa, a fin de lograr un proceso de formación más analítico, crítico y cuestionador. El propósito es ofrecerle al docente los diferentes elementos que le permitan hacer una valoración de su propia formación y en este caso, se enfatiza la participación del docente, en el sentido que se le permita proponer y hacer aportaciones, para tratar de encontrar las opciones más fructíferas que hagan efectivo el desarrollo y transformación de su práctica dentro del aula.

Dicho lo anterior mencionamos que estas tres cualidades debieran estar presentes en los programas de formación docente, claro que son más comunes las de Información y Con-formación, puesto que de alguna manera son más funcionales a las Instituciones Educativas. No obstante lo ideal sería que la formación docente siempre fuese vista desde la integración de estas tres cualidades, dado que estaría vinculada con la posibilidad de ser contemplada desde una dimensión holística, es decir, considerándola como un proceso que reconozca el análisis, cuestionamiento, evaluación y transformación de la propia práctica, tratando en consideración todos aquellos factores políticos, económicos, sociales, culturales, ideológicos, históricos, pedagógicos, psicológicos, institucionales y laborales que influyen en su hacer, saber y ser docente.

*“La docencia es una práctica
que si renuncia a las estrategias de enseñanza
acordes a las condiciones
de los que estudian,
pierde gran parte de su sentido.”*

Miguel Ángel Pasillas V., 1992.

CAPÍTULO III.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DOCENTE DENTRO DEL CONTEXTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Reseñar la trayectoria que ha seguido la formación docente en nuestro país, implica intentar hacer una recuperación de las experiencias, aciertos, logros y retrocesos que han configurado su quehacer en distintos Centros o Instituciones que se han encargado de ello. Supone también señalar los hitos más importantes de su historia que han marcado las orientaciones y tendencias principales que se han generado en torno a la formación docente.

En este sentido, para comenzar a analizar la formación docente dentro del ámbito universitario, partiremos de la trayectoria que ha tenido nuestro país durante el Siglo XX, de forma tal que comprendamos las principales etapas de la formación de los docentes universitarios, las cuales nos permitirán en un segundo momento clarificar cuatro dimensiones de análisis (política, económica, social y pedagógica) que nos ayudan a entender cuál es el lugar que ocupa actualmente la formación docente dentro del nivel superior y más concretamente dentro de las Unidades Multidisciplinarias de la UNAM.

Etapas de la Formación Docente en México

La heterogeneidad de las universidades del país es tan grande que incluso su trayectoria histórica se construye a partir de múltiples condiciones particulares. Por lo

tanto, la definición general de las etapas que ha tenido la formación docente en el país, constituye sólo un intento de generalización y de análisis a fin de tratar de hacer una recuperación de los trabajos de investigación que realizaron Chehaibar Náder y Esquivel (1982), los participantes del Foro Nacional sobre Programas de Formación de Profesores Universitarios llevado a cabo en 1987 aquí en México, Hirsh Adler (1990), Bravo Mercado (1991), Díaz Barriga (1996) y Almanzor Flores (1998).

En este caso, se observan una serie de desfases entre los centros de educación superior ya que, por ejemplo, mientras que algunas universidades ya han probado diversas actividades y se encuentran en proceso de autoevaluación y replanteamiento de estrategias, otras empiezan repitiendo caminos ya recorridos.

Ahora bien a pesar de la complejidad del campo y de la dificultad de definir etapas en un marco heterogéneo, Hirsh Adler señala un intento de periodización con base en la combinación de los siguientes criterios:

- I. "Los momentos en que se crean y reestructuran programas, unidades y universidades.
- II. El paso de acciones intermitentes a aquellas que se estructuran con mayor coherencia y a mediano y largo plazo; se considera en este aspecto la tendencia ampliamente generalizada en el país de la creación de diplomados, especializaciones y maestrías en docencia y educación.
- III. Las estrategias que buscan de manera indirecta la formación de profesores y aquellas que se elaboran explícitamente con ese fin.

- IV. La tendencia predominante a la formación en áreas disciplinarias en un primer momento y en aspectos didáctico pedagógicos después, así como las tendencias de articulación entre ambos.
- V. Los marcos teóricos que subyacen a los programas¹

Entonces, las principales etapas de la formación de profesores universitarios en México son*:

- **Antecedentes (1918-1969)**
 - **Surgimiento de acciones sistemáticas (1969-1974)**
 - **Programas estructurados de formación docente (1974-1982)**
 - **Crisis pedagógica de la formación docente (década de los ochenta)**
 - **Urge transformar el significado que se le confiere a la formación docente (Tiempo Presente).**

ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN MÉXICO (1918-1969)

El periodo de antecedentes abarca aproximadamente de 1918 a 1962 y se conforma de todas las acciones no sistemáticas ni frecuentes de la formación que tuvieron en la mayor parte de los casos como objetivo principal, la preparación de

* Para tratar de retroalimentar este capítulo, incorporamos en el Anexo 2, un Cuadro de las Instituciones y Dependencias claves en la creación y desarrollo de Proyectos y Programas de Formación de Profesores Universitarios.

¹ Hirsh Adler, Ana. Investigación superior. Universidad y formación de profesores. Ed. Trillas. México, 1990. Pp. 94,95.

Dimensiones de Análisis de la Formación Docente...

investigadores en diversos campos del conocimiento y que utilizaron (y aún emplean) como principales modalidades la creación de posgrados de alto nivel y el apoyo de becas para estudios en el país y en el extranjero.

Estas acciones que en los primeros tiempos se centran casi exclusivamente en la creación de algunos posgrados y en el otorgamiento de becas, se abocan sobre todo a la superación de estudiantes, profesores e investigadores en sus campos disciplinarios, principalmente en ciencias básicas. Prácticamente no se incluye la formación pedagógico-didáctica.

Los antecedentes de la enseñanza pedagógica en el país, inician en la Escuela Normal Superior. Los cursos pedagógicos que subsistieron se ubicaron en 1935 en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Bellas Artes de la UNAM. El Departamento se encargó de formar maestros para escuelas secundarias, preparatorias y normales entre los aspirantes a la Maestría en Ciencias de la Educación, que requerían haber obtenido previamente el grado de maestro en su propio campo de conocimiento. El plan de estudios de esta maestría de la UNAM estuvo vigente durante veinte años.

En 1955 los departamentos se transformaron en Colegios y la Maestría en Ciencias de la Educación fue reemplazada por la Maestría en Pedagogía.

Aún a finales de la década de los cincuenta y en prácticamente toda la de los setenta, el énfasis de la formación continúa focalizada en el desarrollo de las áreas profesionales.

Es importante mencionar también, que el número de individuos que lograron ingresar en los programas creados a lo largo de estos años, es bastante reducido, pues se trata de las primeras experiencias en su tipo, que se van implementando paulatinamente como innovaciones en el país.²

SURGIMIENTO DE ACCIONES SISTEMÁTICAS (1969–1974)

Esta etapa se define fundamentalmente por el surgimiento de las acciones sistemáticas de formación y abarcaría aproximadamente de 1969 a 1974, aunque autores como Celia E. Almanzor difiere con estas fechas y coloca esta segunda etapa entre 1971 y 1973.³

Para nuestro caso tomaremos como referencia la primer fecha mencionada. Se selecciona esta fecha de inicio, pues se trata del año en que se echó andar la “*reforma educativa*” generada por el movimiento estudiantil de 1968, que repercutió fuertemente en todo el ámbito educativo y a partir de él, en las acciones de formación de profesores universitarios.

² Cfr. Ibidem. Pp. 116,117; así también Chehaybar y Kuri, Edith Memorias del Foro Nacional sobre Programas de Formación de Profesores Universitarios. México, 1987. P 5

³ Almanzor Flores, Celia E. Importancia de la capacitación pedagógica del docente. En Revista de Educación. Nueva época. No. 5. Abril-Junio. Jalisco, 1998.

Dimensiones de Análisis de la Formación Docente...

En esta etapa, como parte de una política sistemática de apoyo a la docencia, se crean centros y programas claves en la formación específica de profesores y en un énfasis nuevo en la necesidad de considerar significativamente en esa formación, los conocimientos didáctico - pedagógicos.

Durante los setentas, se iniciaron y desarrollaron una serie de acciones y eventos de formación de diversa magnitud, alcance y contenido. Es a partir de ello que la formación de profesores contribuye de manera importante a dinamizar y actualizar el debate sobre los acercamientos teóricos de la educación en nuestro país.

La formación de profesores nace, como la conocemos hoy en el contexto de una nueva fase de modernización de la educación superior.⁴

La preocupación institucional por la formación de docentes, se inicia en la UNAM a principio de los setentas, con la creación del Centro de Didáctica, fecha que coincide con la expansión de la población escolar y, por ende, del personal académico. En ese entonces, la tecnología educativa estaba en su apogeo e incide en la concepción del tipo de preparación que se dio a los profesores. El énfasis se puso en la didáctica, pero sólo abordada desde el punto de vista instrumental. Proliferaron entonces, las técnicas didácticas para dar respuesta a la necesidad manifiesta de cómo enseñar. Las técnicas fueron recibidas por los maestros como "recetas" carentes de contexto,

⁴ Nos referimos particularmente al periodo que se inicia en la década de los setenta con el sexenio de Luis Echeverría, en el que se impulsa una reforma universitaria con la cual se busca la modernización de las universidades. La formación de profesores se establece como una de las estrategias para tal fin. Algunos autores ubican la conformación del proyecto modernizador a mediados de los setenta. Véase, Mendoza, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)". En Perfiles Educativos. No. 12. Abril-Junio, 1981. CISE, UNAM. México, 1981.

de reflexión, de crítica y creatividad.⁵ Por lo que incluso podemos mencionar que durante esta época estuvo implementándose el modelo tecnicista - eficientista de la formación docente.

La formación docente en sus inicios se planteó desde una doble perspectiva: formar para el ejercicio de la docencia y actualizar a los docentes en su campo profesional. Es a partir de ello, que se desarrollan cursos y documentos que vinculan los dos aspectos, en el tiempo de las didácticas especiales.

Posteriormente, estos dos aspectos fueron distanciándose y diferenciándose de tal forma que la formación se fue centrando únicamente en lo relacionado a la docencia.

Desde la perspectiva del proyecto modernizador se pretende la actualización de los métodos y técnicas didácticas para contribuir a elevar la calidad de la enseñanza y se recurre para ello, a la tecnología educativa y a la dinámica de grupos. Con este enfoque la formación docente, se plantea como un cambio metodológico. Se llevan a cabo cursos de didáctica y de sistematización de la enseñanza; a partir de ello, se busca capacitar al profesor en el uso de novedosas técnicas didácticas. (El Centro de Didáctica fue uno de los principales impulsores de la dinámica de grupos y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, de la tecnología educativa). A partir de esta noción, la formación docente significa capacitación técnico, instrumental y lo pedagógico se reduce a un saber técnico y la modernización de las prácticas docentes se coloca fundamentalmente bajo un enfoque metodológico. Así pues, se imparten "cursos de actualización autónomos; se trata de cursos y talleres "a la carta" sobre la

⁵ Chehaybar y Kuri, Edith & Eusse Zuluaga, Ofelia. Formación del Docente Universitario. CISE, UNAM. México, 1993. P. 214.

tecnología educativa, elaboración de programas por objetivos de aprendizaje, evaluación del aprendizaje, elaboración de materiales didácticos, microenseñanza, técnicas grupales, etc. Su intención es instrumentar al docente para hacerlo eficiente y así, elevar el nivel académico".⁶

En 1969, se crean en la UNAM, el Centro de Didáctica⁷ y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza⁸ que utilizaron en sus inicios y en forma diferente entre sí, algunos de los principios y técnicas de la corriente de la tecnología educativa.

El Centro de Didáctica tuvo como objetivos, la sensibilización a los profesores sobre cuestiones pedagógicas, introducirlos en la formación didáctica y promover la creación y consolidación de unidades académicas de formación de profesores en la UNAM y en otras universidades del país. Originalmente este Centro se crea como una instancia dependiente de la Dirección General del Profesorado, pero en noviembre de

⁶ Almanzor Flores, Celia E. Op. Cit.

⁷ El Centro de Didáctica de la UNAM (1969-1977) surgió como una dependencia de la Dirección General del Profesorado. Su propósito era formar y capacitar recursos humanos para el ejercicio docente. En vista de ello, el Centro construye gradual y progresivamente el concepto teórico-operativo de profesionalización para la docencia, como uno de los ejes centrales de la superación académica del profesor y como vía para elevar la calidad educativa de la UNAM.

⁸ La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) es creada también dentro de la reforma académica del Rector Barros Sierra, en 1968, dentro del ámbito de la Secretaría General. Su objetivo general es: contribuir a obtener, producir, sistematizar, transmitir información y conocimientos; formar, capacitar, actualizar personal competente y prestar servicios profesionales de apoyo y asesoría a dependencias de la UNAM y otras instituciones en el campo de las ciencias, disciplinas, métodos, técnicas y medios de la educación, la educación superior en lo general y en la UNAM en lo particular.

Sus funciones son: reunir información sobre los adelantos pedagógicos, promover y mejorar los métodos didácticos: organizar seminarios, mesas redondas y cursillos sobre nuevos métodos de enseñanza; editar y publicar textos de la enseñanza programada.

Esta dependencia se aboca al desarrollo de áreas como la sistematización de la enseñanza, enseñanza programada, métodos audiovisuales, diseño de planes de estudio y objetivos, y evaluación del aprendizaje dentro de la línea de la tecnología educativa; así mismo, realiza cursos de formación de profesores en esas mismas áreas, por ejemplo: sistematización de la enseñanza, evaluación del aprovechamiento escolar, enseñanza programada, diseño de planes de estudio, imagen fija y enseñanza, etc. Cfr. Chehaybar y Kuri, Edith & Eusse Zuluaga, Ofelia. Op. Cit. Pp. 45,46.

1970 se le da independencia para organizarse, elaborar sus programas de trabajo y ejercer su presupuesto como centro de extensión universitaria.

A lo largo de su historia dicho Centro desarrolla gran experiencia y adquiere relevancia como principio de organización y como instancia para la capacitación de nuevos profesores universitarios. La cláusula IV de su acuerdo de creación, establece: "En igualdad de circunstancias los planteles (de la UNAM) preferirán para el nombramiento de profesores interinos a quienes hayan seguido satisfactoriamente los cursos que ofrece el centro."⁹ Para 1972 y 1974, este centro capta una demanda de aproximadamente 10,000 profesores, tanto locales como del interior del país y en 1973 junto con la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Colegio de Pedagogía de la UNAM y la ANUIES, organizan el Coloquio Nacional sobre Formación de Profesores de Educación Superior, al que asisten más de sesenta instituciones universitarias, incluyendo a la ENEP Acatlán.

Durante estos años, el Centro de Didáctica desarrolla una experiencia fundamental, principalmente en la formación de la planta académica del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y de Universidades de Provincia que da pie a la introducción de una nueva formulación teórica de la docencia –el Modelo de Docencia- que se concretará años más tarde en su propuesta formativa: el Programa de Especialización para la Docencia.

⁹ Cfr. Chehaibar, Lourdes. "Las políticas de formación de profesores en la UNAM (1968-1980)". En Bravo Mercado, Ma. Teresa. Estudios en torno a la formación de profesores. Cuadernos del CESU. No. 24. UNAM. México, 1991. P. 45., Sánchez Puentes, Ricardo. "La vinculación de la docencia con la investigación: una tarea teórica y práctica en proceso de construcción". En Revista de la Educación Superior. ANUIES. Vol. XIX. Núm. 2 (74). Abril-Junio, 1990. P.8.

Dimensiones de Análisis de la Formación Docente...

El Centro de Didáctica es uno de los centros pioneros en reemplazar los cursos aislados por programas más amplios y de carácter integral. Uno de los primeros programas que aparecen dentro de esta perspectiva es el de Formación Básica para la Docencia. "El mérito de este programa fue, por una parte, pensar que el docente no sólo necesita el manejo de técnicas (de enseñanza, objetivos, evaluación, etc.) sino comprender la docencia desde la totalidad misma que encierra este complejo fenómeno. El resultado de esta concepción fue abordar la docencia desde dimensiones sociológicas, psicológicas y pedagógicas".¹⁰

La polémica que posibilita este enfoque se refiere a la conceptualización de la formación. Con el programa de Formación Básica para la Docencia, llevado a cabo por el Centro de Didáctica y posteriormente por el CISE, el espectro de teorías y acercamientos a la educación, se diversifica y amplía considerablemente; se incorporan en los contenidos de la formación docente, teorías sociológicas como el funcionalismo, el estructuralismo y el materialismo histórico. Se leen autores como Durkheim, Parsons, Gramsci y Althusser, entre otros. En lo psicológico, se incorporan conceptualizaciones sobre aprendizaje, motivación, interés, estímulo, etc., desde teorías como el cognoscitivismo, el análisis experimental de la conducta o conductismo, el psicoanálisis y la concepción operativa de grupos.

En este mismo período, además del Centro de Didáctica y de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, surgen -pocos años después- otras dos instancias

¹⁰ Díaz Barriga, Ángel. "Evaluación de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)" En Cuaderno de Trabajo del Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios. UNAM-SEP-ANUIES. México, 1987. P.7.

significativas: el Programa Nacional de Profesores de ANUIES¹¹ y el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES)¹². Ambos se abocan a la formación de profesores dentro de una política ya sistemática en el país y utilizan a la corriente de la tecnología educativa como fundamentación teórica y práctica de la generación y desarrollo de sus programas.

El CLATES desarrolla acciones de capacitación de recursos humanos para el área de ciencias de la salud, coordina el desarrollo y difusión de tecnología educativa y el diseño y producción de material didáctico, evaluación y asesoramiento sobre administración, planeación e implantación de tecnología educativa. Algunos de los talleres que inicialmente imparte son: Actualización Didáctica, Selección de Medios Audiovisuales, Microenseñanza, Administración, Expediente Clínico, etc. A finales de la década de los setentas, el Centro va ampliando su espacio de servicios y crea nuevos cursos, sin modificar sustancialmente la línea tecnológica de trabajo. Sin embargo, para septiembre de 1980, el CLATES se reestructura y se convierte en el

¹¹ El Programa Nacional de Formación de Profesores (PNFP) está destinado a integrar y mejorar el cuerpo docente de las instituciones de educación superior y tiene como propósitos fundamentales, la formación de nuevos profesores, el mejoramiento del profesorado en ejercicio y la preparación de materiales y publicaciones de apoyo a la enseñanza. Este acuerdo corona la política de creación de centros y programas de formación docente, iniciada a finales de los años sesenta. Chehaybar, Lourdes. Op. Cit. P. 35.

¹² El Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES) es creado en 1973 con la participación de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y de la ANUIES, destinado al desarrollo y difusión de nueva tecnología para la enseñanza de la ciencias de la salud, así como la formación de personal de este sector.

Este centro impartió cursos y módulos con base a la tecnología educativa, ayudó a la creación de otros centros y apoyó planes importantes en el área de salud, como son: Plan A-36 de Medicina, Sistema Modular en Baja California y Plan Z-6 de Veterinaria en Universidades Estatales. La estructura de la capacitación en el centro se determinó en tres niveles diferenciados: para directivos de nivel alto, para directivos de nivel intermedio y para profesores. Las primeras acciones se dirigieron a los directivos de mayor jerarquía y después se orientaron a los de nivel medio —considerando que estos podrían llegar a puestos de dirección y que por ser jefes de departamento o coordinadores de área tenían influencia y relación directa con los docentes—. A los directivos medios se les dio un programa modular en sistema de enseñanza, planeación y administración, y producción de materiales didácticos, en una secuencia de nueve meses o en cursos aislados. A los docentes se les proporcionó elementos de didáctica en talleres intensivos, principalmente sobre objetivos educacionales, técnicas didácticas y evaluación del aprendizaje.

Centro Universitario de Tecnología Educacional para la Salud (CEUTES), quedando como dependencia universitaria, sin la participación de otros organismos externos.¹³

Para 1972, la ANUIES crea su propio Centro de Tecnología Educativa para la impartición de cursos de formación docente en el país y en 1975 lo transforma en Centro de Educación Continua. Por supuesto que los centros y programas seleccionados como instituciones claves para la definición de las etapas y por su repercusión en otros centros y programas del país, no son los únicos que se crean en México en este segundo período en que se dividió el campo de estudio.

Otras instituciones en los diferentes Estados de la República, crearon centros que tuvieron que ver con la formación docente. En 1967, por ejemplo, en la Universidad de Guanajuato, se establece el Departamento Psicopedagógico y de Orientación Vocacional mismo que para 1973, se transforma en Instituto de Investigación en Psicología y Pedagogía.

Por otro lado, la Universidad Veracruzana y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, introducen tempranamente la formación en contenidos didáctico - pedagógicos. La segunda Universidad mencionada, es una de las pioneras estatales que crea su propio Centro de Didáctica.

Otro caso, es el de la Universidad de Monterrey, que en 1969 funda la Escuela de Ciencias de la Educación y en 1972, a partir del Instituto de Ciencias de la Educación genera una Maestría sobre este campo de conocimiento.

¹³ Cfr. Hirsh Adler, Ana. Op.cit. P. 120; Chehaybar, Lourdes. Op. cit. P. 46-47.

En Universidades privadas, se crean también centros de formación, como sería el caso del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana.

Los Centros (Centro de Didáctica, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y CLATES) y el Programa Nacional de Formación de Profesores, constituyen en resumen parte importante de las políticas sistemáticas de formación en México. Las acciones de formación que desarrollaron, estuvieron en su mayoría orientados a la preparación de aspectos didáctico – pedagógicos, enmarcados dentro de la línea de la tecnología educativa¹⁴, teniendo así una enorme influencia en la creación de otros centros y programas que se dedicarían a la formación docente en distintas universidades del país.

En síntesis, es importante remarcar que las políticas de formación en esta etapa y las posteriores se dan simultáneamente a las generadas en el período anterior (definido como antecedentes), pues continua la creación de posgrados en distintos campos disciplinarios y el apoyo a partir del otorgamiento de becas.

Así mismo en muchos casos, los organismos que promueven la formación en las diversas áreas de conocimiento, funcionan desvinculados de aquellos que principalmente a partir de los años setenta, enfatizan la formación didáctico - pedagógica. Esta separación de aspectos que debieran ser complementarios, se dio en gran medida por la generación y desarrollo diferenciado de políticas de formación

¹⁴ El uso de la tecnología educativa es una corriente transferida de los Estados Unidos a México y es con la que se inicia meramente los diferentes eventos de formación docente. Así mismo se dan las aportaciones de la Psicología de la Dinámica de Grupos, de la cual se toman fundamentalmente las técnicas para conducir los procesos de Enseñanza-aprendizaje. Cfr. Bravo Mercado, Ma. Teresa. "Principales tendencias técnico-educativas en el campo de la formación de profesores universitarios en México. Análisis de la década de los setenta". En Bravo Mercado, Ma. Teresa. Op.cit. P. 11.

distintas, que pocas veces han logrado interrelacionarse. Los escasos intentos de vincular los dos tipos de formación han topado con numerosos obstáculos, que provienen en gran parte del origen de las políticas, directa o indirectamente relacionadas con la formación de profesores en el nivel superior.

PROGRAMAS ESTRUCTURADOS DE FORMACIÓN DOCENTE (1974-1982)

La tercera etapa abarca desde 1974 hasta los primeros años de la década de los ochenta en que se expandieron rápida e intensamente las acciones de formación en todo el país, reproduciendo los modelos generados en las etapas anteriores: creación de posgrados en todas las áreas de conocimiento y financiamiento de becas de posgrado (promovidos desde la primera etapa) y establecimiento de maestrías en educación, centros de formación de profesores y de numerosos cursos sobre contenidos didáctico - pedagógicos.

En este periodo se produce una búsqueda más orgánica de nuevos marcos teóricos y prácticos de referencia para la organización de los programas de formación docente que se alejan (en diversa medida) de la corriente de la tecnología educativa. En este momento es importante el hecho que los docentes, una vez que habían adquirido una serie de elementos técnicos, se confrontasen nuevamente con su práctica y se dieran cuenta de que las cosas no cambiarían tan mágicamente como esperaban, situación que impulsaría entonces a nuevas demandas de formación.

De esta manera los centros de formación que surgieron en la segunda etapa, intentaron incorporar dimensiones sociales y psicológicas amplias al contexto de la formación, integrar niveles epistemológico-teóricos y metodológicos y acercarse a la práctica cotidiana del docente y de sus necesidades y problemas, y considerar como ámbito prioritario la revisión y teoría curricular. En este sentido "la didáctica amplió sus horizontes con apoyo de la sociología, encargada de enmarcar el fenómeno educativo en un contexto más amplio. De la psicología se tomaron principalmente las teorías del aprendizaje y del desarrollo intelectual y emocional del joven; de la pedagogía, la concepción del currículo y el rol del docente como formador de profesionales"¹⁵.

En esta etapa se marca la creación de dependencias y universidades nuevas, como son las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP's) de la UNAM y la UAM con sus tres unidades(Azcapotzalco, Xochimilco e Iztapalapa); que en su mayoría desde su fundación integran centros, departamentos, unidades o programas abocados a la formación y apoyo de la docencia. De esta manera la ENEP Cuautitlán se crea en febrero de 1974, Acatlán e Iztacala en noviembre de 1974 y Aragón y Zaragoza en agosto de 1975, iniciando sus labores en 1974, 1975 y 1976, respectivamente. Ahora bien, varias de estas instancias comienzan a funcionar basándose en concepciones y técnicas de la corriente de la tecnología educativa con variedades y diferencias importantes, por ejemplo, derivadas de la concepción modular y de las condiciones particulares de la institución a la que se adscriben.

¹⁵ Díaz de Guzmán, Rosario, et al. "La Formación del Docente Universitario". En Chehaybar y Kuri & Eusse Zuluaga. Formación del Docente Universitario. CISE, UNAM. México, 1993. P. 214.

Dimensiones de Análisis de la Formación Docente...

Durante esta época, dado el incremento de matrícula y por lo tanto la creación de diversas instituciones universitarias, se ve la urgente necesidad de incorporar personal docente para cubrir las funciones de las mismas, contratándose a pasantes y profesionales sin ninguna experiencia docente ni profesional, con el único requisito de haber adquirido conocimientos sobre la materia a impartir. Luego, en medio de este escenario las políticas educativas consideraban que al dotar a los docentes de conocimientos e instrumentos de tipo didáctico (cursos, talleres, seminarios, elaboración de materiales, manejo de tecnología educativa) contribuirían a su profesionalización, lo que propició la apertura de instancias de formación docente en las diversas instituciones de educación superior y la elaboración de programas de formación en los institutos tecnológicos regionales; además, se contó con el entusiasmo de los docentes para adquirir la formación que no tenían; otro factor que se creyó, que contribuiría a la profesionalización fue la creación de los nombramientos de profesor de carrera y de tiempo completo, como estrategias para que el docente se dedicara y se comprometiera más con la docencia. Sin embargo, si bien hubo grandes movimientos de lucha para fortalecer la profesionalización de la docencia, no se obtuvo institucional ni socialmente el reconocimiento a dicha labor.

Por lo tanto así como 1974 representa una fecha clave en la educación superior en México, que repercute en la formación de profesores universitarios, 1977 constituye un año importante para la definición de esta etapa del campo en estudio, por la fusión y reestructuración de varias dependencias creadas en los primeros periodos señalados.

Se trata sobre todo, de cambios político-administrativos que se producen fundamentalmente en la UNAM y en la ANUIES y que traen como resultado algunos cambios cualitativos en las orientaciones de los centros y programas.

Dentro del énfasis en la formación en contenidos didáctico - pedagógicos, en 1977 se funda el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, con los recursos de dos dependencias creadas en la segunda etapa (1969) y que en ese momento desaparecen como tales: Centro de Didáctica y Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza¹⁶. Dicho cambio no es sólo administrativo, sino que se produce un incremento de los servicios a los docentes, el fortalecimiento de un modelo de formación particular ensayado previamente en el Centro de Didáctica, la ampliación de programas de cursos y de elementos de apoyo a la docencia.

La creación del CISE se vincula también con el Programa de Superación Académica y Proyección Social que impulsa el Dr. Soberón. De esta manera el CISE se constituye con los siguientes objetivos:

- a) "Contribuir a la satisfacción de las necesidades y a la solución de los problemas de la educación en general y de la educación universitaria en particular.
- b) Contribuir a los procesos de innovación educativa y de reforma académica que generan las dependencias de la Universidad Nacional y otras instituciones educativas.

¹⁶ Véase: Eusse Zuluaga, Ofelia. Et al. "Programas de formación de profesores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y sus lineamientos teórico-metodológicos". En *Perfiles Educativos*. No. 38. Octubre - Diciembre, CISE, UNAM. México, 1987. Pp. 20-41.

Dimensiones de Análisis de la Formación Docente...

- c) Contribuir a la formación y actualización, en el campo de las ciencias y técnicas del personal académico de la UNAM y de otras instituciones educativas.
- d) Contribuir a la difusión y divulgación de los conocimientos en Ciencias y Técnicas de la Educación".¹⁷

A partir de esto, se consolida la propuesta de Especialización para la Docencia¹⁸ que se implanta en 1978; sin embargo la elaboración de su programa de estudios se efectuó en el primer semestre de 1976, todavía bajo la coordinación del Centro de Didáctica. Este proyecto¹⁹ constituye la propuesta más estructurada y difundida en materia de formación de profesores universitarios en la segunda mitad de la década de los setenta, la cual habría de llevarse a la práctica a través del CISE.

El programa está sustentado en un marco de referencia: el Modelo de Docencia (MD)²⁰ y en una estrategia de formación: la Profesionalización para la Docencia (PD)²¹.

¹⁷ Acuerdo de Creación del CISE, en Chehaybar Náder. "Las Políticas de Formación de Profesores en la UNAM (1968-1980)". En Bravo Mercado, Mía. Teresa. Op.cit. Pp. 49,50.

¹⁸ Véase el programa original y reformulado en: Chehaibar Náder. Et al. Utopía y realidad de una propuesta de formación de profesores. Departamento de Estudios Educativos. UNAM. México, 1982.

¹⁹ El programa de Especialización para la Docencia junto con el de Capacitación para la Investigación Educativa y la Formación de Profesores en Ciencias Técnicas de la Educación (1979) asumen la vinculación entre la docencia y la investigación como eje articulante de la formación docente.

²⁰ Véase Arredondo, et al. "Notas para un modelo de docencia". En Perfiles Educativos. No. 3. Enero-Marzo, 1979. CISE, UNAM. Pp. 13-42.

²¹ Esta categoría surge como una propuesta teórica para la formación de recursos humanos universitarios y para atender el crecimiento de las instituciones de educación superior; es definida en relación con los siguientes referentes específicos:

1. A nivel de dedicación, como la dedicación exclusiva a la actividad docente. Esto implica que la misma, constituya la principal fuente de ingresos para el profesor.
2. A nivel de una formación especializada, como el conjunto de conocimientos y habilidades específicas en un área o disciplina determinada y en los aspectos educativos que requiere el ejercicio de la docencia.
3. En relación con la investigación como binomio inseparable de la docencia, en la perspectiva de enseñar lo que se investiga e investigar lo que se enseña.

A partir de este proyecto, se circunscribe a la docencia como un fenómeno educativo y social global, por lo que no se reduce a la relación entre profesor y alumno en el aula, taller o laboratorio. Esta relación es la concreción de las determinaciones sociales, históricas, teóricas, epistemológicas, psicológicas y didácticas que la configuran, por lo que para su ejercicio, se requiere un enfoque integral, multirrelacional y multidisciplinario²². Por lo tanto el programa de Especialización para la Docencia tuvo una planeación integrada en áreas de conocimiento: Psicopedagogía, Tecnopedagogía y Sociología de la Educación, y se organizó por definición de núcleos progresivos, a saber:

- a) Básico para el conocimiento de las variables de la docencia.
- b) Analítico metodológico para el abordaje de las dimensiones y tareas de la docencia, y
- c) De integración para el análisis de los problemas de una teoría de la docencia.

4. A nivel de inserción institucional, como la realización de diversas tareas académicas, tales como: servicios concretos de enseñanza en el aula, elaboración de materiales didácticos, diseño de planes y programas, etc.

5. En relación con la sociedad, como actividad consciente de la función social de la Universidad en el sentido de orientar sus programas y actividades a la satisfacción de las necesidades y requerimientos de la comunidad. Véase Chehaibar Néder. "Las Políticas de Formación de Profesores en la UNAM (1968-1980)". Op.cit. Pp. 4,5.

²² Véase: *La Docencia en el CISE*. En Pérez Rivera, Graciela. "La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM". En *Perfiles Educativos*. No. 38. Octubre-Diciembre. CISE; UNAM. México, 1987. Pp. 5-19.

Dimensiones de Análisis de la Formación Docente...

A partir de lo anterior, el programa de estudios quedó integrado de la siguiente manera:

| Áreas / Núcleos | I. Básico de Fundamentación Variables de la Docencia | | II. Analítico-metodológico Dimensiones-funciones y tareas de la docencia | | III. De Integración Modelos de Docencia |
|-----------------|--|--|--|-------------------------|---|
| Psicopedagogía | Introducción a la Didáctica General | Aspectos Psicopedagógicos de la Docencia | Laboratorio de Dinámica de Grupos | Laboratorio de Docencia | Seminario de Teoría y Práctica de la Docencia |
| Tecnopedagogía | | Aspectos Tecnopedagógicos de la Docencia | Taller de Tecnología Educativa | | |
| Sociopedagogía | | Aspectos Sociopedagógicos de la Docencia | Seminario sobre implicaciones sociopedagógicas de la Docencia | | |

Este programa inició su primera generación como parte del currículum formal de la Maestría en Administración con Formación en Investigación y Docencia que impartía la Facultad de Contaduría y Administración para profesores becarios de las Universidades e Institutos de Educación Superior de los Estados de la República. Esta generación inició sus actividades académicas en agosto de 1976 y en diciembre

ese mismo año, el programa se iniciaba para los profesores de la UNAM, sólo que al desaparecer el Centro de Didáctica y crearse el CISE, este programa logra su plena consolidación de tal forma que para 1980-1981, se reestructura su diseño original creándose tres subprogramas paralelos cada uno de ellos, y son:

- *Actualización Didáctica*
- *Especialización para la docencia y,*
- *Formación de recursos humanos para la docencia y la investigación educativa.*

Así, esta dependencia cobra auge y recibe apoyo institucional: se integra nuevo personal académico (casi 50 profesores para 1980); se instala un sofisticado y completo equipo de televisión, creándose el Departamento de Comunicación Educativa; se funda la revista *Perfiles Educativos*, distribuida –por acuerdo del rector– gratuitamente a los profesores de la Universidad con veinte o más horas/semana/mes de trabajo en la institución; se realiza el primer Programa de Capacitación para la Formación de Profesores Universitarios e Investigación Educativa en Ciencias y Técnicas de la Educación y se participa con Divisiones de Posgrado para el establecimiento de Maestrías con vocación docente.

Dentro de esta etapa, el CISE ocupa pues, un lugar preponderante en la generación y difusión del discurso educativo sobre la formación docente en el país.

Por otro lado, en cuanto al apoyo de acciones de formación en áreas de conocimiento, el Programa de Formación del Personal Académico de la UNAM creado en 1965 y encargado a un Comité Técnico y a una Comisión de Becas en 1971, pasa a formar parte de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA)

Dimensiones de Análisis de la Formación Docente...

que se constituye en 1977. Las becas otorgadas por la UNAM principalmente para posgrado, se ubican en la Dirección mencionada, mientras que las becas promovidas por convenios con otros países se adscriben en ese año a la Dirección General de Intercambio Académico (DGIA) [también establecida con base en otras instancias universitarias en 1977.]

Para este mismo año, se fusionan los presupuestos de ANUIES y el Programa Nacional de Profesores y se forma la Dirección de Formación de Recursos Humanos para la Educación Superior en ANUIES, que prosigue en los cursos de formación de profesores en los Estados.

En 1978, se registra otro gran acontecimiento educativo, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), cuyos propósitos centrales serían la formación y actualización del profesorado nacional en los niveles básicos (preprimaria y primaria), secundaria y media superior.

En la segunda parte de la década de los setenta, también se crean numerosos centros de formación de profesores en las Universidades Estatales, dependientes de la autoridad central, "como son el Plan de Perfeccionamiento del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Sinaloa (1978) que se transforma después en Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y el Centro Regional de Desarrollo Académico de la Universidad Autónoma de Coahuila (1980) en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León y el Departamento de

Tecnología Educativa en el Colegio de Posgraduados de la Universidad Autónoma de Chihuahua²³.

La expansión acelerada de acciones de formación es característica de esta etapa y se manifiesta más claramente en el establecimiento de programas de posgrado, como programas de formación de profesores. Estos posgrados en forma genérica llevan el nombre de Maestrías en Educación. El crecimiento de dichos posgrados responde a la necesidad de solucionar varios problemas: el primero consiste en dar mayor coherencia a una formación integral; un segundo problema tiene que ver con una actitud credencialista. Es decir, mientras los centros de formación de profesores no pudieron expedir certificados escolares de posgrado, las unidades de posgrado resolvieron este problema²⁴, teniendo orientaciones y tendencias en torno a conocimientos de docencia universitaria, educación especial, tecnología, administración, evaluación y planeación educativa.

De esta manera algunas maestrías responden a las necesidades de formación y plantean la prioridad de generar una mayor coherencia en la perspectiva de una formación integral. Es a partir de dichas maestrías que se introduce la investigación educativa planteando que el docente puede y necesita investigar su propia práctica para intervenir más adecuadamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De este planteamiento es precisamente que surge uno de los ejes de la formación que es formar para la investigación de la práctica docente.

²³ Hirsh Adler, Ana. Op.cit. P. 100.

²⁴ Ya que los Centros, jurídicamente no pueden otorgar grados.

Dimensiones de Análisis de la Formación Docente...

Casi para finalizar esta etapa observamos que las instancias de formación que mencionamos desde la etapa anterior, comenzaron a cuestionar sus marcos teóricos y operativos y crearon proyectos innovativos e importantes en el campo de la formación. Se buscaron propuestas alternativas a la tecnología educativa y que estuvieran más vinculadas con la realidad institucional, la docencia y la formación docente. Así mismo, los Centros que se crearon originalmente para formar profesores se fueron convirtiendo en Institutos de Investigación Educativa que buscarían apoyar las Maestrías en Educación. Incluso para 1991, se realiza el Congreso Nacional de Investigación Educativa aquí en México con el propósito de conocer el estado actual de la investigación educativa en el país.

Bajo esta perspectiva apareció una nueva demanda para el docente. Este no sólo debía capacitarse en cuestiones pedagógicas, sino además debería aprender a investigar. "Así, surgieron diversas estrategias para enfrentar a los profesores-investigadores; sin embargo no se analizó si el docente contaba con los tiempos necesarios para formarse (intelectualmente) en la investigación, esto es en la construcción de conocimientos educativos; tampoco se discutió si a partir de su formación inicial podría desarrollar un camino riguroso en el campo de la educación; menos aún, se tomó en cuenta su situación laboral: cuántos grupos atiende, cuántos alumnos tiene por día, semana y semestre, cuántas horas dedica a la docencia en relación con sus actividades propiamente profesionales"²⁵. La investigación educativa se convirtió entonces, en un mito y en una actividad fundamental que debería realizar el docente. Sin embargo no logró constituirse en un oficio en la generalidad de quienes se dedican a la formación ni en los docentes formados para tal tarea.

²⁵ Díaz Barriga, Ángel. Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación. Cuadernos del CESU. No. 20. UNAM. México, 1996. P. 21.

CRISIS PEDAGÓGICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE (DÉCADA DE LOS OCHENTA)²⁶

Bajo el signo de la crisis, lo que parecía una expansión sin límite, empieza a transformarse –no siempre de manera evidente, ni con gran rapidez- en una política de restricción presupuestaria de las actividades institucionales, del trabajo académico y del ingreso de alumnos.

Además de la limitación de plazas para investigadores y profesores, los salarios crecen sólo nominalmente y las condiciones de trabajo sufren un fuerte deterioro. Esto se produce no sólo por los recortes materiales, sino por la imposición de medidas estrictas de control y el dominio del sector académico-administrativo universitarios por sobre las funciones sustantivas.

Las políticas de restricción a la matrícula que habían empezado desde mediados de los setenta para las carreras más concurridas se generalizan para incluir toda la oferta educativa. Las fuentes de financiamiento –sobre todo de tipo extraordinario- se canalizan más estrictamente a las prioridades fijadas por los organismos de planeación y a las instituciones que se ajustan a las directrices del sector educativo central.

²⁶ Si se desea ampliar el tema, véase: "Perspectivas para la década de los ochenta" en Hirsh Adler, Ana. Investigación Superior. Universidad y formación de profesores. Ed. Trillas. México, 1990. Pp. 102-109.

Dimensiones de Análisis de la Formación Docente...

Se buscan modalidades más baratas de formación y se incorpora el pago de servicios para este tipo de actividades. Muchas de las estrategias se repiten –sin revisión- y propician un rezago teórico-metodológico, pues se aplican medidas iguales, frente a situaciones que cambian cada vez más rápidamente.

En esta década las búsquedas limitadas en cuanto a marcos teórico-metodológicos, se ubican en torno a las concepciones y problemáticas del currículum, a la articulación con los requerimientos regionales y a la necesidad de preparar al docente como intelectual crítico y consciente.

Se efectuaron acciones vinculadas a la investigación, tales como: la transformación de unidades de formación de profesores en Centros de Investigación Educativa, la incorporación de cursos o talleres de metodología en eventos seriados y los intentos de construir la figura académica del docente-investigador. Sin embargo no fueron siempre satisfactorias porque se instauraron de manera colateral y no como un eje fundamental de reestructuración en la política educativa.

Así mismo, también podría hacerse referencia a la construcción de programas de formación docente con nuevos marcos teórico-metodológicos que intentaban tener una mirada más crítica frente a la formación pero que por problemas de coherencia interna y por los embates políticos frecuentes fueron eliminados parcial o totalmente.

En términos generales, la década de los ochenta es una etapa caracterizada por la restricción, la aplicación cada vez más extrema de medidas que regularían la expansión y diversificación cuantitativa y cualitativa del sistema escolar y la

conservación de instituciones y dependencias con base en un mayor control político administrativo y con una organización y un presupuesto más regulado.

En el campo de la formación docente, esta situación se evidencia de tal forma que se generan grandes limitaciones presupuestales y salariales, así como la casi nula apertura de plazas académicas y la escasez de materiales y recursos bibliográficos y hemerográficos, lo cual le impide al docente acceder a obras e investigaciones en todos los campos de conocimiento en que se desempeña el profesor, incluyendo las tareas didáctico - pedagógicas y de investigación educativa. Así mismo, dice Hirsh Adler que se genera una limitación de recursos en los programas de becas, ya que ha disminuido particularmente las de estudios en el extranjero. Además de que cada vez ha sido más difícil para las universidades públicas del país, solicitar y justificar financiamiento (a las Secretarías de Estado correspondientes) para la creación de nuevos centros o espacios de formación y la estructuración de nuevos posgrados. Todas estas acciones relacionadas directa e indirectamente con la formación docente son costosas pues requieren de un limitado número de profesores de los muchos que laboran en el campo educativo.

Sin embargo en este caso es importante ver cómo a pesar que la formación docente fuera un campo que en esa época necesitaba transformarse y abrirse a nuevas perspectivas teórico-metodológicas, institucionalmente lo limitan ya que se gestan decisiones verticales y paternalistas que conducen a establecer el mismo tipo de estrategias y acciones en los programas formativos que ya se venían generando desde la etapa anterior. Son pocas las experiencias que difieren de los cursos aislados de formación, actualización y perfeccionamiento docente, así como de los posgrados educativos con distinta orientación a la tecnología educativa.

URGE TRANSFORMAR EL SIGNIFICADO QUE SE LE CONFIERE A LA FORMACIÓN DOCENTE (TIEMPO PRESENTE)

Situándonos en algunos planteamientos de la formación docente en el tiempo presente, es importante señalar que si bien durante la década de los setentas se consolida dicho campo, para los ochentas va evolucionando hacia una creciente complejidad en cuanto a sus planteamientos, polémicas y problematizaciones que se hacen en torno a la multiplicación de acercamientos teóricos que desde diferentes disciplinas sociales se hacen a lo educativo.

El mérito pues, de la formación docente radica en que fue y es motor para despertar y modificar en la educación superior, el debate sobre lo educativo y además posibilita espacios y reflexiones para la investigación educativa. Sin embargo, a pesar de la riqueza que significa para el ámbito de la educación, son pocos los estudios que dan cuenta de este proceso de manera integral, ubicando no sólo los logros, sino también las deficiencias y errores que ha tenido.

En este escenario presente, es fundamental hablar de la gestación del Neoliberalismo como modelo económico y político cuya principal estrategia ha sido el libre comercio en varios mercados y la competencia, lo cual ha repercutido de manera determinante en la educación. En términos de formación docente, es indispensable hablar entonces del Programa de Modernización Educativa que determinó que "cada institución diseñara y ejecutara un programa de formación del personal docente, centrado en estudios de posgrado y articulado a un programa nacional con un

horizonte de cinco años y cuyo principal propósito fuera la profesionalización de los profesores a partir de la obtención de posgrados, además se establecieron programas de estímulos a la productividad y eficiencia de los académicos."²⁷

Otro aspecto importante es también la promoción de la investigación interdisciplinaria y de frontera a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) "que otorga becas de cuatro a diez salarios mínimos a investigadores evaluados, por comités de pares, en lo que hace a su productividad en publicaciones, formación de investigadores y otras actividades académicas. Para 1994 el SNI era una institución consolidada y los investigadores buscaban pertenecer a éste por los beneficios económicos y de prestigio que representaba."²⁸

También se creó el Programa Nacional de Superación de Personal Académico (SUPERA) en abril de 1993, mismo que se propuso fortalecer la profesionalización de la docencia con el incremento significativo del porcentaje de docentes con especialidad, maestría o doctorado en un plazo de seis años. Para este fin apoyó la creación, fortalecimiento y consolidación de posgrados en instituciones de educación superior afiliadas a la ANUIES, además de respaldar directamente a los docentes que buscaban cursar o titularse en un posgrado.

En septiembre de 1996, el SUPERA, es sustituido por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)²⁹, el cual se propuso lograr que en el año

²⁷ Chehaybar y kuri, Edith, et al. "Escenarios de Educación Superior y Formación Docente". En Hacia el futuro de la Formación Docente en Educación Superior. Ed. Plaza y Valdés. CESU, UNAM. México, 1999. P. 166.

²⁸ *Ibidem*. P. 167.

²⁹ Véase Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (PROMEP). SEP, ANUIES, CONACYT. SUPUAQ. Cuadernos de Cultura Sindical. México, 1996. 35 pp.

Dimensiones de Análisis de la Formación Docente...

2000 la totalidad del personal de las instituciones de educación superior obtuvieran el grado de maestría (en cualquier especialidad) y, para el 2006, el doctorado. Dentro de este programa se destaca obviamente la figura del docente investigador.

Así, la formación docente se estableció como meta prioritaria, se conformaron diversos programas nacionales de atención a profesores (cursos integrales, especialización, maestrías y doctorados), se difundió una cultura educativa básica que posibilitara al docente la toma de una posición teórica y la producción de conocimientos en el campo de la educación. A pesar de las políticas citadas y de los esfuerzos de un gran número de académicos por llevarlas a cabo, no se han logrado los propósitos que se buscaban, ya que en 1997 desaparecieron importantes espacios de formación docente en las instituciones de educación superior del país, como el CISE de la UNAM, los centros de formación de profesores de la Universidad Veracruzana y de la Universidad Autónoma de Nayarit, entre otros.

Actualmente, la formación docente vuelve a ser un campo educativo en crisis, dado que las instituciones educativas que llevan a cabo este tipo de acciones, le confieren distintos usos y significados por lo que se plantea la urgencia de reconceptualizar este término y transformarlo de tal forma que sea visto como un proceso de auto-formación que utilice como punto de apoyo, los programas educativos, pero sin caer en una excesiva escolarización como hasta ahora se ha concebido.

Es indispensable también que las áreas encargadas de este campo realicen una evaluación integral de la estructura didáctico-pedagógica que siguen los planes y programas de formación docente, pues pareciera que en la práctica no se puede hablar de líneas pedagógicas específicas. Se ha caído en un eclecticismo sin estar

consciente de ello y esto ha dado pie a plantear una reducción del ámbito de la formación, concibiéndose ésta como un conjunto de programas dirigidos a la capacitación, actualización y profesionalización docente, pero ¿dónde queda la reflexión que debe hacerse de su práctica?. Es pues importante que el docente se involucre en un proceso formativo a partir del cual conozca, comprenda, analice, cuestione, reflexione e investigue su quehacer educativo en una dinámica que le permita vincular la teoría-realidad-práctica, en un aquí y ahora, inmerso en un contexto político, ideológico, social, económico y cultural, para acercarse a un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado en ese momento y llegar a la autoevaluación de su quehacer docente de manera continua que le permita transformar su papel dentro y fuera del aula.

Así mismo se plantea la necesidad de evaluar cualitativamente los alcances y limitaciones que ha tenido la formación docente, es importante plantear con urgencia la posibilidad de que se investiguen, diseñen y ensayen nuevas modalidades de formación de docentes, con la participación directa de éstos. Así debiera de darse preferencia a proyectos educativos que permitan cubrir más ampliamente la demanda de profesores para obtener una formación integral, significativa y de largo plazo, lo cual implica el análisis y la consideración de marcos teórico-prácticos globalizadores, heterogéneos y que logren dar cuenta de la diversidad de la práctica docente y de la situación institucional diferenciada que presentan los centros educativos en el país.

Dimensiones de Análisis de la Formación Docente

Después de haber hecho un recorrido histórico de las diversas etapas por las que ha pasado la formación docente; consideramos necesario hacer un análisis general de lo que representa la formación docente, vista desde varias dimensiones, como son: la política, la económica, la social y la pedagógica³⁰ insertando obviamente elementos que nos ayuden a entender por qué la formación docente en nuestros días es sólo una temática más de las instituciones de educación superior, y así mismo entender por qué los espacios de formación no han sido reconocidos ni valorados desde una perspectiva holística, de ahí que hablemos de estas cuatro dimensiones que nos posibilitan hacer un análisis de aquellos factores que influyen en los procesos formativos del docente, aclarando que tal vez no son los únicos que pueden existir, pero sí los básicos para realizar una exploración inicial.

Para ello, es necesario contextualizar desde dónde puede vislumbrarse la formación docente. Hoy en nuestros días, el papel del profesor ha cambiado porque los propósitos educativos se han transformado. El contexto social, económico y político del mundo actual demanda la formación de profesionistas competentes, que puedan responder a las tendencias actuales de la globalización, de crecimiento

³⁰ En este caso abordaremos una dimensión pedagógica porque creemos indispensable realizar una reflexión en torno a la forma en que se diseñan, implementan e instrumentan los propios programas de formación docente, dado que esto no lo podríamos plasmar en las dimensiones anteriores ya que los programas mismos, tienen que ver con los beneficiarios de éstos, los instructores, coordinadores y responsables de dichas áreas, los aspectos operativo-organizativos que serían la parte logística, y todos aquellos aspectos que tengan que ver con los recursos de los que dispone la institución que los lleve a cabo.

acelerado de los medios de información y comunicación, así como de cambios en los mercados de trabajo.

Al demandarse del sistema educativo, eficacia y productividad, se le confiere funciones similares a las empresariales, y por lo tanto, se espera que las instituciones de educación sean rentables, eficaces y productoras de ganancias, olvidando que la lógica y el tipo de producción son diferentes. En los términos del proyecto neoliberal se valora el individualismo, la calidad-utilidad y la competitividad; por lo que la oferta de servicios educativos a nivel profesional, de investigación y el desarrollo tecnológico se encuentra cada vez más supeditado a las posibilidades de intercambio económico. Se requieren profesionales de la educación con posibilidades de participar, reflexionar y proponer alternativas en diversos ámbitos y niveles educativos; pero para lograr esto, es fundamental analizar las dimensiones política, económica, social y pedagógica a fin de entender la formación docente como un espacio educativo integral.

Dimensión Política:

En la actualidad, las políticas de formación docente son el resultado de la influencia de organismos internacionales, como parte del modelo de economía de mercado que se ha impuesto y como consecuencia de los procesos de globalización, donde la sociedad toda y el Estado se encuentran en polémicas incesantes por establecer los desafíos del país.

Dimensiones de Análisis de la Formación Docente...

En los discursos oficial e institucional es evidente la importancia que se le ha atribuido a la formación docente, lo que se expresa en las políticas y los planes institucionales al efecto; pero se minimizan al contrastarlas con las actividades concretas y los recursos dedicados al desarrollo de ese campo, tanto en los órganos nacionales como en las instituciones de educación superior, específicamente ya que se orientan hacia la consecución de un profesor que responda a las necesidades requeridas por el aparato productivo, más que a los intereses académicos. Los programas de formación docente muchas veces tienen el propósito de desarrollar competencias reducidas a aspectos prácticos y técnicos que les permiten tener acceso al conocimiento científico y tecnológico con el fin de propiciar su inserción en un mercado de trabajo más competitivo bajo las premisas neoliberales y de esta forma se deja relegado el aspecto crítico-reflexivo de la formación.

Como vemos un primer sentido de la relación entre la política educativa³¹ y la formación docente, lo constituyen aquellas reflexiones que examinan el proceso de la formación, no como reflejo de las necesidades sociales, sino como una expresión del dominio de un grupo sobre otros donde entran en juego cualidades de poder, legitimidad y formas de gobierno. Por lo tanto el marco jurídico que sustenta la actividad de la administración de las instituciones educativas, determina en buena medida el tipo de acciones formativas que deben desarrollarse para los docentes según convenga en su proyecto de planeación institucional.

³¹ La problemática de la formación docente y su vinculación con la política educativa es abordada por Álvarez, Zúñiga, Salinas e Imaz y Fuentes, en el *Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa: La Investigación Educativa en los Ochenta, perspectiva para los Noventa. Formación de Docentes y Profesionales de la Educación*. Cuaderno No. 4. México, 1993. Pp. 49-52.

Comenzaremos entonces, por analizar la ubicación objetiva que tienen las acciones de formación docente dentro de la institución, ya que el tipo de relaciones horizontales y verticales que ésta ubica, determinará en gran medida la orientación y nivel de profundidad de sus programas, así como el impacto que estos tengan en la formación del personal docente y por ende, en la superación académica de la institución.

Por lo tanto retomaremos las tres formas típicas de organización que de acuerdo con Zarzar Charur pueden asumirse en las universidades para ubicar al personal que se encarga de los programas de formación docente.³²

En algunos casos, sólo existen personas a quienes se les ha dado el encargo de coordinar este tipo de programas, pero no tienen una ubicación específica dentro de la estructura universitaria, es decir, no están constituidos como centro, área o departamento, sino que simplemente se les da un encargo mientras dependen directamente de algún director, del secretario académico o de alguna otra autoridad.

En otros casos, existe un área o departamento que coordina este tipo de acciones, dependiente de una dirección o instancia superior que se dedica, además, a otras actividades, por ejemplo de cooperación e intercambio académico, de becas, educación continua, etc.

³² Zarzar Charur, Carlos. "Hacia la Consolidación y el Fortalecimiento de los Programas de Formación de Profesores". En Formación de Profesores Universitarios. Análisis y Evaluación de Experiencias, Ed. Nueva Imagen. México, 1988. Pp. 96-102.

Dimensiones de Análisis de la Formación Docente...

Por último, hay otros casos en los que existe un centro cuya ubicación en la estructura universitaria, objetivos y funciones están claramente definidos y difieren de otras instancias. Según sea su ubicación en la estructura, y por ende las líneas de relación con respecto a determinadas autoridades, estos centros gozan de mayor o menor independencia para el diseño e instrumentación de los programas de formación.

Es evidente que a la formación docente no se le ha designado un espacio propio, dado que generalmente las instancias que se encargan de llevarla a cabo, desempeñan también otro tipo de actividades y además ha estado bien delimitada por criterios políticos de tal manera que incluso se han venido reduciendo los procesos de formación docente a dimensiones administrativas de los mismos; más que hablar de formación docente, hablamos de actualización docente solamente y lo que a nivel institucional interesa de manera más amplia y significativa son los aspectos cuantitativos de este proceso, es decir, cuántos docentes tomaron cursos, de cuántas horas fueron éstos, cuántos viáticos, becas y años sabáticos se autorizaron, etc.: quedando entonces en segundo lugar, los aspectos cualitativos, esto es, de qué manera apoyó al docente en su práctica concreta el haber participado en un evento, qué tanto propició la posibilidad de transformar su rol como docente, entre otros aspectos.

Por otro lado, todo esto sucede porque en términos políticos, hay que llevar un control de todo lo que se hace dentro de la institución y por lo tanto, hay que justificar en qué se está invirtiendo el presupuesto y para qué. Puede ser incluso que en este caso se emprendan acciones de evaluación, pero ésta se reduce al producto que se obtiene y no al proceso, es decir, el hecho de que un docente haya tomado un curso o

una serie de cursos, significa que ya fue formado para realizar su labor, pues lo más importante es dotarle de las técnicas y habilidades que hagan más efectiva su tarea, dejando de lado, aquellos procesos de reflexión, análisis y cuestionamiento de su propia práctica docente. De esta manera la formación docente es vista desde un enfoque estrictamente administrativo e instrumental, sin mayor trascendencia que *formar profesionales funcionales a los requerimientos del aparato productivo.*

Así pues, desde el punto de vista de las autoridades de la institución, los programas de formación docente son viables si se les considera políticamente útiles y oportunos. Desafortunadamente, esta utilidad y oportunidad política no siempre marchan al mismo ritmo ni en el mismo sentido que la profundidad de los programas. Así nos encontramos por un lado con programas mal diseñados y peor instrumentados a los cuales se les da mucho juego dentro de la vida académico-política de la institución; y por otro, programas ejemplares en cuanto a su diseño e instrumentación que pasan desapercibidos por la mayor parte de la comunidad académica. Debido a esto, es necesario que el personal responsable de los programas se preocupe no sólo de pensar, diseñar e instrumentar los programas de formación, sino también de convencer de su utilidad y oportunidad a las autoridades de la institución, buscando con esto, el apoyo y la validación institucional de los mismos.

Dimensión económica:

Desde esta dimensión, la formación docente en la educación superior, ha sido vista como un *"bastión pedagógico"* que sirve a intereses personales más que académicos.

En las últimas décadas los recursos presupuestarios destinados a la formación docente en las instituciones de educación superior no han estado acordes con los discursos oficiales emitidos por las autoridades gubernamentales. Así también muchas de las formas de financiamiento han sido externas a las instituciones, lo cual ha sido causa y consecuencia de un esclarecimiento de la responsabilidad institucional para la formación docente. En las instituciones de educación superior "los recursos para la formación docente, dependen del interés de las autoridades por apoyarla. La infraestructura para el efecto se ha restringido progresivamente; la mayoría de las instituciones han carecido de espacios, recurso físicos y humanos para realizar esta tarea; en contraste, la infraestructura para la orientación disciplinaria y de investigación ha ido en aumento, frecuentemente por ingresos extraordinarios".³³ Si bien todas las instituciones se han visto afectadas por la falta de presupuesto, existen diferencias en cuanto a la disponibilidad de recursos humanos y materiales, dado que algunas han contado con la infraestructura necesaria, no así con los recursos humanos.

En la mayoría de las instituciones participantes la cantidad de recursos asignados está determinada por el interés y la visión de las "altas" autoridades y mandos medios. En el contexto de la modernización educativa y dado sus principios de pertinencia,

³³ Chehaybar y Kuri, Edith. Op. Cit. Pp. 59-60.

eficacia y eficiencia, amén de la búsqueda de ingresos propios de las instituciones de educación superior, las funciones de formación docente han sido ubicadas en instancias de educación continua, centros de actualización, diplomados y otros.

Algunas cuentan con instituciones adecuadas para realizar tales tareas pero a ellas, sólo pueden acceder un número reducido de profesores. Lo anterior se encuentra estrechamente ligado con la condición laboral del docente y por lo tanto está también vinculado a las relaciones sociales de producción académica que de acuerdo con Esquivel y Chehaibar "son las relaciones materiales y las formas de conciencia social (jurídica, política e ideológica) correspondientes que se establecen en la producción académica, en un marco institucional, dentro de una formación social dada"³⁴

Estas relaciones de producción se originan con los procedimientos de contratación, que condicionan el tipo de contratación y categoría académica. A mayor status laboral o mejor situación laboral, el personal tiene mayores probabilidades de superación; a menores derechos laborales adquiridos, menores ingresos económicos y menores probabilidades de formación.

Bajo este esquema, los profesores de carrera y, en particular, los definitivos tienen mayor apoyo institucional que los profesores de asignatura interinos. Esta ventaja se funda en el derecho de los primeros a destinar una parte de su tipo de servicio contratado con la institución a la superación académica. Por el contrario, los profesores de asignatura interinos, que sabemos son la inmensa mayoría de los profesores universitarios, por ser remunerados en función del número de horas de

³⁴ Chehaibar Náder. "Aspectos contextuales e institucionales de la formación de profesores" (Conferencia: 10 11 1987). En Foro Nacional sobre Programas de Formación de Profesores Universitarios. México, 1987.

Dimensiones de Análisis de la Formación Docente...

clase que imparten, dependen de condiciones institucionales más restrictivas. Debido a ello, la profesionalización de la docencia aún no se ha logrado, ya que no cuenta con un estatus legal ni social, ni con una situación laboral de su nivel, que son los aspectos básicos que implica toda profesionalización. Los docentes están inmersos en una dinámica laboral que ha propiciado salarios bajos y los incrementos están sujetos a comités evaluadores altamente selectivos, pues sólo benefician, en el mejor de los casos, a los profesores de tiempo completo.

Por otra parte, a los docentes se les recomienda actualizarse, formar y obtener los grados de maestría y doctorado en los campos disciplinario pedagógico y correspondientes, así como tener productos de investigación, todo ello para ser sujetos de estímulos. No obstante, no hay programas que apoyen o faciliten dicha actualización y menos aún, formación, ya que las becas sólo benefician a los profesores de tiempo completo.

Ahora bien, con respecto a las condiciones laborales del docente podemos decir que "el criterio de contratación en las instituciones de educación superior es por el concurso de oposición público y abierto, mediante el cual se evalúan la experiencia profesional y la académica y los conocimientos y las aptitudes en el área correspondiente a la plaza por ocupar. No obstante, aunque la legislación así lo señala, existe un gran número de profesores de asignatura interinos, con antigüedad hasta de quince años, al que nunca se le ha abierto dicho concurso; y en algunos casos, tal situación crea una vulnerabilidad laboral y académica, pues los docentes están sujetos a contratos semestrales, lo cual los excluye de los programas de estímulos, de las becas para estudios de posgrado y de todos los mecanismos de promoción a diferentes escalas académicas. Por su lado, actualmente existe una

tendencia a desaparecer la definitividad laboral en las instituciones educativas como política nacional.³⁵

Podemos decir entonces, que la profesionalización de la docencia está matizada por una gran inequidad ya que los profesores con doctorado o maestría, que además tienen nombramiento de tiempo completo, tienen la posibilidad de mejorar sus salarios

a través de los programas de estímulos, mayores posibilidades de realizar estudios con becas, en instituciones nacionales o extranjeras, más oportunidades de realizar proyectos de investigación con financiamiento y mayor posibilidad de promoción académica. Este grupo representa dice Chehaybar y Kuri, poco más del 30% de la planta docente de las instituciones de educación superior públicas; el resto queda excluido de todos los beneficios, además de vivir una gran inseguridad laboral, lo que va en detrimento de la dedicación a las actividades universitarias y de la calidad de la enseñanza.

Como vemos, por problemas de bajos salarios y escasas políticas de estímulos y condiciones inadecuadas de trabajo, a los docentes se les limita la posibilidad de asistir a eventos de formación docente, sobre todo si éstos tienen que pagarse, pues en los últimos años se ha delegado la responsabilidad institucional para la formación docente, dejando a los profesores el cumplimiento de la propia formación, por medio de actividades de educación continua: diplomados, cursos y especialidades diversas, incluso en maestrías y doctorados; por lo que entonces si los docentes desean prepararse tienen que pagar su formación y esto se ha venido gestando de esta

³⁵ Chehaybar y Kuri, Edith. Op. Cit. P. 170.

Dimensiones de Análisis de la Formación Docente...

manera debido a las restricciones presupuestarias que se le han dado a la formación docente, como parte de un proyecto político privatizador de acuerdo con algunos analistas de la política educativa.

Aún, cuando existen ciertas formas de promoción financiera a través del otorgamiento de becas institucionales, parciales o totales, éstas son generalmente escasas y se otorgan a un número muy reducido de profesores. Es evidente pues que se está dando una limitación de costos institucionales de la formación docente a fin de dar mayor apertura a las actividades de educación continua, pues constituyen una fuente de ingresos adicionales para las mismas instituciones. De esta manera la formación continúa ocupando espacios y presupuestos menores en comparación a otros proyectos institucionales (que políticamente pueden ser más ambiciosos) ya que no es económicamente rentable, pues tal vez el invertir en un docente para tratar de mejorar los procesos de enseñanza no es fundamental, por lo que incluso la posibilidad de que los docentes adquieran becas, viáticos, etc., cada vez ha ido disminuyendo más, puesto que se ha estado tratando de lograr que en vez de que la universidad invierta en el docente, sea el docente el que lo haga, a título personal, para que así la universidad no tenga que preocuparse por crear acciones de formación para su planta docente, y de esta forma deje en manos de los docentes su propia formación según sean, sus intereses personales.

Así mismo es claro que en respuesta al marco globalizador en el que estamos insertos, pareciera que los programas de formación docente en el campo pedagógico están teniendo menor demanda y se está dando mayor apertura a los cursos cortos de actualización disciplinaria con el objeto de tener un vínculo más cercano al sector

productivo y laboral y, de alguna manera adquirir ciertas competencias docentes a fin de lograr con mayor facilidad su certificación ante ciertos esquemas internacionales.

Pues bien, es claro que el Estado está buscando transferir la responsabilidad del financiamiento a las propias universidades y, en consecuencia éstas, busquen fuentes de financiamiento alternas que les permitan mantenerse, por lo que están gestando un incremento constante de costos y pago de los diversos servicios que ofrecen.

Ante esta premura, es realmente urgente que las áreas, departamentos o centros que se dedican a la formación docente, a fin de seguir cumpliendo con sus principales tareas, busquen generar un presupuesto propio, suficiente, organizado y bien administrado. Un presupuesto que no se agote con el pago de la nómina del personal, sino que permita la instrumentación operativa tanto de los programas establecidos como de aquellos cuya puesta en práctica se va viendo necesaria sobre la marcha. Un presupuesto que esté constituido sobre todo por la asignación anual ordinaria que le hace la institución, pero que se vea aumentado por apoyos o subsidios extraordinarios que se consigan de otras dependencias dedicadas a esto, con el propósito de lograr que la formación docente siga siendo una tarea fundamental de la universidad y que no se deslinde de su responsabilidad de formar a su propio personal. De lo contrario, estas áreas comenzarán a desaparecer³⁶ puesto que ya no serían funcionales para la Universidad.

³⁶ De hecho ya en algunas instituciones de la UNAM o bien ya no existen áreas específicas de formación docente o dichas áreas han minimizado la importancia de formar a los docentes, dedicando sus espacios a otras actividades meramente administrativas.

Dimensión social:

La dimensión social de la formación docente podemos abordarla desde las expectativas del rol que tienen los propios docentes y las expectativas que la sociedad tiene de los mismos, es decir, desde las tareas, responsabilidades y valores que se le asignan a la docencia dentro del ámbito institucional. Por lo tanto si observamos la formación docente desde una dimensión sociológica³⁷, tomaremos en cuenta 4 facetas principales para su estudio:

- i. La formación docente se propone producir ciertos tipos y cualidades en el sujeto. Los docentes, como profesionales que aplican conocimientos en la educación, hacen ciertas cosas o se espera de ellos, que las hagan. Podemos referirnos a los valores culturales e ideológicos subyacentes en esa educación, llamándolos *expectativas del rol*, o más sencillamente, *percepción social del docente*.
- ii. El proceso por el cual se hace llegar a los docentes estas expectativas, comienza a construirse desde la misma formación inicial y la *socialización* de los mismos dentro de la institución a fin de ir transformándolo de acuerdo al entorno social en el que interactúa.
- iii. Los medios precisos a través de los cuales se modifican y reestructuran las *habilidades profesionales del docente*, son el *currículo o programas de estudio* y los *medios de enseñanza* que utilizará, dado que determinarán en gran medida el modelo de formación que ha tenido.

³⁷ Lynch James desarrolla un esquema similar desde un enfoque sociológico, mismo que puede verse en Lynch, James. "Formación docente: análisis de sus problemas". En Cómo formar a los docentes para una sociedad en cambio. Ed. El Ateneo. Argentina, 1977.

iv. Los valores que están implícitos en la formación docente y que son permeados por el modelo educativo que existe y son confrontados por momentos históricos o acontecimientos que de alguna manera propician cambios sociales, políticos, económicos, culturales y educativos. Estos valores son responsabilidad de toda la sociedad y no únicamente del docente, pues él no es el único agente educador que existe de manera directa o indirecta en la sociedad, Sin embargo gracias a las políticas neoliberales hemos entrado en una *crisis de valores*, tan importante como la falta de solidaridad, bienestar común y justicia social, que son fundamentales para la convivencia armónica, la toma de conciencia y la transformación social. Sin embargo, aún entre los docentes coexisten diferentes formas de concebir la educación, lo cual implica la promoción de determinados valores. Nos encontramos con docentes que forman a estudiantes en la perspectiva de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social, y así logran formar a sujetos críticos de la realidad.

Partiendo de este esquema hacemos referencia al proceso de socialización que se genera dentro de la institución donde le toca laborar al docente. Por un lado, se encuentra una dimensión subjetiva de la institución que destaca las maneras en que interiorizamos las normas establecidas, los valores y significados de lo instituido en materia de educación. De acuerdo con Pasillas Valdéz y Davini, es muy difundida la idea de que un docente aprende el oficio básicamente en sus años de experiencia como alumno y durante ese tiempo, no sólo se aprenden procedimientos operativos, sino que también se interiorizan significados, actitudes, maneras de relacionarse, comportamientos, rutinas, juicios disciplinarios, etc. En fin, un elemento de influencia muy importante y que, normalmente no tienen en cuenta las propuestas de formación

docente es el referido a la educación que interioriza el maestro a través de la institución. Por otro lado, la dimensión objetiva de la institución escolar nos remite a las determinaciones "reales" sobre la actividad educativa provenientes de las condiciones estructurales de la escuela. Entre esos aspectos se encuentran las personas, los grupos, la división de tareas y responsabilidades, la estructura organizativa, las relaciones de autoridad y poder, las normas y reglamentos. Es decir, la institución escolar ejerce profundas influencias y limitaciones que, muchas veces van más allá de lo deseado por los formadores de profesores y por los docentes mismos. Es decir, la docencia es una tarea con una ubicación social específica que se combina necesariamente con los procesos formativos.

Dimensión Pedagógica:

Existe una gran riqueza y diversidad en la forma como se diseñan e instrumentan los programas de formación, por lo menos en el sector universitario. Esta variedad se debe a que cada grupo trata de responder a las necesidades propias de su institución de acuerdo con sus circunstancias particulares y con los recursos tanto materiales como humanos, con los que ha podido contar a través de su historia particular.

A continuación presentamos una tipología de los programas de formación que ha logrado estructurar Zarzar Charur a lo largo de su trabajo con diferentes Universidades³⁸.

³⁸ Zarzar Charur, Carlos. Op. cit. Pp. 95-124.

En cuanto a su *nivel de estructuración*, hay programas que constan de cursos sueltos, programas más amplios y estructurados, y aún programas reconocidos como especialidades de docencia o maestrías en educación o investigación educativa. Las actividades sueltas son de corta duración y sus modalidades didácticas son principalmente cursos, talleres, conferencias, coloquios, etc., encaminadas a proporcionar a los asistentes ciertos avances del conocimiento en la materia o disciplina que están trabajando. Estas actividades no están seriadas y los profesores pueden asistir a una o a varias, sin el compromiso de asistir a las demás. Por el contrario, hay programas de formación que están constituidos por varias actividades académicas, organizadas curricularmente alrededor de un plan de estudios, dependiendo de su organización jurídico administrativa, a los docentes se les puede otorgar una constancia de asistencia, mientras que en otros, se ha logrado ofrecer un diploma de especialidad en docencia. Dentro de este rubro también podemos hacer referencia a las maestrías que ofrecen un programa especial en educación.

Por lo que se refiere a los *contenidos de los programas*, en su mayoría se enfocan a aspectos disciplinarios de la especialidad, otros se enfocan exclusivamente a los aspectos didáctico-pedagógicos y muy pocos, abarcan ambos aspectos y casi ninguno aborda el aspecto reflexivo de la práctica docente. Este punto constituye precisamente una de las polémicas que se desarrolla actualmente entre los responsables de la formación de profesores universitarios. Para algunos "un buen profesor es aquél que sabe muy bien su materia", mientras que para otros "un buen profesor es aquél que sabe enseñar su materia". Sin embargo, no estamos tomando en cuenta que un buen profesor también es aquél que es consciente de lo que implica su labor y cuál es la trascendencia que tiene lo que enseña dentro del aula. Estas

Dimensiones de Análisis de la Formación Docente...

posiciones se reflejan en la forma de diseñar e instrumentar los programas e influye en gran medida la perspectiva de formación docente que tenga el propio formador.

En cuanto a los *tiempos*, algunos programas se ofrecen como formación previa al servicio y por tanto como requisito, para ser aceptado en la plantilla de profesores, mientras que otros se ofrecen como formación durante el servicio. En algunos de estos últimos, los profesores pueden participar de manera esporádica, es decir, asistiendo a las actividades académicas que deseen y cuando puedan hacerlo aunque en muchas ocasiones ésta forma parte de su promoción como docentes.

Con relación a su *orientación*, algunos programas son puramente teóricos, otros son puramente prácticos o técnicos y hay algunos que incorporan ambas orientaciones. No obstante lo ideal sería que incorporaran elementos teórico-práctico-reflexivos a fin de ofrecerte al docente una formación integral.

En cuanto a los *destinatarios*, la mayoría de estos programas se dirigen al sujeto individual, al profesor aislado, al que se invita a participar. En contadas ocasiones, el destinatario de los programas es un sujeto colectivo. En estos últimos casos, los programas, no se dirigen al profesor como individuo, sino a un grupo de profesores de la misma dependencia que están orientados a la formación de equipos de trabajo ya constituidos o a la integración de nuevos equipos de trabajo.

A partir del *origen de los programas*, podemos observar que hay programas que son una copia o leves modificaciones de programas de otras instituciones o dependencias semejantes. Es el caso por ejemplo, de la Especialidad en Docencia del Centro de Investigación de Servicios Educativos (CISE) de la UNAM que fue

reproducida por muchos de sus egresados en sus respectivas instituciones. En otros casos, los programas son diseñados y ofrecidos desde el interior del área o centro a cargo de los mismos, en función de investigaciones y diagnóstico previos acerca de las necesidades institucionales. Por último algunos cursos y programas son solicitados expresamente por diversas escuelas y facultades de la Universidad y el área o centro se encarga de instrumentarlos a partir de las especificaciones solicitadas.

Considerando lo anterior desde el punto de vista del área o centro de formación es indispensable considerar su estructura y naturaleza enfocando nuestra atención en los siguientes aspectos:

- I. La medida en que el diseño de los programas se relaciona con el diagnóstico previo de necesidades, tanto institucionales como profesionales del personal docente.
- II. El nivel de satisfacción que los programas brindan a esas necesidades.
- III. La fundamentación o el marco teórico en que se sustenta el diseño de los programas.
- IV. La coherencia e integración que tengan los diferentes programas o subprogramas entre sí, como un todo estructurado.
- V. La articulación que guardan las diferentes actividades académicas (cursos, talleres, seminarios, laboratorios, etc.) de un programa alrededor de un currículo o plan de estudios de formación docente.
- VI. La importancia que se le concede a la forma de instrumentar las actividades académicas y a la congruencia que ésta guarde con los contenidos que se manejan.

Dimensiones de Análisis de la Formación Docente...

- VII. La flexibilidad existente en los programas mismos para modificarlos, reestructurarlos y aún cancelarlos para instrumentar otros nuevos, de acuerdo a las necesidades y expectativas de los docentes.**

*“Las cuestiones sobre formación son más antiguas en la enseñanza:
la formación en última instancia es un problema
que se refiere a la adquisición de conocimientos y destrezas,
a la asunción de un conjunto de valores,
así como al acceso a la cultura en su sentido más amplio
y a la reconstrucción histórica que de la misma puede hacer sólo el hombre.”*

Ángel Díaz Barriga, 1996.

CAPÍTULO IV.

LAS UNIDADES MULTIDISCIPLINARIAS EN BÚSQUEDA DE UNA IDENTIDAD DE FORMACIÓN DOCENTE

El desarrollo acelerado en la generación de conocimientos científicos y tecnológicos, la expansión de la industrialización en el país, la modificación y crisis en el sistema de valores, el crecimiento explosivo de la población y una acentuada corriente migratoria desde la mayoría de las entidades hacia la capital de la República Mexicana, ocasionó una enorme concentración urbana que reforzó el centralismo político, económico, social y cultural.

Todos estos, fueron los indicadores más comunes a principios de los años setenta, mismos que dieron la pauta a lograr la transformación de la UNAM, la cual se inicia dentro del sexenio político del Lic. Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), con una serie de reformas educativas efectuadas en términos de administración y organización. Es entonces cuando se crean las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, lo cual se realiza dentro del Rectorado del Dr. Guillermo Soberón Acevedo (1973-1980), teniendo como base, el Programa de Descentralización¹ de estudios profesionales que es aprobado por el Consejo Universitario en 1974, permitiendo con el mismo, desconcentrar a la Ciudad Universitaria, incrementar la capacidad instalada y

¹ Podemos afirmar en este caso que uno de los efectos importantes de la política de descentralización fue que al ofrecer las carreras más demandadas, las ENEP contribuyeron a reproducir y a reafirmar la demanda estudiantil, en el sentido de que la misma oferta de una carrera determinada tiende a crear o a fortalecer su propia demanda. Por lo tanto, la creación de las ENEP respondió más a una necesidad de descongestionar las carreras de Ciudad Universitaria, que a una intención de reforma académica.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

reestablecer mejores proporciones entre los recursos académicos y la población atendida.

Así pues, la propuesta soberonista para la licenciatura en términos de canalizar la expansión acelerada de este nivel por medio de la desconcentración territorial de las carreras profesionales, obedece a la sobrepoblación de Ciudad Universitaria.² Ciertamente dice Kent Serna que el crecimiento de la población estudiantil "había rebasado desde hace varios años, la capacidad de un *Campus* diseñado dos décadas antes"³, problema que ya había percibido la administración de Pablo González Casanova⁴, la cual "propuso por primera vez la creación de nuevas escuelas que distribuyeran el servicio educativo en las zonas de mayor crecimiento de la demanda escolar de la Ciudad de México y que buscara promover una formación profesional acorde con el mercado de empleo y las necesidades del aparato industrial".⁵

Este fue el núcleo de la propuesta de las Escuelas Nacionales Profesionales que cobraron forma en el soberonismo como **Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP)**, cambio nominal que fue acompañado por modificaciones de fondo en su orientación y estructura respecto del proyecto formulado por González

² Ver Ramírez Liberio, Victoriano. "Nacimiento y estructura de las ENEP". En *Memorias del Primer Foro Académico Laboral ENEP*. UNAM, ENEP Acatlán. México, 1982. Pp. 24-30.

³ Kent Serna, Rollin. "La UNAM en los años setenta: el Soberonismo frente a la masificación". En *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. Ed. Nueva Imagen. México, 1990. P. 34.

⁴ La administración de González Casanova consideraba necesario ampliar las posibilidades de educación, implantar nuevos métodos de enseñanza escolares y extraescolares, abrir las puertas a miles de estudiantes, aumentar el número de cuerpos colegiados con representación estudiantil y de profesores en los planteles escolares y los institutos, fortalecer las uniones y asociaciones de profesores e investigadores, así como asumir una posición política tendiente a reafirmar los principios universitarios más característicos de los valores de la Universidad Latinoamericana.

⁵ Kent Serna, Rollin. Op. cit.

Casanova. En este sentido, las ENEP respondieron a la siguiente *filosofía de descentralización de la UNAM*⁶:

Al incrementarse la demanda de aspirantes a ingresar a nivel profesional y por no ser recomendable continuar con la expansión de los recintos universitarios en un sólo polo urbano, más aún si la población metropolitana del Valle de México ya alcanzaba los 10 millones de habitantes, se propició el surgimiento de nuevas unidades universitarias dentro del área metropolitana. "La localización geográfica de las mismas, se hizo de acuerdo con los siguientes criterios: el crecimiento de la zona metropolitana de la ciudad de México plantea una fuerte expansión hacia el norte, noroeste y hacia el oriente; las procedencias de un alto porcentaje de los estudiantes de la UNAM corresponde a estas mismas zonas del área metropolitana; los recursos físicos y humanos ya existentes en esas zonas y una infraestructura suficiente permitirían prestar a la comunidad universitaria los servicios necesarios."⁷ Considerando el noroeste como la adecuada ubicación geográfica de las nuevas unidades, se estimó indispensable que la primera de ellas, iniciara sus actividades en Cuautitlán, en el año de 1974; dos ubicadas en Acatlán e Iztacala, del propio Estado de México, iniciarían sus actividades en 1975. Así mismo, se plantean, por las necesidades del crecimiento ya anotadas, que dos unidades deberían empezar su funcionamiento en la zona oriente del área metropolitana, para 1976 y 1977 y se ubicarían en Zaragoza y Aragón.

⁶ La descentralización universitaria significó:

- a) Aumentar la capacidad instalada, al nivel de licenciatura, descentralizando los estudios profesionales y de posgrado que hasta 1973 se llevaron a cabo en Ciudad Universitaria.
- b) Introducir innovaciones educativas en cuanto a organización académica y métodos de enseñanza.
- c) Reestablecer una mejor preparación entre los recursos educativos y el número de estudiantes que se atendían en Ciudad Universitaria.

⁷ Kent Serma, Rollin. Op.Cit. P. 35.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

De esta forma, se organizaron las nuevas escuelas⁸, de conformidad con la legislación de la UNAM, impulsando un carácter multidisciplinario que determinó la denominación genérica de Escuela Nacional de Estudios Profesionales, distinguiendo una de otra, por el nombre de la localidad donde se establecieron. Así pues iniciaron sus actividades ofreciendo las 25 carreras de mayor demanda en Ciudad Universitaria, proyectadas para dar acogida a una población estudiantil fluctuante entre 15 y 20 mil alumnos.⁹

Para tal efecto se vio la necesidad de contar con una planta de personal académico que atendiera las necesidades de estas nuevas escuelas. Se creó una nueva organización académico-administrativa, que consistió en un arreglo matricial Departamento / Carrera.¹⁰ El primero brindó los profesores y los cursos para el desarrollo de las Licenciaturas y la coordinación de éstas, se ocupó del registro de los estudiantes. De esta forma se contrató a una gran cantidad de profesores que eran extremadamente jóvenes y cuyos niveles de formación eran sumamente heterogéneos y su experiencia profesional y de investigación científica eran mínimas, por lo que es de aquí, de donde se desprende la necesidad de crear programas de formación docente que permitieran preparar a los profesores de nuevo ingreso a fin de

⁸ La propuesta del programa de Descentralización indicó la integración de las escuelas a partir de carreras afines y complementarias en ciertas áreas del conocimiento, tomando como base la aplicación de la política de admisión, las restricciones que imponían las capacidades de las facultades y escuelas existentes y la oportunidad que ofrecen ciertas especialidades que han alcanzado ya una masa crítica para diversificarse y relacionarse con otras. Así las ENEP iniciaron sus actividades ofreciendo las carreras de mayor demanda a la UNAM. En Cuautitlán se comenzaron a impartir ocho carreras, principalmente del área de las ciencias exactas y de la administración. En Acatlán se previó el desarrollo de trece carreras del área socioeconómica, de las humanidades, de la ingeniería y la arquitectura; en Iztacala, se pensó en cinco carreras del área de ciencias de la salud; diez carreras en Aragón, de las áreas socioeconómicas, de ingeniería y arquitectura y siete en Zaragoza, sobre ciencias de la salud y química.

⁹ UNAM, Informe 1973-1974. En una publicación de la Comisión de Estudios Administrativos. UNAM, México, 1976. Pp. 19,20.

¹⁰ La organización matricial puede representarse, en lo esencial como una tabla o matriz en la cual, las columnas representan carreras y los renglones, departamentos. El cruce o la intersección muestra la conjunción de la temática de la disciplina y la problemática de la carrera.

que tuvieran la formación adecuada para que pudieran desempeñar su labor docente. Por ello, surgen en la diferentes ENEP, áreas, departamentos o unidades de Formación Docente, con el fin de estructurar sus cuerpos docentes capacitándolos en conocimientos específicos que les permitieran cubrir sus deficiencias en el aspecto didáctico-pedagógico.

Inicialmente como parte de la política laboral que la UNAM implanta, se fue naturalizando la presencia masiva de profesores contratados por horas, con y sin título de licenciatura y que fungían como profesores titulares. De esta manera existió la categoría de *ayudante de profesor* conformado por aquellas personas que ingresaban sin el grado de licenciatura, pero en lugar de funcionar como escalón formativo para posiciones superiores, tendían a retener incluso a las personas que con el tiempo adquirieron el título universitario; la segunda categoría que existió fue la de *profesor de asignatura*, constituida por los profesores con licenciatura, algunos de los cuales tenían otros estudios superiores y experiencia académica. De esta manera, fue como la enorme mayoría de académicos fue contratada para poner en marcha los diversos proyectos de las ENEP.

Cabe señalar que durante esta etapa, las ENEP visualizaron a los docentes como meros asalariados, a los cuales se les limitó su función político-intelectual a la impartición de clases, negándoles de antemano la posibilidad de avance y desarrollo profesional.¹¹

¹¹ Elizondo Huerta, Aurora. "La Reforma Educativa y las ENEP". En Memorias del Primer Foro Académico Laboral ENEP. UNAM, ENEP Acatlán. México, 1982. P. 18.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

Ahora bien, dentro de esta lógica de control, planeación y funcionalidad de la planta académica, surge en agosto de 1977 la **Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA)**, responsable ejecutivo del *Programa de Superación del Personal Académico (PSPA)*¹² que inicialmente retomarían las ENEP para cubrir las necesidades de formación docente de su planta de profesores, puesto que la DGAPA, se abocaría a la "sistematización y satisfacción de las necesidades de formación, actualización y perfeccionamiento del personal académico de reciente ingreso y en ejercicio, a través del otorgamiento de apoyos financieros extraordinarios para la realización de cursos, seminarios, asesorías, obtención de grados académicos, organización de eventos especiales, otorgamiento de becas, etc., solicitados por las diversas dependencias universitarias en un programa anual de Superación Académica de su personal"¹³.

¹² El rector Soberón, define a la Superación Académica como una responsabilidad de la Universidad que implica:

- a) Preparar mejor personal docente, dotarle de elementos adecuados para enseñar y actualizar sus propios conocimientos; proporcionar a los profesores los instrumentos necesarios para su *capacitación* didáctica; ofrecer estímulos de progreso académico; otorgar el reconocimiento que su dedicación merece.
- b) Preparar mejor personal para la investigación y rodearle de cuanto pueda hacer fructífera su labor, ofreciéndole igualmente estímulos para su proceso académico y reconociendo el resultado de su dedicación.
- c) Fortalecer los trabajos de especialización, maestría, doctorado y educación continua.
- d) Educar mejor: elevar las condiciones que hagan posible el mayor aprovechamiento de los estudiantes, ofrecerles la información que les permita su mejor orientación vocacional, proporcionarles los recursos educativos que precisan.
- e) Innovar y actualizar los planes y programas de estudio y transformar las estructuras de trabajo. Cfr. UNAM. Informe 1977. Rector: Guillermo Soberón. UNAM. México, 1977. P. 25.

¹³ Chehaibar, Lourdes. "Las políticas de formación de profesores en la UNAM (1968-1980)". En Bravo Mercado, Ma. Teresa. Estudios en torno a la formación de profesores. Cuadernos del CESU. No. 24. UNAM. México, 1991. P. 55.

Por su parte el PSPA, promovido por el rector Soberón es creado con el objeto de satisfacer las necesidades de formación, actualización y perfeccionamiento del personal académico en sus aspectos de contenido profesional y pedagógico.

De esta manera puede decirse que la DGAPA es la instancia central que gestiona, promueve y controla la superación académica del profesor universitario, en cuanto a su situación laboral y a sus posibilidades de acceso de la formación académica, dejando a las comunidades académicas de las diferentes dependencias universitarias muy lejos, de la decisión académica sobre estos aspectos.

Por lo anterior es que una parte fundamental de este trabajo es analizar cuál ha sido el papel que han tenido cada una de las ENEP con respecto a sus diversos proyectos de formación docente y de qué manera han llevado a cabo dicha labor. Por ello, después de haber dado un panorama general de cómo surgen las ENEP, es fundamental abrir paso a lo que nos interesa, y que es precisamente tratar de analizar cuáles han sido las acciones que han permitido tratar de conformar a lo largo de los años una identidad de formación docente para las mismas. Ahora bien, en las líneas posteriores, trataremos de abordar el trayecto que ha tenido la formación docente dentro de las ENEP, esbozando en términos generales, el desarrollo formativo que han estructurado desde la década de los años setenta a la fecha.

Para ello, es necesario aclarar que la estructuración de la presente información se desprende de la investigación de campo que se realizó en las diferentes Unidades Multidisciplinarias a través de la aplicación de una serie de entrevistas abiertas de tipo

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

cualitativo al personal que fue responsable o lo es actualmente de las diferentes áreas de formación docente de las ENEP*. Lo anterior se realizó con el propósito de conocer los cambios y transformaciones que han tenido en el interior tales áreas, el tipo de programas que coordina, los procesos de evaluación que siguen y las limitaciones, impacto y perspectivas de desarrollo que ha logrado la formación docente dentro de cada Unidad Multidisciplinaria.

Al respecto, hay que señalar que de acuerdo con Miguel Valles (1997) y Robert Stake (1999), las entrevistas se basaron en un guión que previamente fue elaborado con los temas a tratar y como entrevistadores, tuvimos la libertad de ordenar y formular las preguntas a lo largo del encuentro de la entrevista. Esta estrategia metodológica se elaboró con preguntas generales y proposicionales que trataron de evitar el sí y el no, buscando concretamente, la descripción, relación y explicación o valoración de algunas situaciones en particular. El guión en cada entrevista fue diferente, pues dependió de la estructura y organización de los departamentos o áreas de formación docente de cada Unidad Multidisciplinaria.¹⁴

La sistematización de la recolección de datos, procedió de la siguiente manera: se realizó la transcripción de la entrevista, se continuó con un análisis tipológico que nos permitió fragmentar la entrevista para después hacer una *integración local*, es decir, se reclasificó e interpretó la información abriendo nuevas subsecciones y luego se volvieron a organizar todas ellas, de manera coherente de acuerdo con una línea argumental, narrativa y explicativa, lo que llamaríamos *integración inclusiva*. Realizado lo anterior, se procedió a la *triangulación*, dicho de otra manera, ya que se tuvo el

*Algunas de estas ENEP, como son Cuautitlán, Zaragoza e Iztacala, actualmente son Facultad de Estudios Superiores (FES).

¹⁴ El guión básico que se utilizó aparece en el ANEXO 3 de este trabajo, así como los reportes de las entrevistas realizadas, en el ANEXO 4.

análisis de la entrevista se trató de clarificar su significado, cruzando la información con los datos obtenidos, a través de documentos que proceden de las mismas ENEP y a través de la revisión de las personas que fueron entrevistadas, lo cual tuvo el fin de validar la información que nosotros interpretamos. Después de haber hecho esto, se realizó el informe de cada entrevista y se elaboró un cuadro comparativo que presentamos en el ANEXO 5 de este trabajo.

TRAYECTORIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES "CUAUTITLÁN"*

La actual Facultad de Estudios Superiores "Cuautitlán" (FES-C), fue creada como Escuela Nacional de Estudios Profesionales, siendo la primera de cinco nuevas escuelas de este tipo que el Consejo Universitario aprobara para su creación en su sesión del 19 de febrero de 1974, dando comienzo sus labores el 22 de abril de este mismo año.¹⁵

Inicia sus labores con las carreras de: Administración, Contaduría, Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Ingeniería Química, Química, Químico Fármaco Biólogo, Derecho, Ingeniería Civil, Odontología, aunque cabe aclarar que Derecho e Ingeniería Civil pasaron a Acatlán y Odontología pasó a Iztacala al iniciarse en 1975.

El corto tiempo transcurrido desde su aprobación a su apertura con todas las implicaciones que conlleva desarrollar la creación de una escuela de este tipo, así como la necesidad imperiosa de contar con una planta de personal académico que atendiera estas necesidades dio como resultado la contratación de una gran cantidad de profesores jóvenes con una especial motivación al trabajo docente pero con una

*Presentamos las ENEP de acuerdo con el orden en que se crearon, solamente dejamos Acatlán hasta el final, porque en el capítulo posterior, se planteará una propuesta de formación docente para la misma ENEP.

¹⁵ UNAM. Informes 1973-1974. Publicación de la Comisión de Estudios Administrativos. México. Ed. UNAM. P. 245.

crítica deficiencia en el área pedagógica, además un pequeño grupo de profesores experimentados en la relación pedagógica práctica, pero indudablemente carentes en su mayoría de conocimientos teórico-metodológicos para desempeñar eficazmente su labor docente.

Si quisiéramos ubicar el desarrollo de la Formación Docente en la FES-C, podríamos hacerlo a través de considerar varias etapas:

ETAPA I. (1974-1982)*

La contratación de los primeros profesores fue masiva y apremiante debido a la necesidad de poner en marcha los planes de estudio, los criterios de selección fueron:

- Ser de la especialidad con conocimiento de la materia por impartir.
- Tener licenciatura de la especialidad.
- Estar titulado. En caso de ayudante de profesor estar por titularse.
- Tener experiencia docente (no indispensable, pero sí muy motivado para hacerlo).
- En situaciones especiales, existiendo el compromiso con grupos de alumnos, se aceptaba la incorporación de profesores próximos a titularse, esto en los primeros dos semestres.

*En los dos primeros semestres las autoridades más que atender a una capacitación, actualización o formación docente dirigían su esfuerzo a la estructuración del cuerpo docente, y a problemas de recursos materiales y

* Cabe aclarar que las actividades que presentamos en esta etapa no fueron las únicas en cada fecha que se menciona ya que algunas fueron realizadas en áreas disciplinarias específicas.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

administrativos".¹⁶ Una vez conformada la planta de profesores, en su mayoría carente de conocimientos teórico metodológicos para desempeñar con eficacia su labor docente, se les pidió que asistieran a un curso de Didáctica General. Cabe mencionar que desde su inicio, la institución contaba con el apoyo del Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y la Comisión de Intercambio Académico, no obstante hasta iniciados los primeros dos semestres se enviaron al Centro de Didáctica para tomar los cursos que ahí se ofrecían.

Lo anterior no era obligatorio sin embargo, algunos profesores continuaron aprovechando los beneficios que esto les proporcionaba.

Es a partir del tercer semestre que surge en el entonces Departamento de Medicina Veterinaria y Zootecnia la necesidad de contar con un órgano de apoyo que favoreciera el desarrollo del personal académico, que con el sostén del Fideicomiso para la Educación Veterinaria implementó primero la Sección de Producción de Material Didáctico y la Sección de Actualización Docente (dos licenciados en Psicología Educativa), con un total de personal en ambas secciones de cuatro académicos y un técnico académico.

Durante el año de 1975 las actividades realizadas por estas dos secciones fueron:

- Diagnóstico estadístico del empleo de Técnicas y Tareas Docentes practicadas frente a un grupo.
- Seminario "Diseño Instruccional por Objetivos de Aprendizaje"

¹⁶ Orozco Miranda, Germán. "La Actualización Pedagógica del Personal Académico en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, UNAM. Una experiencia en 13 años". En Foro Nacional sobre Formación de

- Asesoría Pedagógica a docentes sobre la Elaboración de sus Programas por Objetivos de Aprendizaje.
- Elaboración de cinco paquetes de autoenseñanza para la materia de Piscicultura.
- Paquetes audiovisuales con temáticas de la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia.

Las actividades antes mencionadas fueron el resultado de las necesidades inherentes que planteaba la situación que prevalecía en la escuela en aquel entonces, sin desconocer su buena motivación al trabajo.

En 1976, sin sufrir cambio alguno tanto de ubicación, como de nombre las secciones de Producción de Material Didáctico y de Actualización Docente prosiguieron sus actividades en la siguiente forma:

- Realización del primer Taller sobre Metodología en torno a la Investigación Científica.
- Intercambio Académico con el Centro de Didáctica de la UNAM sobre diseño de programas de enseñanza por objetivos.
- Asesoría Psicopedagógica a los profesores de la Sección Zootecnia, sobre el planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus programas.
- Seminario "Evaluación del Aprendizaje".
- Taller de "Actualización Didáctica" impartido por el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud, A. C. (CLATES).
- Taller de "Evaluación por Criterios" impartido por el CLATES.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

- Evaluación de la comunicación maestro-alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Producción de siete paquetes audiovisuales.

Los esfuerzos en estos años se orientaron más al área de apoyo y capacitación que al área de actualización, sobre todo porque tuvieron gran auge los cursos de Didáctica aplicados a los diferentes enfoques disciplinarios de las distintas carreras que se impartían en ese entonces en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Cuautitlán (ENEP-C).¹⁷

En 1977 con un plan de trabajo más definido, y la estructuración y equipamiento del "Laboratorio de Microenseñanza" se inicia un esfuerzo por capacitar y actualizar didácticamente a los profesores realizándose los siguientes eventos:

- Se desarrolló el "Taller de Didáctica Aplicada". Lo relevante de este taller fue el empleo del laboratorio de Microenseñanza en las sesiones de trabajo de los profesores-alumnos en sus procesos enseñanza-aprendizaje, y en la evaluación de los mismos.
- Elaboración de una obra titulada "Manual de Autoenseñanza de la Didáctica".
- Cursos de "Actualización Docente en Bioestadística".
- Actualización Didáctica basado en evaluaciones de Proceso Enseñanza-Aprendizaje (Microenseñanza).

Es de mencionarse que la sección de actualización docente empieza a dar servicio a los diferentes Departamentos que integraban la ENEP-C.

¹⁷ UNAM, Informe 1976. Publicación de la Comisión de estudios Administrativos. México. Ed. UNAM. P. 373.

Las actividades de actualización docente para 1978 se realizaron de la siguiente manera;

- Realización de cursos de "Didáctica Aplicada".
- Cursos de Didáctica General.
- Curso "Elaboración de Objetivos de Aprendizaje".
- Taller "Elaboración de Material Gráfico Didáctico".

Las actividades de la sección de Producción de Material Didáctico para el apoyo de la Docencia fueron:

- Elaboración de paquetes audiovisuales.
- Elaboración de guiones para paquetes audiovisuales.
- Grabación de películas técnicas a videocasete.

Por cierta inestabilidad política en 1979, en el Departamento de Medicina Veterinaria y Zootecnia se realizaron ciertos cambios, las dos secciones: Actualización Docente y Producción de Material Didáctico realizaron la propuesta del "Programa Interdisciplinario de Superación del Personal Académico de la ENEP-C, tomando la orientación y dirección del programa Central de la UNAM que tenía dos años de implantado, siendo recibida con beneplácito de las autoridades administrativas. Y de este modo se estructura y organiza el "Departamento de Superación del Personal Académico (DSPA)" de la ENEP-C que funcionaría con cuatro secciones.

1. Sección de Intercambio de Programas de Superación Académica a nivel Institucional.
2. Sección Desarrollo de la Docencia.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

3. Sección de Tecnología Educativa (enfoque instrumental (equipo y material) del proceso de Enseñanza-Aprendizaje).
4. Sección de Relaciones Escuela-Sector productivo.

En este año las actividades de la Sección Desarrollo de la Docencia y la Sección de Tecnología Educativa fueron las siguientes:

- Cursos de "Didáctica aplicada".
- Curso de "Elaboración de objetivos de aprendizaje".

En 1980 con la participación de dos docentes en la Sección de Desarrollo de la Docencia y tres en la Sección de Tecnología Educativa se estructura el Programa de Talleres de actualización en Ciencias y Técnicas de la Educación, el cual amplió la gama de servicios con cinco talleres trabajando y cinco en planeación, los resultados fueron:

- Taller de Didáctica General
- Taller de Didáctica Aplicada
- Talleres de Elaboración de Objetivos
- Taller de Dinámica de Grupos
- Taller "Elaboración de Material Gráfico Didáctico"
- Talleres de Introducción a los Medios de Enseñanza Visuales
- Taller de Elaboración de Material Audiovisual.

Así mismo cabe resaltar que este mismo año, con fecha 22 de julio, en sesión ordinaria "el Consejo Universitario aprobó por unanimidad la transformación de la

ENEP-C en Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, gracias a la aprobación del plan de estudios del Doctorado en Microbiología¹⁸

Para 1981 bajo el cambio de ENEP-C a FES-C nuevamente es reubicado el Departamento de Superación de Personal Académico y sus principales actividades fueron impartir los siguientes eventos:

- Taller de Didáctica Aplicada
- Taller de Elaboración de Objetivos de Aprendizaje
- Taller de Dinámica de Grupos
- Taller de Evaluación del Aprendizaje
- Taller de Introducción a los Medios Audiovisuales.

En 1982 con el cambio de autoridad en el Departamento de Superación del Personal Académico en la Sección de Tecnología Educativa quedaron sólo dos docentes y sólo uno en la Sección de Desarrollo en la Docencia y las actividades sobresalientes fueron:

- Cursos de Didáctica Aplicada
- Curso de Evaluación del Aprendizaje
- Taller de Introducción a los Medios de Enseñanza Visuales

A mediados de este año los encargados del área de Tecnología Educativa cambiaron de adscripción y habiendo terminado de estudiar el Programa de Especialización para la Docencia, generación 79-82 en el Centro de

¹⁸ Vélez Aparicio, Jacobo. "La FESC, parteaguas en el proceso de expansión de la universidad". En UNAM Comunidad. Órgano Informativo de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán. Sexta Época. Vol. 14. No. 2. México, 10 de Febrero de 1999. P. 5

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)¹⁹, logró reunir a un grupo de cinco condiscípulos egresados también del CISE con el objeto de promover, diseñar e implantar un programa formal de formación de profesores para la FES-C.

ETAPA II. (1983-1989).

A partir de 1983 se abandona la tendencia de la Educación Modernizadora sustentada en un marco Teórico Metodológico fundado en la filosofía pragmática y positivista con vertientes ideológicas principalmente en la teoría de la conducta, teoría de sistemas y concepción desarrollista de la sociedad en la corriente de la Tecnología Educativa, para inscribirse en un esfuerzo (cambio de posición Teórico-Metodológico) hacia la estrategia de Profesionalización de la Docencia; además en este mismo año se realiza el cambio de autoridades del DSPA, reemplazando también el nombre e instituyéndose entonces, el de "Coordinación de Superación Académica (CSP)". "Esta Coordinación...se encargaba de los cursos de los profesores, las becas, permisos para años sabáticos, etc."²⁰ No obstante, cuando se creó la CSP, las necesidades fueron más enfatizadas por el plano administrativo que por el plano académico. "Se tenía la necesidad de crear un Departamento que pudiera organizar los archivos de los maestros para presentar trabajos en un congreso, etc. Es evidente que en el papel se queda la cuestión académica a través de un Proyecto de Superación Académica, pero en la práctica se da la

¹⁹ El CISE tuvo una fructífera vida previa a través de dos instituciones: la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y el Centro de Didáctica que promovieron desde su creación el interés y preocupación por los problemas educativos y la superación académica de los profesores universitarios no sólo de la UNAM sino de otras Instituciones de Educación Superior, así pues el CISE continuó con dicho propósito.

²⁰ Ver Anexo 4.

cuestión de tipo administrativo y es un trabajo importante a pesar de todo. Por lo tanto, si bien existió la necesidad de darle un sesgo más académico a las opiniones de la superación de los profesores, la parte administrativa se "comió" a la parte académica".²¹

Algunos eventos académicos realizados en esta etapa fueron:

- Curso de Didáctica Aplicada
- Curso de Análisis de Aprendizaje
- Curso de Evaluación del Aprendizaje

Para 1984, los eventos académicos que se pusieron en práctica son:

- Curso de Didáctica Aplicada
- Curso de Didáctica General
- Cursos de Evaluación del Aprendizaje
- Curso de Elaboración de Programas de Estudio

En 1985, los eventos académicos fueron:

- Seminario "Análisis de las principales Teorías Psicológicas del Aprendizaje"
- Curso de Introducción a la Didáctica
- Curso de Dinámica de Grupos
- Curso de Tecnología Educativa

En la Sección de Desarrollo de la Docencia se propició la apertura a docentes con conocimientos pedagógicos interesados en realizar los cursos que se

²¹ *Ibidem.*

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

propusieron. Además integran el grupo de preparación del Programa de Especialización en Enseñanza Superior.

"Durante el periodo de 1986 a 1990 los cursos que se daban no necesitaban mucho financiamiento pues estos eran gratuitos, ya que si cobraban ¿quién iba? Eran tiempos en que la gente no tenía mucha motivación para asistir a cursos de Pedagogía y Didáctica".²²

"Desde 1986, hubo un profesor del área de Medicina Veterinaria: Germán Orozco, quien comenzó a dar cursos de Microenseñanza, Elaboración de Objetivos y algunos más, a los profesores de la Facultad. Posteriormente en 1988, me integro (Psic. Rodolfo Rivera Ordóñez) con él y continuamos dando cursos de Teorías Psicológicas y del Aprendizaje, Evaluación de planes y programas de estudio, Introducción a la Docencia (donde inclusive se daban algunos conocimientos de Didáctica Tradicional y Moderna), Dinámica de grupos, Planeación y Diseño de Evaluación Cualitativa, entre otros".²³

En 1986, los eventos académicos realizados fueron:

- Cursos de Didáctica General
- Cursos de Dinámica de Grupos
- Cursos de Introducción a la Didáctica
- Curso de Didáctica de las Ciencias Experimentales
- Curso de Diseño de planes y programas de estudio

²² *Ibíd.*

²³ *Ibíd.*

También es de manifestarse que existió cambio de autoridades en la FES-C en este año y por lo tanto, se crea toda una propuesta institucional muy formal sobre la Evaluación de los Planes de Estudio de las diferentes carreras que se imparten en la FES-C.

En 1987, los eventos académicos que se llevaron a cabo son los siguientes:

- Curso de Didáctica General
- Curso de Dinámica de Grupos

ETAPA III. (1990- a la fecha).

A partir de los años 90's, "la Coordinación de Superación Académica, se encargó de la organización e impartición de Diplomados de Actualización para Profesionistas Docentes".²⁴

En 1990, la Secretaría Académica de la FES-C, a través de la Coordinación General de Investigación, abre una convocatoria para cátedras con reconocimiento formal, recibiendo en respuesta dos solicitudes para *Formación Docente*: una a nivel de toda la facultad y otra para profesores del área contable. Siendo aprobadas ambas solicitudes, la Coordinación General de Investigación sugiere su integración y no habiendo inconveniente alguno, se inicia el "Programa de Formación Docente para la FES-C" a partir de mayo de 1991.

²⁴ Ibidem.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

"En 1991 se crea el *Diplomado en Formación Docente*, que es el único evento articulado formalmente con una duración de 200 horas, e inicia teniendo una aceptación amplia por parte de los profesores de la Facultad y de las Instituciones Educativas cercanas".²⁵ El programa de este Diplomado, se estructuró en cuatro módulos de 60 horas cada uno y son los siguientes:

- I. Introducción a la Investigación Educativa
- II. La Educación de los Futuros Profesionistas
- III. La Profesionalización de la Docencia
- IV. Planes y Programas de Estudio.

Se comenzó a impartir un módulo por semestre, terminando la primera generación en marzo de 1993, con 35 participantes. En las siguientes generaciones este Diplomado, se estructuró en 6 módulos de 32 horas cada uno impartándose dos módulos por semestre, que a saber son:

- I. Un marco contextual para la Docencia
- II. La Persona del Docente y su cotidianeidad
- III. Introducción a las principales teorías que fundamentan el quehacer docente
- IV. Profesionalización de la docencia
- V. Planes y Programas de Estudio
- VI. Desarrollo de la Investigación en la Docencia.²⁶

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Si se desea saber mayor información en torno al Diplomado en Formación Docente de la FES-C, consultar el *Programa General del Diplomado en Formación Docente* (Documento interno).

Así mismo, "para 1993, se crea otro Diplomado denominado: *Enseñanza de las Ciencias Experimentales*, que se mantiene hasta la actualidad, y el Diplomado de *Formación para la Docencia en Ciencias Administrativas y Contables*, que se diseñó, pero no se impartió".²⁷

Con respecto al área que se encarga actualmente de la formación docente, podemos decir que, desde 1998 hay un área que se llama Unidad de Asuntos del Personal Académico (UAPA), que organiza eventos para profesores, que son apoyados directamente por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA). Ésta área organiza cursos generalmente de temas muy variados, desde temas del área de conocimiento del dominio de los profesores, hasta algunos que abordan cuestiones pedagógicas. Tales cursos son propuestos por los profesores y sujetos a aprobación por la DGAPA. Generalmente son efectuados en periodos intersemestrales y son gratuitos para los profesores de la FES-C.

A partir de 1998, en la Coordinación de Educación Continua y a Distancia, se manejan cursos autofinanciables. Incluso la Cátedra de Formación Docente, al convertirse en Diplomado, es coordinado por ésta área y se cobra, dado que está dirigido al personal interno de la Facultad, pero también a las personas externas a la misma. Actualmente este Diplomado está articulado con cinco módulos y son:

- I. "Un marco contextual para la Docencia en la era de la Globalización
- II. La persona del docente y su cotidianeidad

²⁷ Ver Anexo 4.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

- III. El docente como profesional del proceso Enseñanza – Aprendizaje
- IV. El currículum, los planes y programas de estudio en la perspectiva del nuevo milenio
- V. El modelo de Investigación – Acción aplicado a la Docencia”²⁸

La metodología que se trabaja dentro del Diplomado, “es el aprendizaje grupal. Los teóricos le llamaban en los 80’s, grupos operativos. Nosotros no, ya que no somos psicoanalistas sino docentes”²⁹. Por lo tanto, el diplomado frecuentemente se está revisando a fin de irlo actualizando en cuantos a contenidos pedagógicos y de esta manera, es posible responder a las exigencias de los profesores, “enriqueciendo la propuesta básica que lo sustenta y que es su sello de originalidad”³⁰. Esto lo podemos apreciar dentro de esta misma etapa, dado que incorporamos las diferentes modificaciones que se le hicieron, desde que se tuvo la primera generación de egresados.

En términos generales, apreciamos a través de las acciones descritas, que la *formación y actualización o superación académica*, como usualmente se le nombra, no tiene una base o fundamento que lo sustente, no hay una línea clara, bien definida o establecida institucionalmente. Si bien hay acciones, éstas son aisladas o emergentes sin ninguna secuencia o estructura que apoyen la actividad del docente.

²⁸ *Ibíd.*

²⁹ *Ibíd.*

³⁰ FES Cuautitlán. Programa General del Diplomado en Formación Docente. (Documento interno) P. 5

Como resultado de lo anterior y a manera de reflexión, podría percibirse la magnitud e importancia de que existan actividades de formación docente a nivel superior, pero no a través de Educación Continua, pues no es posible que ahora los docentes, tengan que pagar por una formación que podría proporcionarles la propia Universidad. Debiera existir un Proyecto de Formación Docente específico para cada una de las disciplinas que se imparten en la FES-C, con una base integral que propicie la incorporación de toda la planta docente. Creemos que el Diplomado de Formación Docente, es un primer intento de formación; sin embargo se requiere de un proyecto más amplio, dirigido a todos los docentes de la FES-C, sin distinción alguna y que no sea dirigido al exterior, por otro tipo de intereses, sino que tenga el propósito de satisfacer las necesidades internas de la propia Facultad.

TRAYECTORIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES "IZTACALA"*

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-I) abre sus puertas en 1975, como uno de los resultados de la intersección de dos procesos que la Universidad consideró necesarios: la desconcentración de los estudios superiores y la modernización de la estructura académica, expresada como la búsqueda de nuevas alternativas organizacionales y pedagógicas.

Las carreras que ofrece desde este año son: Biología, Cirujano Dentista, Médico Cirujano, Psicología y Técnico en Enfermería³¹. Desde sus inicios la ENEP-I tuvo el propósito de impulsar innovaciones metodológicas, así como transformaciones filosóficas y epistemológicas en los currículos del área de la salud, "por lo que entonces se prevé la existencia de unidades abocadas a la tecnología educativa y a la formación docente"³².

Debido a ello, era necesario involucrar en un tiempo muy breve a varios cientos de profesionistas que desearan ejercer la docencia en Iztacala y, simultáneamente hubo que formar el equipo de responsables de la conducción académica en las diferentes carreras. Las características principales del grupo docente que inició la labor académica en la ENEP-I, fueron:

*Se convierte en FES, en mayo del 2001.

³¹ Kent Serna, Rollin. Op. Cit. P. 47.

³² Véase Anexo 4.

- a) La extrema juventud. En un análisis hecho en 1976, el promedio de edad de los profesores no rebasaba los 26 años.
- b) Niveles de formación previa sumamente heterogéneos. La premura del proceso de contratación obligó a adoptar criterios muy flexibles en la selección de personal.
- c) Falta de experiencia docente, particularmente en el nivel superior. Se contó con muy pocos maestros en ejercicio que aceptasen su traslado.
- d) Ausencia casi total de experiencia en investigación científica.
- e) Experiencia Profesional mínima. Esto se observó en casi todas las áreas, con excepción de los ciclos clínicos de Medicina, donde se recurrió a las Instituciones del Sector Salud.
- f) Movilidad de los maestros en las materias. Era frecuente que cada maestro impartiera más de una materia.

Estas características del cuerpo docente reclamaron desde el comienzo un serio esfuerzo institucional en el terreno de la capacitación, lo cual implicó un programa de larga duración muy flexible, pues el grupo docente tenía a su cargo la doble tarea de garantizar el funcionamiento académico y de autoformarse para elevar el nivel de su trabajo³³.

Aunque hay que considerar que dentro de la estructura organizativa de la ENEP-I, existió desde sus orígenes un proyecto de formación de profesores,

³³ Ver Rivera Torres, Ma. Cristina y Ríos Everardo, Maribel. "El Proyecto de Formación Docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala". En Chéhaybar y Kuri, Edith. Políticas y Acciones de la Formación Docente en México. UNAM, CISE. México, 1995. P. 211

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

constituido por una instancia de formación que fue la Unidad de Apoyo de Formación de Profesores y Tecnología Educativa y diversos programas que se articularon para la formación académica³⁴, como han sido: el programa de investigación; el programa de superación académica (y becas dentro de la propia institución como fuera de ella); y el programa de posgrado, como base de la institución para impulsar los objetivos y proyectos planteados por la escuela.

Para tener una mejor comprensión de lo que ha sido la formación docente en Iztacala, desarrollaremos brevemente la evolución de sus diversos programas:

En 1975, se crea la Unidad de Formación Docente y Tecnología Educativa y la Sección de Audiovisual. En 1976, se cambió el nombre a Departamento de Formación Docente y Tecnología Educativa, el cual se dividió en dos secciones: Formación Docente y Audiovisual. En esta época, las acciones fueron de corte tecnológico e instrumental. Las actividades realizadas en estos años fueron: seminarios de formación continua (reuniones semanales por área para discutir temas de los programas y métodos de trabajo, entre los docentes); programa de formación docente en las diferentes áreas temáticas del currículo (cursos semestrales con asistencia de profesores de provincia, becados por el CONACYT); formación de profesores en Maestrías y Doctorados en México y en el extranjero (envío de profesores con el apoyo del Departamento de Becas de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) y cursos y seminarios de

³⁴ Cfr. Fernández Varela, Héctor & Furián M., Alfredo. "La formación del personal docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala - UNAM". En Perfiles Educativos. UNAM -CISE, No. 16. Abril-Junio, 1982.

actualización con invitados nacionales y extranjeros.

En 1977 cambia de nuevo el nombre del Departamento, creándose el Departamento de Pedagogía, al cual se integraron tres secciones más: Evaluación, Taller de Equipos para Laboratorio de Enseñanza (TELE) y el Taller de Elaboración de Modelos de Aprendizaje (TEMA).

Una vez que los nuevos currículos modulares se implantaron en la ENEP-I, el Departamento establece programas de seguimiento como parte de la actividad de formación. Hasta este período, los cursos disciplinarios estarían apoyados sobre todo por la posesión de conocimientos de las asignaturas por ser la mayoría de profesores de reciente ingreso; los cursos pedagógicos tenían la característica de estar centrados en técnicas didácticas, elaboración de objetivos y evaluación del aprendizaje, que permitieran a los profesores una cierta capacitación en el manejo del grupo y un poco de elementos sobre el proceso de Enseñanza – Aprendizaje. Debido a lo anterior, entre las actividades del Departamento, destacó un Programa de Formación Docente en Ciencias Básicas, el cuál incorporó a alumnos de los últimos ciclos para ofrecerles un *entrenamiento* intensivo en investigación y docencia. Ahora bien, lo que hizo que el Departamento de Pedagogía creciera y se consolidara fue la modificación curricular que se realizó en las carreras de la ENEP-I. “Se realizó una modificación muy radical que implicó mucho trabajo de corte pedagógico, de formación y apoyo a los docentes en la tarea de análisis de los programas tradicionales y en la elaboración y diseño de los nuevos programas, bajo una orientación modular, selección, diseño y elaboración de materiales de estudio para los alumnos, consolidación de nuevas formas de trabajo docente y de enseñanza... es decir, hubo una modificación muy drástica con respecto a los

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

currículos que se llamaban tradicionales y es claro que para todo este tipo de acciones, la participación del Departamento y de los miembros del mismo, eran sustanciales para la formación docente de la ENEP".³⁵

Para 1978, los integrantes del Departamento, elaboraron una propuesta didáctica, la cual se considera una aportación que sirve de base para lo que hoy es parte importante de una didáctica alternativa, en donde el eje conceptual y metodológico de esta propuesta fue el contenido y la elaboración de estructuras conceptuales y metodológicas, tal y como lo decía Maribel Ríos, el "eje central de la conceptualización de la propuesta didáctica del Departamento de Pedagogía, de la ENEP-I, es el contenido curricular...El contenido es el objeto de estudio, es la representación del objeto de conocimiento, por tanto un recorte de la realidad. A partir de los contenidos que existen se analizan las relaciones que [se generan] entre los elementos institucionales del aprendizaje, los cuales constituyen la **estructura didáctica**, y son: el alumno, el profesor, los objetivos y las estrategias de aprendizaje."³⁶ De esta manera visualizamos que "la gente que participaba en el Departamento, siempre tuvo una visión diferente, más amplia de la tecnología educativa, es decir, la adopción del nombre de Departamento de Pedagogía, implicó toda una concepción de trabajo, no ceñido exclusivamente a lo instrumental, ni a lo metodológico."³⁷ Las personas que estuvieron al frente de este Departamento tuvieron cierta trayectoria y reconocimiento en el campo de la formación docente. "Fue gente que sabía del área de conocimiento y los problemas

³⁵ Véase Anexo 4.

³⁶ Ríos Everardo, Maribel. "Reflexión retrospectiva de las bases conceptuales de la formación docente en la Escuelas de Estudios Profesionales Iztacala". En Perfiles Educativos. UNAM-CISE. Núm. Doble 57-58. Julio-Dic., 1992. P.17

³⁷ Ver Anexo 4.

de la misma, incluso muchas de las personas que laboraron dentro del Departamento fueron productores de teoría o reflexiones en el campo de la formación docente y en ese sentido, se constituyeron como modelos a seguir, de tal forma que podemos mencionar a Faustino Ortega, Miguel Ángel Campos, Eduardo Remedí, Monique Landesmann, entre otros".³⁸

En 1979 se modificó nuevamente la estructura del Departamento, añadiéndose las secciones de desarrollo curricular, problemas de aprendizaje y evaluación curricular. Durante este período se elaboró el documento base del Departamento de Pedagogía, en el cual se caracterizó la coyuntura institucional y se propusieron tres áreas programáticas para todas las secciones:

1. Desarrollo de la concepción curricular modular a nivel de estudios profesionales.
2. Desarrollo pedagógico de alto nivel del personal académico de la Escuela.
3. Desarrollo de sistemas de apoyo a la enseñanza.

Posteriormente, para 1980, se consolida el Programa de Capacitación Básica en Didáctica, sobre todo para las carreras de Medicina, Odontología, Enfermería y Biología. Así mismo se enriquecieron las concepciones metodológicas y se reafirmó el interés por aspectos de desarrollo y evaluación curricular. Así también podemos mencionar que durante esta fecha, se incrementa la impartición de cursos del Departamento en otras instituciones educativas del país.

³⁸ *Ibidem.*

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

Por otra parte dentro de la ENEP-I, se aprobó el llamado Proyecto de Investigación Troncal, que benefició a todas las carreras, y "fue concebido como un medio de superación fundamental para el docente...con el que se buscaba favorecer la vinculación entre las acciones de docencia e investigación. Tal programa permitió la dedicación a la investigación, con el 10% de su tiempo a los profesores contratados con 30 o 40 horas".³⁹ En este programa participaron profesores de asignatura y su propósito fundamental fue el perfeccionamiento docente de los participantes.

En 1981, se crea el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), lugar en el que se elabora y proyecta el material audiovisual para los profesores de las carreras de la ENEP y se añade, como una nueva sección del Departamento de Pedagogía. Entre este año y el siguiente (1982),⁴⁰ se continuó con los programas de las secciones anteriores y se incrementó el esfuerzo de las siguientes actividades: evaluación y reforzamiento del desarrollo curricular y el mejoramiento de la actividad didáctica del profesorado.

³⁹ Ulloa Lugo, Norma. "Hechos, Datos, Eventos e Hitos". En Furlán, Alfredo. *Iztacala, su tiempo y su gente*. UNAM, ENEP Iztacala. México, 1998. P.9

⁴⁰ Para este año, se inaugura la Unidad de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias de la Salud y Educación (UIICSE), lugar en donde siguieron colaborando posteriormente algunos investigadores que estuvieron participando en el Departamento de Pedagogía, cuando éste se desintegra.

Este período se caracterizó por la combinación de cuatro modalidades de trabajo:

- a) Oferta de un sistema estable de cursos y seminarios abiertos a profesores que desearan participar.
- b) Organización y puesta en marcha de cursos a partir de la demanda de los grupos docentes.
- c) Apertura de seminarios de análisis de problemas de la práctica docente.
- d) Publicación de materiales educativos.

Durante 1983, el Departamento de Pedagogía, diseñó junto con los directivos de la Escuela, un Taller General de Evaluación Curricular, donde se ofrecen los lineamientos curriculares generales para todas las carreras de la ENEP-I, estableciéndose los ejes de análisis: *currículo-contexto*, *currículum-alumnos*, *currículum-programas*, *currículum-práctica docente* y *currículum-investigación*. En cada una de las carreras, se promovió la asistencia a eventos formativos de índole disciplinario y pedagógico, incluyendo en éste último, eventos de didáctica, evaluación curricular, análisis de la investigación educativa, sobre el proceso de Enseñanza – Aprendizaje y la enseñanza modular, métodos de enseñanza, entre otros.

En 1984, los integrantes del Departamento de Pedagogía, abren programas de formación en las Didácticas Especiales, así como proyectos de estancias académicas, seguimiento de actividades de aprendizaje en los módulos metodológicos, así como la organización y desarrollo de eventos de tipo educativo y curriculares.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

Durante 1985 y 1986, el Departamento mantiene sus proyectos y asesorías en las diferentes carreras, la cuáles ya cuentan con un proyecto académico curricular propio. Cabe resaltar aquí, que a lo largo de los años, que estuvo funcionando dicho Departamento, la evolución que tuvieron los programas de formación docente, adquirieron características propias. Por un lado, Psicología, y por el otro estuvieron Medicina, Biología, Enfermería y Odontología, las cuales tuvieron una metodología distinta. Con respecto a estas carreras, la evolución formativa, se dio de la siguiente manera:

En el caso de Psicología, las actividades que se desarrollaron en materia de formación docente fueron: seminarios de formación continua, programas de formación docente en diferentes áreas temáticas de la carrera, formación de los profesores en maestrías y doctorados, cursos y seminarios de actualización.

Con respecto a las otras carreras, los eventos que se crearon fueron los siguientes:

- a) Cursos para personal docente, sobre temas de didáctica, integración contenido-método a nivel modular o intermodular y actualización en contenidos de las áreas disciplinarias básicas.
- b) Talleres y seminarios que incluyen, seminarios de desarrollo curricular, programas de seguimiento docente y talleres de microenseñanza.
- c) Becas, comisiones y reuniones académicas, en donde se enviaron profesores para realizar prácticas de servicio de investigación a Centros Especializados como fueron el CEUTES y el CISE. Se otorgaron becas para realizar estudios de posgrado y se organizaron jornadas y congresos, así como eventos académicos en donde se discutían los problemas de las diferentes carreras de la Escuela.

Para 1987, el Departamento de Pedagogía, cambia su nombre a Departamento de Investigación en Educación y Currículo, en donde se siguieron manteniendo las secciones de evaluación y desarrollo curricular, evaluación del aprendizaje y formación docente. En 1988, se continúa con el asesoramiento a las carreras de la Escuela, en sus procesos de evaluación curricular, buscando integrar cada vez más un equipo interdisciplinario (pedagogos, biólogos, psicólogos y médicos), uniendo prácticas pedagógicas e investigaciones educativas.

Conforme transcurría la década de los 80's, el presupuesto se fue estrechando cada vez más para el Departamento y comenzaron a haber ciertas carencias económicas, que lo obligaron a irse desestructurando. Aunado a ello, "la demanda de posgrado para los maestros en ejercicio, empezaba a ser cada vez más fuerte. Ellos mismos ya no querían asistir a ciertos cursos, algunos inclusive consideraban que era interesante, pero para ellos resultaba una demanda muy clara tener un grado de maestría, entonces ahí viene un elemento de evolución social que va contra el sentimiento de necesidad de existencia del Departamento, es decir, los maestros tenían ya otro proyecto, otro interés que cada vez se fue acentuando más por la formación curricular"⁴¹. De esta forma el Departamento dejó de ser funcional a la ENEP, "puesto que ya se habían dado las modificaciones curriculares, se consolidó cierto nivel de funcionamiento y se tuvieron determinadas experiencias de formación, entonces empezó a ser menos objeto de demanda, al mismo tiempo que decreció la capacidad de oferta".⁴²

⁴¹ Ver Anexo 4.

⁴² *Ibidem*.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

Es necesario señalar que a partir de 1989, no se encontraron datos que nos permitieran sistematizar la información de lo que ocurrió con las acciones de formación docente dentro de la ENEP - I. No obstante podemos señalar que desde sus inicios, la ENEP - I, le dio más impulso a las actividades de desarrollo curricular, debido a la transformación que sufrieron los planes de estudio de las carreras y en esa medida, la formación docente siempre estuvo supeditada al currículo.

Actualmente la FES Iztacala tiene los cursos de actualización que ofrece la DGAPA, que se dan en los interanuales y los intersemestrales. Así mismo muchas actividades de actualización y formación han sido desplazadas a Educación Continua, que son las actividades que los participantes pagan, para que se les otorgue una constancia. De esta manera es como se mantienen ahora ciertas acciones que más que ser de formación, son de actualización académica. Pareciera ser, que "la formación docente, ha dejado de ser un proyecto institucional que *medio se atiende* por la DGAPA y si esto se sigue acentuando por la vía de Educación Continua, la perspectiva de desarrollo [en este campo], se percibe catastrófica y desalentadora".⁴³

⁴³ Ibidem.

TRAYECTORIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES "ZARAGOZA"

El 7 de agosto de 1975 se aprobó la creación de la ENEP Zaragoza⁴⁴ (hoy FES), la cual inició sus actividades académicas el 19 de enero de 1976, ofreciendo siete carreras: Medicina, Odontología, Psicología, Ingeniería, Biología, Química Farmacéutica y Enfermería a nivel técnico.

Administrativamente de 1976 a 1990, se llevó a cabo una estructura matricial. De 1991 a 1994, se opera una nueva organización académico-administrativa, en la cual la Secretaría de la Docencia se organiza por jefaturas de carrera, de las cuales dependen coordinaciones de ciclo que pueden abarcar uno o más semestres y tienen bajo su responsabilidad la coordinación de docentes y alumnos. En septiembre de 1994, se aprueba un nuevo organigrama en el que las coordinaciones de ciclo se transforman en coordinaciones de área, con el objeto de lograr una mayor congruencia y desarrollo académico de cada una de ellas, al interior de los planes de estudio de licenciatura y de nivel técnico.

Durante el primer año de labores, la ENEP Zaragoza (ENEP-Z) inició académicamente con los planes de estudio de Ciudad Universitaria, creándose a partir del segundo año planes de estudio innovadores de acuerdo al Sistema de Enseñanza

⁴⁴ El 19 de mayo de 1993, el H. Consejo Universitario aprobó el cambio a Facultad, debido a la aprobación y puesta en marcha del Plan de Estudios del Doctorado en Biología, ya que de acuerdo con la Legislación Universitaria, en el momento que se aprueba un plan de doctorado, la Escuela Nacional que lo propuso pasa a tener la denominación de Facultad de Estudios Superiores (FES). Weiss Steider, Benny. "La transformación de la ENEP Zaragoza en FES Zaragoza". En *Introducción al estudio de la Universidad y de la FES Zaragoza. Sistema Abierto para el Desarrollo Docente*. UNAM, FES Zaragoza. México, 1997. Pp. 319-324.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

Modular, cuyas premisas fundamentales establecen: la vinculación de la Universidad con la resolución de problemas concretos de la comunidad, la integración investigación-docencia-servicio, la relación teoría-práctica, la organización de los contenidos de enseñanza por medio del módulo, fomentando la multidisciplinaria y un replanteamiento de los roles tradicionales del profesor y el alumno, considerando al primero como coordinador, guía y asesor del proceso educativo, y al segundo, como un sujeto activo y responsable de su propio proceso de aprendizaje.

Ahora bien, desde 1976, la ENEP-Z cuenta con una instancia vinculada a la formación docente y para tratar de analizar el desarrollo que ha tenido, es necesario mencionar las etapas, a través de las cuales ha evolucionado.⁴⁵

ETAPA I. (1976-1979)⁴⁶

La ENEP-Z en sus inicios tuvo la necesidad de contratar personal docente en forma masiva para poner en marcha los planes de estudio de las diferentes carreras, por lo que no hubo criterios rigurosos para una selección de dicho personal. Esto representó un reto en el proceso educativo debido a que los jóvenes profesores provenían de esquemas tradicionales y sin ninguna o escasa formación docente, lo cual conllevó a que desde el surgimiento de la ENEP-Z se diera prioridad a la formación docente, tanto en el área pedagógica como disciplinar.

⁴⁵ Cfr. Bellido Castaños, Ma. Esmeralda. Et al. "Trayectoria de la Formación Docente en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza". En Chehaybar y Kuri, Edith. Op. Cit. Pp. 193-210.

⁴⁶ Bellido y Rodríguez, profesoras de la FES Zaragoza, describen siete etapas que abarcan desde 1976 a 1994. No obstante, nosotros hemos modificado las fechas que abarcan las etapas, con el propósito de que el trayecto histórico que presentamos en este trabajo abarque hasta la administración actual.

La estructura académica de la planta docente estaba basada en su mayoría por ayudantes de profesor, en menor medida por profesores de asignatura y posteriormente se otorgaron algunas plazas de profesor de carrera.

Debido a la necesidad de formar docentes de nuevo ingreso y sobre todo a la consolidación del Sistema de Enseñanza Modular, surgió el Departamento de Tecnología Educativa, cuyas actividades se enfocaron a la impartición de cursos y asesorías, principalmente en el área de evaluación del aprendizaje. Este Departamento funcionó hasta mediados de 1976, dado que las demandas de formación de la Escuela iban creciendo; en noviembre de ese mismo año, se creó la Sección de Ciencias de la Educación, "aunque se planteó que dicha sección daría el servicio y apoyo académico en el área de capacitación, así como asesorías a los profesores de todas las carreras, la falta de presupuesto impidió la realización de dichas actividades".⁴⁷

En el intersemestre de 1978 se puso en marcha el Programa de Superación Académica el cual abarcó las áreas disciplinarias específicas de cada carrera y ciertos conocimientos de didáctica, llevándose a cabo durante los períodos intersemestrales. Cabe aclarar que este programa no fue coordinado por una instancia académica de la Escuela, sino por personal de tiempo completo que pertenecía a distintos Departamentos. A la luz de los resultados obtenidos, se hizo necesaria la creación, en noviembre del mismo año, de un Departamento de Pedagogía y Formación de

⁴⁷ Navarro P., M.G. Et ál. "Once años de experiencias de formación docente en la ENEP Zaragoza". En Memorias del Foro Nacional de Formación de Profesores Universitarios. P.2

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

Recursos Humanos⁴⁸, que quedó integrado por las Secciones de Tecnología, Pedagogía Aplicada y Lenguas Extranjeras.

Este Departamento, además de brindar cursos en el área pedagógica, elaboró diversos manuales de autoinstrucción, entre los cuales se encuentran los siguientes: niveles y técnicas de planeación de la enseñanza; elaboración de objetivos educacionales; técnicas de enseñanza; técnicas de evaluación; construcción y empleo de reactivos de selección múltiple en el diseño de exámenes departamentales y elaboración, valoración y uso de cartas descriptivas.

Las actividades de formación docente estuvieron influidas en esta etapa en gran medida por la perspectiva de la tecnología educativa, de acuerdo con la cual, se hace un gran énfasis en el dominio y en la intervención técnica por parte del profesor. Se recalca entonces el carácter instrumental de la didáctica.

ETAPA II. (1980-1982)

Además del Departamento de Pedagogía y Formación de Recursos Humanos, existía el Departamento de Evaluación Académica, mismo que tenía un carácter básicamente administrativo. No obstante dada la similitud de funciones entre ambos departamentos, se les integró creándose la Unidad de Formación de Recursos Humanos y Evaluación Académica, quedando formada por los Departamentos de Tecnología Educativa, Pedagogía Aplicada y Evaluación Académica.

⁴⁸ Cfr. FES Zaragoza. Plan de Trabajo 1998-2002. División de Asuntos del Personal Académico. (Documento interno). UNAM, FES Zaragoza. P.5.

El objetivo principal del Departamento de Tecnología Educativa fue modificar la práctica docente de aquellos maestros formados en el sistema de enseñanza tradicional. El Departamento de Pedagogía Aplicada, tuvo como objetivo principal fundamentar pedagógicamente el programa permanente de actualización de planes y programas de estudio. El Departamento de Evaluación Académica surge de la necesidad de unificar y organizar técnicas en la evaluación de los alumnos, los planes de estudio vigentes, los docentes y el Sistema de Enseñanza Modular de la Escuela.

El programa de formación docente, para esta etapa está integrado por los siguientes subprogramas:

- a) Introducción a la metodología educativa: metodología para la docencia, evaluación de los aprendizajes, producción de guiones y dinámica de grupos.
- b) Investigación en el Proceso Enseñanza – Aprendizaje
- c) Áreas específicas de la Docencia
- d) Contenidos Curriculares.

ETAPA III. (1983-1986)

Para 1983, las actividades de formación docente, quedaron integradas en la Unidad de Evaluación y Desarrollo Curricular (UEyDC), que estaba supeditada a la Coordinación General de Estudios de Posgrado, Investigación y Desarrollo Académico (COEPIDA) del cual dependían los Departamentos de Desarrollo Curricular⁴⁹ y el Departamento de Mejoramiento de la Enseñanza⁵⁰.

⁴⁹ Este Departamento surge de la fusión de los Departamentos de Evaluación Académica y Pedagogía Aplicada.

⁵⁰ Antes Departamento de Tecnología Educativa.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

El plan de trabajo del Departamento de Desarrollo Curricular se centró en el Programa General de Evaluación Académica, mismo que estuvo integrado por cinco proyectos:

- Evaluación de Planes de Estudio
- Evaluación del Aprendizaje
- Evaluación de la Docencia
- Evaluación de la disponibilidad de recursos en el marco institucional
- Sistema de información de alumnos y egresados.

Por otro lado, el Departamento de Mejoramiento de la Enseñanza, se enfocó a atender necesidades académicas de formación de los profesores en las modalidades didácticas de cursos, talleres, asesorías y publicaciones. Los cursos y talleres se organizaron en dos aspectos: básico o introductorio y de aspectos específicos de la docencia.

El paquete básico se integro con los siguientes cursos y talleres: Sistema de Enseñanza Modular, Introducción a la Docencia (Metodología) y Evaluación del Aprendizaje. El paquete de áreas específicas se conformó con los cursos – talleres de: Elaboración de Programas de Estudio, Metodología de la Docencia en la Práctica Clínica, Evaluación de Programas, Dinámica de Grupos, Elaboración y/o Revisión de Instrumentos de Evaluación del Aprendizaje, Integración Docencia – Servicio y Producción de Guiones.

En esta misma etapa, se diseñaron los siguiente proyectos de investigación: la Enseñanza Modular en la ENEP-Z, Perfil y Formación Docente y Evaluación de la

Docencia. En el otro extremo la formación disciplinaria se formalizó en la Secretaría Técnica de Superación Académica, dependiente de la COEPIDA. Dicha Secretaría coordinó los siguientes programas: Formación, Actualización, Perfeccionamiento, Apoyo al año sabático y Apoyo a la obtención de títulos y grados académicos.

Durante este período, se analizan las experiencias de formación y el proyecto académico modular a través de eventos educativos tipo foro, lo cual permitió identificar la necesidad de elaborar un diagnóstico por carrera para crear un programa de formación de carácter integral para cada una de ellas, y a su vez, promover en el docente, la necesidad de investigar lo que sucede en el aula.

ETAPA IV. (1986-1990)

En 1986 se presentan cambios académico-administrativos dentro de la ENEP, las funciones que realizaba el Departamento de Mejoramiento de la Enseñanza, se le asignan a la Secretaría Técnica de Formación para la Docencia dependiente de la COEPIDA y el Departamento de Desarrollo Curricular se convierte en la Coordinación de Investigación Curricular que estaría vinculada a la Coordinación de Estudios Profesionales.

A partir de 1987, la Secretaría Técnica de Formación para la Docencia⁵¹ comenzó a trabajar en el proyecto de investigación: *Detección de áreas prioritarias de la*

⁵¹ Esta Secretaría tiene como objetivo brindar la formación pedagógica necesaria para el desarrollo de la actividad docente, proporcionando al profesor elementos teórico-metodológicos y de análisis de su práctica de acuerdo a las premisas del Sistema de Enseñanza Modular.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

*formación docente de la ENEP Zaragoza*⁵². En este proyecto se planteaba la necesidad de un soporte teórico para trabajar las múltiples determinantes de la docencia, tomando en consideración los siguientes ejes de análisis: sociohistórico, político, legal, epistemológico, psicológico y didáctico, y como estrategia metodológica se propuso que fueran los propios sujetos de la formación (es decir, los docentes), quienes externaran su punto de vista respecto de la misma.

Para tal efecto, se organizó la mesa redonda “la formación docente, orientaciones teórico-metodológicas y su impacto en la práctica docente”, las “jornadas de análisis de la práctica docente” y como producto de estos trabajos, se obtuvieron las Memorias: *Práctica Educativa y Formación Docente de la ENEP Zaragoza*.

ETAPA V. (1990-1994)

En el plan de trabajo 1991-1992, se reconoce la importancia de la función docente para la formación de los futuros profesionistas, por lo que se plantean las siguientes políticas al respecto:

- Promover el reconocimiento al personal docente por sus logros alcanzados⁵³
- Elaborar una estrategia que permita continuar el desarrollo multidisciplinario del personal docente, incorporándolo en procesos integrales que abarquen la formación, actualización y el perfeccionamiento en lo pedagógico, lo técnico-científico y lo cultural; y
- Promover y crear las condiciones necesarias para que el docente participe en

⁵² Ver, Bellido Castañón, María Esmeralda. Et al. Detección de áreas prioritarias de formación docente de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza. UNAM, ENEP Zaragoza. México. 1989. 71 pp.

⁵³ A partir de 1992, se ha otorgado en la FES Zaragoza, un premio anual al mejor docente por carrera.

la elaboración de textos, antologías, libros, manuales, artículos o informes de investigación.

Sin embargo en términos reales, estas políticas institucionales no se concretaron del todo en programas de carácter institucional que impulsaran la formación docente en el sentido amplio e integral que le pretendía dar origen al discurso y la propuesta teórico-metodológica que se generó al respecto.

Con relación al área pedagógica, para 1990, desaparece la Coordinación de Investigación Curricular y la Secretaría Técnica de Formación Docente, dando paso a la Coordinación de Investigación Educativa (CIE), misma que estaría supeditada a la Secretaría de Investigación.

Durante los años de 1990 a 1994, las propuestas de trabajo para la formación docente fueron elaboradas por la CIE, de la cual surgió la propuesta con un diplomado del mismo nombre. Los cursos que se dieron durante esta época fueron: Didáctica y Educación Superior, Elaboración de Programas de Estudio, Dinámica de Grupos, Sistema de Enseñanza Modular y Evaluación del Aprendizaje.

Institucionalmente se le dio un gran impulso a la formación en investigación de una manera sistemática con los Diplomados en Investigación Clínica y Epidemiológica y en Investigación Educativa, con los posgrados que se imparten a nivel de maestría y doctorado y también con la impartición de cursos de Metodología de Investigación y la asesoría para el diseño de proyectos. Así mismo hay que mencionar que durante esta etapa 57 profesores adquirieron sus plazas de profesores de carrera, lo cual implicó

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

que dentro de sus actividades académicas tuvieran que realizar proyectos de investigación.

ETAPA VI. (1994-1998)

En 1994 desaparece la CIE y se crea la Unidad de Desarrollo Académico (UDA)⁵⁴ la cual sigue teniendo una relación directa con la Secretaría de Asuntos Académicos. Dicha Unidad estuvo integrada por tres Departamentos:

- a) Formación y Apoyo Pedagógico,
- b) Educación Continua y Superación Académica,
- c) Intercambio Académico y Becas y Evaluación Académica.

En este sentido como parte del Plan Prospectivo Estratégico (1994-2004) de la FES Zaragoza (FES-Z), se plantean diversas políticas tendientes a fortalecer el quehacer académico, tales como:

- a) Estimular y apoyar la actualización y superación docente con especial énfasis en su profesionalización.
- b) Promover estudios de posgrado entre los académicos.
- c) Estimular la participación de los académicos en investigación.
- d) Estimular la participación de los académicos en la difusión y extensión.
- e) Motivar a los académicos en el uso de las telecomunicaciones para actualización.
- f) Promover la vida colegiada del sector académico.
- g) Impulsar el reconocimiento al mérito académico mediante cátedras, premios y otras distinciones especiales.

⁵⁴ Esta Unidad se propuso lograr la acción prioritaria de crear un sistema integral de formación y actualización docente.

Así mismo se considera en dicho plan que el profesor es "el eje transformador de la vida académica en la FES, por ello la principal preocupación que existe dentro de la estructura de la docencia es lograr la estabilidad laboral, actualización disciplinaria permanente, formación pedagógica y su participación en la vida colegiada."⁵⁵

Lo anterior se ve reflejado en el organigrama de la FES-Z, ya que la Secretaría de Asuntos Académicos queda integrada por dos Unidades: Apoyo Académico y Asuntos del Personal Académico. Como parte de esta administración, se tiene como acción prioritaria, crear un sistema integral de formación y actualización docente, el cual tiene como principales logros:

- o Fortalecer la formación y actualización de recursos humanos que inciden en el desarrollo de las carreras; y
- o Estimular el alto rendimiento académico.

Por otra parte en esta etapa, se inicia el diseño de un *Diplomado en Docencia Universitaria* que plantea entre sus objetivos, proporcionar las herramientas teórico-metodológicas necesarias que le permitan al docente mejorar la calidad del proceso de Enseñanza-Aprendizaje en los aspectos de planeación, operativización y evaluación, promoviendo la vinculación de aspectos disciplinares y pedagógicos para mejorar la adquisición de conocimientos y habilidades en los estudiantes.

También se trabajó en el proyecto de investigación, denominado: "Análisis de la formación docente en la FES Zaragoza", el cual tiene como objetivos, analizar las

⁵⁵ Cfr. Bellido Castaños, Ma. Esmeralda. Et al. "Trayectoria de la Formación Docente en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza". Op. Cit. P.205.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

orientaciones teórico-metodológicas que han caracterizado las prácticas de formación docente al interior de cada una de las carreras, así como en las áreas de posgrado y extensión y, plantear escenarios alternativos a este respecto, tomando en consideración las perspectivas de la educación superior en el país.

ETAPA VII. (1998 a la fecha).

Para 1998, a la Unidad de Asuntos del Personal Académico (UAPA) se le cambia el nombre por el de División de Asuntos del Personal Académico. En la actual administración (2000-2004), vuelve a ser UAPA, y está integrada por los Departamentos de:

- Desarrollo Académico,**
- Educación Continua,**
- Intercambio Académico y Becas y**
- Evaluación Académica.**

Dentro de la UAPA recae ahora el compromiso del desarrollo del programa académico de profesionalización de los docentes en áreas de la ciencia y la tecnología, la didáctica y la pedagogía. Esta Unidad centra sus actividades en diferentes programas de apoyo a la docencia, tales como: formación, actualización y profesionalización, investigación educativa, superación de aquellas actividades que propicien además de la extensión de la cultura (por medio de diplomados, cursos y talleres), otro tipo de actividades como son el intercambio académico con otras facultades, escuelas y universidades nacionales y extranjeras.⁵⁶

⁵⁶ FES Zaragoza. Plan de Trabajo 1998-2002. Op. Cit. Pp. 4, 5.

Considerando lo anterior, en los renglones posteriores realizamos una descripción de las principales funciones que tiene actualmente cada uno de los Departamentos que forman parte de la UAPA.

Departamento de Desarrollo Académico

El Departamento de Desarrollo Académico (DDA) tiene como principal propósito contribuir a mejorar la formación y desarrollo docente de los profesores que integran las diferentes carreras, a través de un conjunto de programas estratégicos vinculados al desarrollo curricular del modelo educativo de la FES-Z. Por lo tanto sus principales objetivos como DDA son:

- Crear un sistema de formación y desarrollo docente acorde al modelo educativo de la FES-Z.
- Propiciar una formación teórico-metodológica en los niveles pedagógico y disciplinario que garanticen un adecuado quehacer académico.
- Promover el desarrollo de metodologías para la consolidación de nuevas alternativas de desarrollo curricular; y
- Fortalecer el sistema de educación abierta y a distancia para el desarrollo docente.

De esta forma, las principales funciones que tiene este Departamento son "la formación, superación y actualización docente"⁵⁷, las cuales se constituyen en procesos constantes encaminados a ofrecer los elementos teórico – metodológicos y técnicos desde las dimensiones pedagógica, disciplinaria y humanístico-cultural que le

⁵⁷ Ver Anexo 4.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

permitan a la planta docente lograr la profesionalización⁵⁸ y mejoramiento⁵⁹ de su quehacer y compromiso universitario.

Dentro de la estructura de lo que hace el DDA, se tiene una clasificación de cursos internos y cursos externos. Los primeros son cursos de actualización, superación y formación y los cursos externos son los cursos de actualización que organiza la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA). Apuntamos en este caso, que dentro de los cursos internos, se encuentra el Programa del Sistema Abierto para el Desarrollo Docente (SADD) que coordina el *Diplomado de Formación Pedagógica*, mismo que consta de cuatro cursos y dos talleres y son los siguientes: "Introducción al estudio de la Universidad y de la FES Zaragoza, Diseño y Desarrollo Curricular, Didáctica del Sistema de Enseñanza Modular, Análisis Interdisciplinario de los Planes de Estudio de la FES Zaragoza, Taller de Redacción y Estilo y Taller de Lectura y Redacción."⁶⁰

Departamento de Educación Continua

El antecedente más remoto de este Departamento, se remonta al año de 1983, en el que por acuerdo del Dr. Rodolfo Herrero Ricaño se crearon las Secretarías Técnicas de Educación Continua y Superación Académica, con el propósito de impulsar por una parte, la superación del personal académico y por otra, mantener el

⁵⁸ En este contexto, la profesionalización se concibe como un proceso fundamental en la formación del docente, que le permitirá reflexionar sobre los problemas que alteran su ejercicio, a través de diversos enfoques teóricos relacionados con el campo pedagógico y el humanístico cultural. Cfr. FES Zaragoza. Plan de Trabajo 1998-2002. Op. Cit.

⁵⁹ Hablamos de mejoramiento, cuando al docente se le ofrecen actividades de superación que tienden a perfeccionar su práctica profesional y docente. *Ibidem*.

⁶⁰ Ver Anexo 4.

vínculo permanente con los egresados de la misma y con profesionales en ejercicio a través de la actualización continua.

Como respuesta a las políticas establecidas por las diferentes administraciones, estas instancias han sufrido diversos cambios dentro de la estructura organizativa de la FES-Z. Hasta mediados de 1990 forman parte de la COEPIDA. A partir de esta fecha, se integraron la nueva Secretaría de Investigación, la Secretaría Técnica de Educación Continua y la Secretaría Técnica de Superación Académica, conjuntándose en una sola, lo que sería la Secretaría Técnica de Educación Continua y Superación Académica. Al mismo tiempo tuvo una reubicación organizativa y física, al integrarse a la Secretaría de la docencia, dependiendo directamente del Departamento de Asuntos del Personal Académico, para sufrir otra modificación e integrarse después a la UAPA, que es donde se mantiene actualmente.

A nivel central, este Departamento trabaja en estrecha relación con la Dirección de Educación Continua de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM⁶¹ y mantiene un vínculo específico con la Red de Educación Continua⁶² de la UNAM (REDEC-UNAM).

La educación continua es un "proceso permanente de renovación, actualización y desarrollo de conocimientos, criterios, habilidades, principios humanísticos y

⁶¹ Creada en 1997 por acuerdo del Rector Francisco Barnés de Castro.

⁶² Surge en 1995, con el objetivo de reunir a diferentes dependencias de la UNAM, con el fin de impulsar y mejorar la calidad de sus servicios a través del intercambio de experiencias y la concertación de acciones conjuntas que multipliquen sus efectos.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

deontológicos para todo aquel que desea estar al día en las actividades que realiza y que le permita la integración eficiente y satisfactoria en el mercado laboral."⁶³

Las principales funciones que tiene este Departamento dentro de la FES-Z son: "ofrecer actualización técnica, humanística y profesional a [los] maestros y actualizar a [los] egresados con temas de gran impacto, innovadores y que no están incluidos en la curricula. Así mismo también se encuentra dentro de [sus] funciones: coordinar, dictaminar y organizar cursos y diplomados de actualización docente, de formación profesional y de extensión de la cultura".⁶⁴

Los programas que ofrece el Departamento pueden ser diplomados, cursos, talleres, seminarios, ciclos de conferencias u otras actividades académicas extracurriculares, que pueden tener una secuencia o bien, realizarse en forma eventual. Dichas modalidades didácticas pueden darse de manera presencial o a distancia, aprovechando los avances actuales de las telecomunicaciones. De esta forma, algunos de los Diplomados que hasta el momento está coordinando el Departamento son:

- I. Docencia Universitaria
- II. Investigación Educativa
- III. Orientación Educativa
- IV. Formación Docente para la Integración Educativa
- V. Investigación Clínica y Epidemiológica.

⁶³ FES Zaragoza. Plan de Trabajo 1998-2002. Op. Cit.

⁶⁴ Ver Anexo 4.

Departamento de Intercambio Académico y Becas

Este Departamento se encarga del otorgamiento de becas para profesores y la coordinación de los proyectos de intercambio académico, los cuales son programas establecidos por la Universidad y que apoya directamente la DGAPA.

“Todo maestro ya sea de tiempo completo o de asignatura que tenga un mínimo de veinte horas clase, tiene derecho a ir a dos congresos nacionales y uno internacional, dentro del lapso de un año”⁶⁵, otorgándoles su beca, siempre y cuando la ponencia en cada evento sea distinta. Así mismo, “los maestros pueden solicitar una beca para estudiar alguna maestría, doctorado, posdoctorado o realizar su año sabático”⁶⁶, para lo cual deben de tener un proyecto de investigación y la “Universidad les establece un plazo determinado para concluir su trabajo y en caso de no terminar en el tiempo estipulado, la Universidad le retira el apoyo económico”⁶⁷, ya que cuando se les otorga un apoyo a los docentes, se están comprometiéndolo a estudiar de tiempo completo.

Por lo que respecta al intercambio académico, pueden establecerse convenios nacionales o internacionales con las Universidades que tiene contacto la UNAM, de tal forma que si un docente de la FES-Z decide irse a realizar un proyecto a otra Universidad, se negocia qué Universidad va a pagar los gastos de viáticos y la estancia académica.

⁶⁵ *Ibidem.*

⁶⁶ *Ibidem.*

⁶⁷ *Ibidem.*

Departamento de Evaluación Académica

Desde 1980 como una instancia vinculada a la formación docente se conforma la Unidad de Formación de Recursos Humanos y Evaluación Académica, la cual sería el antecedente de lo que hoy es el Departamento de Evaluación Académica.

El principal objetivo de trabajo que tiene este Departamento es “apoyar a los profesores en las áreas necesarias para su desarrollo académico”.⁶⁸ Por lo tanto, es indispensable evaluar el trabajo docente para poder establecer programas de formación que les permitan tener un mejor desempeño en su práctica. Debido a esto, como parte de las acciones que lleva a cabo, tiene tres grandes áreas de evaluación docente:

- ✓ *Evaluación de la formación del docente*: tiene como propósito conocer la formación educativa, los proyectos de actualización, los grados académicos obtenidos y la formación disciplinaria y/o pedagógica que tengan los docentes de la FES-Z. Esta evaluación se realiza a través de un cuestionario que se les aplica directamente a los docentes.
- ✓ *Evaluación del docente que hacen los alumnos*: en este rubro, los estudiantes brindan en un momento dado su apreciación respecto a los profesores que les dan clase, a través de la aplicación de un cuestionario que se les da a la mitad de su semestre escolar. Dicho cuestionario evalúa los siguientes aspectos: “asistencia, puntualidad, objetivos del curso, profundidad en temas, técnicas didácticas, ambiente de trabajo, motivación, manejo del grupo, relación del desarrollo del curso con el programa,

⁶⁸ *Ibidem.*

material didáctico, contenido del material bibliográfico, instalaciones donde se desarrollan los cursos, entre otros aspectos".⁶⁹

- ✓ *Evaluación de las actas de exámenes*: esta evaluación es un poco oculta para el docente, ya que una vez que se procesa la información de las calificaciones, se visualizan los índices de aprobación, reprobación y deserción de los alumnos.

La finalidad de que se tengan todos estos datos de evaluación es para lograr el mejoramiento de la práctica docente, a través de un programa concreto de formación. De ninguna manera esta evaluación está ligada a las promociones y categorías escalafonarias dentro de la Universidad.

A grandes rasgos, estas son las actividades que realizan los Departamentos que actualmente coordina la UAPA y que se hacen cargo de la formación docente de la FES-Z. Podemos señalar al respecto que en ésta Facultad también están resultando relevantes las acciones de Educación Continua y los cursos de actualización de la DGAPA, en contraparte no se están generando en este momento proyectos de formación más sistematizados y flexibles, que el propio Departamento de Desarrollo Académico elabore para los profesores tanto de nuevo ingreso como en ejercicio, de la FES -Z.

⁶⁹ *Ibidem.*

TRAYECTORIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ARAGÓN"

La ENEP Aragón fue creada por acuerdo del H. Consejo Universitario el 23 de septiembre de 1975 e inaugurada por el Rector Soberón, el 19 de enero de 1976. Inicialmente queda conformada con un carácter interdisciplinario y una organización departamental. Su vida académica da comienzo con 1509 estudiantes distribuidos en 10 carreras,⁷⁰ con una planta docente de 187 profesores, de los cuales 154 eran de asignatura y 33, ayudantes de profesor. La trayectoria que tuvo el área que se encarga de la formación docente, recibió una serie de modificaciones tanto en sus actividades como en sus principales propósitos, por lo que presentamos el trayecto que siguió a través de cuatro etapas de desarrollo.

ETAPA I. (1976-1980)⁷¹

Esta etapa abarca desde los inicios de la Escuela hasta la instalación integral de la infraestructura necesaria para el desarrollo de las funciones académicas y de las actividades administrativas. En términos generales, al igual que las demás ENEP, inicia con una planta docente joven que en general se caracterizaba por la falta de

⁷⁰ Arquitectura, Diseño Industrial, Economía, Ingeniería Civil e Ingeniería Mecánica Eléctrica, Pedagogía, Periodismo y Comunicación Colectiva, Relaciones Internacionales y Sociología. Posteriormente se agregan en su división de estudios profesionales: Ingeniería en Computación y Planificación para el Desarrollo Agropecuario y en su división de estudios de posgrado, se crearon las Maestrías en Educación Superior, Ciencias Penales y en Economía Financiera.

⁷¹ Si se desea tener mayor información con respecto a esta etapa Cfr. Caballero Velázquez, Jesús. Et al. "La formación de profesores en la ENEP Aragón (Desarrollo y Vicisitudes)". En Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios. ANUIES, SEP, UNAM. México, 1987. Pp. 1-14.

experiencia docente, poca práctica profesional e inexperiencia en las tareas de investigación, debido a que se estableció una gran flexibilidad en cuanto a los criterios de ingreso y contratación de los docentes. Así comienzan a estructurarse las primeras respuestas institucionales para atender la formación docente de la ENEP a través de un plan permanente que posibilitó la constante superación, actualización y capacitación del personal académico de la Escuela.

De esta manera en 1976, la ENEP organizó un programa de formación docente, basado en los cursos de diseño curricular impartidos por la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM. Posteriormente la UNAM puso en marcha el Programa de Superación del Personal Académico a cargo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), a fin de sistematizar y satisfacer las necesidades de formación, actualización y perfeccionamiento docente.

Para 1977 se crea el Centro de Servicios Educativos y se inicia el Programa de Formación Didáctica del Personal Docente. Entre 1977 y 1979 se definen de manera específica las funciones de dicho centro, las cuales serían impartir cursos de formación docente y proporcionar apoyo didáctico a los profesores. Para dicho propósito se impartieron una serie de cursos introductorios de Didáctica General y de Sistematización de la Enseñanza.

Por otra parte, la ENEP dado su proceso de desarrollo y crecimiento, se encontraba en la definición y el establecimiento de políticas y orientaciones académico-administrativas, por lo que las reorganizaciones internas se gestaban de manera periódica. Así, a mediados de 1979 el Centro de Servicios Educativos se convierte en Departamento de Servicios de Apoyo Académico, adscrito a la Unidad

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

Académica. El Departamento se organiza en dos secciones: una de instrumentación y formación de profesores y otra, sociopedagógica, lo que denota dos grandes líneas generales de trabajo: *el apoyo a los programas de formación y actualización de profesores y el seguimiento escolar y apoyo psicopedagógico a los estudiantes.*

Por lo tanto, para cubrir las necesidades de apoyo pedagógico se estructuró una capacitación didáctica para los profesores de nuevo ingreso a través del curso Introdutorio de Didáctica General y en términos de formación docente para los profesores en ejercicio se continuaron los cursos de Sistematización de la Enseñanza y Evaluación del Aprovechamiento Escolar.

A tres años de haberse creado la ENEP, institucionalmente se estableció como lineamiento institucional, la titulación de todos los profesores que aún estaban en condición de pasantes, y en cuanto a apoyo académico se refirió, la ENEP creó el Departamento de Intercambio Académico que se dedicaría a coordinar el Programa de Becas para realizar estudios de posgrado en el país y en el extranjero, así como la participación en eventos académicos nacionales y extranjeros.

Así mismo surge el Departamento de Equipo Audiovisual que estaría encargado de brindar apoyo de equipo audiovisual a los profesores que así lo solicitaban o requerían para un mejor desempeño didáctico en sus actividades docentes.

Para 1979, el Departamento de Servicios de Apoyo Académico se transforma en Departamento de Planeación Académica, convirtiéndose posteriormente en el responsable de la coordinación y administración del Programa de Superación Académica ante la DGAPA.

ETAPA II. (1980-1985).

En 1980 el Programa de Superación Académica tiene un particular impulso ya que alrededor del 80% de los cursos realizados eran propiamente de actualización y sólo el 20% restante fueron de formación⁷², lo cual viene a ser retroalimentado durante los dos siguientes años, debido básicamente a las siguientes acciones:

- Propuesta de la creación de la Maestría en Enseñanza Superior (1980-1981), cuyos principales objetivos eran:
 - a) Contribuir a la formación docente del profesorado en las diferentes especialidades universitarias.
 - b) Formar profesores aptos para el estudio de los problemas de educación superior dentro de cada una de las profesiones universitarias.
 - c) Capacitar a los profesores universitarios para la elaboración en planes interdisciplinarios de investigación pedagógica.
 - d) Promover en los profesores la permanente actualización de sus conocimientos pedagógicos y los propios de su disciplina capacitándolos para que se conviertan en agentes de la transformación de la enseñanza superior mediante la formación de una actitud crítica.
 - e) Preparar a los profesores para las actividades de divulgación de la didáctica especializada.

⁷² De esta manera podemos apreciar que las diferentes proporciones que tienen los eventos académicos del Programa de Superación del Personal Académico, resultan menores en el caso relativo a la formación, y mayores en cuanto a la actualización de conocimientos disciplinares.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

- Incorporación y formación de egresados para la docencia. Con el egreso de sus primeros profesionistas la Escuela encontró en esta situación la posibilidad de fortalecer sus programas de formación y capacitación para que sus egresados, progresivamente se integraran a la docencia. Por lo tanto, una acción complementaria fue la de promover y contratar (vía concurso de oposición) a ayudantes de profesor en distintas áreas y carreras de la Escuela.
- Diseño e instalación de un Sistema de Becarios, el cual apoyó a los profesores que realizan estudios de posgrado en áreas de investigación que son de interés prioritario para la institución.

En 1982 con el propósito de encontrar nuevos cauces para el fortalecimiento del Programa de Superación Académica, se constituye la Mesa de Superación Académica, integrada principalmente por los Coordinadores de Área / Carrera, misma que en abril de este año se convierte en *Consejo Consultivo de Superación Académica*. Ambos órganos tenían como propósito mejorar el Programa de Superación Académica, destinado a toda la planta docente de la Escuela. Por ello para estructurar los cursos de formación pedagógica a través de este Consejo, se diseñaron y aplicaron en dos ocasiones encuestas a profesores de las diferentes carreras de la ENEP, que tenían como fin detectar las necesidades de formación para poder estructurar los cursos que requerían los profesores, de tal manera que una vez hecho esto, se implementaron cuatro alternativas de capacitación pedagógica: Diseño Curricular, Evaluación de Programas, Taller de Material Audiovisual y Filosofía de la

Educación. Debido a lo anterior, es que esta etapa tuvo el objetivo de institucionalizar la formación docente a través de la actualización específicamente.

ETAPA III. (1985-1998)

Durante los primeros años de esta etapa, se continúa con el Programa de Superación Académica, teniendo como propósito institucional, darle una perspectiva integral a la problemática de la formación, actualización y capacitación de los docentes, articulando la realización de este tipo de eventos, con el impulso a los procesos de regularización, estabilidad y promoción del personal académico.

Así pues para 1985, la vinculación docencia-investigación se fortalece. Se establecen como propósitos institucionales, el fortalecimiento de los estudios de posgrado, elevando los índices de eficiencia terminal en este mismo nivel de estudios y, consolidando la infraestructura mínima de apoyo que tiene la ENEP. Resultado de ello, se crea en 1986, la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la Escuela.

De 1986 a 1990, no hay documentos que nos permitan conocer que estancia estuvo coordinando el Programa de Superación Académica de la DGAPA. No obstante, sí es un hecho que estos cursos de actualización se mantuvieron dentro de la ENEP.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

En los últimos años de esta etapa, la Unidad de Planeación es la que se hace cargo de los cursos de la DGAPA y se crea la Jefatura de Educación y Seminarios, la cual es un área que organiza cursos de diversas temáticas para los profesores⁷³.

ETAPA IV. (1999 a la fecha).

Durante esta etapa, las actividades de formación docente se llevan a cabo a partir de 1999 a través del Departamento de Apoyo Pedagógico, mismo que para el 2000, recibe el nombre de Unidad de Apoyo Pedagógico y para febrero del año 2001, se incorpora a esta Unidad, la Coordinación de Servicios a la Comunidad, de tal forma que recibe el nombramiento de Unidad de Apoyo Pedagógico y Servicios a la Comunidad (UAPSC). Los principales programas que coordina como parte del Apoyo Pedagógico son los siguientes: "tutoría, formación docente, formación integral del alumno, asesoría pedagógica, elaboración de material didáctico y apoyo a la comunidad. Así mismo dentro de la Coordinación de Servicios a la Comunidad, es responsable de los Departamentos de: Servicio Social, Bolsa de Trabajo y Servicios Médicos".⁷⁴

Dentro de la UAPSC el programa de formación docente está estrechamente vinculado con el de tutoría, ya que dentro de la ENEP, a todo profesor se le sensibiliza y forma para ser tutor, por lo que los principales objetivos que se tienen dentro de este programa son:

- "Sustentar las bases de un proceso de profesionalización que permita generar en [la ENEP Aragón] un proyecto docente; y

⁷³ Cfr. Anexo 4.

⁷⁴ *Ibidem*.

- Proporcionar al docente...los referentes teóricos conceptuales, metodológicos e instrumentales que le permitan construir y reconstruir su práctica [así como elaborar] una propuesta de metodología didáctica...con la finalidad de que lleve a la práctica los referentes aprendidos⁷⁵ y así lograr una formación docente de calidad.

Por lo tanto las principales acciones que se llevan a cabo son las siguientes: "la creación y puesta en marcha del Diplomado en Docencia Universitaria, la elaboración de programas de formación; la evaluación y seguimiento del desempeño docente, la elaboración de detección de necesidades de los profesores que ingresan a la planta docente y la selección, desarrollo y evaluación del personal docente"⁷⁶.

Dentro de este programa, existen dos tipos de cursos. Por un lado se encuentran los cursos de formación en torno a cuestiones pedagógicas⁷⁷ que ha diseñado la UAPSC y un Diplomado en Docencia Universitaria⁷⁸; y por el otro, están los cursos de actualización que ofrece la DGAPA en distintas áreas de conocimiento. Cabe señalar que los primeros no tienen financiamiento y que las personas que los imparten lo hacen de manera voluntaria y para los docentes participantes son totalmente gratuitos, excepto el Diplomado que se paga a través de Educación Continua;

⁷⁵ *Ibidem.*

⁷⁶ *Ibidem.*

⁷⁷ Dichos cursos están dirigidos a los docentes de la ENEP y se abren en cada período intersemestral. Algunos títulos de los mismos son: Didáctica General, Formación de Tutores, Dinámica de Grupos, Teorías y Estrategias de Aprendizaje, Elaboración de Programas de Estudio, Evaluación Educativa, Taller para Directivos y Taller para Candidatos a Concursos de Oposición, entre otros.

⁷⁸ Este Diplomado es coordinado por Educación Continua y consta de seis módulos:

- a) Explicación y análisis del acto educativo
- b) Teoría curricular como una explicación de la práctica docente
- c) Didáctica y proceso de Enseñanza – Aprendizaje
- d) Herramientas didácticas
- e) Motivación y teorías del aprendizaje en la práctica docente
- f) Docente – Investigador.

Cfr. Anexo 4.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

mientras que los segundos, son financiados directamente por la DGAPA y los materiales y recursos que se requieren son cubiertos con el presupuesto de la ENEP.

Dicho lo anterior podemos decir, que la UAPSC concibe la formación docente como la formación que un docente debe tener en el área pedagógica y a partir de ahí, tiene como principal propósito lograr la profesionalización de la docencia, una vez que el docente no sólo conozca muy bien el área de su especialidad, sino también el área didáctico-pedagógica.

TRAYECTORIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES “ACATLÁN”

La ENEP Acatlán fue inaugurada el 1° de marzo de 1975⁷⁹ e inicia sus cursos lectivos con 13 carreras⁸⁰ a nivel profesional. Inicialmente, al igual que las otras ENEP, Acatlán se vio en la necesidad de contratar un gran número de profesores a fin de cubrir sus necesidades inmediatas, por lo que desde esa fecha surge una área que se encargaría de la formación docente de tales recursos humanos, la cual dependería directamente de la Secretaría del Personal Académico (lo que hoy es, la Secretaría General).

Trataremos de presentar por etapas, el desarrollo que ha tenido la formación docente dentro de la ENEP, aclarando que este apartado se sistematizó a partir de los pocos datos que logramos recopilar a través de algunos documentos internos de la misma, así como del apoyo invaluable de funcionarios y personal adscrito al área en diferentes momentos de su desarrollo.*

*Agradecemos en este sentido, las aportaciones de las siguientes personas que nos proporcionaron información en su calidad de informantes clave: Lic. Jesús Manuel Hernández Vázquez, Pasante de la Lic. en Pedagogía Luis Suárez Hernández, Lic. Ma. Isabel García Rivera, Lic. Mónica García Ortiz, Lic. Nancy Picazo Villaseñor, Lic. Sergio Montes García y Lic. Yazmín del Ciprés González.

⁷⁹ “ENEP Acatlán”. En UNAM, *Informe 1975*. Publicación de la Comisión de Estudios Administrativos. UNAM, México, 1976. Pp. 355.

⁸⁰ Actuaría, Arquitectura, Administración Pública, Ciencias Políticas, Derecho, Economía, Historia, Lengua y Literatura Hispánicas, Periodismo, Relaciones Internacionales, Sociología, Filosofía e Ingeniería Civil. Para 1978 se fusionan Administración Pública y Ciencias Políticas en una sola carrera. Actualmente la ENEP Acatlán cuenta con 16 carreras en general, dado que posteriormente se integraron Enseñanza de Inglés, Pedagogía y Periodismo y Comunicación Colectiva.

ETAPA I. (1975-1982)

En 1975, el área que se encargaba de la formación docente es el Departamento de Tecnología Educativa, el cual tuvo como principal tarea la planeación, organización y realización de cursos de superación pedagógica dirigido a los profesores que conformaban la planta docente de la ENEP. Los principales cursos que se impartieron fueron: Didáctica General, Elaboración de Objetivos, Dinámica de Grupos y Lectura Dinámica. Así también inició la edición de un boletín periódico: *El Boletín de Tecnología Educativa*⁸¹, que contenía información referente a diversos problemas de didáctica, sistemas y técnicas de enseñanza, para mantener al profesorado de la ENEP al tanto de las innovaciones en diversos campos de las Ciencias de la Educación.

Para 1976, como parte de la reestructuración interna de la Escuela, el Departamento de Tecnología Educativa, amplía sus funciones denominándose entonces Departamento de Formación Docente⁸². Dicho Departamento coordinó el Programa de Superación Académica a través de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) y que está dirigido a todos los profesores de la ENEP, teniendo como propósito fundamental "dotar de los conocimientos y técnicas didácticas a los profesores con base en la formación y capacitación para la docencia, la actualización de conocimientos y el perfeccionamiento".⁸³ Para 1978 se crea el curso de Capacitación para la Docencia durante el estudio de la carrera, cuyo objetivo principal era proporcionar a los participantes los conocimientos, habilidades y

⁸¹ Cfr. *Boletín de Tecnología Educativa*. UNAM, ENEP Acatlán. Año 1. Núm. 1. Octubre, 1975.

⁸² Cfr. *Boletín de Formación Docente*. UNAM, ENEP Acatlán. Año 1. Núm. 6. Julio-Agosto, 1976.

⁸³ ENEP Acatlán: Secretaría del Personal Académico. "Eficiencia en los Servicios Docentes y de Investigación". En *Boletín Informativo*. UNAM, ENEP Acatlán. Año 7. No. 1. Octubre, 1981. P.32.

actitudes que les permitan cumplir eficientemente las funciones del trabajo docente dentro del nivel de educación superior. Tiene una duración de tres semestres: en el primero, se abordaban los aspectos de comunicación y liderazgo en la docencia. Durante el segundo, se ofrecían las funciones didácticas del docente y durante el tercer semestre, se llevaba una práctica docente como ayudante de profesor. Este curso estuvo dirigido a los estudiantes que pretendían realizar su servicio social en la docencia. Entre los requisitos que deberían cubrir los participantes, estaban el de ser alumnos regulares con promedio mínimo de 8 y que estuvieran en el sexto semestre de cualquier carrera.

Por otro lado, el Departamento continua con la publicación del Boletín de Tecnología Educativa, sólo que desde 1976, recibe el nombre de Boletín de Formación Docente y para 1980, cambia su nombre a Cuadernos de Formación Docente, los cuales eran editados de manera gratuita y distribuidos de dos maneras: "una interna y destinada a las autoridades y al personal académico de la ENEP y la otra, externa que se hacía por correo. Se atendía principalmente al público lector de los departamentos, divisiones y centros de estudio de la Universidad; además se mandaba también a varias Universidades del interior del país y Centros de Investigación"⁸⁴. Cabe señalar que aún cuando estos cuadernos se crearon con la idea de difundir ciertos temas que podrían apoyar la formación docente de los profesores, casi todos los números publicados si bien abordaron temas relacionados al campo educativo, no estuvieron ligados a las problemáticas particulares de la formación docente de la ENEP Acatlán.

⁸⁴ ENEP Acatlán. "Cuadernos de Formación Docente". En *Boletín Informativo*. UNAM, ENEP Acatlán. Año 10. Núm. 28. Junio, 1984. P.7.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

Así mismo a partir de 1981, el entonces Director de la ENEP, el Lic. Francisco Casanova Álvarez, propone un proyecto de políticas para la promoción del personal académico con más de tres años de antigüedad, para que logren tener su definitividad a través de los *concursos de oposición*. Por lo tanto se concretan dos programas: el de Superación Académica y el de Consolidación de la Planta Docente⁸⁵. Estos dos programas, íntimamente relacionados, constituyen el sustrato para el mejoramiento de las funciones docentes, de investigación y de difusión de la cultura.

Específicamente con el proyecto de Consolidación de la Planta Docente, que estuvo bajo la coordinación de la Secretaría del Personal Académico se abordaron dos dimensiones: una de "justicia laboral" (dado que un profesor que estaba a contrato y no había pasado por concursos de oposición, podría o no, ser contratado nuevamente en función de los planteamientos que hacía la institución); y otra, de consolidación y refrendamiento de la excelencia académica de la planta docente. Debido a lo anterior, se tomaron dos medidas importantes; "la contratación anual y la estructuración de concursos de oposición".⁸⁶

El Programa de Superación Académica fue el apoyo principal del Proyecto de Consolidación de la Planta Docente, puesto que brindaría los elementos esenciales para mantener actualizado al personal docente a través del Departamento de Formación Docente.

⁸⁵ ENEP Acatlán. "Iniciativa de la Dirección: una planta docente vigorosa y bien consolidada". En *Boletín Informativo*. UNAM, ENEP Acatlán. Año 7, Núm. 100. Junio, 1981. P.3.

⁸⁶ ENEP Acatlán. *Informe de actividades, 1981*. (Lic. Francisco Casanova Álvarez). UNAM, ENEP Acatlán. México, 1981. P. 26.

Así pues, durante esta etapa se trató de preparar a los docentes dentro de un modelo educativo rígido que respondió exclusivamente a fragmentos inconexos del modelo tecnocrático. Incluso en el trabajo de investigación que se presenta en el Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, la ENEP Acatlán manifiesta que durante ese período se impulsaron actividades que buscaron generar un *adiestramiento pedagógico* que se vincularía con la formación disciplinaria específica de los docentes.⁸⁷ En dicho documento se evidencia una gran cantidad de cursos de didáctica con un reducido número de profesores participantes.

ETAPA II. (1982-1985)

Dentro de esta etapa el Departamento de Formación Docente, recibe el nombre de Departamento de Formación Docente y Superación Académica (DFDSA)*, el cual sigue dependiendo de la Secretaría del Personal Académico, sólo que ahora existe una Sección de Formación Docente y es la que retoma las funciones de lo que antes era el Departamento de Formación Docente. Cabe señalar que desde este momento también forman parte del Departamento el Programa de Superación Académica y todo lo que es Intercambio Académico.

Durante esta etapa la Sección de Formación Docente, cuenta con un banco de 80 horas para atender los programas de formación que se diseñaron para los propios profesores de la ENEP. Este banco de horas estaba conformado de la siguiente manera: 40 horas eran de la persona responsable de la sección y las otras 40, eran

* A partir de este momento y en los capítulos posteriores, identificaremos al Departamento de Formación Docente y Superación Académica de la ENEP Acatlán con dichas siglas.

⁸⁷ Trejo López, Antonio & Montes García, Sergio. "Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán - UNAM. Sección de Formación Docente de la Secretaría de Personal Académico". En Foro Nacional Sobre Formación de Profesores Universitarios. UNAM, SEP. ANUIES. México, 1987. P.6.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

distribuidas entre los coordinadores que se encargaban de planear, diseñar e impartir los cursos.

Los principales objetivos de dicho Departamento dentro de la Sección de Formación Docente fueron para esa época: diseñar, organizar y programar cursos de formación docente para los profesores y estudiantes de la ENEP, a partir de las necesidades y requerimientos específicos de cada uno de ellos y de los Departamentos que conformaban la Escuela. Sus metas principales fueron realizar cursos, talleres y eventos, tendientes a la superación y actualización del personal académico en general. Para ello, existían al inicio de esta etapa, únicamente dos tipos de programas: uno dirigido a profesores y otro, a estudiantes.

Dentro del primero, desde 1982, se inicia el Programa Mínimo de Formación Docente, el cual pretendía proporcionar al profesorado, los elementos básicos fundamentales para el ejercicio de la docencia. Dicho programa estaba sustentado en tres sectores: pedagógico, técnico y social. "Para cubrir el aspecto pedagógico, se diseñó un curso amplio de Didáctica General; para el técnico, se realizaban tres cursos que son: Dinámica de Grupos, Análisis y Manejo de Programas y Didáctica de la Especialidad. Para el social, se trató de cubrir con un curso sobre problemas educativos y sociales en México."⁶⁸ Este programa estaba dirigido esencialmente a profesores que no habían llevado cursos pedagógicos de ningún tipo y, mediante éste, se otorgaban los elementos esenciales y generales para ello.

⁶⁸ ENEP Acatlán. "Para la superación académica: Sección de Formación Docente". Boletín Informativo. UNAM, ENEP Acatlán. Tercer época. Año 1. No. 1. Marzo, 1985. Pp. 6,7.

El segundo programa que se manejó fue el curso de Capacitación para la Docencia durante el estudio de la carrera, que para 1985 se modificó y se creó el Programa de Formación para la Docencia, que estaba dirigido a estudiantes que deseaban hacer su servicio social en la docencia⁸⁹, dentro de la Escuela. Para dicho servicio social, se les solicitaba que tomaran un curso para la formación de la docencia, el cual constaba de dos semestres, con una duración de 130 horas⁹⁰. Es fundamental señalar que incluso en este curso se tuvieron también estudiantes participantes de otras escuelas de la UNAM, por lo que tuvo un gran prestigio fuera de la ENEP Acatlán.

Dentro de este curso se hacía un análisis general sobre la problemática educativa a nivel superior y se les proporcionaba una serie de elementos, para que después de que realizaran su servicio social, pudieran integrarse a la planta docente, no sólo de Acatlán, sino de cualquier otra Institución Educativa.

Posteriormente se creó otro programa de Capacitación Docente para Profesores⁹¹, el cuál estaba integrado por cursos, cuyos objetivos, contenidos y duración, se determinaban conforme a las necesidades de los profesores. En promedio, tenían una duración de 20 horas y se realizaban en los periodos intersemestrales.

⁸⁹ Los requisitos que exigía el Departamento, eran que los participantes tenían que ser alumnos regulares, haber concluido el octavo semestre y alcanzar un promedio de calificaciones superior a 8.0.

⁹⁰ Las unidades temáticas que lo conformaban eran cinco: Identidad y Tarea Docente; Currículum, Práctica Docente y Profesional; el Proceso Grupal; el proceso de Enseñanza – Aprendizaje; y la Evaluación.

⁹¹ Ver ENEP Acatlán, Sección de Formación Docente de la Secretaría de Personal Académico. En Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios. UNAM, SEP, ANUIES. México, 1987. P. 3.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

Para 1984, se inicia el Programa Institucional de Ayudantías (PIA)⁹², cuyo objetivo era la capacitación pedagógica de estudiantes de la propia Escuela que pudiera integrarse posteriormente a la planta docente. Este programa surge inicialmente por la inquietud de la División de Matemáticas e Ingeniería, dado que tanto en las carreras de Actuaría y Matemáticas Aplicadas y Computación (esta última de recién incorporación a la ENEP Acatlán), se tenía un campo laboral bastante amplio y eran escasos los egresados de las mismas que tuviesen el interés de ejercer como docentes. Por lo tanto para esta etapa, aproximadamente el 15 o 20% de las plantas docentes de estas carreras se fueron constituyendo por estudiantes que aún no habían terminado la carrera y que se encontraban ya, en los últimos semestres. Así al mismo tiempo que estaban cursando sus semestres, comenzaron a dar clase, dentro de sus mismas licenciaturas. Debido a esto, durante los dos primeros años, este programa les ofrece un curso propedéutico de Didáctica General. Posteriormente dicho programa se abre a todas las carreras de la ENEP y desde entonces los estudiantes que ingresaban eran ayudantes de profesor. Es así como el programa se constituye de tres etapas: la primera, era un curso propedéutico con duración de 50 horas, cuyas unidades temáticas eran: Introducción a la Didáctica General, Elementos de Manejo de Grupo y Análisis y Planeación del Programa de la Materia. La segunda etapa, era la práctica docente que el egresado del propedéutico realizaba durante un semestre con un profesor; y la tercera etapa, se constituía en un curso de Evaluación de 20 horas, donde se analizaba la experiencia, que los estudiantes habían tenido como ayudantes de profesor en la etapa anterior.

Así mismo, dentro de este periodo la Sección de Formación Docente participó en la elaboración de unos cuantos programas televisivos realizados por profesores de la

⁹² *Ibidem*. Pp. 3, 10, 11,

Escuela, sobre temas educativos, colaborando con algunas charlas y lecciones en torno a ciertos aspectos como la deserción escolar y continuó con la publicación de los Cuadernos de Formación Docente.

El DFDSA, también siguió coordinando el Programa de Superación Académica que siempre tuvo apoyo firme a través de la DGAPA, con el propósito de formar, actualizar y perfeccionar constantemente a los profesores. Por lo tanto, conviene señalar que dentro de este programa se establecieron proyectos que involucraron la utilización de diversas estrategias, como por ejemplo, cursos de actualización y perfeccionamiento docente; becas nacionales e internacionales, para cursar estudios de posgrado o para entrenamiento en áreas específicas.⁹³

Además se diseñó un proyecto integral de diagnóstico y evaluación de la planta docente⁹⁴, con el propósito de detectar las áreas críticas que manifestaban los docentes dentro del aula, y así establecer las acciones a seguir para que se determinaran los problemas académicos que requerían especial atención en la formación de docentes.

ETAPA III. (1985-1988)

Dentro de esta etapa se revisaron y modificaron algunos programas y se crearon otros nuevos, con el propósito de apoyar la superación del personal docente.

⁹³ ENEP Acatlán. Informe de actividades 1982. (Lic. Francisco Casanova Álvarez). P. 21.

⁹⁴ ENEP Acatlán. Informe de actividades 1983. (Lic. Francisco Casanova Álvarez). P. 27.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

El Plan general de actividades de la Sección de Formación Docente, comprendió cinco programas⁹⁵ que a continuación desglosamos:

Programa I. Formación para la Docencia. Dicho programa mantiene el objetivo original que es el de apoyar a los estudiantes que deseaban realizar actividades dentro de las tareas docentes. Sólo que a partir de 1986, se modifica puesto que en lugar de cubrirse en 130 horas, se comienza a cubrir en 80 horas.

Programa II. Institucional de Ayudantías. Dentro del cuál se impartieron los siguientes cursos: primer Curso Propedéutico para Ayudantes de Profesor (en Ciencias Básicas), Curso de Actualización Didáctica, Taller de Práctica Docente y segundo Curso Propedéutico para Ayudantes de Profesor.

Programa III. Capacitación Docente para Profesores, cuyo propósito principal es complementar la formación y desarrollo docente. Los cursos que se impartieron dentro de este programa fueron: Introducción a la Didáctica, Planes y Programas de Estudio, Introducción a la Dinámica de Grupos, la Relación Maestro-Alumno, Taller de Práctica Docente en Técnicas Grupales, Aspectos Psicológicos de la Docencia, Metodología de la Enseñanza, Taller de Análisis y Manejo del Programa y Taller de Evaluación Pedagógica, entre otros.

Programa IV. Actualización Didáctica para Funcionarios. Este programa se crea en 1986 y es dirigido a los funcionarios de la Secretaría del Personal Académico, pretendiendo que éstos actualicen su información pedagógica para vincular más adecuadamente su función administrativa en la tarea docente propia y la del profesorado en general. Este programa surge con el propósito de ofrecer ciertos espacios de formación a los altos funcionarios, secretarios técnicos y jefes de división a fin de propiciar, la discusión, análisis y reflexión en torno a la práctica de la

⁹⁵ ENEP Acatlán. Informe de actividades 1985-1988. (Ing. Agustín Valera Negrete). Pp. 27,28.

administración escolar. Los cursos duraban en promedio 15 horas y trataban procesos de control administrativo y evaluación en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje. Algunos de los cursos que se ofrecieron dentro de este programa, fueron los siguientes: Evaluación del Proceso Enseñanza – Aprendizaje, el Perfil del Profesor Universitario, Taller de Elaboración de Pruebas Estructurales, Formación Pedagógica del Secretario Técnico y Técnicas para el Aprendizaje Grupal.

Programa V. Estrategias básicas para el estudio – aprendizaje. Dicho programa se inicia en febrero de 1987 y está dirigido a los estudiantes de todas las carreras con el propósito de apoyarlos en su formación profesional. Inicialmente estuvo conformado por un curso de Métodos y Técnicas de Estudio, el cual se compone de las siguientes unidades temáticas: Ser Estudiante, Administración del Tiempo, Escuchar con Atención, Tomar Apuntes, Leer para Aprender, Elaboración de Resúmenes y Cuadros Sinópticos, Cómo Mejorar la Memoria, Uso de la Biblioteca, Otros Recursos de Aprendizaje, Informes Escritos, Informes Orales, Elaboración de Guías de Estudio y Cómo Preparar Exámenes. Dicho curso tiene una duración de 20 horas. Después de haber puesto en marcha este primer curso, se anexaron otros que formaron parte del mismo programa y los títulos de algunos de ellos fueron: Lectura Receptiva, Métodos de Estudio de Grupo y Lectura Dinámica. Este programa llegó a durar sólo cuatro semestres de trabajo aproximadamente.

Es necesario mencionar que también durante esta etapa, como parte de la Sección de Formación Docente, se siguieron publicando los Cuadernos de Formación Docente y con respecto a la Superación Académica, el DFDSA siguió coordinando los cursos de actualización que promovía y financiaba directamente la DGAPA.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

De manera paralela a las acciones de formación docente del Departamento, durante esta etapa la administración y el Consejo Técnico de la ENEP, manifestaron un particular interés en la consolidación y estabilidad laboral de la planta docente, dándole un gran privilegio al examen de oposición como vía para la integración de los docentes a la cátedra.

En virtud de lo anterior, se elaboró un diagnóstico de la planta docente como base para la definición del Programa de Estabilización del Personal Académico, con lo cual se procuró conciliar la apertura de concursos de oposición en aquellas áreas donde se detectó el mayor interés de los docentes y donde las necesidades de la Escuela, así lo requirieron. De esta forma, institucionalmente se fomentó entre el profesorado la importancia de los concursos de oposición, "no como un simple mecanismo para asegurar su permanencia en el plantel, sino como la forma de garantizar al alumnado, la impartición de cátedra por el personal docente con mayor preparación".⁹⁶ Por lo que entonces el DFDSA tendría que tratar de satisfacer las necesidades primordiales de los docentes a fin de estar lo mejor preparados para incorporarse a los concursos de oposición.

En términos generales, podemos apreciar que durante esta etapa las tareas que realizó la Sección de Formación Docente estuvieron dirigidas no sólo a los docentes en ejercicio, sino que se extendieron a otros sectores como son: la formación de nuevos profesores, la orientación pedagógica a funcionarios y la incorporación de alumnos a un programa, cuyo objetivo fundamental, fue coadyuvar en su formación integral; como vemos, de cierta forma el DFDSA amplió más sus actividades

⁹⁶ *Ibíd.* P. 33.

abriendo sus áreas de atención educativas. Incluso fue durante esta etapa y la anterior, cuando el Departamento tuvo mayor dinamismo y llegó a ofrecer alrededor de 490 cursos, con un total de más de 2000 asistentes.

ETAPA IV. (1989-1996)

El Departamento de DFDSA dentro de su Sección de Formación Docente, tiene el objetivo de "capacitar a los profesores y futuros profesores en aspectos pedagógicos y didácticos que mejoren su práctica docente"⁹⁷. De esta manera continua coordinando los programas de Formación para el Ejercicio de la Docencia, dirigido a los profesores de nuevo ingreso⁹⁸; Formación Docente, dirigido a alumnos y egresados de todas las carreras que se imparten en la ENEP Acatlán y que tienen el interés en laborar en la docencia y la investigación, en el área educativa⁹⁹; y el

⁹⁷ Ortiz García, Mónica. Estrategias de Formación y Capacitación de Docentes, el Caso de la ENEP Acatlán. Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Escuelas de Diseño Gráfico, Universidad Iberoamericana. Enero, 1991.

⁹⁸ Por acuerdo del Consejo Técnico, desde 1994, dicho curso tiene un carácter obligatorio para todos los profesores de nuevo ingreso. "A partir del semestre 95-II, será requisito indispensable para considerar la prórroga del nombramiento de cualquier profesor de nuevo ingreso, la obligación de tomar antes de su ingreso o, a más tardar durante su primer semestre de contratación, el curso de formación docente impartido por la Escuela". [ENEP Acatlán. Informe anual de actividades 1994. (Mtro. Victor J. Palencia Gómez). P. 4.] Este Programa tiene como objetivos principales los siguientes:

- a) Inducir a los profesores de nuevo ingreso a la práctica de la Docencia Universitaria, tanto en sus aspectos pedagógicos como en los técnico - operativos que optimicen su desempeño como docentes.
- b) Proporcionar estrategias didácticas tales como: el diseño, organización y uso de los recursos didácticos y técnicas de enseñanza, que contribuyan al logro de aprendizajes significativos en sus estudiantes de licenciatura.

⁹⁹ Antes llamado Formación para la Docencia. Este programa tiene los siguientes objetivos:

- a) Propiciar en los participantes la habilidad de reflexión docente dentro de un contexto social, político e institucional nacional actual;
- b) Habilitar a los participantes en el uso de algunas técnicas de enseñanza de planeación y evaluación aplicables a diferentes niveles educativos y dirigidos a diferentes sectores sociales; y
- c) Crear estrategias para problematizar sobre cuestiones relacionadas con el aprendizaje, y la impartición de conocimientos, para así, fomentar en los alumnos la producción de aprendizajes significativos.

Dicho programa consta de un Curso-Seminario-Laboratorio con tres unidades temáticas: Dimensiones Sociales de la Docencia, Dimensiones Psicológicas de la Docencia y Dimensiones Pedagógico-Didácticas de la Docencia. Dicha organización temática no implica la desvinculación de los contenidos pues la

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

Programa Institucional de Ayudantías (en tres fases), para los estudiantes que estuvieron interesados en ser ayudantes de profesor e incorporarse a la planta docente de la ENEP. Así mismo se comenzó a desarrollar un Proyecto de Actualización Pedagógica que estuvo constituido por una serie de cursos de actualización y formación didáctica con diferentes temáticas, dirigidos a los profesores de las diversas carreras de la ENEP. Los contenidos de dichos cursos variaban de acuerdo a las necesidades reales de los profesores o bien, se referían a diversos aspectos de enseñanza – aprendizaje en el nivel superior. La duración de los mismos era de cinco semanas, con diez sesiones de dos horas cada una. Cabe señalar que además del abordaje de contenidos pedagógico-didácticos que se manejaba dentro de estos cursos, también se intercambiaban experiencias sobre su práctica docente y es importante resaltar que ésta era la única oportunidad y espacio con el que contaban los docentes para hacerlo, por lo que se constituyeron en espacios significativos de discusión pedagógica.

Dentro de esta misma Sección, hay que subrayar que debido a la reciente incorporación de la Licenciatura en Diseño Gráfico en Acatlán, hay durante esta etapa una participación significativa de los profesores de Diseño en distintos sentidos: en el interés por mejorar su práctica y por la peculiaridad de los contenidos que esta disciplina integra, y que van desde el diseño de un cartel hasta la espectacular presentación de multimedia, sin dejar de lado otros ámbitos del grafismo como son el video, la televisión y la prensa. Esta situación da cuenta de la trascendencia que tuvo la formación sobre ciertos aspectos relevantes en el proceso enseñanza – aprendizaje del Diseño Gráfico y el significado que le dieron los

forma de abordarlos permite rescatar la interrelación y dependencia entre los mismos. Este curso de Formación Docente tiene una duración de 80 horas divididas en sesiones semanales de cuatro horas cada

docentes a ciertos tópicos pedagógico-didácticos. Tenemos así que los contenidos que más importancia tuvieron para los docentes de esta Licenciatura y que en su momento fueron incorporados en un curso de Didáctica Aplicada al Diseño Gráfico, fueron: elaboración y uso de material didáctico, redacción, creatividad, técnicas de aprendizaje y enseñanza grupal, evaluación, planeación de un curso, relaciones humanas en el aula, entre otros. De esta manera se refleja durante esta etapa un especial interés de los docentes de Diseño Gráfico, por su capacitación y formación para el logro de objetivos que plantea su plan de estudios y sobre todo, el perfil de sus alumnos.

Como parte del área de Superación Académica, se estuvieron coordinando los cursos de actualización, con apoyo de la DGAPA, el Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales de Mejoramiento a la Enseñanza y el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación y de Innovación Docente (PAPIID)¹⁰⁰.

Dentro de lo que es intercambio académico, se estuvo coordinando el Programa de Iniciación Temprana a la Investigación y a la Docencia y el Programa de Becas que se otorga a través de la DGAPA y CONACYT para los profesores que realizaron estudios de maestría y doctorado. Así mismo, en el año de 1990, el DFDSA deja de elaborar los *Cuadernos de Formación Docente*, e inicia la publicación quincenal de lo que sería la *Hoja Pedagógica*, que era un documento donde "se reprodujeron artículos y fragmentos, principalmente de autores clásicos, modernos y

una, por lo que abarca un semestre.

¹⁰⁰ UNAM. Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación y de Innovación Docente. Catálogo de resúmenes 1990-1991. Dirección General de Asuntos del Personal Académico. UNAM. México, 1992. P.9

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

contemporáneos, de textos relacionados con la educación”¹⁰¹, así como síntesis referidas a técnicas, enfoques, recursos y procedimientos didácticos.

Para 1991 dentro del Departamento se propone la creación de la Revista Multidisciplina, misma que se constituiría en un espacio de publicación para los profesores en torno a temas educativos. Sin embargo debido a la restricción de recursos económicos al poco tiempo, dicha revista deja de publicarse y posteriormente la retoma el Programa de Humanidades. Así mismo en 1993 el DFDSA, deja de tener el banco de horas para el personal que imparte los cursos de formación docente, lo cual da paso a que se le dé mayor importancia a los cursos de actualización de la DGAPA.

Durante esta etapa, surge la necesidad de desarrollar un instrumento con mecanismos de interpretación, que diera cuenta de la labor del docente en el salón de clases, a través de la opinión de los alumnos. En principio esta tarea es encomendada a través de la Secretaría General a los jefes de las cinco divisiones académicas de la escuela, cuyas propuestas se encontraron muy diversas, por lo que en un segundo momento se delegó al DFDSA desarrollar retomando dichas propuestas, una estrategia de evaluación docente que pudiera ser aplicable a todas las áreas académicas de la escuela. De esta forma, surge en 1995 un programa de evaluación de la planta docente que recibió el nombre de: Sistema Integral de Evaluación Docente (SIED)¹⁰², y el DFDSA estuvo apoyándolo, con la “aplicación de

¹⁰¹ La Hoja Pedagógica, llegó a abordar autores como Kant, Goethe, Makarenko, Freinet, Piaget, Freire, por citar sólo algunos. Véase: ENEP Acatlán. Informe anual de actividades, 1993. (Mtro. Victor J. Palencia Gómez).UNAM, ENEP Acatlán. P. 8.

¹⁰² Picazo Villaseñor, Nancy. Et al. “Reflexiones en torno al sistema de evaluación docente en la UNAM, Campus Acatlán”. En VII Simposium Educación: Compromiso humanista con el cambio de época. ITESO. México, 1999. Pp. 207-214.

un cuestionario que se les daba a los alumnos al final del semestre, con la finalidad de ver cuál era el desempeño del profesor¹⁰³. Sin embargo este programa no sólo consideraba la opinión de los alumnos, sino también la opinión de las autoridades académico-administrativas y la opinión del propio profesor. Por lo tanto el principal propósito del SIED era obtener una apreciación global sobre el desempeño académico del profesor. De esta manera los principales rubros que consideró dentro de la evaluación docente fueron: cumplimiento de obligaciones estatutarias, grado de conocimiento de los contenidos a enseñar, interés por lo que se enseña, habilidades pedagógicas, superación académica y productividad académica. Siendo así, las tres instancias que proporcionaban datos para la evaluación del desempeño docente dentro de este programa fueron:

- a) Las autoridades académico-administrativas, mismas que estaban representadas por las Jefaturas de Carrera y concretamente por los jefes de las diferentes secciones académicas. Su ámbito de competencia en el SIED consistió en proporcionar información sobre las obligaciones de tipo académico-administrativo que debía cubrir el docente, tales como la presentación de un programa de estudios para la materia que impartiría, entrega del informe de sus labores académicas, entrega puntual de actas de calificaciones, entre otras.
- b) El alumno. Quien emitía su opinión en torno al desempeño docente dentro del aula en lo que respecta a dos aspectos: obligaciones académicas del profesor y capacidad pedagógica. La estructura del cuestionario que se utilizó en este caso, contempló los siguientes rubros: planeación del curso, conducción de la clase, motivación, evaluación y cumplimiento de su labor.

¹⁰³ Ver Anexo 4.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

- c) El profesor. Se consideraba la opinión y apreciación que el propio sujeto a evaluar tenga de sí mismo, por lo que esta propuesta de autoevaluación pretende obtener información que indique el grado de conocimiento que el profesor tiene sobre su materia, el interés que imprime a su labor, su habilidad docente y su sentido de profesionalidad¹⁰⁴.

Los resultados que se obtenían de estas instancias, eran presentados en una carta de certificación sobre el desempeño docente, la cual informaba el resultado final, estableciendo cuatro niveles de desempeño: sobresaliente, notable, satisfactorio y deficiente. Así pues, este programa se comienza a aplicar con un carácter optativo, es decir, sólo los profesores que aceptaban ser evaluados, participaban dentro del SIED. No obstante, a pesar de que este programa pudo aplicarse en una primera y única versión en 1996, hubo una crítica que desacreditaba el proceso lo que detuvo su continuidad, dado que fue visto como una imposición de los directivos de la Universidad y nunca como una evaluación que tuviese la intención de lograr un mejoramiento en el desempeño docente.

ETAPA V. (1997-2000)

A lo largo de esta etapa la Sección de Formación Docente del DFDSA, tiene como objetivo: "coordinar las actividades de formación docente [dentro de la ENEP Acatlán] brindando el apoyo académico, didáctico y administrativo que requieran los diferentes órganos que lo integran, así como diseñar, difundir, programar,

¹⁰⁴ Véase Sistema Integral de Evaluación Docente (SIED). UNAM, ENEP Acatlán. México, 1996. 33 pp.

instrumentar, impartir y evaluar los programas de formación docente dirigidos tanto a profesores como alumnos, interesados en su formación como docentes".¹⁰⁵

Desde 1997, el PIA se programa dos veces al año. Se continuó con los cursos de Formación Docente¹⁰⁶ (dirigidos a alumnos de los últimos semestres que aspiraban incorporarse a la planta docente). Así también se siguió ofreciendo el curso de Formación para el Ejercicio de la Docencia y los cursos y actividades del Proyecto de Actualización Pedagógica.¹⁰⁷ A partir de este periodo deja de llevarse a cabo el Programa del SIED y desde entonces no ha habido esfuerzo alguno por implementar un proyecto de evaluación como parte de un proceso estructurado de formación docente.

A finales de esta etapa, la Hoja Pedagógica deja de publicarse. Mientras tanto, el Departamento estuvo coordinando varios programas auspiciados por la DGAPA, como fueron el Programa de Actualización Docente; el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT); el Programa de Perfeccionamiento Académico, el Programa de Apoyos para la Superación del

¹⁰⁵ ENEP Acatlán. Informe de actividades del Departamento de Formación Docente y Superación Académica (Sección de Formación Docente). [Documento interno]. UNAM, ENEP Acatlán. México, 1998.

¹⁰⁶ Desde esta fecha por cuestiones de financiamiento la instrumentación de dicho programa es modificada de tal forma que administrativamente pasa a ser coordinado por el Departamento de Orientación Pedagógica e Investigación Educativa y académicamente sigue a cargo del Departamento de Formación Docente y Superación Académica, con un costo de \$1,200.00 por participante. No obstante al finalizar esta etapa, este programa desaparece por completo.

¹⁰⁷ Este proyecto tiene el propósito de proporcionar apoyo didáctico a los profesores de las diferentes carreras, ya sea a través de cursos de actualización, brindando asesorías o bien facilitando el apoyo logístico y académico a las Jefaturas de Programa en la realización de eventos de tipo académico cuyo objetivo central sea el apoyo a la formación de profesores. ENEP Acatlán. Primer Informe de actividades del Lic. José Núñez Castañeda, (1997-1998). UNAM, ENEP Acatlán. P. 12.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

Personal Académico de Tiempo Completo de la UNAM (PASPA) y el Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales de Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME)¹⁰⁸.

El Departamento también se hizo cargo de la difusión, gestión y seguimiento del Programa de Fundación UNAM de Becas para Tesis de Licenciatura en Proyectos de Investigación (PROBETEL) y el Programa de Becas Crédito de CONACYT; así como de la coordinación de intercambios nacionales e internacionales que apoya directamente la Dirección General de Intercambio Académico (DGIA).

ETAPA VI. (2001...)

Actualmente el DFDSA tiene como principal objetivo coordinar las actividades de superación, actualización e intercambio académico y de formación docente de la Escuela, brindando el apoyo académico y administrativo requerido. Cuenta con tres áreas de trabajo específicas y son las siguientes:

- a) *Formación Docente*, la cual tiene los siguientes programas: Formación para el Ejercicio de la Docencia, Actualización Pedagógica¹⁰⁹ y el Institucional de Ayudantías.
- b) *Superación Académica*, que está constituida por los programas de: Perfeccionamiento Académico¹¹⁰, Actualización Docente para profesores de licenciatura¹¹¹; Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica

¹⁰⁸ ENEP Acatlán. *Tercer Informe de actividades del Lic. José Núñez Castañeda*. (1999-2000). UNAM, ENEP Acatlán. P. 8.

¹⁰⁹ Actualmente este programa no se está llevando a cabo debido a cuestiones de financiamiento.

¹¹⁰ Este programa respalda a los académicos universitarios que son presentados como candidatos para participar como ponentes en congresos, simposios y conferencias de alta relevancia para la docencia y la investigación. Las formas de apoyo que ofrece son: apoyo para viáticos, para pasaje aéreo y para profesores invitados (pasaje aéreo o viáticos).

¹¹¹ Este programa se estructura con base en cursos propuestos por los profesores de licenciatura y tienen el propósito de ofrecer los conocimientos más actuales de las disciplinas o áreas académicas de los docentes, en el marco de los planes de estudio vigentes y de acuerdo a los objetivos de formación académica de los estudiantes, establecidos en licenciatura.

(PAPIIT)¹¹², Apoyos para la Superación del Personal Académico de Tiempo Completo (PASPA)¹¹³ y Apoyo a Programas de Innovación en Métodos de la Enseñanza (PAPIME)¹¹⁴.

c) *Intercambio Académico* que coordina los siguientes programas: Becas de Tesis en Proyectos de Investigación (PROBETEL); Becas de Tesis en Proyectos de Investigación de la ENEP Acatlán; Difusión y Gestión de Becas para la Comunidad de la Escuela y Gestión de Intercambio Nacional e Internacional.¹¹⁵

En este momento la Sección de Formación Docente, no cuenta con ningún presupuesto particular por parte de la Universidad para la impartición de cursos internos, mientras que las otras Secciones tienen un financiamiento propio que viene de Ciudad Universitaria. En cuanto a su personal académico, el DFDSA, tiene una persona responsable de la Sección de Formación Docente, pero no cuenta con un equipo de trabajo del cual disponga para llevar a cabo sus eventos, lo que quiere decir, que cuando organizan algún curso, buscan a algún profesor que de forma altruista desee darlo. Los programas los imparten principalmente profesores de la carrera de Pedagogía que desean hacerlo, sin cobrar sueldo alguno, sólo se les entrega un reconocimiento con valor curricular.

Dentro del DFDSA, se visualiza una falta de sensibilización de parte de su personal en torno a la importancia que tiene el emprender acciones de formación docente

¹¹² A través de este programa la Universidad apoya a los profesores e investigadores de carrera de tiempo completo en proyectos de investigación (colectivos e interdisciplinarios) y proyectos de innovación tecnológica que aporten nuevos conocimientos de carácter tecnológico.

¹¹³ Este programa tiene como objetivo, apoyar a las entidades académicas en los programas de superación de su personal académico, en el marco de sus respectivos planes de desarrollo.

¹¹⁴ PAPIME tiene el propósito de apoyar con recursos económicos, nuevos proyectos institucionales de innovación y mejoramiento de la actividad docente dentro de la Universidad.

¹¹⁵ ENEP Acatlán. Informe de actividades del Departamento de Formación Docente y Superación Académica. 2001. Mtro. Juan José Sanabria López. UNAM. ENEP Acatlán. P. 1.

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

dentro de la ENEP y sobre todo, que se consideren los distintos modelos de docentes que cada carrera tiene.

Así mismo, hay un "simulacro de formación" puesto que el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia y hasta cierto punto el PIA, van dirigidos a los profesores de nuevo ingreso y a aquellas personas que aún no han tenido la experiencia de ser docentes, y no podemos decir que esto se constituye en un proyecto estructurado de formación, puesto que además de que no tiene una estructura temática bien delimitada, no consideran las particularidades de formación de cada carrera, sino que se ofrece una propuesta "homogénea" para el profesorado y con respecto a los profesores en ejercicio, no hay un programa de formación establecido; como vemos hay áreas que se están descuidando y ello limita la concepción de formación que se tiene dentro de la ENEP.

En torno a los programas que lleva a cabo, la Sección de Formación Docente no tienen una fundamentación teórica bien delimitada y mucho menos un respaldo metodológico, es decir, en el momento que se llevan a cabo, el profesor o profesores que los imparten, plantean su propuesta de trabajo al DFDSA. Por lo que es muy probable que cada vez que se llevan a cabo dichos programas varían tanto en la estructuración de contenidos como en su instrumentación didáctica.

Así también, el Departamento no está concibiendo las necesidades reales de los docentes, dado que no realiza un ejercicio de diagnóstico en cada una de las jefaturas de programa. Se adopta una actitud "verticalista" y sólo se ve a los docentes en la función pasiva de receptores beneficiarios, sin recurrir a la consulta ni buscar su participación, en la elaboración de los planes de formación docente. Lo anterior

significa que no hay programas dirigidos a los profesores universitarios que sean diseñados con la participación de docentes a quienes van dirigidos, por lo tanto no se ajustan a las circunstancias personales y contextuales de cada carrera en particular.

Por otro lado, pareciera ser que los programas están siendo abordados sólo desde el ámbito didáctico-pedagógico, específicamente del saber hacer, limitando con ello el saber ser, el saber estar y el saber conocer, así mismo se están dejando fuera lo que serían los aportes que las demás disciplinas pueden hacerle al ámbito educativo.

Por último mencionamos que hoy por hoy, se carece de un proyecto de evaluación en dos sentidos: principalmente con respecto a las actividades que realiza el Departamento y con relación al impacto que tienen éstas en los docentes, en su práctica dentro del aula.

COINCIDENCIAS Y DIVERGENCIAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE. GENERALIDADES EN LAS UNIDADES MULTIDICISPLINARIAS

La creación de las ENEP trajo consigo una insuficiencia de profesores y una incorporación acelerada y por tanto inapropiada de recursos humanos para la docencia y que además requería de formación, pues en su mayoría era gente joven recién egresada a la que había que capacitar en conocimientos básicos de Didáctica. Es entonces cuando se atiende la necesidad de crear espacios que se dedicaran a formar a los docentes, a fin de *capacitarlos* en conocimientos específicos que les permitieran cubrir sus limitaciones en el aspecto didáctico-pedagógico.

Ahora bien estos Departamentos, Áreas o Unidades que inicialmente cubrieron las necesidades de formación docente de las ENEP, estuvieron aumentando sus demandas durante los primeros años, dado que las escuelas iban creciendo y junto con ellas, sus plantillas docentes. Sin embargo con el paso del tiempo dichas áreas fueron perdiendo presencia para las ENEP ya que aparentemente sus plantillas docentes, se iban consolidando. En algunas de estas Escuelas, como Iztacala y Cuautitlán, estas áreas comenzaron a desaparecer, dejando solamente los programas de *actualización* de profesores que se estructuran a través de la DGAPA, dentro de un proyecto institucional de *superación académica*.

Se podría decir en general, que *la actualización docente ha tratado de suplir a la formación docente* y en este momento las Unidades Multidisciplinarias carecen en su mayoría, de programas sistemáticos de formación para los profesores, situación que es por demás inquietante dado que se ha relegado la necesidad de formar

pedagógicamente a los docentes, aclarando en este sentido que no es que queramos tener “micropedagogos”, sino grupos de profesores con estrategias y herramientas que les permitan reflexionar en torno a su quehacer de tal forma que la docencia pueda ser abordada desde diferentes dimensiones: sociales, políticas, económicas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas; a fin de generar espacios que le permitan analizar al docente, el qué, cómo y para qué de la formación docente y de la docencia. Sin embargo esto último, así como el aspecto valorativo del ser docente y todo lo que ello implica, parece haber perdido prioridad en la UNAM.

Considerando lo anterior, podemos concluir en términos generales lo siguiente:

- Si bien las Unidades Multidisciplinarias están limitando la formación docente, a la dimensión del saber hacer, es decir, a todos aquellos aspectos técnico instrumentales, existe la preocupación por tratar de abrir líneas teórico-metodológicas para sus proyectos de formación. Sin embargo no cuentan con los recursos económicos ni con personal suficiente para llevar a cabo dicha labor.
- Los cursos de actualización para los docentes, que son coordinados por la DGAPA, tienen el propósito de difundir los conocimientos y habilidades institucionalizados que les permitan ser eficientes en su desempeño dentro del aula, pero están relegando aquellos elementos teórico disciplinarios y didáctico-pedagógicos que les posibilitan reflexionar el sentido y trascendencia de su práctica educativa; no obstante dado que estos cursos se inscriben dentro del Programa de Superación Académica, no sólo cuentan con un financiamiento adecuado, sino que además tienen un proceso de seguimiento y

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

evaluación, pero desafortunadamente estos procesos no los llevan a cabo todas las áreas de formación docente de las ENEP, pues éstas últimas sólo se constituyen en espacios intermediarios que se encargan de organizar administrativamente los trámites necesarios para que los profesores puedan asistir a dichos cursos.

- Algunas áreas de Educación Continua de las diferentes Unidades Multidisciplinarias, ofrecen Diplomados en Formación Docente y es importante resaltar que este tipo de alternativas quizá le dé una mayor estructura y continuidad de formación en comparación a los cursos que se ofrecen de manera aislada y que muchas veces no tienen ni secuencia ni relación entre ellos mismos. Sólo que dichos Diplomados son autofinanciables, es decir, que los profesores que desean participar en dichos eventos, deben pagar por su formación, cuando pudiera ser un proceso que la propia UNAM consolidara para su planta docente, generando los recursos, espacios, infraestructura y financiamiento necesario para ello.
- Dentro de los programas de formación docente no se tiene contemplado el carácter multidisciplinario de las ENEP, dado que cada una de ellas cuenta con diferentes perfiles docentes, por lo que debiera haber programas de formación que consideren las necesidades, problemas, situaciones y experiencias particulares de cada área de conocimiento.
- Finalmente consideramos que las Unidades Multidisciplinarias en los últimos años no se han preocupado por generar eventos de intercambio de experiencias entre sus docentes, así como tampoco se le ha dado prioridad a la sistematización de información en torno a lo que cada Facultad o Escuela ha hecho en su interior en materia de formación docente, lo que de alguna manera ha sido una limitante para nuestro propio trabajo de investigación. (Véase como

CUADRO ANALÍTICO "LO ADMINISTRATIVO Y LO PEDAGÓGICO DE LA FORMACIÓN DOCENTE"

ASPECTOS ADMINISTRATIVOS

| | | Dimensión Institucional | |
|---------------------------|--|---|--|
| Unidad Multidisciplinaria | Órgano que coordina la Formación Docente | Carácter de las actividades que se desarrollan | Financiamiento |
| FES Cuautlán | Unidad de Asuntos del Personal Académico (UAPA) | Administrativo La UAPA se encarga de los programas de actualización, limitándose sólo a la gestión de dichos programas y a verificar cuántos cursos se imparten y en qué tiempo. | No hay financiamiento para la puesta en marcha de programas de formación docente. Solamente existe un presupuesto destinado para los cursos de la DGAPA. |
| FES Zaragoza | Departamento de Desarrollo Académico (DDA) | Académico-administrativo El DDA diseña actividades que tratan de ofrecer elementos teórico-metodológicos y técnicos desde las dimensiones pedagógica, disciplinaria y humanístico-cultural, y coordina todos los trámites que hay que cubrir en la DGAPA para poder incorporar a los profesores a los cursos de actualización. | -No hay presupuesto para los programas de formación docente del DDA. -Los cursos de la DGAPA tienen un apoyo económico específico. -Hay actividades de formación en Educación Continua que son autofinanciables. |
| ENEP Aragón | Programa de Formación Docente | Académico Este programa tiene el propósito de ofrecerle al docente actividades que le permitan adquirir referentes teórico-conceptuales, metodológicos e instrumentales que le posibiliten construir y reconstruir su práctica. | -No hay presupuesto para el programa de formación docente. -Los cursos de la DGAPA tienen un apoyo económico específico. -Hay un Diplomado que coordina Educación Continua, para que sea autofinanciable. |
| ENEP Acatlán | Departamento de Formación Docente y Superación Académica | Académico-administrativo Formación Docente coordina el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia y el P/A así como la gestión de los trámites necesarios para incorporar a los docentes en cursos de actualización. | -No hay presupuesto para los programas que desarrolla Formación Docente. -Los cursos de la DGAPA tienen un apoyo económico específico. |

Nota: LA FES IZTACALA NO SE INCORPORA EN ESTE CUADRO, PORQUE NO CUENTA ACTUALMENTE CON UNA ÁREA QUE SE DEDIQUE A FORMACIÓN DOCENTE. SIN EMBARGO LA INFORMACIÓN QUE SE OBTUVO DENTRO DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO, LA INCORPORAMOS EN EL CUADRO COMPARATIVO DE LAS UNIDADES MULTIDISCIPLINARIAS QUE APARECEN EN EL ANEXO.

Continúa (1)

Las Unidades Multidisciplinarias en búsqueda de una identidad...

| ASPECTOS ADMINISTRATIVOS | | |
|---------------------------|---|---|
| Dimensión Institucional | | |
| Unidad Multidisciplinaria | Forma en que se incorpora a los profesores en los proyectos de formación | Balace entre las obligaciones de la Universidad y las necesidades reales de los docentes |
| FES Cuautitlán | No incorporan necesariamente a los profesores para sus eventos académicos de formación, "asiste quien quiera y pueda". | No existen programas de formación docente para los profesores, ni una instancia que se aboque a ello. Solo hay un Diplomado en Formación Docente, pero éste se cobra a los profesores, por lo que asiste quien pueda pagarlo. |
| FES Zaragoza | A través del Departamento de Evaluación Docente se establecen programas de evaluación que permiten identificar las necesidades y problemáticas de los docentes y tratan de ser resueltas a través de los cursos que diseña el DDA. | Algunas necesidades de los docentes pueden ser cubiertas a través del Programa del Sistema Abierto para el Desarrollo Docente (SADD) y los cursos internos del DDA. Hay Diplomados que también cubren determinadas necesidades de capacitación y actualización docente, pero se cobran, de tal forma que asisten los docentes que tienen la posibilidad económica de hacerlo. |
| ENEP Aragón | La formación es una responsabilidad de los docentes por lo que en cada periodo intersemestral se invita a los docentes a que se inscriban a los cursos que ofrece el Programa. Además a todos los docentes, se les invita a que tomen el Seminario Permanente de Tutor. | Las necesidades de los profesores se atienden dentro del Programa de Formación Docente a través de la elaboración de una detección de necesidades que permite seleccionar que actividades son pertinentes desarrollar. |
| ENEP Acapulcan | -Es obligatorio para los profesores de nuevo ingreso incorporarse al Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia. -En los periodos intersemestrales se invita a los docentes a los cursos financiados por la DGAPA. | Las necesidades de los profesores de nuevo ingreso de cierta forma son resueltas a través del Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia, pero las necesidades de los profesores en ejercicio se han quedado relegadas. |

Continúa (2)

CUADRO ANALÍTICO "LO ADMINISTRATIVO Y LO PEDAGÓGICO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

ASPECTOS ACADÉMICOS

| Dimensión: Programas | | | |
|------------------------------|--|---|--|
| Unidad Multidisciplinaria | Enfoque que predomina | Modelo de Formación Docente que se proyecta | Elaboración de la fundamentación teórico- metodológica de los programas |
| FES Cuautitlán | Tecnología Educativa (Positivista) A los docentes que tienen la posibilidad de cursar el Diplomado, se les dota de conocimientos específicos que privilegian ciertas destrezas y competencias didáctico-metodológicas, más que plantear problemas y soluciones para su práctica dentro del aula. | Tecnista Eficientista La formación docente está basada en actividades que inciden en aspectos técnico-instrumentales que le permiten al docente dominar conocimientos específicos de didáctica que luego podrá trasplantar al salón de clases, sin haber una reflexión y transformación de estos conocimientos. | En el caso del Diplomado en Formación Docente existe una fundamentación teórico-metodológica que sustenta dicho trabajo de formación. Incluso a los participantes, antes de comenzar los módulos, se les proporciona un documento detallando el fundamento técnico, objetivos, metodología, temáticas y evaluación, de cada módulo que integra el Diplomado. |
| FES Zaragoza | Tecnología Educativa (Positivista) La formación docente implica proporcionar al docente ciertos conocimientos de Didáctica y Pedagogía, de ahí el Diplomado en Formación Pedagógica | Tecnista-eficientista Es indispensable incorporar a los docentes en los cursos de formación pedagógica, con el propósito de lograr un cambio y mejoramiento en su práctica dentro del aula. | La fundamentación teórico-metodológica de cada programa o curso de formación, la realizan las personas que lo llevan a cabo y que generalmente son psicólogos y pedagogos. |
| ENEP Aragón | Tecnología Educativa (Positivista) La formación docente está basada más ampliamente en que el docente adquiera los conocimientos sobre Didáctica General y algunos aspectos pedagógicos en torno al proceso Enseñanza – Aprendizaje. | Tecnista- Eficientista El profesor debe tener ante todo un sólido conocimiento en el área didáctico-pedagógica (del saber hacer). | La fundamentación teórico-metodológica la elabora la persona responsable del Programa, junto con la Jefa de la Unidad de Apoyo Pedagógico y Servicios a la Comunidad e incluso han elaborado un catálogo de cursos donde se ha plasmado la información de cada curso sobre sus objetivos, contenidos, requisitos y a quiénes pueden ser dirigidos. |
| ENEP Acatlán | Tecnología Educativa (Positivista) Se tiene el propósito de ofrecer los aspectos técnicos de la formación, el saber hacer a través de conocimientos básicos de Didáctica General. | Tecnista-eficientista Los cursos que ofrece el Departamento, se caracterizan por tener conocimientos básicos sobre Didáctica, que le posibilitan al docente adquirir el saber hacer de su profesión (cuestiones técnico-instrumentales de la docencia). | No existe dicha fundamentación dentro de la Sección de Formación Docente. Cada profesor que va a dar determinado curso, elabora su propia propuesta de trabajo y es sometida a aprobación del Jefe del Departamento de dicha Sección. |

Continúa (3)

| ASPECTOS ACADÉMICOS | |
|--|---|
| Dimensión: Visión Pedagógica de la Formación | |
| Unidad | Cualidades de análisis que subyacen en los proyectos de formación |
| FES Cuautitlán | <p>Conformación</p> <p>Institucionalmente la formación docente no es una necesidad manifiesta, por lo que la única actividad que existe en este sentido es el Diplomado, pero no forma parte de un proyecto exclusivamente de formación para los docentes de la FES.</p> |
| FES Zaragoza | <p>Conformación y Con-formación</p> <p>La in-formación se observa en el sentido de que los profesores sí tienen una necesidad de tener conocimientos didáctico-pedagógicos pero no son llevados a la práctica, dentro de los mismos cursos sino que el docente trata de traspolarlo visto, ya en su salón de clase.</p> <p>Hay una con-formación puesto que los cursos internos y el Diplomado del DDA, tienen un respaldo institucional, ya que es fundamental capacitar a los docentes de la FES, en aspectos didácticos. Sin embargo, la FES les da lo básico, si el docente tiene el interés de tener una formación más integral, tiene la opción de tomar los Diplomados de Educación Continua.</p> |
| ENEP Aragón | <p>In-formación y Con-formación</p> <p>Los cursos de formación abordan ciertamente aspectos teóricos sin considerar los aspectos prácticos. Incluso no se realiza un seguimiento de qué tanto benefician estos cursos a los docentes dentro de su labor en el aula. Además de esto podemos decir que los cursos que ofrece el Programa son propuestas prescristas a los lineamientos institucionales de la ENEP.</p> |
| ENEP Acatlán | <p>In-formación y Con-formación</p> <p>Es evidente la in-formación dado que los cursos son eminentemente teóricos y no se ajustan a las necesidades y contextos de cada carrera en particular. La con-formación se manifiesta en el sentido de que institucionalmente no se refleja un interés por la formación docente, sino que hay un marcado desplazamiento hacia los cursos de la DGAPA.</p> |

*La formación docente es un aprendizaje permanente
que contempla los saberes y competencias docentes
como el resultado no sólo de la formación profesional,
sino de los aprendizajes que el docente construye
a lo largo y ancho de la vida,
dentro y fuera de la escuela
y en el ejercicio mismo de su práctica.”*

Rosa Ma. Torres del Castillo, 1998.

CAPÍTULO V.

PERFIL PEDAGÓGICO DE UN ESQUEMA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ENEP ACATLÁN. EL CASO DE LA DIVISIÓN DE HUMANIDADES

El proceso de formación docente visto desde una dimensión holística, compromete a crear espacios y momentos de reflexión y conceptualización teórica que superen los reduccionismos que tienden a ver a la docencia como un problema técnico que plantean que para superarlo bastaría con dotar al docente de un conjunto de instrumentos didácticos. En este sentido es fundamental que haya una participación colegiada de los docentes en la definición, diseño y puesta en marcha de los programas de formación, así como un intercambio de experiencias en torno a lo que acontece a lo largo de su práctica dentro del aula.

Así pues, este capítulo está estructurado con tres elementos específicos: primero presentamos la necesidad de impulsar un esquema unificado pero diversificado de la formación docente dentro de la ENEP Acatlán que permita repensar y redimensionar el campo de la formación desde una perspectiva constructivista. En un segundo momento incorporamos la valoración de formación docente que realizamos con una muestra de docentes que forman parte de la División de Humanidades y con la colaboración de los Jefes de Programa y Jefes de Sección que pertenecen a la

misma * , para tratar de caracterizar las necesidades de formación docente que son indispensables atender. Este diagnóstico nos dio la pauta para que en un tercer momento abordemos el planteamiento de la propuesta de formación docente que cubrirá dichas necesidades dentro de la División de Humanidades. Esta propuesta está integrada por un programa de formación que consta de seis subprogramas y una serie de lineamientos o directrices que deberán atender los Comités Docentes * que se encarguen de la instrumentación de dicha propuesta.

Transformación del Significado de la Formación Docente

Después de haber analizado en el capítulo anterior la visión atomizada que tiene la formación docente dentro de la ENEP Acatlán, consideramos que ya no es posible seguir insistiendo en cursos o talleres aislados de corta duración, donde en la mayoría de los casos se aborda una variedad de temas que no siempre se vinculan con las necesidades y los problemas a los que cotidianamente se enfrenta el profesor en su clase. La formación docente debe asumir el propósito de desarrollar modalidades educativas tendientes a la problematización de la práctica docente por parte del profesor mediante la reflexión, la observación y la autocrítica de la propia labor. Es indispensable generar una nueva conciencia entre los formadores y los docentes, acerca del papel del docente, involucrando la investigación y valoración del conjunto de sucesos, relaciones y procesos que se gestan en el salón de clases con la

* En este caso agradecemos la participación de los profesores de las Carreras de: Enseñanza de Inglés, Filosofía, Historia, Lengua y Literatura Hispánicas, Pedagogía, Periodismo y Comunicación Colectiva (Comunicación). Así también agradecemos el apoyo brindado por los Jefes de Programa de estas mismas carreras: Lic. Ma. Del Rosario Hernández Coló, Lic. Luis Antonio Velasco Guzmán, Lic. Ma. Isabel García Rivera y Lic. Raquel Abrego Santos.

* Mismos que pueden ser coordinados desde los Comités de Programa que ya existen.

participación directa del profesor. Por lo tanto, una formación que aspire a ser holística, requiere de espacios colectivos en que los docentes puedan "procesualmente reflexionar, investigar a profundidad, teorizar y construir nuevos conocimientos sobre su propia práctica, la inserción e importancia social que ésta conlleva, los contenidos y modos en que se imparten y los problemas y obstáculos que enfrentan".¹

El propósito de lo que más adelante sugerimos va encaminado al logro de la transformación del significado de la formación docente que se crea y recrea dentro de las aulas a fin de concebirla como un proceso de construcción holística que se realiza entre los propios actores de este proceso que son los docentes. De esta forma comenzará a asumirse la formación docente como el fruto de una construcción y reconstrucción personal, que toma cuerpo y forma a partir de su propia reconceptualización.

Esta idea de reconceptualización, la entendemos como una búsqueda de alternativas innovadoras para la formación docente, como un ejercicio para tratar de encontrar marcos de referencia cada vez más globalizadores, que vayan más allá del nivel puramente técnico para explicar la docencia, la formación docente y las condiciones en que se desarrolla el trabajo profesor.

Se parte de la premisa de que el quehacer del maestro universitario se da en un proceso social e histórico, en el que inciden determinaciones de diversa índole: culturales, económicas, políticas, laborales, institucionales, etc.

¹ Ovando Díaz, Marco Antonio. La Formación Docente como línea de Investigación: Reflexiones y Propuestas. II Encuentro Regional en Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Chiapas. Nov., 1990. P. 53.

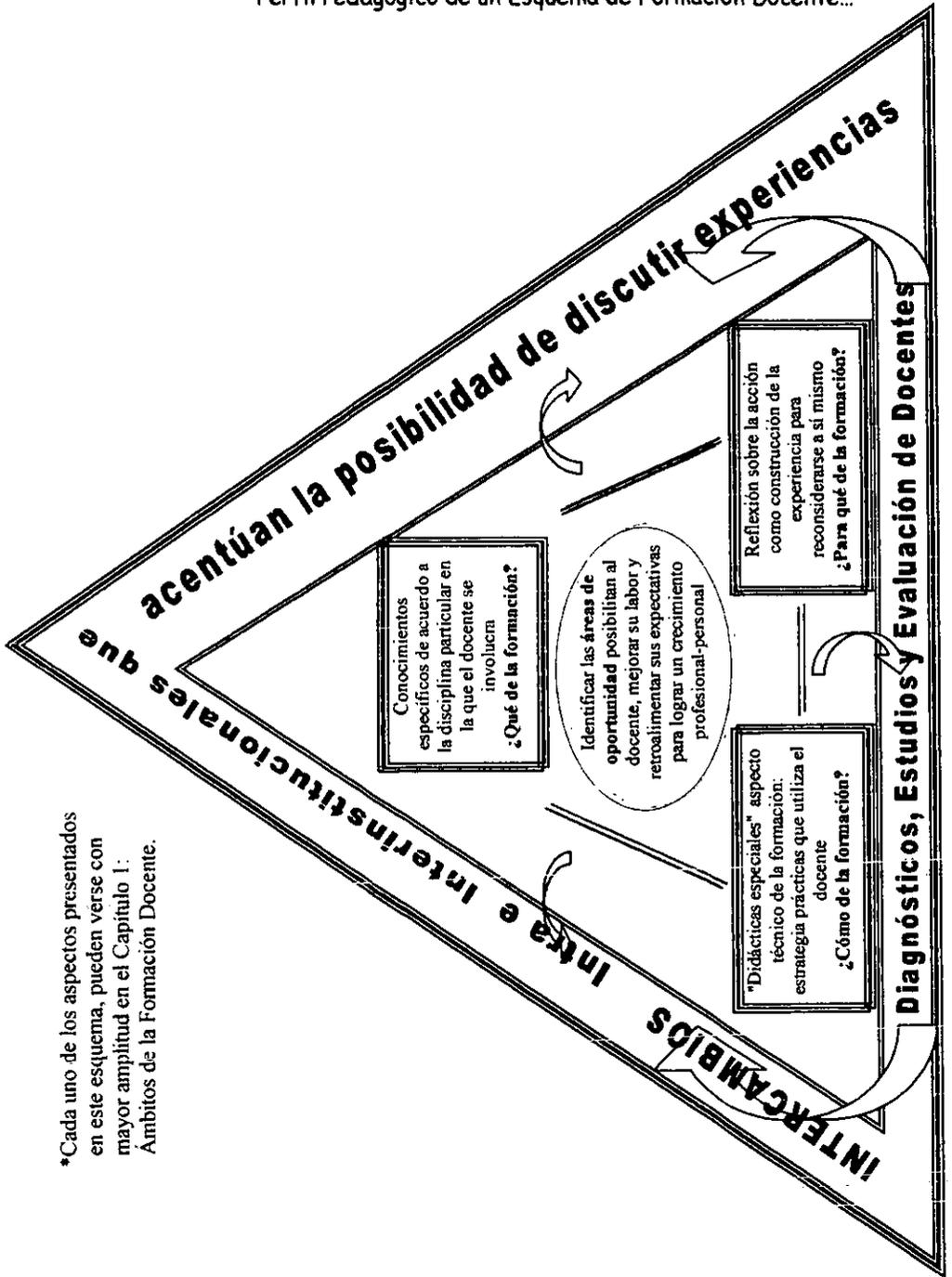
Desde esta reconceptualización, cuando nos enfrentamos a las tareas de formación, no sólo se trata de cambiar contenidos de la experiencia docente, manteniendo su estructura interpretativa; sino más bien, la interrogante que nos preocupa se orienta en el sentido de revalorar acerca de a qué cambios y objetivos nos referimos cuando hablamos de formación.

Esquema de la Formación Docente desde la óptica constructivista

Más que unificar u optar entre disyuntivas, es preciso diversificar la formación docente -con respecto a los ámbitos de formación, modalidades didácticas, contenidos, etc.- para responder a los perfiles y posibilidades del contexto de cada carrera, buscando al mismo tiempo la unidad y coherencia de la formación docente como un sistema holístico. Esto quiere decir que hay que considerar los diversos ámbitos de la formación docente, al estructurar los proyectos de acción de la División para sus diferentes carreras; esto es, pensar en la propia formación, capacitación, actualización, profesionalización, vinculación e intercambio y evaluación docentes.

Dicho de otra manera es pensar en una formación integral, no limitada a la transferencia de contenidos, métodos y técnicas, sino orientada fundamentalmente al aprendizaje de los alumnos: aprender a pensar, a reflexionar críticamente, a identificar

y resolver problemas, a investigar y aprender a enseñar. Así también hay que considerar dentro del currículo de la formación docente, no sólo los aspectos cognoscitivos a desarrollar, sino también las actitudes, las emociones, los valores, las técnicas. Es fundamental trabajar con los docentes aquello que suele dejarse librado al "currículo oculto" dentro de la formación docente: los valores, las actitudes, los prejuicios y los estereotipos. De esta manera el proceso de formación, pensado como una estrategia holística en sí misma se desarrolla en varias instancias (el sistema escolar, la formación inicial y de los profesores en ejercicio, la práctica docente, el autoaprendizaje) y evoluciona pasando por distintas etapas, por lo que estamos entonces frente a prioridades más que opciones, así como frente a la necesidad de escoger combinaciones y secuencias apropiadas: ¿Por dónde empezar?, ¿Cómo continuar?, ¿Cuándo y cómo introducir diversos temas?, ¿Cómo combinar la teoría y la práctica?, ¿Qué aspectos ofrecer en los proyectos de formación y qué es lo que los docentes han de proponer y aprender a lo largo de la práctica docente?, ¿Cómo y cuándo implementar acciones de evaluación docente?. Así pues es necesario considerar los siguientes aspectos de la formación con el propósito de diversificar las alternativas que en materia de formación pueden vincularse para los docentes:



*Cada uno de los aspectos presentados en este esquema, pueden verse con mayor amplitud en el Capítulo I: Ambitos de la Formación Docente.

Valoración de las Necesidades de Formación en la División de Humanidades

La valoración de necesidades de formación es una investigación sistemática, dinámica y flexible, orientada a conocer las carencias, limitaciones y deficiencias en términos de conocimientos, habilidades y actitudes que manifiestan los docentes dentro del aula, así como nos permite obtener información en torno a las expectativas e inquietudes de los docentes respecto al proceso de formación dentro de su propia profesión. Así mismo podemos rastrear información sobre otros hechos y situaciones importantes que no se encuentran directamente relacionados con la formación docente, pero que sí afectan de alguna manera dicho proceso y estamos hablando en este caso de problemáticas institucionales que pueden ser cristalizadas dentro de las Jefaturas de Programa.

El propósito fundamental de dicha valoración es conocer las inquietudes, intereses y problemáticas de los docentes, así como las expectativas e inquietudes institucionales que se manifiesten en la administración en curso a través de los Programas de Carrera, a fin de establecer los objetivos y acciones a seguir dentro de un proyecto de formación que atienda los requerimientos pedagógico-didácticos específicos de cada carrera.

En este sentido es importante resaltar que la valoración de necesidades de formación de la que hablamos se dirige al análisis y sistematización tanto de

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

necesidades manifiestas como necesidades encubiertas de los docentes que forman parte del área de Humanidades.

Las necesidades manifiestas son aquellas necesidades que los docentes mencionan abiertamente y que consideran indispensable resolver para mejorar su desempeño dentro del aula. Son también las necesidades que pueden derivarse de la modificación y transformación de los planes de estudio, en términos de nuevos conocimientos, habilidades o estrategias docentes.

Las necesidades encubiertas son aquellas que no se detectan a simple vista y tienen que ver con conocimientos, habilidades y actitudes que los docentes no han contemplado que sean indispensables para su práctica educativa. En este caso, puede haber necesidades que sean creadas por el propio contexto en que se esté ubicando la carrera; por ello la aplicación de la detección de necesidades de formación tendrá que propiciar serios espacios de reflexión en que los docentes puedan darse cuenta de todos aquellos factores que están delimitando y condicionando su práctica dentro y fuera del aula.

El diagnóstico que se presenta es parcial en el sentido que sólo tomamos una muestra de los docentes que pertenecen a la División de Humanidades. No obstante planteamos la idea de que esta detección de necesidades de formación sea permanente, que se realice anualmente con el propósito de contar con información actualizada de forma cuantitativa y cualitativa de las necesidades manifiestas y encubiertas de formación. Cuantitativa en términos de saber a qué docentes es indispensable incorporar ó quiénes desean hacerlo; y cualitativa, haciendo referencia a lo que deben contener dichos programas, así como de los procesos de formación por instrumentar.

La División de Humanidades de la ENEP Acatlán tiene la misión de coordinar las estrategias académicas para mejorar el estudio, la docencia y la promoción de acciones educativas, desde la perspectiva humanista en seis licenciaturas de la ENEP Acatlán y que a saber son: **Enseñanza de Inglés, Pedagogía, Periodismo y Comunicación Colectiva (Comunicación), Filosofía, Historia, Lengua y Literatura Hispánicas** (estas tres últimas agrupadas en el Programa de Humanidades).

Se optó por trabajar en esta División dado que nuestra carrera forma parte de la misma y las demás licenciaturas que la conforman tiene procesos educativos a fines. Por lo tanto los perfiles formativos de los docentes de cada carrera pueden ser similares, lo que nos posibilita lograr una mejor comprensión de los procesos de formación docente que pueden constituirse, ya que al menos conocemos de manera más particular el perfil de los profesores de Pedagogía, por ello fue que decidimos realizar la valoración de las necesidades de formación en la División de Humanidades. De esta manera el programa que integra la propuesta que presentamos incluye procesos de formación docente que tienen que ver con la transformación de la concepción de formación docente, intentándole dar un sentido más integral que considere el trabajo del docente como un intelectual académico, aspecto que está estrechamente ligado con los procesos de formación profesional que incluso impulsan entre los alumnos que estudian en estas mismas carreras.

Enseguida presentamos la constitución de la planta docente de cada una de estas carreras y posteriormente los resultados del diagnóstico que se elaboró dentro de esta División. La información que se presenta es la siguiente:

- Composición de la Planta Docente de cada una de las seis licenciaturas adscritas a la División de Humanidades.

**A) COMPOSICIÓN DE LA PLANTA DOCENTE DE CADA UNA DE LAS
LICENCIATURAS ADSCRITAS A LA DIVISIÓN DE HUMANIDADES**

| Composición de la Planta Docente de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés | | | |
|---|--|--|----------------------------------|
| Categoría de los Profesores* | Grado Académico | Profesores | Edad Promedio[→] |
| De Carrera Definitivos | Licenciatura | 2 | 53 años |
| | Posgrado | 2 | |
| De Carrera No Definitivos | | 0 | |
| De Asignatura Definitivos | | 0 | |
| De Asignatura Interinos | Licenciatura | 12 | 39 años |
| | Posgrado | 4 | |
| | Exámen de Comisión Técnica de la UNAM | 4 | |
| Ayudantes Responsables de Grupo Nivel B | Licenciatura | 1 | |
| Total de la Planta Docente | | 25 (4 hombres y 21 mujeres) | 42 años |

* De acuerdo con el Estatuto del Personal Académico de la UNAM, el personal académico de la Universidad está integrado por: Técnicos Académicos, Ayudantes de Profesor y Profesores de Carrera o de Asignatura.

Los Técnicos Académicos son aquellas personas que han demostrado tener la experiencia y las aptitudes suficientes en una determinada especialidad, materia o área, para realizar tareas específicas y sistemáticas de los programas académicos y/o de servicios técnicos de una dependencia de la UNAM.

Los Ayudantes de Profesor son quienes auxilian a los profesores en sus labores dentro del aula y pueden ser nombrados por horas, medio tiempo o tiempo completo.

Los Profesores de Asignatura son remunerados en función del número de horas de clase que imparten. Pueden impartir una o varias materias y ser interinos o definitivos.

Los Profesores de Carrera son quienes dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas y pueden tener la categoría de asociado o titular.

→ El promedio de edad del total de la planta docente de cada licenciatura está representado por el total de profesores que lo conforman, no por categoría de profesor, por lo que es posible que la edad promedio general no coincida con el promedio que se obtiene de cada categoría.

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

| Composición de la Planta Docente de la Licenciatura en Pedagogía | | | |
|---|------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| Categoría de los Profesores | Grado Académico | Profesores | Edad Promedio |
| De Carrera Definitivos | Licenciatura | 4 | 49 años |
| | Posgrado | 3 | |
| De Carrera No Definitivos | Licenciatura | 0 | |
| | Posgrado | 1 | |
| De Asignatura Definitivos | Licenciatura | 21 | 44 años |
| | Posgrado | 4 | |
| De Asignatura Interinos | Licenciatura | 33 | 39 años |
| | Posgrado | 5 | |
| Por Artículo 36* | Licenciatura | 1 | |
| Total de la Planta Docente | | 72 (24 hombres y 48 mujeres) | 42 años |

| Composición de la Planta Docente del Programa de Periodismo y Comunicación Colectiva | | | |
|---|------------------------|-------------------|----------------------------------|
| Licenciatura en Comunicación | | | |
| Categoría de los Profesores | Grado Académico | Profesores | Edad Promedio[⇒] |
| De Carrera Definitivos | Licenciatura | 1 | 54 años |
| | Posgrado | 2 | |

* En este caso hay profesores de Asignatura que son contratados respetando el artículo 36 del Estatuto del Personal Académico, y por lo tanto se les dispensa el título profesional en el caso de la enseñanza de lenguas vivas, de materias artísticas, de educación física, de adiestramiento y en las que sólo se imparte en carreras que no haya más de quince graduados. Los interesados tienen que haber aprobado los cursos correspondientes a la especialidad de que se trate o demostrar mediante los procedimientos que señale el Consejo Técnico respectivo, el conocimiento de la materia que se vaya a impartir.

⇒ La edad promedio tanto de la Licenciatura en Comunicación como de la Licenciatura en Periodismo y Comunicación se obtuvo de manera conjunta, dado que son los mismos profesores los que imparten clase en ambas licenciaturas, por lo que se presentan los datos de manera general como Programa de Periodismo y Comunicación Colectiva.

Casillas Gutiérrez & Olivares Vera

| | | | | |
|---|------------------------|---------------------------------|----------------------|---------|
| De Carrera No Definitivos | Licenciatura | 2 | | |
| | Posgrado | 0 | | |
| De Asignatura Definitivos | Licenciatura | 13 | 41 años | |
| | Posgrado | 3 | | |
| De Asignatura Interinos | Licenciatura | 39 | 38 años | |
| | Posgrado | 6 | | |
| Por Artículo 36 | Licenciatura | 1 | 51 años | |
| Técnicos Académicos | Licenciatura | 1 | 63 años | |
| Total de la Planta Docente | | 68 (37 hombres y 31 mujeres) | | |
| <i>Licenciatura en Periodismo y Comunicación</i> | | | | |
| Categoría de los Profesores | Grado Académico | Profesores | Edad Promedio | |
| De Carrera Definitivos | Licenciatura | 1 | | |
| | Posgrado | 1 | | |
| De Carrera No Definitivos | | 0 | | |
| De Asignatura Definitivos | Licenciatura | 9 | | |
| | Posgrado | 0 | | |
| De Asignatura Interinos | Licenciatura | 26 | | |
| | Posgrado | 3 | | |
| Por Artículo 36 | Licenciatura | 1 | | |
| Total de la Planta Docente | | 41(27 hombres y 14 mujeres) | | 49 años |

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

| Composición de la Planta Docente del Programa de Humanidades | | | |
|---|------------------------|-----------------------------|----------------------|
| Licenciatura en Filosofía | | | |
| Categoría de los Profesores | Grado Académico | Profesores | Edad Promedio |
| De Carrera Definitivos | Licenciatura | 2 | 63 años |
| | Posgrado | 1 | |
| De Carrera No Definitivos | | 0 | |
| De Asignatura Definitivos | Licenciatura | 3 | 56 años |
| | Posgrado | 1 | |
| De Asignatura Interinos | Licenciatura | 8 | 35 años |
| | Posgrado | 2 | |
| Ayudantes Responsables de Grupo Nivel "A" | Licenciatura | 1 | 24 años |
| Ayudantes Responsables de Grupo Nivel "B" | Licenciatura | 1 | |
| Total de la Planta Docente | | 19 (13 hombres y 6 mujeres) | 42 años |
| Licenciatura en Historia | | | |
| Categoría de los Profesores | Grado Académico | Profesores | Edad Promedio |
| De Carrera Definitivos | Licenciatura | 2 | 54 años |
| | Posgrado | 6 | |
| De Carrera No Definitivos | Licenciatura | 2 | |
| | Posgrado | 0 | |
| De Asignatura Definitivos | Licenciatura | 3 | 62 años |
| | Posgrado | 1 | |
| De Asignatura Interinos | Licenciatura | 13 | 36 años |
| | Posgrado | 3 | |

| | | | |
|---|--------------|---------------------------------|---------|
| Ayudantes Responsable de Grupo Nivel "B" | Licenciatura | 2 | 26 años |
| Total de la Planta Docente | | 32 (19 hombres y 13 mujeres) | 44 años |

| <i>Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas</i> | | | |
|---|-----------------|---------------------------------|---------------|
| Categoría de los Profesores | Grado Académico | Profesores | Edad Promedio |
| De Carrera Definitivos | Licenciatura | 2 | 53 años |
| | Posgrado | 3 | |
| De Carrera No Definitivos | Licenciatura | 2 | |
| | Posgrado | 0 | |
| De Asignatura Definitivos | | 0 | 40 años |
| De Asignatura Interinos | Licenciatura | 14 | |
| | Posgrado | 1 | |
| Total de la Planta Docente | | 22 (11 hombres y 11 mujeres) | 44 años |

**B) COMPOSICIÓN DE LA PLANTA DOCENTE CONCENTRADA EN LA
DIVISIÓN DE HUMANIDADES**

| Composición de la Planta Docente de la División de Humanidades | | | |
|---|----------------|-----------------|------------|
| Categoría | | Grado Académico | Profesores |
| Profesores de Carrera | Definitivos | Licenciatura | 14 |
| | | Posgrado | 18 |
| | No Definitivos | Licenciatura | 6 |

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

| | | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|--------------|-----|
| | | Posgrado | 1 |
| Profesores de Asignatura | Definitivos | Licenciatura | 49 |
| | | Posgrado | 9 |
| | Interinos | Licenciatura | 145 |
| | | Posgrado | 24 |
| | Examen de Comisión Técnica de la UNAM | Licenciatura | 4 |
| Por Artículo 36 | | Licenciatura | 3 |
| Técnicos Académicos | | Licenciatura | 1 |
| Ayudantes Responsables de Grupo | Nivel "A" | Licenciatura | 1 |
| | Nivel "B" | Licenciatura | 4 |
| Total de la Planta Docente | | | 279 |

C) MUESTREO

Tomando como referencia los datos anteriormente presentados, el Diagnóstico se realizó con una muestra del 15% representativo de la planta docente de la División de Humanidades, misma que tuvo las siguientes características: el 85% de dicha muestra fueron profesores de asignatura interinos, el 10% profesores definitivos de carrera y el 5% restante, ayudantes de profesor categoría "B". El 60% de la muestra fueron mujeres y el 40%, hombres, y la edad promedio que se tuvo de los participantes fue de 37 años de edad.

Así mismo también participaron los Jefes de Programa y los Jefes de Sección de las seis carreras de la División, dado que son ellos quienes a nivel administrativo tienen mayor acercamiento con los docentes de cada carrera en particular.

D) INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Se elaboraron dos cuestionarios con preguntas abiertas y preguntas cerradas². Uno dirigido a los Jefes de Programa y Jefes de Sección de cada carrera de la División de Humanidades y otro, dirigido a los docentes que dan clases en las diferentes carreras adscritas a la misma División.

El cuestionario dirigido a los funcionarios fue elaborado con quince preguntas, de las cuales catorce son abiertas y una cerrada. El cuestionario dirigido a los docentes consta de diez preguntas, siendo ocho abiertas y dos cerradas. Se utilizaron preguntas abiertas porque fue de nuestro interés obtener respuestas argumentativas en donde pudiéramos profundizar las opiniones que tanto los funcionarios como los docentes, tienen en torno a la formación docente. Se utilizaron preguntas cerradas con el propósito de caracterizar las posibles necesidades de formación que se tienen dentro de la División de tal forma que obtuviéramos los porcentajes de elección de cada una de ellas.

En este caso ambos cuestionarios estuvieron constituidos con los siguientes elementos:

- a) *Servicios que ofrece el Departamento de Formación Docente y Superación Académica y principales programas que desarrolla.* En este caso se elaboraron preguntas relacionadas con la forma en que se llevan a cabo el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia y el Programa Institucional de Ayudantías (PIA).

² Véase Anexo 6.

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

- b) *Percepción de la formación docente dentro de la ENEP Acatlán.* En este espacio es importante saber cómo están concibiendo los docentes su propia formación y cómo les gustaría que fuese impulsado un proyecto de formación docente para la División de Humanidades. En este sentido hacemos referencia a dos elementos: las características que adquiere la formación docente y desde qué instancia académica podría crearse dicho proyecto.

| De acuerdo con sus características la formación docente puede visualizarse de la siguiente manera: | |
|--|---|
| -Como un proyecto individual no institucional. | Dentro del cual la formación docente es vista como un proceso que construye el propio sujeto a partir de sus propios referentes profesionales, por lo que él mismo estructura los elementos que van integrando sus procesos de aprendizaje. |
| -Como un proyecto individual institucional | La formación docente es un proceso que se desprende de los proyectos de acción institucional, a través de ciertas áreas o departamentos que se crean específicamente para ello y que plantean una serie de actividades dirigidas a los docentes de manera individual. |
| -Como un proyecto colegiado no institucional | La formación docente es un proceso que es construido por y para los docentes a partir de sus propios intereses personales y profesionales. |
| -Como un proyecto colegiado institucional | La formación docente es un proceso impulsado desde la propia Institución Educativa considerando la participación de todo los docentes que laboran en ella a fin de cubrir sus necesidades reales de formación. |
| Según su origen la formación docente puede pensarse: | |
| -Como un proyecto orientado | La formación docente puede ser vista como un proceso |

| | |
|--|---|
| <p>desde la UNAM (Administración Central)</p> | <p>que se construye con base en el proyecto administrativo de la Rectoría de tal forma que le brinde apoyo a sus dependencias para emprender actividades dentro de este campo educativo.</p> |
| <p>-Como un proyecto orientado desde la Dirección de la ENEP Acatlán</p> | <p>La formación docente es un proceso que puede generarse desde la propia administración de la ENEP Acatlán con el propósito de que se le otorgue los recursos necesarios para que sea llevada a cabo, de esta forma habría un reconocimiento manifiesto en torno a la necesidad de formar académicamente a los docentes.</p> |
| <p>-Como un proyecto orientado desde la División de Humanidades</p> | <p>La formación docente es un proceso que puede ser construido desde la División de Humanidades para tratar de generar acciones y proyectos sistemáticos que cubran las necesidades específicas de cada una de las carreras que la integran.</p> |
| <p>-Como un proyecto orientado desde el Programa de Carrera</p> | <p>La formación docente es un proceso que al ser impulsado desde los Programas de Carrera busca ser particularizado con base al perfil docente de cada licenciatura, por lo que estaría encaminado a satisfacer de manera más estrecha las necesidades de formación que manifiesten los docentes.</p> |
| <p>- Como un proyecto orientado desde el Departamento de Formación Docente y Superación Académica (DFDSA).</p> | <p>Dado que dentro de la ENEP Acatlán existe un Departamento que se encarga de la formación de los docentes, se visualiza dicho proceso como una responsabilidad de esta misma área, y entonces debiera atender los intereses y necesidades de formación de cada</p> |

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

una de las carreras en que los docentes imparten clases.

c) *Posibles necesidades de formación docente.* Dado que dentro de este rubro se tuvo el propósito de valorar las principales necesidades de formación de los docentes, realizamos una conceptualización de cada una de las necesidades que presentamos, para tener un referente a partir del cual posteriormente desglosamos el programa que proponemos considerando los aspectos de formación que tuvieron mayor porcentaje de elección entre los docentes y los funcionarios.

| Posibles necesidades de formación docente que pueden ser atendidas dentro de la División de Humanidades | |
|---|--|
| Necesidades de Formación | Conceptualización |
| Análisis del Contexto Universitario | Proceso en el cual el docente tiende a analizar, reflexionar, criticar y proponer alternativas de la situación que vive el profesorado en una Institución Educativa de Educación Superior, con el objeto de concebir y transformar su quehacer profesional para el beneficio propio y de la comunidad universitaria. |
| Análisis de la Práctica Docente | Proceso mediante el cual, el docente reflexiona individualmente sobre su ejercicio profesional y sus experiencias frente al grupo para posteriormente intercambiar estas últimas con los compañeros docentes que integran la |

| | |
|--|--|
| | Institución a fin de encontrar nuevas alternativas para el desarrollo y seguimiento de lo que implica el ser docente y su ejercicio mismo. |
| Conocimientos de Nuevas Tecnologías para la Docencia | Aprovechamiento de las nuevas tecnologías educativas disponibles, como el uso del internet, multimedia, teleconferencias, espacios virtuales de aprendizaje, uso de bibliotecas electrónicas o digitales, etc., por parte del docente adaptando su uso de acuerdo a las necesidades profesionales y curriculares para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Estar constantemente al tanto de los avances en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que aporten elementos que a los docentes les permitan enriquecer su práctica docente, también forma parte de este rubro. |
| Conocimientos Didáctico-Pedagógicos | Dominio de los elementos teórico-prácticos que adquiere el docente para facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula, tales como: técnicas didácticas, elaboración de programas de estudio, tipos de evaluación, elaboración de material didáctico, etc., esto con el fin de adaptar y aplicar esos conocimientos al contexto particular de las asignaturas que imparte. |
| Desarrollo de Conocimientos Disciplinarios | Capacidad del docente para acceder y profundizar en conocimientos específicos de su área de formación profesional, que le permitan estar actualizado en el campo de su interés a fin de poder interpretar, adecuar y transformar su ejercicio docente y aportar conocimientos de su especialidad a partir de su propia experiencia personal y profesional. |
| Desarrollo de Habilidades Docentes | Comprende la adquisición y desarrollo de aptitudes, destrezas o competencias académicas y profesionales en el ámbito de la docencia. Las competencias académicas esenciales son: capacidad para resolver |

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

| | |
|--|---|
| | <p>problemas, trabajo en equipo, liderazgo, expresión oral, relaciones interpersonales, habilidades interculturales y habilidades de aprendizaje. En tanto, las competencias docentes esenciales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Conceptual. Entender los fundamentos teóricos propios de su ámbito de enseñanza. b) Técnica. Habilidad para desempeñar las tareas requeridas como docente dentro del aula, tomando en cuenta los conocimientos didáctico-pedagógicos indispensables. c) De Contexto. Entender el contexto social (ambiente) en el cual se inserta la práctica docente. <ul style="list-style-type: none"> c) De Comunicación Interpersonal. Habilidad para utilizar la comunicación oral y escrita dentro del aula. d) De Integración. Habilidad para combinar las destrezas teórico-técnicas y prácticas dentro de la práctica real del docente. e) De adaptación. Habilidad para anticipar y adaptarse a los cambios curriculares y tecnológicos que sean importantes para el ejercicio docente. <p>Además en este caso es fundamental considerar que dentro de este rubro pueden involucrarse todas las demás necesidades de formación que se contemplan dentro de este cuadro.</p> |
| <p>Trabajo Multidisciplinario y Multiprofesional</p> | <p>Capacidad del docente para hacer trabajos de investigación considerando los diferentes aportes de varias disciplinas que le permitan analizar, reflexionar o transformar un mismo objeto de estudio, generando diferentes referentes teóricos de explicación, así como la posibilidad de poder trabajar conjuntamente con los profesores de distintas áreas disciplinares</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>en una institución educativa. Esto con la finalidad de que en el trabajo aporten ideas y elementos que quizá no pueden ser vistos por una sola persona y que enriquecen el trabajo que se está realizando.</p> |
| <p>Formación para la adecuación de procesos curriculares</p> | <p>Proceso en el cual el docente debe prepararse a los cambios de currículo que en algún momento se susciten en su carrera. Es decir, debe asumir que un cambio en el plan de estudios implica cambios en contenidos, en habilidades y actitudes, entonces es necesario adecuarse a los requerimientos y exigencias de los nuevos perfiles profesionales de los alumnos.</p> |
| <p>Formación para la Investigación Disciplinaria</p> | <p>Proceso que permite al docente hacer investigación en su campo profesional de acuerdo con sus posibilidades, intereses y potencialidades analítica, crítica y reflexiva, que le ayude a tener perspectivas y conocimientos más actuales en su área laboral y en torno a su propia disciplina.</p> |
| <p>Formación para la Investigación Educativa</p> | <p>Proceso que tiende al desarrollo y construcción del trabajo académico de descubrimiento de tal forma que propicia que el docente haga de su práctica educativa un objeto de estudio, investigando el qué (contenidos y métodos) y los cómo (planeación y evaluación) de su propia labor a fin de que analice su propia práctica y reconsidere los elementos pedagógicos que utilizan para llevarla a cabo.</p> |
| <p>Incorporación a procesos innovadores de conocimiento</p> | <p>Posibilidad que tiene el docente de conocer y hacer suyos los conocimientos de las nuevas formas del trabajo docente que se suscitan día con día y que permiten tener un mejor desempeño en el aula y una visión distinta y alternativa del proceso de enseñanza y de aprendizaje que</p> |

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

| | ayude a reformular y transformar su práctica docente. |
|---|--|
| Vinculación del proceso de formación académico docente con el proceso de formación profesional del alumno | Proporcionarle a los docentes dentro de su proceso de formación, los elementos indispensables en torno al campo profesional y laboral en el que se han de incorporar sus alumnos, de tal manera que haya una vinculación del ámbito teórico con los ámbitos teórico-prácticos en cada una de las asignaturas que forman parte del plan de estudios de la carrera en que imparten clase. En este proceso se conocen las diversas tendencias de práctica profesional (perfiles) de los egresados de la carrera en que trabaje. |
| Evaluación Docente | Proceso formativo que le permite identificar al docente las áreas de oportunidad que le harán posible ir mejorando su labor y retroalimentando sus expectativas, puesto que una evaluación supone el involucramiento de quién es evaluado y es un proceso multirreferencial, dado que también se considera la participación de los estudiantes, los colegas y las autoridades académicas para realizar una interpretación y valoración de su actuación dentro del aula. |

Una vez aplicados los cuestionarios, dado que fueron realizados en su mayor parte con preguntas abiertas, se transcribieron inicialmente las respuestas de cada cuestionario, se analizaron y se realizó un cruce de respuestas de tal forma que fuimos construyendo los ámbitos de la formación docente a partir de los cuales los docentes están concibiendo la formación dentro de la ENEP Acatlán, las expectativas que tienen en torno a cómo debe ser llevado a cabo dentro de la Escuela y las posibles necesidades que debe cubrir la División de Humanidades. De estos tres elementos, construimos las categorías de respuestas que se obtuvieron y se sacaron

los porcentajes representativos de cada una de ellas, lo que nos permitió después elaborar las gráficas con los resultados de dichas categorías.

E) RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados que se obtuvieron de los cuestionarios aplicados fueron los siguientes:

- El 88.8% de la muestra de los docentes, consideran que la formación docente debe ser impulsada dentro de un **marco institucional** a través de un programa específico de formación y el 11.2% restante, concibe a la formación como un proyecto **no institucional** que incluso puede desprenderse del propio proyecto de formación profesional de cada docente. Del 88.8% ya mencionado, el 1.9% mencionó que podría ser impulsado desde la **administración central de la UNAM**, el 12.1% consideró que fuese creado desde el proyecto administrativo de la **ENEP Acatlán**; otro 12.1% dijo que el proyecto de formación sea creado desde la propia ENEP pero de manera **colegiada** con el propósito de conocer, analizar, cuestionar y compartir experiencias relacionadas con el ejercicio docente; el 13% concibe a la formación docente como un proyecto institucional **individual**. El 17.8% optó porque el proyecto de formación sea estructurado desde el **Departamento de Formación Docente y Superación Académica (DFDSA)**, otro 17.9% dijo que fuese creado desde los **Programas de Carrera** y el 14% estuvo de acuerdo en que sea generado desde la **División de Humanidades**. (Véase Anexo 7. Gráfica 1). Por otro lado los Jefes de Programa y Jefes de Sección en un 60% manifestaron que la formación docente debe ser impulsada desde la propia

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

institución a través de una serie de eventos propiamente académicos y el 40% mencionó que la formación docente es un proyecto en que el propio docente es participe y responsable del mismo.

- Al plantearles tanto a los docentes como a los funcionarios que formaron parte del estudio, cuál es la concepción de formación docente que cada uno de ellos tienen y la percepción que tienen los docentes en general respecto a la formación docente dentro de la ENEP Acatlán, se caracterizaron los ámbitos de la formación docente: *formación, actualización, capacitación, profesionalización, vinculación e intercambio docente y evaluación*. De esta manera la muestra de los docentes hizo referencia a los siguientes ámbitos de formación:

| Ámbito de la Formación Docente al que hizo referencia la muestra | Cómo lo concibieron los docentes | Porcentaje |
|---|--|-------------------|
| Capacitación Docente | Desarrollo de herramientas teórico-metodológicas y conocimientos didáctico-pedagógicos que permitan un mejor ejercicio docente dentro del aula | 50% |
| Actualización Docente | Adquisición de conocimientos dentro del área disciplinaria en la que se imparta clase | 25% |
| Vinculación e Intercambio Docente | Proceso de intercambio colegiado de análisis y reflexión de las experiencias docentes que acontezcan dentro del aula | 25% |

Los Jefes de Programa y Jefes de Sección hicieron referencia a los siguientes rubros:

| Ámbito de la Formación Docente al que hizo referencia la muestra | Cómo lo concibieron los Jefes de Programa y Jefes de Sección | Porcentaje |
|--|--|------------|
| Capacitación Docente | Proceso a través del cual los profesores adquieren las herramientas didácticas específicas y desarrollan las habilidades y aptitudes tendientes a mejorar el desempeño dentro del aula. | 50% |
| Actualización Docente | Preparación permanente del docente en los conocimientos específicos a su área disciplinaria | 30% |
| Formación Docente | Proceso en construcción a partir del cual el docente reflexiona sobre su propia labor dentro del aula, incluyendo aspectos filosóficos, epistemológicos, didácticos y de actualización en torno a su campo específico. | 20% |

(Véase Anexo 7. Gráficas 2 y 3.)

- Con relación a la opinión que los docentes tienen en torno a la manera en que se lleva a cabo la formación docente dentro del DFDSA, el 50% de la muestra de los docentes mencionó que se ha limitado a la actualización y el

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

50% restante mencionó que ha estado desvinculada de las áreas de conocimiento de cada carrera en particular. Los Jefes de Programa y Jefes de Sección mencionaron en un 40% que los cursos del DFDSA se han reducido al ámbito de la actualización y la capacitación; y el 60% manifestó que la formación se traduce en cursos impuestos y poco aprovechables para los docentes en general.

- Con relación a las políticas de formación docente que tiene cada programa de carrera, se apreció que coinciden en las políticas que tiene el DFDSA y son las siguientes: los profesores de nuevo ingreso deben tomar el curso de Formación para el Ejercicio de la Docencia y se debe propiciar en los profesores el interés por asistir a los cursos de actualización del Programa de Superación Académica.
- Un aspecto que es importante incorporar en este diagnóstico es la opinión que tienen los Jefes de Programa y Jefes de Sección en torno a los programas que lleva a cabo el DFDSA, puesto que hay que tomar en cuenta que los programas que maneja actualmente están dirigidos a los docentes de nuevo ingreso y a aquellos alumnos que estén interesados en ejercer en dicho campo de trabajo, por lo que éste es un punto de referencia que tomamos para darnos cuenta que es necesario impulsar un proyecto más amplio que incorpore a todos los docentes en general. En este sentido, los Jefes de Programa y Jefes de Sección con relación al Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en un 60% estuvieron de acuerdo en que es diseñado y estructurado de manera adecuada dado que es necesario para los profesionistas que no han impartido clases, y en un 40% mencionaron que no es adecuado dado que se limita a aspectos didáctico-instrumentales y descuida la reflexión sobre lo que implica la docencia universitaria. Además en este caso, hay que

tener claro que los docentes de nuevo ingreso no siempre carecen de contenidos didáctico-pedagógicos en torno a la docencia, muchas veces el hecho de que ingresen a la ENEP Acatlán no significa que sea su primer experiencia dentro de este campo laboral. Por otro lado, con relación al Programa Institucional de Ayudantías (PIA), el 50% de los Jefes de Programa y Jefes de Sección mencionaron que es adecuado porque se le ofrece al alumno las herramientas básicas para su desempeño como docente dentro del aula y además crea un banco de profesores para la ENEP Acatlán. Lo cual nos hace pensar que hay hasta cierto punto un desconocimiento en torno a la forma en que se instrumenta dicho programa, porque al menos ese banco de docentes que mencionaron no existe. Así mismo el otro 50% dijo que no es adecuado como programa de formación debido a dos razones específicas: por un lado la formación que reciben los alumnos es homogénea, es decir no se particulariza a las características específicas de cada carrera y por el otro, no hay un seguimiento formal del esquema de formación que utiliza cada profesor con su adjunto.

- Por último hay que mencionar que en los cuestionarios que se aplicaron tanto a los docentes como Jefes de Programa y Jefes de Sección, presentamos una serie de categorías que podrían constituirse en necesidades de formación, por lo que incorporamos el porcentaje de elección que cada aspecto tuvo: (Véase Anexo 7. Gráficas 4, 5 y 6)

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

| Principales aspectos de elección que pueden constituirse en necesidades de formación docente para la propuesta de la División de Humanidades | | |
|--|--|--|
| Necesidades de Formación | Porcentaje de elección en los Docentes | Porcentaje de elección en Jefes de Programa y Jefes de Sección |
| Análisis del contexto universitario | 5.3% | 4.1% |
| Análisis de la práctica docente | 7.6% | 8.2% |
| Conocimientos de nuevas tecnologías para la docencia | 10.5% | 16.3% |
| Conocimientos didáctico-pedagógicos | 8.2% | 12.2% |
| Desarrollo de conocimientos disciplinarios | 7.1% | 0% |
| Desarrollo de habilidades docentes | 11.8% | 12.2% |
| Trabajo multidisciplinario y multiprofesional | 7.6% | 8.2% |
| Formación para la adecuación de procesos curriculares | 5.9% | 10.2% |
| Formación para la investigación disciplinaria | 7.1% | 2% |
| Formación para la investigación educativa | 10% | 12.2% |
| Incorporación a procesos innovadores de conocimiento | 7.1% | 4.1% |
| Vinculación del proceso de formación académico docente con el proceso de | 8.9% | 10.2% |

| | | |
|----------------------------------|------|----|
| formación profesional del alumno | | |
| Evaluación docente | 2.9% | 0% |

Después de haber presentado los porcentajes de elección tanto en los docentes como en los Jefes de Programa y Jefes de Sección, realizamos un breve análisis comparativo señalando los aspectos en que hubo semejanzas y diferencias en la elección de dichas necesidades.

Con relación al análisis del contexto universitario de la docencia, resulta que no fue relevante como necesidad de formación para ninguna de las dos muestras, lo que refleja un escaso interés por propiciar procesos de reflexión en torno a la forma en que se desenvuelven los docentes dentro del nivel superior específicamente.

Sin embargo hay porcentajes de elección similares en las siguientes necesidades: análisis de la práctica docente, conocimientos de nuevas tecnologías para la docencia, conocimientos didáctico-pedagógicos, desarrollo de habilidades docentes, desarrollo de habilidades para el trabajo multidisciplinario y multiprofesional, formación para la investigación educativa y vinculación del proceso de formación académico docente con el proceso de formación profesional del alumno. Esto nos permite comprender que se le podría dar un gran peso a la capacitación docente misma que tiene que ver con los aspectos didáctico-instrumentales de la formación docente. Así también, tanto docentes como funcionarios, denotan una inquietud por tener una formación profesional más completa con el propósito de apoyar los procesos de formación educativa de sus alumnos y es posible que dentro de estos aspectos de formación, si consideren

importante incorporar procesos de reflexión docente en torno a la propia labor educativa que desempeñan dentro del aula, es decir, es notable su preocupación por generar procesos de reflexión en sí mismos que le permitan reconstruirse y transformarse como docentes.

Cuando se habla de la formación para la adecuación de procesos curriculares, se puede observar que mientras para los docentes no hay un interés muy marcado en visualizarla como una necesidad que hay que atender. Para los funcionarios es todo lo contrario, la variación en este aspecto es posible que radique en el hecho de que tanto los Jefes de Programa como los Jefes de Sección en un momento dado tienen que responsabilizarse de la evaluación, actualización y modificación de los planes de estudio de las licenciaturas que coordinan. Por lo tanto ellos, si conciben que sea necesario que sus plantas docentes puedan apoyarles en esta tarea. En tanto esto ocurre, los docentes que en ocasiones ya han participado en la evaluación, actualización o diseño de un plan de estudios, les permite darse cuenta si están preparados para este tipo de labores académicas. No obstante puede haber docentes que aún no han tenido la posibilidad de participar en estas actividades y por lo tanto no saben si cuentan con las herramientas suficientes para llevar a cabo de manera satisfactoria dicha labor.

Por otro lado el desarrollo de conocimientos disciplinares, la formación para la investigación disciplinaria y la incorporación a procesos innovadores de conocimiento no tuvieron un porcentaje significativo de elección ni en los docentes ni en los funcionarios. Esto es probable que se deba a que tales aspectos de formación tienen una vinculación estrecha con lo que es el ámbito de la actualización docente y en este caso habría que recordar que en su mayoría, las

acciones de formación que se han puesto en marcha dentro de la ENEP Acatlán a través del Departamento de Formación Docente y Superación Académica (DFDSA), han sido desarrolladas en los ámbitos de la actualización y la capacitación, por lo que resulta obvio que entonces los docentes estén interesados en que se cubran otras necesidades de formación que les apoyen de manera concreta su práctica docente.

Con lo que respecta a la evaluación docente el interés por que sea incorporado en un proyecto de formación fue escaso para los docentes y nulo para los funcionarios. Lo anterior tal vez tenga que ver con el hecho de que la evaluación institucionalmente ha sido vista como un proceso impuesto que tiene fines burocráticos, pues incluso años atrás hubo el intento de implementar un programa de evaluación docente³ y fue rechazado porque fue visto como una imposición, más que una estrategia que permitiera el desarrollo y mejoramiento docente.

Propuesta de Formación Docente para la División de Humanidades

El punto de partida de nuestra propuesta es el reconocimiento de las necesidades reales que se desprendieron del diagnóstico que realizamos.

Los objetivos de esta propuesta son:

- Desarrollar un proyecto educativo para los profesores de la División de Humanidades que recupere la visión holística de la formación docente.

³ Véase Sistema Integral de Evaluación Docente (SIED) en ENEP Acatlán, Capítulo IV.

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

- Impulsar la participación colegiada de los docentes en la elaboración de los programas de formación creando espacios de reflexión en torno a sus experiencias para transformar su práctica docente.
- Consolidar la formación docente como un proceso de aprendizaje permanente que contribuye al desarrollo personal y profesional del docente.

Dichos objetivos han de lograrse a través de la puesta en marcha de un programa de formación que hemos diseñado y que está estructurado con seis subprogramas que a saber son:

Programa de Formación en el Trabajo Intelectual del Académico (PROFTIA)

Subprogramas:

- a) Desarrollo Docente en la Construcción del Conocimiento (DEDCO)**
- b) Investigación de los Docentes Desde su Propia Perspectiva (IDPE)**
- c) Actualización para el Desarrollo de la Disciplina y la Profesión (ADEDPRO)**
- d) Formación en la Construcción de un Proyecto Didáctico para los Docentes (FOCOPROD)**
- e) Formación para el Uso de Nuevas Tecnologías en el Ejercicio Docente (FUNTED)**
- f) Evaluación del Portafolio Docente (EPDO)**

Este programa que proponemos será coordinado directamente por los Jefes de Sección de cada uno de los Programas de Carrera adscritos a la División de Humanidades. Ellos tendrán que hacerse cargo de disponer de los recursos que se requieran para llevar a cabo dicho proyecto. Para ello se propone que una vez que se tengan los espacios, condiciones y recursos necesarios para llevarse a cabo, se realice la presentación del PROFTIA a todos los docentes que forman parte de la División con el propósito de dar a conocer cada uno de los subprogramas que lo constituyen y sensibilizar a los docentes en torno a la importancia que tiene cada uno de estos, dentro del ámbito de la formación docente y se les invite a participar dentro de los mismos. Así mismo, el diseño y puesta en marcha de cada subprograma que integra el PROFTIA podrá quedar a cargo de un Comité Docente. Se requerirá un Comité para cada subprograma y su principal labor será responsabilizarse de la coordinación del diseño, planeación, instrumentación y evaluación de cada uno de ellos. Cabe aclarar que estos Comités podrán ser estructurados por los Comités de Programa de cada carrera.

DIVISIÓN DE HUMANIDADES



Jefes de Sección Académica de cada carrera
(Coordinación)



COMITÉS DOCENTES

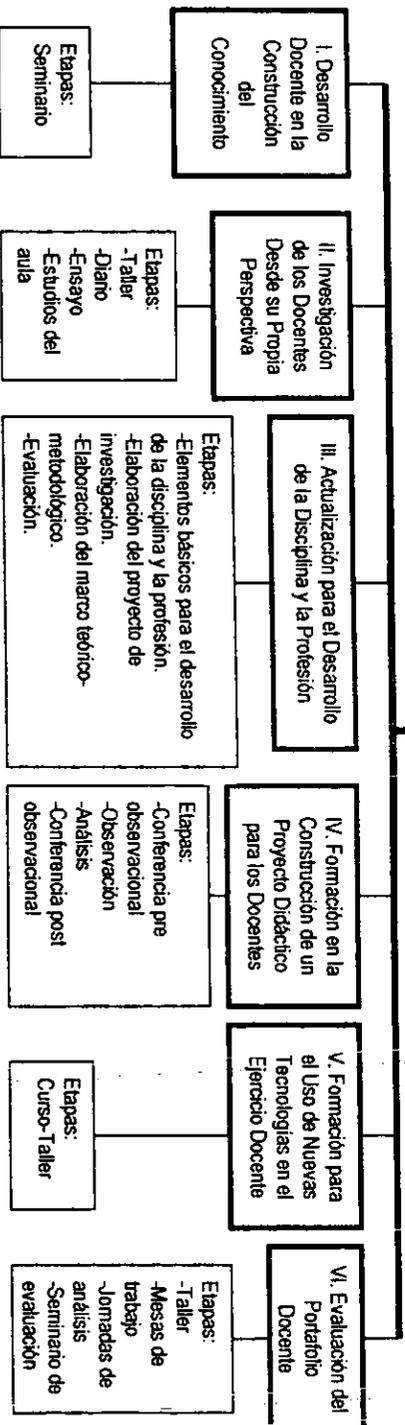
(responsables directos de cada subprograma)

PROGRAMA PROPUESTO



Formación en el Trabajo Intelectual del Académico (PROFTIA)

SUBPROGRAMAS



Dicho lo anterior, desglosamos el programa que mencionamos anteriormente:

PROGRAMA PROPUESTO

Título del Programa:

Formación en el Trabajo Intelectual del Académico (PROFTIA)

Presentación

El Programa de Formación en el Trabajo Intelectual del Académico (PROFTIA) forma parte del Proyecto de Formación Docente que lleva a cabo la División de Humanidades dentro de la ENEP Acatlán y tiene el propósito de ampliar la concepción de trabajo académico que se tiene en esta Escuela a través de seis subprogramas: a) Desarrollo Docente en la Construcción del Conocimiento, b) Investigación de los Docentes Desde su Propia Perspectiva, c) Actualización para el Desarrollo de la Disciplina y la Profesión, d) Formación en la Construcción de un Proyecto Didáctico para los Docentes, e) Formación para el Uso de Nuevas Tecnologías en el Ejercicio Docente, f) Evaluación del Portafolio Docente.

Así mismo este programa hace referencia a cinco tendencias en el trabajo académico y son: *descubrimiento, producción, integración, aplicación y enseñanza*. Dicho programa está dirigido a los docentes que pertenecen a la División de Humanidades y tiene el propósito de retroalimentar los ámbitos de la formación, la capacitación, la actualización, la vinculación e intercambio docente a través de un trabajo colegiado, y la evaluación docente.

Justificación

Dentro del ámbito de la formación docente es indispensable transformar la concepción de trabajo académico, de tal forma que visualicemos a los cuerpos

docentes como un mosaico de talentos a través del cual se impulsa su trabajo intelectual.

En este caso partimos de la concepción del docente como intelectual,⁴ en la medida que lo visualizamos como un profesional de la enseñanza que no sólo puede reducir su labor dentro del aula a ciertos aspectos didáctico – instrumentales, sino que hablamos de un docente que se compromete a intentar la unificación (unificar no es uniformar) a partir de su propia libertad de conocimiento de todos aquellos aspectos que le permitan tener una mayor comprensión de la realidad educativa que se gesta dentro del salón de clase, por ello hacemos hincapié en formar académicos que no sólo exploren las fronteras del conocimiento, sino que también integren ideas, conecten el pensamiento a la acción, descubran nuevos conocimientos y produzcan nuevas explicaciones en torno al proceso de enseñanza – aprendizaje que se construye en sus salones de clase. De esta forma mantenemos la convicción de lograr una nueva visión de la labor académica replanteando creativamente el significado del trabajo académico de los docentes.

Objetivo General

Diversificar la función del docente universitario a través del trabajo académico de descubrimiento, integración, aplicación, producción y enseñanza con el fin de ampliar los horizontes educativos que le permitan tener una visión crítica y transformadora de su propio proceso de formación.

⁴ Intelectual es el que trabaja con el intelecto, el que en forma permanente y cotidiana pone en ejercicio las capacidades de una inteligencia cultivada para realizar sus propias labores de una manera analítico-reflexiva e integrada que le permite no caer en dogmatismos metodológicos, sino estructurar su propia acción a partir de la aprehensión de la realidad con la que se interactúa.

Fundamentación Teórica

El trabajo académico docente implica dedicarse a la investigación original, sin embargo esta tarea también involucra la labor cotidiana del docente desde distintas perspectivas: como sujeto que investiga, busca conexiones, construye puentes entre la teoría y la práctica y comunica el propio conocimiento a los estudiantes de forma efectiva. Específicamente buscamos impulsar aquí el papel intelectual del docente reconociendo entonces que su trabajo puede tener cinco tendencias distintas que están ligadas entre sí e interactúan de manera dinámica conformando un todo interdependiente dentro de la formación docente.

Las tendencias de las cuales hablamos son: el trabajo académico de descubrimiento, el trabajo académico de producción, el trabajo académico de integración, el trabajo académico de aplicación y el trabajo académico de enseñanza.⁵

El Trabajo Académico de Descubrimiento

Se aplica al docente que investiga, es decir, que además de poseer los conocimientos necesarios para impartir los contenidos de la materia pueda desarrollar las habilidades y actitudes pertinentes para enseñar a través de la investigación que el mismo desarrolle. Lo anterior implica adquirir experiencia en este campo y adoptar una actitud diferente en el proceso educativo, dentro y fuera del ámbito académico con el fin de que el docente viva, sienta y goce su actividad docente, la cual está orientada por procesos de investigación original (básica o aplicada) que emprenda para preparar su materia y orientar el proceso de enseñanza - aprendizaje.

⁵ El trabajo académico de descubrimiento, integración, aplicación y enseñanza son desarrollados por Boyer, Ernest. En Una Propuesta para la Educación del Futuro. Ed. FCE. México, 1997. 163 pp. *El trabajo académico de producción es nuestro*.

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

De esta forma preparar al docente en la investigación, supone contar con una teoría del conocimiento que oriente su propia práctica, así como disponer de una teoría pedagógica que le permita enmarcar los elementos curriculares, su organización e instrumentación en los aspectos concretos del proceso de enseñanza – aprendizaje de su carrera. En este sentido el incorporar el trabajo de investigación a la práctica docente, permitirá que esta última se convierta en una actividad desafiante y cuestionadora, y por ello realmente trascendental, por el hecho de que el docente involucra a sus alumnos a generar procesos de investigación dentro de sus clases y forma entonces individuos críticos de su realidad histórica e interesados en la construcción de conocimientos a través de su participación en procesos concretos de investigación. Así pues, al lograr alentar la investigación en y por los docentes, se logrará recrear y superar su trabajo docente e intelectual.

El Trabajo Académico de Producción

Este tipo de trabajo entre los docentes tiene como premisa la producción de conocimientos. Dicho trabajo académico está vinculado al de descubrimiento, dado que al investigar se tiene también la posibilidad de generar conocimientos dentro de su propia área disciplinaria, aún sin ser investigador en la connotación tradicional del término. Así mismo este trabajo académico plantea la posibilidad de que el docente pueda realizar publicaciones ya sea en revistas u otro tipo de medios de difusión así como elaborar antologías, documentos y libros de apoyo a la docencia para sus propias asignaturas.

La preparación de este tipo de trabajo docente supone contar con profesionales creativos e innovadores que utilizarán sus diversas habilidades y conocimientos para

dejarlos plasmados por escrito y que incluso apoyen su propia labor dentro del aula. Este trabajo académico concibe al docente como un sujeto que al ser investigador de su labor puede enfrentar la tarea de generar nuevos conocimientos para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve; así al generar una forma personal de entender la situación práctica, logrará transformar su propia acción dentro del ámbito educativo.

El Trabajo Académico de Integración

Integrar quiere decir, establecer relaciones entre las disciplinas y las profesiones de tal suerte que se intente crear un trabajo multidisciplinario y multiprofesional que permita interpretar, conjuntar y aportar una visión nueva del conocimiento del docente de manera integral, dado que contará con la explicación de diversos elementos que le posibilita una mayor comprensión del hecho educativo.

El trabajo académico de integración está relacionado íntimamente con el de descubrimiento, aunque no lo sustituye, dado que implica primero hacer investigación en las diferentes disciplinas que nos pueden ayudar a explicar el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro de una área de conocimiento en particular, para después insertar los aportes de estas mismas con el propósito de ir entendiendo cómo debe constituirse la enseñanza de una disciplina en particular. Dicho trabajo académico traspasa las fronteras tradicionales en las disciplinas y propicia la posibilidad de comunicarse con colegas en otros campos de conocimiento, sobre todo cuando los docentes participan en la innovación curricular y la estructuración de nuevos planes de estudio en las carreras donde imparten clase, dado que se requiere un intercambio de ideas y de perspectivas desde diferentes campos de estudio.

El Trabajo Académico de Aplicación

Este trabajo académico debe vincular la teoría con la práctica, por lo que este proceso de formación tiene que realizarse tanto dentro de la Universidad como en el medio profesional correspondiente, ya que sólo de esta manera el docente podrá estar preparado para vincular tanto la escuela como su materia en particular a la vida profesional del alumno, a fin de que el proceso de enseñanza – aprendizaje adquiera sentido para éste último. Por lo tanto dentro de este trabajo el docente debe contemplar la posibilidad de apoyar la formación profesional de sus alumnos, tratando de que las asignaturas que imparta, las traspole a la realidad, de tal forma que establezca maneras en que el alumno puede darle una aplicación concreta a los contenidos que se le enseñan. En este sentido el docente se responsabiliza no sólo en dominar la asignatura sino además, en conocer y valorar los perfiles de formación, el campo laboral y los perfiles profesionales de las carreras en que trabaje.

El Trabajo Académico de la Enseñanza

La enseñanza comienza con lo que el profesor sabe. Quienes enseñan deben, sobre todo, estar bien informados y tener los conocimientos esenciales dentro de sus campos de trabajo. La enseñanza entonces, es una tarea dinámica que incluye todas las analogías, metáforas e imágenes que forman los puentes específicos entre la comprensión del profesor y el aprendizaje del estudiante. De este modo la enseñanza va más allá de la transmisión del conocimiento puesto que está vinculada a la transformación y extensión del mismo, por lo que dentro de este tipo de trabajo académico, se han de abordar los conocimientos didáctico-pedagógicos y reflexivo-analíticos que le permitan al docente hacer una planeación cuidadosa de sus clases, considerando de manera directa la materia en cuestión, así como el manejo pertinente de recursos y estrategias de enseñanza.

Estructura Metodológica

El Programa de Formación en el Trabajo Intelectual del Académico (PROFTIA) está conformado por seis subprogramas que a saber son:

| PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EL TRABAJO INTELECTUAL DEL ACADÉMICO (PROFTIA) | | | | |
|--|---|--|---|--------------------------|
| Subprograma | Objetivo General | Tendencias en el trabajo académico | Etapas | Duración estimada |
| I. Desarrollo Docente en la Construcción del Conocimiento (DEDCO) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilizar al docente como sujeto constructivo a través de la producción y publicación de conocimientos que apoyen su formación personal y profesional. | <ul style="list-style-type: none"> -Trabajo académico de descubrimiento. -Trabajo académico de producción | Una etapa: -Seminario | 80 horas |
| II. Investigación de los Docentes Desde su Propia Perspectiva (IDPE) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Impulsar la participación del docente en el análisis de su práctica dentro del aula como parte de un proceso de investigación educativa. | <ul style="list-style-type: none"> -Trabajo académico de descubrimiento. -Trabajo académico de producción -Trabajo académico de integración | Cuatro etapas: -Taller -Diario -Ensayo -Estudios del aula | Un año |
| III. Actualización | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoyar la realización de proyectos de investigación | <ul style="list-style-type: none"> -Trabajo académico de | Cuatro etapas: | Un año |

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

| | | | | |
|---|---|--|--|--------------------|
| <p>para el Desarrollo de la Disciplina y la Profesión (ADEDPRO)</p> | <p>disciplinaria para los docentes de la División de Humanidades a través de un proceso de aprendizaje que permita consolidar su formación para la investigación de su disciplina.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionar a los docentes una formación teórico-práctica en investigación disciplinaria que les permita replantear el conocimiento de su área profesional. ▪ Propiciar dentro de la ENEP Acatlán la difusión tanto de experiencias como de logros de proyectos de investigación disciplinaria, como resultados o como procesos de la misma. | <p>descubrimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Trabajo académico de producción -Trabajo académico de integración | <ul style="list-style-type: none"> -Elementos básicos para el desarrollo de la disciplina y la profesión. -Elaboración de un proyecto de investigación. -Elaboración del marco teórico-metodológico. -Evaluación del proceso de formación. | |
| <p>IV. Formación en la Construcción de un Proyecto Didáctico para</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar la indagación reflexiva sobre los aspectos de la docencia a partir de los intereses, necesidades y preocupaciones de los | <ul style="list-style-type: none"> -Trabajo académico de la enseñanza. -Trabajo académico de | <p>Cuatro etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conferencia pre-observacional | <p>Un semestre</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|-----------------------|
| <p>los Docentes (FOCOPROD)</p> | <p>propios actores para construir un proyecto de didáctica general.</p> | <p>aplicación.</p> | <p>-Observación -Análisis -Conferencia post- observacional</p> | |
| <p>V. Formación para el Uso de Nuevas Tecnologías en el Ejercicio Docente (FUNTED)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar las nuevas tecnologías para el ejercicio de la docencia como herramientas didácticas para la construcción de un proceso de enseñanza-aprendizaje más interactivo. | <p>-Trabajo académico de enseñanza. Trabajo académico de aplicación.</p> | <p>Una etapa: -Curso-Taller</p> | <p>40 horas</p> |
| <p>VI. Evaluación del Portafolio Docente (EPDO)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorar la práctica docente dentro de cada carrera a través de un proceso sistemático de evaluación que contemple la opinión de los estudiantes, las autoridades académicas, los colegas y los propios docentes a fin de impulsar la reflexión en torno al proceso de enseñanza – aprendizaje y tomar | <p>-Trabajo académico de la enseñanza. -Trabajo académico de aplicación.</p> | <p>Cuatro fases: -Taller -Mesas de trabajo -Jornadas de análisis -Seminario de Evaluación.</p> | <p>Un año y medio</p> |

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | decisiones estructuradas para mejorar la práctica docente. | | | |
|--|--|--|--|--|

El primer subprograma deberá ser el que inicialmente todos los docentes deberán tomar, dado que es la base inicial de todo el PROFTIA, posteriormente se darán simultáneamente los otros cinco, por lo que los docentes podrán decidir en cuál de los cinco participar en el primer año que se ponga en marcha este programa, ya después puede tomar los otros cuatro en los años siguientes. El orden en que los tome no importa, puesto que se deja a la libre decisión de los participantes. Lo importante en este caso es que concluyan todo el programa.

A continuación desglosamos cada subprograma:

Subprograma I. Desarrollo Docente en la Construcción del Conocimiento (DEDCO)

Objetivo General: Sensibilizar al docente como sujeto constructivo a través de la producción y publicación de conocimientos que apoyen su formación personal y profesional.

Este subprograma se propone llevarlo a cabo con una modalidad de seminario de 80 horas a partir del cual se sensibilice a los docentes en torno al papel intelectual que pueden desarrollar como sujetos productores del conocimiento en torno a la propia labor docente, posibilitando de esta manera la transformación de la práctica así como la apertura para conformar el propio conocimiento de cada uno de los sujetos en una

dinámica establecida dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje en un tiempo y espacios determinados. Este subprograma será coordinado por un Comité Docente quien se encargará de buscar a la persona adecuada para que imparta el seminario que lo constituye.

De esta manera dicho seminario tiene el propósito de impulsar el papel del docente como sujeto constructivo a través de una serie de lecturas de autores como Adam Schaff (modelos de conocimiento), Hugo Zemelman (el conocimiento como construcción e información), E. Bloxh (la docencia como espacio productivo), Korthagen (cambio cognitivo en el sujeto), Schon, D.A (el docente como un practicum reflexivo) y Cesar Coll (construcción del conocimiento y su aplicación en el aula), entre otros, para tratar de discutir, analizar, reflexionar e impulsar en el docente la figura de un sujeto productivo que está abierto a nuevos contenidos que va construyendo a partir de la propia realidad en la que se encuentra inmerso, no a partir de la compilación de lo que dicen otros, puesto que la realidad no tiene compiladores ni sintetizadores, la realidad hay que pensarla más que saberla. Así mismo incorporamos dentro de este seminario la posibilidad de que el docente analice su labor a partir de las tendencias de trabajo académico de descubrimiento, producción, integración, aplicación y enseñanza que presentamos al inicio de este programa con el fin de que reflexione de qué manera y cuáles son las tendencias que pone en práctica ya en su labor como docente, y a partir de ahí podrá ser más crítico y objetivo en torno a la forma en que debe comenzar a construir el conocimiento de su propia práctica educativa.

Por lo tanto proponemos que los contenidos temáticos de este seminario se desprendan de cinco cualidades específicas que hay que promover en el docente a lo largo de su función dentro del aula:

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

- Un docente *problematizador*, que descubra constantemente a través del cuestionamiento que hace de lo que acontece dentro del aula.
- Un docente *crítico* que se plantee constantemente las contradicciones de lo dado para llegar a crear algo nuevo, a través del razonamiento constructivo.
- Un docente *creativo* que proponga siempre alternativas innovadoras, en base a lo problematizado y criticado en torno a su práctica.
- Un docente *pensante*, que desarrolle su capacidad mental a través de la observación, problematización y apertura para lograr una propuesta para su propio proyecto de formación.
- Un docente *razonador* que argumente desde lo dado lo que sabe para construir un nuevo conocimiento que proyecte hacia el propio proceso de formación profesional del alumno.

Este seminario será entonces el punto de arranque de los otros cinco subprogramas, dado que se tiene la intención de que los docentes pongan en práctica estas funciones en la elaboración de los trabajos que realizarán dentro de los subprogramas posteriores.

Subprograma II. Investigación de los Docentes Desde su Propia Perspectiva (IDPE)

Objetivo General: Impulsar la participación del docente en el análisis de su práctica dentro del aula como parte de un proceso de investigación educativa.

Este subprograma está integrado por cuatro etapas: un Taller de Investigación de los Docentes, los diarios de los profesores, ensayos de los docentes y estudios del aula. Está pensado para desarrollarse en un año, distribuyendo las cuatro etapas en dicho tiempo. Cada una de ellas será coordinada por el Comité Docente que se conforme para este subprograma.

La investigación de los docentes es un estudio sistemático e intencionado de los profesores sobre su propio trabajo en la escuela y en el aula. Decimos que es sistemático porque nos referimos fundamentalmente a formas ordenadas de reunir y registrar información, documentar las experiencias que suceden dentro y fuera del aula y crear una especie de registro escrito. Este término también hace referencia a formas ordenadas de recoger, volver a pensar y analizar sucesos en el aula para los que puede haber tan sólo registros parciales o no escritos. Es intencionado dado que la investigación de los docentes es una actividad planificada en vez de espontánea, aunque no queremos sugerir que las ideas importantes sobre la enseñanza sólo se generen si se planifican. Nuestro énfasis radica en pensar que todas las clases deberían ser para el profesor una investigación o un descubrimiento. Ni siquiera es necesario que la investigación de los docentes implique nueva información sino que se centre en enfocar el pensamiento y en interpretar la información que ya se tiene, lo que se denominaría "reinvestigación".⁶

La primer etapa de este subprograma, lo constituye un **Taller de Investigación de los Docentes**, donde se les ofrecerá a los participantes los elementos más esenciales de la metodología de trabajo en la Investigación Docente, para lo cual pueden tomarse como punto de referencia los trabajos de investigación realizados por los siguientes

⁶ Berthoff, Ana. "The Teacher as Researcher". Citado en Ángulo Rasco, J. F. Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica. Ed. Akal. Madrid, España. 1999. P. 322.

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

autores: Elliot Wigginton (la escritura le da sentido a la vida diaria de un profesor), John Elliot (la relación entre comprender y desarrollar el pensamiento de los docentes), Lawrence Stenhouse (la investigación como un estudio sistemático y autocrítico), Lynne Strieb (el diario de un profesor), Lytle y Cochran Smith (la investigación de los docentes como una tipología de trabajo), Peter Woods (investigar el arte de la enseñanza), Stephen Kemmis (la investigación-acción y la política de la reflexión). Además se les explicará en que consisten los diarios de los docentes, los ensayos y los estudios del aula y de qué manera deben ser llevados a cabo. Este taller puede tener una duración de 20 horas.

La segunda etapa consiste en la **Elaboración de un Diario del Profesor**, mismo que se realizará a lo largo de un semestre de trabajo. Los diarios son informes de la vida en el aula donde los docentes registran observaciones, analizan sus experiencias y reflejan e interpretan sus prácticas en el tiempo. Entremezclan la descripción, el registro de datos, el comentario y el análisis. Se parecen en ciertos aspectos a las notas etnográficas⁷ y captan lo más inmediato de la enseñanza: los docentes describen lo que ocurre con los alumnos en su aula y lo que esto significa para la continuidad de su práctica. Los diarios se constituirán en registros escritos de la práctica, de tal forma que sirvan para proporcionar a los docentes un modo de revivir, analizar y evaluar sus experiencias en el tiempo y en relación con otras estructuras de referencia más amplia.

Proponemos la elaboración de un diario dado que va más allá de un informe anecdótico o cronológico. Se constituye en una investigación sistemática e

⁷ Hacemos alusión a las notas etnográficas por el hecho de que el etnógrafo no solo describe las conductas de una persona en determinado contexto, sino que intenta comprender por qué esa conducta tiene lugar y bajo que circunstancias. Sólo que en los Diarios de los docentes, son ellos mismos los investigadores de su propia

intencionada puesto que proporciona ventanas sobre lo que sucede en la escuela a través de los ojos y opiniones de los docentes y sobre algunos de los métodos de utilizar la escritura para expresar, conformar y modelar sus vidas laborales. En este diario se marcarán los días de clase que se hayan tenido en un grupo, especificando en cada sesión lo que aconteció y una vez que haya concluido el semestre se abrirá un espacio de reflexión y análisis de aquellos aspectos que le permitieron darse cuenta cómo era su labor dentro del aula y cuáles fueron los principales elementos que la caracterizaron, lo cual le posibilitará posteriormente al docente, pasar a la siguiente etapa. Cabe aclarar que si el maestro da clases en diversos grupos, es recomendable que el diario, lo elabore sólo en uno de ellos, después de haber tenido su primera experiencia, decidirá si lo instrumenta como parte de su trabajo cotidiano como docente.

Durante la tercera etapa, se elabora el **Ensayo Docente**, dentro del cual se recogerán y sistematizarán las experiencias docentes, tomando de base el Diario elaborado anteriormente. Se pueden utilizar datos del trabajo realizado con los alumnos e incluso investigaciones que hablen sobre los métodos y estilos de enseñanza para comprender los procesos de la enseñanza que sigue el docente. A diferencia de los diarios, cuyo objetivo inicial es que lo utilicen los propios docentes, el ensayo selecciona ejemplos que proporcionan a una audiencia más generalizada, una especie de evidencias de justificación de las afirmaciones globales que el docente hace a lo largo del ensayo. El ensayo tiene como propósito dar cuenta de la experiencia individual de un docente en relación con su práctica, comparándola con las de otros docentes y las características de la vida escolar y del aula dentro del contexto universitario. Planteamos la elaboración de un ensayo por parte de los

labor, por lo que hablamos de la perspectiva "emic" de la etnografía dado que se estudia la visión interna de los participantes de la investigación, pero a través de ellos mismos.

docentes ya que emplearán sus propias estructuras interpretativas como personas que ejercen la profesión docente para proporcionar una opinión interna de lo que acontece dentro de las aulas. Dicho ensayo será coordinado por el Comité Docente respectivo e iniciará con una serie de cuestiones problemáticas que el docente elaborará para tratar de darle cuerpo y forma al mismo. De esta manera visualizamos la elaboración de un ensayo como una forma de hacer investigación empírica, es decir, es una investigación que intenta responder preguntas mediante la investigación sistemática y la reflexión sobre la experiencia; una experiencia que representa los datos sensoriales del mundo de los docentes. Así también, este ensayo puede ser el inicio de una reinvestigación, dado que después de revisar las experiencias propias que se registrarán en este documento, podrán elaborarse nuevos ejes problemáticos que se tendrán que volver a analizar.

La cuarta etapa son los **estudios del aula** y es la etapa que cierra la formación del docente como investigador desde su propia labor. Aquí se propone desarrollar una serie de procedimientos donde dos o más profesores investiguen de manera conjunta sus experiencias examinando cuestiones concretas del aula, conceptos educativos, textos (incluyendo el trabajo de los alumnos).

Los estudios del aula no son charlas con los docentes, ya que deben llevar un proceso formal y una rutina que marque los tiempos y espacios para que se les permita analizar los diarios y los ensayos que hayan realizado y a partir de ahí realizar algunas sesiones de observación entre los propios docentes y un intercambio de comentarios donde hablen de la experiencia que se tuvo al asistir a la clase del otro profesor. Las sesiones en las que los docentes se reúnan para realizar sus comentarios serán coordinadas por el Comité Docente. Este es un aprendizaje holístico de una clase que quizá nunca se podrá comprender de modo abstracto por

los demás docentes que estuvieron fuera de dichos procesos. De esta forma, después de las observaciones realizadas dentro del aula se realizarán las conclusiones y se construirán los conocimientos más esenciales que le den significado y retroalimentación a la práctica de cada docente. Todo ello deberá quedar en un documento por escrito, dado que para cerrar esta etapa se organizará un Foro en torno a las experiencias de los docentes en la investigación de su propia práctica, con el objetivo de establecer un intercambio de experiencias entre los diferentes participantes, dar a conocer dichos procesos a los docentes que no formaron parte de este subprograma y evaluar los resultados obtenidos con el fin de mejorarlo en las siguientes ocasiones que se ofrezca.

Subprograma III. Actualización para el Desarrollo de la Disciplina y la Profesión (ADEDPRO)

Objetivos Generales

- Apoyar la realización de proyectos de investigación disciplinaria para los docentes de la División de Humanidades a través de un proceso de aprendizaje que permita consolidar su formación para la investigación de su disciplina.
- Proporcionar a los docentes una formación teórico-práctica en investigación disciplinaria que les permita replantear el conocimiento de su área profesional.
- Propiciar dentro de la ENEP Acatlán la difusión tanto de experiencias como de logros de proyectos de investigación disciplinaria, como resultados o como procesos de la misma.

Con el fin de impulsar al docente en la labor de la investigación disciplinaria dentro de su propia práctica profesional proponemos se desarrolle este subprograma de tal

manera que se constituya en un proceso en el que se le sensibilice en torno a su papel de investigador partiendo de la propia investigación de una serie de elementos de su disciplina, los cuales le ayudarán a conocer, reflexionar y criticar su propio entorno disciplinar. De esta forma, los ámbitos de la formación docente que se han de privilegiarse a lo largo de este subprograma son la actualización y la formación profesional propiamente dichas.

La investigación disciplinaria hoy día, se ha convertido en una actividad indispensable para todos los profesionales que están incorporados en un espacio educativo: la docencia, la orientación educativa y el asesoramiento, la enseñanza, etc. Esta exigencia investigadora ha motivado el interés formativo en investigación disciplinaria el cual desborda el ámbito estrictamente universitario para ser motivo de estudio de la mayoría de los profesores. Esta formación debe tener un doble sentido; por un lado, lograr que el profesional de la educación pueda comprender y familiarizarse con los resultados de la investigación llevada a cabo por otros colegas y, por otro, que sea capaz de diseñar y realizar sus propias investigaciones o participar en los equipos multidisciplinares de investigación, mencionados cada vez con mayor insistencia en nuestra Escuela por ser una Unidad Multidisciplinaria.

Teóricamente este subprograma parte de la premisa de que los investigadores no se forman con base en cursos sobre diferentes aspectos de la teoría educativa, ni en base a seminarios sobre metodología. La actividad de investigar se aprende ejerciéndola y primordialmente bajo la guía de un investigador-asesor. Esto no quiere decir que se trata sólo de aprender técnicas, ni que la teoría y la reflexión metodológica carezcan de importancia, sino que la construcción de un procedimiento adecuado para abordar un objeto de estudio concreto tiene que articular de manera pertinente la construcción de los objetos teóricos, de los aspectos observables, de la

forma de abordarlos y de relacionarlos. Esta articulación es un trabajo fundamentalmente de tipo artesanal que se aprende a partir o en contra de ejemplos existentes. En este sentido, adquiere una importancia capital la acción que puedan realizar los investigadores-asesores, ya que irán siguiendo el desarrollo de la investigación en todas su vicisitudes hasta su conclusión.

El eje metodológico de este subprograma se centra en la elaboración de un proyecto de investigación y en la realización del mismo durante el tiempo que dure el programa, mismo que será coordinado por un Comité Docente conformado por personas que tengan experiencia en la asesoría de proyectos de investigación. El tiempo estimado para llevarse a cabo es de un año y está constituido por cuatro etapas:

Etapas I. Elementos Básicos para el Desarrollo de la Disciplina y la Profesión.

Esta etapa está constituida por una serie de elementos teórico-reflexivos en torno a la forma en que se desarrollan proyectos de investigación dentro del propio campo de conocimiento del docente; cuáles son las ventajas y desventajas de hacer investigación y de qué manera apoya al proceso de formación docente. Todo esto con el fin de sensibilizar al docente acerca de lo que implica la investigación disciplinaria dentro de su propia formación. Las sesiones que se requieran para esta fase teórica, serán determinadas por el Comité Docente que coordine el subprograma.

Etapas II. Elaboración del Proyecto de Investigación.

Dentro de esta etapa se elaboran los proyectos de investigación considerando el área de conocimiento de cada uno de los participantes. Cada participante tendrá un profesor titular de carrera como asesor, que él mismo escogerá para llevar a cabo su proyecto de investigación, y que lo apoyará en la elaboración de su plan de trabajo y

las estrategias metodológicas a partir de las cuáles comenzará a llevar a cabo dicho proyecto. Esta fase será supervisada por el mismo Comité Docente que coordine la fase anterior. Es decir, independientemente que los docentes elaboren su proyecto con la ayuda de su asesor, el Comité Docente tendrá que ir revisando periódicamente los avances de sus trabajos.

Etapa III. Elaboración del Marco Teórico - Metodológico de la Investigación.

La tercer fase se aboca a analizar y reflexionar temáticas diversas relacionadas con los proyectos que se llevarán a cabo, con el propósito de que los participantes vayan estructurando el marco teórico-metodológico de su investigación. En este caso los docentes tendrán que reunirse con el coordinador, para que éste asigne una serie de lecturas que les permitan discutir, analizar y reflexionar los ejes teóricos esenciales que estén vinculados con cada proyecto de investigación. El número de sesiones que tendrá esta etapa será designado por el Comité Docente.

Etapa IV. Evaluación del proceso de formación.

Esta cuarta y última etapa del subprograma se encarga del análisis y reflexión de los procesos y resultados de los proyectos de investigación realizado por los participantes durante las etapas anteriores, así como de la evaluación de la experiencia que se obtendrá al formar parte de este subprograma de actualización. Al final de esta etapa los participantes presentarán un reporte final dando cuenta de los resultados obtenidos en su investigación. Así mismo se tiene pensado que los resultados de los proyectos de investigación que realicen los participantes a lo largo de este subprograma podrian ser publicados en una memoria a fin de dar a conocer a los demás docentes los productos que se obtengan de dicho subprograma.

Subprograma IV. Formación en la Construcción de un Proyecto Didáctico para los Docentes (FOCOPROD)

Objetivo General: Desarrollar la indagación reflexiva sobre los aspectos de la docencia, a partir de los intereses, necesidades y preocupaciones de los propios actores para construir un proyecto de didáctica general.

Este subprograma está diseñado en cuatro etapas y es posible llevarlo a cabo en el lapso de un semestre de trabajo. La metodología desde la cual se aborda es desde el enfoque de la Supervisión Clínica de la Formación Docente,⁸ por lo que el coordinador del mismo será un supervisor docente que apoyará a los docentes a identificar sus necesidades de formación en torno al ámbito de la capacitación docente. El trabajo que se realiza es un proceso de mutuo reconocimiento en el que los límites entre quien supervisa y quien es supervisado, se diluyen hasta hacerse indistinguibles, salvo en momentos concretos de indagación y reflexión. Por lo tanto la persona que fungirá como supervisor además de tener sólidos conocimientos en este método de supervisión deberá tener claro que no es una persona de status superior que puede diagnosticar y sugerir "remedios" en la enseñanza de un docente, sino que debe visualizarse ante todo como un facilitador del proceso que irá guiando cada uno de los momentos de supervisión.

⁸ El Método de la Supervisión Clínica de la Formación Docente es abordado por Ángulo Rasco, J. Félix, en "La Supervisión Docente: Dimensiones, Tendencias y Modelos. (Universidad de Cádiz)." *Ibidem*. Pp. 572-598.

La Supervisión Clínica⁹ es un proceso que le proporciona información al docente sobre su trabajo en el aula y a partir de éste es posible determinar cuáles son los conocimientos y habilidades que son necesarios impulsar, corregir o transformar para mejorar su práctica dentro del aula. De esta manera este programa tiene su base en cuatro valores fundamentales: *colegialidad, colaboración, servicio y ética*. Dichos valores son los que incluso deberán caracterizar a los supervisores docentes.

La colegialidad designa la estructura mental particular que aporta al encuentro educativo que se refleja de manera participativa entre los docentes, es decir, se manifiesta una identificación con el docente y la comunidad de docentes, sus preocupaciones e intereses.

La colaboración señala el establecimiento de alianzas y acuerdos para la construcción de un lenguaje y unos objetivos comunes y propios de los docentes, así como para compartir la experiencia y construir la realidad en común con el supervisor.

El servicio como valor, caracteriza la relación supervisora como una relación comprensiva en la que el supervisor da significado a los resultados que el docente presenta.

⁹ La supervisión docente tiene como objetivo esencial la formación docente dentro del ámbito didáctico pedagógico y tiene tres modelos básicos: inspección, tecnológico y clínico. Cada uno de estos modelos plantean la posibilidad de analizar, cuestionar e indagar las formas de actuación de los docentes dentro del aula y a partir de ahí, apoyarlas en sus procesos de capacitación. El modelo de inspección es desarrollado de manera administrativa por una autoridad externa; el tecnológico hace hincapié en la aplicación de los avances tecnológicos en la investigación de la enseñanza desarrollando en los docentes una serie de destrezas, habilidades y competencias educativas. Mientras tanto, el modelo clínico es resultado de las anteriores y viene a incorporar un modelo de supervisión más flexible y dinámico que se apoya en el trabajo colegiado, no individualizado y de manera dialéctica.

La ética es el valor esencial de la supervisión clínica, pues ante todo se establece una interacción humana entre el supervisor y el docente.

Este subprograma tiene como propósito fundamental obtener los datos de las prácticas de los docentes directamente de la observación de los acontecimientos reales en los que se desarrollan dichas prácticas e implica la interacción cara a cara entre el supervisor y el docente en el análisis de las actuaciones y actividades docentes para mejorar la enseñanza.

Las etapas que lo conforman son: conferencia pre-observacional, observación, análisis y conferencia post-observacional.

Conferencia Pre-Observacional

La primera secuencia, la conferencia pre-observacional trata de que el supervisor y el docente establezcan una comprensión compartida sobre el proceso de indagación supervisora. Esto significa que en colaboración se definirán los límites del proceso, el número de observaciones, los aspectos a observar, los criterios de interpretación y de discusión de la interpretación. Dentro de esta conferencia se tiene como intención ayudar al docente a que haga explícitas sus razones en torno a la forma en que imparte sus clases y las cuestiones relevantes sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje que va a desarrollar y que será objeto de observación. En este sentido dentro de esta etapa se establece lo que el docente desea que sea observado por el supervisor y en qué grupos se va a dar esto. De esta manera debe haber una aceptación por parte del supervisor de que sea el docente mismo, el que seleccione el aspecto o aspectos que han de observarse. Esto le otorga al docente, un cierto control del proceso de supervisión. Para ello, los aspectos a

observar quedan enmarcados dentro del saber hacer del docente, es decir, de aquellos aspectos didáctico pedagógicos de la docencia, los cuales quedarán plasmados en un guión semiestructurado de observación que será elaborado de manera conjunta entre el supervisor y el docente.

Observación

El docente desarrolla su enseñanza según las líneas que hayan sido discutidas en la etapa anterior dentro del guión que se haya elaborado y el supervisor va a observar su clase para tratar de recoger información descriptiva de su práctica y después ser analizada de manera conjunta.

Análisis

Una vez recogidos los datos, la etapa siguiente consiste en el análisis e interpretación de los mismos. Este trabajo se hace de manera conjunta entre el docente y el supervisor. Cabe mencionar que a lo largo de la interpretación, las discrepancias no pueden tomarse como obstáculos sino como momentos enriquecedores de la indagación. A partir de este análisis se desprenden los elementos que será preciso trabajar para mejorar la práctica del docente. Para dicho análisis se recomiendan los siguientes planteamientos: analizar inicialmente los acontecimientos más relevantes y sobresalientes para el docente; elegir los acontecimientos que pueden ser manejables por ambos participantes; y obtener conclusiones generales.

Conferencia Post-observacional

Dicha conferencia constituye el terreno esencial en el que el docente puede llegar a ser un estudiante a través de la formulación conjunta de las cuestiones que en torno a su práctica será indispensable cambiar o corregir. En este

sentido los principales conocimientos a los que se les pondrá atención para desarrollar en los docentes son aquellos que tienen que ver con el aspecto técnico de la formación docente, es decir, los conocimientos didáctico-pedagógicos entre los cuales destacaríamos los siguientes: planeación didáctica, elaboración de programas de estudio, desarrollo de técnicas y estrategias didácticas, elaboración de material didáctico, evaluación del aprendizaje y desarrollo de habilidades personales y profesionales del docente. De esta manera durante esta fase los supervisores y los docentes identificarán los elementos que habrá que apoyar a lo largo de la práctica del docente. Posteriormente en respuesta a ello como parte de la Conferencia Post-Observacional se elaborarán Talleres de Didáctica que aborden dichos aspectos y con ello se concluirá el programa.

Subprograma V. Formación para el Uso de Nuevas Tecnologías en el Ejercicio Docente (FUNTED)

Objetivo General:

Utilizar las nuevas tecnologías para el ejercicio de la docencia como herramientas didácticas para la construcción de un proceso de enseñanza-aprendizaje más interactivo.

El subprograma FUNTED es promovido por la División de Humanidades dentro de la ENEP Acatlán para toda su plantilla de docentes y está conformado por un curso-taller de 40 horas. Es un subprograma que busca que los docentes que participen en él, se involucren de manera directa con las nuevas tecnologías de la docencia ya que esto les permitirá utilizarlas en el aula con el fin de seguir formándose él y los alumnos en este proceso constructivo de enseñanza – aprendizaje y en la transformación de

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

los nuevos conocimientos. Por lo tanto los ámbitos de la formación docente que resaltan en dicho subprograma son la actualización y la capacitación docente.

En los últimos años han surgido nuevas formas para promover o acceder al conocimiento. Gran parte de estos conocimientos son atribuidos al constante avance de las innovadoras tecnologías de la información y la comunicación. En el ámbito educativo destacan indudablemente el uso y aprovechamiento de estas herramientas, tales como: la Internet (World Wide Web –WWW- y correo electrónico –e-mail--), sistemas de conversación en tiempo real (IRC, Internet Relay Chat), foros o grupos de discusión organizados, uso de multimedia, teleconferencias, espacios virtuales de aprendizaje, uso de procesadores de información (editor de textos o gráficas, base de datos, hojas de cálculos, paquetes de presentación), uso de mapas y esquemas conceptuales, métodos de sistemas de autoría, entre otros, que les permiten a los docentes ver retribuidas sus necesidades para contribuir al mejoramiento e innovación del proceso de enseñanza – aprendizaje.

De esta manera el quehacer docente se ve desde otra perspectiva dado que por medio de estas nuevas tecnologías el docente tiene la posibilidad no sólo de estar al tanto de lo nuevo en el desarrollo de la tecnología sino también de los procesos innovadores de conocimiento y esto se constituye en una forma de desarrollo profesional para el docente que le permite estar actualizado y capacitado dentro de su área disciplinar.

Actualmente estamos inmersos en una nueva revolución tecnológica e industrial que posibilita el desarrollo del paradigma científico como insumo principal del desarrollo tecnológico. Este proceso es consecuencia de la llamada revolución digital, es decir, la posibilidad de tomar todo tipo de información (desde la voz, los sonidos y

las imágenes fijas o en movimiento), lo cual permite elaborar, acumular, comunicar y utilizar cualquier tipo de información que hasta ahora no era practicable. De esta manera podemos decir que en los últimos años se han creado nuevas tecnologías de la información y la comunicación que pueden aplicarse al campo de la educación y concretamente a los procesos de formación profesional, de tal forma que pueden constituirse en herramientas didácticas que apoyen el proceso de enseñanza – aprendizaje.

FUNTED es un subprograma que tiene su base metodológica en la Comunicación Educativa¹⁰ a partir de la cual se conjugan el ser, el hacer y el saber de la docencia dentro del salón de clase. De esta forma el docente debe conceptuarse como un actor de la comunicación en la medida que mejore sus interacciones comunicativas a través de una serie de herramientas didácticas que le apoyen para generar líneas de comunicación más interactivas en el salón de clases. Si bien dentro de este subprograma se tiene como propósito utilizar las nuevas tecnologías de la docencia como herramientas didácticas, es fundamental considerar que para que se aproveche todo su potencial como "auxiliares didácticos", el docente tiene que ser formado previamente para saberlos emplear de acuerdo a los objetivos de aprendizaje que se pretendan lograr y a las necesidades y características de los estudiantes, ya que se deben escoger aquellos medios que didácticamente nos permitan enriquecer el aprendizaje no sólo de los alumnos, sino también del propio docente.

Este subprograma consta de un Curso-Taller: *La Utilidad de las Nuevas Tecnologías en la Docencia*. Se propone que sea llevado a cabo en un tiempo

¹⁰ La Comunicación Educativa dentro del aula sugiere una reflexión a partir de teorías sociales (Teoría General de Sistemas y Teoría de la Mediación Social), teorías comunicativas (Teoría Social de la Comunicación) y teorías pedagógicas y de aprendizaje (Educación Integral, Comunicación Participativa,

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

estimado de 40 horas con sesiones teóricas y trabajo práctico que se realizará en un espacio adecuado en el que se pueda instalar el equipo e infraestructura que se requiere. Se pretende que sea apoyado con técnicas didácticas que propicien la participación individual y colectiva del grupo. Dichas técnicas serán fundamentalmente de análisis y trabajo estructurado y tendrán el propósito de promover ejercicios prácticos que sean aplicados dentro del aula, según la carrera que se trate.

Los ejes temáticos que integrarán este curso-taller deben tomar en cuenta los siguientes elementos:

- Conocimientos de las nuevas tecnologías de la docencia que permiten establecer un proceso de comunicación educativa entre docente y alumno.
- Conceptualización de estas nuevas tecnologías, utilidad, ventajas y desventajas de su uso como herramientas de la comunicación educativa dentro del aula, considerando las particularidades de cada carrera.
- Aplicación de algunas tecnologías por parte del docente contemplando las características de las asignaturas en que imparten clase los participantes.

Se propone que durante la última sesión se realice un trabajo de análisis y reflexión de lo que implica acceder y hacer uso de las nuevas tecnologías de la docencia; con el objeto de evaluar el trabajo que se realice durante el curso-taller.

Lenguaje Verbo-audiovisual, Aprendizaje Grupal y Aprendizaje Significativo) para explicar histórica, cultural, social, comunicativa y cognitivamente el proceso educativo.

Subprograma VI. Evaluación del Portafolio Docente (EPDO)

Objetivo General

Valorar la práctica docente dentro de cada carrera a través de un proceso sistemático de evaluación que contemple la opinión de los estudiantes, las autoridades académicas, los colegas y los propios docentes a fin de impulsar la reflexión en torno al proceso de enseñanza – aprendizaje y tomar decisiones estructuradas para mejorar la práctica docente.

Este subprograma tiene el propósito de impulsar la evaluación y autoevaluación de la práctica del docente a través de la técnica del portafolio. Inicia con un Taller para la Elaboración del Portafolio Docente y después se sigue un proceso de asesoría para que los docentes elaboren su propio portafolio, mismo que es presentado a los Programas de Carrera con la intención de sustituir el informe anual de actividades que debieran entregar los docentes; por lo que está pensado con una duración de año y medio.

La elaboración del portafolio se constituye en un trabajo de reflexión que le permite al docente realizar una evaluación formativa de su propia labor, al mismo tiempo que le posibilita analizar su práctica docente dentro del contexto universitario. Visto de esta manera este subprograma impulsa los ámbitos de la formación y evaluación docente.

La evaluación del trabajo docente es una tarea necesaria para reconocer los avances que el profesor va realizando en torno a su propia formación. Por ello es indispensable tomar en cuenta que los resultados de la evaluación docente son idealmente recabados para el mejoramiento del trabajo del docente.

Si bien en muchos casos los datos obtenidos en la evaluación son utilizados para prácticas administrativas (ascensos, estímulos, promociones), en lugar de beneficiar la labor académica (detectar estilos de enseñanza, modificar prácticas áulicas, etc.); resulta ser que los procesos de evaluación docente son encapsulados y aislados para cada institución, no hay un intercambio de experiencias o una sistematización de los mismos que permita la elaboración de avances teóricos sobre el particular y ello, porque a la evaluación de este ámbito no se le atribuye ningún valor académico, sino administrativo. Por ejemplo en lo que respecta a los instrumentos empleados para evaluar el trabajo docente, éstos se elaboran con base en indicadores que rodean el ámbito administrativo de la actualización docente (asistencia, puntualidad, realización de la planeación, cumplimiento de documentación), más que en aspectos sustanciales de la docencia, como son la generación de aprendizajes, metodología utilizada, promoción de habilidades en los alumnos, propias de la asignatura que imparte; vinculación de los alumnos con la realidad, etc.

Por el lado de los actores que participan en la evaluación docente y que colaboran aportando información, la encuesta de opinión del alumno es la que con mayor frecuencia se viene utilizando. En este sentido, advertimos que la propia opinión del docente es conveniente integrarla como una fuente de información adicional dado que existen algunos aspectos de la docencia que no pueden ser evaluados por los alumnos ya que se requiere un conocimiento profesional de la enseñanza. Los siguientes ejemplos permiten entender este concepto: los profesores dado su trabajo continuo, sistemático y cotidiano son los más calificados para observar y juzgar si un curso está bien estructurado; para ver si se cubren los contenidos fundamentales del curso y para evaluar si los métodos que se siguen para propiciar el aprendizaje son

adecuados. Los alumnos, por falta de experiencia, carecen de visión y herramientas para juzgar estos aspectos.

En este sentido consideramos que la evaluación de los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje debe ser realizada de manera ponderada por los actores participantes en el mismo. Es bien sabido que algunas de las características que favorecen este proceso, como organización, facilidad y claridad en la comunicación, flexibilidad, altas expectativas para los alumnos, retroalimentación adecuada y prudente, y promoción de los estudiantes a partir del cumplimiento de los objetivos, no puede abarcarse en un sólo instrumento de medición.

El portafolio¹¹ es un medio que contiene diversos instrumentos de distintas fuentes, y además incorpora la autoevaluación, la evaluación de los estudiantes y la evaluación de pares. Por otra parte, da oportunidad al profesor de contextualizar las diferentes experiencias, presentarse ante el grupo colegiado y reflexionar sobre su práctica docente.

Por ello, queremos enfatizar que la evaluación no es una simple metodología, ni la mera descripción –comparación de determinados aspectos o indicadores; implica una filosofía, una teoría del sujeto de la educación. Coincidimos con Loredo Enriquez (2000) cuando señala que la tarea de colaborar con la formación del docente se hace posible siempre que la puesta en marcha de los procesos evaluativos impliquen procesos reflexivos y de participación que conduzcan al encuentro con el otro y a la elaboración de proyectos específicos de crecimiento personal-profesional. De esta manera este subprograma tiene el propósito de lograr que el docente no sólo maneje

¹¹ El Portafolio como herramienta de evaluación docente es abordado por la Dra. Ma. Luisa Crispin, en la Universidad Iberoamericana (UIA).

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

su programa (perspectiva académica) o aplique técnicas o estrategias de acción (perspectiva técnica), o acompañe el proceso educativo de sus alumnos (paradigma personalista), sino que además, construya su propio conocimiento profesional y tenga la oportunidad de reflexionar en grupo sobre su experiencia y sistematizarla para mejorar su trabajo (perspectiva práctica). De esta manera este subprograma tiene su respaldo metodológico en la evaluación orientada al desarrollo, dado que hace hincapié en el mejoramiento y transformación de la práctica docente ya que implica un proceso constructivo de reflexión.

Así, a medida que el docente rescata el significado profundo de su trabajo, renovándolo cotidianamente, lo revalora, encuentra mayor satisfacción en él y ve enriquecerse la calidad de la experiencia educativa ante sus alumnos.

De esta forma el EPDO que proponemos visualiza el portafolio como una técnica que puede ser utilizada como herramienta para evaluar la docencia, porque favorece la toma de decisiones fundamentada en dos niveles:

- a) En el *nivel personal*, como autoevaluación de la propia práctica y como evaluación formativa derivada del proceso reflexivo, del diálogo con colegas de diversas áreas, de la detección de fortalezas y debilidades y, por ende, de las áreas por mejorar y por modificar.
- b) En el *nivel institucional*, para la promoción o asignación de categorías académicas, desempeñando así una función de evaluación sumativa.

Esta herramienta o técnica de evaluación de la docencia, consiste en una colección ordenada de materiales (narraciones, textos, estadísticas, registros de incidencias críticas, proyectos del profesor, trabajos y opiniones de alumnos) que son representativos del trabajo docente y de los resultados del proceso de enseñanza –

aprendizaje a lo largo del tiempo, lo que permite al docente darse cuenta de su propio proceso y de los cambios que van sucediendo a lo largo de su carrera.

El proceso de elaboración del portafolio requiere que el docente seleccione su mejor trabajo, que busque y organice la evidencia que permita comunicar un "retrato" de su práctica e, indirectamente, propicie la búsqueda de nuevos caminos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, que observe y revise su propia actuación y que tome un papel más activo ante su labor docente.

Las ventajas que aporta la elaboración del portafolio en el nivel institucional también deben considerarse, puesto que este ejercicio ayuda al desarrollo del profesor dentro de la institución.¹² Los profesores de nuevo ingreso pueden ser orientados en la elaboración de su portafolio por maestros de mayor experiencia, lo que permite que el docente contextualice su docencia dentro del marco de referencia de los objetivos educativos de la ENEP.

Proponemos desarrollar un proceso de evaluación orientada al desarrollo a través de la elaboración de los portafolios docentes. De acuerdo con Zabalza (1990) este enfoque busca la mejora continua, tanto del individuo como de la institución y por ende, del currículo. Va asociado a la formación y desarrollo docente ya que al tener como meta, la mejora de la práctica docente, la institución tiene que ofrecer alternativas de formación a los docentes que han sido evaluados. Por consiguiente el término "retroalimentación" es el elemento clave de este enfoque¹³. La evaluación desde este punto de vista proporciona una amplia información que al ser comprensiva

¹² Este método de evaluación ha sido puesto en práctica en la Universidad Iberoamericana dentro del Centro de Didáctica desde 1997 como parte de un programa permanente de asesoría y formación para sus profesores.

¹³ Zabalza, Miguel A. "Evaluación orientada al perfeccionamiento". En *Revista Española de Pedagogía*. Año XLVIII, No. 186. Universidad de Santiago, España, 1990. Pp. 295-317

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

permite interpretar y entender el actuar de los docentes en el aula con el fin de que se identifiquen con claridad los puntos débiles y las posibles vías de desarrollo del maestro.

Así también este enfoque solicita y envuelve a los docentes en el mismo trabajo evaluativo, es decir, los maestros participan y cooperan en su propia evaluación: el proceso se asume como coparticipativo, crítico, responsable y comprometido.

De esta manera la evaluación orientada al desarrollo se identifica con la evaluación formativa cuyos objetivos son señalar aspectos que pueden ser mejorados y guiar las decisiones en torno a cómo mejorarlos. La información está dirigida a los propios sujetos evaluados, quienes participan activamente en el proceso, de tal forma que se promuevan actividades de reflexión que den lugar a juicios sobre el valor de la actuación docente. De esta forma proponemos que el proceso de evaluación docente se lleve a cabo a partir de cuatro elementos que se consideran dentro de la elaboración de un portafolio docente en cada una de las partes que lo conforman y que son los siguientes:

- I. *Contexto*: explicar en qué condiciones ocurrió la experiencia que se reporta.
- II. *Experiencia*: enumeración de los datos que aporta el material seleccionado, explicación de su utilidad; cómo evidencia el logro de los objetivos educativos seleccionados; y descripción en términos emotivos de las reacciones provocadas por la experiencia.
- III. *Reflexión*: exposición de los criterios que determinaron la evaluación de la experiencia como valiosa.
- IV. *Acción*: señalización de los aspectos que se quieren modificar, aumentar o suspender de la práctica docente actual. La reflexión debe llevar al profesor a decidir qué aspectos de su práctica puede potenciar y qué aspectos

puede mejorar. La acción es el resultado de la reflexión, señala el cumplimiento del objetivo último del portafolio: caer en la cuenta de qué hacemos, cómo lo hacemos, por qué lo hacemos y qué efectos provocamos en el aprendizaje de los alumnos.

El Subprograma de Evaluación del Portafolio Docente (EPDO) está estructurado en cuatro fases:

❖ **Taller para la Elaboración del Portafolio Docente (20 horas)**

A lo largo de la **elaboración del portafolio**, se realizarán:

- ❖ **Mesas de trabajo:** evaluación de las autoridades académicas (Jefes de Programa y Jefes de Sección) y aplicación de los cuestionarios a los estudiantes.
- ❖ **Jornadas de análisis:** autoevaluación.
- ❖ **Seminario de evaluación de la experiencia.**

Para llevar a cabo el EPDO se recomienda conformar un Comité de Evaluación de la Docencia (CED), mismo que se encargará de coordinar cada una de las fases de dicho subprograma. El CED podrá ser conformado por un grupo de docentes que tengan experiencia en el ámbito de la evaluación docente.

El **Taller para la Elaboración del Portafolio Docente** podrá ser planeado, diseñado y elaborado por el CED y entre los puntos importantes que deberá incluir son los contenidos mínimos que debe presentar un Portafolio Docente y algunas estrategias para la elaboración de los mismos. Este taller será dirigido a todos los docentes de la División de Humanidades y se podrán formar diferentes grupos heterogéneos. El propósito de este taller es que los docentes valoren el uso del

qué persigue con ellos y lograr una aplicación más eficiente, y para que otros compañeros tomen ideas y puedan variar sus propias herramientas. Por eso la reflexión sobre estos materiales puede versar sobre lo siguiente:

- Las circunstancias en las cuales se diseñó dicho material y el proceso que lo generó.
- La aplicación real que se le da en clase.
- Los resultados que ha provocado en los alumnos.
- El índice de participación que propicia entre los alumnos.
- La manera en que optimiza el proceso de enseñanza – aprendizaje, etc.

4. Resultados del aprendizaje (trabajos realizados por los alumnos)

El docente deberá seleccionar los mejores trabajos y aquellos que más baja calificación hayan tenido sus alumnos (proyectos, tareas, ensayos, exámenes, materiales didácticos, etc.), con el propósito de investigar el logro que haya habido de los objetivos de aprendizaje. Se propone que el docente realice una comparación entre los trabajos que tuvieron una buena calificación y los que tuvieron una calificación reprobatoria, para que pueda analizar la forma en que cada uno de sus alumnos sistematiza y estructura sus ideas en torno a un tema en particular.

Cuando se seleccionan estos materiales es conveniente que la reflexión gire sobre los siguientes aspectos:

- Cuáles son los objetivos específicos de este trabajo, examen o proyecto.
- Cómo se vinculan estos objetivos con los objetivos generales de curso.
- Por qué este trabajo facilita a los alumnos el cumplimiento de dichos objetivos.
- Qué dificultades frecuentes encuentran los alumnos para la realización del mismo; y el maestro, para su evaluación.
- Si se trata de un trabajo que englobe los objetivos del curso, cómo se puede percibir el cumplimiento exacto de los mismos.

5. Evaluación del aprendizaje y la retroalimentación

Para ser congruente, es fundamental que un trabajo de evaluación docente, como es el portafolio, incluya un ejemplo de la manera de evaluar a los alumnos. Este aspecto se puede cumplir incluyendo la copia de algún trabajo, tarea, examen o proyecto calificado, conservando las anotaciones con las que se entrega de regreso a los alumnos. También se puede incluir aquí el registro del seguimiento de los alumnos a lo largo del curso.

Para que este ejercicio sea útil, la reflexión sobre el mismo puede generarse en torno a:

- Qué le indica al profesor y al alumno que lo que realmente se está evaluando es el cumplimiento de los objetivos del propio trabajo.
- Por qué considera que la forma elegida para indicarle al alumno sus errores favorece el aprendizaje.
- Cómo se demuestra que la evaluación es una oportunidad de aprendizaje, tanto para el alumno como para el docente.
- Cómo procura fomentar la participación activa del alumno en su aprendizaje y cómo lo responsabiliza de sus propios resultados.

6. Información de otros

Las evaluaciones de otros actores significativos que se involucran en los procesos educativos que más frecuentemente se incluyen en el portafolio docente son los resultados de la evaluación de alumnos o cuestionarios de apreciación estudiantil, y la

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

evaluación realizada por las autoridades académicas (en este caso hablamos de los Jefes de Programa y Jefes de Sección).

Al ser considerados tanto los estudiantes como las autoridades académicas dentro de este rubro de evaluación, es importante que el docente reflexione los siguientes aspectos:

- Qué determinantes influyeron para la obtención de los resultados, sean estos buenos o malos (tamaño del grupo, manejo de líderes, horario, salón, etc).
- Qué indican los alumnos que debe modificarse de la propia práctica docente; si estas indicaciones tienen sentido o no; por qué las aceptaría o descalificaría.
- Cuál es la percepción que tienen las autoridades académicas en torno a los elementos de formación que deben cubrir los docentes de acuerdo con el perfil docente de cada carrera en particular.
- Qué descubrimientos se obtienen a partir de esas evaluaciones, de manera que al fomentarlas puedan mejorar la práctica docente.

Con relación a los estudiantes, se propone la elaboración de un instrumento que contemple al menos los siguientes rubros:

- i. Planeación Didáctica. Habilidad y esfuerzo del profesor para preparar un curso a través de la elaboración del programa de la materia.
- ii. Habilidades y estrategias didácticas. Efectividad del docente para la promoción de conocimientos, habilidades y actitudes en sus alumnos de acuerdo con el perfil del egresado de la carrera que se trate y uso adecuado de metodología y recursos didácticos dentro del curso.
- iii. Evaluación del aprendizaje. Oportunidad, coherencia y justicia en la forma de evaluar.

- iv. Rasgos profesionales y personales. Características del docente como profesionista y como ser humano para interactuar positivamente con los alumnos.
- v. Identificación Institucional. Integración del profesor con los objetivos formativos de la ENEP Acatlán.

Cada profesor deberá elaborar su cuestionario y encargarse de la aplicación del mismo y de la sistematización de los resultados que obtenga, puesto que debe elaborar un reporte que integrará a su portafolio docente. Se recomienda que este proceso se lleve a cabo al final del semestre con el propósito de que los alumnos puedan valorar la participación global del docente dentro del salón de clase. Cabe aclarar que previo a la aplicación de dicho cuestionario el docente debe proporcionar una sesión para sensibilizar a los estudiantes en torno a la importancia que tiene y el propósito que persigue dicho instrumento a fin de que ellos puedan ofrecer una apreciación más justa de la práctica que tuvo el docente a lo largo del semestre.

Es importante señalar que el docente tendrá la facilidad de decidir si el cuestionario lo aplica en todos sus grupos en que impartió clase o sólo en algunos. Así mismo, el docente tendrá que presentar dos evaluaciones estudiantiles, puesto que este rubro de evaluación cubrirá dos semestres de trabajo.

La evaluación de las autoridades académicas es una evaluación que realizarán los Jefes de Programa y los Jefes de Sección. Este tipo de opinión añade información muy valiosa al proceso de evaluación integral, pues incluye la perspectiva institucional. Se propone que el CED organice una mesa de trabajo con los diferentes Jefes de Programa y Jefes de Sección de la División de Humanidades y se coordinen sesiones de trabajo para discutir, analizar y reflexionar el trabajo de sus docentes,

elaborando previamente una guía de evaluación que contemple los puntos de discusión que guiarán la evaluación. Como producto de estas mesas de trabajo, los Jefes de Sección elaborarán un reporte de evaluación que le tendrán que proporcionar a los docentes de su carrera a fin de que lo integren a su portafolio.

7. Autoevaluación

El punto final del portafolio es la autoevaluación que realiza el docente, dentro de la cual habrá que señalar las fortalezas, las debilidades, los aspectos por potenciar, los aspectos por mejorar y las estrategias para lograrlo. Requiere una actitud de apertura y reconocer que siempre existe la posibilidad de cambiar y mejorar.

Es conveniente que esta autoevaluación se revise con cierta frecuencia para ver si se ha ido mejorando en lo propuesto y establecer nuevos retos; si no se han conseguido los propios objetivos, conviene analizar las causas y rediseñar nuevas estrategias de acción personal. Para este último aspecto el CED puede organizar entre los docentes dos jornadas de análisis en los períodos intersemestrales a lo largo de un año, con la finalidad de que intercambien sus experiencias de trabajo al término del semestre, para analizar las pérdidas y las ganancias obtenidas en el salón de clase, lo que funcionó bien, los obstáculos que encontraron y las estrategias que podrían implementar para mejorar su práctica.

Una vez concluida la elaboración del portafolio docente, los docentes participarán en el **Seminario de Evaluación de la Experiencia** el cual tendrá el propósito de recopilar y sistematizar las experiencias más significativas que los docentes tengan a lo largo de su portafolio docente. Así mismo dentro de éste, los docentes tendrán que presentar su portafolio, ya sea en carpetas, folders o pequeños archivos. Se puede organizar un portafolio por materia o un portafolio general según lo

decida el docente. El portafolio puede ser revisado dentro del mismo seminario por los demás profesores e incluso puede llegar a reemplazar el informe que los docentes tienen que entregar anualmente a la ENEP. Para ello se contempla que se inicie el Taller en un semestre escolar y en los siguientes dos periodos de vacaciones intersemestrales se realice la evaluación de las autoridades académicas y de los estudiantes y al término de esta actividad se lleve a cabo el seminario, por lo que se estima que tenga una duración de año y medio.

Población a la que van dirigidos estos subprogramas

A todos los docentes que pertenecen a la División de Humanidades con el propósito de incorporarlos a proyectos que desarrollen los ámbitos de análisis de la práctica docente, conocimientos de nuevas tecnologías para la docencia, conocimientos didáctico-pedagógicos, evaluación docente, habilidades docentes y para el trabajo colegiado y multidisciplinario, formación para la investigación educativa y disciplinaria e incorporación a procesos innovadores de conocimiento.

Evaluación del PROFTIA

Después de haberse realizado cada uno de ellos, se propone la realización de un Simposio con la finalidad de hacer una evaluación de cada uno de los subprogramas que integraron el PROFTIA y efectuar un intercambio de experiencias entre los participantes a través de una serie de charlas, discursos, exposiciones y presentaciones de los trabajos realizados, así como la organización de una serie de mesas de trabajo en las que a los Jefes de Sección y los Comités Docentes se les permita analizar los alcances y limitaciones que tuvo cada subprograma con el fin de

hacerle modificaciones y cambios pertinentes para mejorarlos y que tengan un mayor éxito en las próximas ocasiones que se lleguen a poner en práctica. Es posible que se organicen varias presentaciones de algunos de los trabajos que hayan realizado los participantes a través de conferencias, mismas que posteriormente podrán ser recopiladas en un libro de memorias, en lo que podría ser el Primer Simposio de Evaluación del Proyecto de Formación Docente de la División de Humanidades, lo cual quiere decir que se tiene el propósito de que se convierta en una actividad académica sistemática, que sea llevada a cabo como producto de todo proceso de formación, de tal manera que nos posibilite evaluar la experiencia que se tenga en los eventos académicos que se emprendan para los docentes y de esta forma estaremos cumpliendo incluso con los lineamientos de formación que a continuación presentamos.

Lineamientos que proponemos que adopte el equipo formador para la elaboración del programa de formación docente

Para finalizar este capítulo, presentamos una serie de lineamientos o directrices que intentan darle una estructura más delimitada a los subprogramas que proponemos. Aclarando que deberán ser considerados por los formadores que se encarguen de instrumentar esta propuesta, puesto que constituirán la base de la misma. Los lineamientos que caracterizamos para esta propuesta son:

✓ **Los docentes son los principales actores del proyecto de formación, no son sólo beneficiarios del mismo:**

El diseño de planes y programas de formación docente requiere de la participación activa de los docentes, no únicamente como destinatarios, sino como sujetos que aportan saber y experiencias esenciales para el diagnóstico, la propuesta y la ejecución de acciones de formación, así los docentes son vistos como sujetos que tienen la oportunidad de aprender y avanzar ellos mismos en su propio proceso de formación. Comúnmente los profesores suelen reclamar capacitación más que formación, información antes que conocimiento, consejos más que explicaciones y técnicas antes que estrategias y métodos, sin embargo al tomarlos en cuenta en la elaboración de las acciones de formación dentro de la División se irá construyendo un proceso de sensibilización en torno a lo que verdaderamente les es más enriquecedor a lo largo de su práctica, si lo tradicionalista y atomizado o lo constructivo e integrador. Si bien es indispensable responder a las demandas de formación de los docentes, éste debe ser sólo el punto de partida de cualquier iniciativa en materia de formación que realice la División, puesto que ésta última debe ser considerada como un proceso capaz de ayudar a los docentes a reorientar sus necesidades de aprendizaje a fin de poder desempeñarse con mayor profesionalidad y autonomía. Dado lo anterior, es que proponemos que anualmente se realice un ejercicio serio de detección de necesidades de formación, apoyándose de las personas responsables de las Jefaturas de Programa y Jefes de Sección; se propone en este caso, un trabajo compartido que tendría que realizar la División con sus respectivas carreras. De esta manera la selección de eventos, temas y bibliografías de cada programa que se implemente, se hará conforme a las necesidades y particularidades del docente, a partir de la consideración de varios elementos contextuales: la disciplina a enseñar, el currículo, la carrera de que se trate y el campo profesional en el que se inserte esta

última. Con estas características la formación docente se convertirá en un proceso permanente de investigación de la docencia, realizada por el propio docente.

✓ Se impone la necesidad de armonizar los planes curriculares de las carreras con el currículo de formación docente:

Los contenidos, enfoques, métodos, valores y actitudes prescritos en el currículum escolar de cada carrera, debe reflejarse en primer lugar, en el currículo de la formación docente. En otras palabras, tiene que haber una sintonía entre lo qué (y cómo) aprenden los docentes, y lo qué (y cómo) se supone que deben enseñar en las carreras en que imparten asignaturas. Siendo entonces que la mayoría de las carreras perciben una modificación en sus planes de estudio¹⁴, hay que prever que el proyecto de formación docente considere este factor para que se pueda responder a los cambios que se van a gestar, es decir, es probable que haya que involucrar a los docentes en nuevos estados del conocimiento en torno a ciertas metodologías o aspectos disciplinarios, entonces se tendrán que elaborar programas diferentes de formación, anexo a lo que estamos presentando.

✓ Impulsar el trabajo colegiado de docentes:

Casi siempre el profesor se encuentra en cierta medida aislado, pues han habido pocas oportunidades de que se organice para reflexionar conjuntamente y se percate de que gran número de los problemas que considera individuales son comunes a la mayor parte de los maestros y de que no todos ellos son realmente problemas que le

¹⁴ En este momento las Licenciaturas de Comunicación y Enseñanza de Inglés son las que recientemente actualizaron sus planes de estudio. Se prevé que a mediano plazo se haga lo mismo con las otras Licenciaturas adscritas a la División de Humanidades.

corresponda resolver o sean inherentes a la docencia, sino que muchas veces constituyen secuelas que provienen de otros ámbitos y niveles de la misma Escuela. Por ello proponemos que la División junto con las Jefaturas de Programa podrían impulsar la creación de academias colegiadas de docentes a fin de propiciar la transformación de la práctica docente, ya que estos espacios se constituirían partiendo de la posibilidad de entablar un análisis, evaluación e intercambio de experiencias en torno al quehacer docente que se realiza dentro de la ENEP. Cabe mencionar que en el caso de la carrera de Pedagogía, actualmente existe una Academia de profesores de Pedagogía y en la carrera de Historia, existe el Claustro de profesores de Historia, pero estas iniciativas se dieron a través de los esfuerzos e inquietudes de los propios docentes y lo que nosotros proponemos es que la academia colegiada sea impulsada desde la propia División, con el propósito de que apoye las actividades de formación que organice para sus carreras respectivas y que tenga un respaldo institucional. Así, de la misma manera que una organización colegiada busca la defensa y preservación de los derechos académicos de sus integrantes, los cuerpos colegiados de docentes asumirían el interés y la preocupación por desarrollar estrategias innovadoras para el mejoramiento de la docencia e involucrar la participación comprometida de sus miembros en la discusión de la función docente universitaria.

✓ El intercambio de trabajo entre docentes propicia la valoración del saber y del ser docente:

Si bien comentábamos en el lineamiento anterior que la docencia se ha desarrollado como una profesión solitaria, deseamos que se reconozca que los docentes, al igual que los profesionales de otros ámbitos, necesitan reunirse a fin de intercambiar ideas sobre temas comunes a su profesión, lo que favorece el

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

aprendizaje entre pares, la valorización del saber docente y el trabajo cooperativo. Evidentemente el trabajo de intercambio entre docentes requiere tiempo y espacio reservados dentro del calendario de trabajo docente y la rutina escolar. Por lo cual la División puede organizar actividades de intercambio docente, es decir foros, coloquios, seminarios o mesas de trabajo en donde se les permita a los docentes expresarse y compartir sus problemáticas, dudas e inquietudes con otros compañeros docentes, claro que para esta acción, debiera tener una relación estrecha con las Jefaturas de Programa, para que proporcionen los tiempos necesarios *libres de clase* para poder llevar a cabo dicho proyecto así como que contribuyan a la difusión del mismo entre sus plantas de docentes respectivamente. Además de que si se organizaran las academias colegiadas de docentes, podrían colaborar en la organización de estos eventos, mismos que podrían concebirse como espacios en donde les sea posible saber aquello que la División está realizando en materia de formación y comenzar a escribir las experiencias de trabajo que se han generado, incluso de esta manera se podrían elaborar memorias de todos los eventos que sobre formación docente se realicen a partir de la propuesta que presentamos y así, se irá consolidando poco a poco un estado de conocimiento del que hoy carecemos.

✓ *La recuperación de la práctica se establece como el espacio privilegiado de la formación docente:*

Los docentes suelen referirse a la práctica como "su escuela más importante". Sin embargo, tradicionalmente ésta apenas se ha tomado en cuenta en los procesos formativos. La práctica docente se halla en gran medida confinada en las aulas, a las que no acuden los investigadores, los encargados de la formulación de políticas y los planificadores. La reflexión individual y la sistematización de su propia práctica pedagógica son los mejores instrumentos que tienen los docentes para el

moldeamiento y transformación de su práctica profesional. En este sentido, los docentes sólo pueden modificar su práctica, de manera consciente y creativa, si desarrollan la capacidad de analizarla y reflexionarla a través de una sistematización crítica y colectiva, misma que podría llegar a concretarse en los intercambios de experiencias docentes que proponemos que la División organice como una actividad más de la propia formación docente.

✓ Se impone la evaluación como mejora de los proyectos de formación a fin de retroalimentar el proceso de formación que se proponga:

Se requiere que la División emprenda un proceso de evaluación en torno a las acciones que ponga en práctica como parte de su proyecto de formación de tal forma que considere los siguientes aspectos:

Con respecto a los proyectos de formación docente

- a) Evaluación de *pertinencia*. Es decir, qué tanto un curso o programa, responde efectivamente a los problemas que debe resolver, las necesidades y características de los maestros que pretende formar. Evidentemente, los parámetros para evaluar la pertinencia de las acciones de formación están constituidos por el conocimiento detallado del perfil real de esos maestros; su formación académica, su experiencia docente y profesional, su formación pedagógica, el nivel y tipo de materia que enseñan, sus carencias y limitaciones, sus intereses y su participación dentro de la ENEP.
- b) Evaluación de *congruencia*. Las acciones de formación que ofrezca la División de Humanidades no deben ser aisladas, ni mucho menos contradictorias. Debe haber una congruencia entre los cursos que forman un programa y entre los

diferentes programas y proyectos que impulse la División. Esta congruencia tiene que ver con los enfoques teóricos, metodologías y técnicas, con niveles de complejidad o profundidad, inclusive con terminología. Dejar al azar o a la decisión del instructor el discriminar, seleccionar o combinar una serie de contenidos disímiles e inclusive, contradictorios es poco eficiente y en algunos casos, incluso, irresponsable. Ofrecer un amplio *menú* de cursos, sin orden ni concierto, para todos los gustos, indica una falta de definición y claridad en las tareas que la División realice y una deficiente preparación o inclusive cierta deshonestidad intelectual en quienes trabajan en ella. Entonces, el proponer evaluar la congruencia no significa proponer que la División se *identifique* con autores, teorías o enfoques particulares, sino que tenga la oportunidad de presentar diferentes alternativas que propicien una decisión consciente, de intenciones precisas y en todo caso, hacerlo explícito al maestro que participa: por qué se le ofrecen diferentes alternativas y con qué bases puede analizarlas, de qué forma puede elegir o combinar diferentes formas de trabajo y estrategias didácticas dentro del aula.

- c) Evaluación de la *coherencia* de cada curso. Además de verificar su pertinencia y su congruencia con otros cursos, proponemos verificar la coherencia entre los elementos de un curso determinado: propósitos u objetivos, contenidos temáticos, metodología, materiales bibliográficos o de otro tipo, criterios e instrumentos de evaluación. También habría que evaluar la secuencia establecida, la distribución del tiempo y la adecuación a la realidad de los docentes a quienes va dirigido. Dicho lo anterior, la evaluación de la coherencia de un curso no es sólo un asunto de análisis documental del programa, sino también de su funcionamiento en la práctica al ser impartido, de su congruencia con la formación profesional, de su impacto en el desarrollo de los perfiles docentes de cada carrera, etc.

- d) Evaluación del *aprendizaje* de los docentes. Dado que un evento de formación docente es, en último término una actividad de enseñanza y cada uno de los maestros participantes debe lograr determinados aprendizajes, hay una gran variedad de aspectos que hay que evaluar en este rubro: toma de conciencia, cambio de actitudes, análisis de valores y compromiso ético, conocimientos de teorías, manejo de metodología, dominio de técnicas, conocimiento de terminología especializada, comprensión de conocimientos específicos, etc. En este aspecto la persona que diseña e imparte un curso debe tomarse en serio a sí mismo, estar convencido de la importancia y la trascendencia de sus propósitos; no puede quedarse tranquilo sin saber qué resultados obtuvo o con una creencia o sensación de los logros conseguidos por los participantes.
- e) Evaluación de los *efectos*. Mientras la formación de los docentes no se refleje en cambios notables en su práctica docente, no se podrá afirmar que se ha logrado algo. Por lo tanto es importante que la División conozca qué tanto y en qué aspectos beneficia a los docentes los cursos que ofrece, por lo cual será fundamental establecer un seguimiento de los docentes que asistan a los eventos para tener un control de los resultados que se logren.

✓ *La formación docente es un proyecto institucional que involucra a Programas de Carrera, División de Humanidades y Departamento de Formación Docente y Superación Académica (DFDSA):*

Para la propuesta del programa que presentamos involucramos a estos tres sectores dado que los Programas de Carrera a través de los Jefes de Sección y los Comités de Programa, serán los que se encargarán de coordinar cada uno de los

Perfil Pedagógico de un Esquema de Formación Docente...

subprogramas que integran la propuesta. Los Jefes de Sección coordinarán los subprogramas, se encargarán de la difusión de los mismos entre sus docentes y de la inscripción de cada uno de ellos a los distintos subprogramas. Los Comités de Programa conformarán los Comités Docentes, los cuales se distribuirán en cada subprograma para encargarse de manera más particular de la puesta en práctica de todo el programa. La División se constituirá en el facilitador de todo este proceso formativo pues se encargará de contar con los recursos que se necesiten por lo que los Comités Docentes tendrán que mantener una comunicación bastante estrecha con la División a fin de informarle lo que se vaya requiriendo a lo largo de cada subprograma. Mientras tanto, el DFDSA proveerá el personal académico necesario para que se impartan los cursos, seminarios y talleres que se tienen propuestos a lo largo de este programa. Cabe señalar que lo importante es tener claro que tanto los Programas de Carrera, la División y el DFDSA deben conformar un equipo de trabajo bastante sólido de tal manera que las tres instancias académicas se apoyen entre sí, para el logro de las tareas aquí descritas.

También es importante señalar que así como el DFDSA apoyará la puesta en práctica de esta propuesta, tanto los Programas de Carrera como la propia División deberán apoyarlo en el desarrollo de sus programas.

Con respecto al Programa Institucional de Ayudantías (PIA) y el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia, la División de Humanidades podría apoyar al DFDSA en el sentido de señalarle las necesidades y expectativas de los participantes que canalice a dichos programas, de tal forma que el DFDSA trate de atender los requerimientos específicos de cada carrera, propiciando entonces, que los cursos sean más heterogéneos de tal forma que consideren las particularidades de los docentes participantes. En el caso del PIA, proponemos impulsar un proyecto

de formación para quienes en su momento se convierten en formadores de los estudiantes que son ayudantes de profesor. Es decir es indispensable que se elabore un programa que contemple los aspectos básicos que cada ayudante de profesor debe adquirir de acuerdo con el perfil docente de la carrera en la que se encuentre, pero este perfil se irá elaborando a partir de los resultados del programa de formación instrumentado en la División. En términos concretos, lo que tratamos de lograr con este programa es sensibilizar a los docentes que tienen adjuntos, en torno a la importancia que tiene que se conviertan en formadores para que les brinden a sus ayudantes, espacios más abiertos y autónomos como verdaderos docentes en formación. De esta manera su participación no se limitaría a tomar asistencia, borrar el pizarrón o sacar fotocopias, sino que estaría relacionada con la planeación del curso, la preparación de clases, la interacción con los alumnos y el tipo de conocimiento que se construye dentro del aula, entre otras cosas.

*"El trabajo formativo docente,
es inviable en un contexto que se piense teórico
pero que al mismo tiempo haga cuestión de permanecer lejos de,
e indiferente a, el contexto concreto del mundo inmediato
de la acción y de la sensibilidad de los docentes.
Entonces la cuestión central que se nos plantea a nosotros, docentes,
en nuestra formación permanente, es la de cómo hacer para,
partiendo del contexto teórico y tomando distancia de nuestra práctica,
desentrañar de ella su propio saber".*

Paulo Freire, 1999.

CAPÍTULO VI.

UNA REFLEXIÓN FINAL:

OBSTÁCULOS, LÍMITES Ó PROBLEMÁTICAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE POR ATENDER EN EL QUEHACER COTIDIANO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Si entendemos la formación docente como proceso, y no como un fin en sí mismo, es importante concebir a los docentes como sujetos de estudio de tal forma que puedan hacer una recuperación de las experiencias que han tenido a lo largo de su formación y en esta medida habría que entender, comprender y reflexionar la formación no en un plano utópico, sino, en un plano real, por lo cual hablaremos de algunos obstáculos que ha enfrentado la formación docente, por lo menos desde la década de los setentas a la fecha, y con ello trataríamos de concluir este trabajo de investigación.

Para ello, hemos tratado de trazar tres líneas problemáticas que nos permiten caracterizar dichos obstáculos¹:

- ***Obstáculos Institucionales***
- ***Obstáculos Pedagógicos***
- ***Obstáculos Docentes.***

¹ Es necesario aclarar que hemos dividido los obstáculos, límites o problemáticas en tres líneas problemáticas, sólo para efecto de esquematizar mejor el análisis que hemos realizado; sin embargo podemos observar que hay una estrecha vinculación y retroalimentación entre las distintas líneas, una puede apoyar a la otra y así formar una cadena cíclica.

Institucionales

⊕ Los programas de formación docente surgen de una coyuntura política en respuesta a una necesidad específica, no necesariamente referida a los requerimientos reales de la formación.

⊕ No en todos los casos se ha podido continuar con los planteamientos de formación docente originales, fundamentalmente por cambios coyunturales de carácter político-económico. Existe una incidencia de los políticos y administradores en lo académico, lo que repercute negativamente en el quehacer docente.

⊕ Con respecto a la organización institucional que se asume en las Universidades, en algunos casos, sólo existen personas a quienes se les ha dado el encargo de coordinar este tipo de programas, pero ellas no tienen una ubicación específica dentro de la estructura universitaria por lo que incluso la toma de decisiones que se le confiere es en un grado mínimo y en ese sentido la posibilidad de implementar nuevos proyectos de formación docente, es limitada. Ahora bien, en el caso de que exista un área o departamento que coordine este tipo de acciones, éste es dependiente de una dirección o instancia superior por lo que aquí también su margen de decisión no es amplio, además de que se encarga de otras actividades como pueden ser de cooperación o intercambio académico, de becas, etc. De tal forma que la organización y coordinación de programas de formación y actualización docente es tan sólo una de las actividades que desempeña.

⊕ No hay una vinculación muy estrecha entre los programas universitarios y los de formación docente y menos aún, una vinculación de estos últimos, con los proyectos de planeación curricular de las carreras que se imparten en las

Universidades, por lo que puede observarse en ciertas ocasiones una inadecuada planeación educativa.

⊕ En algunos casos, la responsabilidad formativa es desplazada a los equipos de planeación y administración educativa, dado que las áreas dedicadas a la formación docente han desaparecido o han dejado de ser funcionales.

⊕ Es notable una inestabilidad laboral y una falta de reconocimiento de las prácticas profesionales que como formadores de docentes, realizan los pedagogos en las instituciones educativas, principalmente en aquellas donde no existen las carreras pedagógicas y son contratados como técnicos administrativos o bien, como técnicos académicos.

⊕ Los cambios administrativos suelen afectar la continuidad de los programas de formación y a veces no se cuenta con un tiempo específico para desarrollar este tipo de programas.

⊕ En ocasiones, se instrumentan programas porque administrativamente se le exige a los órganos directivos de las instituciones, no porque exista verdaderamente el interés de formar a su planta docente. Se observa entonces, que los programas de formación docente están supeditados a un proceso de burocratización institucional.

⊕ Es notoria la falta de sistematización de las experiencias vividas por las instituciones; de la relación entre práctica docente y contenido de los programas; estímulos institucionales; diagnóstico de necesidades de formación; planificación permanente y de presupuesto para los programas.

⊕ Las relaciones de poder al interior de las instituciones, determinan el carácter de los programas de formación docente. Tal hecho trae como consecuencia, la discontinuidad de dichos programas.

⊕ Debido a la insuficiencia de recursos económicos, muchos programas de formación docente no pueden llevarse a cabo por lo que también obstaculiza la asistencia a eventos formativos, tales como: cursos, foros, congresos, coloquios, etc. Por otra parte, se impide el crecimiento de la planta docente –de los grupos dedicados a formar a los profesores- en las propias Universidades.

⊕ Es notable también, que en algunas Universidades, la difusión de los programas de formación docente, es escasa.

⊕ Hay una insuficiencia de espacios formativos. Es decir, aunque las Universidades cuenten con un departamento o coordinación dedicada a la formación docente, sus posibilidades de incidencia son escasas; sus programas no están lo suficientemente diversificados para atender los diferentes requerimientos de la planta académica; su infraestructura y presupuesto son escasos y cuentan con poco personal. Ahora esto no quiere decir que hay una necesidad manifiesta de abrir más centros o estancias institucionales de formación, sino una urgencia de diversificar los lugares, los momentos y los tiempos de la formación, de tal manera que el docente pueda acceder a este proceso y valorar su propia experiencia, en su carácter formativo.

⊕ Se carece de una vinculación intra e interinstitucional, puesto que gran número de eventos de formación, se dan aisladamente por la falta de relaciones entre las instituciones y dependencias que promueven este tipo de actividades, sobre todo en una misma región; hecho que no permite recuperar los problemas y las soluciones que hasta ahora se han dado y que podrán enfrentarse en común.²

² Cfr. Hirsh Adler, Ana. Investigación superior. Universidad y formación de profesores. Ed. Trillas. México, 1990. P. 90.

Pedagógicos

- ▶ Los programas de formación docente han atendido el cómo enseñar, pero han descuidado el qué, para qué y para quiénes se ha de enseñar por lo que han caído en una visión técnica de la formación.
 - ▶ Se manifiesta una carencia de personal preparado para la formación docente, lo cual nos lleva a preguntarnos: ¿Quiénes son los formadores de los formadores docentes?, ¿Cuál es su experiencia? Y ¿Cuál es su ámbito de saber?
 - ▶ Las personas o grupos encargados de la formación en diferentes instituciones, generalmente se conforman por pedagogos y psicólogos educativos que no manejan los problemas de las otras disciplinas específicas, lo cual conduce a que los supuestos educativos, no respondan a las necesidades reales de los docentes en su ámbito disciplinar.
 - ▶ Existe una desvinculación entre las expectativas de formación que la Institución tiene y las necesidades que presenta el docente. Es decir, puede ser que mientras éste último, entiende la docencia como una práctica compleja y busque un espacio de reflexión, la institución desee tener un técnico en docencia. En este caso hay que tener presente que a la formación, no podemos reducirla exclusivamente a cursos que le proporcionen al docente, herramientas prácticas para su quehacer cotidiano sino que le permita construir una visión integral sobre su propia práctica.
 - ▶ De esta manera, los proyectos de formación docente se reducen al desarrollo e implementación de cursos, ya sean aislados o integrados dentro de un programa; muy pocas veces abren las posibilidades de pertenecer a agrupaciones formales o informales sobre la propia disciplina o las tareas educativas, el acceso a
-

publicaciones especializadas, a espacios recreativo-culturales, participación a eventos de intercambio de experiencias docentes, ya que estos también pueden considerarse espacios de intervención formativa.

► Hay una falta de vinculación entre el quehacer del profesor y el contenido de los programas de formación, lo cual se debe en su mayoría a que no se realiza una detección de necesidades de manera previa.

► Muchos de los programas tienden a ubicarse sólo en el ámbito metodológico pedagógico, sin considerar la necesaria reflexión acerca de los contenidos, sobre todo en tres aspectos fundamentales: los contenidos de cada una de las áreas de conocimiento, los de la teoría educativa y los que pueden generarse a partir de la articulación del área educativa con los campos disciplinarios específicos.

► En términos de formación docente, hay una desvinculación entre la formación disciplinaria y la formación didáctico-pedagógica. Las acciones de formación son numerosas, pero en su mayoría, atienden sólo uno de los aspectos anteriormente mencionados, por lo que muchas acciones quedan fragmentadas. Algunas dependencias ofrecen programas de actualización y perfeccionamiento profesional y otras, se dedican a preparar a los docentes en técnicas pedagógico didácticas. En algunos casos una misma dependencia universitaria lleva a cabo ambas actividades, pero por lo general estas se realizan en forma desvinculada y para diferentes profesores. Como vemos dentro del espacio institucional se efectúan distintas acciones de formación pero casi siempre de manera aislada y para ser realmente integrales y efectivas, requieren de un solo tipo de estrategia formativa.³

³ Cfr. Ibídem. P.88.

- ▶ Se señala una ausencia de programas de evaluación y de seguimiento de docentes que nos permitan reconocer cuál ha sido el impacto de los cursos de formación docente o si es real que se presentan cambios favorables en su actividad dentro del aula.
- ▶ Las diferentes concepciones en torno a la construcción del conocimiento de los formadores, los docentes y los propios alumnos, impiden una programación coherente en la formación docente.
- ▶ Debido a la falta de diagnósticos institucionales para la formación docente, se han adoptado modelos, sin cuestionarlos ni reestructurarlos con base a las necesidades propias de los docentes.
- ▶ En ocasiones los formadores que se han dedicado a las acciones de formación no son docentes –más que en períodos muy breves- y tratan de enseñar formas de acceder a un ideal que ellos no viven. Sin embargo, el problema principal del formador es creer que en un curso se enseñarán las virtudes de la profesión docente: la virtud como la felicidad son bienes individuales cuya pertenencia no se garantiza mediante un curso.
- ▶ Vinculado con el aspecto anterior el formador accede fácilmente, dada la ambigüedad de la conceptualización pedagógica, a las modas educativas, no termina de ponerse un ropaje cuando ya quiere colocarse otro. De esta manera es frecuente encontrar actividades que más que estar pensadas para el grupo e institución de que se trate, tiene su origen en experiencias desplegadas en otros lugares y tal vez para lograr metas diferentes.
- ▶ Es escasa la investigación realizada en el área de formación docente; y aquella es necesaria para conocer que sucede actualmente en este campo.
- ▶ Puede ser también un obstáculo, el que los programas de formación docente olviden la historia previa del docente, que expresa en torno a su quehacer. Esto

nos lleva a referirnos a sus esquemas referenciales –supuestos, valores, actitudes, afectos y modos de conceptualizar y operar que tienen como marco, las interacciones sociales que se generan en su trabajo dentro y fuera del aula.

Docentes

- × Desinterés y limitada participación de los docentes en las acciones formativas ya que existe una falta de sensibilización hacia lo que verdaderamente implica un proceso de formación.
- × Los programas de formación docente se ven limitados por problemas de proletarización del trabajo intelectual, notorio en la forma de contratación del personal docente, por lo que es evidente que las condiciones laborales de los docentes no son propicias para participar en dichos programas. En este caso, los profesores definitivos y, en particular, los de carrera, tienen mayor apoyo institucional, que los profesores de asignatura. Esta ventaja se funda en el derecho de los primeros, a destinar una parte de su tipo de servicio contratado con la institución a la superación académica. Por el contrario, los profesores de asignatura interinos, que sabemos son la inmensa mayoría de los profesores universitarios, por ser remunerados en función del número de horas-clase que imparten, dependen de condiciones institucionales más restrictivas por lo que sus posibilidades de participar en acciones de formación docente son menores.
- × Se manifiesta un “simulacro” de formación en la asistencia o programas de formación de docentes. Independientemente del valor inherente a dichos cursos, se ha fomentado un credencialismo constante, que sólo busca la obtención de un diploma, que muchas veces sirve para su promoción laboral.

- × Entre los mismos docentes, la formación ha tenido distintos significados y ha sido vista como sinónimo de capacitación o actualización, lo cual da pie a que ellos mismos limiten y estereotipen su formación de una forma instrumental.
- × Algunas veces se observa una discontinuidad en los programas de formación por parte del docente, debido a falta de incentivos por parte de la institución a la cual pertenece.
- × Puede ser evidente el rechazo de los programas por parte del profesor, ya que puede sentirse juzgado o evaluado y verlo esto, como una amenaza para su trabajo.
- × Los docentes tienden a demandar más, los cursos que ofrecen técnicas a manera de "recetas para solucionar problemas en el aula", pues parece que existe una disociación entre lo teórico y lo práctico y entre esto último y la reflexión. Permanecen entonces todavía, estructuras rígidas de formación;
- × Se manifiesta un individualismo entre los docentes ya formados, son esporádicos los casos en que los docentes han organizado academias para apoyarse colectivamente. Pareciera ser que la docencia es una profesión solitaria.

Este panorama de obstáculos que hemos presentado, no queda agotado aquí, pues las problemáticas que se generan en el campo de la formación docente son muchísimas y lo que tratamos de hacer, es destacar tan sólo algunas, considerando tres ejes de análisis, por lo que incluso tal vez, es limitada la visión que presentamos; sin embargo, creemos que como formadores de docentes hay que tener presentes por lo menos lo que hemos comentado en este espacio, para no tratar de seguir reproduciendo los mismos esquemas rígidos; por el contrario, hay que tratar de presentar alternativas que nos permitan ir reduciendo estos obstáculos, e ir

*“La formación de profesores
y la construcción de sus ejes articuladores
pueden ser uno de los mejores caminos
para romper con el aislamiento docente
y tomar conciencia de las posibilidades
y limitaciones de la docencia,
así como del papel que juega y puede jugar
el maestro universitario”.*

Ana Hirsch, 1990.

CONCLUSIONES GENERALES

- I) La formación de profesores universitarios constituye un campo significativo de trabajo y de investigación por dos grandes razones:
 - Ha sido un terreno poco estudiado cualitativamente y a profundidad que enfrenta problemas propios derivados de situaciones complejas que es necesario y viable resolver.
 - Insta un espacio real y de gran potencialidad del cuál nos deberíamos ocupar todas las personas que tengamos que ver con el ámbito educativo, para reflexionar, investigar y producir juntos, una serie de conocimientos acerca de las necesidades, intereses y problemáticas que tiene este campo de conocimiento.

- II) La formación docente es un proceso que va construyendo el propio sujeto a lo largo de su práctica dentro del aula y en esa medida se van delimitando las perspectivas de análisis a partir de las cuales ha sido concebida la formación. De ahí que sea analizada desde una dimensión atomizada para enfatizar los aspectos técnico instrumentales de la didáctica lo cual nos permite observar que actualmente muchas actividades de formación, se reducen a una capacitación docente. Así mismo desde un análisis holístico visualizamos a la formación docente de manera integral y en esa medida comprendemos que es un proceso que tiene varias etapas o procesos no lineales, que se retroalimentan entre sí y son: formación, actualización, capacitación, profesionalización, vinculación e intercambio académico y

Consideraciones en torno a la Formación Docente dentro de la ENEP Acatlán...

evaluación docente. Estos ámbitos son los que desde un enfoque pedagógico debe contemplar un proyecto bien estructurado de formación docente. Por lo tanto ambas dimensiones de análisis: la atomizada y la holística permiten visualizar la forma en que se conciben las acciones de formación en cualquier institución educativa y a qué aspectos de la formación hace referencia.

- III) La formación docente lleva implícito una noción de educación, de enseñanza – aprendizaje y de docente, por lo cual ha habido a través de los años un intento de describir los modelos docentes que se han construido tomando como base los diferentes paradigmas de formación docente. Sin embargo actualmente encontramos que los proyectos de formación no se delimitan a partir de un modelo específico, sino que más bien debido a las necesidades de los docentes y a las expectativas institucionales, se ha generado una combinación y, hasta cierto punto eclecticismo, de varios de ellos para poder hacer frente a tales exigencias.

- IV) Desde el punto de vista constructivista la formación se delimita conceptualmente como un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones estructuradas sobre la práctica docente. Por lo cual es importante que se incorpore la reflexión en torno a los diferentes elementos que entran en juego dentro del aula para lograr transformarla teniendo como referencia el marco conceptual que el propio docente puede construir.

- V) La formación docente implica una construcción conceptual en el plano individual en la medida que va conformando sus propios conceptos y explicaciones en torno a su profesión docente e implica una reconstrucción desde el momento en que su formación se retroalimenta a través de otros significativos (los demás docentes, los alumnos y las autoridades académicas); por esta razón, proponemos que la formación se construya a partir de un trabajo colegiado multidisciplinario y multiprofesional que considere tres planos constructivistas: el conceptual (marco teórico – conceptual del proceso de enseñanza – aprendizaje), el reflexivo (análisis y reflexión sobre lo que se hace para comprender y aprender de lo que se hace) y el práctico (prácticas alternativas e innovadoras de la labor docente).
- VI) Los procesos de formación docente pueden ser analizados por lo menos desde cuatro dimensiones: política, económica, social y pedagógica para poder entender los límites y alcances que hay que contemplar al establecer una propuesta de formación. Fundamentalmente destacamos los siguientes elementos: institucionalmente a la formación no se le ha designado un espacio específico y más que hablar de formación se habla de actualización, reduciéndose incluso al ámbito administrativo: cuántos docentes toman cursos y de cuántas horas, dejando de lado de qué manera y en qué aspectos dichos cursos apoyan la práctica docente. Económicamente la formación docente no goza la mayoría de las veces, de un presupuesto particular, por el contrario se ha venido generando un proceso de privatización dentro de este espacio académico. Socialmente, un elemento que en pocas ocasiones es tomado en consideración en la elaboración de los programas de formación docente es la socialización que se genera

Consideraciones en torno a la Formación Docente dentro de la ENEP Acatlán...

dentro de la propia institución y tiene que ver con la interiorización de normas, valores y significados que se instituyen dentro de lo académico de la formación docente; desde el punto de vista pedagógico es posible visualizar que la formación se ha reducido a la actualización y capacitación docente, generando con ello un reduccionismo de la concepción de formación que se tiene dentro del nivel universitario.

VII) Al analizar el papel que ha tenido la formación docente dentro de cada Unidad Multidisciplinaria de la UNAM, encontramos notables coincidencias entre las cuales destacamos las siguientes:

-Hay un predominio del paradigma tecnológico de la formación y del modelo tecnicista-eficientista dado que se aboca a desarrollar elementos técnico – instrumentales de la didáctica por lo que entonces se ha atendido el cómo enseñar, pero se ha descuidado el qué, para qué y para quiénes se ha de enseñar.

-Hay una percepción atomizada de la formación docente dentro de la cual se hace referencia a las cualidades de in-formación y con-formación.

-Los ámbitos que se privilegian en torno a la formación docente son la actualización y la capacitación.

-No se ha propiciado el trabajo colegiado multidisciplinario y multiprofesional de la formación docente, dado que se ha caracterizado como un proyecto institucional individual.

-La formación se está convirtiendo en un proyecto autofinanciable y privatizador, por lo que se le ha dejado de dar un presupuesto particular (de ahí el auge que se les está dando a los Diplomados en Formación

Docente). No obstante debiera ser un proyecto que se consolidara desde la propia Universidad para sus docentes.

-Los docentes no participan en la detección de necesidades de formación ni en la elaboración de programas.

-Se carece de una vinculación intrainstitucional entre las Unidades Multidisciplinarias puesto que los eventos que realizan se dan aisladamente y no se dan a conocer con el propósito de que los docentes de otras escuelas puedan participar.

VIII) La formación docente ha dejado de ser una prioridad dentro de la Universidad, puesto que el seguir formando a los docentes implica una inversión y al parecer esta inversión no es económicamente rentable, se visualiza un proceso de burocratización institucional. Así mismo debido a lo anterior hay una incongruencia de las necesidades de formación de los docentes y las expectativas de formación de la Institución, por lo que en ocasiones los programas que se efectúan quedan muy alejados de la realidad educativa en la que se circunscriben.

IX) Dado lo anterior dentro de la ENEP Acatlán se propuso impulsar un proyecto que busca transformar el significado que se le está confiriendo a la formación docente de tal forma que sea visto como un proceso holístico que los propios docentes vayan estructurando a partir de sus expectativas e intereses, a través de un ejercicio serio de valoración de las necesidades de formación de cada una de las carreras de la División de Humanidades. De esta manera la propuesta pretende reforzar la figura del docente como un

Consideraciones en torno a la Formación Docente dentro de la ENEP Acatlán...

intelectual concibiendo cinco tendencias distintas del trabajo académico: descubrimiento, producción, integración, aplicación y enseñanza.

- X) Finalmente si se quiere que la formación docente sea concebida desde un enfoque holístico que tenga como tarea inicial, la transformación atomizada de formación que se tiene a fin de lograr una reconceptualización integral, que logre romper con los moldes estrechos en donde frecuentemente se le ha encajonado, es fundamental que los proyectos de formación se desprendan de las carencias, intereses, inquietudes y expectativas de los propios docentes y además que éstos mismos tengan una participación real en el diseño y desarrollo de las actividades de formación así como en la resolución y toma de decisiones de los problemas que afecten su trabajo. Si este compromiso no se produce, probablemente las soluciones tomadas no tendrán productos esenciales. Por supuesto, no basta con invitar a participar a los propios sujetos que intervienen en el proceso, es preciso crear las condiciones reales para que esta participación pueda desarrollarse en un clima no burocratizado, que institucionalmente tenga el apoyo que se requiere para que los docentes puedan integrarse a proyectos que para sí mismos tengan un sentido explícito, significativo y enriquecedor académicamente hablando.

FUENTES DE APOYO TEÓRICO

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- ANDER-EGG, Ezequiel.
La Planificación Educativa. Conceptos, Métodos, Estrategias y Técnicas para Educadores. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, Argentina. 1997. 298 pp.
- ÁNGULO RASCO, J. F. ET AL.
Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica. Universidad de Cádiz y Universidad de Málaga. Ed. Akal. Madrid, España. 1999. 683 pp.
- BELLIDO CASTAÑOS, Ma. Esmeralda. ET AL.
Detecciones de áreas prioritarias de formación docente de la ENEP Zaragoza. UNAM, ENEP Zaragoza. México, 1989. 71 pp.
- BIRGIN, BRASLAVSKY Y DUSCHATZKY (Comps.)
Formación de Profesores. Impacto, pasado y presente. FLACSO/CIID. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina, 1992. 178 pp.
- BOYER, Ernest.
Una Propuesta para la Educación Superior del Futuro. Universidad Autónoma Metropolitana. Ed. FCE. México, 1997. 161 pp.
- COLL, Cesar. ET AL.
El Constructivismo en el Aula. Ed. GRAÓ. Barcelona, España. 1999. 183 pp.
- CHEHAIBAR NÁDER. ET AL.
Utopía y realidad de una propuesta de formación de profesores. Departamento de Estudios Educativos. UNAM. México, 1982. 98 pp.
- CHEHAYBAR Y KURI, Edith.
Políticas y acciones de la Formación Docente en México. CISE, UNAM. México, 1995. 320 pp.

- -----
Hacia el Futuro de la Formación Docente en Educación Superior. Ed. Plaza y Valdés. CESU, UNAM. México, 1999. 259 pp.
- CHEHAYBAR Y KURI, Edith & EUSSE ZULUAGA, Ofelia.
Formación del Docente Universitario. CISE, UNAM. México, 1993. 284 pp.
- DAVINI, C.
La Formación Docente en Cuestión. Ed. Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México. 1995. 250 pp.
- DE VICENTE P. "Estrategias de Formación del Profesorado". En Medina A. & Sevillano, M. L. (Coords.). **Didáctica.** Adaptación II. Madrid, España. UNED. 1990. 590 pp.
- DIAZ BARRIGA A., Frida & HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo.
Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. Ed. Mc. Graw Hill. México, 1998. 232 pp.
- DIKER, Gabriela & TERIGI, Flavia.
La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1997. 298 pp.
- DUCOING, Patricia. Et al.
Formación de Docentes y Profesionales de la Educación. Estados del Conocimiento (Cuaderno 4). *Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa: La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa.* México, 1993. 80 pp.
- ELIZONDO HUERTA, Aurora.
"La Reforma Educativa y las ENEP". En **Memorias del Primer Foro Académico Laboral ENEP.** UNAM, ENEP Acatlán. México, 1982. Pp. 17-20.
- ESQUIVEL, Juan Eduardo & CHEHAIBAR NÁDER, Lourdes.
Utopía y realidad de una propuesta de formación de profesores. Departamentos de Estudios Educativos. UNAM. México, 1982. 24 pp.

Consideraciones en torno a la Formación Docente en la ENEP Acatlán...

- -----
Profesionalización de la docencia (perfil y determinaciones de una demanda universitaria). CESU, UNAM. México. 1991. 125 pp.
- FERRY, Gilles.
El trayecto de la formación. Traducción al español por Rose Eisenberg y Ma. Del Pilar Jiménez. Ed. Paidós. México, 1990. 131 pp.
- -----
El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Ed. Paidós, Educador. Barcelona, España. 1991. 147 pp.
- FLÓREZ OCHOA, Rafael.
Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Ed. Mc GRAW HILL. Colombia, 1998. 311 pp.
- **Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios.** UNAM-SEP-ANUIES. México. Décimo Aniversario. DIGCSA, CGAD. Cuaderno de Trabajo, 1987.
- **Foro Nacional sobre Programas de Formación de Profesores Universitarios.** Memorias. México, 1987. 198 pp.
- FREIRE, Paulo.
Cartas a quien pretende enseñar. Ed. Siglo XXI. México, 1999. 141 pp.
- GARIBAY GUTIÉRREZ, Luis.
De la Capacidad para Aprender. Universidad Autónoma de Guadalajara. México, 1976.
- GÓNZALEZ MORENO, Ana Ma. & JIMÉNEZ SALDIVAR, Ma. Elena.
"Percepción que del Docente hacen sociedad e institución". En: Barrón Tirado, Concepción y Bautista Melo, Blanca R. (Comps.) Memoria del Foro: Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón. UNAM. México, 1991. PP. 269-275.
- GUTIÉRREZ SÁENZ, RAÚL.
Historia de las Doctrinas Filosóficas. Ed. Esfinge. México, 1986. 238 pp.

- HIRSH ADLER, Ana.
La formación de profesores – investigadores universitarios en México, como campo significativo de trabajo y de investigación y como puente para la vinculación entre Docencia e Investigación. Universidad Autónoma de Nuevo León, 1986. 165 pp.

- -----
Investigación Superior. Universidad y Formación de Profesores. Ed. Trillas. México, 1990. 147 pp.

- HONORE, Bernard.
Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Ed. Morata. Madrid, España, 1980. 175 pp.

- IBÁÑEZ, Martín.
Hacia una formación humanística. Ed. Herder. Barcelona, España. 1975.

- IMBERNÓN, Francisco.
La Formación del Profesorado. El reto de la reforma. Ed. Laia. Barcelona, España. 1989. 165 pp.

- KENT SERNA, Rollin.
Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM. Ed. Nueva Imagen. México, 1990. 205 pp.

- LYNCH, James. Et al.
Cómo formar a los docentes para una sociedad en cambio. Ed. El Ateneo. Argentina. 1977. 197 pp.

- LISTON, Daniel & ZEICHNER, Kenneth.
Formación del Profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Ed. Morata. Madrid, España. 1997. 279 pp.

- LOREDO ENRÍQUEZ, Javier. (Coord.)
Evaluación de la Práctica Docente en Educación Superior. Universidad Anáhuac. Facultad de Educación. Ed. Porrúa. México, 2000. 290 pp.

Consideraciones en torno a la Formación Docente en la ENEP Acatlán...

- PALACIOS, Jesús.
"C. R. Rogers: La enseñanza no directiva, la educación centrada en el estudiante". En **La Cuestión Escolar**. Ed. Laia. México, 1999. 659 pp.
- PALOU DE MATÉ, Ma. Del Carmen.
"La Evaluación de las Prácticas Docentes y la Autoevaluación". En: W. De Camilloni, Alicia. Et al. La Evaluación de los Aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed. Paidós Educador. México, 1998. Pp. 93-132.
- PAZ, Octavio.
El Laberinto de la Soledad. Ed. FCE. México, 1993. 350 pp.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel.
"El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". En Villa, Aurelio (coord.) Perspectivas y problemas de la función docente. Ed. Narcea. Madrid, España. 1988. Pp. 128-148.
- RAMÍREZ LIBERIO, Victoriano.
"Nacimiento y estructura de las ENEP". En **Memorias del Primer Foro Académico Laboral ENEP**. UNAM, ENEP Acatlán. México, 1982. Pp. 24-30.
- RODRIGO, Ma. José & ARNAY, José.
La construcción del conocimiento escolar. Ed. Paidós. Barcelona, España. 1997. 374 pp.
- ROGERS, Carl.
El Proceso de Convertirse en Persona. Ed. Paidós. México, 1964. 356 pp.
- RODRÍGUEZ MARCOS, Ana. (Coord.)
Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros. Ed. Narcea. Madrid, España. 1995. 255 pp.
- RUEDA BELTRÁN, Mario & LANDESMANN, Monique. (Coords.)
¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?. CESU, UNAM. Pensamiento Universitario. Tercera época, 88. 1999. 215 pp.

- STAKE E., Robert.
Investigación con Estudio de Casos. Ed. Morata. Madrid, España. 1999. 159 pp.
- SZASZ, Ivonne & LERNER, Susana. (Comps.)
Para comprender la subjetividad. Ed. El Colegio de México. Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano. México, 1996. 256 pp.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo.
Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Ed. Morata. Madrid, España, 1998. 273 pp.
- ULLOA LUGO, Norma.
"Hechos, datos, eventos e hitos". En Furlán, Alfredo. **Iztacala, su tiempo y su gente.** UNAM. ENEP Iztacala. México, 1998. Pp. 7-13.
- VALLES S., Miguel.
Técnicas cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Ed. Síntesis. Madrid, España. 1997. 430 pp.
- WEISS STEIDER, Benny.
"La transformación de la ENEP Zaragoza en FES Zaragoza". En **Introducción al estudio de la Universidad y de la FES Zaragoza.** Sistema Abierto para el Desarrollo Docente (SADD). UNAM, FES Zaragoza. México, 1997. Pp. 319-324.
- ZARZAR CHARUR, Carlos.
Formación de Profesores Universitarios. Análisis y Evaluación de Experiencias. Ed. Nueva Imagen. México, 1988. 313 pp.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS

- AGUILAR, Manuel.
"La Formación para la Docencia". En **Reencuentro con...Universidad y Producción de Conocimientos**. UAM-Xochimilco. Serie Cuadernos, No. 6, Agosto, 1992. Pp. 67-69.
- ALMANZOR FLORES, Celia E.
"Importancia de la Capacitación Pedagógica del Docente" En **Revista de Educación**. Nueva Época No. 5. Abril-Junio. Jalisco, 1998.
- ARREDONDO, Martiniano. Et al.
"Notas para un modelo de docencia". En **Perfiles Educativos**. No. 3. Enero-Marzo. CISE, UNAM. México, 1979. Pp. 13-42.
- BRAVO T. G. & OROZCO, B.
"¿Desde dónde construir estrategias para la formación de profesores universitarios?". **Revista de Pedagogía**. No. 6 (17). México, 1989. Pp. 69-76.
- BRUNCE FRANCAIS, J.
"How Do We Get There?. Program Design for Faculty Development". **Journal of Higher Education**. Vol. XLVI (6). 1975. Pp. 719-733.
- CRISPÍN, Ma. Luisa & ROMAY, Ma. De la Luz.
"El papel del docente universitario en el mundo actual y los programas de formación para favorecer el cambio". En **Didac. ¿Para qué educamos?**. Órgano del Centro de Procesos Docentes. Universidad Iberoamericana. No. 33. Primavera, 1999. Pp. 24-32.
- CHEHAIBAR NÁDER, Lourdes.
"Las políticas de formación de profesores en la UNAM (1968-1980)". En Bravo Mercado, Ma. Teresa. **Estudios en torno a la Formación de Profesores**. Cuadernos del CESU. No. 24. UNAM, México, 1991. Pp. 27-64.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel.
Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación. Cuadernos del CESU. No. 20. UNAM. México, 1996. 75 pp.

- **ENEP ACATLÁN.**
Boletín de Formación Docente. Año 1. No. 6. Julio-Agosto. UNAM, ENEP Acatlán. México, 1976. 21 pp.
- -----
Boletín de Tecnología Educativa. Año 1. No. 1. (Octubre). UNAM, ENEP Acatlán. México, 1975. 13 pp.
- -----
"Cuadernos de Formación Docente". En **Boletín Informativo.** Año 10. No. 28, Junio. UNAM, ENEP Acatlán. 1984. Pp. 6,7.
- -----
Cuarto Informe de actividades del Lic. José Núñez Castañeda. (1997-2000). UNAM, ENEP Acatlán. 80 pp.
- -----
Informe anual de actividades 1993. Mtro. Victor J. Palencia Gómez. UNAM, ENEP Acatlán. 70 pp.
- -----
Informe anual de actividades. 1994. Mtro. Victor J. Palencia Gómez. UNAM, ENEP Acatlán. 60 pp.
- -----
Informe de actividades 1981. Lic. Francisco Casanova Álvarez. UNAM, ENEP Acatlán. México, 1981. 73 pp.
- -----
Informe de actividades del Departamento de Formación Docente y Superación Académica (Sección de Formación Docente). [Documento interno]. UNAM, ENEP Acatlán. México, 1998.
- -----
Informe de actividades del Departamento de Formación Docente y Superación Académica. [Documento interno] UNAM, ENEP Acatlán. México, Marzo de 2001.

Consideraciones en torno a la Formación Docente en la ENEP Acatlán...

- -----
Informe de actividades 1982. Lic. Francisco Casanova Álvarez. UNAM, ENEP Acatlán. 70 pp.
- -----
Informe de actividades 1983. Lic. Francisco Casanova Álvarez. UNAM, ENEP Acatlán. 69 pp.
- -----
Informe de actividades 1985-1988. Ing. Agustín Valera Negrete. UNAM, ENEP Acatlán. 145 pp.
- -----
Informe de actividades (1989-1996). Mtro. Víctor J. Palencia Gómez. UNAM, ENEP Acatlán. 60 pp.
- -----
"Iniciativa de la Dirección: una planta docente vigorosa y bien consolidada". En **Boletín Informativo**. Año 7. No. 100. Junio. UNAM, ENEP Acatlán. México, 1981. Pp. 3-6.
- -----
"Para la superación académica: Sección de Formación Docente". En **Cuadernos de Formación Docente**. Tercera época. Año 1. No. 1. Marzo. UNAM, ENEP Acatlán, 1985.
- -----
Plan de Desarrollo 1993-2000. Mtro. Víctor J. Palencia Gómez. ENEP Acatlán. 133 pp.
- -----
Primer Informe de actividades del Lic. José Núñez Castañeda. (1997-1998). UNAM, ENEP Acatlán. 110 pp.
- -----
Secretaría del Personal Académico. "Eficiencia en los Servicios Docentes y de Investigación". En **Boletín Informativo**. Año 7. No. 1. Octubre. UNAM, ENEP Acatlán. México, 1981. Pp. 29-32.

- -----
Sistema Integral de Evaluación Docente (SIED). UNAM, ENEP Acatlán. México, 1996. 33 pp.
- -----
Tercer Informe de actividades del Lic. José Núñez Castañeda (1999-2000). UNAM, ENEP Acatlán. 78 pp.
- ENEP Aragón.
Programa de Cursos de la Unidad de Apoyo Pedagógico. (Documento interno). UNAM, ENEP Aragón. México, 2000.
- EUSSE ZULUAGA, Ofelia.
"Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente". En **Perfiles Educativos**. No. 63. Enero-Marzo. CISE, UNAM. México, 1994. Pp. 31-42.
- EUSSE ZULUAGA, Ofelia. Et al.
"Programas de formación de profesores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y sus lineamientos teórico – metodológicos". En **Perfiles Educativos**. No. 38. Octubre – Diciembre. CISE, UNAM. 1987. Pp. 20-41.
- FERNÁNDEZ VARELA & FURLÁN, Alfredo.
"La Formación del Personal Docente en la ENEP Iztacala". En **Perfiles Educativos**. CISE, UNAM. No. 16, Abril-Junio. México, 1982. Pp. 22-27.
- FES CUAUTITLÁN.
Diplomado en Formación Docente. (Triptico de la Coordinación de Educación Continua y a Distancia). UNAM, FES Cautitlán.
- -----
Programa General del Diplomado en Formación Docente (Documento interno de la Coordinación de Educación Continua y a Distancia). UNAM, FES Cautitlán. México, 2001. Pp. 4-9.
- FES Zaragoza. **Plan de Trabajo 1998-2002. División de Asuntos del Personal Académico.** (Documento interno). UNAM, FES Zaragoza. 1998.

Consideraciones en torno a la Formación Docente en la ENEP Acatlán...

- HERNÁNDEZ, Lauro. "La Docencia como profesión y como campo de investigación". En **Reencuentro con...Universidad y Producción de Conocimientos**. UAM – Xochimilco. Serie Cuadernos. No. 5. Agosto, 1992. Pp. 15-17.
- LLARENA DE THIERRY, Rocío. "Evaluación del Personal Académico". En **Perfiles Educativos**. No. doble 53-54. Julio-Diciembre, CISE, UNAM. 1991. Pp. 18-29.
- MANCERA MARTÍNEZ, Eduardo. "¿La Práctica hace al maestro? (Formación Docente)". En **Educación 2001**. No. 72. Mayo, 2001. Pp. 37-43.
- MENDOZA, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)". En **Perfiles Educativos**. No. 12. Abril-Junio. CISE, UNAM. México, 1981.
- MARCANO, Noraida. "La formación del docente para una sociedad globalizada. Alcances, limitaciones y prospectiva". En **Revista especializada: Encuentro Educativo**. Centro de Documentación e Investigación Pedagógica. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. Vol. 6. No. 3. Diciembre. Maracaibo, Venezuela, 1999. Pp. 303-318.
- ORTIZ GARCÍA, Mónica. "Estrategias de Formación y Capacitación de Docentes, el caso de la ENEP Acatlán". Ponencia presentada en: **Primer Encuentro de Escuelas de Diseño Gráfico**. Universidad Iberoamericana. México, Enero de 1991. 4pp.
- OVANDO DÍAZ, Marco Antonio. "La formación docente como línea de investigación: Reflexiones y Propuestas". En **II Encuentro Regional en Investigación Educativa**. Universidad Autónoma de Chiapas. México, 1990. Pp. 51-58.

- PASILLAS VALDÉZ, Miguel Ángel.
"Pedagogía, Educación, Formación". En **Revista de Acatlán**. No. 1. Febrero-Abril. ENEP Acatlán. UNAM. México, 1992. Pp. 143-155.
- -----
Tres ámbitos de análisis para la Formación de Docentes: Formación, Profesión e Institución. (Documento Interno). UICCSE, ENEP Iztacala. UNAM. México, 2000.
- PASILLAS VALDÉZ, Miguel Ángel & SERRANO CASTAÑEDA, José Antonio.
"La Formación Docente: Categorías y Temas de Análisis". En **Pedagogía**. UPN. Nueva época. Vol. 08. No. 01. Febrero-Abril. México, 1992. Pp. 42-53.
- PÉREZ GÓMEZ, A.
"Autonomía Profesional y Control Académico". En **Cuaderno de Pedagogía**. No. 220. México, 1993.
- PÉREZ RIVERA, Graciela.
"La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM." En **Perfiles Educativos**. No. 38. Octubre - Diciembre. CISE, UNAM. 1987. Pp. 5-19.
- PICAZO VILLASEÑOR, Nancy. Et al.
"Reflexiones en torno al Sistema de Evaluación Docente en la UNAM, Campus Acatlán". En: **VII Simposium Educación: compromiso humanista con el cambio de época**. ITESO (Depto. Educación y Valores). México, 1999. Pp. 207-214.
- PROMEP.
Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior. SEP, ANUIES, CONACYT. México, 1996. 35 pp.
- RÍOS EVERARDO, Maribel. "Reflexión retrospectiva de las bases conceptuales de la Formación Docente en la ENEP Iztacala". En **Perfiles Educativos**. CISE, UNAM. No. doble 57-58. Julio-Diciembre, 1992. Pp. 16-22.

Consideraciones en torno a la Formación Docente en la ENEP Acatlán...

- RODRÍGUEZ OUSSET, Azucena.
"Problemas, desafíos y mitos en la formación docente". En **Perfiles Educativos**. Núm doble 57-58. Julio-Diciembre. CISE, UNAM. México, 1992. Pp. 3-7.
- RUGARCÍA, Armando.
"Formación y Desarrollo de Profesores Universitarios". En **Didac**, tu herramienta en el salón de clases. Número dedicado al profesor, hoy. Órgano del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana. No. 31. Primavera, 1998. Pp. 12-19.
- -----
"Hacia una Revolución Docente en la Universidad". En **Revista de la Educación Superior**. ANUIES. Vol. XXII (1). No. 85. Enero-Marzo, 1993. Pp. 59-65.
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo.
"La vinculación de la docencia con la investigación: una tarea teórica y práctica en proceso de construcción". En **Revista de la Educación Superior**. ANUIES. Vol. XIX. Núm. 2(74). Abril-Junio, 1990. Pp. 5-50.
- TENORTH, H.
"Profesiones y Profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones". En **Revista de Educación**. No. 285. Enero-Abril, 1988. MEC. Madrid, España. Pp. 77-92.
- TORRES DEL CASTILLO, Rosa Ma.
"Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?". En **Perfiles Educativos**. CISE, UNAM. Tercer época. Vol. XX. No. 82. 1998. Pp. 6-23.
- UAM.
"Presentación". En **Reencuentro con...Universidad y Producción de Conocimientos**. UAM- Xochimilco. Serie Cuadernos. No. 6. Agosto, 1992. Pp. 3-4.

- UNAM.
"Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México". En **Legislación Universitaria**. Pp. 197- 234.
- -----
Informe 1973-1974. Publicación de la Comisión de Estudios Administrativos. UNAM. México. Pp. 15-36, 245-247.
- -----
Informe 1975. Publicación de la Comisión de Estudios Administrativos. UNAM. México. Pp. 15-26. 347-363.
- -----
Informe 1976. Publicación de la Comisión de Estudios Administrativos. UNAM. México. Pp. 19-34, 373-379.
- -----
Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación y de Innovación Docente (PAPIID). Catálogo de Resúmenes 1990-1991. DGAPA. UNAM, México, 1992. 632 pp.
- VELÉZ APARICIO, Jacobo.
"La FES Cuautitlán, parteaguas en el proceso de expansión de la Universidad". En **UNAM, Comunidad**. Órgano informativo de la FES Cuautitlán. Sexta época. Vol. 14. No. 2. México. 10 02 1999. Pp. 1-7.
- ZABALZA, Miguel A.
"Evaluación orientada al perfeccionamiento". En **Revista Española de Pedagogía**. Año XLVIII, No. 186. Universidad de Santiago, España, 1990. Pp. 295-317

FUENTES DE INTERNET

- DE LELLA, Cayetano.
"Modelos y Tendencias de la Formación Docente". Primer Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, la Ciencia y la Cultura. Lima, Perú, 1999.
En: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Consideraciones en torno a la Formación Docente en la ENEP Acatlán...

- MADRID IZQUIERDO, Juana Ma. & LUCERO, Lidia Amanda.
"Sobre la dimensión pedagógica y política de la Formación del Profesorado".
Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2(2).
En: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.html>
- MOTA ENCISO, Flavio.
"Mitos y realidades de la capacitación docente". Revista Academia. Universidad Autónoma de Guadalajara. No. 11. Octubre – Noviembre, 1999.
En: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/educar11.html>
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA
"Ejes Integradores de la Formación". Programa de Trabajo: Consolidación y proyección hacia el S. XXI de la Universidad Veracruzana.
En: <http://www.coacade.uv.mx/paginas/modelo/ejes-integrad-formac.htm>

EVENTOS

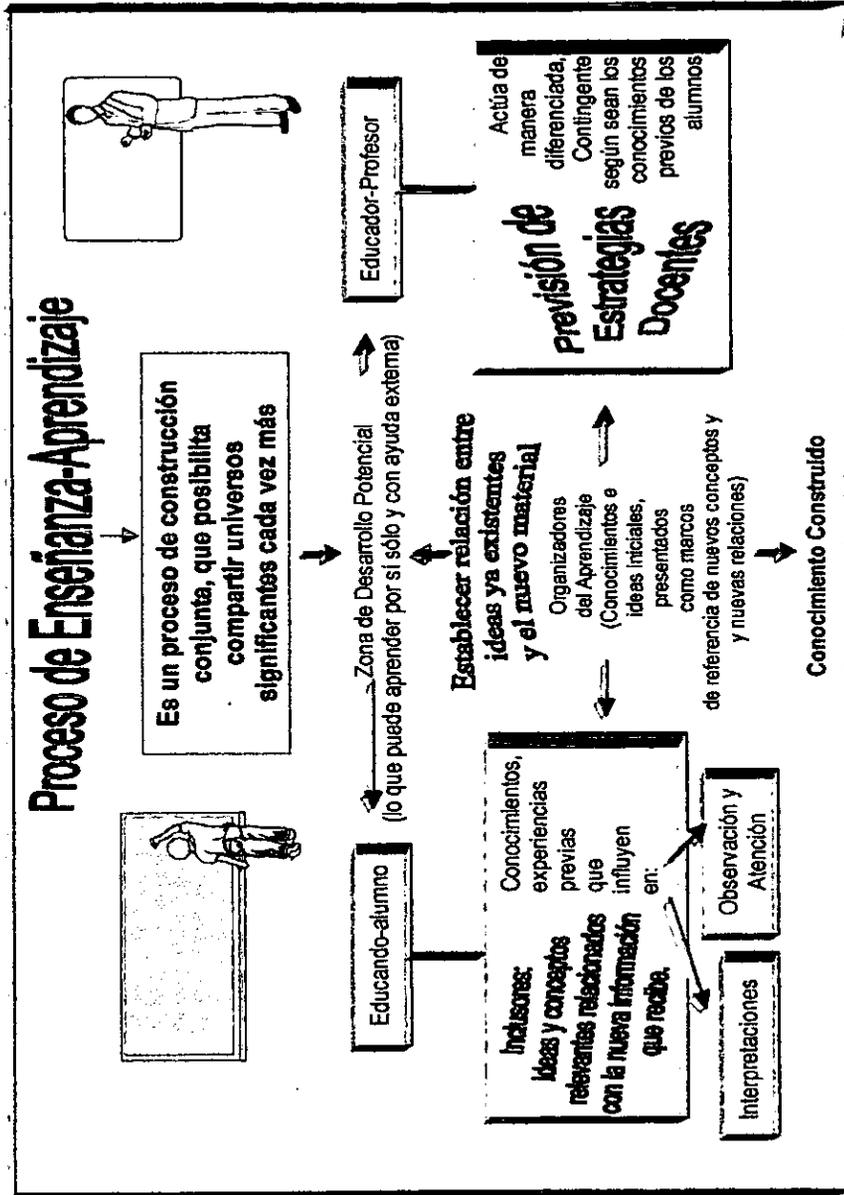
- ENEP ACATLÁN
Coloquio: **La Evaluación Docente en el Desarrollo de Proyectos Educativos.** (Organizado por la Licenciatura de Pedagogía). UNAM, ENEP, Acatlán. Marzo, 2001.

ENTREVISTAS

- **ENEP ACATLÁN.**
Mtro. Juan José Sanabria López. *Departamento de Formación Docente y Superación Académica.* 14 Mayo 2001.
- **ENEP ARAGÓN.**
Lic. G. Susana Vigueras Moreno. *Unidad de Apoyo Pedagógico y Servicios a la Comunidad.* 22 Noviembre 2000.

- **FES CUAUTILÁN.**
Lic. Rodolfo Rivera Ordóñez. *Coordinación de Educación Continua y a Distancia*. 22 Septiembre 2000.
- **FES IZTACALA.**
Lic. Miguel Ángel Pasillas Valdéz. Unidad de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y Educación (UIICSE): *Investigación Curricular*. 11 Diciembre 2000.
- **FES ZARAGOZA.**
I. Q. Enrique Gil Flores. *Unidad de Asuntos del Personal Académico*. 12 Octubre 2000.
 - Fis. Carlos Javier Martínez Gómez. *Departamento de Desarrollo Académico*. 06 Octubre 2000.
 - I. Q. Enrique Gil Flores. *Departamento de Intercambio Académico y Becas*. 09 Noviembre 2000.
 - Dr. Luis Mariscal González. *Departamento de Evaluación Académica*. 28 Septiembre 2000.
 - Dra. Margarita Cruz Columba. *Departamento de Educación Continua*. 12 Octubre 2000.

ANEXOS



Anexo 1. El Constructivismo Educativo

**ANEXO 2. INSTITUCIONES Y DEPENDENCIAS CLAVES EN LA
CREACIÓN Y DESARROLLO DE PROYECTOS Y PROGRAMAS DE
FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN MÉXICO**

| | |
|---|---|
| I. Universidad Nacional Autónoma de México | |
| a) Centro de Didáctica (1969-1977) | Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (1977-1997) |
| b) Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (1969-1977) | |
| c) Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES, 1970) | |
| d) Dirección General de Profesorado (1966-1977) | Dirección General de Asuntos del Personal Académico (1977) |
| Programa de Formación del Personal Académico de la UNAM (1965) | Programa de Superación del Personal Académico (1981) |
| Comité Técnico del Programa de Formación de Personal Académico de la UNAM (1971-1977) | |
| Comisión de Becas (1972-1977) | |
| e) División de Estudios Superiores (1967-1977) | Secretaría Ejecutiva del Consejo de Estudios de Posgrado (1977) |
| f) Facultad de Filosofía y Letras y Colegio de Pedagogía | |
| II. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES, 1950) | |
| Programa Nacional de Formación de Profesores (1972) | |
| Centro de Tecnología Educativa (1972) | |
| Centro de Educación Continua (1975) | |
| Dirección de Formación de Recursos Humanos para la Educación Superior (1977) | |
| III. Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud UNAM (1980) | |

Consideraciones en torno a la formación docente en la ENEP Acatlán...

| | |
|---|---|
| IV. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y antecedentes: | |
| Comisión Impulsora y Coordinadora de la Ciencia (1940) | |
| Instituto Nacional de Investigación Científica (1950) | Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (1980) |
| Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (1970) | |
| Programa Nacional Indicativo en Ciencias y Técnicas de la Educación (1974-1976) | |
| V. Secretaría de Educación Pública | |
| Dirección de Coordinación Educativa (1972-1976) | Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica (1978). Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica |
| VI. Instituciones que presentan programas de formación diferentes a los de la Tecnología Educativa | |
| a) UAM-Azcapotzalco | Centro de Apoyo y Desarrollo Académico |
| b) UAM-Xochimilco | Programas de formación de profesores (1979-1980) y Programa Integral de Profesores de la División de Ciencias Biológicas |
| c) Universidad Autónoma de Coahuila | Centro Regional de Desarrollo Académico |
| d) Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) Plan de Perfeccionamiento del Personal Académico de la UAS | Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UAS |
| e) ENEP Iztacala | Departamento de Pedagogía |
| f) ENEP Zaragoza | Unidad de Formación de Recursos Humanos y Evaluación Académica |
| g) Universidad Iberoamericana | Centro de Didáctica |

(Tomado de Hirsch Adler, Ana, 1986)

ANEXO 3. GUIÓN BÁSICO DE ENTREVISTA

FORMACIÓN DOCENTE

ENEP: _____

NOMBRE DE LA

PERSONA ENTREVISTADA: _____

-¿Desde cuándo existe este Departamento o Unidad y con qué propósito se crea?

-¿Cuáles fueron las principales expectativas iniciales de trabajo que se tuvieron? ¿Son vigentes tales expectativas? ¿Por qué?

-¿Cuáles son las principales funciones que realiza este Departamento?

-¿Cuáles son las principales áreas de atención que cubre este Departamento?

-¿Cuál es la vinculación que tiene este Departamento con las demás áreas académico -administrativas de la ENEP?

-¿Se requiere un perfil específico que deba cubrir la persona encargada de ésta área de formación? ¿Cuál es?

-¿De qué forma se han estado financiando los proyectos de Formación Docente?

Consideraciones en torno a la formación docente en la ENEP Acatlán...

- ¿Se cuenta actualmente con un financiamiento para los programas de Formación Docente? ¿Es suficiente dicho financiamiento?
- ¿Cuáles son los medios de financiamiento que se han utilizado para poder llevar a cabo estos programas?
- ¿Qué tipo de programas se realizan en este Departamento y cuáles son?
- ¿Cuáles son los principales enfoques teóricos y/o paradigmas educativos desde los cuales se han elaborado los programas de Formación Docente?
- ¿Para el diseño y elaboración de los programas toman en consideración a los profesores de cada carrera?
- Señálenos cuáles son los programas o programa que a su juicio haya sido más relevante en los últimos cinco años y por qué?
- ¿Cuáles son las modalidades didácticas de los cursos de estos programas?
- ¿De qué forma se vinculan los cursos entre sí?
- ¿Se han establecido proyectos de evaluación para este Departamento?
- ¿Cuáles han sido los resultados que han obtenido?
- ¿Cuáles han sido las principales fases de evaluación que se han generado?

- ¿Existen mecanismos de evaluación y de seguimiento de los programas que se ofrecen para conocer sus resultados?
- ¿Se elabora una detección de necesidades para determinar los tipos de programas que deben llevarse a cabo?
- ¿Existe congruencia entre los programas de formación del Departamento y las necesidades reales de los profesores de la ENEP?
- ¿Este Departamento está concibiendo la diversidad de esquemas de formación que cada carrera requiere en la Universidad?
- ¿Qué valor le da el docente a la tarea de investigación dentro de su misma práctica laboral?
- ¿Cuáles han sido las limitaciones y carencias que ha tenido este Departamento?
- ¿Cuál es el nivel de relevancia que ha tenido la formación docente dentro de la ENEP, hace 25 años, hace 10 años y cuál es su relevancia actual?
- ¿Cuál ha sido el impacto que la Formación Docente ha tenido en la ENEP desde que se crea dicha área?
- ¿Cuáles han sido las perspectivas de desarrollo que ha tenido este Departamento?
- ¿Cuáles han sido las perspectivas de desarrollo que la Formación Docente ha tenido dentro de la ENEP?

Consideraciones en torno a la formación docente en la ENEP Acatlán...

-¿Se justificaría la necesidad de implementar un modelo de Formación Docente específico para la ENEP?

-¿Cómo percibe la formación docente dentro de la ENEP desde una visión prospectiva a 5 años?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 4. REPORTES DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LAS UNIDADES MULTIDISCIPLINARIAS

FES CUAUTITLÁN

Psic. Rodolfo Rivera Ordóñez

Responsable del Diplomado en Formación Docente y Cursos de Actualización Pedagógica de la Coordinación de Educación Continua y a Distancia de la FES Cuautitlán, UNAM.

Área de formación docente:

Desde 1998, hay un área que se llama Unidad de Asuntos del Personal Académico (U A P A), que organiza eventos para profesores reconocidos por la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA). Esta área coordina cursos generalmente de temas muy variados, desde temas del área de conocimiento del dominio de los profesores hasta algunos que abordan cuestiones pedagógicas. Tales cursos son propuestos por los profesores y sujetos a aprobación por la DGAPA. Generalmente son efectuados en períodos intersemestrales y son gratuitos para los profesores de la FES Cuautitlán.

Otra área que existe actualmente en la Facultad y que organiza cursos de formación docente y actualización pedagógica es el área de Educación Continua y a Distancia. En esta coordinación se organiza el Diplomado de Formación Docente que existe aquí en la FES, y a la fecha lleva 10 generaciones, siendo dos de ellas efectuadas en la Universidad del Salvador.

Ahora bien, si nos remitimos a los antecedentes. Existió una área que se llamaba: Coordinación de Superación Académica y es el antecedente inmediato de la actual U A P A. Esta Coordinación

existió por lo menos desde 1986 y se encargaba de los cursos de los profesores, las becas, permisos para años sabáticos, etc., mientras que la Secretaría de Asuntos de Personal Académico se hacía responsable de la asignación de actividades académicas de los profesores, como son docencia y las horas de apoyo académico (material didáctico, dirección de tesis, etc.)

Áreas que integran la Unidad:

En el período de 1986 a 1998, la Coordinación de Superación Académica desarrolló actividades de licencia académica para estudios de posgrado dentro del país y en el extranjero, y la organización y coordinación de cursos para profesores en la FES Cuautitlán. A partir de los años noventa, se encargó de la organización e impartición de Diplomados de actualización para profesionistas y docentes. De esta manera, en 1991 crea el Diplomado en Formación Docente, que es el único evento articulado formalmente con una duración de 200 horas que inicia teniendo una aceptación amplia por parte de los profesores de la Facultad y de las Instituciones Educativas cercanas. Así mismo para 1993, se crea otro Diplomado denominado "Enseñanza de las Ciencias Experimentales", que se mantiene hasta la actualidad, y el Diplomado llamado "Formación para la Docencia en Ciencias Administrativas y Contables" que se diseñó pero no se impartió.

Áreas de atención de la formación docente:

Se tenía el propósito de atender a los maestros que venían a pedir un permiso, para irse de sabático, irse a estudiar al extranjero, asistir a un congreso, etc.

Necesidades de formación docente:

Las necesidades siempre estuvieron manifiestas por los profesores que tomaban los cursos intersemestrales.

A partir de 1986, que me integro a la impartición de los cursos, pude observar que muchos profesores no sentían la necesidad de formarse como docentes, necesidad que ahora es más patente. Sin embargo los profesores que tomaban cursos intersemestrales en el área pedagógica estaban conscientes de la necesidad de formarse en la docencia y fueron los que, cuando inicia el Diplomado en Formación Docente, (en 1991) cubrieron las inscripciones. La necesidad de formación docente estuvo presente de tal manera que al formar la primera generación, la demanda rebasó nuestras expectativas y de un grupo que se había planeado, abrimos tres.

No obstante, cuando se creó la Coordinación de Superación Académica, las necesidades fueron más anticuadas por el plano administrativo que por el plano académico. Se tenía la necesidad de crear un departamento que pudiera organizar los archivos de los maestros que se iban a realizar estudios de maestrías, solicitar los requisitos para presentar trabajo en un congreso, etc.

Es evidente que en el papel se queda la cuestión académica a través de un Proyecto de Superación Académica, pero en la práctica se da la cuestión de tipo administrativo y es un trabajo importante a pesar de todo. Por lo tanto, si bien existió una necesidad de darle un sesgo mas académico a las opiniones de la superación de los profesores, la parte administrativa se "comió" a la parte académica. Fuera de los Diplomados mencionados anteriormente (que incluso fueron proyectos que creamos los profesores que dábamos los cursos), mi impresión es que la Formación Docente nunca ha sido un proyecto prioritario en los programas de trabajo de las diversas administraciones.

Expectativas de formación docente:

La Formación Docente se vuelve indispensable desde el momento en que dentro del nivel de educación media superior y superior, se

cuenta con profesores que tienen estudios universitarios pero sin preparación docente. Además ahora, es requisito de contratación, para los profesores de nuevo ingreso, el presentar documentos que acrediten una formación docente.

Así mismo hay que considerar que el trabajo de formación docente es una reflexión crítica que permite que el profesor analice qué conceptos y qué habilidades tiene y cuáles más puede desarrollar para mejorar su docencia. Esto es precisamente, lo que intenta dar nuestro Diplomado en Formación Docente.

Funciones del área:

A nivel institucional tenía esa importancia de que hubiera un lugar donde los profesores fueran a pedir sus permisos para estudiar una maestría en el extranjero, pedir apoyo para presentar trabajos en algún congreso, etc. El trabajo se organiza de la siguiente manera: mandan una convocatoria para que los profesores propongan muchas temáticas, entonces un profesor arma un curso, le dan los formatos para que lo presente y después se le dice, si fue aprobado o no fue aprobado por la DGAPA. En caso de ser aprobado, se le da la posibilidad de que lo dé.

Por otro lado en cuanto a la actualización del dominio del conocimiento de los docentes, se tenía un Programa de Actualización Docente para profesores de Licenciatura. Durante el período intersemestral de la Facultad, se lanzaba una convocatoria a los jefes del Departamento de las diferentes carreras, para que enviaran su propuesta. Ésta última era evaluada por una subcomisión de Superación Académica a fin de valorar sus alcances y contenidos, así mismo los cursos que se aceptaban eran dados por profesores de la misma Facultad. Se hacía una selección de los cursos y se daban mínimo 15, de manera gratuita, sólo que en este caso no tenían que tener necesariamente la aprobación de la DGAPA.

Financiamiento:

Durante el período de 1986 a 1990 los cursos que dábamos no necesitaban mucho financiamiento pues estos eran gratuitos, ya que si cobrábamos, ¿quién iba?, eran tiempos en que la gente no tenía mucha motivación para asistir a cursos de pedagogía y didáctica.

Ahora a partir de 1998 con la Coordinación de Educación Continua y a Distancia, se manejan cursos autofinanciables. No obstante a través de la U A P A se siguen dando algunos cursos de cuestiones de pedagogía que organiza y patrocina DGAPA y que son gratuitos. Directamente esta instancia, nos manda un total de horas que deben reunir los cursos, mínimo 20 máximo 40 horas. La DGAPA evalúa a las personas que asisten a los cursos y al profesor y de esta manera otorga una constancia a los participantes. En este aspecto cabe señalar que la Cátedra de Formación Docente al convertirse en Diplomado y ser coordinado por Educación Continua y a Distancia, sí se cobra. Incluso está dirigido al personal interno de la Facultad pero también a las personas externas a la misma.

Paradigma educativo que subyace en los programas:

En el Diplomado en Formación Docente, la metodología que trabajamos es el aprendizaje grupal. Los teóricos le llamaban en los 80's grupos operativos. Nosotros no, ya que no somos psicoanalistas sino, docentes. La finalidad del grupo operativo es curarse, mientras que la finalidad de un grupo de aprendizaje es aprender aunque nos guiemos con principios de la teoría de grupos operativos.

Tipos de cursos que se llevaban a cabo:

Desde 1986, hubo un profesor del área de medicina veterinaria: Germán Orozco, quién comenzó a dar cursos de microenseñanza, elaboración de objetivos y algunos más, a los profesores de la

Facultad. Posteriormente en 1988, me integro con él y continuamos dando cursos de teorías psicológicas y del aprendizaje, evaluación, planes y programas de estudio, introducción a la docencia (donde incluso se daban algunos conocimientos de didáctica tradicional y moderna), dinámica de grupos, planeación y diseño de evaluación cualitativa, entre otros.

Por otro lado, también se presentó un programa de Formación Docente el cual no fue aceptado por las autoridades en 1986 y es hasta 1990, con la administración del Doctor Kéller Torres, que lanza una convocatoria para Cátedras y entonces presentamos el programa como Cátedra de Formación Docente. Ésta misma empezó con cuatro cursos entrelazados, de tal forma que el profesor que tomaba el primer curso, tenía que tomar el segundo, y así sucesivamente, dado que la misma gente lo pedía. Después para 1993, esta Cátedra se convierte en Diplomado en Formación Docente y hasta la fecha (2001) existe, teniendo la décima generación.

Modalidades didácticas de los cursos:

Las modalidades didácticas de los eventos de formación docente son: cursos, talleres, seminarios, laboratorios. Respecto del Diplomado en Formación Docente, se articula con cinco módulos y son: un marco contextual para la docencia en la era de la globalización; la persona del docente y su cotidianidad; el docente como profesional del proceso enseñanza - aprendizaje; el currículum, los planes y programas de estudio en la perspectiva del nuevo milenio; y el modelo de investigación - acción aplicado a la docencia.

Vinculación Docencia-Investigación:

Los docentes de asignaturas se dedicaban generalmente a dar clases, y no hacían investigación; ahora si hacen, aunque todavía hay

muchos que siguen siendo profesores de asignaturas y que dan sus clases nada más. Los profesores que son de carrera y que también son investigadores, generalmente se dedican más a la investigación y las clases como que da la impresión de que las imparten porque se les exige. Los docentes tenemos que investigar, pero en este caso cuando se hace investigación, se realiza dentro de un marco meramente positivista. Si bien es una metodología válida, no es muy accesible para los profesores, pues queremos seguir siendo docentes. En el quehacer práctico debemos hacer una investigación de nuestra propia práctica docente, por lo que nosotros proponemos un modelo de investigación acción, que es muy diferente al modelo positivista, para que el profesor pueda volverse un investigador de su propia práctica. Incluso dentro del Diplomado en Formación Docente, hay un módulo que específicamente dedicamos a la Investigación - Acción.

Limitaciones:

Cuando empezamos con el diplomado algunos profesores eran becados, aunque eso implicaba que ya no hubiera mayor ingreso para nosotros. Sin embargo actualmente por falta de financiamiento el Diplomado se cobra dado que es organizado directamente por Educación Continua y a Distancia. Lo anterior implica que la demanda haya bajado un poco, sobre todo de parte de los profesores de la Facultad, pero esto no es un obstáculo para que ellos tengan una formación docente.

Perspectivas de desarrollo para el Departamento:

El que tiene el poder es el que decide. Lo importante aquí es que no ha habido una consideración de las personas que hasta ahora son autoridades, de la importancia de la formación docente. A pesar de todo se han hecho esfuerzos muy importantes, aunque modestos

Consideraciones en torno a la formación docente en la ENEP Acatlán...

por parte de los profesores. Sin embargo hay un impacto en el sentido de que el diplomado no se ha roto. Este año sale la décima generación y cuando salimos a la Universidad del Salvador, logramos que el diplomado se convirtiera en Maestría y así, tener un impacto internacional. Ahora bien, el día que la gente no venga al diplomado hasta ahí culmina este proyecto de formación docente.

FES IZTACALA*

Lic. Miguel Ángel Pasillas Valdéz

Profesor asociado adscrito al Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y Educación (UIICSE), FES Iztacala, UNAM.

Departamento de Formación Docente:

Cuando se funda la ENEP se tiene el encargo de hacer innovaciones curriculares y de métodos de enseñanza, por lo que entonces se prevé la existencia de unidades abocadas a la tecnología educativa y a la formación docente. Para 1975 se crea en Iztacala la Unidad de Formación Docente y Tecnología Educativa. En 1976 esta Unidad se convierte en Departamento de Formación Docente y Tecnología Educativa, lo cual viene estrechamente ligado a la dominancia de la tecnología educativa que se da en el ámbito educativo durante la década de los 70's.

Para 1977 dicha Unidad se transforma en Departamento de Pedagogía con distintas secciones, una de estas dedicada a la formación docente, no era un programa, sino una estructura organizativa al interior del mismo Departamento con cierta cantidad de gente dedicada a formación docente. Así mismo, existían otras estructuras, tales como: desarrollo curricular, evaluación curricular, problemas de aprendizaje, evaluación del aprendizaje, material audiovisual, taller de elaboración de modelos para el aprendizaje y taller de equipos para laboratorios de enseñanza, es decir, la formación docente era una entidad específica dentro del Departamento de Pedagogía con su personal específicamente dedicado a eso.

* Se convierte en Facultad de Estudios Superiores (FES), en Mayo de 2001.

Necesidades de creación:

Las áreas de formación de profesores tenían el encargo de habilitar a los profesores, pues no había maestros para hacerse cargo de las demandas de las distintas carreras, ya que al igual que en otras ENEP había gente sin mucha experiencia. En este caso, el papel de la formación de profesores o del área de pedagogía es mucho más contundente, mucho más fuerte para apoyar todas las necesidades que implicaba el cambio de planes de estudios de distintas carreras; desde análisis y talleres de diseño curricular, hasta actividades de formación docente. En términos generales, se dio una relación orgánica muy señalada, tanto por el inicio de las ENEP como por el proyecto específico de la ENEP Iztacala.

Otra situación que se presentaba es que había que atender esa orientación genérica y común a todas las ENEP de hacer innovaciones en materia curricular y en métodos de enseñanza, es decir, esto implicaba que existieran departamentos de este tipo. Ahora mucho más en particular lo que impulsó e hizo que el Departamento de Pedagogía creciera y se consolidara fue la modificación curricular que se realizó en las carreras de la Escuela, es decir, hubo planes modulares en Medicina, Enfermería, Biología, Odontología y Psicología. Se hizo una modificación muy radical que implicó mucho trabajo de corte pedagógico, formación y apoyo a los docentes en la tarea de análisis de los programas tradicionales y en la elaboración y diseño de los nuevos programas bajo una orientación modular, selección, diseño y elaboración de materiales de estudio para los estudiantes, consolidación de nuevas formas de trabajo docente y de enseñanza, porque inclusive había unos módulos que implicaban equipos de trabajo de maestros, no era un sólo profesor en el grupo sino podrían ser dos o más según el caso, y no sólo eran módulos o asignaturas teóricas sino también asignaturas prácticas, había involucramiento en la comunidad,

laboratorios, talleres, etc., es decir, hubo una modificación muy drástica con respecto a los currículos que se llamaban tradicionales y es claro que para todo ese tipo de efectos, la participación del Departamento y de los miembros del mismo, eran sustanciales para la formación docente de la ENEP.

Áreas de atención que cubría el Departamento:

Cualquier profesor que tenía interés entraba a los cursos. Normalmente se abrían las convocatorias para invitar a los profesores a cualquier curso, seminario o taller, con temáticas diversas. También había actividades "sobre pedido", es decir, si la coordinación de alguna carrera requería que los profesores tuvieran un curso sobre técnicas de estudio, metodología, actualización de programas, evaluación curricular, etc., se hacían cursos específicos para ese grupo de maestros. En general los cursos estaban abiertos, es decir, no había criterios de exclusividad ni se exigían determinados requisitos, como pudiera ser que el docente perteneciera a determinada área o lugar. Si los cursos coincidían con el horario de clases del profesor, éste mismo se excluía, porque tenía que cumplir con sus grupos, pero eso no significaba una exclusión decidida por terceras personas. Todos los maestros en la ENEP, cuando se incorporaban a los cursos, se les daba apoyo sin diferencia alguna, sobre todo cuando los cursos les permitían darle una respuesta específica a sus problemáticas.

Expectativas de formación docente dentro del Departamento:

Lo que en determinado momento, empezó como área de formación docente y tecnología educativa se constituyó como Departamento de Pedagogía por una dinámica específica. La gente que participaba en el Departamento siempre tuvo una visión diferente, más amplia de la tecnología educativa, es decir la adopción del nombre del Departamento de Pedagogía implica toda

una concepción del trabajo, no ceñido exclusivamente a lo instrumental, ni a lo metodológico.

Considerando lo anterior es muy sano que exista un lugar especialmente dedicado a atender, impulsar y potenciar la acción docente como actividad docente, porque es muy distinto atender a los maestros para que estudien la maestría o el doctorado que puede no atender los requerimientos particulares o específicos de los maestros en ejercicio. Esta actividad de atender las demandas, miedos, necesidades, problemas y situaciones de los maestros en ejercicio es una actividad que se debería cubrir sistemáticamente. Es muy difícil pensar que cumpliendo un programa de seis meses ya están formados los maestros, esto parece una ilusión administrativa, es decir, pareciera ser que cumples con la función de ofrecer cursos y ya se resuelven las demandas de los maestros. Esto no es posible dado que la docencia demanda constantemente atender ciertas preocupaciones, que ayer no estaban y que ahora no podemos prever. Me parece que ahora es muy urgente y muy necesario que maestros y pedagogos comprendamos, analicemos y discutamos qué implicaciones tienen los efectos de la evaluación en la actividad cotidiana de la docencia.

Funciones del Departamento:

Las funciones eran que los profesores que participaban o trabajaban en las distintas áreas, apoyáramos las demandas de formación y de desarrollo de las diferentes cuestiones que tenían los maestros en ejercicio. Por ejemplo, los que estábamos en el área de currículo, nuestra tarea era orientar a los profesores en cuestiones de desarrollo curricular, aunque en la medida que se pudiera, todos trabajaban en las actividades que requerían los maestros. Existía una actitud, especialmente de algunos profesores muy creativa en el sentido de no ceñirse a funciones específicas. Había distintas formas de involucración del personal del

Departamento en las actividades y problemas que tenían los maestros de las carreras, pues ahí había gente que inventaba e imaginaba, que podían hacer actividades de seguimiento de la función del maestro, de observación, de apoyo, hacer seminarios, cursos y asesorías directas, etc. La tarea en términos generales era apoyar pedagógicamente a los maestros.

Perfil educativo del personal responsable del Departamento:

Las personas que estaban al frente del Departamento era gente que tenía cierta trayectoria y reconocimiento en el campo. Fue gente que sabía del área de conocimiento y los problemas de la misma, incluso muchas de las personas que laboraron dentro del Departamento fueron productores de teoría o reflexiones en el campo de la formación docente y en ese sentido, se constituyeron como modelos a seguir, de tal forma que podemos mencionar a Faustino Ortega, Miguel Ángel Campos, Eduardo Remedi, Monique Landesmann, entre otros.

En esta área, no fue muy típico usar el término perfil eso es una versión mucho más tecnocrática de concebir las cosas, cómo pensar que hay alguien que tiene rasgos para venir a tal lugar, es suficientemente capaz, hábil y experto en un área específica. Eso parece una concepción muy errónea, en la práctica siempre la gente está tratando de ver cuál es el problema, ver qué respuesta se requiere, cómo aprender a tratar a los docentes, etc. Entonces es absurdo querer cubrir un perfil de alguien para que venga a apoyar pedagógicamente a los maestros.

Pensar que un administrador haya determinado que se requería un especialista con cierto perfil para trabajar dentro del Departamento, no se dio en aquella época, ésta es una versión más actual.

Por otro lado es fundamental considerar que el profesor siempre debe atender al grupo y a lo largo de su ejercicio puede tener

demandas de índole metodológico, técnico e instrumental que le preocupan realmente con toda razón y que un formador no puede desatender.

Financiamiento del Departamento:

Los ingresos del Departamento formaban parte del presupuesto de la escuela. El Departamento de Pedagogía era un departamento de apoyo, o como dicen los administradores, "staff" es decir, fuera de la línea y dependía, del presupuesto de la ENEP. Dado que las ENEP, tenían una estructura departamental - matricial, donde hay departamentos y áreas administrativas y pedagógicas. Cada una cubría una tarea importante y necesaria, por lo que tenía un constante apoyo, para efectos de los recursos cotidianos. Incluso a manera de comentario puedo decirles que yo entré al Departamento en 1980 y recuerdo muy bien que fue una época en la que empezaban a traerse profesores del extranjero para dar cursos y talleres y era posible hacerlo, dado que había el apoyo económico necesario.

Detección de Necesidades de Formación:

Atender la demanda del maestro de carácter metodológico didáctico e instrumental, no quiere decir darles respuestas técnicas, reductivas o instrumentales elementales ó metodológicas muy simplistas. Es fundamental entender y responder a la demanda del maestro, pero no de manera reductiva, limitada y mecánica.

Inclusive pudo haber algunos formadores que buscaron dar respuesta en el nivel de la demanda, pero también era indispensable que el maestro supiera y sintiera que para entender lo metodológico o lo técnico hay que acudir a otros niveles de comprensión del problema, entonces, uno puede sembrar la inquietud o dejar un poco la insinuación de que hay más cosas que lo propiamente metodológico, pero la demanda en el plano que está presionado el

maestro, ahí queda, lo cual no quiere decir dar una respuesta de receta, reductiva y elemental.

Un formador que desconoce la presión que tiene cotidianamente el maestro no puede ser ni buen formador ni buen investigador, es difícil que sea bueno, puede haber casos, pero es difícil; así que hubo ocasiones en que los formadores desplazaban su interés a otro tipo de cuestiones y con eso desconocían las demandas y las presiones cotidianas de los maestros y quienes no asumían un interés por "lo analítico", "lo crítico" o "la investigación", solía descalificárseles como maestros que estaban interesados sólo en lo inmediato.

Si hablamos concretamente de necesidades docentes, podemos decir que anteriormente los días de quincena les daban una hojita a los maestros para "detectar necesidades". Lo que ocurre aquí es que el maestro es invitado a decir sus necesidades y lo que hace es mencionar lo que considera que la institución quiere de él, entonces es una especie de confirmación del discurso que flota en el ambiente institucional, el maestro como que lo hace suyo, y hace suya la demanda institucional. En ese sentido tiene un efecto de "naturalización", yo les aseguro que dado el contexto institucional actual, hagan esa detección de necesidades y van a ver que muchos maestros van a pedir cursos de evaluación. Estas son formas eficientes de naturalizar las ideologías, de demandas institucionales y de no tocar u obstruir lo que al maestro realmente le interesa; parece un juego pero en realidad tiene efectos perversos. La idea es que si uno en realidad quiere ver lo que necesita el maestro, tiene que conocerlo, ver qué problemas tiene, que tenga suficiente confianza para que él me diga: "yo tengo tales dificultades, tales miedos", etc., y así poder ayudarlo.

Paradigma educativo que subyace en los programas:

En Iztacala había cierto acuerdo de no enredarse en cuestiones muy tecnocráticas, incluso no hubo confianza en los modelos de la tecnología educativa, diseños de objetivos y planificación objetiva.

Existió más en este sentido, la preocupación por encontrar respuestas a las problemáticas que se tenían, que la posibilidad de reflexionar desde qué paradigma u orientación se les estaba dando solución a dichos problemas. En esa época, el saber pedagógico y más concretamente el saber de la metodología didáctica era en primer lugar, un saber orientado a resolver y a dar respuestas a ciertos asuntos que se estaban demandando y, en segundo lugar, fue un problema de estudio para los involucrados. Es decir, se estudiaban aquellos temas que pretendían resolver problemas prácticos y que estaban relacionados con sus actividades concretamente. Esto no quiere decir que los que estaban trabajando o desarrollando experiencias pedagógicas, eran en todos los casos mezclas y revolturas. Yo supongo que en distintos lugares hubo diferentes niveles de cuidado respecto a la coherencia, consistencia y a la armonía de las cosas que se hacían. Conozco materiales e inclusive libros que son en realidad una mezcla y un pegote insostenible conceptualmente, porque precisamente fue el producto de ciertas urgencias para dar respuestas prácticas, respuestas a demandas concretas; y la gente poco reflexiva o poco formada, tomaba de aquí, de allá, de acullá como si fuera cuestión de hacer un "licuado" y de hecho hacía un licuado pero de cosas totalmente inconsistentes, esto muestra precisamente que el problema era de índole de resolver una demanda, de atender un pedido y no la primera preocupación era la orientación conceptual de un paradigma. Ya después habría otro momento en el que de manera teórica se intentara construir el tema de estudio o paradigma educativo.

Limitaciones que presenta el Departamento:

Muchas de las limitaciones iniciaron desde la misma formación de los formadores o profesores que estábamos en el Departamento puesto que empezábamos nuestra trayectoria ahí.

En las mismas teorías u orientaciones teórico metodológicas seguía habiendo ciertas limitaciones pues nos desplazamos de una versión tecnocrática a una versión más informada por la sociología o polarizaciones muy drásticas de una sociologización.

Otra limitante es el afán mismo de formar, pues el proyecto de formación es personal. No es posible formar a alguien, ese es un ideal de intervención en el otro que uno no realiza nunca. Puedo afirmar que nadie forma a otro; ahora, si la formación no es un proyecto propio de la persona que se formó nunca se articula el discurso o la propuesta del formador "con el proyecto de la persona", es decir, cada quien construye su propio proceso formativo. Incluso hay departamentos de formación, áreas de formación, cursos de formación, etc., pero esos cursos, áreas o departamentos tratan de realizar lo imposible. La conciencia de que nadie forma a otro, de que si aquel que está en formación no tiene su proyecto de formación, darían a entender muchas de las dificultades, límites, y problemas sin sentido de las mismas actividades de formación. Esto nos ayudaría a reconocer que el problema, desinterés o "incapacidad de los maestros" para formarse, más que de ellos, es del proyecto de formación de la propia Universidad.

Por lo tanto como formadores, debemos buscar aquellas experiencias que sean significativas para el proyecto de acción que tiene cada maestro y en este sentido los contenidos que les demos serán formativos no porque los de un formador, sino porque es potencialmente formativo para el que se involucra en la acción docente. Por ello es que la concepción en torno a la teoría de la

formación estuvo profundamente reducida, dado que no se tomó en cuenta esto último que acabo de mencionar.

Así mismo hubo carencias de dos tipos: de demandas institucionales, es decir, los directivos y los funcionarios no estaban ya tan dispuestos a que los maestros se fueran o dejaran sus clases por una semana y se dedicaran a estudiar, mas bien querían que fueran más eficaces y resolvieran sus problemas dentro del aula, así como tampoco querían que fueran a aprender nuevos conocimientos porque esto implica criticar la misma función de los directivos o inclusive llegar a tener posiciones críticas con respecto a la educación. Debido a esto la demanda de Formación Docente fue disminuyendo.

Por otro lado el presupuesto que en un principio era muy superior, conforme transcurría la década de los 80 se fue estrechando, hasta llegar a un momento que ya ni para fotocopia, ni para cosas así había, entonces empezó a haber ciertas carencias en los dos sentidos, incluso puedo mencionar otro nivel de limitación, ya que los maestros mismos en la medida que sentían que ya habían tenido ciertos procesos formativos (y no hablo de formación en el último sentido que lo caracterizaba hace rato), es decir, que habían asistido a cursos, sentían que ya estaban resueltos sus problemas y luego entonces si a lo anterior le agregamos la misma insensibilidad de los formadores de no hacer propuestas diferentes para formación docente, seguía habiendo grandes restricciones.

Evaluación:

La evaluación se atendía como una necesidad entre muchas otras cosas y era vista como un elemento más, y no como un elemento rector, pues había áreas como evaluación curricular y evaluación del aprendizaje. Desafortunadamente ahora la evaluación está frenando todas las posibilidades de planteamientos y de proyección pedagógica. Todo se quiere evaluar, cosa que va contra

el discurso pedagógico mismo, es un error decir que hacer pedagogía es hacer evaluación ó hacer formación de profesores es hacer evaluación o bien, realizar cualquier tipo de proyección implica empezar por evaluación. Ésta última, parece la dominancia de las acciones administrativas sobre cualquier consideración de índole académica lo cual, considero un empobrecimiento radical y drástico del quehacer pedagógico.

Perspectivas de desarrollo para la formación docente:

Para comprender la dinámica institucional, hay que recordar que el Departamento dejó de ser funcional a la ENEP, puesto que ya se habían dado las modificaciones curriculares, se consolidó cierto nivel de funcionamiento y se tuvieron determinadas experiencias de formación, por lo que empezó a ser menos objeto de demanda, al mismo tiempo que decreció nuestra capacidad de oferta.

Así también, a finales de los 80's ya la demanda de posgrado para los maestros en ejercicio, empezaba a ser cada vez mas fuerte. Ellos mismos ya no querían asistir a ciertos cursos, algunos inclusive consideraban que era interesante, pero para ellos resultaba una demanda muy clara tener el grado de maestría, entonces ahí viene un elemento de evolución social que va contra el sentimiento de necesidad de existencia del Departamento, es decir, los maestros tenían ya otro proyecto, otro interés que cada vez se fue acentuando más por la formación curricular. La misma UNAM, incluso fue abandonando las acciones de formación cosa que culminó con la decisión tecnocrática de Barnés de cerrar el CISE, eso fue un indicativo que cancelaba la actividad de formación docente entendida en el sentido de apoyo a las actividades de los maestros y consolidaba como única vía de formación docente el estudio de posgrados.

Actualmente la FES Iztacala al igual que todas las unidades de la UNAM tiene los cursos que ofrece la Dirección General de Asuntos

del Personal Académico (DGAPA), que se dan en los interanuales y los intersemestrales y por otro lado muchas actividades de actualización se desplazaron a Educación Continua que son las actividades que los participantes pagan para que se les otorgue una constancia. En este caso, incluso hubo presión por parte de algunos funcionarios para que todas las actividades de apoyo u orientación a los maestros se ofrecieran en aquella línea. A mí mismo me desalentaron a organizar cursos o actividades y me alentaban a que las hiciera de aquel lado (es decir, estoy hablando de Educación Continua).

Por otro lado, creo necesario que haya un modelo específico de formación docente para la FES a fin de dar respuesta específica a necesidades particulares, problemas o situaciones concretas vividas con los maestros a través de una serie de acciones, proyectos y actividades de formación a doc, a las particularidades y condiciones de los grupos docentes. Sin embargo pareciera que la formación docente ha dejado de ser un proyecto institucional que "medio se atiende" por la DGAPA y si esto se sigue acentuando por la vía de Educación Continua, la perspectiva de desarrollo de la formación docente en Iztacala se percibe catastrófica y desalentadora.

FES ZARAGOZA (UNIDAD DE ASUNTOS DEL PERSONAL ACADÉMICO)

I.Q. Enrique Gil Flores (Maestro de tiempo completo en QFB y Biología)

Jefe de la Unidad de Asuntos del Personal Académico de la FES Zaragoza, UNAM.

Área que se dedica a la formación docente:

La Unidad de Asuntos de Personal Académico (U A P A) es la instancia que actualmente se hace cargo de la formación docente dentro de la FES.

En 1978 se crea la Unidad de Formación de Recursos Humanos y Evaluación Académica a fin de subsanar todas esas problemáticas que se tenían y que se tienen de no saber impartir bien los conocimientos. Ésta duró 5 años; hasta 1983 cuando surge la Unidad de Evaluación Académica que dependía directamente de posgrado y de investigación. En 1986 desaparece esta Unidad y se forma el Departamento de Formación Docente como Secretaría Técnica de Formación. Existe además, un Departamento de Desarrollo Curricular el cual se transforma en la Coordinación de Investigación Curricular que va a depender de la Coordinación General de Estudios Profesionales. Para 1990 desaparece la Coordinación de Investigación Curricular y la Secretaría Técnica de Formación Docente dando paso a la Coordinación de Investigación Educativa. Esta última desaparece en 1994 y se genera la Unidad de Desarrollo Académico que va a depender de la Secretaría de Asuntos Académicos y que está formada en ese momento por 3 departamentos: formación y apoyo pedagógico, educación continua y superación académica e intercambio académico y becas, hasta lo

que es actualmente la Unidad de Asuntos del Personal Académico y sus 4 departamentos.

Áreas académico-administrativas que integran la Unidad:

Estamos hablando de 4 departamentos que integran la unidad: el Departamento de Desarrollo Académico, el Departamento de Intercambio Académico y Becas, el Departamento de Evaluación Académica y el Departamento de Educación Continua. En lo que respecta a las áreas administrativas no manejamos nada administrativo, esto es totalmente académico.

Necesidades de formación docente en la Unidad:

En 1976, tras la creación de la ENEP se requirieron maestros. Muchos de ellos nos integramos por primera vez, sin tener experiencia como docentes, de tal manera que en realidad una formación pedagógica para dar clase nadie la tenía. Aún hoy sigue dándose el problema de que hay maestros que imparten clase, sin haber tenido una formación pedagógica, sólo se tienen los conocimientos adquiridos durante la carrera y la mayoría de los profesores no está capacitado para decir "voy a dar clase", desde el punto de vista pedagógico.

Principales funciones de la Unidad:

El primer paso es la superación. Desde el punto de vista pedagógico, la profesionalización de la Docencia ha generado muchas cuestiones polémicas. Normalmente los profesores de las áreas duras (Química, Ingeniería, Medicina, entre otras) piensan que es una tontería estudiar pedagogía. Sin embargo cuando se estudian estos temas se percibe que es necesario conocerlos para mejorar la cátedra.

Perfil formativo del Personal encargado:

No se requiere un perfil específico, sólo tener un compromiso con la Universidad. El trabajo lo puede realizar una persona del área de Biología, Psicología, etc.

Detección de Necesidades de Formación Docente:

En la actualidad las carreras están investigando las necesidades que presentan los profesores en su ejercicio docente. Anteriormente no era así dado que cualquier egresado podía dar clase, ahora para impartir cátedra es obligatorio haber tomado cuando menos un curso de formación pedagógica.

Debido a lo anterior, los coordinadores han investigado las principales necesidades que manifiestan los docentes y bajo ese esquema, es que se empiezan a crear los diplomados en esta área.

Paradigmas educativos:

El modelo educativo de la FES Zaragoza, es la enseñanza modular. *(No se abundó más a lo largo de la entrevista)*

Proyectos de Evaluación de Formación Docente:

Es indispensable hacer una evaluación académica de las siete carreras que maneja la FES y este proyecto es dirigido por el Departamento de Evaluación Académica. Se trata de ver la deficiencia que tienen cada uno de los profesores, para después informarle al profesor en qué está fallando, pues el hecho que domine su asignatura, no quiere decir que sepa transmitir adecuadamente sus conocimientos. Se trata pues de visualizar las carencias pedagógicas de los académicos e invitarlos a que tomen cursos sobre docencia.

Financiamiento:

En el momento de su creación la FES apoyó los cursos. Actualmente muchos de los cursos que ofrece el Departamento de Desarrollo Académico, no se cobran, el maestro no paga nada a no ser que quiera tener un diplomado o tomar un curso a través de Educación Continua.

Limitaciones de formación docente:

En el aspecto económico. Esas son las limitaciones normalmente en cualquier administración.

Impacto de la formación docente:

Los programas de mayor impacto son los de Docencia Universitaria y el de Investigación Educativa, y refiriéndonos al impacto que tiene la formación docente de manera personal, ocurre una transformación en la forma de concebir a un docente. Para mí, los diplomados que he tomado han cambiado totalmente mi manera de dar clases, el trato a mis alumnos es diferente. Ahora me he vuelto más tratable y menos impulsivo.

Perspectiva de desarrollo:

El Director está muy interesado en crear una maestría a distancia de formación docente para fortalecer la profesionalización de la docencia, debido a que hay maestros que no pueden dejar sus clases. Esto es un proyecto institucional que se tiene para los profesores que se dedican completamente a dar clases.

Ahora en cuanto a prospectiva se refiere para la formación docente dentro de la Facultad, la meta es lograr que el 30% o más de los docentes, dentro de cuatro años se hayan involucrado en la profesionalización de la docencia.

Departamento de Desarrollo Académico

Fis. Carlos Javier Martínez Gómez

Creación del Departamento:

Hace 16 años el nombre del Departamento era un poco extraño, era Dirección General de Intercambio Académico (DGIA). Desde esta fecha ya existían los cursos de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA). Posteriormente todo esto vino generando departamentos o unidades diferentes y ahora este Departamento recibe el nombre de Departamento de Desarrollo Académico. La Universidad debe tener un propósito permanente de dar una actualización, superación y formación docente como una estructura social pero con una parte moral debe dar esa garantía social de que lo que hace por sus académicos es en beneficio de la propia Facultad.

Expectativas de la formación docente:

Después de algunos años de haberse creado la FES parece ser que la formación docente gana un lugar específico, como algo independiente de la DGAPA. Posteriormente se crea el Departamento de Desarrollo Académico y en este momento en términos de interés, le empiezan a salir apéndices y paradójicamente a mi manera de ver, le sale un apéndice en la cabeza que se llama Unidad de Asuntos de Personal Académico y en el cual se encuentran también Becas, Educación Continua y Evaluación Académica.

Funciones del Departamento:

Tenemos formación, superación y actualización docente. Sólo que el problema reside en el hecho de tratar de definir, ¿Cuándo me formo? ¿Cuándo me supero? Y ¿Cuándo me actualizo?

Perfil formativo del personal responsable del Departamento:

Tendríamos que discutir demasiadas cosas al respecto, probablemente hasta mi jefe me daría con una cubeta, pero hay muchas funciones de la Universidad que las debería hacer una persona especialista en el área.

Financiamiento de los proyectos de formación docente:

Dentro de lo que manejamos nosotros, que es formación y superación académica, no hay ninguna limitante en los recursos que tienen que ser utilizados como son los manuales, materiales didácticos, de apoyo, etc. Sin embargo sí lo hay, en términos de financiamiento para los cursos, ya que si una persona da un curso de Superación Académica dentro de la Facultad no recibe ningún salario, solamente una constancia y la única forma en que podemos tener gente con cierto prestigio en los cursos, es que sea de la misma Universidad, porque podríamos cubrir sus horas con el Banco de horas-curso que tenemos de la DGAPA. No obstante existe la posibilidad de tener ponentes externos en los cursos, a través del Departamento de Educación Continua, sólo que en este caso los participantes tienen que pagar por los mismos.

Elaboración de detección de necesidades de formación docente:

Tenemos una lista de las necesidades por carrera y además podemos ver con los jefes de carrera cuáles son los intereses de cada uno de los maestros. Aquí el problema principal es que la gran mayoría de la gente confunde este tipo de apoyos que implican programas estructurados de formación docente, con las maestrías y doctorados que son estrictamente de Superación Académica.

Paradigmas educativos que subyacen en los programas:

Pedagógicamente no sé desde qué enfoque teórico se elaboran los programas, pero el propósito es básicamente dar una idea de la esencia de la Universidad, por eso se creó este módulo de introducción a la FES y así teóricamente marcamos un hito en el tipo de escuela que nosotros fundamos.

Tipos de programas que se llevan a cabo dentro del Departamento:

Dentro de la estructura de lo que hace el Departamento de Desarrollo Académico, muchas cosas no están establecidas, tenemos un departamento de traducción; tenemos la clasificación de cursos internos y externos. Dentro de los cursos internos tenemos lo que es actualización, superación y formación y los cursos externos son de la DGAPA, de los cuales, existe un presupuesto específico de horas para la FES. Así mismo dentro de este Departamento se coordina el Diplomado de Formación Pedagógica a través del Sistema Abierto para el Desarrollo Docente (SADD) que surge como una respuesta a esa necesidad de actualización de gran parte de los docentes. Dicho Diplomado está integrado por cuatro cursos y dos talleres y son los siguientes: "Introducción al estudio de la Universidad y de la FES Zaragoza", "Diseño y Desarrollo Curricular", "La Didáctica del Sistema de Enseñanza Modular", "Análisis Interdisciplinario de los Planes de Estudio de la FES Zaragoza" "Taller de Redacción y Estilo" y "Taller de Lectura y Redacción".

Vinculación Docencia-Investigación:

Una persona que nunca ha hecho investigación, jamás va poder investigar y va tener que ir aprendiendo a asimilar todo su plan de estudios. Por eso México está como está, porque cuando ya lo asimilaste tienes 50 años, ahora tenemos que ver que el que hace

ciencia, está a la zaga, dentro de la misma Universidad, al que hace tecnología.

Limitaciones de la formación docente dentro del Departamento:

No hay dinero, es muy difícil que se pueda obedecer a las necesidades específicas de un grupo o de una carrera, puesto que existen restricciones de presupuesto.

Impacto de la formación docente:

Pienso que no está totalmente evaluado el impacto de la formación docente o sea, el departamento hace las funciones, pero con una población tan grande no tiene la posibilidad de hacer una evaluación directa. Por ejemplo la DGAPA, da 15 cursos por semestre de 30 gentes, entonces son 450 docentes. Tenemos una población de 1400 profesores, estamos hablando de 1200 ó 1300 profesores que no toman cursos. ¿Qué sucede con los docentes que no tienen la oportunidad de tener una formación docente?

Aquí lo que falta es una política general de cómo debemos interpretar esos resultados y el envejecimiento de cursos que existe, pues tú ahora eres vigente, pero 20 años más tarde probablemente ya no puedas dar lo que aprendiste y entonces tendrás que volver a actualizarte.

Perspectivas de desarrollo de la formación docente:

Es necesario implementar un modelo de Formación Docente para la FES, pero no hay dinero y los cursos cuestan, no pueden darse gratis.

Sin embargo, en México se puede hablar de esta manera de ser desinteresada de los universitarios que es la que sostiene y mantiene viva la Universidad por lo que sí existe la posibilidad de generar apoyo a la docencia a fin de que los maestros hagan

estudios formativos y se siga conservando el sentido humano de la formación.

Departamento de Intercambio Académico y Becas

I.Q. Enrique Gil Flores.

Principales funciones del Departamento:

Esta área se encarga de las becas y los proyectos de intercambio académico, que son programas establecidos por la Universidad y que se apoyan a través de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA). Todo maestro ya sea de tiempo completo o de asignatura con un mínimo de 20 hrs., tiene derecho a ir a dos congresos nacionales y uno internacional, cada año. Estas son las opciones que tienen los docentes siempre y cuando no se repita la ponencia, ya que para cada evento debe ser una ponencia totalmente distinta. Si son varios los docentes que hicieron el trabajo el que se registra en primer lugar es el docente al que se le va a dar el apoyo económico, son reglas establecidas por el Consejo Técnico de la Facultad. Así mismo existe otro tipo de beca cuando el maestro quiere estudiar alguna maestría, doctorado, posdoctorado o va realizar su año sabático.

Los profesores pueden tener beca a través de CONACYT, pero de ser así no pueden pedir la que otorga la Universidad a través de la DGAPA, ya que no puede estar percibiendo beca por 2 lados.

Regresando a las becas que otorga la UNAM ya sea nacional o internacional, es indispensable que el docente cubra ciertos requisitos, por ejemplo, los que van a hacer una ponencia tienen que tener su carta de aceptación de su ponencia y después traer su constancia de que fueron a la ponencia. Los docentes que van a hacer su maestría, doctorado o año sabático deben tener su proyecto de investigación, su carta de aceptación de maestría,

doctorado o lo que vayan a estudiar, recibiendo un plazo determinado para concluir su trabajo. En caso de no terminar en el tiempo estipulado, la Universidad le retira el apoyo económico y tiene que devolver el dinero, por eso existe una carta compromiso, donde dice que ellos se van a dedicar a estudiar de tiempo completo, y no pueden trabajar o hacer otra cosa.

Además para que al docente le sea aceptada su beca, la escuela debe tener un plan de desarrollo académico y ese plan debe pasar al Consejo Técnico con este documento y se envía un oficio donde se informa que el profesor puede pasar a recoger su cheque en las ventanillas de Rectoría, si es un evento nacional; si es para el extranjero se les envía el cheque. Eso es a grandes rasgos todo lo que pertenece a becas.

Ahora con relación al año sabático, el profesor debe cubrir un requisito fundamental, que es el de ser docente de tiempo completo, definitivo. Cada seis años tienen derecho a realizar todas sus inquietudes fuera de la Universidad, puede ser aquí en Toluca, Chihuahua, Brasil o en cualquier lugar que él quiera.

Para dicho año sabático realiza un proyecto de investigación que debe ser avalado por la institución y el asesor con el que va a estar.

Con lo que respecta al intercambio estamos hablando de que la UNAM tiene relación con muchas Universidades; por ejemplo la Complutense de España o la de Bogotá en Colombia, puede ser que un maestro de aquí, de tiempo completo quiera ir a la Universidad Complutense, entonces se realiza un intercambio académico. En este caso la Universidad de aquí puede pagar sus gastos de viáticos o bien cubrirlos la Universidad de España, esto ya depende del convenio que se establezca previamente.

Por lo tanto el intercambio puede ser nacional o internacional. Si tú te quieres ir a la Universidad de Brasil por ejemplo, te puedes ir, siempre y cuando haya interés de la Universidad de que tengas una estancia allá, por ejemplo un muchacho de Eslovaquia, mando aquí a

Zaragoza un correo electrónico en donde nos dice que está interesado en estudiar todo lo relacionado a la fauna y flora. Pero en este caso es necesario saber si la Universidad de allá va a pagar los gastos o si quiere que se le pague aquí, pues de ser así, hay que darle un seguro de vida, otro contra accidente y uno, contra asaltos, pues si ocurre algo la responsabilidad es del país, en este caso es necesario considerar todos estos aspectos.

Vinculación del Departamento con las demás áreas administrativas de la FES:

El vínculo es académico todo lo que hacemos en esta Unidad es para los profesores académicos, no se ofrece ningún servicio a alumnos. Ahora bien, este Departamento así como los otros tres son autónomos y dependen directamente de la Unidad, misma que depende de la Secretaría Académica, y esta última del Director.

Departamento de Evaluación Académica

Dr. Luis Mariscal González

Creación del Departamento:

Este departamento anteriormente se llamaba Unidad de Formación de Recursos Humanos y Evaluación Académica, esto fue en el año de 1980. Lo anterior depende del organigrama de cada administración cuatrilineal, ya que pueden ir cambiando las áreas de acuerdo a los proyectos de trabajo que tenga la Dirección administrativa.

Principales funciones del Departamento:

El objetivo principal sería apoyar a los profesores, de una forma real y verdadera en las áreas necesarias, para su desarrollo académico y así conocer cómo estamos académicamente, cuáles son

las bases que tenemos, y qué es lo que tenemos que hacer o remediar, en el trabajo con los docentes. Esta es la función concreta del Departamento.

Así mismo podemos visualizar como funciones las siguientes: proponer al jefe de la unidad la aplicación de los programas, en las diferentes áreas, reportar a la Secretaría General las diferentes actividades que realiza la UAPA y reportar el estado que guarda, evaluar los resultados obtenidos de cada uno de los tres programas que se atienden, entre otras.

Perfil formativo del personal que se dedica a la formación docente:

Debería estar al frente una persona que haya tenido experiencia en la docencia, en la información de perfiles profesionales, por parte de los docentes dentro de las mismas carreras o de la formación de algunos posgrados.

Financiamiento:

En términos reales no hay apoyo económico ya que si hay un curso directamente para los profesores no se les cobra e incluso hay cursos y diplomados que tienen becas del 50% y los cursos que se dan a través de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) son gratis. No obstante existen cursos que están abiertos al público externo y éstos si se cobran a través de Educación Continua y de esta forma es que se obtiene cierto financiamiento.

Tipos de programas que se llevan a cabo:

El Departamento de Desarrollo Académico, a través de una solicitud, nos pide los cursos, los cuales pueden ser disciplinarios o pedagógicos para que el profesor aplique la pedagogía en sus alumnos y así trate de encontrar la estrategia, para que su materia pueda ser comprendida de una mejor manera, o puede ser

disciplinario en la medida que el profesor esté actualizándose constantemente.

Proyectos de evaluación de la formación docente:

Hay tres grandes áreas de evaluación: una área en la que se obtiene parte de la formación docente de un profesor, se constituye por un cuestionario que hemos realizado precisamente para saber cuál es su formación educativa, su actualización, sus grados académicos que haya obtenido, su formación disciplinaria o formación pedagógica (siendo éstas las dos grandes áreas en que se puede dividir la docencia). Después de eso consideramos en gran parte la información que nos da directamente el profesor y así también la posibilidad de que los estudiantes nos brinden en un momento dado su apreciación respecto al profesor para lo cual también se ha elaborado un cuestionario que se aplica a los alumnos a mediados del semestre, para que no haya sesgos de valoración. En este sentido estamos siendo un poco neutrales por eso es que se pretende que se aplique a la mitad de los semestres, a cada uno de ellos. Este cuestionario evalúa los siguientes aspectos: asistencia, puntualidad, objetivos del curso, profundidad en temas, técnicas didácticas, ambiente de trabajo, motivación, manejo del grupo, relación del desarrollo del curso con el programa, material didáctico, contenido del material bibliográfico, instalaciones donde se desarrollan los cursos, etc.

Finalmente tenemos otra evaluación que es un poco oculta, que la tomamos de las actas de exámenes, una vez que se hayan procesado por los medios electrónicos necesarios, se pasa la información para que nosotros también hagamos el cruzamiento debido. Esta información la podemos adaptar a nuestro sistema para visualizar los índices de reprobación, índices de aprobación e índices de deserción por parte de los alumnos, y ésta constituye otra categoría que nos permite evaluar al profesor

Consideraciones en torno a la formación docente en la ENEP Acatlán...

La finalidad de que tengamos todos estos datos de evaluación son para lograr el mejoramiento de la práctica docente, en ningún momento esta evaluación puede servir para otro tipo de actividad, pudiéramos decir, "ya me calificaron, ya le preguntaron a mis alumnos, yo ya dí mi respuesta ahora merezco una categoría superior como profesor, ya me hice acreedor de una definitividad como profesor, porque ustedes ya están conscientes de que yo soy el más "chipocludo". Esa no es la finalidad; al docente le podemos reconocer, le podemos felicitar, pero no podemos ofrecerle algún tipo de promoción, ya que de eso se encarga un Departamento distinto, que es el de promociones y dictámenes, y que depende de la Secretaría General, directamente.

Limitaciones de la formación docente:

Las únicas limitaciones que pudiésemos tener, son que el docente no quiera dar la información fidedigna, o que no pudiera en un momento dado acceder a ningún programa de evaluación. Puede ser que podamos hacer muchas propuestas y que el profesor no acepte y esto formaría parte de la poca sensibilización que exista entre los profesores en torno a la evaluación de los docentes, como una área que les permita lograr un mejoramiento de su propia práctica.

Departamento de Educación Continua

Dra. Margarita Cruz Columba

Necesidades de la formación docente dentro del Departamento:

La Educación Continua es algo relativamente nuevo en la Universidad porque no hay estatutos establecidos de Educación Continua, es más ni está reglamentado dentro de la FES. Surge como la unión de Investigación y de Formación Docente y antes se conocía como COEPIDA. (es decir, era un Comité de Educación

donde estaban todos los Departamentos: Desarrollo Académico, Formación Docente y Educación Continua). Dicha instancia comenzó a funcionar aproximadamente por el año de 1977-79 y se constituiría como una área que "amarraría" académicamente, la investigación, la docencia y la formación.

Expectativas de la formación docente:

El área de Educación Continua era muy amorfa y se tenía la idea de trabajar la actualización docente.

Principales funciones del Departamento:

Las principales funciones que se tienen son: ofrecer actualización técnica, humanística y profesional a nuestros maestros y actualizar a nuestros egresados con temas de gran impacto, innovadores y que no están incluidos en la currícula. Así mismo, se encuentran dentro de nuestras funciones, coordinar, dictaminar y organizar cursos y diplomados de actualización docente, de formación profesional y de extensión de la cultura.

Ahora bien, para que un maestro tome un curso o diplomado le damos una forma de inscripción y se le dan los requisitos que requiere el curso, mismos que dependen del tipo de curso, del número de horas que sean, y de la actividad, es decir, si son talleres, diplomados, etc. El maestro hace su propuesta por escrito y lo manda al Comité Académico de Carrera, para que la carrera a la que pertenece lo valide académicamente. El Comité de Carrera, es una área colegiada de maestros y ésta es la única manera que hemos encontrado más sana para la higiene mental y la validez académica de los eventos.

Por otro lado, existe un plan de becas que oferta el STUNAM y el APAUNAM, que son nuestros sindicatos en la Universidad, donde un número determinado de profesores se puede ir con becas completas, con un 50% ó un 25%. Luego entonces dentro del

Consideraciones en torno a la formación docente en la ENEP Acatlán...

personal que nos apoya como instructores en los cursos, tenemos gente interna de la FES y gente externa también, del IPN (UPICSA), de diferentes Hospitales e Institutos de Investigación que vienen a formar parte de las áreas de capacitación y educación con nosotros. Tenemos gente de las Delegaciones de Iztapalapa, y dado que es una necesidad inherente en la preparación dentro del proceso educativo, hemos tenido hasta maestros de primaria.

Tipos de Programas que se llevan a cabo dentro del Departamento:

Tenemos tres programas: el de mayor importancia o de mayor "raiting" es el de Docencia Universitaria. Es un diplomado que dura un año; por decirles algo, ahora tenemos tres grupos que inician al mismo tiempo el diplomado con diferente horario y diferente lugar. Tenemos también el Diplomado de Investigación Educativa, con muy buena participación, el programa del Sistema Abierto para el Desarrollo Docente (SADD), es decir, contamos con un sistema abierto de aspectos de tipo pedagógico que organiza directamente el Departamento de Desarrollo Académico, y finalmente coordinamos un Diplomado de Investigación Clínica y Epidemiológica y aunque éste formaría parte del área disciplinar es formativo y de actualización porque le da diferentes herramientas al profesor para trabajar dentro del aula.

Perfil formativo del personal encargado:

Entre las características que tendrían que tener las personas, es: disciplina, formación de tipo docente o una visión pedagógica, para poder satisfacer las necesidades de los docentes, pues tal vez nunca vamos a saber todo pero a lo mejor te da elementos para poder canalizar sus prioridades. De hecho la red de Educación Continua en la UNAM, que está en Ciudad Universitaria organiza un diplomado de gestión administrativa para gentes que ocupan el puesto de Educación Continua y se les enseñan algunas cosas como,

qué tipo de constancias otorgar, qué es un reconocimiento o un diploma, por qué les debemos de dar a los cursos básicos, diploma con créditos y a los cursos de educación continua no, entre otras cosas más.

Financiamiento del Departamento:

El Departamento de Educación Continua como todos los departamentos de este tipo en la UNAM son autofinanciables, es decir, la gente tiene que pagar por los cursos a los que asiste, ya que éstos deben de ser autofinanciables, administrativa y económicamente para el apoyo de maestros, la organización interna, y la elaboración de carteles, fotocopias de materiales, etc.

Detección de Necesidades:

Se cumplen primeramente las exigencias del público externo al Departamento, luego las necesidades de los maestros de la Escuela y en algunas ocasiones hemos sentido la necesidad inherente de cubrir algunos cursos en el área disciplinar. Por ejemplo en el área médica tenemos ciertas necesidades y creemos prioritario tener un diplomado de diabetes, eso es una prioridad sentida porque el número de gentes que tienen esto es muy alto, pero es más bien una detección de necesidades coloquial, pues como yo soy médico, se que habría muchas personas interesadas en tomarlo.

Proyectos de evaluación de la formación docente:

Se está intentando hacer una evaluación académica muy "sui generis", evaluando la productividad de los maestros y para ello se está tomando en cuenta los cursos de actualización y los diplomados que están tomando año con año. El profesor de alguna manera se le estimula para que tome cursos de actualización en la misma escuela y esto es un factor que podemos calificar para realizar la evaluación de la formación docente.

Con referencia a nuestros programas, hay una manera parcial de hacer la evaluación para cada uno de nuestros cursos y diplomados. Se evalúa desde el punto de vista parcial la forma y los modos en que se llevan a cabo, si vino el ponente, si asistió, si era conocedor del tema y todo eso. No obstante se carece de un programa estructurado de evaluación, de hecho creo que es una de las grandes prioridades que hay que organizar.

Por otro lado en torno al desempeño docente cada profesor es libre de incorporar, de quitar o de poner en su programa lo que quiera, pero hay otro problema, a veces los maestros vienen y me dicen: "sabes, yo quiero dar un diplomado". Pero de Pedagogía o de Educación no saben nada, entonces a estos profesores, se les apoya mandándoles una persona que les pueda asesorar sus proyectos.

Limitaciones:

Una muy marcada limitación, es la falta de personal. El Departamento está constituido por una servidora y un colaborador, que es el maestro Francisco (que es odontólogo) y entre los dos tenemos que sacar el trabajo administrativo. Es indispensable en este caso contar con un equipo, si no multidisciplinario, sí multiprofesional donde deba existir un pedagogo, un psicólogo, un administrador, y un contador lo cual facilitaría mucho los procesos dentro de la formación docente.

Por otro lado, existe la carencia de utilería, la situación de equipo está obsoleto, tenemos una computadora nueva, tenemos un mes con Internet, anteriormente no podíamos comunicarnos al exterior. La otra parte, es el espacio, estamos hacinados. Tenemos un severísimo problema en infraestructura para los recursos humanos que trabajamos aquí. Hay salones que están pintarrajeados, no hay botes de basura, no hay cortinas, es decir, no hay salones ex profeso para recibir a gente externa y que paga. La falta de personal, el excesivo trabajo administrativo y la poca

relación con otras áreas administrativas, son nuestras principales limitantes.

Además como nosotros manejamos ingresos extraordinarios no manejamos dinero, lo que manejamos son papeles, entonces somos los que tenemos que hacer el manejo para que se les pague a los profesores. Hay dos maneras de pagársele a los profesores, por honorarios profesionales y por asimilación de sueldos, entonces nosotros no somos ni contadores ni administradores, andamos como peleados con las matemáticas y necesitamos un contador para que siga todos estos procesos.

Impacto de la formación docente:

Hace 25 años, la planta docente estaba constituida por jóvenes profesionistas. La mayoría de los que veníamos a trabajar aquí éramos casi recién egresados de la escuela. Ahora, ya muchísima de la gente ha tenido su consolidación profesional, ha hecho su formación profesional y académica en la escuela. El hecho de que la ENEP pasara a ser Facultad, la proyección de las maestrías, la incorporación del Sistema de Universidad Abierta como una opción para jóvenes que quieren superarse y que no pueden por su empleo y sus compromisos, son grandes avances para la Universidad. Además el ser un plantel localizado al Oriente, es resultado de un gran avance, porque tenemos un polo de educación y de cultura del área oriente que incluye Ciudad Nezahualcoyotl, toda la Delegación Iztapalapa, Chalco, Amecameca, realmente tenemos mucha proyección, pero creo que lo más importante de todo esto, es la consolidación de la planta docente que se tiene actualmente.

Al interior, muchísima gente se ha capacitado, se ha actualizado en áreas didácticas y pedagógicas, lo cual es realmente positivo, dado que somos una escuela multifacética, tenemos médicos, químicos, ingenieros, psicólogos, enfermeros (en dos niveles a nivel técnico y licenciatura) y es claro que no sólo se deben tener

conocimientos en el área disciplinar, sino también en torno a la docencia.

Perspectivas de desarrollo del Departamento:

Creo que ha ido pasando por diferentes etapas: de pertenecer a la Coordinación General de Estudios de Posgrado, Investigación y Desarrollo Académico (COEPIDA), después al conformarse ya como un Departamento y tener Educación Continua en Zaragoza e ir formando poco a poco el espacio de Educación Continua se va marcando una gran pauta de crecimiento.

Al principio cuando la FES Zaragoza se crea se implementa un sistema educativo que en ese momento era innovador, es decir, estamos hablando de la enseñanza modular. Actualmente no somos modulares, yo diría que llevamos una especie de modularidad entre plan de asignaturas y otros. Por lo tanto los modelos educativos que nos han venido impactando, han variado dependiendo de las necesidades de los docentes y de los alumnos.

Ahora para lograr un verdadero avance, tendrían que elaborarse programas de desarrollo académico muy formales en base a las necesidades de los maestros; eso es lo que ha fallado, pues no ha habido un programa formal que "estimule" al maestro a incorporarse a los programas para formarse. Tenemos maestros que tienen más de cinco años que no toman un curso de actualización, saben mucho de sus áreas técnicas y profesionales, pero no saben de las áreas educativas o pedagógicas; por lo tanto eso le da mucha limitación al entendimiento con los alumnos y por tanto a su desempeño docente.

ENEP ARAGÓN

Lic. G. Susana Viguera Moreno

Jefa de la Unidad de Apoyo Pedagógico y Servicios a la Comunidad de la ENEP Aragón, UNAM.

Área que se encarga de la formación docente:

UNIDAD DE APOYO PEDAGÓGICO Y SERVICIOS A LA COMUNIDAD

Hace 25 años estas tareas de formación las tenían las jefaturas de carrera, de manera informal. Sin embargo no había un programa estructurado, ni un área que se encargara única y exclusivamente de la formación docente. Esta Unidad es creada en Enero de 1999 como Departamento de Apoyo Pedagógico; en Agosto del año 2000 la elevan a rango de Unidad (debido a la amplitud de las tareas que desempeña y porque además se requiere cada vez de mayor apoyo pedagógico para las carreras) y para febrero de este año (2001), recibe el nombre actual: Unidad de Apoyo Pedagógico y Servicios a la Comunidad (UAPSC).

Los programas con que cuenta actualmente son los siguientes: tutoría, formación docente, formación integral del alumno, asesoría pedagógica, elaboración de material didáctico y apoyo a la comunidad. Considerando lo anterior, el de formación docente es el segundo más importante que está vinculado con todas los programas ya mencionados. Ahora como parte de la Coordinación de Servicios a la Comunidad, tiene los siguientes Departamentos: Servicio Social, Bolsa de Trabajo y Servicios Médicos.

Áreas académico-administrativas que integran la Unidad:

En términos de áreas administrativas no manejamos nada porque la unidad está conformada por programas que en el futuro se van a

convertir en departamentos, por lo tanto deberá haber un responsable para cada uno de éstos.

Necesidades de creación de la Unidad:

Para 1998, da comienzo la administración del Mtro. Carlos Eduardo Levy Vázquez y es entonces cuando se da inicio a las propuestas de crear un programa de formación docente muy fuerte. Desde su plan de trabajo trae como línea laboral, desarrollar las tutorías y elevar la formación y actualización de los profesores; pero no encuentra a quién encargárselo dado que hasta la administración anterior las jefaturas de carrera se hacían cargo de las necesidades de los docentes en forma superficial. La Unidad de Planeación coordinaba los cursos de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) y la Jefatura de Educación y Seminarios organizaba algunos cursos de temas diversos para los profesores.

Debido a lo anterior, el Director Levy ve la necesidad de crear una instancia que se encargue específicamente de coordinar estas tareas y que ya no estén dispersas. Entonces crea la UAPSC y al momento de crearla presento mi plan de trabajo en base al plan de desarrollo del Director y es así como se pone en marcha dicha Unidad, es decir, el plan de desarrollo me permite desglosar las necesidades que él vio y que a su vez todas las áreas las tenían. Las doce licenciaturas planteaban la prioridad de consolidar diversas acciones de formación para los docentes y justamente cuando se crea el Departamento de Apoyo Pedagógico se van cubriendo tales necesidades. Ahora ya hay una instancia que puede atender toda la petición de cursos, conferencias, elaboración de manuales y antologías.

Expectativas de la formación docente:

Dentro del programa de formación docente, tenemos como objetivos: sustentar las bases de un proceso de profesionalización que permita generar en la UNAM, (Campus Aragón) un proyecto docente; proporcionar al docente del campus Aragón los referentes teóricos conceptuales-metodológicos e instrumentales que le posibiliten construir y reconstruir su práctica para lograr un docente con calidad; [mismo que] después de toda esta formación que le damos deberá construir una propuesta de metodología didáctica, para su objeto de estudio con la finalidad de que lleve a la práctica los referentes aprendidos.

Funciones de la Unidad:

Dentro de las funciones de la UAPSC, se encuentran la de atender la formación integral de los alumnos, la formación docente, el desarrollo curricular, apoyar pedagógicamente a los alumnos de manera individual y en aspectos personales; canalizar a estos mismos si así lo requieren a otras áreas o instancias, preparar a los alumnos de bajo rendimiento; por ejemplo, si tienen materias con alto índice de reprobación, etc. En términos genéricos estas son las funciones y todas ellas se enmarcan dentro del ámbito académico.

Así mismo, las principales acciones que se tienen dentro del Programa de formación docente, son las siguientes: la creación y puesta en marcha del diplomado en docencia universitaria, la elaboración de programas de formación, la evaluación y seguimiento del desempeño docente, la elaboración de detección de necesidades de los profesores que ingresan a la planta docente y la selección, desarrollo y evaluación del personal docente.

Ahora bien, administrativamente esta Unidad es como una instancia intermediaria entre los profesores y la DGAPA dado que los profesores planean los cursos con apoyo de las jefaturas, los estructuran y nos los mandan para avalarlos, estudiamos el

currículum del ponente, recabamos formatos, talones de cheque y ya que tenemos todo en un paquete lo mandamos a la DGAPA y lo vuelven a revisar. Una vez dado su visto bueno se llevan a cabo los programas.

Perfil específico del personal que está al frente de la Unidad:

En el caso de la UAPSC, yo estoy al frente como jefa de la unidad de todos los programas y soy pedagoga, pero también de manera particular en cada programa hay una persona asignada como responsable con un perfil especial, no muy delineado.

En el caso del programa de formación docente, específicamente debe haber una persona que precisamente tenga esa formación que además de ser pedagogo, sea una persona que siempre puede estar en constante contacto con las jefaturas del área para ver las necesidades y se involucre abiertamente con los docentes, es decir, que tenga cierta empatía con ellos.

Financiamiento:

En este caso estamos hablando de algo que todavía no he conseguido. No ha estado ni estará financiado el programa de formación docente. Todos los cursos que organizamos como unidad, no están financiados por nada ni nadie. Los maestros que asisten a los cursos no se les cobra ni a los ponentes se les paga por lo tanto los ponentes lo hacen por "amor a la camiseta", pero también porque saben que no hay recursos y desean contribuir con la Universidad.

No todos los ponentes son de la ENEP, algunos son externos, por ejemplo hemos tenido personas que son de la Escuela Normal de Maestros, uno que otro ponente de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y en este momento, tenemos una persona que esta dando un curso y que es funcionaria del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Actualmente no tenemos ningún financiamiento pero estamos viendo la posibilidad de obtener más recursos pues a estos maestros les podemos pedir que nos den dos veces el curso gratis, pero una tercera vez, ya no. Además de estos cursos que ofrecemos tenemos un Diplomado que está coordinado por Educación Continua, dado que es la única instancia en la escuela que puede cobrar. Nosotros nos encargamos de diseñarlo y estructurarlo, conseguimos ponentes, participantes y se los dimos a ellos para que se hicieran cargo del cobro. Por otro lado, existen también los cursos que organiza y financia directamente la DGAPA, sin embargo los materiales y recursos que se requieren para los mismos, los cubre la ENEP con su presupuesto.

Elaboración de detección de necesidades de formación docente:

El programa de formación docente, viene a ser como uno de los ejes que atraviesa todas las acciones que se llevan a cabo en la UAPSC dado que para nosotros este programa tiene que ver con el de tutor, puesto que todo profesor es primero tutor y después propiamente profesor.

Por lo tanto los docentes están recibiendo desde que iniciamos el programa, una capacitación constante; a esta capacitación nosotros le hemos llamado "seminario permanente de tutor" y consta de una serie de conferencias, cursos y pláticas. En un futuro esperamos que todos nuestros profesores sean tutores, y que mejor que irlos formando desde que ingresan.

Ahora, con respecto a cubrir las necesidades de los docentes, podemos decir que no echamos andar nada si antes no hay una detección de necesidades. Para el diplomado realizamos una investigación, se hizo entonces una aplicación de cuestionarios, entrevistas y encuestas con los profesores de la ENEP, y de ahí se desprendió el diplomado y los módulos que lo integran. Con respecto a los demás cursos, nosotros acudimos personalmente con los jefes

de cada carrera, se les aplica un cuestionario en donde se les dice que ellos mencionen qué cursos necesitan para un período determinado de tiempo.

Enfoques y paradigmas educativos que subyacen en los programas:

La necesidad, fue primero, después nos sentamos hacer el plan de trabajo. Entonces aquí la fundamentación se ha ido estructurando al paso del desarrollo de los programas. Tenemos una concepción pero no la tenemos plasmada en nuestro plan de trabajo, la tarea que tenemos ahora es dejar bien fundamentados todos los programas que ya están llevándose a cabo puesto que solamente están idealizados, de ahí que debemos plasmarlos y en ese sentido los enfoques teóricos que manejamos son en cada uno hasta cierto punto algo diversos, por ejemplo en el de tutoría nosotros manejamos un enfoque de aprendizaje significativo, aprendizaje estratégico, aprendizaje autónomo, enseñanza semidirigida, didáctica crítica y aunque éstos sean enfoques del programa de tutoría, valen para formación docente, dado que se involucra tanto la enseñanza como el aprendizaje y nuestro propósito es lograr que todo profesor al final de su formación sea un profesional de la docencia, dado que consideramos que la profesionalización de la docencia es el eje principal de la formación docente, y en cuanto al alumno su eje rector, sería la formación integral.

Considerando lo anterior, creemos que el docente tiene su área de especialidad y de conocimiento, pero por ejemplo, un ingeniero que conoce muy bien su área, cuando ya viene a dar clases a nivel superior, debe convertirse en un profesional docente, es decir, una persona que no sólo transmita conocimientos sino que también esté constantemente viendo qué herramientas didácticas hay, cuáles puede manejar y en qué grupos puede hacerlo. Tiene que estar estudiando las características de los alumnos y conocer lo que es la didáctica, pues si bien no va a ser pedagogo, sí va a ser docente. De

esta manera se logrará una profesionalización docente en el momento en que la persona maneje su área de conocimiento al mismo tiempo que el área de conocimiento pedagógico.

Tipos de cursos:

Con relación al programa de formación docente tenemos dos vertientes: los cursos que hemos diseñado dentro de la Unidad y que abordan meramente cuestiones pedagógicas, los cuales han sido organizados en un catálogo, estructurados con el número de horas en que se llevan a cabo y explicados en qué consisten, cada uno de ellos. Dentro de esta vertiente, incorporamos el Diplomado en Docencia Universitaria, el cual consta de seis módulos: explicación y análisis del acto educativo; teoría curricular como una explicación de la práctica docente; didáctica y proceso de enseñanza-aprendizaje; herramientas didácticas; motivación y teorías del aprendizaje en la práctica docente; y el docente investigador. La otra vertiente, son los cursos de actualización que ofrece la DGAPA en distintas áreas de conocimiento.

Modalidades didácticas:

Son cursos, seminarios, conferencias, pláticas, talleres y asesorías individuales y todo eso es formación docente para nosotros.

Vinculación Pedagógica:

Los cursos tiene secuencia y continuidad. Por ejemplo a los docentes de nuevo ingreso les damos un curso de didáctica general y luego toman un segundo que ellos mismos han pedido en base a sus necesidades, que es el curso de didáctica II y después de éste, asisten al curso de estrategias y habilidades docentes y a partir de ahí, el docente que desea seguirse preparando se va al diplomado.

Limitaciones de la formación docente:

La formación docente la concebimos como una formación en el área pedagógica, no en el área de cada una de las disciplinas de los profesores. En principio de cuenta todos los profesores requieren de una formación docente y la formación de cada disciplina, no nos corresponde a nosotros como UAPSC ni está dentro del programa de formación docente

Con respecto a la infraestructura, cada carrera tiene un edificio, y ahí se imparten los cursos. Si nosotros tuviéramos una unidad de seminarios todos los cursos de formación docente se darían ahí, pero se imparten en las aulas donde toman clase los alumnos y en el caso del diplomado ocurre lo mismo y resulta ser que las aulas, no son lo propio para impartir un seminario de gran categoría como es el diplomado.

Impacto de la formación docente:

Cuando surge la ENEP nadie le ponía atención a la formación docente, estaba en cero. Hace 10 años, yo era Jefa de Sección Académica y había una Jefatura de Educación y Seminario, por casualidad me tocó llegar ahí, y pude apreciar que ésta fue el antecedente inmediato de lo que ahora es la formación docente. Actualmente el impacto que se le ha conferido a la formación es muy fuerte no porque nosotros estemos aquí sino porque el director y más específicamente, la administración tiene mucho que ver en el impulso que se le da a cada proyecto. Hay administraciones que le dan prioridad al espacio físico, entonces las escuelas crecen físicamente pero internamente no.

Perspectivas de desarrollo:

En el futuro el diplomado puede llegar a convertirse en una maestría, pues las acciones van creciendo conforme se van desarrollando todos los programas y esto ocurrirá porque los mismos

maestros nos los van pidiendo. Por ejemplo empezamos con diez cursos y ya tenemos veinte y van a seguir creciendo.

Además, ahora estamos trabajando en el diseño de un modelo específico de formación para la ENEP y eso va a ser como a la par de nuestro trabajo, es decir, estamos creando un modelo no sólo de formación docente sino un modelo pedagógico en donde tratamos de intervenir en diversas dimensiones de la vida académica. Va a llegar un momento en que vamos a tener que asumir una responsabilidad muy fuerte de qué perfil, estrategias, técnicas y metodologías vamos a utilizar, pues de esta manera, tendremos una imagen más firme como UAPSC y una mayor incidencia en todas las problemáticas de la ENEP.

ENEP ACATLÁN

Mtro. Juan José Sanabria López

Jefe del Departamento de Formación Docente y Superación Académica, ENEP Acatlán, UNAM.

Departamento de Formación Docente:

Desde el momento en que se crea la ENEP Acatlán (1975), surge el Departamento de Apoyo Didáctico*, el cual tenía como objetivo principal apoyar a todas las áreas académicas de la ENEP, en cuestiones de formación docente. Posteriormente este Departamento se transforma en Departamento de Formación Docente, y por la década de los 80's, recibe su nombre actual: Departamento de Formación Docente y Superación Académica, teniendo como propósito apoyar las áreas académicas en las actividades de la profesionalización docente, la difusión y gestión de todo tipo de intercambio académico y becas para los docentes.

Necesidades de creación del Departamento:

El Departamento siempre ha tenido la idea de resolver la problemática particular de todas las Instituciones de Educación Superior, de atender la planta de docentes que en su mayoría llegan a serlo, ya sea por gusto o por azares del destino pero carecen de una formación pedagógica. Pueden ser profesionistas muy actualizados dentro de su área, pero para su ejercicio, requieren una serie de técnicas, recursos y apoyos didácticos. Por lo tanto este Departamento ha buscado incidir en esas actividades de

* En el informe de actividades del Director que corresponde a ese año, encontramos que este Departamento tiene el nombre de Departamento de Tecnología Educativa.

formación y ofrecer una especie de capacitación a los docentes a fin de inducirlos a que inicien una formación docente.

Áreas académicas y administrativas del Departamento:

Partiendo de los Programas de Formación Docente, como son el Programa Institucional de Ayudantías y el Curso de Formación para el Ejercicio de la Docencia, podemos decir que se mantiene una comunicación básica, fuerte y permanente con todas las áreas académicas de la escuela, ya que les debemos informar la periodicidad en que se van abriendo las convocatorias, para que las personas interesadas se inscriban. Esto mismo ocurre con los intercambios académicos que realizamos con otras Universidades y el programa de becas para los profesores.

Con relación a los cursos de actualización de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), se nos señala el período en el cual se deben de impartir los cursos, y lo que hacemos es informarles a todas las Jefaturas de Programa la fecha en la que se abre la convocatoria, para que realicen el diagnóstico de las necesidades de actualización que tienen sus profesores (actividad que no siempre realizan) y a partir de ahí formulan los programas de actualización y contactan a la persona que puede impartir dichos cursos y después nos lo informan a nosotros, a fin de que mandemos la información a la DGAPA y en función del banco de horas que se le otorga a Acatlán, los cursos son evaluados por un Comité para decidir qué cursos son pertinentes abrir y cuáles no; se nos informa de ello y nosotros les notificamos a las Jefatura de cada carrera. Nos encargamos de la difusión y el apoyo de recursos materiales y didácticos para la realización de dichos cursos. En este caso nuestra participación es más de gestión que de labor pedagógica.

En el ámbito administrativo, hay una incidencia en las funciones que realiza el Departamento, en la coordinación del Programa de

Becas para la elaboración de Tesis a través de Proyectos de Investigación (PROBETEL), el Programa de Apoyos a Programas de Innovación en Métodos de la Enseñanza (PAPIME), ya que son programas en donde nos toca coordinar toda la parte de gestión administrativa, pero afortunadamente tenemos más presencia en lo sustantivo académico que en lo adjetivo administrativo.

Funciones del Departamento:

El Departamento se ha ido transformando poco a poco, de una visión sustantiva de apoyar a las actividades académicas, se ha quedado relegado a ser una área de tramitación, sin embargo con esta nueva administración vamos a tratar de recuperar nuevamente esta función primigenia que tuvo el Departamento.

Perfil formativo del personal responsable:

En las áreas de incidencia propiamente de Formación Docente, como son el Programa Institucional de Ayudantías y Formación para el Ejercicio de la Docencia, la persona responsable de llevar a cabo dicha actividad debe ser un pedagogo, no creo que pueda estar una persona con otra formación profesional, porque finalmente se necesita un especialista en las cuestiones de elaboración de planes y programas de estudio y en la elaboración de material didáctico. En las otras áreas que son más de gestión, puede ser coordinadas por un administrador, incluso en la Jefatura del Departamento, pudiera haber un administrador público o de empresas, pues se necesita una persona más dedicada a la gestión administrativa. Ahora bien, si se da el cambio que esperamos dentro del Departamento, en cuanto a cuestiones de carácter pedagógico, es posible que en las otras dos coordinaciones que tenemos (Superación Académica e Intercambio Académico), tendríamos que tener también pedagogos, para tener un equipo bien cohesionado. Incluso, en este momento, tengo tres

pedagogas que me están apoyando en la organización de las funciones del Departamento.

Financiamiento:

Cuando inició el curso de Formación para el Ejercicio de la Docencia, el Departamento contaba con un pequeñísimo banco de horas, y entonces tenía la posibilidad de contratar algunos maestros para que se dedicaran solamente a la impartición del curso; pero con los recortes que ha habido en el presupuesto universitario, se ha tenido que sacrificar la formación docente y ahora los maestros que nos apoyan lo hacen por "amor a la camiseta". Entonces hemos tenido que apelar a la buena voluntad y al espíritu universitario de los profesores, puesto que tanto en los cursos del Programa Institucional de Ayudantías y el de Formación para el Ejercicio de la Docencia, el profesor que los imparte sólo recibe un reconocimiento de formación de recursos humanos, que puede ingresar al programa de estímulos de la Universidad. Es claro que no siempre vamos a vivir del espíritu universitario, también los maestros que nos apoyan, necesitan otro tipo de motivación o apoyo. Sin embargo los demás cursos que organiza la DGAPA, así como los intercambios académicos con otras Universidades y el programa de becas, tienen un financiamiento propio que viene de Ciudad Universitaria.

Elaboración de Detección de Necesidades de Formación:

De acuerdo con la normatividad del Consejo Técnico de la ENEP, el Curso de Formación para el Ejercicio de la Docencia, debe seguirse bajo un temario específico, por lo que en este caso no pueden tratarse aspectos que sugieran los participantes, pero en cuanto a las necesidades propias de cada carrera, las Coordinaciones de Carrera, realizan ese diagnóstico de necesidades y en función de ello, al Departamento le toca hacer el trabajo de

conseguir los docentes a doc a dichas necesidades y de esta manera realizamos nuestro trabajo. Ahora bien, es importante considerar las particularidades de cada carrera y cubrir las diferentes necesidades pedagógicas que tengan, sin embargo dentro de los programas de formación, hay que tener presente, que hay conocimientos y técnicas didácticas que son universales y que todo docente al ingresar a la Universidad debe saber; ya en un segundo momento, se irán atendiendo sus necesidades particulares, para el mejoramiento de su práctica docente.

Paradigmas educativos que subyacen en los programas:

Hemos procurado no tener una línea de trabajo única, por ejemplo actualmente tenemos planeado desarrollar ciertas cuestiones de constructivismo en los cursos y dentro del curso de Formación para el Ejercicio de la Docencia se están dando algunas estrategias de elaboración de mapas conceptuales; pero quisiera que el Departamento no se casara con una línea teórica, sino que se tenga un abanico de posibilidades que nos permita considerar las particularidades de las diferentes disciplinas y en función de esto adecuar los conocimientos, técnicas y estrategias de acuerdo al perfil formativo que requiera la planta docente de cada carrera.

Tipos de programas que se llevan a cabo:

Son tres programas básicamente: por un lado están las actividades propias de la ENEP Acatlán que están implícitas en el área de Formación Docente, misma que coordina el Curso de Formación para el Ejercicio de la Docencia, que se les ofrece a los profesores de nuevo ingreso; el Programa Institucional de Ayudantías (PIA, como se le conoce en la ENEP), que tiene el propósito de formar a los alumnos que deseen incorporarse al ejercicio de la docencia, apoyando a algún profesor y tener posteriormente la posibilidad de ingresar a la planta docente de la

Universidad. Dentro del área de Superación Académica, tenemos los cursos de actualización de la DGAPA que atienden las líneas de investigación más novedosas que existen en las diferentes disciplinas de las carreras. Por último, tenemos el área de Intercambio Académico y Becas y en términos generales estos son los tres ámbitos en los que se mueve el Departamento.

Proyectos de evaluación:

Hace algunos años, el Departamento apoyó un Programa de Evaluación Docente que coordinó la Secretaría General, dentro del cual se desarrolló un cuestionario que se les aplicó a los alumnos al final del semestre, con la finalidad de ver cuál era el desempeño del profesor. Dicho programa sólo se estuvo aplicando por uno o dos años* aproximadamente y después, se canceló, puesto que la mayor parte de maestros se opuso a este tipo de evaluaciones; por un lado, porque no aceptaban ser evaluados con un mismo cuestionario, todas las carreras y por el otro, se cuestionaba la idea de cómo era posible que los alumnos evaluaran a los maestros, si ellos apenas estaban aprendiendo los elementos básicos de las áreas de conocimiento de sus carreras y no tenían la experiencia suficiente para evaluar a sus maestros. Así mismo, esta evaluación fue vista como una imposición de los directivos de la Universidad y nunca se visualizó como una evaluación para el mejoramiento del desempeño docente; por el contrario quizás se pensó que podría poner en peligro las plazas de trabajo de los docentes.

Actualmente con relación a nuestros programas no hay una evaluación ni seguimiento de los resultados que se han logrado. En el caso del PIA, no existe ni siquiera una base de datos de los profesores y alumnos que han participado y lo mismo ocurre con el

* De acuerdo con información obtenida de los Programas de Carrera, este Programa que se llamó Sistema Integral de Evaluación Docente (SIED) se aplicó sólo un semestre, en el año de 1996.

curso de Formación para el Ejercicio de la Docencia; sólo se da un seguimiento a los cursos de la DGAPA, PROBETEL, PAPIME y todos aquellos programas oficiales que son coordinados desde Ciudad Universitaria, ya que se exige una evaluación y seguimiento para el otorgamiento de recursos. Por lo tanto, es fundamental hacer un diagnóstico interno del Departamento, para después hacer una evaluación de nuestras áreas académicas y ya lo comenzamos a realizar. Estamos reestructurando el PIA, vamos a reestructurar el Curso de Formación para el Ejercicio de la Docencia, se va a tratar de instrumentar nuevos intercambios regionales con las Universidades de los municipios cercanos a la ENEP y vamos a dejar documentos de todos estos cambios que se realicen, para que las próximas personas que se hagan cargo del Departamento puedan continuar con dichos programas y no dejar que sólo los programas institucionales que vienen de Ciudad Universitaria, sean los únicos que tengan continuidad y todo un proyecto de evaluación.

Vinculación Docencia-Investigación:

No existe la figura de investigador dentro de la ENEP Acatlán. No se hace investigación de manera oficial que sea reconocida por nuestras autoridades, pero afortunadamente los profesores, por iniciativa propia muchas veces, más los de asignatura que los de carrera, son los que se han dedicado a la investigación.

Actualmente, la Profesora Lilia Ortega ha estado impartiendo una serie de cursos donde se ha buscado precisamente construir un esquema de investigación colegiado y multidisciplinario con la finalidad de empezar a sentar las bases de la investigación en nuestra escuela. Con ello se espera comenzar a formar investigadores y empezar a institucionalizar los cursos de formación para la investigación dentro del Departamento y lograr crear así, la figura del docente-investigador en la ENEP Acatlán.

Limitaciones de la Formación Docente:

Fundamentalmente el Departamento ha tenido carencias muy específicas. En primer lugar no tiene espacios adecuados para el desarrollo de los cursos. Los únicos espacios que tenemos son dos salas en el Edificio A11 en la planta baja (005 y 008), que son totalmente antididácticas por su estructura, ya que tienen una mesa gigante y alrededor unas sillas, no se pueden trabajar técnicas grupales dado que están diseñadas para la cátedra magistral clásica. Además, tienen problemas de instalación eléctrica, falta de aseo, entre otras deficiencias.

Por otro lado, se carece de los recursos didácticos necesarios para la impartición de cursos. Contamos con un solo proyector y una pantalla. Cuando tenemos varios cursos al mismo tiempo, acudimos a otras áreas para que nos presten sus proyectores y pantallas.

Otra limitante es que debido a que no tenemos financiamiento, los profesores nos apoyan de manera altruista, pero no siempre va a ser así. Llegará un momento en que los maestros requieran ser remunerados y no nos estarán exigiendo algo extraordinario, sólo lo justo por su trabajo. Es necesario entonces buscar formar alternas para conformar un financiamiento para el Departamento, aunque de hecho esto ya se había comenzado a realizar, pues hubo un tiempo en que el Departamento cobraba una pequeña cantidad a los profesores que iban a tomar los cursos e incluso en los intercambios de profesores internacionales que venían a dar una serie de conferencias, los profesores asistentes pagaban una cuota de recuperación con el fin de ir generando poco a poco recursos para el Departamento, pero en ese momento se vino la Huelga y como justo en esa época se estaba cobrando por los servicios, algunos maestros tomaron la bandera del Consejo General de Huelga (CGH) y rechazaron el proyecto de autofinanciamiento del Departamento, dado que consideraron que era una obligación de la Universidad proporcionar cursos de formación docente y ahora estamos en una

total falta de recursos económicos. Debido a estas carencias mencionadas, considero que se ha impedido el desarrollo deseable del Departamento.

Impacto de la formación docente:

Pienso que un reflejo del impacto, que desde el inicio tuvo la formación docente dentro de la ENEP, fue la publicación de los Cuadernos de Formación Docente, dado que se dieron a conocer en bastantes Instituciones Educativas del país, sin embargo por problemas de presupuesto se dejaron de publicar.

Se tuvo también una repercusión importante de las actividades del Departamento, hacia el exterior, sobre todo con el Curso de Formación para el Ejercicio de la Docencia y el Curso de Formación Docente que se tenía antes, ya que eran ampliamente reconocidos y apreciados fuera de la ENEP, pues son la muestra de que el maestro que presenta un diploma o reconocimiento de estos cursos, tiene una serie de conocimientos básicos en técnicas pedagógicas y esto es parte de lo que requiere saber un docente. No obstante, la limitación de recursos nos ha impedido aprovechar este buen prestigio que tienen los productos del Departamento dentro de la ENEP Acatlán.

Perspectivas de desarrollo del Departamento:

En primer lugar estamos planteando reestructurar completamente el Departamento, necesitamos tener la certidumbre de contar con algunos recursos, aunque sean mínimos. No obstante si no se consiguen tampoco quiero que sea un pretexto para no hacer nada. La idea es capitalizar los pocos recursos que tengamos para hacer un trabajo serio de diagnóstico de las necesidades que tiene el Departamento y a partir de ahí transformar nuestros programas. Además hay que considerar que el Departamento debe contemplar que se trabajan con 16 perfiles docentes diferentes,

por lo que entonces se requiere considerar ciertas particularidades multidisciplinares de formación docente, sobre todo porque es fundamental que todos los profesores de nuevo ingreso comiencen a tener un proceso de formación para empezar a profesionalizar el trabajo docente dentro de la ENEP y así, lograr en cinco años que todos nuestros académicos tengan cierta trayectoria de formación y que el propio Departamento le brinde al profesor la posibilidad de que los cursos que tome, formen parte del programa de estímulos de la Universidad. Así mismo, que los maestros de carrera tengan los apoyos adecuados para participar en intercambios, becas y proyectos de investigación y que estén dispuestos a apoyar a los profesores de nuevo ingreso, en lo que son los elementos de actualización en cuanto a su profesión, puesto que hay que generar una matriz que nos permita aprovechar los pocos recursos que nos da la UNAM, pues creo que de aquí a cinco años, va a haber menos recursos, por ello debemos de fortalecer el trabajo colectivo entre los propios profesores y poco a poco, ir teniendo un planta plenamente profesionalizada.

Consideraciones en torno a la Formación Docente en la ENEP Acatlán...

ANEXO 5. CUADRO COMPARATIVO DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LAS UNIDADES MULTIDISCIPLINARIAS

| Categorías de Análisis | FES CUAUTITLÁN | FES IZTACALA | FES ZARAGOZA | ENEP ARAGÓN | ENEP ACATLÁN |
|---|--|---|---|--|--|
| <p>Área de Formación Docente</p> | <p>Unidad de Asuntos del Personal Académico -Coordinación de Educación Continua y a Distancia. (Desde 1998)</p> | <p>Departamento de Pedagogía (1977-1986) Secciones: -Desarrollo Curricular -Evaluación Curricular -Problemas de aprendizaje -Evaluación del aprendizaje -Material audiovisual -Taller de Elaboración de Modelos para el Aprendizaje -Taller de Equipos para el Laboratorio de Enseñanza</p> | <p>Unidad de Asuntos del Personal Académico (2000-2004) Departamentos: -Desarrollo Académico -Evaluación Académica -Intercambio Académico y Becas -Educación Continua</p> | <p>Unidad de Apoyo Pedagógico y Servicios a la Comunidad (1999-2001) Programas: a) Apoyo Pedagógico Tutoría, Formación Docente, Formación Integral del Alumno, Asesoría Pedagógica, Elaboración de Material Didáctico y Apoyo a la Comunidad. b) Coordinación de Servicios a la Comunidad: Departamentos de Servicio Social, Bolsa de Trabajo y Servicios Médicos.</p> | <p>Departamento de Formación Docente y Superación Académica Secciones: a) Formación Docente b) Superación Académica c) Intercambio Académico</p> |
| <p>Principales funciones</p> | <p>En términos teóricos, se tenía como propósito coordinar un Proyecto de Superación Académica para los profesores. Sin embargo a nivel institucional hubo la necesidad de organizar administrativamente los permisos de los profesores que deseaban estudiar una maestría o presentar un trabajo en algún congreso.</p> | <p>La tarea fundamental era apoyar pedagógicamente a los maestros: -Se realizaban actividades de seguimiento de la función del maestro. -Observaciones de la práctica docente. -Seminarios, cursos y asesorías directas para los docentes.</p> | <p>-Formación, superación y actualización docente. -Evaluación docente -Vinculación e intercambio académico.</p> | <p>Dentro del Programa de Formación Docente, las principales acciones son: -Elaboración de programas de formación (incluye el Diplomado en Docencia Universitaria). -Evaluación y seguimiento del desempeño docente. -Elaboración de detección de necesidades docentes. -Selección, desarrollo y evaluación del personal docente.</p> | <p>Apoyo a las actividades académicas de los docentes: -Formación -Superación -Actualización -Intercambio académico.</p> |

| Categorías de Análisis | FES CUAUTILÁN | FES IZTACALA | FES ZARAGOZA | ENEP ARAGÓN | ENEP ACATLÁN |
|---|--|--|---|---|---|
| <p>Eventos de formación docente que se llevan a cabo</p> | <p>-Diplomado en Formación Docente (coordinado por Educación Continua y a Distancia)</p> <p>-Cursos de actualización de la DGAPA</p> | <p>-Cursos de actualización de la DGAPA</p> <p>-Cursos para el personal docente: Didáctica general, Integración contenido-método a nivel intermodular, actualización en diversas disciplinas básicas de las carreras y formación para el desarrollo curricular modular.</p> <p>-Talleres y Seminarios de Desarrollo Curricular, Programas de seguimiento y Microenseñanza.</p> <p>-Reuniones académicas.</p> | <p>Diplomados:</p> <p>-Formación Pedagógica (SADD) coordinado por el DDA.</p> <p>Coordinados por Educación Continua:</p> <p>-Docencia Universitaria</p> <p>-Formación Docente para la Integración Educativa.</p> <p>-Investigación Clínica y Epidemiológica.</p> <p>-Cursos de actualización de la DGAPA.</p> | <p>-Cursos de formación pedagógica: Didáctica General, Formación de Tutores, Evaluación Educativa, Dinámica de Grupos, Teorías y Estrategias de Aprendizaje, Elaboración de Programas de Estudio, entre otros.</p> <p>-Diplomado en Docencia Universitaria (coordinado por Educación Continua)</p> <p>-Cursos de actualización de la DGAPA.</p> | <p>a) Formación Docente: Programa Institucional de Ayudantías, Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia y Programa de Actualización Pedagógica.</p> <p>b) Superación Académica, Gestión de: Programa de Perfeccionamiento Académico, Programa de Actualización Docente (DGAPA), Programa de Apoyo en Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de Tiempo Completo y Programa de Apoyo a Programas de Innovación en Métodos de Enseñanza.</p> <p>c) Intercambio Académico: Programa de Becas, Programa de Gestión de Intercambio Nacional e Internacional.</p> |
| <p>Cómo conciben a la formación docente</p> | <p>El trabajo de formación docente es una reflexión crítica que permite que el profesor analice qué conceptos y qué habilidades tiene y cuáles más puede desarrollar para mejorar su docencia. (Ordóñez)</p> | <p>La formación es un proyecto propio de la persona que se articula a partir de las experiencias que le son enriquecedoras para su propio proyecto de vida personal y profesional.</p> | <p>La formación, la superación y la actualización docente son procesos que ofrecen elementos teórico-metodológicos y técnicos desde las</p> | <p>- Todo profesor debe ser tutor.</p> <p>- La formación docente es una formación en el área pedagógica, no en el área de cada una de las disciplinas de los profesores.</p> | <p>La formación docente concibe sólo la actualización de conocimientos y habilidades que todo docente debe saber para su desempeño dentro del aula. Los cursos de "formación" abordan aspectos técnico-instrumentales de la docencia y los cursos de "superación</p> |

Consideraciones en torno a la Formación Docente en la ENEP Acatlán...

| Categorías de Análisis | FES CUAUTITLÁN | FES IZTACALA | FES ZARAGOZA | ENEP ARAGÓN | ENEP ACATLÁN |
|--|--|---|---|---|---|
| Cómo conciben a la formación docente | | No hay cursos de formación, nadie forma a otro; la formación es un proceso que cada quien construye y reconstruye a lo largo de su práctica docente. (Pasillas Valdéz). | dimensiones pedagógica, disciplinaria y humanístico-cultural que le permitan a la planta académica de la FES, lograr la profesionalización y mejoramiento de la docencia. | | académica" abordan conocimientos de especialización en campos disciplinarios específicos. |
| Enfoque o Paradigma Educativo que subyace en los programas | Aprendizaje Grupal | Hubo cierto acuerdo en no enredarse en cuestiones muy tecnocráticas y existió más la preocupación por encontrar respuestas a las problemáticas que se tenían, que la posibilidad de reflexionar desde que orientación teórica se estuvo trabajando. | Enseñanza Modular | La necesidad fue primero y la fundamentación teórica se ha construido con el paso del tiempo: -Aprendizaje significativo -Aprendizaje estratégico -Enseñanza semidirigida -Didáctica crítica. | No hay una línea teórica específica de trabajo, ya que el Departamento está abierto a contemplar las cuestiones particulares de cada disciplina. |
| Perfil educativo del personal responsable | No hay un perfil específico para cubrir esta área académica. | La gente que estuvo aquí tuvo cierta trayectoria y reconocimiento en el campo educativo; incluso después, fueron productores de reflexiones en torno a la formación docente. | Se debería contar con un equipo multiprofesional, donde exista un pedagogo, un psicólogo y un contador a fin de facilitar los procesos de formación docente. | Un pedagogo que tenga ciertas experiencias y conocimientos en formación docente. | En la sección de formación docente, debe haber un pedagogo ya que es el especialista en elaboración de planes y programas de estudio y en la elaboración de materiales educativos. En las otras áreas como son más de gestión, podría haber un administrador público o de empresas y en la Jefatura del Departamento, también podría haber un administrador, pues se abordan aspectos de gestión admva. |

| Categorías de Análisis | FES CUAUTITLÁN | FES IZTACALA | FES ZARAGOZA | ENEP ARAGÓN | ENEP ACATLÁN |
|--------------------------------------|--|--|--|--|--|
| Financiamiento de los proyectos | <p>-Banco de horas - curso de la DGAPA.</p> <p>-Los cursos de Educación Continua son autofinanciables.</p> | <p>Este Departamento era un área de apoyo académico y dependía del presupuesto de la ENEP directamente. Actualmente hay un banco de horas - curso para el Programa de Superación Académica (DGAPA).</p> | <p>-Los cursos del DDA no cuentan con un presupuesto específico.</p> <p>-Hay un banco de horas - curso de la DGAPA.</p> <p>-Los Diplomados se cobran a través de Educación Continua.</p> | <p>-No hay presupuesto para los cursos de formación docente de la ENEP.</p> <p>-Los cursos de la DGPA, tienen un banco de horas.</p> | <p>-No hay recursos económicos, los profesores que dan los cursos de formación docente sólo reciben un reconocimiento con valor curricular.</p> <p>-Los cursos de la DGAPA y los intercambios académicos tienen un financiamiento propio que viene de Ciudad Universitaria.</p> |
| Limitaciones de la formación docente | <p>Por falta de financiamiento muchos cursos ahora son coordinados por Educación Continua y a Distancia.</p> | <p>-Los mismos formadores comenzaron su trayectoria profesional dentro del Depto.</p> <p>-Había ciertas limitaciones en cuanto a las teorías u orientaciones teórico-metodológicas de los programas de formación.</p> <p>-La concepción en torno a la teoría de la formación fue reducida. Nadie forma a otro, el proyecto de formación es personal.</p> | <p>-No ha habido un programa formal que estimule a los maestros a incorporarse a los programas para formarse.</p> <p>-Es difícil que se puedan satisfacer las necesidades de los docentes si no hay recursos económicos.</p> <p>-Carencia de recursos materiales e infraestructura.</p> <p>-Falta de personal de apoyo para la UAPA.</p> <p>-Se carece de un programa de desarrollo académico formal que cubra las necesidades específicas de los maestros.</p> <p>-Rechazo de los docentes hacia los programas de evaluación.</p> | <p>No hay la infraestructura necesaria para la impartición de cursos.</p> | <p>Hay dos carencias muy fuertes:</p> <p>a) No hay espacios adecuados para el desarrollo de los cursos.</p> <p>b) No hay recursos económicos para llevar a cabo dichos cursos. Los profesores por determinado tiempo son altruistas, llega un determinado momento en el que quieren que se les remunere su trabajo (no piden nada extraordinario, sino lo justo puesto que se debe valorar su contribución).</p> |

Consideraciones en torno a la Formación Docente en la ENEP Acatlán...

| Categorías de Análisis | FES CUAUTITLÁN | FES IZTACALA | FES ZARAGOZA | ENEP ARAGÓN | ENEP ACATLÁN |
|--|---|---|--|--|--|
| <p>Impacto de la formación docente</p> | <p>La formación docente nunca ha sido un proyecto prioritario en los programas de trabajo de las diversas administraciones.</p> | <p>Hubo una estrecha relación entre lo que fueron las acciones de formación docente y la modificación y transformación de los planes de estudio de las carreras de la ENEP.</p> | <p>Es necesario tener cursos de formación docente, dado que transforman la manera de concebir a un docente.</p> | <p>La administración actual creó esta área, dedicando un programa específico para la formación docente.</p> | <p>-Anteriormente los Cuadernos de Formación Docente se conocían en otras Instituciones Educativas. -El curso de Formación para el Ejercicio de la Docencia y el PIA, tuvieron una gran aceptación fuera de la escuela, pues avalaban que el maestro tuviera ciertos conocimientos básicos de didáctica y pedagogía.</p> |
| <p>Expectativas de la formación docente</p> | <p>Las necesidades fueron más señaladas por el plano administrativo, que por el plano académico.</p> | <p>Es muy sano que exista un lugar especialmente dedicado a atender, impulsar y potenciar la acción docente como actividad formativa.</p> | <p>Es fundamental formar a los docentes de las "áreas duras", en cuestiones pedagógicas, para que logren un mejoramiento y sensibilización de su práctica.</p> | <p>Los objetivos que tiene este programa son: sustentar las bases de un proceso de profesionalización que permita generar en la ENEP, un proyecto docente y proporcionar al mismo, los referentes teórico conceptuales-metodológicos e instrumentales que le permitan construir y reconstruir su práctica, así como elaborar una propuesta de metodología didáctica con la finalidad de que lleve a la práctica los referentes aprendidos.</p> | <p>Los docentes universitarios pueden ser profesionistas muy actualizados en su área de conocimiento, pero es necesario formarlos en cuestiones didáctico-pedagógicas.</p> |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|---|
| <p>Categorías de Análisis</p> | <p>FES CUAUTITLÁN</p> | <p>FES IZTACALA</p> | <p>FES ZARAGOZA</p> | <p>ENEP ARAGÓN</p> | <p>ENEP ACATLÁN</p> |
| <p>Perspectivas de Desarrollo de la formación</p> | <p>No ha habido una consideración de las autoridades, en torno a la importancia de la formación docente. Los diplomados que se han diseñado y puesto en marcha, desde 1990 han sido propuestas de los propios profesores de la FES.</p> | <p>-Los directivos y los funcionarios no estaban ya dispuestos a que los maestros dejaran sus clases para dedicarse a estudiar, pues podrían cuestionar la posición de la administración. -El presupuesto durante la década de los 80's fue muy superior, sin embargo fue disminuyendo, dado que el proyecto de formación docente dejó de ser funcional para la ENEP. -La misma UNAM ha ido abandonando las acciones de formación docente y se ha consolidado como única vía de formación, el estudio de posgrados. -Las únicas actividades de "actualización" que existen para los docentes, son los cursos que ofrece y financia la DGAPA. -Muchas actividades de formación han sido desplazadas hacia Educación Continua.</p> | <p>Se tiene como proyecto crear una Maestría a distancia de Formación Docente, a fin de lograr la profesionalización de la planta docente de la FES.</p> | <p>-Se está creando un modelo pedagógico para la ENEP y es necesario definir qué perfil, estrategias, técnicas y metodologías se van a utilizar dentro de los programas de formación docente. -Los programas de apoyo pedagógico que se coordinan en la Unidad, pueden convertirse en Departamentos. -El Diplomado en Docencia Universitaria puede llegar a convertirse en Maestría.</p> | <p>Metas: -Lograr mayores recursos para el Departamento. -Reestructurar todas las actividades del Departamento de tal forma que se reduzcan las funciones de gestión administrativa. -Las actividades de formación deben contemplar los 16 perfiles docentes que hay en la ENEP. -Brindarle al profesor la posibilidad de que los cursos que tomen, formen parte del Programa de Estímulos de la UNAM. -Lograr que los maestros de carrera tengan los apoyos adecuados para participar en intercambios académicos, becas y proyecciones de investigación. -Fortalecer el trabajo colectivo de los docentes y consolidar una planta docente plenamente profesionalizada.</p> |

ANEXO 6. ESQUEMAS DE LOS CUESTIONARIOS UTILIZADOS EN LA VALORACIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LA DIVISIÓN DE HUMANIDADES

CUESTIONARIO QUE SE APLICÓ A LOS JEFES DE PROGRAMA Y JEFES DE SECCIÓN

SERVICIOS QUE OFRECE EL DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN DOCENTE Y SUPERACIÓN
ACADÉMICA DE LA ENEP ACATLÁN

Estamos trabajando en una investigación en torno a la formación docente de la ENEP Acatlán, misma que forma parte de nuestra tesis profesional. Le pedimos su colaboración para que conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible. Las respuestas de todas las personas serán incluidas en la tesis, cuidando de no presentar datos de manera individual.

I. Datos Generales:

Jefatura de Programa de la Carrera de: _____
Sección a la que pertenece usted: _____

II. Preguntas:

1. ¿Cuál es la concepción de formación docente que tiene usted?

2. ¿Cuál es la percepción de los profesores respecto a la formación docente en la ENEP Acatlán?

3. ¿De qué forma se vinculan los objetivos del Departamento con los objetivos del Programa respecto a la formación docente?

4. ¿Conoce usted los programas que ofrece el Departamento?
Sí ¿Cuáles son?

No ¿Por qué?

5. ¿Los profesores que pertenecen a este programa suelen participar en los programas de formación docente?, ¿En qué porcentaje?

6. ¿Cuáles son las políticas de formación docente que tiene el Programa de Carrera para su planta de profesores?

7. ¿Cuáles son las políticas de formación docente que el Departamento tiene para los profesores de la ENEP?

8. ¿Considera usted que el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia sea adecuado para los profesores de nuevo ingreso? Sí – No ¿Por qué?

Consideraciones en torno a la formación docente en la ENEP Acatlán...

9. ¿Considera usted que el Programa Institucional de Ayudantías (PIA) sea una opción adecuada de formación docente para la ENEP Acatlán?

Si No ¿Por qué?

10. ¿Qué programas de formación docente ofrece el Departamento para los maestros en ejercicio?

11. ¿El Departamento realiza una detección de necesidades de formación entre la planta de docentes de su programa?

Si

¿De qué forma y cuáles han sido los resultados obtenidos?

No ¿Por qué?

12. ¿Cuáles son las problemáticas de formación que el Programa ha identificado entre sus profesores?

13. ¿Qué papel juegan los docentes en la elaboración de los programas de formación docente que organiza el Departamento?

14. ¿De qué manera se establece la interacción entre el Departamento y este Programa y para qué?

15. De los siguientes aspectos, señale cuáles podrían constituirse como principales necesidades para los docentes que pertenecen a este programa:

| Necesidades de Formación | |
|---|--|
| Análisis del contexto universitario de la Docencia | |
| Análisis de la práctica docente | |
| Conocimientos de nuevas tecnologías para la Docencia | |
| Conocimientos Didáctico Pedagógicos | |
| Desarrollo de Conocimientos Disciplinarios | |
| Desarrollo de Habilidades Docentes | |
| Desarrollo de Habilidades para el Trabajo Multidisciplinario y Multiprofesional | |
| Formación para la adecuación de procesos curriculares | |
| Formación para la Investigación Disciplinaria | |
| Formación para la Investigación Educativa | |
| Incorporación a procesos innovadores de conocimiento | |
| Vinculación del proceso de formación académico docente con el proceso de formación profesional del alumno | |
| Otras Necesidades | |

Muchas Gracias por su Colaboración

CUESTIONARIO QUE SE APLICÓ A LA MUESTRA DE DOCENTES DE LA DIVISIÓN DE HUMANIDADES

SERVICIOS QUE OFRECE EL DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN DOCENTE Y SUPERACIÓN ACADÉMICA DE LA ENEP ACATLÁN

Estamos trabajando en una investigación en torno a la formación docente de la ENEP Acatlán, misma que forma parte de nuestra tesis profesional. Le pedimos su colaboración para que conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible. Las respuestas de todas las personas serán incluidas en la tesis, cuidando de no presentar datos de manera individual.

I. Datos Generales.

| | |
|---------------------------------------|-------|
| Carrera: | _____ |
| Sección académica a la que pertenece: | _____ |
| Categoría de profesor: | _____ |
| Año de ingreso a la UNAM: | _____ |
| Año de ingreso a la ENEP Acatlán: | _____ |
| Sexo: | _____ |
| Edad: | _____ |

II. Preguntas.

1. ¿Cuál es la concepción de formación docente que tiene usted?

2. ¿Qué percepción tiene usted de la formación docente en la ENEP Acatlán?

3. ¿Sabe usted si en la escuela se cuenta con una área de formación docente?

Sí No

4. ¿Conoce los programas que ofrece dicho Departamento? Sí - No
Si su respuesta es sí, ¿Cuáles conoce?

5. ¿Ha participado en alguno de los programas de formación que ofrece el Departamento?

Sí

| | |
|-------------------|-----------------|
| Como Participante | Como Instructor |
|-------------------|-----------------|

¿En qué programa y cuál es la opinión que tiene del mismo?

No ¿Por qué?

6. ¿Considera usted que en su Carrera y División se promueve la formación docente?
Sí - No ¿A qué lo atribuye?

¿Debe hacerlo? Sí - No

Consideraciones en torno a la formación docente en la ENEP Acatlán...

7. ¿De qué forma se involucra usted como docente, en la elaboración de diagnósticos y de programas de formación dentro de su carrera?
8. ¿Cuáles son las tres necesidades de formación y actualización docente que usted considera más urgente atender?
9. Desde su punto de vista la formación docente debe formar parte de un proyecto:

| Señale la opción u opciones con las que usted esté de acuerdo | |
|---|--|
| Individual no institucional | |
| Individual dentro del marco institucional | |
| Colegiado no institucional | |
| Colegiado dentro del marco institucional | |
| Orientado desde la UNAM (Administración Central) | |
| Orientado desde la Dirección de la ENEP Acatlán | |
| Orientado desde la División | |
| Orientado desde el Programa de Carrera | |
| Orientado desde el Departamento de Formación Docente y Superación Académica | |

10. De los siguientes aspectos, señale cuáles le gustaría que se consideraran dentro de los proyectos de formación docente para los profesores de su carrera:

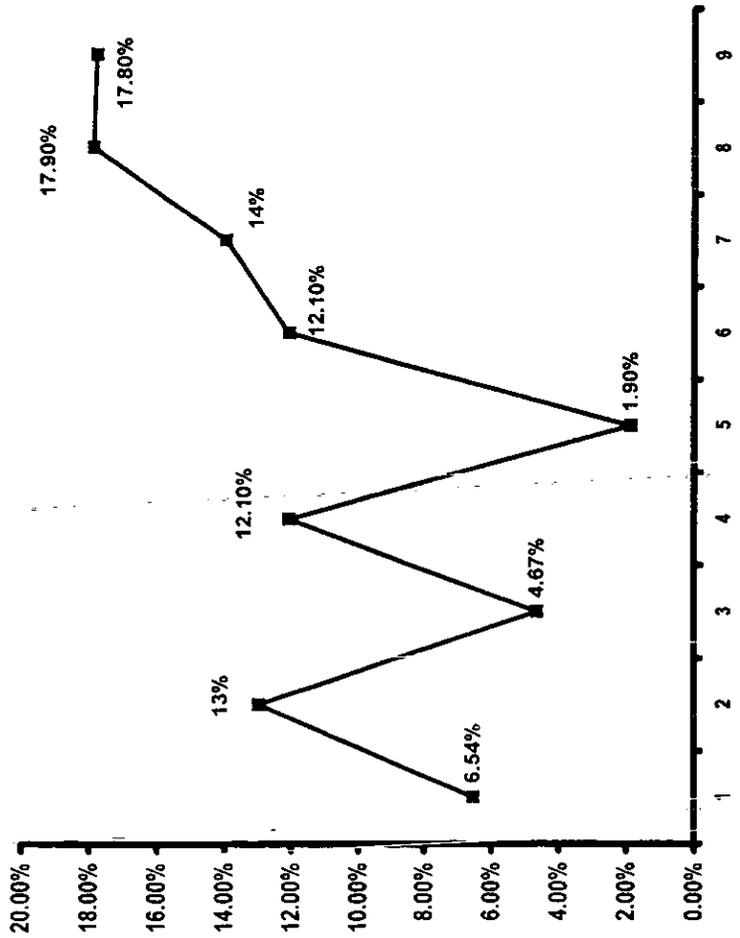
| Aspectos de Formación | |
|---|--|
| Análisis del Contexto Universitario de la Docencia | |
| Análisis de la Práctica Docente | |
| Conocimientos de Nuevas Tecnologías para la Docencia | |
| Conocimientos Didáctico Pedagógicos | |
| Desarrollo de Conocimientos Disciplinarios | |
| Desarrollo de Habilidades Docentes | |
| Desarrollo de Habilidades para el Trabajo Multidisciplinario y Multiprofesional | |
| Formación para la Adecuación de Procesos Curriculares | |
| Formación para la Investigación Disciplinaria | |
| Formación para la Investigación Educativa | |
| Incorporación a Procesos Innovadores de Conocimiento | |
| Vinculación del Proceso de Formación Académico Docente con el Proceso de Formación Profesional del Alumno | |
| Otras Necesidades | |

Mucha Gracias por su colaboración

Consideraciones en torno a la formación docente en la ENEP Acatlán...

ANEXO 7. GRÁFICAS: VALORACIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LA DIVISIÓN DE HUMANIDADES

GRÁFICA 1. FORMAS EN QUE LOS DOCENTES DE LA DIVISIÓN DE HUMANIDADES CONSIDERAN QUE DEBE IMPULSARSE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ENEP ACATLÁN



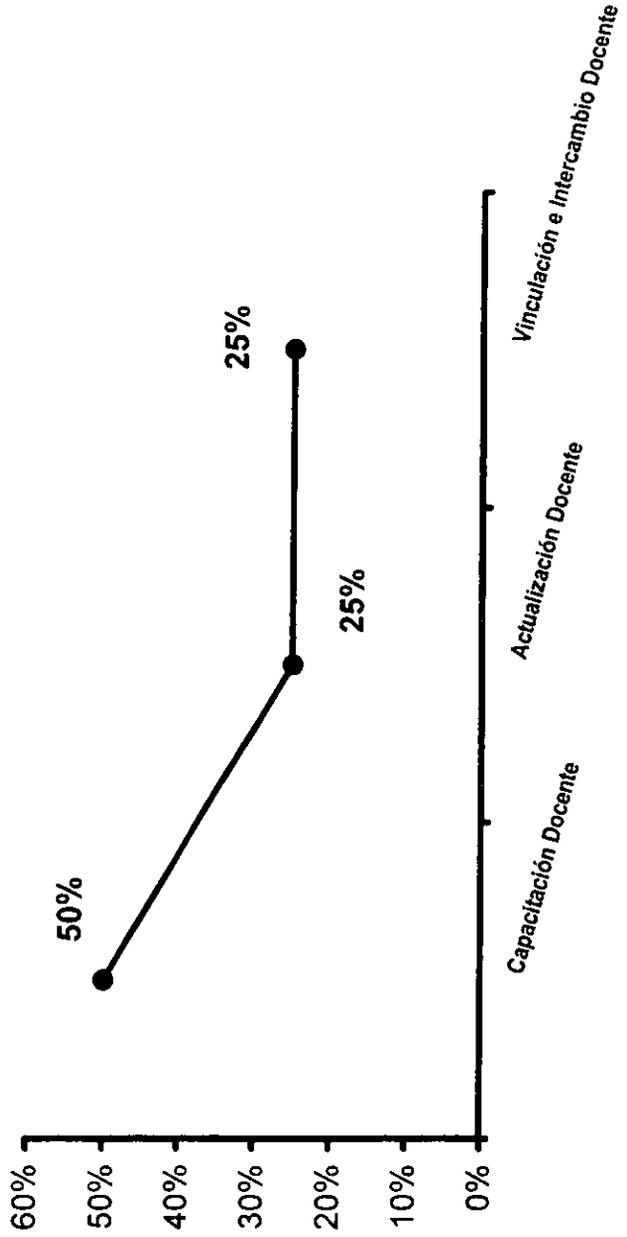
De acuerdo con sus características, la formación docente puede visualizarse:

1. Como un proyecto individual no institucional.
2. Como un proyecto individual institucional
3. Como un proyecto colegiado no institucional
4. Como un proyecto colegiado institucional

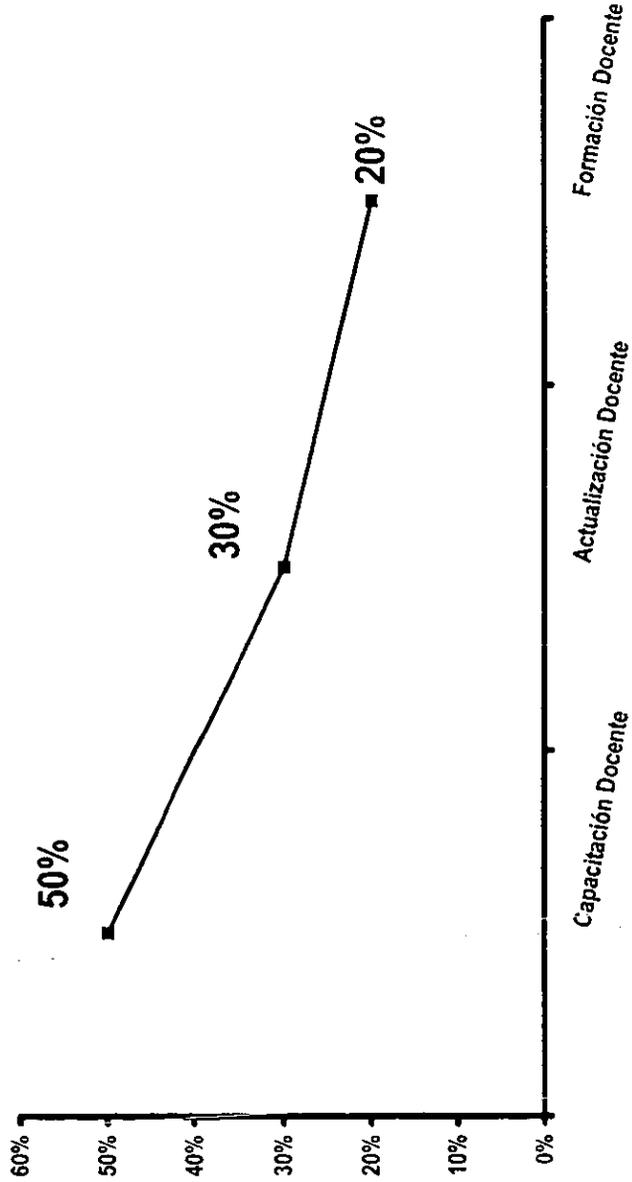
Según su origen la formación docente puede ser impulsada:

5. Desde la Administración Central de la UNAM.
6. Desde la Dirección Académica de la ENEP Acatlán
7. Desde la División de Humanidades.
8. Desde las Jefaturas de Programa de Carrera.
9. Desde el Departamento de Formación Docente y Superación Académica

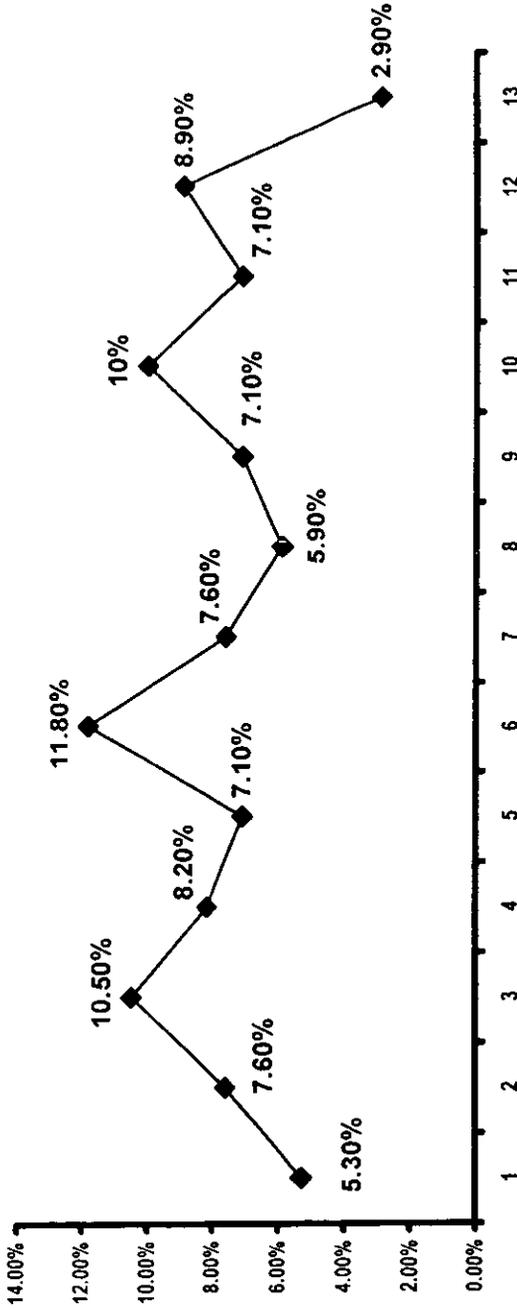
GRÁFICA 2. ÁMBITOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE QUE PRIVILEGIAN LOS DOCENTES DE LA DIVISIÓN DE HUMANIDADES



GRÁFICA 3. ÁMBITOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE QUE PRIVILEGIAN LOS JEFES DE PROGRAMA Y JEFES DE SECCIÓN DE LA DIVISIÓN DE HUMANIDADES

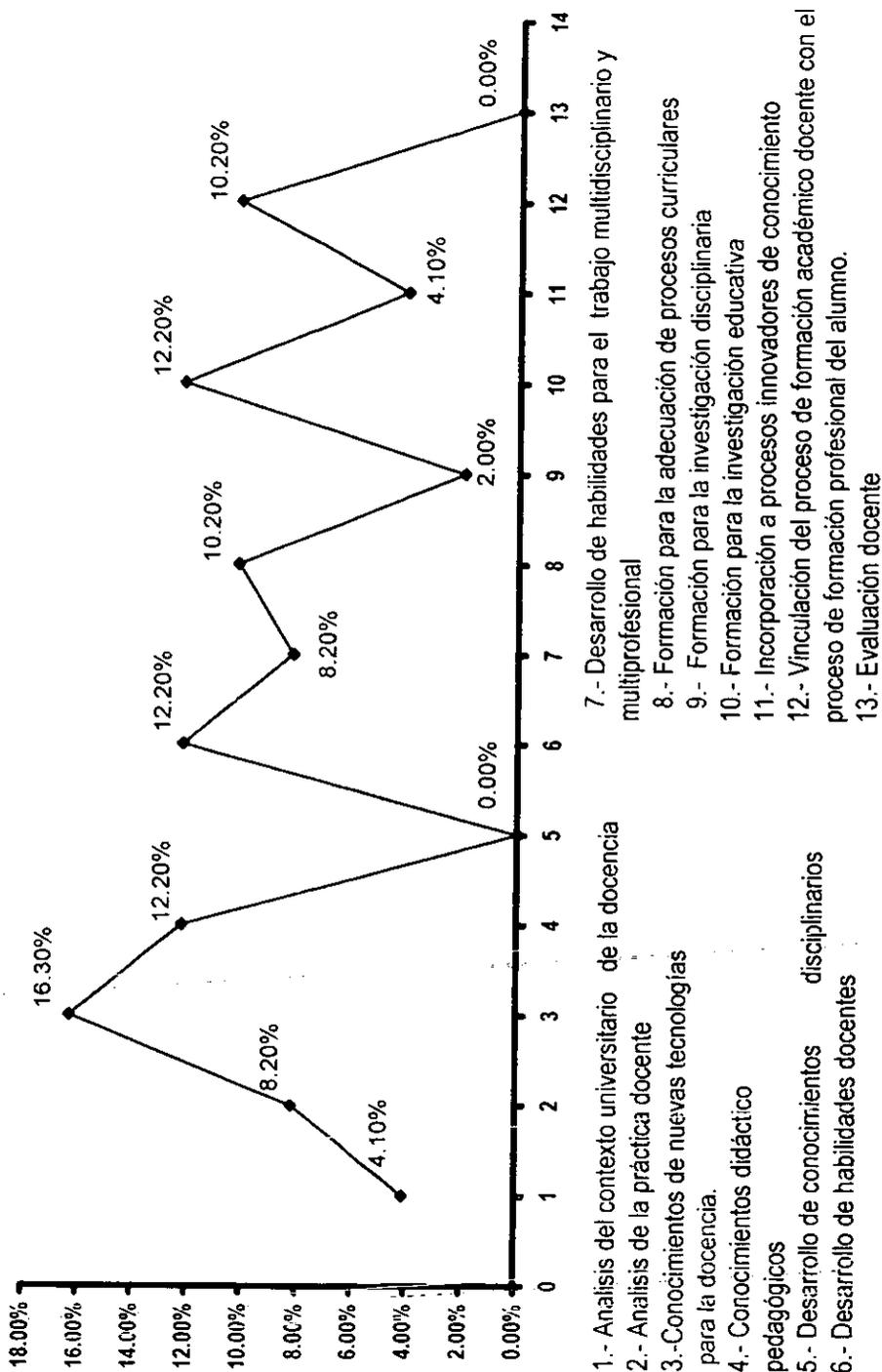


GRÁFICA 4. ASPECTOS QUE ELIGIERON LOS DOCENTES COMO POSIBLES NECESIDADES DE FORMACIÓN QUE PODRIAN ATENDERSE A TRAVÉS DE LA DIVISIÓN DE HUMANIDADES

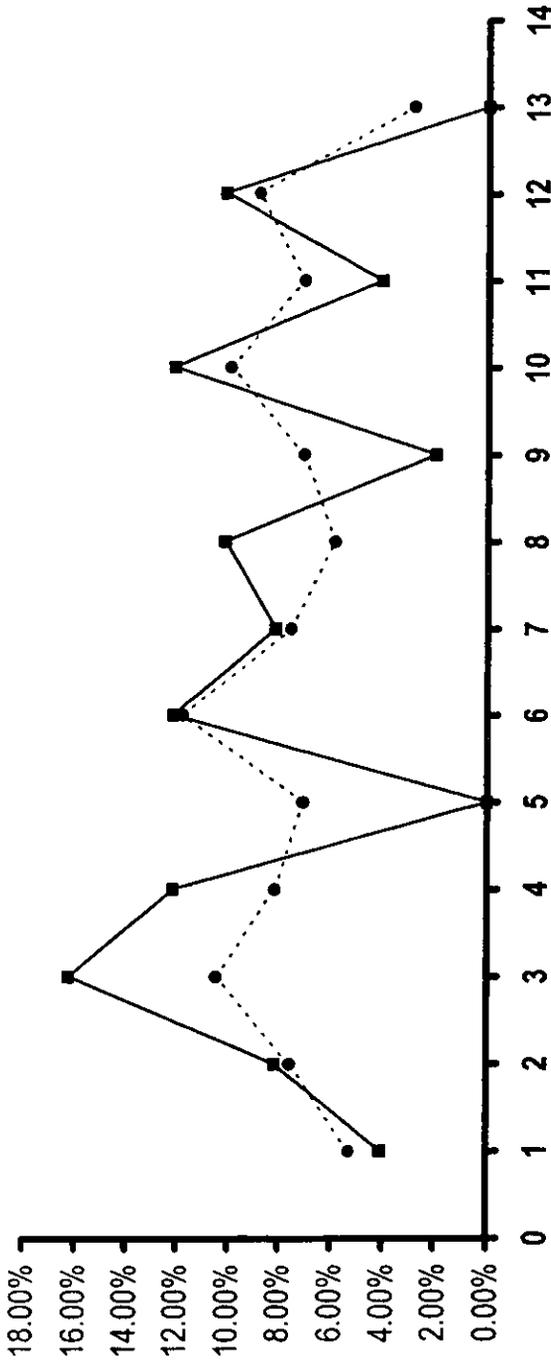


1. Análisis del Contexto Universitario de la Docencia
2. Análisis de la Práctica Docente
3. Conocimientos de Nuevas Tecnologías para la Docencia
4. Desarrollo de Conocimientos Didáctico Pedagógicos
5. Desarrollo de Conocimientos Disciplinarios
6. Desarrollo de Habilidades Docentes
7. Desarrollo de Habilidades para el Trabajo Multidisciplinario y Multiprofesional
8. Formación para la Adecuación de Procesos Curriculares
9. Formación para la Investigación Disciplinaria
10. Formación para la Investigación Educativa
11. Incorporación a Procesos Innovadores de Conocimiento
12. Vinculación del Proceso de Formación Académico Docente con el Proceso de Formación Profesional del Alumno
13. Evaluación Docente

GRÁFICA 5. ASPECTOS QUE ELIGIERON LOS JEFES DE PROGRAMA Y JEFES DE SECCIÓN COMO POSIBLES NECESIDADES DE FORMACIÓN QUE PODRÍAN ATENDERSE A TRAVÉS DE LA DIVISIÓN DE HUMANIDADES



GRAFICA 6. COMPARACIÓN DE LA ELECCIÓN DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN ENTRE LOS DOCENTES Y JEFES DE PROGRAMA Y JEFES DE SECCIÓN



...●... Muestra de Docentes

—■— Jefes de Programa y Jefes de Sección

- 1.- Analisis del contexto universitario de la docencia
- 2.- Analisis de la práctica docente
- 3.-Conocimientos de nuevas tecnologías para la docencia.
- 4.- Conocimientos didáctico pedagógicos
- 5.- Desarrollo de conocimientos disciplinarios
- 6.- Desarrollo de habilidades docentes
- 7.- Desarrollo de habilidades para el trabajo multidisciplinario y multiprofesional

- 8.- Formación para la adecuación de procesos curriculares
- 9.- Formación para la investigación disciplinaria
- 10.- Formación para la investigación educativa
- 11.- Incorporación a procesos innovadores de conocimiento
- 12.- Vinculación del proceso de formación académico docente con el proceso de formación profesional del alumno.
- 13.- Evaluación docente

"El hombre moderno tiene la pretensión de pensar despierto.

*Pero este despierto pensamiento
nos ha llevado por los corredores de una pesadilla,
en donde los espejos de la razón
multiplican las cámaras de tortura.*

*Al salir, acaso,
descubriremos que habíamos soñado con los ojos abiertos
y que los sueños de la razón son atroces.*

*Quizá, entonces,
empezaremos a soñar otra vez con los ojos cerrados."*

(Octavio Paz. El Laberinto de la Soledad).