



41061

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS ARAGON

LA TECNOLOGIA DE LA ENSEÑANZA EN LA FORMACION
DOCENTE

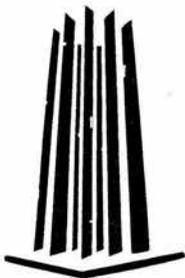
T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

P R E S E N T A :

SUSANA BENITEZ GILES

ASESOR: DR. EN T. E. JOSE LUIS ORTIZ VILLASEÑOR



SAN JUAN DE ARAGON, EDO. DE MEX.

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIAS

A la Universidad Nacional Autónoma de México que ha aportado todos los elementos de mi formación profesional, además de ser el lugar donde laboro y puedo coadyuvar a la formación de nuevos profesionales, expresar mis expectativas que como estudiante y docente me he propuesto, muchas gracias.

A mis amores Jocelyn, Nany y Janely: Gracias por permitirme compartir día a día la gran aventura de la vida. Gracias porque en cada instante compruebo que son el acontecimiento más importante a celebrar y que agradezco a la vida. Las amo con todo mi corazón y deseo reiterarles que siempre han sido y serán mi gran impulso para continuar. A ti Nany donde estás te envié mi amor.

A Francisco e Idalia: Gracias por darme la vida y por haber sido mis padres, mi fortaleza y el gran ejemplo a seguir. Este trabajo es un tributo al gran amor que sembraron en mí, donde se encuentren les reitero mi amor y admiración.

A mis hermanos: Paco, Pepe, Rubén y Germán: Gracias por su apoyo y comprensión, gracias por ser mis amigos, por su comprensión y ayuda día a día, en este trabajo está mucho de ustedes como parte de mí, los quiero muchísimo.

A mis cuñadas: Cristy, Alicia y Dulce: Gracias por ser para mí las hermanas que no tuve y que he construido con su apoyo, gracias por ser parte de mi familia y por todo su apoyo, las quiero mucho hermanas.

A mis sobrinos: Christian, Sharon, Mayra y Adrián: Por ser parte de mi familia, por darme día a día su amor y respeto mil gracias, lo quiero con todo mi corazón.

A todos mis amigos y amigas, muchas gracias por permitirme construir una sólida amistad, por estar a mi lado cuando los he necesitado y precisamente por ser parte de mí, a todos y todas les agradezco el que hayamos coincidido, mil gracias.

SUSANA...

**LA TECNOLOGÍA DE LA
ENSEÑANZA EN LA
FORMACIÓN DOCENTE.**

SUSTENTANTE: SUSANA BENITEZ GILES

Para obtener el grado de:

MAESTRA EN ENSEÑANZA SUPERIOR.

ASESOR: DR. EN T. E. JOSÉ LUIS ORTIZ VILLASEÑOR.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN DOCENTE.....	7
1.1 La formación docente desde un plano teórico epistémico.....	8
1.2 Surgimiento de una especialización didáctica en la UNAM.....	29
1.3 La profesionalización académica: el caso de la UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.....	43
1.4 Los enfoques de la FORMACIÓN DOCENTE.....	57
1.4.1 El enfoque tradicional.....	65
1.4.2 El enfoque racional-técnico.....	71
1.4.3 El enfoque emancipatorio.....	87
1.4.4 El enfoque profesional-reflexivo.....	103
CAPÍTULO II. LA TECNOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA.....	122
2.1 Concepto, fundamentación, filosofía, epistemología y axiología (Contextualización Histórica).....	123
2.2 La Tecnología de la Enseñanza como metodología de la didáctica.....	145
2.3 Aprendizaje significativo y su articulación con el constructivismo.....	154
CAPÍTULO III. EXPERIENCIA DE CAMPO: UN ACERCAMIENTO VIVENCIAL AL ESCENARIO DEL DOCENTE.....	169
3.1 La Evaluación Cualitativa.....	170
3.2 Análisis de indicadores.....	176

CAPÍTULO IV. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DIRIGIDAS A DOCENTES DEL NIVEL SUPERIOR.....	178
4.1 La Tecnología de la Enseñanza y la Formación Docente.....	179
4.2 Recursos Tecnológicos Educativos.....	196
CONCLUSIONES.....	210
BIBLIOGRAFÍA.....	215

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación surge de la delimitación de un espacio concreto de realidad, del mundo que considero importante y que adquiere ese carácter de investigación cuando se reviste y fundamenta a partir de una concepción teórica y metodológica que estructura, guía y construye como objeto de estudio, pero considero que lo más significativo de un trabajo de investigación es el impacto que genera en el sujeto investigador y en su realidad. Realizar un análisis de lo que implica ser docente, profesor, enseñante de la Universidad desde las propias conceptualizaciones de análisis y reconstrucción de lo que soy: una docente que vive una realidad multifactorial, impregnada por posturas teóricas que en el tenor de la propia formación han coadyuvado a ubicar dos posturas que aparentemente parecen antagónicas: la formación docente y la tecnología de la enseñanza.

La formación vista como proceso de objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va más allá de una profesionalización y que en definitiva el docente no la adquiere como tal en una licenciatura, es un constructo que el sujeto construye con respecto a la realidad y el mundo, tiene además relación directa con la educación y los procesos de aprendizaje vivenciados entre muchas alternativas como: transmisión de conocimientos, tratados hacia los alumnos, fungiendo como interlocutor el propio conocimiento, discurso o información que se desea transmitir. Dichos procesos formativos se presentan en el escenario del aula pero perneados por significaciones personales desde diversos ámbitos contextuales: social, político, económico, cultural y evidentemente educativo.

Así, vista y vivida la formación del docente desde la perspectiva del trabajo permite llegar a un acercamiento y análisis de la implicación del ser docente, por

ello el presente trabajo abarca tres apartados que a lo largo del mismo se fueron dibujando y desdibujando, construyendo y reconstruyendo desde un contexto específico y multifactorial: el presente, que por la significatividad que implica ser docente permitió articular varios puntos a tratar.

La metodología¹ que articuló proporcionó un sentido lógico-razona a la investigación es la que se denomina: CONCRETO-ABSTRACTO-CONCRETO². El primer escenario: LA FORMACIÓN DOCENTE, analiza desde un plano teórico epistémico-histórico la formación del docente en la Universidad Nacional Autónoma de México con el propósito de contextualizar el término y su surgimiento en la universidad, lo cual arroja el confrontar la categoría de Formación a la de Profesionalización, del docente, explicado desde cuatro enfoques que analizan la Formación Docente:

1. EL ENFOQUE TRADICIONAL.
2. EL ENFOQUE RACIONAL-TÉCNICO.
3. EL ENFOQUE EMANCIPATIVO.
4. EL ENFOQUE PROFESIONAL-REFLEXIVO.

Destacando en cada uno de los enfoques los siguientes ejes de análisis: metodología, fundamentación sociológica, concepto de formación, concepto de educación, papel del docente. Ello permitió realizar un análisis en torno al concepto de formación docente.

El siguiente escenario articula la Tecnología desde la perspectiva de la enseñanza: conceptualización, fundamentación filosófica, epistemológica

¹ METODOLOGÍA: Proceso de organización lógico racional del pensamiento para la reconstrucción de la realidad bajo un orden jerarquizado de articulación desde distintos niveles de reconocimiento de manera anticipada con respecto al camino por recorrer del objeto de estudio.

² Concreto: Crear al concreto real como representación que se ha construido por el pensamiento.

Abstracto: Reconstrucción como problematización (marco teórico-referencial).

Concreto: Explica al concreto pensado pero explicado desde los sujetos pensados.

axiológica desde un marco histórico, recatando el sentido de la Tecnología en la enseñanza, recuperada a partir de la didáctica como una metodología y a su vez se articula al constructivismo y a un aprendizaje significativo.

En el tercer escenario se recuperan consideraciones metodológicas en torno a la articulación de la Formación Docente con la Tecnología de la Enseñanza a partir de un aprendizaje significativo, en un propuesta que desde lo pedagógico permita al docente recuperar elementos de significatividad para el trabajo en el aula. Evidenciado que la labor docente se encuentra perneada por la concepción de mundo y vida que lo ha llevado a ser sujeto docente inmerso en una realidad que lo delimita y determina día a día en un mundo contradictorio.

Es importante rescatar que a lo largo del presente trabajo se construyeron aproximaciones desde los aprendizajes propiciados a partir del currículo de la Maestría en Enseñanza Superior, que permitió realizar un análisis de la significatividad del docente en el escenario específico de la universidad, donde se gesta una diversidad con respecto a éstos y sus significaciones de la profesión, la formación y la tecnología en la enseñanza, lo cual va más allá de lo aparente de su subjetividad.

CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN DOCENTE

"Conocer es... acercarse a lo desconocido, no para reducirlo sino para ampliarlo
Lo aparente, lo manifiesto, lo circunstancial, muestran matices y formas muy variadas
En el fondo tanta desigualdad refleja, como en espejo, múltiples, imágenes, respuestas a sólo algunos problemas
profundos...muy profundos.
El origen de la vida, del ser, el pasaje de lo inorgánico a lo orgánico, de lo inerte a lo dinámico, de la no vida a la vida.
El porvenir de la vida, del existir, la muerte, el pasaje de lo activo a lo inactivo, de lo vital a lo inmortal, de la vida a la muerte.
Miedo a la vida por lo que de muerte acarrea, miedo a la muerte por lo que la vida le proyecta"...
(Marta Souto, 1999)

CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN DOCENTE.

I.1 LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE UN PLANO TEÓRICO EPISTÉMICO.

Referirse al ámbito de la formación docente es abrir una brecha muy extensa y profunda, porque se alude a toda aquella gama de conocimientos y valores acerca de la actividad en el aula y fuera de ella. Es decir, a la concepción de mundo y vida que tienen los sujetos no sólo de su práctica profesional, sino también a como se perciben en el contexto socio-histórico.

El término formación se significa como: "unidad de desarrollo de magnitud de cualidades muy diversas, tantas como sujetos humanos existimos, aspectos resultantes de las condiciones históricas del sujeto y lo interno".¹

La formación es la responsabilidad de cada sujeto, por lo cual se encuentra ligada a su proyecto de vida, así mismo es una reflexión colectiva de los conocimientos que adquiere y cómo éstos conocimientos van a transformar no sólo el acervo cultural del docente, sino otros aspectos como son:

- ❖ NOCIÓN DE HOMBRE
- ❖ SOCIEDAD
- ❖ APRENDIZAJE
- ❖ CURRÍCULO
- ❖ PRÁCTICA COTIDIANA (SOCIAL-HISTÓRICA)

¹ Ramiro Reyes Esparza, "LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA". Revista Cero en conducta. Septiembre-Diciembre, 1995, página 26, México.

- ❖ PROYECTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (DE LA INSTITUCIÓN DONDE SE FORMÓ Y DONDE LABORA EL DOCENTE)
- ❖ PROYECTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (DEL DOCENTE).

Toda vez que la formación docente, desde un plano axiológico lleva un saber hacer específico donde no se cuestiona sino en función de lo que la sociedad va a legitimar como realidad. La formación es un proceso de activación interna en cuanto a retos, metas, caminos, que implícitamente llevará a la necesidad de más formación, ésta afecta en su totalidad al sujeto en cuestión, específicamente al docente del nivel superior.

Referirse a la formación del docente, implica que se ubique, reconozca y reflexione acerca de su labor dentro y fuera del aula, además de que cuente con elementos didácticos, estrategias de enseñanza y fórmulas que impone el fenómeno de la masificación y la explosión del conocimiento.²

Hablar de una formación implica la necesidad de relacionar la teoría de un conocimiento, con la enseñanza, en virtud de que el conocimiento no es sólo producto sino un precedente de ésta formación. Formar significa: "Descubrir, desentrañar, explicitar los alcances, aptitudes y estimularlas, para de esta manera se conviertan en herramientas e instrumentos para su propio desarrollo de la personalidad".³

Habría que partir del preguntarse si el docente se concibe como formador o sólo como trasmisor de conocimientos, ya que la docencia genera el tener ciertas maneras de percibirse y de estereotiparse. La formación en Pedagogía se concibe como pragmática no como práctica en tanto considere el ser, pensar y hacer, donde se constituye lo humano en social.

² Porfirio Moran Oviedo, "LA VINCULACION DOCENCIA-INVESTIGACION COMO ESTRATEGIA", Perfiles educativos, No. 29 y 30, UNAM, 1985, pag. 28

³ IBIDEM.

Bruner⁴ cita que el objetivo de cualquier acto de aprendizaje, además del placer que pueda causar, es que sirva a futuro. La formación docente siempre hará referencia a la significatividad que tenga en la vida de una persona en su totalidad: su profesión, interviniendo múltiples factores internos y externos, lo cual determina el contenido de una disciplina, enseñando tópicos o habilidades específicas sin poner en claro su contexto en la más amplia estructura de un conocimiento. Aquí aparece el binomio formación-aprendizaje, de acuerdo con Polerger aprender: "significa un cambio y transformación en las pautas de conducta, en la forma de pensar, de sentir y de querer del individuo, involucra al ser humano en su totalidad"⁵, ello le posibilita una dimensión más comprensiva y profunda al acto de aprendizaje, y un reconocimiento a la complejidad del proceso educativo y de la formación a que hace referencia. Es por ello que como docente de educación superior considero que existe una carencia en cuanto a la formación de los mismos.

La formación profesional universitaria de los docentes a nivel superior es resultado de los años cincuentas, cuando la política de expansión educativa estipulada en el plan de los once años, hace referencia a la necesidad que existe de racionalizar la planificación de los recursos para mejorar la educación en todos los niveles. En 1968 surge a nivel superior la necesidad de crear más instituciones que den cuenta de los requerimientos para el tipo de sociedad que se está gestando, creándose instituciones como el Colegio de Bachilleres, Universidad Autónoma Metropolitana, Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, Colegios de Ciencias y Humanidades, pero los planes no se reestructuran, por lo que desde los inicios la formación del estudiante se encuentra en desfase con su contexto. En este momento, un problema fundamental que enfrenta la educación superior se refiere a la valoración de los fenómenos que van surgiendo en la realidad, su trascendencia como problema, la forma en que pudiera resolverse y la

⁴ Jerome S. Bruner. "EL PROCESO DE EDUCACIÓN". 1972. UTEHA, MÉXICO. página 34.

⁵ Porfirio Moran Oviedo, op cit. página 28.

particular interpretación que se asume a partir de una perspectiva teórica y social, lo cual refiere al ámbito de la formación docente, determinada como un conjunto de problemas afines e interrelacionados –que aparentemente son disímboles– sobre los cuales es necesario adoptar decisiones políticas de manera integral. Concebir la formación docente desde una visión global del sistema educativo, conduce a elegir condiciones prioritarias de desarrollo. Existe un desajuste estructural entre dicho desarrollo del sistema escolar y el comportamiento del mercado de trabajo; por lo que la educación superior no ha sido funcional como agente de movilidad social y de la redistribución del ingreso.

Un documento oficial que enuncia claramente el perfil de la docencia desde un ámbito político y que rige a nuestro país es precisamente el PLAN NACIONAL DE DESARROLLO, escrito por Ernesto Zedillo, once de León en el periodo de 1995-2000 donde destaca que:

- Dar a la educación un impulso constante y vigoroso, y consolidar los cambios que aseguran que ella sea un apoyo decisivo para el desarrollo.
- Organizar una cruzada permanente por la educación, fincada en una alianza nacional en que converjan los esfuerzos y las iniciativas de todos los órdenes de gobierno y de los diversos grupos sociales.
- Hacer concurrir las voluntades de los gobiernos federal, estatal y municipal y lograr una amplia participación de maestros, padres de familia, instituciones educativas particulares y el conjunto de la sociedad.
- La educación será una altísima y constante prioridad del gobierno tanto en sus programas como en su gasto público.
- Se considerará tanto la cobertura como la calidad de la educación.

El plan le dedica a la educación superior cuartilla y media, en donde se entremezclan declaraciones de principio con líneas generales de acción, sin mayor

precisión. De los cuales se obtienen once pronunciamientos que se pueden traer al escenario de las Instituciones Educación Superior (IES)⁶:

- 1 Las IES en sus diferentes modalidades constituyen un acervo estratégico para el desarrollo nacional, lo que hoy es México es fruto de las IES.
- 2 El gobierno federal respetará escrupulosamente la autonomía universitaria, y reconoce a las IES como espacios naturales para el despliegue de ideas, el avance de la ciencia, la aplicación del conocimiento y la difusión de la cultura.
- 3 Se necesita un sustento nacional de IES de excelente calidad, más dinámico, mejor distribuido territorialmente, más equilibrado y diversificado en sus opciones profesionales y técnicas.
- 4 El gobierno federal se propone dotar de recursos crecientes a las IES en sus distintas modalidades, promover fuentes adicionales de financiamiento, fomentar la expansión de la matrícula bajo requisitos de aptitud y vocación, estimular la actualización de programas de estudio, impulsar la renovación de métodos de enseñanza y mejorar los servicios de apoyo al aprendizaje.
- 5 Se requiere de personal académico bien calificado. Por ello se fortalecerán los programas dirigidos a la formación de profesores y se procurará el mejoramiento de las condiciones de vida de profesores o investigadores.
- 6 Debe darse una formación integral que prepare hombres y mujeres responsables, críticos y participativos, con planes y programas de estudio pertinentes y flexibles, que ofrezcan contenidos relevantes para la vida profesional y técnica. Se requiere de una flexibilidad curricular para asegurar la adquisición de un núcleo básico de conocimientos que facilite el aprendizaje y la actualización posterior.

⁶ INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: IES.

SUSANA BENÍTEZ GILES

- 7 Se debe fortalecer la capacidad de investigación que permita una mejor comprensión de los problemas nacionales, que contribuya al progreso del conocimiento y ofrezca opciones útiles y realistas para el avance de México.
- 8 Se alentará la transformación de las estructuras académicas vinculando la docencia, la investigación y la extensión.
- 9 Se aprovecharán las telecomunicaciones para ampliar la cobertura educativa, y se estimularán los sistemas de enseñanza abiertos y semiabiertos.
- 10 Se perfeccionarán los instrumentos de apoyo a la excelencia académica, a la modernización institucional y a la vinculación con los sectores productivos.
- 11 Se fortalecerá el sistema de educación tecnológica mediante la elevación de la calidad académica y la pertinencia de las opciones formativas.

El discurso político que se percibe en los anteriores puntos es muy general, parte de principios, premisas, no hay estrategias, no se articulan los principios, objetivos y participación de los actores sociales ni las líneas de acción, así como los medios e instrumentos específicos para pretender cubrirlos.

El problema de la profesionalización de la docencia estaría encaminado necesariamente al ámbito de la formación que como docente adquiera no sólo en su área de conocimiento, sino también establecer el perfil del alumno terminal como estrategia para la toma de decisiones académicas, llevando una planeación que depende de la apreciación correcta de las posibles opciones alternas en la acción, no sin olvidar que todas las actividades de la sociedad están organizadas conforme a modelos racionales.

La educación como proceso de interiorización de creencias y valores, de pautas de conducta, se lleva a cabo a través de dos formas íntimamente ligadas: mediante la explicación precisa de fines políticos y propósitos a través de planes y programas o de algún tipo de documento terminal, y en las relaciones cotidianas que se gestan en la institución, en el aula, donde se configura el proceso educativo

Referirse a la formación docente, implica establecer que ésta además de ser una práctica social, es una reflexión-teorización acerca del sujeto en cuestión. La educación en la práctica desarrolla los medios y las posibilidades humanas del sujeto sobre la educación.⁷

Al hacer una recapitulación del concepto de formación profesional Raquel Glazmán afirma que: "el origen de la concepción de formación profesional, se relaciona con la expresión de elitismo, porque parte de una necesidad de restricción al acceso a los conocimientos a sectores selectos según su origen de clase, junto con la idea de selectividad se confiere un valor fundamental a la utilidad de los estudios"⁸. Específicamente, en ciertos ámbitos universitarios sobre todo en torno al concepto de profesión de algunas carreras, el elitismo y la utilidad rigen el proyecto profesional. Las universidades se construyen en instancias de producción profesional frente a una sociedad que las demanda y emplea. Así, la preparación del estudiante a nivel superior y su ejercicio profesional como egresado depende, en buena medida, del tipo de sentido o demandas con los que se haya articulado la propuesta formativa. Por lo que sólo pueden realizarse aproximaciones a partir de las tendencias generales que dominan o debaten los espacios académicos de formación profesional y de las condiciones institucionales en que se circunscribe el ejercicio profesional, tomando en cuenta que el seno

⁷ "La institución es la forma en que una organización produce o reproduce las condiciones existentes en la sociedad donde se encuentra inserta". María Guadalupe Pérez Castaño, "EL PERFIL TERMINAL DE LOS ALUMNOS DE LA UNAMA", CISE, UNAM, No. 29 y 30, México, 1985, página 41.

⁸ Octavio Fullat, "FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN", CEAL, Barcelona, 1987, página 16

mismo de cada institución, trabajo de los alumnos forma parte del proceso de producción de la práctica educativa.

La formulación en lo educativo es complicada en tanto que no existen lineamientos claros y concretos acerca de las necesidades educativas y las demandas sociales que indiquen y propicien una formación conceptual, teórica y metodológica que garantice tal formación en todos los contextos educativos.

El campo de la educación es deudor de la evolución de la formación de los docentes, lo cual implica que la labor docente no es una tarea sencilla ni neutral, sino que siempre se va a relacionar con la política educativa que el estado pretenda legitimar en la sociedad. Hablar de formación, implica realizar una recuperación histórica de una cultura, donde el docente realiza una articulación intelectual⁹. Implica, así mismo, reconocer la estructuración de un pensamiento, propio y fundamentado en el ámbito de lo social, significa no sólo reproducir las producciones 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, e integrar la propia conformación conceptual, la formación amplía la producción intelectual del sujeto contrario al concepto de capacitación. Se tendría entonces que buscar la articulación entre la teoría y la técnica para llegar a una teoría de la docencia, recuperando elementos teóricos de un educador y la manera estratégica¹⁰ que lleva a efecto en su labor docente. Reconociendo que en dicha labor, lleva implícita su propia formación como docente de nivel superior, específicamente en México la formación pedagógica de profesores universitarios conllevan una problemática social y económica global, por las características peculiares del sujeto.

⁹ Como poseedor de una cultura y de un conjunto de instrumentos respecto a él y la enseñanza.

¹⁰ Estrategias de enseñanza: procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos" West Ch K, Farmer JA y Wolf M. "INSTRUCTIONAL DESIGN. IMPLICATIONS FROM COGNITIVE SCIENCE", Needham Heights, MA: Ally and Bacon, 1991.

El campo de conocimientos en proceso de constitución, luchas y polémicas, se usa con muchos antagonismos diferentes de la capacitación, es decir, formación versus entrenamiento. Por tanto, la formación llega a ser diferente del aprendizaje y la relación pedagógica o su método. El problema a que se refiere en la adquisición de conocimientos y destrezas, a la asunción de un conjunto de valores, acceso a la cultura en su sentido más amplio y a la reconstrucción histórica que la misma puede hacer del hombre.

Retomando a Hegel en cuanto a la formación, reconoce que: "en el reencuentro del hombre con la cultura y sólo el hombre tiene la posibilidad de reconstruir una visión histórica sobre sí mismo, también conceptualiza al trabajo como las relaciones sociales, formas de acumulación de capital de ciencia y tecnología que llevan a la formación integral, religiosa, teórica y práctica. Y una política educativa es preparar para el trabajo como tarea central de la Educación Superior. Apuntar acerca de la formación intelectual, es reconocerla y ubicarla dentro de un contexto histórico¹¹. Reencuentro con la cultura es analizar qué tipo de cultura proponen los actuales programas de formación, bajo qué parámetros se considera si un profesor tiene o no la formación, y si no la tiene, porqué se desempeña a nivel superior como docente.

Para establecer el escenario donde la formación sea algo más que una capacitación, en un contexto histórico, se tendría de acuerdo con Meneses Díaz en el texto FORMACIÓN Y TEORÍA PEDAGÓGICA que visualizar la formación desde tres ámbitos¹²:

1. FORMACIÓN INSTRUMENTAL: Como razón hegemónica.
2. FORMACIÓN como realidad histórica que altera el sentido de la reflexión pedagógica en particular y de las ciencias humanas en general
3. FORMACIÓN ESCOLAR: Formación de profesores, formación en investigación.

¹¹ Gerardo Meneses Díaz, "FORMACIÓN Y TEORÍA PEDAGÓGICA", Educación Diógenes, México, 2002, páginas 42-43.

¹² IBIDEM.

De acuerdo a lo anterior, "La formación apunta hacia la multiplicidad de procesos de apropiación constitutivos del actor social, a procesos formativos guiados por la prescripción institucional"¹³. Así, la formación teórica es la posibilidad de tratamiento de un objeto de conocimiento, de suerte que en este pensar en él y trabajar con él se elabora un conocimiento diferente. La formación teórica como un acto político, en el que recuperando la intelectualidad del profesor éste interpreta un objeto de conocimiento de manera original y creativa, que en su trato con los alumnos sea capaz de transmitir, fundamentalmente en la relación pedagógica, ésta concurrencia con el objeto, tal es pues la directriz del trabajo, recuperar el concepto que el docente a nivel superior tiene de su formación docente y en función de ello presentarle una metodología estratégica que, articulada a una tecnología para la educación intente significar la enseñanza, y por ende, el aprendizaje del alumno. Esto abre la coyuntura para trabajar la práctica educativa escolarizada y recuperar elementos para la construcción de un marco de análisis.

La profesionalización docente, traslada a realizar un recorrido acerca de lo que se considera la formación del docente. La educación deviene de un factor fundamental para el desarrollo de un país y en particular la educación superior juega un papel primordial en este proceso, la investigación científica y humanística. Según Ferry: "la formación de los docentes es el problema clave dentro del sistema educativo, pues la manera en que se formarán los docentes (de acuerdo con ciertos objetivos, ciertos modos para ciertas prácticas, en qué sentido) ilustra y determina la orientación de la escuela, no solamente en el plano de la transmisión del conocimiento, sino también en el sistema de disposiciones estructuradas de una cultura que Bourdieu denomina hábitos en concreto, de una ideología"¹⁴

¹³ Pacheco T. y Meneses G. "El concepto de formación en la educación universitaria", Cuadernos del CESU, No 31, UNAM, México, 1993, página 47-48.

¹⁴ Ferry Pilles, "L. TRAYECTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE", Paidós, México, 1991, página 11.

La educación constituye una importante institución donde la formación docente es una parte fundamental del proceso educativo. En la Declaración Mundial "Educación para todos" aprobada en 1990 en Jomtien, Tailandia, se dice que: "El progreso de la educación depende en gran medida de la formación y de la competencia del profesorado, como también de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador"¹⁵.

Así, la formación docente se concibe como un proceso ineludible a desarrollar en toda sociedad y el mecanismo idóneo para esta finalidad ha sido el de la profesionalización pero, entendiendo esta en un sentido racional instrumental como proyecto, suponía que la modernidad como proyecto, suponía que la modernidad como proyecto, suponía que la racionalidad sería la fuente de la felicidad:

"Independientemente de su filiación teórico-disciplinaria, el conocimiento ético sobre la realidad educativa se funda en una racionalidad motivada por la voluntad de poder, poder saber, poder hacer, poder transformar la propia realidad sobre la que se actúa a través de la razón"¹⁶.

En el campo de la educación esta racionalidad instrumental ha tenido amplio impacto, ya que se ha concebido como la única forma en que se pueda lograr resultados (fines) de mejor calidad, con un uso adecuado, racional de los diferentes recursos (medios) así, la estructuración de vida, el desarrollo de la didáctica y la formación de docentes, solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, procede de la investigación científica. Es instrumental porque supone la aplicación de técnicas y

¹⁵ Imbernón. "LA FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO". Grao, Barcelona, 1998, página 18.

¹⁶ Andino Gamboa. "LA LÓGICA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO. ACTA SOCIOLOGICA". Volumen 6 Sep-Dic. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. México, 1992, página 28.

procedimientos que justifican todo con tal de conseguir los efectos o resultados deseados.

Es así como surge el concepto que es básico para conectar la modernidad con la pretensión de controlar todo por medio de la racionalidad instrumental, en el cómo de la formación docente remite a la profesionalización, como especialización del docente.

Se ha entendido a la profesionalización como un proceso autodirigido de adquisición en las características de las profesiones, serían los siguientes:

- ❖ Un saber sistémico y global.
- ❖ Poder sobre el cliente.
- ❖ Actitud de servicio.
- ❖ Autonomía o control profesional independiente.
- ❖ Prestigio social y reconocimiento legal y político de su status.
- ❖ Subcultura profesional especial.

Por su parte Fernández¹⁷ señala como rasgos de la profesión a los siguientes:

- ❖ Competencia o calificación en su campo de conocimiento.
- ❖ Vocación o sentido de servicio.
- ❖ Licencia o exclusividad en el servicio.
- ❖ Independencia o autonomía.
- ❖ Autorregulación o control ejercido por el propio colectivo de profesionales.

Hoy¹⁸, en una caracterización más completa dice que:

1. Una profesión es una ocupación que realiza una función social crucial.

¹⁷ Citado en Contreras, "LA AUTONOMÍA DEL PROFESORADO", Morata, Madrid, 1997, página 32.

¹⁸ IBIDEM.

2. El Ejercicio de esta función requiere de un grado considerable de destreza.
3. Esta destreza o habilidad se ejerce en situaciones que no son totalmente rutinarias, sino en las que hay que manejar problemas y situaciones nuevos.
4. Por consiguiente, aunque el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia es importante, este saber de receta es insuficiente para atender las demandas y los profesionales han de disponer de un cuerpo de conocimientos sistemáticos.
5. La adquisición de este cuerpo de conocimientos y el desarrollo de habilidades específicas requiere un periodo prolongado de educación superior.
6. Este periodo de educación y entrenamiento supone también un proceso socializador en los valores profesionales.
7. Estos valores tienden a centrarse en la preeminencia de los intereses de los clientes y en alguna medida se hacen explícitos en un código ético.
8. Como las destrezas basadas en el conocimiento se ejercen en situaciones no rutinarias, es esencial para el profesional tener la libertad para revisar sus propios juicios respecto a la práctica apropiada.
9. Como la práctica profesional es tan especializada, la profesión como organización debe ser incluida en la definición de la política pública relativa a especialidad. También debe tener un alto grado de control sobre el ejercicio de las responsabilidades profesionales y un alto grado de autonomía con relación al Estado.
10. La formación prolongada, la responsabilidad y su orientación al cliente están necesariamente recompensadas con un alto prestigio y un alto nivel de remuneración¹⁹

Carr y Kemmis²⁰ proponen analizar a las profesiones donde tres criterios fundamentales:

¹⁹ Contreras. "ENSEÑANZA, CURRÍCULUM Y PROFESORADO", Morata, Madrid, 1997, página 37.

- ❖ La existencia de un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación ética y de la elaboración teórica.
- ❖ La asunción de un compromiso ético de la profesión y respecto a sus clientes.
- ❖ El registro por una normativa interna de autoconsumo por parte del colectivo profesional.

Esto es recuperado desde una política del Estado con lo que se intenta profesionalizar a la docencia, pues de ésta manera puede incluir a la racionalidad instrumental como el principal eje del trabajo en aula, logrando el control de procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje. Así, los procesos de profesionalización han sido utilizados para introducir sistemas de racionalización en la enseñanza, de tal manera que el fruto sea la homogeneización de las prácticas docentes, la consiguiente burocratización y pérdida de autonomía del profesorado, encontrando su más fuerte argumento de legitimación en la posesión del conocimiento científico, como un control que establece el Estado, por medio de las políticas de formación docente estableciendo un compromiso, responsabilidad e institucionalidad desde el control estatal.

Giroux²¹ afirma: "La cultura informal y los factores ideológicos, tales como la eternidad, la raza, la visión del mundo y los antecedentes sociales, suelen generar actitudes opositoras entre los maestros hacia la autoridad escolar, las reglas, las estructuras curriculares predefinidas y las formas institucionalmente sancionadas de responsabilidad magisterial". La ideología que la profesionalización encubre, es sostenida por el aparato administrativo estatal, que se encubre de muchas formas y obliga a los docentes a realizar actividades de acuerdo con las pretensiones neoliberales de eficiencia.

²⁰ Imbernon, 1998, op cit, página 54.

²¹ De Leonardo, "LA NUEVA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN", El Caballito SEP, México, 1986, página 57.

Contreras²² define la profesionalidad en el contexto de las funciones inherentes al oficio de la docencia, lo define como "las cualidades de la práctica profesional de los docentes en función de lo que requiere el oficio educativo".

Imbernon²³ concibe la profesión, como un proceso y no como un producto, en términos generales, el profesionalismo en la docencia implica una referencia a una determinada organización del trabajo dentro del sistema educativo y a la dinámica externa e interna del mercado de trabajo, ser un profesional implicará dominar una serie de capacidades y habilidades especiales que nos harán ser competentes en un determinado trabajo y nos permitirán entrar en esa dinámica del mercado y, además, nos ligará a un grupo profesional más o menos coordinado y sujeto a algún tipo de control".

Ambos autores mencionan que la docencia como ninguna otra profesión, no es neutral, sino que se encuentran insertas en un determinado marco social, económico, político, cultural e ideológico que les da legitimidad a su labor. En este sentido proponen analizar las principales características que una profesión docente en un sentido amplio debe cumplir:

- ❖ La obligación moral. Ya que se supone que la enseñanza amplía un compromiso moral para quien la realiza, que se sitúa por encima de cualquier relación contractual.
- ❖ El compromiso con la comunidad. Pues se dice que la educación no es un problema privado, sino público, es una ocupación socialmente encomendada y que por lo tanto tiene una responsabilidad pública, por lo cual el docente se encuentra comprometido política y socialmente.
- ❖ La competencia profesional. Los 2 anteriores puntos requieren de este tercero, pues no se debe desdeñar del conocimiento de teorías y técnicas,

²² Contreras, "ENSEÑANZA, CURRÍCULUM Y PROFESORADO", op cit, página 50.

²³ Imbernon, 19988, op cit, página 15.

el dominio de ciertas habilidades y recursos para la formación didáctica, además de conocer los aspectos de la cultura y disciplinarios necesarios para la enseñanza, pero no sólo esto, pues también la competencia profesional implica un conocimiento que es en parte individual, "producto de las reelaboraciones sucesivas de los docentes a partir de sus experiencias, en parte comprometido, por obra de los intercambios entre enseñantes y los procesos comunes de socialización, y en parte diversificado, producto de diferentes tradiciones y posiciones pedagógicas, lo cual supone formas distintas de interpretar la realidad escolar, la acción docente y las aspiraciones educativas"²⁴.

De acuerdo con Imbernón, los grandes fundamentos que se le plantean a la función docente son:

1. Tener un conocimiento pedagógico específico.
2. Un compromiso ético y moral con la enseñanza.
3. Una corresponsabilidad con los otros agentes sociales involucrados en el proceso educativo.

Resaltando de lo anterior que "la función docente está entonces en un equilibrio entre las tareas profesionales con la aplicación de un conocimiento, el contexto en que se aplican, el compromiso crítico de su función social y la estructura de participación social existente en ese momento y en la que se está comprometido"²⁵.

En la década de los 80s, se concibe a la formación como: "la descripción de prácticas, la elaboración de métodos, de proposiciones teóricas, a veces de resultados, en un campo de actividad que sin duda ha estado basado sobre el

²⁴ Contreras, 1997, op cit, página 57.

²⁵ Imbernón, 1998, op cit, página 23.

empirismo. La formación es por sí misma formadora, al engendrar sus propias superaciones"²⁶.

Desde ésta perspectiva y como rastreo histórico se tiene que el tema de la formación ha generado conceptos y posturas que divergen entre sí, en cuanto a lo que se dice significa, por ser un término abstracto y por su sentido instrumentalista que presenta, y que dependiendo de la postura filosófica en donde surge, es el significado y su articulación práctica que tendrá con la realidad y su manera de traspolarla al ámbito educativo, a los planes, al aula. El término formación imbrinca la racionalidad del sujeto, (en este contexto, el docente).

En el proyecto de la modernidad que se aborda de manera acertada en el texto de Meneses se destacan dos rasgos que han sido determinantes para entender la formación como una racionalidad, con un cierto grado de científicidad que:

1. Suprime la reflexión en torno al sujeto y la contribución ideológica para que la ciencia se convierta en tecnología.
2. La ciencia es una tecnología que tiene relación abstracta con su objeto, se ajusta a los dictados del método científico: "la formación se acerca al proyecto económico y tergiversa su posibilidad dialógica emancipatoria"²⁷.

Articulando lo anterior con la propuesta de Meneses, la formación es pensada como un proceso que se vive en pos de alcanzar el estatuto de educando como producto. Dificilmente se piensa a la formación como problema que encierra contrasentidos indispensables como realidad constitutiva de lo humano.

²⁶ Honoré B. "PARA UNA TEORÍA DE LA FORMACIÓN". Narcea, España, 1980 página 9.

²⁷ Meneses Díaz, 2002, op cit, página 48.

La formatividad, entendida como el conocimiento de la formación supone el entendimiento de los pares: espacio-relación, tiempo-cambio, energía-organización; pares que inducen a la actividad reflexiva que favorece la diferenciación-activación significativa.

Por su parte, recupera Meneses en su texto que Luhmann y Shorr realizan algunas puntualizaciones significativas para comprender la formación. Consideran que: "La formación solo puede ser analizada en su complejidad a través de la imbricación que guarda con los procesos sociales, institucionales y comunicativos"²⁸.

Consideran que la formación como categoría se ha concebido en tres momentos:

1. Como perfección humana.
2. La formación propiamente dicha o desde la tradición alemana como Bildung.
3. Capacidad de aprender.²⁹

Así la formación está anclada a la paulatina complejización de los sujetos sociales, desde la cual ha mediado que la sociedad regule su funcionamiento, es considerada como el proceso de construcción a partir de la lógica de pensamiento del sujeto y su propia capacidad de aprender, la cual no se puede aprehender en términos objetivables, sino que se manifiesta y vivencia desde el acto o ejercicio del docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje que propicia.

Adorno aporta elementos con respecto a la educación, afirmando que: "es la educación una función social global que cumple múltiples instancias, entre las cuales hallamos la familia, la escuela y la universidad. Nunca fueron científicas la

²⁸ Meneses Díaz, 2002, op cit, página 48.

²⁹ IBIDEM, página 82.

educación, y la Pedagogía, su carácter finalista las vuelve conjeturales y voluntaristas, dependen de un proyecto de hombre, de un proyecto de sociedad³⁰.

Por ello siempre resulta política la educación de un modo explícito. Así, todas las sociedades han surgido de un proyecto de profundas implicaciones, donde se pone en juego el porvenir del hombre, por lo tanto, toda racionalidad es formativa en tanto proyecto. Y la formación del docente (FD)³¹ es parte de un proyecto de estado, de un proyecto de hombre, de un proyecto de sociedad, por lo que resulta estar enmarcado en un contexto no fácil de dilucidar, con una serie de contradicciones desde su conformación como proyecto de formación del docente, lo cual remite a tener un acercamiento al contexto histórico de la UNAM, donde precisamente la FD surgió como especialización didáctica. Antes de abrir éste espacio, cabe mencionar una cita muy articulada con respecto a lo anterior de Carlos Ángel Hoyos Medina dónde expone que: "La formación en un sentido serio, no la referimos exclusivamente a procesos escolarizados formales, si bien a través de ellos se garantiza un cierto nivel de integración, orientación y unificación de criterios. Por formación referimos también experiencias de vida y trabajo que, en términos de posibilidad hermenéutica del ser humano, han sido reflexionados, y pueden ser recuperadas para constituir, sobre la base de situaciones concretas, niveles de abstracción que configuran una comprensión adecuados del mundo y del sentido particular de la existencia y su inserción totalizadora, trasmisible a su vez a otros"³².

Referirse al ámbito de la formación docente no sólo implica entonces abarcar el nivel didáctico de los profesionales de alguna licenciatura que son docentes, sino

³⁰ Meneses Díaz, op cit, pagina 90.

³¹ FORMACIÓN DOCENTE: FD.

³² Carlos Ángel Hoyos Medina, "MARCO TEÓRICO, CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO PARA LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN: UNA PROPUESTA DE REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA". En "MEMORIA DEL FORO: ANÁLISIS DEL CURRÍCULO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA ENEP ARAGÓN", Barrón Tirado Concepción y Blanca Rosa Bautista Melo, ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGON, 1986, PÁGINA 359.

SUSANA BENÍTEZ GILES

implica referirse a todo el contexto en el cual se encuentran insertos y que dará cuenta precisamente de las concepciones que de sí mismo tenga, de cómo vive su profesión y como concibe a la docencia. La formación es dialéctica en tanto abarca valores (ético-morales), los cuales orientan su existencia (consciente-irconscientemente) en un marco educativo. Por ello, la formación como concepto no se ha establecido en el ámbito de la docencia en el nivel superior sino como profesionalización de su profesión: la docencia, resulta entonces importante esclarecer tal afirmación a partir del surgimiento de la especialización didáctica en la Universidad Nacional Autónoma de México.

I.2 SURGIMIENTO DE UNA ESPECIALIZACIÓN DIDÁCTICA DEL DOCENTE EN LA UNAM.

Hacia los años sesentas, las licenciaturas universitarias en Pedagogía tenían una fuerte carga de Sociología y Psicología, en los años ochentas inicia la formación pedagógica de profesores universitarios, en cuanto a trabajar la categoría de formación de profesores como parte de una formación en el ámbito de la investigación, es como se constituyen los postgrados en educación (1970-1987). En los años setentas gracias a la modernización de la reforma educativa, surgen centros especializados de didáctica, tecnología educativa, servicios educativos, nuevos métodos de enseñanza, investigaciones educativas. Lo importante es destacar que la formación pedagógica es un proceso integral en la educación como disciplina en las ciencias sociales, donde se trabajaría la formación del formador y se abordará el tipo de instrumentación didáctica que plantea, diferenciando las categorías de formación distinta a la de capacitación³³, mientras que la difusión de una cultura educativa, supone la misma cultura en el formador.

Realizando una revisión histórica en cuanto a la política educativa se refiere en el país, durante los años setentas se conforman "los proyectos multinacionales de Tecnología Educativa" a través de Departamento de Asuntos Educativos de la OEA³⁴, donde se realizan diversos programas de formación en Tecnología de la Educación.

³³ Capacitación: Supone el dominio de un conocimiento muy específico que puede ser enseñando con independencia de las condiciones específicas donde éste sea aplicado. Diccionario de las Ciencias de la Educación, Santillana Tomo I, página 315.

³⁴ ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS: OEA.

El desarrollo de programas de formación de profesores en los setentas a nivel nacional tiene un nivel de política educativa para reformar y modernizar la educación, así como el manejo de nuevas reglas y concepciones de la enseñanza por parte de los profesores, así como:

- a) Recuperar la legitimidad social que el Estado pierde a raíz del problema del 68, buscando un vínculo Escuela-Sociedad.
- b) Expansión del sistema educativo superior.
- c) Notorio estancamiento de la producción de conocimientos en educación idealista e instrumentalista en las Normales y Universidades.

La UNESCO³⁵ y Estados Unidos son actores de la expansión de la Tecnología Educativa y ejercer una influencia determinante para los latinoamericanos. Las consecuencias de éste hecho son que el Centro de Didáctica en la UNAM tiene como objeto: "Tratar de conseguir que los profesionales puedan intercambiar experiencias acerca de la enseñanza, ofrecer regularmente cursos acerca de la enseñanza, impartir continuamente cursos intensivos de Didáctica General, el centro coordinará sus funciones con la Comisión de los Nuevos Métodos de Enseñanza" (Acuerdo 1097, rector Ing. Javier Barros Sierra sobre la creación del Centro de Didáctica en 1969), como parte instrumental del quehacer docente.

Los cursos en el Centro de Didáctica tienen una mínima cultura pedagógica y se encuentran caracterizados por:

- a) Cursos aislados
- b) Programas de especialización en docencia (Sociología, Psicología y Pedagogía).
- c) Programa de postgrado en formación de profesores.

³⁵ Organización de las Naciones Unidas para la Educación: UNESCO.

Es bajo este marco o contexto tan peculiar como se incorpora en México, en un discurso y práctica la tecnología educativa, como aquella serie de pasos predeterminados que sin importar el contexto se aplicaron para obtener un resultado. Así, la Tecnología llega a México como una instancia a priori por aplicar, que no era necesario contextualizar, analizar, sino como algo ya dado³⁶. Considero que la forma en como llega fue consecuencia de la política educativa que asume el Estado, en tanto pretende modernizar la estructura educativa y que mejor, que a través de una tecnología importada en materia educativa que no proporcionó elementos de análisis, sino de manera rápida y eficiente la estructura educativa tan tambaleante para llegar a un cambio educativo y por consecuencia en lo económico:

- a) Se incorpora el punto eficientista y técnico (dinámica de grupos).
- b) Hegemónico: incorporación del punto industrial.
- c) Educativo: lleva consigo lo científico y lo técnico.
- d) Docencia: se aborda desde la respuesta de la acción.

Por su parte, la propuesta marxista que surge como contrapartida a la propuesta de la Tecnología en la Enseñanza (TE)³⁷ muestra energías genéticas, psicoanálisis y analógicamente, las teorías pedagógicas y didácticas tienen una serie de elementos, como la investigación educativa que incorpora entre otros elementos cursos de metodología de investigación. El mérito, en éste último campo, es la reflexión sobre la situación universitaria, instrumento estratégico para modernizar la educación superior, así como las técnicas de enseñanza y las técnicas de evaluación, ésta es otra propuesta que también llegó al país con influencias también en el ámbito educativo y por ende al programa de formación

³⁶ Reemplazo de la instrumentación por la reflexión. Habermas establece como crítica a los proyectos de la Modernidad, cómo éstos pierden la reflexión y la reemplazan sólo por la acción. La modernización de la educación de los 70s y la política educativa de corte neoliberal de 1981 en adelante, son ejemplos típicos del reemplazo de la reflexión por la acción. Jürgen Habermas, "CONOCIMIENTO E INTERÉS", Taurus, Barcelona, 1982, página 86.

³⁷ TECNOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA: TE.

de docentes, pero la propuesta teórica que predominó fue la de la tecnología en la enseñanza y para la enseñanza. De lo anterior surge el siguiente cuestionamiento:

¿Hasta dónde se modifican los procesos de pensar de un estudiante en este periodo y hasta donde se modifican sus procesos de entender la educación? En sus posibles respuestas, se tiene tres puntos muy importantes a considerar:

- a) Reto de un programa de formación de profesores.
- b) Métodos de enseñanza.
- c) Investigación.

Haciendo referencia a los aspectos técnico pedagógicos están: el diseño de planes de estudio, programas, evaluación, planeación, administración. Es difícil una formación en las diversas perspectivas de lo educativo, cuando no se tiene una formación previa en éste ámbito se impone un saber hacer a un saber pensar. Por lo que la necesidad y la demanda social concibe como el saber técnicas para hacer planes y programas de estudio, construir las preguntas de evaluación y manejo de datos estadísticos.

La valoración política y práctica es una tarea gigantesca que no rinde resultados inmediatos y que es cuestionadora de toda la actuación propia de la institución. La relación pedagógica maestro-alumno puede llegar a ser un acto burocrático, la formación es un problema personal, que solo en cuanto se asuma como tal se puede enfrentar.

En 1972 surge "El Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico Sociales", de ANUIES³⁸ en Villahermosa Tabasco, un Programa Nacional de Formación de Profesores, la formación del personal académico es una prioridad, la participación del Gobierno Federal está en la Subsecretaría de Educación Superior e

³⁸ ANUIES: ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

Investigación Científica, así como la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica, el Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología, en dicho congreso se recuperaron las siguientes prioridades y problemas:

- A) Información sistematizada.
- B) Mecanismos y criterios de evaluación.
- C) Planes de estudio no actualizados.
- D) Excesivo número de horas clase.
- E) escasa presencia de la investigación.
- F) Pocos esfuerzos de innovación docente.
- G) Ineficiencia en la calidad de los servicios educativos.
- H) Escepticismo con la formación de maestros, específicamente en la formación pedagógica o didáctica en la adquisición de técnicas y métodos de enseñanza, involucrando a la pregunta: ¿Cómo enseñar?...
- I) Un alto componente metodológico y una dosis de ingenuidad.

La formación de profesores trae consigo una solución a muchos problemas universitarios, pues parecería paradójico que un sencillo curso de Didáctica General sea suficiente, para coadyuvar a tan importante formación docente.

Hacia 1973 surge un coloquio sobre formación de docentes en Instituciones de Educación Superior, iniciando una fase de sensibilización del personal académico universitario, por lo que en 1974 en Odontología hay una especialización en docencia. Que incluía: Notas para un modelo de docencia y una propuesta de un plan de especialización para la docencia.

En 1975 aconteció algo similar en Contaduría y Administración, para 1976 se ofrece en la modalidad abierta y un año después se planteó la fusión del Centro

de Didáctica con la Comisión de Nuevos Métodos de Instrucción y se crea el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE).

El propósito fundamental es que las escuelas y facultades sean autosuficientes en cuanto a la atención, formación y actualización de profesores, específicamente en problemas de enseñanza y aprendizaje, es así como se recupera el marco para resignificar la tarea de formación de profesores, para superar la calidad de los servicios actualizados, pero no es suficiente si no se enmarca en un proceso constitucional de planeación y desarrollo académico debe apuntarse en la irresponsabilidad excesiva de los profesores y se ha caído en cierto voluntarismo que prescinde o soslaya las condiciones institucionales, no es capacitación docente, es una disociación académico-administrativa. La elevación del costo de la preparación profesional trae consigo una ineficiencia terminal de los egresados y con los requerimientos laborales, así como con las demandas socioculturales. De esta manera, la enseñanza es un agente de la educación de los profesores.

En 1978, se fusionan la Comisión de Nuevos Métodos y el Centro de Didáctica que dio lugar al Centro de Investigación y Servicios Educativos, el Programa de Especialización para la Docencia se incorporó a esta dependencia a partir de esta fecha se reestructuró bajo el título de FORMACIÓN BÁSICA PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA.

Para 1979 hay 17 programas y la necesidad de proporcionarle una mayor coherencia a una formación integral y formación en investigación. La carrera de Pedagogía cambia las áreas tradicionales del punto didáctico, el nuevo lenguaje educativo refleja una visión científico-técnico de la acción pedagógica. Los objetivos (generales o relativos), lo curricular, los diseños sobre las instrucciones, los pruebas de evaluación, entre otros.

La formación del personal docente universitario está influida por factores de la sociedad como lo socio-económico-político, es decir, la Universidad es objeto de demandas, de expectativas, de críticas, se exige mayor escolaridad en el mercado de trabajo. Pero el elemento humano es fundamental en todo proceso social educativo.

Por otra parte, los factores académicos que intervienen en la formación docente son: la deserción, el aprovechamiento escolar, los planes y programas de estudio. Están presentes también elementos como el bajo nivel económico, social y cultural, tanto los factores nutricionales y psico-fisiológicos en general. Pero, la labor docente también se articula con el trabajo que, de acuerdo con Marx, es "una acción u objetivación directamente social necesaria para una determinada sociedad"³⁹, útil ejecutada de acuerdo con la norma social. Así toda acción que se despliega al interior del aula en la labor docente, posee un sentido específico que la identifica como perteneciente o propia de tal actividad.

La labor docente está signada por: "Una serie de posturas y disposiciones en la manifestación de la propia actividad docente. Ha sido el estudio de esas actitudes las que se han tratado de patentizar en ideales, modelos o perfiles del quehacer docente y han llevado a investigadoras a la búsqueda de análisis de tareas para definir el desarrollo y la tipificación del modelo del deber ser de la tarea docente"⁴⁰.

La PROIDES (Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior), realizó un diagnóstico en 1987 de la situación educativa del nivel superior en México encontrando las siguientes deficiencias o problemáticas:

❖ Falta de información sistematizada.

³⁹ Carlos Marx, "MANUSCRITOS ECONÓMICOS FILOSÓFICOS", Alianza Barcelona, 1976.

⁴⁰ Theodor Adorno, "CONSIGNAS", Amorrortu, Buenos Aires, 1973.

- ❖ Carencias de conocimientos acumulados.
- ❖ Escasa difusión de estudios.
- ❖ Carencia de mecanismos y criterios de evaluación para programas y planes de estudio.
- ❖ Falta de vinculación laboral.

Lo anterior lleva de manera directa a la necesidad de formación que requiere el personal académico del nivel superior. Los obstáculos y dificultades que enfrenta la formación docente a nivel superior abarca dos aspectos: los factores sociales en cuanto a la atención de la formación personal académica, se vuelve prioritaria, se reconoce el elemento humano, y segundo, factores académicos en cuanto al aprovechamiento escolar, así como planes y programas de estudio.

La formación docente enfrenta como problemáticas tres ejes coyunturales claves:

- ❖ Factores Culturales tradicionales.
- ❖ Revisión curricular.
- ❖ Organización académica.

Lo anterior establece que para considerar una propuesta curricular que involucre la FD tendría que referencias al contexto cultural en general, donde surge, para realizar una revisión curricular y conectarse a la institución académica donde se pretende llevar a cabo el proceso formativo, por ello, otro aspecto característico del proceso de FD no sería únicamente el que exista como necesidad institucional, que fue el caso de la UNAM, sino además debe ser personificado el proyecto en tanto surja desde un diagnóstico de necesidades de la propia población involucrando todos los actores en el proyecto.

Chehaybar⁴¹ realiza un análisis de diversas IES donde recapitula la FD en un contexto nacional partiendo de cuatro ejes coyunturales localizados en cuatro periodos sexenales:

- 1970-1976 Sexenio de Luis Echeverría Álvarez.
- 1976-1982 Sexenio de José López Portillo.
- 1982-1988 Sexenio de Miguel de la Madrid.
- 1988-1994 Sexenio de Carlos Salinas de Gortari.

Donde lo que intenta es recuperar desde una perspectiva histórica la visión de distintos aspectos referentes a la FD, como parte de un devenir histórico, sin asumir un modelo ideal a partir de 12 aspectos referidos al ámbito de la FD cada uno de los cuales se asumió como objeto de investigación, como indicadores específicos, en una dimensión de lo general a lo particular.

⁴¹ Chehaybar y Kuri. "LA FORMACIÓN DOCENTE: perspectivas teóricas y metodológicas". CESU: UNAM. México, 1996, página 45.

**LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LAS
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

INDICADOR	DESCRIPCIONES
Estrategias de los planes sobre formación docente.	Estrategias: <ul style="list-style-type: none">➤ Organización de cursos aislados hasta la participación en maestrías en el área disciplinaria y pedagógica.➤ Proliferación dispersa y carente de continuidad de las estrategias.
Las funciones de la Universidad y la formación docente	No se han reforzado en dicha formación docente. Lo disciplinario ha tenido mayor permanencia, dejándose de lado la promoción y difusión de los avances para generar una cultura de formación docente.
Programas de Formación Docente	No ha existido congruencia en éstos y las acciones realizadas. Las pocas escuelas que dispusieron de algún programa explícitamente formulado y operado pueden atribuirse a la estabilidad de la institución imperativa. Dificultades para armonizar lo disciplinario con lo pedagógico. Los programas nacieron por necesidades y expectativas de los docentes o de los formadores de los docentes, en otras palabras, por impulso de las propias autoridades. Problemas que enfrentan los programas: <ul style="list-style-type: none">➤ Falta de continuidad.➤ Disminución de los apoyos para su ejecución.➤ Poca claridad teórica y organizativa para el desarrollo de visión integral.➤ Falta de visión integral. Se ha incorporado la multi e interdisciplinarietà: Filosofía, Psicología, Pedagogía, Sociología y Economía.

INDICADOR	DESCRIPCIONES
Acuerdos institucionales relativos a la formación docente.	<p>Han dirigido como resultado de iniciativas individuales y no siempre necesitaron procesos muy complejos para llegar a ser concretados con la firma de autoridades.</p> <p>Ha prevalecido el área disciplinaria sobre la pedagógica.</p>
INDICADOR	DESCRIPCIONES
Organización académico-administrativa para realizar las estrategias de formación docente.	<p>En las IES presentaron dos grandes muestras de organización; instituciones y dependencias, y centros específicos de formación docente.</p>
Situación laboral del personal académico y su realización con la formación docente.	<p>Estabilidad de la planta docente en los últimos sexenios en las instituciones, en sus políticas y normatividad, pero no se complementa con una propuesta de formación docente que aunada positivamente en la profesionalización, retribución y promoción de este cuerpo académico. Existe una contribución entre estas políticas y las condiciones de trabajo, los tipos de contratación y los planteamientos de liberación del mercado laboral presentes en las actuales tendencias.</p>
Selección del personal académico y relación con la formación docente.	<p>Los procesos de selección y promoción del personal académico están reglamentados en todas las instituciones, se conocen los criterios pero se discrepa sobre su aplicación. Se da mayor importancia a los aspectos disciplinarios y a las actividades de investigación por sobre la formación en el área pedagógica y las actividades dedicadas a la docencia.</p>

INDICADOR	DESCRIPCIONES
Consideración de la formación docente en la evaluación académica.	Los rubros relativos a formación en el área pedagógica han perdido su valor, otorgándoles menor importancia. En la evaluación, la docencia no tiene el mismo valor que otros rubros.
Influencia de la formación docente en el otorgamiento de estímulos y becas al desempeño académico	La actividad docente ha sido apoyada por diferentes tipos de becas y estímulos de acuerdo con la instancia que los otorga, pero a partir del sexenio 1982-1988 se impulsaron los procesos de otorgamiento de becas y estímulos complementarios al ingreso económico y abiertos para su concurso para todo el personal académico, lo que ha propiciado que se privilegie lo cuantitativo e individual del trabajo docente sobre lo cualitativo y colectivo. Aunque esto no es igual para todos los docentes, ya que se da preferencia a los profesores de carrera o de base, además de que en los procesos de promoción se observa poco peso de esas actividades.
Práctica de la formación docente.	Amplia gama de abordajes a esta formación, así como una diferencia entre lo planeado y las acciones realizadas debido a: <ul data-bbox="502 1089 909 1209" style="list-style-type: none">➤ Historia de la institución.➤ Voluntad política de los directivos.➤ Grupos de formación.➤ Condiciones económicas. Tuvo gran auge en los años 70's. Actualmente tiene una tendencia a la desaparición o reconversión de los mismos en las IES. Aunque en la mayoría de las instituciones los programas de formación han sido insuficientes de acuerdo con el número de docentes de cada institución. Existen pocas acciones que vinculan lo disciplinario con lo pedagógico.

DESCRIPCIONES**INDICADOR**

Calidad de la práctica de la Formación docente.

Es heterogénea, dependiendo de las condiciones institucionales y de la formación de los formadores --experiencias y conocimiento académico de distintos niveles y con diferentes enfoques- quienes han sido dispersados desde las instituciones o núcleos de trabajo. No se reconoce la profesionalización de la formación docente, no ha habido criterios que definen el perfil de un formador docente. Existen retos muy grandes para elevar la calidad de la formación docente. Hace falta el reconocimiento e impulso de la profesionalización del formador docente, así como una intervención más definida por parte de las instituciones. Esto se logrará si se recupera la experiencia acumulada de los formadores y si se diera continuidad y apoyo a los programas, a fin de lograr una congruencia entre lo planeado y lo realizado.

Excelencia académica

En la formación de docentes.

Pocos engranes, como postgrados en el área educativa. Es insuficiente la cultura de la difusión escrita del trabajo académico-pedagógico, falta apoyo institucional. Se observó una demanda de formación orientada hacia lo disciplinado y una tendencia hacia la formación pedagógica que incorpora aspectos técnicos. También se incorporaron los postgrados con diversas corrientes teórico-prácticas de la pedagogía. Muchos que se han acercado a la formación docente, basan su actividad sólo en la experiencia, donde el ensayo-error es la única forma de conocimiento didáctico. CISE articuló lo disciplinario con lo pedagógico (70-80). Tecnología educativa en su aspecto práctico-instrumental.

Determinadas por factores políticos, económicos, institucionales. Trayectoria discontinua, bajos salarios, cambios de administración, disminución de recursos humanos, poca comprensión y exiguos presupuestos.

Tecnológicas, cognoscitivas, sociales y aprendizaje grupal.

Los indicadores que recupera el autor en su estudio acerca de la FD en las IES refleja una serie de elementos cuantitativos y cualitativos que proporcionan una visión aprehensible acerca de lo que sucedió en cuatro periodos presidenciales con respecto a la FD, en el caso concreto de la UNAM el surgimiento de una Especialización en Didáctica, está condicionado al crecimiento de matrícula académica de la institución, siendo una consecuencia de las políticas económicas que en los años 70s surgen en el país. La expansión de escuelas en la Universidad propició el que la docencia se considere como una profesión que requiere de elementos teórico-metodológicos para su ejercicio, que requería de habilitarse bajo una serie de características inmediatas, donde no se refiere a una FD sino de una profesionalización con ciertos matices que ha continuación se explicitan.

Es menester mencionar que los indicadores presentados recuperan elementos cuantitativos y cualitativos con respecto a como vivencia desde el docente el proceso de formación en México en las IES y concretamente en la UNAM, de ahí la necesidad de traer al escenario del análisis el proceso de FD y articularlo desde una coyuntura particular con el proceso de profesionalización, donde se presenta una serie de postulados con respecto a como surgió en el caso de la UNAM.

I.3 LA PROFESIONALIZACIÓN ACADÉMICA: EL CASO DE LA UNAM.

Dada la prolongada influencia de los académicos sobre sus instituciones, surgieron diferentes formas de organización institucional y relaciones entre profesores y administradores, lo cual permitió que en México surgieran los mercados académicos, que son "estructuras institucionales que constituyen un conjunto de posiciones formalmente definidas que generalmente son específicas y permanentes"⁴²

En los años 70's surge la formación de mercado académicos masivos, se consolidan las ocupaciones dedicadas a la producción y transmisión del saber, donde el profesional prácticamente diferente del profesional docente. Así, la universidad se convierte en espacio ocupacional para vastas capas de los intelectuales sin profesión, que viven de la cultura:

"... los movimientos profesionalizantes del siglo XIX prefiguran una instauración de la desigualdad social en la sociedad capitalista contemporánea: su fundamento es la jerarquía ocupacional, es decir, un sistema distinto de competencias y recompensas, su principio de legitimación se basa en la obtención de saberes especializados, socialmente reconocidos, es decir en el sistema de educación y certificación."⁴³ La profesionalización es el intento de traducir un orden

⁴² Formación docente y mejoramiento académico, constitución de nuevos mercados académicos. Ideas tomadas de los textos: José Joaquín Bruner "UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD EN AMÉRICA LATINA: SOCIOLOGÍA DE UNA ILUSIÓN MODERNA", Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México, 1987 y J.J. Bruner y A. Flisflisch, "LOS INTELLECTUALES Y LAS INSTITUCIONES DE LA CULTURA", FLACSO Santiago de Chile, 1983, citado en: Rollin Kent Serna, "MODERNIZACIÓN CONSERVADORA Y CRISIS ACADÉMICA EN LA UNAM", Nueva Imagen, México, 1990, página 134.

⁴³ ÍBIDEM.

de recursos escasos (las habilidades y los saberes especializados) al orden de las recompensas sociales y económicas. El mantenimiento de la escasez implica tendencia al monopolio de saberes en el mercado y el monopolio del status en el sistema de estratificación social.

La persistencia de la profesionalización como categoría de práctica social sugiere que el modelo constituido por los primeros movimientos profesionalizantes se ha transformado en una ideología: no sólo una imagen que guía conscientemente la acción individual y colectiva sino también una insatisfacción que irconscientemente oscurece las estructuras y relaciones reales.

El modelo de profesión pasa de cumplir una función predominantemente económica a cumplir una función básicamente ideológica tendiente a justificar la desigualdad del status y la clausura en el acceso al orden ocupacional por parte de los que ostentan el certificado educacional.

Algunas características del modelo profesionalizante son⁴⁴:

- ❖ Base cognitiva derivada de la formación superior especializada.
- ❖ Un certificado emitido por la institución universitaria que sirve como instrumento de regulación al acceso y la clausura al mercado.
- ❖ Un ethos gremial conformado por un ideal de servicio.
- ❖ Criterios que normalizan y evalúan la práctica profesional y por una norma de autonomía frente a las autoridades políticas y administrativas.
- ❖ Un conjunto de mecanismos que regulan el acceso y la promoción de individuos en la profesión.
- ❖ Sus funciones específicas son la transmisión de saber especializado y particularmente la certificación del conjunto de profesionales.
- ❖ Existe una identificación con la disciplina y con la actividad docente.

⁴⁴ Rollin Kent Serna, op cit, páginas: 140-144.

La planta académica de una institución académica compleja en México está compuesta por profesores del nivel medio superior, de licenciatura y postgrado, investigadores adscritos a centros o institutos y personal especializado de los servicios culturales.

- ❖ Constituye un mercado de prestigios.

En un mercado académico típico-ideal de las sociedades industrializadas existe una alta correspondencia entre jerarquías de prestigio y las estructuras de puestos y hay un alto grado de autocontrol de la comunidad sobre la distribución de prestigios.

Los mercados académicos son intrínsecamente organizadores, pues las profesiones académicas requieren de la existencia de la constitución universitaria para funcionar.

Algunas de las características de los mercados académicos son:

- ❖ Se alimentan de su propio producto.
- ❖ Combinaciones típicas de organización universitaria y mercado académico: compra-venta.
- ❖ Nexos entre los factores organizacionales. El mercado académico no es homogéneo y los procesos de implantación de la profesión académica son heterogéneos y afectan de manera diferenciada a las estructuras y los procesos institucionales.

En los países latinoamericanos la profesionalización académica es un fenómeno tardío, no siempre autóctono, producto de políticas estatales o institucionales. De igual manera, el postgrado en México tiene un desarrollo tardío

y precario a partir de mediados de la década de los setenta. En este sentido, el considerar el caso de la UNAM resulta de suma importancia para comprender el proceso de profesionalización. La UNAM es un universo en sí, complejo y diversificado, donde se ubica como proceso de profesionalización desde la legitimación institucional y desprofesionalización académica, en tanto que una de las paradojas más relevantes del proceso universitario mexicano es que el eje predominante de la dinámica universitaria no ha sido la profesionalización del mercado académico y la consiguiente modernización, reforma o consolidación de las estructuras y culturas académicas: "las profesiones académicas no han sido siempre sujetos activos y reformadores de los procesos como correlato automático, la consolidación de la profesión académica ni la transformación de las formas de organización académicas, estructuras curriculares y prácticas pedagógicas si no presentan las siguientes vertientes⁴⁵:

- ❖ Procesos de burocratización anárquica.
- ❖ Expansión evolutivo-anárquico.
- ❖ Innovación liberal-democrática en instituciones de tipo tradicional.
- ❖ Modernización autoritaria en universidades de corte tradicional.
- ❖ Las reformas democráticas radicales en instituciones tradicionales.
- ❖ La creación de instituciones de corte moderno.

Es por ello que en la UNAM tiene heterogeneidad y segmentación internas que hacen pensar en una diversidad de mercados académicos reunidos bajo un mismo techo institucional, en tanto que la forma en como se consolida el profesional dedicado al ámbito de la docencia surgió a partir de las necesidades de la institución más que de los sujetos docentes, desde una perspectiva cuantitativa, podemos observar en el siguiente cuadro cómo creció la matrícula de docentes en los niveles de Bachillerato, Licenciatura e Investigación a partir de 1950 y hasta 1980, el dato cuantitativo permite observar comparativamente que se

⁴⁵ Rollin Kent Serna op cit. página 146.

incorporó de manera masiva al docente, lo cual al paso de su desempeño profesional lo presenta con carencias desde una perspectiva de la FD, donde se pretende subsanar con al creación del Centro de Didáctica lo cual realiza una profesionalización en la planta de docentes académicos más que de un proceso de FD. Considero importante mencionar que si por un lado la política soberonista con respecto a la expansión de la Universidad trajo la creciente en cuanto a la cantidad de docentes que se incorporan a la planta docente, también es cierto que trae como consecuencia una desprofesionalización académica lo que es representativo en el siguiente cuadro:

CRECIMIENTO QUINQUENAL EN LOS MERCADOS OCUACIONALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO⁴⁶

AÑO	TOTAL ACADÉMICOS	PROFESORES BACHILLERATO	PROFESORES LICENCIATURA	INVESTIGADORES⁴⁷
1950	3654	1196	2368	...
1955	5314	2001	3313	...
1961 ⁴⁸	6684	1862	4256	...
1965	6689	2075	4409	269
1970	8876	1610	6741	525
1975	15163	3449	10778	936
1980	29074	5129	22034	1911

⁴⁶ Rollin Kent Serna, op cit. página 147.

⁴⁷ Hasta 1965 aparecen cifras disgregadas para profesores e investigadores: el número de plazas de investigador se mantiene bajo hasta los años setenta. ÍBIDEM.

⁴⁸ No apareció el anuario estadístico de 1960.

Los datos anteriores permiten acercarse al hecho de que la incorporación masiva de docentes como profesionales académicos trae como consecuencia una desprofesionalización y segmentación en los mercados académicos de la UNAM donde imperan las siguientes características que considero hoy en día son vigentes en algunos estratos universitarios ya que la mayor prioridad es el desempeño de la profesión sin la implicación de su desempeño como formador que va más allá de la trasmisión de saberes y que se evidencia en las políticas educativas del país en los siguientes rubros:

1. Lucha contra el sindicalismo.
2. En el campo jurídico se conservaran las figuras laborales prevalecientes desde los años 70's a pesar de que las condiciones económicas y académicas del personal cambiaran de manera notoria.
3. Débil impulso del postgrado, el cual se desarrolló de modo tardío y frágil en la segunda mitad de la década y su funcionar como escalón profesional de la carrera académica.

Se operó con el supuesto de que la licenciatura capacitaba para la docencia, se agregó el componente moderno consistente en ofrecer cursos pedagógicos tributarios, del auge generalizado de la tecnología educativa en el periodo.

4. En el campo de la formación pedagógica se aplicó una política circunscrita al ofrecimiento de cursos a través de organismos como el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, el CLATES y los diversos departamentos de Pedagogía. La limitada naturaleza tecnocrática de esta

propuesta se desprende de la suposición de que administrar paquetes pedagógicos a niveles de maestros que reconocían sus carencias didácticas era una adecuada respuesta a la necesidad de profesionalización académica. El efecto de dichos esfuerzos sobre la cultura pedagógica de los maestros de la UNAM ha sido débil y fragmentada, a pesar de que miles de profesores han pasado por los cursos ofrecidos.

Queda la impresión de que la inversión puesta en estos centros de formación docente y la aquiescencia de las autoridades ante las fuertes disputas, teóricas e ideológicas habidas en el campo de los pedagogos han obedecido menos una preocupación por generar una nueva cultura pedagógica para la universidad de masas que a una combinación de ingenuidad tecnocrática con su afán por legitimar con un discurso moderno de pluralismo pedagógico a la política soberonista tendiente al control del mercado académico.

Por lo tanto el debate pedagógico y particularmente el desarrollo de las corrientes anti-autoritarias cumplieron secundariamente un papel fanático y una función legitimadora de la modernización autoritaria.

5. Componente importante de la propuesta soberonista fue el impulso a la expansión y la profesionalización del sector de investigación.

Como se puede apreciar en los cinco puntos anteriores, desde que se inició con la profesionalización del mercado académico en la UNAM, la influencia y determinación de la tecnología en el ámbito de la enseñanza, ha estado segmentado por una línea de corte tecnócrata donde el paradigma imperante es el de proporcionar elementos de capacitación y no de formación. Y así mismo, la tecnología de la enseñanza es traducida como un saber instrumental que no se

adecua a una forma de enseñar. Podría decirse entonces que la expansión y estratificación del mercado académico de la UNAM quedaría así: Hacia los años 70's hubo menos crecimiento en el bachillerato y mayor en licenciatura, en cuanto a la planta docente acelerados ritmos de incorporación y los nuevos contextos académicos, políticos, culturales y laborales. Así, el escenario donde surge la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP), hacia 1974-1980 el profesorado de la ENEP enmarca la experiencia del Sindicalismo académico de UNAM y para 1974 surge la Asociación de Profesionales Académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (APAUNAM), lo cual es un reflejo claro de la lucha que se vive hoy en día con respecto al sindicalismo, así, al momento de analizar el curso de las ENEP, podemos deducir que en realidad la profesionalización es un hecho sólo para algunos sectores de la planta de licenciatura pues no todos los docentes tienen el acceso den cuanto al proceso de profesionalización o su desempeño como docente, la desvaloración del mercado de prestigios académicos es una situación que ha posibilitado que exista en el ámbito académico la desvaloración del ejercicio profesional de la docencia en la UNAM, y no llega a la plena profesionalización del desempeño académico.

Las culturas académicas que se han conformado, se mantienen por otras situaciones, más que por una cultura de la docencia o de la profesionalización de la docencia, aún cuando se reconoce que en 1980, la UNAM se convirtió en el mayor mercado académico para las mujeres, lo cual se recupera a grandes rasgos de la siguiente forma: La UNAM se ha convertido en el más importante espacio de desempeño profesional para las primeras generaciones de mujeres mexicanas que han realizado masivamente estudios superiores.⁴⁹

El número de profesionistas en México aumentó de 1970 y 1980 de 485 a 916434 (122 % más). La planta de licenciatura crece 385 % en 10 años. Las ENEP incorporaron una parte importante de las mujeres del mercado. Aquí se

⁴⁹ Rollin Kent Serna, op cit, página 184.

produce el 43 % del crecimiento total del profesorado femenino de licenciatura entre 1974 y 1980. La cambiante composición sexual por disciplinas⁵⁰.

La masificación de la docencia no implicó acceso automático y homogéneo de las mujeres. Hay por un lado una creciente presión de las mujeres por ingresar al mercado, pero la incorporación efectiva obedece a filtros y situaciones muy diferenciadas. Existieron dos tipos de procesos identificables empíricamente:

1. El cargo de escuelas de baja composición femenina inicial y una baja feminización a lo largo de la década: Comercio y Administración, Derecho e Ingeniería.
2. Otra situación distinta en la de las escuelas con una alta composición femenina inicial acompañada de un nulo y muy bajo crecimiento posterior: Filosofía y Letras, Ciencias, Música, Trabajo Social y Ciencias Químicas.

Los años 70's son de contradicción ya que a la par del acelerado dilatamiento de un nuevo mercado académico de masa, se consuma la desprofesionalización del trabajo académico.

- El rectorado soberonista mostró preocupación por reformar las estructuras político-administrativas y algunas de las estructuras académicas, pero este impulso reformador contrasta notoriamente con la ausencia de cambios en el terreno del trabajo académico: hubo un mayor interés por lograr el control del mercado académico que el desarrollo profesional del profesorado de nuevo tipo que emergió al calor de la expansión universitaria.
- La dedicación completa al trabajo académico y la estabilidad laboral, la existencia de posibilidades de superación intelectual y movilidad ocupacional, el desarrollo de formas de autonomía e identidad

⁵⁰ Rollin Kent Serma op cit, página 186.

académica, y la institucionalización de jerarquías de prestigios que hacen el mérito académico como instrumento de acceso y de movilidad. En zonas extensas del mercado académico de la UNAM no existen condiciones suficientes de profesionalidad.

- Los grupos académicos que prevalecen en áreas importantes de licenciatura y el bachillerato son zonas sociales caracterizadas por la multiplicidad cultural, económica y ocupacional y en ocasiones por la descomposición sociocultural, y por la tendencia a expulsar a los individuos talentosos o ambiciosos para los cuales el ghetto no ofrece posibilidades de desarrollo.
- La experiencia del trabajador académico encarna la precariedad económica, la inmovilidad profesional y la devaluación de los valores académicos.

La analogía entre las situaciones de desprofesionalización académica y el grupo parece apropiada, por lo tanto, la desprofesionalización no es un atributo del individuo sino de su contexto institucional y cultural que organiza la trayectoria de los trabajadores en este caso los académicos que están insertos en contextos organizacionales que no utilizan las capacidades del maestro y bloquean su desarrollo profesional. Los ciclos de capacitación en la formación e improductividad en el desempeño académico tendieron a incidir sobre sí mismos generando situaciones pedagógicas burocráticas, por ello la UNAM vivió un proceso de profesionalización académica importante, que posibilitó generar aportes en el ámbito académico, pero aún no se tiene los elementos para referirse como proceso de formación, sino sólo la profesión docente vivida y reconocida de manera individual e institucionalmente como su profesión.

Así, desde que surge la preocupación y la serie de acciones tendientes a llevar a efecto un proceso de profesionalización en el ámbito del desempeño académico de la UNAM, se presentan otras situaciones como la presencia de la

mujer y el mercado de desempeño profesional que se posibilitó y que también aportó elementos significativos con respecto a su desempeño como profesional, en donde se puntualiza que los universos socioculturales de los sujetos, su "capital cultural", su proveniencia social, expectativas e intereses; los procesos y estructuras organizacionales, incluyendo las formas de relación predominantes; el tipo y la rapidez del cambio institucional, y la emergencia de nuevos sectores; la naturaleza de la actividad cotidiana de cada actor y el tipo de público con el que típicamente establece interlocución. Los grupos dominantes que regulan la definición y modos de difusión de los discursos; y por tanto, el tipo de liderazgos y modelos de identificación que aparecen y se desarrollan; las representaciones y las conexiones de sentido producidas por cada agente⁵¹. Todo ello determina las características en general de los profesores universitarios. Así, las culturas académicas tendrían componentes pedagógicos, disciplinarios y profesionales y político-institucionales. No se habla de una cultura pedagógica sino de discursos, tendencias y tensiones que se desarrollan en grados distintos en cada sector de la universidad.

Por lo anterior, el proceso de profesionalización de la planta docente de la UNAM se trata de un proceso dinámico influido por los cambios culturales globales y las mutaciones generacionales de los propios profesores: "En la escuela una determinada concepción del mundo es continuamente transmitida, ella forma la base del orden instrumental y del orden expresivo que componen la cultura escolar. El orden instrumental se expresa fundamentalmente en la definición del currículo y de las formas de transmisión pedagógica. El orden expresivo, en cambio, se manifiesta en la organización de la escuela, en las formas de disciplina que define, en las relaciones de la institución con el exterior y en los ritos que, en su interior, producen integración y diferenciación"⁵². De lo anterior, se rescata que

⁵¹ Rollin Kent Serna, op cit, página 195.

⁵² ÍBIDEM, páginas 199-200.

es importante hablar desde una perspectiva docente de una cultura pedagógica⁵³, entendida como el conjunto complejo de prácticas, conocimientos, éticas, rituales y poderes que regulan la interlocución entre estudiantes y profesores y entre aquellos y el campo cultural conformado por la institución escolar. En la conformación de la cultura pedagógica del profesor tienen un papel importante los siguientes elementos:

- ❖ La cambiante intencionalidad del maestro frente a la actividad pedagógica, es decir, su identificación con el oficio de docente.
- ❖ El sentido "común pedagógico" ese saber hacer naturalizado que se adquiere como estudiante-espectador de muchos maestros a lo largo de la trayectoria escolar.
- ❖ La relación del docente con el cuerpo de conocimientos disciplinarios, su manejo de los mismos y su capacidad para sintetizarlos para el alumno.
- ❖ El grado de profesionalización y el tipo de expectativas que se generan en torno al futuro probable de la carrera académica y las estructuras curriculares y pedagógicas que median la interlocución entre el mundo de expectativas y saberes del estudiante y lo que proyecta el maestro.

En las condiciones de atropellada y precaria profesionalización que prevalecieron en el mercado académico de la UNAM, existieron escasas probabilidades de reformular innovadoramente el saber hacer tradicional con el que el profesor llega a la docencia inicialmente. En ésta fueron asentándose elementos del sentido común pedagógico improvisadamente articulados, de manera que no estuvieron los profesores en condiciones de realizar un examen serio y sistemático de sus hábitos cognoscitivos y lingüísticos y su saber disciplinario.

⁵³ Rollin Kent Serna. *op cit.* páginas 201-202.

La experiencia posterior de la planta docente quizá ha influido en el gradual fortalecimiento de tendencias rutinarias y ritualistas en la práctica pedagógica.

La expansión y diversificación del mercado académico no derivaron en un impulso de innovación pedagógica y cambio cultural sino en una situación de desprofesionalización del maestro universitario y desarticulación de las culturas académicas.

La universidad, como organización cultural no ha efectuado de manera total su función formativa y su contenido de conducción cultural y en algunas ocasiones se limita a administrar lo menos conflictivamente posible los efectos de su propia expansión y diversificación. Así, en este marco tan característico de la conformación de la profesionalización académica de la Universidad Nacional Autónoma de México, la docencia ha estado signada por muy fuertes influencias, desde todos los ámbitos que la atraviesan y que ha resultado ser parte de la vida misma académica, en tanto que se ha vislumbrado la gran necesidad de capacitar más que profesionalizar a los docentes, por lo que referirse a la formación docente en la Universidad como proyecto implicaría retomar otros aspectos significativos contextualizables desde la historia de vida de los protagonistas, su concepción de lo pedagógico, su sentido pedagógico, su capacidad de manejo de los contenidos disciplinarios. Por ello referirse a la profesionalización docente de los académicos de la UNAM dependerá de la misma institución, de la sociedad, pero más aún yo considero que tiene un peso fundamentalmente significativo la necesidad del sujeto en cuestión: el docente, con respecto a la importancia del desempeño de los que implicaría ser docente, sus repercusiones en el plano académico y su devenir como profesional.

Es precisamente en este espacio coyuntural del análisis del trabajo, que surge la aparición del análisis de los diversos enfoques de la FD que han acuñado los especialistas del tema, y que su presentación posibilita explicitar una serie de representaciones que se han gestado alrededor del proceso de la FD para fines metodológicos: recuperar un enfoque que se articule a la tesis del trabajo.

I.4 LOS ENFOQUES DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

Los especialistas del tema han realizado diversas interpretaciones en torno a los modelos, enfoques, tradiciones, paradigmas y otra serie de términos que se han empleado para realizar una elaboración típica ideal al estilo weberiano, de la formación docente. Cada uno de estos conceptos responde a perspectivas diferentes, unos creen que son modelos en tanto que rescatan a fuerza de un proceso de abstracción más o menos prolongado y sistemático, las características generales de éstos; otros creen que son tradiciones en tanto que las tipificaciones son formas consensuadas de teoría y prácticas utilizadas en muchos espacios y tiempos. Otros más creen que en realidad son paradigmas, usando el término se ponen de moda para caracterizar a las ciencias y sus diferentes corrientes o enfoques.

Para Diker y Terigi : "Resulta útil pensarlos como tradiciones, es decir como configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos"⁵³. Conciben al respecto las siguientes tradiciones de formación docente:

- ❖ El enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional-oficio.
- ❖ La tradición normalizadora-disciplinadora.
- ❖ La tradición academicista.
- ❖ El enfoque técnico-academicista o concepción tecnológica o eficientista.
- ❖ La concepción humanista o personalista.
- ❖ La concepción hermenéutica-reflexiva, de enseñanza reflexiva o del profesor orientado a la indagación.

⁵³ Diker y Terigi, "LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y PROFESORAS: HOJAS DE RYTAS". Paidós, México, 1997, página45.

Por otra parte Chehaybar⁵⁴, consideran que la formación docente va unida siempre a las concepciones y políticas educativas del momento que se reflejan en las concepciones de práctica educativa, que a su vez se verán concretadas en los currículos de formación docente; así para ellos, los tres tipos esenciales de esta son:

- ❖ La formación tradicional.
- ❖ La formación tecnológica y,
- ❖ La formación crítica.

Al respecto concuerdan dichos modelos con los proyectos de universidad que Hirsch⁵⁵ ha detectado y caracterizado en tres grandes vertientes:

- A) Proyecto tradicional y conservador que busca mantener la estructura y la organización universitaria generada en el pasado.
- B) Proyecto modernizador (generado a partir del Estado y de algunos sectores universitarios).
- C) Proyecto democrático. Poco definido y que busca reorientar las finalidades y políticas de la educación superior.

La primera orientación funciona en algunas facultades y escuelas que conservan métodos tradicionales de enseñar y aprender y defienden los reglamentos y principios que gobiernan a las universidades desde hace varias décadas, sin promover los cambios y la amplitud de la participación de los sectores cada vez más mayoritarios de los centros de estudio.

⁵⁴ Chehab et Al. "FORMACIÓN DOCENTE. PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS", op cit, página 48.

⁵⁵ Hirsch Adler Ana. " INVESTIGACIÓN SUPERIOR, UNIVERSIDAD Y FORMACIÓN DE PROFESORES". Trillas, México, 1998.

Los lineamientos del proyecto modernizador del Estado, que se introduce a partir de 1968, son la búsqueda de eficacia y de racionalidad en las universidades; las políticas que procuran frenar y desviar la demanda masiva de estudiantes a las universidades públicas, la priorización de las áreas científicas y, en especial, técnicas del conocimiento; el énfasis de las concepciones tecnológicas en las áreas sociales, la búsqueda de implantar en la planeación centralizada; el dominio que ha adquirido el control administrativo y burocrático frente a las problemáticas académicas, y el énfasis en la productividad y en la vinculación estrecha entre la formación profesional y las necesidades productivas del país.

Frente a las políticas de restricción y desviación del ingreso a las universidades, el proyecto democrático considera que la "masificación" de la enseñanza superior, el desempeño de los egresados no se debe únicamente a la masificación, sino al modelo de desarrollo dependiente adoptado por el gobierno.

La búsqueda de proyectos alternativos presupone la preparación y participación de los egresados con innovaciones curriculares significativas relacionadas con la problemática social; la participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones que afectan los proyectos académicos; la planeación democrática que incluya a todos los sectores que trabajan en las universidades, y la prioridad de lo académico frente a las decisiones administrativas.

Para Ferry⁵⁶ la formación es un acto individual y autónomo, un trabajo que se debe efectuar sobre sí mismo, deseado y perseguido, con la pretensión de adquirir o perfeccionar capacidades: reflexionar para sí sobre situaciones, ideas o sucesos; esto aplicándolo al caso de la formación docente, lo ubica en tanto que el docente mismo es quien debe procurar su transformación, para ellos afirma que debe existir una formación doble (que sea académica y pedagógica), una

⁵⁶ Ferry Giles. "EL TRAYECTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE", Paidós, México, 1991.

profesional y una formación de formadores, además, distingue tres modelos en este último proceso: Uno centrado en las adquisiciones, preocupado sustancialmente por los resultados observables y medibles, inspirado en el conductismo; uno centrado en el proceso, donde se ha privilegiado la experiencia para el logro del desarrollo personal, a través de tutorías y consejerías de expertos; y otro en el análisis que se funda en lo inesperado y no controlable uel acto educativo, se fundamenta en la premisa de desestructurar para posteriormente reestructurar el conocimiento del docente a través de una articulación de la teoría y la práctica. Ferry⁵⁷ en este sentido, distingue cuatro enfoques que teóricamente se dan en cuanto a la formación de docentes:

- ❖ **El funcionalista**, que se preocupa por la eficiencia de la escuela en consonancia con las funciones que le ha asignado la sociedad y en este sentido se preocupa por crear docentes que generen o promuevan el cumplimiento de dichas funciones.
- ❖ **El científico**, que se apoya en la idea de presentar de manera científica los contenidos para el logro de los objetivos en la formación de docentes, esto es, para que los docentes den respuesta "científica" a todos los problemas que les emergen en su práctica.
- ❖ **El enfoque tecnológico**, que se supedita al uso de instrumentos o medios que favorezcan la enseñanza con la finalidad de modernizarla.
- ❖ **El enfoque situacional**, que es la propuesta de Ferry, se caracteriza por promover una formación centrada en el docente y las experiencias educativas que tiene, dicha experiencia se problematiza y se intenta comprender, explicar para actuar en consecuencia, considerando para ello

⁵⁷ Ferry Giles. op cit. página 56.

que la práctica docente es un acto individual, único e irrepetible, contextualizado y evidentemente particular.

Para Listón y Zeichner⁵⁸, las investigaciones que sobre los docentes se han elaborado, conducen a la creación de dos perspectivas, una "sombria" que considera al trabajo docente como espontáneo, improvisado, sin maestría técnica ni conocimiento profesional, con un exceso de subjetividad en la toma de decisiones. A tal línea corresponden los trabajos de Jackson por ejemplo, que concluyen que la cultura docente es inmune a la reflexión profunda; por otra parte, está una visión "elogiosa", que concibe al trabajo docente como producto de un conocimiento basado en un sólido manejo de la práctica derivada de la experiencia, lo que se califica como permanente y fiable, estos sostienen que "la visión sombria concede demasiado valor al conocimiento científico, orientado a la investigación y no a los conocimientos prácticos y a las experiencias personales de los docentes"⁵⁹. Estos autores conciben dos conjuntos de tradiciones educativas que se vinculan con los modelos de formación docente, por un lado, la primera de ellas se encuentra por lo histórico y considera la tradición académica, de la eficacia social, desarrollista y de reconstrucción social; el segundo conjunto, mas desde una perspectiva político-ideológica, considera a las tradiciones conservadora, progresista y radical. En un intento de los autores por unificar ambas tradiciones, la académica se corresponde con la conservadora, la de la eficacia social y desarrollista con la progresista y la reconstrucción con la radical; así en la formación de docentes se conciben tres grandes enfoques:

- ❖ **El académico-conservador** que concibe al papel del profesor como el de transmisor y reproductor de conocimientos, valores y actitudes.

⁵⁸ Listón y Zeichner. "FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y CONDICIONES SOCIALES DE LA ESCOLARIZACIÓN". Morata, Madrid, 1993, página 86.

⁵⁹ IBIDEM.

- ❖ El **desarrollista-progresista** o de la eficacia social. Que considera al profesor desde una perspectiva racional-instrumental, donde se pretende que conozca principios "científico" modernos de la enseñanza para controlar los procesos de aprendizaje en sus alumnos.
- ❖ El **reconstruccionista social o radical**, que es donde los autores se sitúan, que se liga a una concepción del profesor como un investigador de su práctica educativa.

Imbernón⁶⁰, distingue tres orientaciones conceptuales de la formación docente:

- ❖ La **perennialista**, que se asocia a lo que atrás hemos denominado como tradicional.
- ❖ La **racional técnica**. Basada en el conocimiento científico instrumental.
- ❖ **Orientación basada en la investigación de la práctica**, también mencionada antes.

Por otra parte distingue derivadas de estas orientaciones, varios modelos de formación permanente del profesorado: orientado individualmente; de observación / evaluación; de desarrollo y mejora; de entrenamiento institucional; de investigación y; de cultura profesional. Por su parte Imbernón, propone un modelo basado en la investigación sobre, con, para y desde el profesorado, de lo cual abundaremos más adelante.

Para Contreras⁶¹, los modelos de práctica docente con los cuales se relacionan los de la formación, son tres fundamentales en la actualidad:

⁶⁰ Imbernón Francisco. "LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO". Graó. Barcelona. 1998.

- ❖ **El racional técnico o del “experto infalible”**, que concibe a la docencia como una actividad que debe ser guiada por el conocimiento científico existente sobre la educación.
- ❖ **El del profesional reflexivo**, que se fundamenta en las concepciones emancipadoras de la escuela de Frankfurt y pretende que el docente se comprometa en su labor con la liberación de los hombres.

Sin abundar más en estas caracterizaciones, pues en adelante se hará pero con una percepción más individual, aclararemos que todas ellas coinciden en lo más y difieren en lo menos, pero que no han elaborado un esfuerzo sistematizado de las concepciones que las sustentan, lo cual intentaremos desarrollar a continuación.

Independientemente del concepto que se emplean por estos diversos autores, en este caso, queremos considerar el concepto de enfoques en tanto que nos remite a una posición teórica (que por supuesto extrae de las diversas realidades las características esenciales de este fenómeno) de la formación docente que incluye diversas percepciones de la misma, entre las que se consideraron las siguientes:

- ❖ **Una concepción epistemológica**, toda vez que cada enfoque implícita o explícitamente mantiene una idea acerca de cómo se genera el conocimiento en el docente a formar, aquí se considerará el interés que dicho enfoque sostiene con relación al conocimiento, retomando para ello la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas, que contextualiza y guía en torno a las pretensiones que el enfoque con relación

⁶¹ Contreras Domingo José. “ENSEÑANZA CURRÍCULUM Y PROFESORADO”. Morata. España. 1997.

a los resultados de la formación misma se lleva a efecto; Por supuesto, se enfatiza que dicha concepción puede ir acorde con las formas concretas de realizar las prácticas educativas en este proceso.

- ❖ **La concepción sociológica**, en tanto que todo enfoque emerge en un contexto social específico al cual pretende responder, creando en el docente los elementos necesarios que se adapten a los requerimientos que la sociedad exige, así se hace imprescindible interpretar a qué intereses está respondiendo determinado enfoque y en qué condiciones se desarrolla.
- ❖ **La concepción de formación** es importante en la medida en que dentro de ella se encuentra implícita la percepción de docente a lograr, la concepción epistemológica y la sociología también.
- ❖ **Concepción de educación**, que tiene que ver con la manera en que se concibe al acto educativo formal y sus pretensiones, conlleva una percepción de hombre, de alumno, de aprendizaje y de enseñanza e incluso de evaluación.
- ❖ **La concepción de docente** es entonces lo obvio a continuación, pues es en ésta donde se manifiesta todo lo anterior, resolver las interrogantes de ¿qué es un docente?, ¿Qué papel debe fungir en los proceso de enseñanza-aprendizaje?, entre otras, son importantes a considerar en este aspecto.
- ❖ **Metodología del proceso de formación docente**. Este aspecto, que ha sido tratado de manera más amplia por la mayoría de los especialistas, se refiere a la manera en que estos enfoques se han cristalizado de manera concreta en prácticas diversas de formación de docentes. Sin embargo aunque se presenta en este caso como el último aspecto, lo desarrollaremos en cada enfoque en primer término, toda vez que da luz en torno a los siguientes, no sin antes aclarar que en este caso pueden haber diferentes propuestas que incluso puedan ser o tener contradicciones con algunos de los demás aspectos considerados.

Para la elaboración de este trabajo, consideraremos cuatro enfoques que se corresponden con la mayoría de las clasificaciones ya aludidas y que intentan condensarlas, además de que cumplen con los criterios que se han señalado para ser considerado como tal. Tales enfoques son: el tradicional, el racional técnico, el crítico-emancipatorio y el reflexivo, éste último es el que se recupera en la tesis, en tanto que da cuenta de las diversas articulaciones que se puede establecer con respecto a la FD y la TE, en tanto que el docente reflexione sobre su desempeño profesional y aporte elementos teórico, epistemológico y metodológicos en su práctica cotidiana.

1.4.1 EL ENFOQUE TRADICIONAL.

1.4.1.1 Metodologías.

Este corresponde con la orientación perennialista de Imberrión, la cual considera al conocimiento como único y definitivo. se basa en la idea de que la formación del profesorado debe priorizar la transmisión académica de conocimientos, vinculándola con el estudio de las disciplinas a impartir o propias de la especialidad del docente, se considera aquí que saber es poder. "Desde esta orientación, la formación del profesorado tendió a capacitar a éste con relación a lo que se considera su función básica: la transmisión de los conocimientos culturales, o sea de las disciplinas, siendo su especificidad profesional dominar el contenido que hay que enseñar, por lo que se valora la calidad de la formación en relación al buen dominio de los contenidos de ésta. El profesorado es un mediador entre el alumnado y los contenidos culturales seleccionados por otros"⁶².

⁶² Chehaybar et Al. op cit. página 87.

Por supuesto que este modelo tiene una vinculación directa con la historia de la educación formal, particularmente en las universidades, donde desde la edad media, el sujeto que domina un saber se convierte automáticamente en maestro de su arte, en este modelo el profesor se convierte en maestro mediante un procedimiento de corte artesanal, trabajando al lado del maestro que ejercía la profesión. De hecho, afirma Chehaybar que este tipo de formación es aún muy importante y políticamente favorecida, pues "se privilegia el apoyar económicamente los estudios de posgrado en la disciplina como único criterio de formación, sin tomar en cuenta que la docencia es una actividad construida en los ámbitos pedagógico y social"⁶³.

1.4.1.2 Fundamentos epistemológicos.

Es claro que este enfoque se fundamenta en un empirismo espontáneo, donde la experiencia se convierte en la fuente del conocimiento, en momentos anteriores ocurría a través de la formación artesanal previamente comentada, aunque actualmente se sigue dando que los profesores noveles retomen modelos de actuación didáctica derivados de sus propios maestros de los que aprendieron la disciplina, lo que aunado a la constante implementación de pruebas de ensayo-error, den como resultado una formación basada en la experiencia docente misma. Los procesos donde se encuentra implicada la teoría es vista como algo inútil y se practica poco. Lo importante es la experiencia.

1.4.1.3 Fundamentos sociológicos.

El modelo artesanal surge desde la edad media y con el desarrollo del capitalismo comienza a entrar en crisis en la mayoría de las ocupaciones, incluyendo obviamente la del docente, esta modalidad educativa sirvió en su

⁶³ Chehaybar. op cit.

momento para formar a los recursos humanos necesarios para satisfacer las necesidades que para entonces eran raquíticas en su contexto, mismas condiciones que hoy son diferentes a excepción de la necesidad de reproducir constantemente las ideologías de una profesión u oficio. Así, esta forma de transmitir conocimientos ha sido hoy en día se utiliza para lograr este propósito reproductorista, sin embargo no existe una corriente o paradigma sociológico que sustente a esta práctica tradicional de la formación docente.

1.4.1.4 Concepción de formación.

La formación es considerada aquí como un proceso ajeno a la voluntad, intereses y necesidades del individuo, donde lo que se pretende es lograr en él, el dominio del arte, oficio o profesión, en el caso del docente no se puede hablar totalmente de que sea una u otra de estas categorías de acuerdo a los diferentes autores, aunque la pretensión en este proceso de formación es su profesionalización precisamente. El sujeto que se inserta en la docencia, se va formando en ella a través de la práctica, del hacer, a veces al principio tutorado, a veces no, el caso es que la formación implica meramente la adquisición de las habilidades necesarias para ser capaz de transmitir la disciplina en un proceso educativo en función de las experiencias. "La enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficios: 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"⁶⁴.

Sin embargo hay que reiterar que la formación en este caso se centra no en lo pedagógico, sino en lo disciplinario, en el manejo de las asignaturas a enseñar y de sus contenidos, lo cual también ocurre en la práctica constante.

⁶⁴ Diker y Terigi, op cit, página 113.

I.4.1.5 Concepción de educación.

Con relación a este punto, podríamos hablar mucho, pues la escuela tradicional ha sido tratada en diferentes espacios y por diversos especialistas, pero para los fines de esta investigación, mencionaremos solo los rasgos que consideramos más relevantes de la misma. Podemos afirmar que la concepción de educación formal que este enfoque sostiene en la actualidad se puede resumir en una serie de características que son:

- ♦ Un excesivo papel directivo del docente que se asume como el portador del poder en el aula, esto es el magistrocentrismo, que además implica un poder el saber. De lo cual hablaremos en el siguiente apartado de manera más amplia.
- ♦ Un papel muy limitado del alumno en la toma de decisiones, lo que lo reduce a adoptar un papel pasivo, receptivo y disciplinado en el proceso de escolarización expectativa de lo que el maestro indique.
- ♦ Mantenimiento de una disciplina dentro y fuera del salón que a decir de Gilbert son muchos y variados los mecanismos para lograrla: "... las sanciones, recompensas para los buenos, castigos para los malos: la puesta en rodillas, símbolo de humillación (tan opuesta a la cruz de honor gratificante), el bonete de burro, signo de animalidad, las tareas adicionales de castigo, la retención por penitencia, las copias... el trabajo suplementario (tan revelador)... son asimismo las presiones psicológicas... emulación, exhortación, juramentación, invocación del honor, evocación de un porvenir mejor... el deber de complacer a los padres, a los maestros..."⁶⁵ Seguramente que estos mecanismos no son empleados del todo en la

⁶⁵ Gilbert es citado por Chehaybar, op cit, pagina 56.

formación de docentes, pero no se dejan de emplear en formas quizá más sutiles.

- ❖ Se le ha catalogado a la educación tradicional por ser excesivamente teórico, lo cual la desvincula de la práctica y la realidad por ende.
- ❖ Por ello se dice que se promueve una educación libresca, enciclopédica y por tanto repetitiva y memorística.
- ❖ De esto se desprende una actitud hacia el conocimiento poco crítico y en consecuencia no creativo en términos generales, pues como hemos dicho, depende del nivel educativo y de la escuela.
- ❖ La motivación del alumno se centra en estas escuelas, en la obtención del diploma, que solía colgarse iluminado en la cabecera de la carpa "...donde se disputaba el lugar de honor con el tradicional crucifijo"⁶⁶ No hay exceso en afirmar que el evento magno en una escuela es esta entrega y recepción de los documentos finales.
- ❖ Una utilización de métodos didácticos que se caracterizan por el excesivo papel protagónico y uso de poder por parte del maestro, que se complementan con evaluaciones caracterizadas por una reproducción del conocimiento a través de técnicas cuantitativas (pruebas) que denotan quien posee el poder en el aula y la escuela.
- ❖ Finalmente, un producto esperado (concepción de hombre a buscar) caracterizado por su disciplina, ordenado, pasivo, capacitado para el trabajo, competitivo y competente, nacionalista e individualista entre otros rasgos.

⁶⁶ Chehaybar, op cit, página 59.

La educación desde este enfoque tradicional se vincula pues, a necesidades sociales de reproducción donde la obediencia y el conformismo son pautas de comportamiento importantes en ese modelo, conviene pues conocer en qué medida el profesor con su papel contribuye a recrear esta situación.

I.4.1.6 La concepción del docente: el “magister dixit”.

En este enfoque la enseñanza se concibe como una práctica de tipo artesanal, en la cual el maestro no está sometido a reglas de comportamiento, pues la enseñanza es una cuestión sencilla que consiste en transmitir sus conocimientos a un público que “se encuentra ávido” de ellos, afirma Imbernón que “el profesorado es un mediador entre el alumnado... y los contenidos culturales seleccionados por otros”⁶⁷, todo esto bajo la lógica de que el saber es poder. En este sentido lo que plantea en cuanto a que los educadores insertos en una institución educativa de esta naturaleza, fácilmente se pueden establecer como personas con poder y visualizar al alumno de manera simplista, como una especie de vasija vacía que hay que llenar y en donde:

- ✧ Los profesores saben mucho y los alumnos nada.
- ✧ Los alumnos requieren de aprender una serie de conocimientos que se acompañan de una estrategia metodológica fundamental: la exposición magistral que es reforzada con recursos didácticos como el libro de texto o en su defecto, en el caso de la formación de docentes, los libros, corrientes o autores que en un momento e institución determinada, son los dominantes y que por tanto pueden dejar de ser revisados y necesariamente aprendidos, para lo cual un elemento importante es...
- ✧ Las evaluaciones que de acuerdo a las formas que adoptan, desvelan lo importante a lograr en los alumnos, quienes con más o menos velocidad,

⁶⁷ Imbernón, op cit, página 37.

aprenden a reconocerlo y a adaptarse a las condiciones que los docentes imponen a través de ella, además de que por medio de estas, los docentes avalan los logros o denuncian las fallas.

- ❖ En esta modalidad el alumno tiene que reconocerse como ignorante y se le niega la capacidad o posibilidad de negociar lo que se le ofrece.
- ❖ Se recurre a medidas coercitivas para lograr la obediencia.
- ❖ Por lo tanto, la aparición de comportamientos distintos a los establecidos nos lleva a la calificación o descalificación del alumno bajo la lógica de la patología o la disfunción.

1.4.2. ENFOQUE RACIONAL TÉCNICO

1.4.2.1 Metodologías.

Este enfoque es el que más predomina en la actualidad ya que se desprende de una cosmovisión de la ciencia, como la herramienta que todo resuelve y controla, son ideas derivadas del proyecto de ilustración que delineó al proyecto moderno, en cual se erige a la ciencia como la nueva modalidad de conocimiento validado. De esta idea surge la conceptualización de formación docente. En la Universidad, se sitúa al inicio de los sesenta su implantación en nuestro país, "...al profesor se le formaba básicamente en técnicas didácticas para que pudiera operar"⁶⁹. Este proceso de formación se fundamenta en la investigación científica, en cuanto a su fundamentación en el paradigma positivista, donde el método científico pretende encontrar conocimientos científicos generalizables y aplicables en situaciones diversas, las estrategias de

⁶⁹ Ferry Giles, op cit, pagina 87.

investigación pretenden desglosar el proceso de la docencia en las manifestaciones o rasgos más elementales a fin de conocerlos para que la formación docente se centren desarrollar en los profesores las destrezas necesarias para dominar dichos rasgos, destrezas que se denominan competencias. Algunos ejemplos de esto son los cursos de micro enseñanza, donde se señala al docente las fortalezas y debilidades en el uso del discurso, materiales, técnicas, entre otros; que forma parte de los recursos que debe saber manejar desde una óptica científicista, donde a través de los cursos de capacitación, postgrados u otros mecanismos deben de adquirirse para hacer la práctica eficiente.

Ferry Giles⁷⁰ caracteriza este modelo centrado en las adquisiciones, desde una postura conductual y tecnocrática, fundada en objetivos donde la enseñanza es un oficio que se debe aprender, un conjunto de técnicas que se debe dominar estableciendo un programa de formación con un repertorio de contenidos desarrollados por los expertos para que el docente los aprenda y emplee, cada habilidad se adquiere dentro de un marco de un módulo en donde la unidad didáctica contempla las diversas fases del aprendizaje: el racional, los objetivos, la preevaluación, las actividades de aprendizaje, la post evaluación, entre otros.

1.4.2.2 Fundamentos epistemológicos.

Este enfoque se encuentra situado en una percepción del conocimiento que se asocia directamente con el positivismo, el cual pretende explicar para controlar o transformar, se sustenta en la noción de la racionalidad técnica, donde la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico técnico, previamente disponible que procede de la investigación científica.

⁷⁰ Ferry Giles, op cit. página 90.

Así, el conocimiento positivista de una parte, reduce el papel del conocimiento a las regularidades de causa-efecto que permite la predicción de los fenómenos y su consecuente manipulación y control. De otra, reduce el conocimiento práctico a conocimiento técnico, en la medida en que las relaciones causales pueden convertirse en relaciones instrumentales, o bien construyendo un conocimiento de las relaciones entre los medios y los fines, estableciendo experimentos que permitan comparar cuáles son los medios que mejor logran los fines pretendidos.

El aspecto fundamental de la práctica profesional lo define, por consiguiente, la disponibilidad de una ciencia aplicada que permite el desarrollo de procedimientos técnicos para el análisis y diagnóstico de los problemas y para el tratamiento y solución de los problemas. Esta percepción parte del supuesto de que el conocimiento pedagógico disponible guía la práctica, proporcionando los medios para reconocer los problemas, así como las soluciones a los mismos. La práctica docente es en gran medida un enfrentamiento con situaciones problemáticas en las que confluyen multitud de factores, y en las que no se puede apreciar con claridad un problema que coincida con las categorías establecidas de situaciones para las que disponemos de tratamientos.

La práctica docente es más compleja, es variada, diversa, heterogénea, por lo que es difícil de aprehender de forma generalizada. Como docentes, una situación ante la que se abre un dilema, que ni se alcanza a comprender, y no se puede resolver mediante la utilización de técnicas derivadas de la investigación aplicada.

1.4.2.3 Fundamentos sociológicos.

Ya en otro apartado se desarrolla la temática de la modernidad y sus supuestos de racionalidad instrumental que permea a los procesos sociales y en particular al de la formación de docentes, toda vez que este proyecto modernizador sigue siendo el hegemónico; además en ese mismo apartado se plantea como la profesionalización de la docencia se ha esgrimido como un instrumento ideológico de este proyecto para lograr una mayor eficiencia del proceso educativo que finalmente repercutirá en incrementos de la productividad y mayor desarrollo económico (o al menos es lo que se presupone desde estas percepciones). Con la implantación de este enfoque las políticas educativas de las IES se modificaron de manera que en el caso particular de México, se institucionalizaron una serie de medidas tendientes a "profesionalizar la docencia", lo cual a decir de Chehaybar: "... implicó establecer categorías laborales de tiempo completo y medio tiempo, con cláusulas de exclusividad en la tarea académica. Asimismo, se ha desarrollado una política de formación de profesores en el nivel superior, lo que ha traído como resultado la formalización, sistematización e institucionalización de este proceso"⁷¹

Estas tendencias no son, como se dijo antes, gratuitas, sino que se conforman a partir de un proyecto de sociedad y de una serie de teorías y corrientes que las sustentan y que son derivadas del mismo positivismo. Así, el funcionalismo se convierte en el sustento teórico sociológico de la formación de docentes universitarios en tanto que maneja los siguientes supuestos a decir de Hirsch⁷²:

- ❖ La historia del capitalismo, requiere de la acumulación y transmisión del progreso, científico y tecnológico, la principal finalidad de la educación

⁷¹ Chehaybar, 1996. op cit, página30.

⁷² Ana Hirsch, 1998, op cit.

entonces es la de servir de mecanismo social de acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico, de acuerdo con las necesidades de la producción. Así la docencia es uno de los mecanismos necesarios para lograr dichos objetivos.

- ❖ Lo importante a enfatizar es el aspecto técnico. Cada ocupación requiere un tipo y nivel de calificación de la fuerza laboral, que deben proporcionarse principalmente desde la escuela. Debido a esto se busca un vínculo estrecho entre formación y producción, el cual se asocia directamente con la preparación del docente.
- ❖ El docente se convierte en elemento importante en la medida en que la escuela se convierte en proveedora de recursos humanos para la producción.
- ❖ El papel de la escuela consiste en capacitar los diferentes tipos de habilidades y conocimientos que requiere el aparato productivo y funcional como una empresa racional y eficaz. En este sentido la escuela también debe ser capaz de formar a sus docentes para lograr este aparato.
- ❖ Muy acorde con la sociedad neoliberal, se busca el ajuste o la correspondencia entre la formación profesional y la estructura de las ocupaciones disponibles en la sociedad. Se plantea un mercado perfecto en donde puede darse libre y equilibradamente la oferta y la demanda de empleo. Si este ajuste no se produce, se debe a las presiones de los grupos sociales, del Estado y de los trabajadores que obstaculizan el libre juego del mercado.
- ❖ La desigualdad educativa es causa directa de la desigualdad económica y el subdesarrollo se explica por el subdesarrollo educativo.

Esta teoría pretende crear una vinculación pragmática entre universidad y sociedad, en particular con el mercado de trabajo, esto al considerar que la universidad capacita y provee de recursos humanos a la sociedad, y que ésta es la que se encarga de exigir las características que deben tener cada egresado de una universidad. Por supuesto, la relación que ésta tiene con el sistema económico es evidentemente justificadora.

Por otro lado, pero sin embargo en consonancia con lo anterior, se ha venido justificando la necesidad de actualización y capacitación constantes desde una óptica especial que se designa como **teoría del capital humano**, en la cual se caracterizó a la educación como uno de los factores primordiales para formar "capital humano"; es decir, que los individuos debían reconocerse como un recurso del capital.

En este enfoque se concibe a la educación y por ende a la formación docente como una inversión tanto particular como pública, toda vez que deriva en un incremento de los ingresos del individuo a futuro cuando este entra o se reintegra al mercado laboral. La remuneración que la persona no percibe durante el tiempo de sus estudios, constituye el costo de su inversión en educación.

Esta teoría económica resulta ser de plena actualidad, ya que se ha considerado como un discurso dominante el hecho de que la escolarización entre más alta y de mejor prestigio, implicará una mayor movilidad social ascendente, lo cierto es que los datos, la teoría de la reproducción y de la resistencia demuestran lo contrario.

Por otro lado, más que como una teoría, como una tendencia social derivada de los comportamientos que se han gestado en torno a estos procesos, se hace necesario mencionar al **credencialismo** como uno de los fenómenos más significativos que se han gestado como respuesta a las necesidades de

SUSANA BENÍTEZ GILES

actualización y capacitación no solo docentes sino en otros ámbitos también. "El credencialismo consiste en el aumento artificial de los requisitos educativos necesarios para conseguir un determinado empleo. Cada vez se exigen mayores requisitos, traducibles por lo general en certificados, diplomas o títulos, para ocupar un empleo que no necesariamente requiere de ellos y de las características que implica una mayor capacitación y/o formación"⁷³.

El credencialismo se acrecienta con la expansión acelerada del sistema escolar, la exigencia de permanecer por más tiempo en las escuelas, por asignarle a la educación un valor comercial y, sobre todo, por el desempleo y subempleo profesionales.

En la formación de profesores universitarios también influye que se pretenda obtener credenciales con mayor valor educativo para acceder a puestos administrativos a mejores plazas de investigación y docencia. La preparación puede ser muy positiva cuando no se realiza únicamente con fines de movilidad y no se pretende sólo acumular cursos y postgrados, sino aprovechar los conocimientos adquiridos en la práctica docente.

Lo que es importante recalcar es que quizá sea este uno de los factores más importantes en la formación de los docentes, ya que actualmente es imprescindible contar con la mayor cantidad de estudios (válidos y pertinentes según los criterios institucionales) para poder acceder a otros puestos o a mejores condiciones laborales y de salario.

Para finalizar este apartado, habría que decir con Ferry que la permanencia y todavía hegemonía de este modelo centrado en adquisiciones, "se explica quizá menos por su racionalidad, frecuentemente reafirmada (se necesitan profesores competentes, la primera exigencia es el alto nivel científico, etc.) que por su

⁷³ Ana Hirsch, 1998, op cit, página 26.

profunda y casi indeleble inscripción en las estructuras administrativas, en la organización del uso del tiempo, en la configuración arquitectónica, en el sistema de roles y en los hábitos. Aunque en el discurso que se sostiene aboguen a favor de "métodos activos", alaben las virtudes del "trabajo independiente" y lleguen a predicar la autogestión en la escuela, estos discursos por lo general se contradicen y son neutralizados por los efectos de poderosos dispositivos y el tipo de gestión a los que se sujetan" ⁷⁴

1.4.2.4 Concepción de formación

El concepto de formación en este enfoque no es difícil de deducir con todo lo anteriormente argumentado: consistiría fundamentalmente en la adquisición de competencias que fueran adecuadas a la labor docente, competencias que fueran aprendidas en un proceso escolarizado donde los conocimientos de la Psicología educativa y la pedagogía tecnocrática fueran los dominantes en el currículo, cuyos contenidos serían determinados desde el exterior por los llamados "expertos infalibles", de lo cual Imbernón afirma que "En esta racionalidad formativa, la formación del profesorado se circunscribe a la adquisición de contenidos y destrezas intelectual"⁷⁵ y podríamos agregar, en menoscabo de la racionalidad práctica también.

En este sentido, la formación es considerada según Chehaybar, como un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado, donde el docente se convierte en un técnico o en el mejor de los casos se concibe como en el conductismo, como un ingeniero educativo, el cual está capacitado para manejar técnicas y medios que faciliten el aprendizaje de contenidos para el logro de los objetivos; De tal manera puede llevar a cabo el proceso de planeación, ejecución y

⁷⁴ Ferry Giles, 1991, op cit, página 73.

⁷⁵ Imbernón, 1998, op cit, página 39.

evaluación que son característicos y esenciales en la práctica docente según esta misma concepción. Llama la atención que la definición de formación docente que esta misma autora y colaboradores manejan, sea tan apegada a las ideologías de este mismo enfoque tan cuestionado, pues afirman que es "... un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia."⁷⁶

Por una parte, cuando esta definición alude a la disciplina como uno de los elementos que convergen en la formación docente, cabe preguntarse ¿cuáles son los otros específicamente?, ya que deja de lado la explicitación clara de lo que se considera fundamental, a menos que lo más importante sea dicha disciplina, que por otro lado, se imagina uno al leer que se trata de la disciplina que se enseña. Además, es de cuestionarse el concepto de profesionalización, que conlleva como argumenta Contreras, a una ideología favorable al sistema y que a decir de Torres, hay conllevado a la descalificación de la labor docente más que a la susodicha profesionalización que ha sido tratada en otro apartado. Además, habría que cuestionar la ausencia de las racionalidades prácticas y valorativas en esta definición, dejando el peso total de la formación a los aspectos científicos del proceso, siendo que esto se ha cuestionado por otros enfoques.

Habría que resumir con Ferry que la formación es siempre adquirir o perfeccionar un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, lo que conlleva a una capacitación "capacidad de hacer, de reaccionar, de razonar, de sentir, de gozar, de crear..." este primer modelo se caracteriza porque reduce la noción de formación a la de aprendizaje en su acepción más estricta. El proceso de formación se organiza en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos

⁷⁶ Chehaybar. 1996. op cit. página 36.

de conocimientos, de comportamientos, de sus actuaciones o habilidades⁷⁷ Por supuesto, que la formación de docentes no se puede circunscribir a la posesión y dominio de una sola racionalidad que excluye a las otras, en este sentido este modelo es parcial y fragmentario de la totalidad del ser docente.

1.4.2.5 Concepción de educación.

La percepción de este enfoque con relación al acto educativo, corresponde a lo que la tecnología educativa ha pretendido hacer de él. Basándose en la teoría psicológica del conductismo, esta corriente didáctica que se puso en boga desde la década de los 60's, ha pretendido controlar el proceso educativo por medio de la utilización de los conocimientos científicos que la Psicología educativa, las teorías de la instrucción y la pedagogía positivista han "encontrado" para "facilitar" o bien para llevar a cabo el acto educativo desde una posición "científica" y no meramente artesanal o práctica, al respecto Morán afirma que "la tecnología educativa retoma el carácter instrumental de la didáctica, para racionalizar al máximo la enseñanza en el salón de clases... se apoya en una amplia gama de recursos técnicos para que el maestro controle, dirija, oriente y manipule el aprendizaje; el maestro así se convierte en un moderno ingeniero conductual"⁷⁸.

Esta percepción de la didáctica, corresponde a las modalidades de formación docente racional instrumental o técnica que son aún hegemónicas, pero cada día más en cuestionamiento.

Ahora bien, como hemos afirmado, el conductismo es el sustento teórico de esta forma de educar, es quizá la corriente psicológica que mayor aplicabilidad concreta ha tenido en las situaciones educativas y concretamente en el aula, ya que como dice Contreras: "Para los conductistas el hombre es un organismo

⁷⁷ Ferry Giles, op cit. página 70.

⁷⁸ Morán Oviedo P. "LA DOCENCIA COMO ACTIVIDAD PROFESIONAL", Genrika, México, 1994, página 48.

mecánico y forma parte de un enorme mecanismo que es el universo, regido por leyes naturales, también mecánicas, cuyo principio básico es la secuencia del estímulo-respuesta. Por lo tanto el hombre aprende a partir de estímulos que provoquen respuestas, en forma mecánica, luego, el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede y debe ser para el conductista, controlado mediante el condicionamiento o cambio provocado de un hábito de respuesta, mediante la aplicación de estímulos convenientes, que modifiquen las conductas por transformación, reforzamiento o extinción de las mismas"⁷⁹.

En función de esta premisa básica, se han considerado una serie de preceptos que se asocian directamente con el hecho educativo, dichas propuestas pueden ser resumidas de la siguiente manera:

1. Para esta corriente el que aprende debe ser un agente activo de su proceso y no un espectador pasivo, un escucha.
2. Es importante repetir las conductas a fin de lograr el sobre aprendizaje de las mismas, cuando menos al inicio de este proceso.
3. En este mismo ámbito la repetición de las conductas debe ser reforzada, de preferencia positivamente.
4. La generalización y la discriminación sugieren la importancia de la práctica en contextos variados, de modo que el aprendizaje llegue a ser o siga siendo adecuado ante una cantidad mayor de estímulos.
5. La novedad de la conducta puede acrecentarse con la imitación de modelos.

⁷⁹ Contreras. 1997, op cit, página 23.

6. Puede darse por generalizado que las condiciones motivacionales sean importantes en el proceso de aprendizaje.
7. en el caso de que surjan frustraciones en el proceso mencionado, debe dárseles salida para que no afecten los resultados del mismo.

Todo ello de hecho es prácticamente empleado en situaciones escolares, aún cuando se desconoce no solo el origen de estos preceptos, sino su fundamentación misma. Sin embargo se ha cuestionado en gran medida este paradigma por su carácter mecanicista que se refleja en sus diversas concepciones.

Ahora bien, el aprendizaje no se puede dejar a la inspiración del docente, ni mucho menos, sino que debe de antemano ser planeado, para lo cual se hace necesario un diseño instruccional que considere como punto inicial la elaboración de objetivos, los cuales le permitirán al docente tener claridad respecto a las metas a lograr y los medios a emplear para ello.

Los objetivos, aquí se les denomina operativos, dentro de esta corriente deben cumplir en su planteamiento, los siguientes requisitos:

- ❖ Se debe utilizar un verbo que exprese una conducta susceptible de observación, para definir el comportamiento final.
- ❖ Se debe precisar la situación concreta en la cual se ha de expresar la conducta definida por medio del verbo.
- ❖ En cuanto al contenido sobre el cual versará la acción del alumno, se deberá especificar.

- ❖ Se debe indicar el nivel de calidad de la ejecución, señalando el criterio evaluador para los sujetos que han de conseguir el objetivo y los que no.

De acuerdo a esta forma de plantear los objetivos Pedro Hernández ha dicho que: "El conductismo reduce la educación a un mero entrenamiento"⁸⁰.

Por supuesto que es esta una opinión muy radical, pero no sin algún nivel de fundamentación, sobre todo cuando se considera que en términos de una programación escolar, la teoría conductista ha propuesto que se debe partir de un objetivo general y de ahí desglosar, según los contenidos, una serie de objetivos particulares y específicos, bajo la premisa de que toda premisa puede ser subdividida en varias más a fin de controlarlas más fácilmente y lograr la principal, lo que se hace con esto es atomizar las acciones del sujeto con la consiguiente dificultad de que logre integrarlas en una sola o de que encuentre las posibles interrelaciones entre ellas.

En cuanto a la evaluación se refiere, el no cometer errores dentro de la enseñanza programada (que es uno de los procedimientos de enseñanza privilegiados en esta corriente), es el criterio esencial. El alumno es evaluado antes (diagnóstico), durante (formativa) y después (sumativa), con el fin de corroborar el avance en el dominio de sus conocimientos.

Respecto a los instrumentos que se privilegian dentro de esta concepción, es el uso de reactivos que se ligan por supuesto a los objetivos planteados previamente y que se denominan pruebas objetivas, ya que se considera que dicho instrumento proporciona los elementos de juicio necesarios para detectar el avance de los alumnos, además de que dichas evaluaciones deben ser referidas a criterios.

⁸⁰ Hernández Pedro. "DISEÑAR Y ENSEÑAR". Narcea, Madrid, 1989, página 11.

Esta forma de concebir el acto educativo, aunque ha sido muy cuestionada por diversos autores de variadas corrientes, se sigue empleando en la práctica cotidiana, aún cuando el discurso educativo sea otro y la teoría del aprendizaje en boga ya no sea esta, o aún más, se puede afirmar que el conductismo como tal ya no es dominante de forma pura, pero si su percepción "cientificista" del acto educativo que es retomada por otros mejores resultados, a través del seguimiento de ciertos medios que sus teóricos proponen y son resultado de estudios e investigaciones "científicas"; así pues el docente en este sentido, dentro de este enfoque debe satisfacer algunas necesidades como las que ya se enmarcan y cumplir ciertos requisitos que a continuación intentaremos destacar.

1.4.2.6 La concepción de docente: el docente racional-técnico.

Dentro de este enfoque, el docente se convierte en un aplicador de técnicas a situaciones que siempre son consideradas como iguales, "la finalidad será formar profesores y profesoras eficaces", científicos sociales, capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, más o menos elaboradas, para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables"⁸¹.

El papel del docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, proviene de los principios del conductismo, que retoma las ideas empiristas de que el sujeto que conoce es un ente pasivo, una hoja en blanco, una "tavola-razza", donde a través de las sensaciones y las asociaciones entre ellas, conoce.

En este sentido, el alumno es visto como un sujeto que aprende y desaparece en función de los arreglos que desde el exterior (las técnicas didácticas, los objetivos, etc.) se realizan, quedando los procesos internos y la iniciativa del alumno en un plano netamente secundario. El alumno que los conductistas deseaban era un alumno dócil ante las eventualidades escolares, aún

⁸¹ Imbernón, 1998, página 39.

cuando se ha modificado relativamente esto tanto en lo teórico como en la práctica.

Así, la tarea del maestro consiste en diseñar de forma idónea, una serie de programas de refuerzos contingenciales para lograr el aprendizaje del alumno. El maestro se convierte en un ingeniero educacional, sabedor de la técnica de la enseñanza basada en los principios conductuales, y donde dentro de los principios básicos, deberá manejar de manera especial los referidos al reforzamiento positivo y evitar en la medida de lo posible los basados en el castigo.

En este sentido, la labor del maestro se reduce al mero manejo de una técnica que permita diseñar para controlar, controlar para lograr aprendizajes: lo que ocurre aquí es que el maestro ya no tiene ni debe exteriorizar su subjetividad, convirtiéndose el acto educativo en un acto rutinario y poco humano, lo cual no sólo resulta difícil, sino imposible en virtud de que el acto educativo es algo eminentemente humano y social.

Elliott, ha denominado *expertos infalibles* a aquel tipo de profesores que demostrarían una mayor preocupación por el rigor que por la relevancia. Según este autor, el experto infalible no está preocupado por desarrollar una visión global de la situación en la que actúa, sino que la entiende en función de las categorías que extrae del conocimiento especializado que posee⁸².

Bajo esta actitud profesional, la autonomía con que ejerce el experto infalible su práctica es la que ofrece la seguridad de lo incuestionable, la decisión unilateral y la imposición, desde la afirmación en el dominio como experto y en la autoridad de su posición, de su punto de vista de técnico especializada. Nuevamente en este enfoque se asoma la idea de que el saber es poder, aunque

⁸² Contreras, 1997, op cit, página 72.

en este caso es más relevante el saber psicopedagógico sobre lo disciplinario, como en el anteriormente descrito.

El currículo de la formación docente es diseñado por sujetos especialistas que escudados en el argumento del manejo del saber científico, imponen una serie de contenidos que los docentes reproducirán y estos a la vez se convertirán en impositores que exigirán un saber reproductivo. El conocimiento racional técnico además es esgrimido como un arma de despolitización de los actos educativos, en efecto, como afirma Contreras estos "... se despolitizan al redefinirse como asuntos técnicos, y en la práctica sus finalidades se imponen como asunto fuera de todo debate científico".⁸³

Sin embargo hay que decir que este enfoque del docente y de la formación de los mismos, se encuentra actualmente sumamente cuestionado y en crisis, ya que como vienen señalando diferentes autores y autoras, la imposibilidad de predicción, los dilemas, la incertidumbre, domina gran parte de la práctica docente o en expresión de Jackson "el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala".⁸⁴ La incertidumbre más que la regularidad, la improvisación más que la planeación rígida y ciega, la autonomía sobre la determinación, como veremos son algunos de los hechos que hacen reflexionar a los teóricos que incrédulos hacia los conocimientos generales de las ciencias de la educación, renuevan las teorías y las prácticas de la formación docente, creando así modalidades que enfatizan en el hacer cotidiano y particular de la docencia y no en los discursos generales.

⁸³ Contreras, 1997, op cit, página 72.

⁸⁴ IBIDEM.

I.4.3 EI ENFOQUE EMANCIPATORIO.

I.4.3.1 Metodologías.

En su teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, Habermas distingue tres tipos de conocimiento, los cuales van ligados a ciertos tipos de ciencias y por supuesto a intereses políticos, ideológicos y sociales de grupos específicos de la sociedad, en esto se denota que el conocimiento no es desinteresado, sino que, identifica al interés técnico, que se corresponde con las ciencias de corte positivista, en particular las naturales y el cual desde el inicio de éste apartado, se correspondía con el enfoque racional técnico de la formación docente, en segundo término; está el práctico, que es un escalón mayor, donde se pretende la comprensión e interpretación de los hechos, éste se liga a las ciencias hermenéutico-filosóficas y en éste análisis se vincula al enfoque del profesional reflexivo; finalmente tenemos al interés emancipatorio, que representa al más puro de ellos, ya que su finalidad es desalienante y liberador, este es el último enfoque, el del profesor como intelectual crítico.

Este enfoque es radical, toda vez que como afirma Contreras, "la diferencia fundamental respecto al planteamiento que ya habíamos visto como reflexión, la crítica no sólo se refiere a aquel tipo de meditación que puedan hacer los docentes sobre sus prácticas y las incertidumbres que éstas les ocasionan, sino que supone además una forma crítica que les permitiría analizar y cuestionar las estructuras institucionales bajo las cuales trabajan. Desde ésta perspectiva de crítica de la

estructura institucional, de los límites que ésta impone a la práctica, la reflexión amplia su alcance, incluyendo los efectos que éstas estructuras ejercen sobre la forma en que los docentes analizan y piensan la propia práctica, así como el sentido social y político al que obedecen⁸⁵.

Y es que, en efecto, lo que ocurre en gran medida en éste modelo del profesional reflexivo, es que el docente intenta encontrar explicaciones de sus problemas a lo que ocurre en su aula, dentro de la misma aula o a lo más, en la escuela, achacando a los alumnos, a las autoridades o así mismos las responsabilidades de sus fracasos o éxitos, sin considerar que en el exterior existe toda una realidad que no se considera y que es esencial para el análisis completo de dichos fenómenos, esto es lo que propone el modelo del intelectual crítico en cierto sentido.

Los propulsores de éste enfoque, proponen un a forma de investigación que deje de ser sobre la educación para pasar a ser, como afirma Imbernón sobre, con, para y desde el profesorado, pero no limitada al contexto áulico, sino que trascienda al institucional y regional o comunitario, es decir, que el profesor se convierta en un intelectual crítico, en un doble sentido, en tanto que se convierte en un descubridor y cuestionador constante de las formas de dominación que se imponen a la población, pero además en cuanto genera propuestas concretas de transformación en los diversos niveles y contextos, propuestas que son democráticas y consensuadas, tendientes a la búsqueda de la justicia, la igualdad y libertad como valores predominantes que guíen su acción, a decir de Giroux: "El concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza d la crítica auto consciente y a

⁸⁵ Contreras, 1997, op cit, página 121.

la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se encuadre a sus propias suposiciones doctrinales⁸⁶.

¿Cómo se supone que va a lograr conformarse el docente como un intelectual crítico que sea un investigador sobre, con, desde, y para el profesorado?. La respuesta la aportan principalmente autores como Carr, Kemmis y McTaggart, además de estar esbozada por Freire, quienes afirman que la investigación acción es el mecanismo idóneo para formar docentes con ésta características, a través de ella " se plantea descubrir los modos específicos en los que las formas locales y extra locales de organización social y cultural se relacionan con las actividades de las personas específicas a realizar juntas una acción social. Aparece la idea de que la práctica se modifica cambiando los contextos y la forma de comprenderla...para que sean los actores de la práctica quienes autorregulen sus experiencias educativas"⁸⁷. En el ámbito educativo se presupone que ésta tendencia de investigación, que es retomada de Lewin, promueve una concientización de los profesores en cuanto a los diferentes problemas a los que se enfrenta su práctica educativa, es como afirma Imberón una potente herramienta para la formación de una nueva cultura educativa y profesional, pues promueve los siguientes aspectos:

- Ayuda al docente a definir, analizar, interpretar, orientar, corregir, cambiar y evaluar sus propios problemas profesionales para un auto desarrollo crítico y una autonomía profesional.
- Crea la necesidad de conocer a fondo la práctica docente para crear alternativas de solución.
- Promueve el análisis crítico, contextualizado y comprometido del proceso de escolarización.

⁸⁶ Giroux, "LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA IDEOLOGÍA DEL CONTROL SOCIAL". Revista de educación, Brasil, 1987, página 26.

⁸⁷ Imberón, op cit, página 139.

- Por medio de esta modalidad, se crea un nuevo concepto de profesionalización.
- Promueve la acción cooperativa de un grupo de personas que está, decididas a actuar, aprender y proponer.
- Intenta crear un cambio más holístico en la enseñanza y no se limita al de los medios, técnicas, recursos, que son los usuales y fomentan la desprofesionalización del trabajo docente.
- Crea la conciencia de un proceso inacabado en la formación.
- Es cooperativa, por lo tanto, se desdeñan y rehuyen las modalidades individualistas y competitivas.

La investigación acción es definida por Kermmis y Mctagartt como "una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que ésta tiene lugar"⁸⁸.

La vinculación de los términos investigación y acción pone de relieve el rasgo esencial del enfoque: el sometimiento a la prueba de la práctica de las ideas como medio de mejorar y lograr un aumento del conocimiento acerca de los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje. El resultado es una mejora en aquello que ocurre en las clases y la escuela, y una articulación y una justificación mejores de la argumentación educacional aplicada a aquello que sucede. La investigación-acción proporciona un medio para trabajar que vincula la teoría y la práctica en un todo único: ideas en acción. La metodología que se sigue para esta forma de indagación es la siguiente:

Para llevar a cabo la investigación acción, un grupo y sus miembros emprenden:

⁸⁸ Kermis y Mctagartt. "CÓMO PLANIFICAR LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN". Alertes, Barcelona, 1992, página 199.

- ✓ El desarrollo de un plan de acción críticamente informada para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- ✓ Una actuación para poner el plan en práctica.
- ✓ La observación de los efectos de la acción críticamente informada en el contexto en que tiene lugar.
- ✓ La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada a través de ciclos sucesivos.

"El plan es acción organizada y, por definición, debe anticipar la acción: debe mirar hacia delante. Debe reconocer que toda acción social es, hasta cierto punto impredecible y, en consecuencia, un tanto arriesgada. El plan general debe ser lo bastante flexible para adaptarse a efectos imprevistos y a las limitaciones anteriormente indiscernibles. La acción prescrita por el plan debe estar informada críticamente en dos sentidos. En primer lugar, debe tomar en consideración los riesgos que implica un cambio social y reconocer las limitaciones reales, materiales y políticos, de la situación. En segundo lugar, la acción críticamente informada debe ser elegida de tal modo que permita a los profesionales actuar más sabia y prudentemente"⁸⁹.

La acción, en el sentido en que aquí se trabaja, es deliberada y está controlada, es una variación cuidadosa y reflexiva de la práctica y esta informada críticamente. La puesta en obra de los planes de acción adquirirá el carácter de una lucha material, social y política por el logro de la mejora, la cual necesariamente se ligará a los ideales descritos antes. En este proceso es posible que sea necesaria la negociación y el compromiso, pero los compromisos deben contemplarse también en su contexto estratégico.

⁸⁹ Kermis y McTaggart, 1992, op cit, página 199.

Los docentes investigadores deben observar el proceso de la acción, los efectos de la acción (tanto los previstos como los inesperados), la circunstancia de la acción y sus limitaciones, la reflexión rememora la acción tal como ha quedado registrada a través de la observación, pero es también un elemento activo. La reflexión, a manera de evaluación, pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se han manifestado en la acción estratégica.

La investigación-acción es un proceso dinámico en el que esos cuatro momentos no deben ser entendidos como pasos estáticos, completos en sí mismos, sino como momentos en la espiral de investigación-acción constituida por la planificación, la acción, la observación y la reflexión.

La investigación-acción según Pérez Serrano⁹⁰, se vincula directamente con la formación profesional del profesorado en tanto permite:

- Desarrollar estrategias y métodos que propicien una actuación adecuada.
- Descubrir espacios de desarrollo para la comunidad.
- Propicia la creación de grupos sociales.
- Propiciar métodos y técnicas de análisis de la realidad.
- Vincular la acción, la teoría y la praxis.
- Propiciar una investigación abierta, participativa y democrática, ya que como Habermas ha mencionado, se promueve una racionalidad más comunicativa.

El problema de ésta propuesta, es su operativización, ya que las instituciones escolares y los maestros mismos, constituyen los principales obstáculos para lograr tales pretensiones, que cuando se logran planear en un currículum destinado a la formación crítica del docente, a lo más que llega es a promover la investigación

⁹⁰ Pérez Serrano es citado por Imberón, 1997, op cit, página 138.

de lo que ocurre en el aula o la escuela, sin trascender de éste espacio. Otro aspecto es el hecho de que la racionalidad instrumental campea victoriosamente aún en la mente de muchos profesionales que consideran que un currículum que enseñen técnicas de enseñanza es mejor que de otro origen y efectos dudosos. Precisamente esta es una de las preocupaciones esenciales de la escuela de Frankfurt, que constituye el fundamento epistemológico y sociológico de éste enfoque.

I. 4 3.2 Fundamentos epistemológicos.

Particularmente son Horkheimer, Adorno, y Marcuse quienes muestran en ésta escuela una seria preocupación por los problemas de dominación que la racionalidad instrumental derivada de la modernidad y su paradigma: el positivismo, tienen en ésta sociedad contemporánea, pues éstas ideas permean los actos más cotidianos a través de su racionalidad técnica. Como afirma Giroux: "...dos aspectos fundamentales de la escuela de Frankfurt; primero arguye que la única solución a la crisis presente se encuentra en el pleno desarrollo de la noción de autoconciencia de la razón, que incluya elementos de crítica, así como de voluntad humana y acción transformadora. Segundo, significa confiar a la teoría la tarea de rescatar la razón de la lógica de la racionalidad tecnocrática o positivista. La escuela de Frankfurt opinó que el positivismo había emergido como expresión ideológica final de la ilustración. La victoria del positivismo representó no el punto alto sino el punto bajo del pensamiento de la ilustración. El positivismo se convirtió en el enemigo de la razón más que en su agente y emergió en el siglo XX como una nueva forma de administración y dominación social"⁹¹. Esta crítica a la racionalidad técnica encuentra una salida en la racionalidad emancipatoria que está fundamentada en los principios de acción y crítica, crítica lo que es restrictivo,

⁹¹ Giroux, op cit. 1987, página 32.

opresor y a la vez fomenta la acción para resolver los problemas a favor del bienestar colectivo "la racionalidad emancipatoria plantea su interés en la autorreflexión con acción social diseñadas para crear las condiciones materiales e ideológicas en las que existen relaciones no alienantes ni explotadoras"⁹².

Esta idea emancipatoria es reafirmada por Habermas en su teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, en donde encuentra que el emancipatorio es el interés más legítimo, y que considera que los sujetos son seres racionales, cuando menos potencialmente hablando, y que los intereses motivados por la razón son más fundamentales que los motivados por la inclinación o el deseo.

Para Habermas la emancipación significa: "independencia de todo lo que está fuera del individual"⁹³ y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje, es decir, Habermas identifica la emancipación con la responsabilidad y la autonomía en un acto de auto reflexión. Por supuesto, la libertad del individuo no está ajena a los demás, de allí que la emancipación en esta concepción, ligada a los conceptos de justicia e igualdad. Ahora bien, la emancipación de acuerdo a Habermas implica un proceso de auto reflexión que es "a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas. El dogmatismo que deshace la razón, es falsa conciencia: error y existencia no libre en particular. Solo él yo que se aprende por sí mismo...como sujeto que se pone a sí mismo logra la autonomía. El dogmático...vive disperso, como sujeto dependiente que no solo está determinado por los objetos, sino que el mismo se hace cosa"⁹⁴.

⁹² Giroux, op cit, página 28.

⁹³ IBIDEM.

⁹⁴ IBIDEM.

Así, mientras los otros dos se interesan y se ocupan del control y de la comprensión, el emancipador se preocupa de la potencialización de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. El interés cognitivo emancipador puede definirse de este modo: "Un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana"⁹⁵.

Un currículum emancipador tenderá a la libertad en una serie de niveles. Ante todo en el nivel de la conciencia, los sujetos que participan en la experiencia educativa llegarán a saber teóricamente y en términos de su propia existencia cuando las proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo (perspectivas que sirven a los intereses de dominación) y cuando representan regularidades invariables de la existencia. En el nivel de la práctica, el currículum emancipador implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto como profesor como alumno, en una acción que trate cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos dentro de un currículum emancipador sucede una relación recíproca entre auto reflexión y acción.

1.4.3.3 Fundamentación sociológica.

La pretensión política obvia en este enfoque está dada por los postulados esenciales del marxismo clásico: la praxis y la concientización para el cambio social en busca de una sociedad más justa y equitativa, ya que como Marcuse afirmaba en sus últimos escritos, la escuela de Frankfurt se preocupa por proponer bases para el pensamiento y la acción fundamentadas: "en la compasión y en nuestro sentido del sufrimiento de los otros"⁹⁶.

⁹⁵ Giroux, op cit, 1987, página 28.

⁹⁶ ÍBIDEM.

Por supuesto que es diferente la orientación marxista a la crítica, pues la primera se preocupaba más por el cambio en la estructura económica y sus estudios y propuestas iban encaminadas a ello no así con la escuela de Frankfurt que orienta sus investigaciones a los aspectos superestructurales donde percibían más peligrosamente los efectos del dominio de esta racionalidad técnica positivista. De acuerdo con Chehaybar, ésta versión: "procura ofrecer a los individuos un medio para la toma de conciencia de cómo sus objetivos y propósitos son el resultado de distorsiones y/o represiones propone como erradicarlos, de manera que se posibilite la búsqueda de un conocimiento propio y con mayores posibilidades de verdad"⁹⁷

En efecto, es una propuesta contestataria y realmente crítica que ofrece momentáneamente una opción diferente a la racionalidad y su sistema hegemónico, de ahí que Habermas proponga una racionalidad comunicativa para lograr esta sociedad de democracia e igualdad, de libertad y autonomía: "Al establecer Habermas una estrecha relación entre las condiciones de comunicación y la deformación ideológica de la razón, está planteado que el fin de la teoría crítica, en cuanto que concebida con un interés emancipador se dirige a restituir las condiciones por las que los grupos sociales pueden buscar, sin coacciones, las formas prácticas de relación, esto es, la búsqueda de acuerdos intersubjetivos"⁹⁸.

La racionalidad comunicativa es según Habermas, la manera por la cual se podrá restituir al humano una calidad de vida democrática y justa, donde todos puedan ser parte integrante de un sistema equitativo y libertador.

⁹⁷ Chehaybar, op cit, 1996, página 67.

⁹⁸ Contreras, op cit. .996, página 127.

1.4.3.4 Concepción de formación.

En este enfoque la formación docente es concebida como una actividad:

- Comprometida en tanto que el docente se encuentra inmerso en todo un contexto social en el que se involucra y donde por medio de la investigación acción, debe considerar e incidir en su transformación consensuadamente.
- Autónoma, pues es el mismo docente quien decide su formación, sabedor de las deficiencias en la misma y de los problemas que el contexto tiene que ver con sus prácticas educativas, de manera libre, sin sujeciones, opta por intervenir en su práctica y en el contexto, pero siempre propiciando una racionalidad.
- Comunicativa, que promueve las relaciones democráticas y aspirando a lograr condiciones justas para las mayorías.
- Responsable, pues lo que emprenda debe ser para beneficio de los demás y se encuentra comprometido con ello, de ahí que deba ser una acción responsable con las consecuencias imprevisibles que ocasione, tanto a nivel áulico como institucional o comunitario.

La formación docente debe implicar un cambio hacia la actitud social, a la labor política y comunitaria, pues estos ámbitos están decididamente involucrados con el quehacer escolar y docente, el cual se ha querido mantener dentro de esta lógica racional instrumental, al margen de la actividad política bajo el argumento de que enseñar es un problema o un asunto del aula y que la ciencia educativa, en particular las ciencias racional instrumentales con un interés técnico, la señalarán como hacerlo de manera "objetiva" y "científicamente demostrado".

1.4.3.5 Concepción de educación.

La escuela de Frankfurt es la que aporta elementos para la formación de una teoría crítica de la educación, pues hace énfasis en los procesos emancipatorios que se deben promover en todos los ámbitos de la vida social, siendo la escuela uno de los principales, pues como afirma Morán: "la instrumentación didáctica dentro de una perspectiva teórico-metodológica combate el mecanicismo, el dogmatismo y el autoritarismo en el aula, con el reconocimiento de las implicaciones políticas, ideológicas que tales posiciones imprimen al proceso enseñanza-aprendizaje"⁹⁹.

Chehaybar considera que toda teoría educativa que se pretenda conformar bajo un enfoque crítico, debe considerar cinco aspectos, a saber:

- ✓ Debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad.
- ✓ Debe admitir la necesidad de interpretación personal.
- ✓ Suministrar medios para superar las distorsiones de las interpretaciones autónomas de los docentes, que permeadas por la ideología y la cultura dominante, puedan incurrir en auto culparse o culpar de los problemas educativos a actores que no son más que víctimas de esta sociedad.
- ✓ Identificar aquellos aspectos de orden social existente que no permiten la persecución de fines racionales y ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los docentes deciden como eliminar o superar tales aspectos.
- ✓ Reconocer que cualquier teoría educativa es una realidad reflejada en una práctica.

Los teóricos críticos ven a la escuela como un sitio donde ocurren situaciones y procesos que son sumamente importantes para la formación del individuo y para

⁹⁹ Morán, op cit, 1994, página 48.

el eventual cambio o reproducción del sistema social, ya que en ella ocurre un proceso de clasificación en donde los estudiantes, dependiendo de su clase social, serán recompensados o rechazados a través de diferentes mecanismos ocultos del currículum, lo que contribuirá a su acomodo en el sector laboral y social, toda vez que la escuela se ha convertido hoy en día en agente de colocación más importante, pero por otro lado, la escuela otorga en este mismo sentido, poder social e individual que se desarrolla mediante la concientización de los estudiantes, quienes pueden contribuir a mejoras sociales.

Para McLaren, la escuela es vista por estos teóricos como una forma de política cultural, donde se introduce o prepara al individuo para una vida social que siempre está determinada por las clases dominantes que imponen su visión del mundo en la elaboración del currículum. Así, el interés de la clase dominante es el imponer una racionalidad científico naturalista, positivista, esto lleva a elaborar currícula bajo esta idea que hace aparecer a la escuela y lo que ocurre ahí como algo neutral, aséptico. Al respecto reitera McLaren: "Los programas escolares dominantes separan el conocimiento de la cuestión del poder y lo tratan en una forma pasiva y técnica, el conocimiento es visto en términos abrumadoramente instrumentales como algo para ser dominado. Este conocimiento es siempre una construcción ideológica vinculada a intereses particulares y las relaciones sociales generalmente reciben poca atención en los programas educativos"¹⁰⁰

Estas prácticas reproductoristas y de resistencia ocurren en lo que se ha denominado como currículum oculto, que es también una categoría central y que se refiere a los procesos y resultados implícitos del proceso escolar, ya que fuera del currículum formal, existe uno no visible, que supera en gran medida al proceso y sus intencionalidades, es lo que hacen cotidianamente en la escuela el maestro y el alumno, es la manera de enseñar, de lograr la disciplina, es el interés del alumno hacia la clase y al conocimiento, las formas en que aprenden o quieren

¹⁰⁰ McLaren. "SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN", Miño y Dávila, Madrid, 1996, página 220.

aprender, los usos del poder, los mensajes racistas, sexistas, en fin discriminatorios, son pues lo que ocurre realmente en el salón de clases y en la escuela como producto de la interacción de subjetividades e intereses de grupo o clase en este espacio.

1.4.3.6 El papel del docente.

Para entender a la escuela como emancipadora, ésta debe estar ligada a las ideas de libertad, igualdad y democracia; éstas esferas se convierten en esferas públicas democráticas, donde los alumnos aprenden y luchan colectivamente por aquellas condiciones que hacen posible la libertad individual y la actuación social, donde el docente se percibe como un intelectual transformador¹⁰¹.

Esto se encuentra enmarcado en las pretensiones de la teoría crítica, que pretende explicar las formas de dominación a las que se encuentra sujeto el hombre y la idea de emanciparlo de ellas, la escuela es entonces una institución donde este dominio existe y debe transformarse en un espacio de liberación donde todos los participantes de este proceso educativo se hagan conscientes y luchan por lograr una sociedad más justa, democrática y libre, siendo el maestro un factor importante en dicha lucha emancipatoria, es necesario que los profesores intelectualicen su trabajo, esto es, que cuestionen críticamente su concepción de la sociedad, de la escuela y de la enseñanza, lo cual significa asumir su responsabilidad como constructores utilizadores del conocimiento teórico, pero también su compromiso en la transformación del pensamiento y de la práctica dominante.

¹⁰¹ Giroux, op cit, 1987, página 56.

El docente tiene la labor de no sólo ayudar a los estudiantes a que comprendan el mundo que les rodea, sino también a que se sensibilicen para incidir en el orden social.

Al respecto, se propone que la pedagogía del salón de clases debe enfocarse en cuatro aspectos básicos:

- Debe darse en el salón de clases la oportunidad al alumno de que cuestione la forma y contenido del proceso de enseñanza y sus aprendizajes que se imponen, lo que implica transformar un tanto las condiciones en las relaciones del alumno con el conocimiento y su detentor único: el docente. Las relaciones deben ser mucho más democráticas y el profesor debe garantizar que estas ocurran, pues es la única manera en que se puede entender su papel en el aula.
- Los estudiantes deben ser enseñados a pensar críticamente, deben aprender a pensar autónomamente y no en constante dependencia con los discursos del docente y de los libros, se trata de que el docente promueva un pensamiento crítico y holístico de la realidad, donde el estudiante le dé un significado al conocimiento que está adquiriendo.
- El docente debe propiciar que los estudiantes indaguen en sus propias historias y sistemas de significados, una vez que los estudiantes se hacen conscientes de la dignidad de sus percepciones e historias, pueden dar un brinco a lo teórico y empezar a examinar el verdadero valor de sus significados y percepciones, particularmente por que se relacionan con la racionalidad dominante.
- Los estudiantes, con ayuda del docente deben llegar a comprender la génesis y desarrollo de los valores sociales y la manera en que estos se convierten en hegemónicos y al servicio de intereses específicos de grupos sociales que en su generalidad es la clase dominante.

- Los estudiantes deben aprender que fuerzas y condiciones sociales restringen e influyen en sus vidas "a los estudiantes se les debe enseñar como actuar colectivamente para construir estructuras políticas que puedan desafiar al statu quo"¹⁰².

En definitiva, el papel del docente en este enfoque es diametralmente opuesto al que los primeros enfoques proponen y rebasa en sus pretensiones de compromiso al tercero, ya que el docente se concibe como un sujeto que se encuentra dentro de una sociedad que le condiciona y que él con su accionar laboral cotidiano debe también incidir en su dinámica, el docente se convierte en una persona concienciada que conoce la realidad y pretende transformarla bajo los ideales emancipatorios de justicia, libertad y compasión por los mas desfavorecidos, la escuela de Frankfurt con ideología y su punto de vista de clase neomarxista, se encuentra claramente presente en esta concepción todavía poco aceptada y poco practicada en los espacios de formación de docentes, además de que se ha considerado que es poco o difícilmente concreta en situaciones escolares.

¹⁰² Giroux, op cit, 1987, página 59.

I.4.4 EL ENFOQUE PROFESIONAL REFLEXIVO.**1.4.4.1 Metodologías.**

Los estudios elaborados a partir de la década de los 70's con procedimientos cualitativos de investigación, como el de Jackson y sus seguidores, demostraron pronto que la docencia no es una actividad que se pueda planificar rígidamente ni someter a prescripciones absolutas, pues como afirma Chehaybar , "... el profesor no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica" ¹⁰³

Encerrar en cuatro paredes los conocimientos que se adquieren durante la formación docente es una de las críticas esenciales a los programas que pretenden convertir al maestro en un técnico de la educación; al contrario de esto, se debe de reflexionar constantemente tanto los pensamientos, como las prácticas educativas que se tienen a fin de transformarlos mediante un proceso de investigación. En este sentido, se afirma que "... la construcción del conocimiento nos da la posibilidad de transformar la práctica docente, así como la apertura para conformar el propio conocimiento de cada uno de los sujetos en una dinámica establecida en un proceso de enseñanza-aprendizaje de un tiempo y espacio determinados" ¹⁰⁴

En efecto, la docencia se comienza a ver como una actividad poco aprensible desde la perspectiva positivista del concepto, se empieza a afirmar que las características de esta hacen francamente absurdo la formación docente

¹⁰³ Chehaybar, op cit, página 146.

¹⁰⁴ Chehaybar, op cit., página 154.

desde el enfoque racional técnico, donde las propiedades más distintivas del proceso escolarizado son las siguientes:

- A) Multidimensionalidad, o sea, este es un espacio ecológico en donde tiene lugar una gran cantidad de acontecimientos.
- B) Simultaneidad.
- C) Inmediatez. Existe un ritmo rápido de las experiencias en las aulas.
- D) Impresivibilidad.
- E) Publicidad. Las clases son lugares públicos...
- F) Historia, poco a poco se van produciendo una acumulación de experiencias.

Estas características intrínsecas de la vida que tiene lugar en el interior de las aulas, crean presiones constantes sobre las planificaciones y decisiones del profesorado y condicionan, en mayor o menor medida, las interacciones y actividades de enseñanza y aprendizaje. Sacristán¹⁰⁵, afirma que las más diversas investigaciones han concluido en que el trabajo docente cotidiano presenta una serie de dimensiones, prácticas y variables como las que a continuación se enlistan:

- ❖ Pluridimensionalidad. En cuanto a que las tareas que el docente debe realizar son variadas y numerosas.
- ❖ La inmediatez es otro rasgo.

¹⁰⁵ Citado, por Chehaybar, op cit.

- ❖ El carácter histórico del proceso.
- ❖ Es una práctica para la cual no existe la posibilidad de un control técnico riguroso apoyado en conocimientos seguros.
- ❖ El profesor mantiene una fuerte implicación personal.
- ❖ Las tareas escolares representan esquemas de comportamiento socializador.

En este sentido, el papel del docente es muy complejo, pues ninguna situación es similar en el aula y el profesor puede reaccionar de diversas maneras ante ellas. ¿Cuáles son entonces los conocimientos y habilidades que los docentes emplean en estas circunstancias durante su cotidianeidad escolar?, con Torres¹⁰⁶ enumeran las siguientes:

1. El contenido se organiza en estructuras (esquemas), que facilitan la acción profesional.
2. Este conocimiento parece desarrollarse en su mayor parte a través de experiencias de ensayo y error.
3. Las estructuras de conocimiento de los profesores contienen conceptos prototípicos que facilitan la identificación de situaciones típicas.
4. Las estructuras o esquemas de conocimientos también contiene guiones, a menudo asociados con conceptos prototípicos particulares, que guían respuestas típicas.

¹⁰⁶ Torres es citado por Jackson, "LA VIDA EN LAS AULAS", Morata, Madrid, 1990.

5. Los profesores pueden poseer conocimientos y habilidades que les permiten a veces identificar hechos novedosos y reconsiderar y adaptar sus rutinas de acuerdo con ellos.
6. Los esquemas de los profesores contienen diversos aspectos del conocimiento especializado, propio de situaciones didácticas (currículo, roles del profesor, alumnos, etc.) y estos se pueden interrelacionar entre sí y con las diversas metas del profesor en formas muy complejas y diferentes.
7. Los esquemas se desarrollan dentro de un contexto de conocimiento y creencias relacionados con la enseñanza.
8. Los esquemas pueden contener proposiciones imperativas que se asocian con fuertes creencias y afectos.
9. Los esquemas de los docentes no son siempre comprensibles o lógicamente coherentes, y los profesores pueden tener que simplificar su comprensión de ciertos aspectos de su labor docente.
10. Parte del conocimiento que guía las acciones de los profesores puede ser tácito e imposible de verbalizar"¹⁰⁷

Se puede afirmar entonces de acuerdo a estas interpretaciones que el conocimiento profesional del profesorado se va construyendo poco a poco sobre las bases de las interpretaciones de las situaciones en las que se ven envueltos en sus centros y aulas escolares y del resultado de las decisiones que aportan. El profesorado, en la medida en que los conflictos en que se ve envuelto no le obligan a poner en duda, ni a cuestionar un cierto número de las decisiones que

¹⁰⁷ Jakson, op cit, 1990, página 14-15.

acostumbra a adoptar, mantiene a un nivel bastante intuitivo y tácito el conocimiento profesional en que se basa, cuando se enfrentan a dilemas serios, prefieren ponerse en contacto con sus colegas o seguir inventando soluciones por sí mismos.

El enunciado anterior nos refleja la particularidad de cada una de las prácticas docentes, que además se han caracterizado por ser muy prácticas y notablemente individuales, lo cual torna más complicado el análisis de ellas. Estos antecedentes nos sirven para poder encaminar y encontrar congruencia con los dos enfoques que continúan y que se percatan de estos hechos. En una clara crítica a los enfoques anteriores y en particular al racional técnico, el modelo del profesional reflexivo es propuesto principalmente por Schön y Stenhouse¹⁰⁸, el primero afirma la necesidad de que el docente se comprometa consigo mismo en un proceso de mejora constante a través de la reflexión, del análisis de su propia práctica y por consiguiente de la indagación de las formas de mejorar. Como afirma Contreras "... para Stenhouse, la enseñanza constituye un arte, por cuanto significa la expresión de determinados valores y de determinada búsqueda que se realiza en la propia práctica de la enseñanza. Por ello piensa que los docentes son como artistas que mejoran su arte experimentado con él y examinándolo críticamente... Stenhouse desarrolla su perspectiva a partir de la crítica al modelo de objetivos en el currículo, que reduce la capacidad de juicio profesional del profesorado y por lo tanto su posibilidad de aspiración educativa"¹⁰⁹ Tanto Schön como Stenhouse han planteado una crítica al pensamiento rutinario que caracteriza la que ellos proponen, la cual podemos caracterizar según Contreras bajo los siguientes rasgos:

1. Los docentes reflexivos elaboran comprensiones específicas de los casos problemáticos en el propio proceso de actuación.

¹⁰⁸ Schön y Stenhouse citados por Contreras, op. cit. página 12.

¹⁰⁹ IBIDEM.

2. Se trata de un proceso que incluye:
 - a) la deliberación sobre el sentido y el valor educativo de las situaciones.
 - b) La meditación sobre las finalidades.
 - c) La realización de acciones prácticas consistentes con las finalidades y valores educativos
 - d) La valoración argumentada de procesos y consecuencias.

3. Esto conduce al desarrollo de cualidades profesionales que suponen:
 - a) la construcción de un conocimiento profesional específico y
 - b) la capacidad para desenvolverse en esas situaciones conflictivas e inciertas que constituyen una parte importante del ejercicio de su profesión.

4. En términos más aristotélicos, la perspectiva reflexiva, aplicada a los docentes, se refiere a la capacidad de deliberación moral sobre la enseñanza, esto es, la búsqueda de prácticas para cada caso que sean consistentes con las pretensiones educativas.

Definitivamente, el análisis y la crítica de la propia práctica son indispensables en este proceso, que no se transmite a través de la reproducción de teorías, sino indagando las problemáticas cotidianas de cada docente. Giles Ferry ha catalogado a este procedimiento como orientado al análisis, donde "saber analizar es estar dispuesto a determinar los aprendizajes que se deben realizar en tal o cual momento. No es exactamente aprender a aprender, es aprender a decidir que es lo que conviene enseñar"¹¹⁰ El profesor debe reunir información sobre las

¹¹⁰ Ferry Giles, 1990 página 77.

dimensiones que afectan su entorno educativo y ser capaz de analizarla, organizarla de acuerdo a su importancia, desglosarla y actuar en consecuencia.

Este proceso de investigación no se da individualmente, sino con el auxilio de un tutor, alguien que posea más experiencia y sea capaz de orientar al profesor novato en las posibles alternativas de solución a los problemas, según Chehaybar , " en la relación pedagógica tutorial se rescata un método de enseñanza fundado en la experiencia del formador que induce el proceso reflexivo del profesional en un nivel de práctica, problematizándola para que surja el conocimiento y por ende, su formación profesional."¹¹¹ . La característica esencial de los tutores es la experiencia docente que deben poseer, la cual destaca sobre otro tipo de este modelo muy importante, la cual le permitiría comprender, interpretar y reflexionar la enseñanza. Un proceso de formación docente con "orientación práctica de análisis interpretativo", como lo denomina Imbernón , estaría conformado por un eje fuerte de metodología de la investigación que le permitiera al profesor ser capaz de hacer investigación sobre, y para su práctica docente.

1.4.4.2 Fundamentos epistemológicos.

Afirma Chehaybar que, esta propuesta constituye un puente entre el positivismo y la corriente crítica en tanto que esta última trasciende el nivel áulico y escolar para ir a la comunidad, pero de hecho esto no es así, simplemente es otra corriente epistemológica la que lo sustenta y que en términos de Dicker y Terigi , se asocian a enfoques hermenéuticos y fenomenológicos, toda vez que retomando la idea de Habermas de los intereses constitutivos del conocimiento, este sería el de comprender las situaciones cotidianas del aula, "el carácter emergente y situacional del conocimiento que se requiere y de la construcción metodológica

¹¹¹ Chehaybar, op cit, página77.

explica la sensibilidad de este enfoque hacia la orientación del profesor a la investigación..."¹¹²

Así, según Ferry, en este enfoque la relación entre la teoría y la práctica es de regulación, pues la práctica es importante pero no se aísla del papel regulador de la teoría.

Reafirmando el aspecto fenomenológico y hermenéutico que sustentan epistemológicamente a este enfoque, debemos recordar que en la visión fenomenológica, el sentido que los sujetos le den a sus actos es lo más importante, así el docente debe reflexionar sobre lo que considera o no problemático, funcional, exitoso o simplemente digno de análisis, todo lo cual conllevaría a una comprensión del acto educativo y a una interpretación de los sentidos que el docente confiere a sus actos, de tal manera que en función de ello, puede actuar.

1.4.4.3 Fundamentos sociológicos.

Considerando lo anterior, se afirma que desde un ámbito de la sociología, una de sus teorías la comprensiva de Max Weber y las de la sociología del conocimiento conforman la base esencial de este enfoque, toda vez que esta última " no busca encontrar la validez o la superioridad de algún tipo de conocimiento, ni las causas históricas que posibilitan el surgimiento de la ciencia, tarea que emprende la filosofía de la ciencia. Tiene un objetivo más modesto, pero no menos simple: comprender la construcción social de la realidad, el sentido que los miembros de una sociedad le adjudican a su vida y la forma en que estos construyen

¹¹² Dikcer y Terigi, op cit, 1997, pagina 117.

socialmente su entorno social. La realidad social no es lo que está afuera de la mente de las personas, sino la construcción que estos hacen de ella."¹¹³

Las aportaciones de la fenomenología creada por Husserl, son importantes a considerar en este enfoque, pues sientan las bases para la justificación de la labor autoreflexiva del docente y permiten entender la existencia del mismo, en ella se destaca el énfasis de lo individual y la experiencia subjetiva, ocho son las tareas y funciones de la fenomenología:

- Es el estudio del mundo de la vida, de la cotidianidad, es la experiencia no conceptualizada o categorizada.
- Implica la explicación de los fenómenos dados a la conciencia.
- Es el estudio de las esencias, de desvelar las estructuras significativas internas del mundo de la vida.
- Es la descripción de los significados vividos, existenciales.
- Es el estudio científico-humano de los fenómenos, es un saber explícito, sistemático, autocrítico e inter-subjetivo.
- Implica la práctica atenta de las meditaciones, de los pensamientos.
- Es la exploración del significado del ser humano.
- Es el pensar sobre la experiencia originaria.

¹¹³ Piña Osorio, "LA INTERPRETACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR". Plaza Valdés. CESU; UNAM: México, 1998, página 44.

En resumen, este método pretende conocer los significados que los sujetos dan a sus experiencias, intentando ver las cosas desde el punto de vista de las personas, describiendo, comprendiendo e interpretando; su resultado es una narración que esboza un modelo de la realidad cotidiana. Este método tiene seis fases:

- Descripción del fenómeno.
- Búsqueda de múltiples perspectivas
- Búsqueda de la esencia y la estructura.
- Constitución de la significación.
- Suspensión de enjuiciamiento.
- Interpretación del fenómeno.

En cuanto a sus aportaciones a la investigación educativa, la fenomenología se caracteriza por haber otorgado primacía a la experiencia subjetiva inmediata, también da lugar a la perspectiva de los sujetos teniendo en cuenta su marco referencial y se concentra en el interés que los sujetos ponen a su mundo, a su cotidianidad y experiencias. La conexión existente entre esta corriente y este enfoque de formación docente.

1.4.4.4 Concepto de formación.

La formación en este enfoque es una decisión personal, autónoma y encaminada a resolver problemas percibidos por el docente en particular, por lo cual su orientación va hacia la solución de los mismos, según Imbernón, la formación es concebida como "un proceso de comunicación interpersonal, siendo el objetivo de la educación del alumno y de la formación del profesor el desarrollo de la personalidad de ambos, valorando el componente afectivo"¹¹⁴

Siguiendo a Ferry, "formarse significa adquirir y aprehender continuamente, es siempre un proceso cuyas implicaciones son complejas, donde los efectos formadores son parciales..." enfatiza que el enfoque centrado en el análisis que asociamos al del profesional reflexivo, "... aquél que se forma, emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de las singularidades de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en desestructuración, reestructuración del conocimiento de la realidad"¹¹⁵.

En este proceso, no existen soluciones ni recetas mágicas que resuelvan fácilmente los problemas, lo que se persigue es la comprensión-interpretación de los hechos de la vida cotidiana por medio de la investigación de la misma, empleando preferentemente métodos y técnicas de investigación cualitativas.

1.4.4.5 Concepción de educación.

La teoría humanista del aprendizaje dota algunos elementos que van en consonancia con este enfoque, mas adecuadamente que el constructivismo, que aunque se toca con el anterior en ciertos aspectos, se vincula mejor con el enfoque siguiente.

¹¹⁴ Piña Osorio, op cit, pag na 65.

¹¹⁵ Ferry, Giles, op cit, 1991, página 77.

En efecto, ya antes Imbernón ponía el énfasis en el componente afectivo en el proceso de formación del docente, lo cual es rescatado por las concepciones humanistas mas aún que por otras, agrega este autor al respecto que "cada persona ha de descubrir su propio camino y ha de utilizar los aprendizajes con un sentido personal"¹¹⁶ Confirmando lo anterior, Dicker y Terigi, en cuanto al enfoque hermenéutico reflexivo y personalista, agregan al concepto de humanista para caracterizar a ya que centra la formación, como afirma Ferry, en la persona misma en un acto voluntario, autónomo, y con la búsqueda de la construcción de sí mismo.

El humanismo cree firmemente en los siguientes principios teóricos.

- Para el humanismo, la mayoría de los problemas que le son importantes se derivan de los procesos integrales de la persona, lo que equivale a decir que para ellos, el humano es una totalidad que excede la suma de sus partes, lo cual nos lleva a pensar en esta corriente como una corriente holística que intenta analizar y comprender al hombre en su totalidad sin reducirlo a partes o procesos aislados.
- Para comprender a las personas, es necesario estudiarlas en su contexto interpersonal y social, no lo podemos desvincular del ambiente en que interactúa cotidianamente y con el que tiene que ver.
- El hombre tiende de manera natural a su autorrealización, para lograr trascender en la vida.
- El hombre es un ser que es consciente de sí mismo y de su existencia.

¹¹⁶ Imbernón, 1997, op cit, página 41.

- El hombre tiene facultades propias de decisión, por lo tanto es consciente de sus determinaciones y responsable ante ellas.
- En todos sus actos el hombre es intencional, en sus elecciones o decisiones el hombre trata de lograr algo.
- El hombre vive subjetivamente, el hombre percibe a su mundo externo desde sus sentimientos y emociones.
- El hombre es más sabio que su intelecto, toda vez que puede actuar racional, o irracionalmente.
- El hombre posee capacidad de conciencia y simbolización. Esta capacidad le permite distinguirse a sí mismo del mundo exterior, le posibilita vivir en un tiempo pasado o futuro, le permite hacer planes para el porvenir, utilizar símbolos y usar abstracciones, verse a sí mismo como lo ven los demás y tener empatía con ellos, comenzar a amar a sus semejantes, tener sensibilidad ética, ver la verdad, crear la belleza, dedicarse a un ideal, y, quizá, morir por él. Realizar estas posibilidades es ser persona.
- El hombre es capaz de una relación profunda.
- El hombre es capaz de crear. Aun cuando este rasgo sólo se denota en ciertos miembros distinguidos de esta sociedad, la verdad es que todos lo tenemos, aun cuando solo se manifieste en actividades no valorados por lo demás, sino más bien cotidianas.
- El hombre busca un sistema de creencias y valores. No puede vivir anárquicamente ante los demás, busca una forma de relacionarse con ellos.

- Toda persona es un sistema de unicidad configurada, porque cada cual es único e irrepetible, nunca ha habido una persona igual a otra.

Se dice que existe un continuo entre la labor terapéutica del humanismo y su labor educativa, en efecto, para esta corriente la psicoterapia implica de una o varias formas de adaptación social o reeducación; lo anterior nos ha permitido trasladar al campo de la educación escolarizada algunos de los postulados que a nivel de terapia son sostenidos.

En este sentido, hay que recordar que para esta corriente, la autorrealización plena de las personas en un proceso de educación integral es lo más importante, de ahí que a nivel escolar esto sea básico para la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Adentrándonos en los detalles, debemos decir que el concepto de aprendizaje que se sostiene en esta concepción es el que Rogers principalmente ha sostenido y que le ha denominado integral en el cual se "... tiene un gran número de elementos cognoscitivos (el intelectual trabaja a su máximo); ciertamente tiene elementos afectivos (curiosidad, emoción, pasión), y posee elementos experienciales (cuidado, autodisciplina, confianza en sí mismo, la emoción del descubrimiento)." ¹¹⁷

El aprendizaje es considerado en cuanto a la totalidad de procesos que implica y solo logra ser significativo si cumple esos tres (cognoscitivo, afectivo y experiencial). Los demás aprendizajes no son considerados tales.

En cuanto a los objetivos de la educación, dice Pedro Hernández, que: "El humanismo propugna como fines y objetivos educativos, que el alumno aprenda a ejercer su sentido crítico, su reflexión, sus propios puntos de vista y su autonomía,

¹¹⁷ Hernández Pedro, op cit. 1995, página 90.

su libertad y su responsabilidad. La educación es fundamentalmente formación general y difícilmente se puede operacionalizar con objetivos"¹¹⁸

Todas estas características que aún son difíciles de concretizar en realidades educativas escolarizadas, son parte de la formación reflexiva, probablemente algunas más que otras, pero es evidente que existe una fuerte vinculación entre ambos enfoques, toda vez que sus fundamentos epistemológicos, metodológicos, sociológicos y hasta psicológicos son similares.

1.4.4.6 El papel del docente.

Dentro del humanismo, el maestro es considerado como un facilitador que propicia experiencias de autoaprendizaje en el alumno para que logre su autorrealización más plena, en este sentido el maestro debe vincularse con el alumno a través del respeto, no indicándole directivamente lo que debe ser, estudiar, leer, hacer, o cualquier otra cosa, ya que aquí el alumno es considerado como un ser único e irreplicable, un ser que tiene capacidad de elección y con objetivos propios que pueden diferir de los del educador, un ser que tiene, da y necesita afecto en toda relación y la educativa es una de las esenciales donde se liga esto con lo cognoscitivo y lo experiencial. El alumno es un ser digno de respeto y al que se le debe ayudar para lograr autónomamente sus objetivos.

En cuanto al maestro, debe considerar para el ya citado aprendizaje integral, una serie de condiciones a saber:

1. Debe ser auténtico, es decir, actuar desinhibidamente en los ambientes escolares, si lo hace así, es muy probable que la relación con los alumnos sea más efectiva y por tanto sus logros.

¹¹⁸ ÍBIDEM.

2. El maestro debe ser capaz de sentir estimación, aceptación o confianza por sus alumnos, de ésta manera se logra un compromiso cada vez mayor para el desarrollo de los procesos enseñanza-aprendizaje. Todo ello implica aceptar al estudiante en lo que es, apreciando sus opiniones, sentimientos, su persona, en una palabra preocuparse por él.
3. Tender a una comprensión empática con el alumno, es mucho más probable que se dé un aprendizaje significativo cuando el maestro...
4. "...puede entender las reacciones del alumno desde dentro, cuando tiene una sensibilidad consciente sobre lo que significa para el estudiante el proceso de educación y aprendizaje... cuando hay una empatía sensible, la reacción del estudiante sigue más o menos ese patrón: Por fin alguien comprende que se siente ser yo sin querer analizarme o juzgarme. Ahora puedo florecer, crecer y aprender... cuando el maestro responde de tal manera que el estudiante se siente comprendido y no-juzgado o evaluado, se produce un gran impacto"¹¹⁹
5. Un punto importante en todo lo anterior, es que el estudiante sea capaz de verificar la existencia de dichas actitudes por parte del maestro, es decir que las perciba y concientice de tal manera que a partir de ahí se pueda propiciar un cambio de actitud en su relación con el docente que esté encaminada a propiciar el aprendizaje significativo tan buscado.
6. Así, el maestro debe ser una persona interesada en la persona total de sus alumnos
7. Debe tener una mentalidad abierta ante nuevas formas de enseñanza u opciones educativas.

¹¹⁹ Hernández Poggi, op. cit., 1995, página 98.

8. Debe fomentar el espíritu cooperativo de sus alumnos.

9. Debe rechazar toda postura autoritaria, directiva y egocéntrica.

Algunos otros elementos que propiciarán el desarrollo de ésta corriente en el aula:

- El maestro puede, a fin de estimular el interés en el alumno por el conocimiento de los programas, confrontar los problemas pasados, presente y futuros de ellos con los contenidos de dichos programas. De ésta manera se está trabajando sobre problemas reales y no sobre abstracciones o ilusiones.
- El maestro debe de recopilar todo el material posible para lograr un aprendizaje significativo vivencial en sus alumnos, dicho material pueden ser mapas, libros, artículos, prácticas, visitas, videos, entre otros.
- Uso de contratos. A fin de lograr del alumno un compromiso con el logro de ciertas metas previamente establecidas en el grupo, se propone el uso de contratos donde se especifiquen individualmente, los objetivos, actividades y tiempos que el alumno debe cumplir, de esta manera se concilian los intereses del alumno con los de la institución escolar.
- De manera autónoma, los alumnos realizan trabajos de investigación sobre temáticas que les interesen, previo a esto el maestro debe promover el interés del grupo en la selección del tema de donde partir.

La autorrealización del docente y el alumno, la crítica, la no directividad, el interés del alumno, el respeto a la autonomía entre otros, son algunos de los aspectos que ésta corriente prioriza como fundamentales en cuanto a lo que el maestro debe propiciar, para lo cual se sugiere que reflexione sobre su práctica, analice los imprevistos, replantee nuevas acciones, las experimente, las sustente con el conocimiento que posee e intente nuevas formas de argumentación que rompan con lo ya conocido y retroalimente su práctica de una manera consciente¹²⁰.

También Moran, conceptualiza en éste enfoque con relación al papel de la docencia como un espacio en que maestro y alumno aprenden formas de construir conocimiento: "La docencia debe convertirse en un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden a interactuar con los objetos de conocimiento, develando su propia lógica de construcción"¹²¹

Replantear el vínculo maestro-alumno en palabras de Morán significa... "cooperación en la que se ejercita una autoridad basada en la capacidad de hacer las cosas, compartir las experiencias y sobre todo, manejar las situaciones conflictivas de ansiedad e inseguridad que se genera mediante los nuevos aprendizajes"¹²².

Desde éste enfoque, el docente es un sujeto inquieto por el conocimiento reflexivo y analítico, por la búsqueda y en interés por la comprensión de su labor cotidiana, en beneficio de los aprendizajes busca, y no sólo los que él propone y que usualmente la institución dispone.

Al desarrollar al primer apartado de la FD, es importante rescatar que ésta categoría conceptual se ha construido de manera muy peculiar en el ámbito

¹²⁰ Cnehaybar, op cit, página53.

¹²¹ Morán, op cit, 1994.

¹²² ÍBIDEM:

docente del nivel superior, signada y limitada en sus inicios como especialización docente para profesionalizar la docencia, por ello no se encuentra la formación entendida como concepción de mundo y vida. Asimismo, ha devenido ésta profesionalización en cuatro enfoques que se han denominado: TRADICIONAL, RACIONAL TÉCNICO, EMANCIPATORIO Y PROFESIONAL REFLEXIVO, los cuales permitieron realizar un acercamiento teórico desde una lectura del presente en cuanto a la construcción de la formación desde la óptica pedagógica.

La FD en un plano teórico-epistémico implica una categoría que considera una serie de elementos que tienen su articulación desde diversos ámbitos: hombre, sociedad, cultura, aprendizaje, currículo, práctica cotidiana (social-histórica), proyecto político, proyecto pedagógico de la institución donde se forma como profesionalista el docente y donde se desempeña como docente en su actividad profesional.

La categoría de formación se encuentra estructurada desde un plano socio-político que en el ámbito educativo surge en los 70s, espacio donde se ubica también a la Tecnología educativa o aplicada a la enseñanza, y es precisamente en ésta coyuntura de la formación con la tecnología de la enseñanza donde se entrecruzan la FORMACIÓN DOCENTE Y LA TECNOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA: desde una perspectiva de la práctica docente, pero con tendencias a profesionalizarse más que a formarse. Esto se recupera en una serie de consideraciones didáctico-pedagógicas que surge en un enfoque constructivista y el aprendizaje significativo, temas y articulaciones que ha continuación se explicitan.

CAPÍTULO II. LA TECNOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

Volver hacia **atrás**, hacia el pasado, al origen desconocido de cada hombre y del hombre como especie(...) ¿Qué hay antes de la vida? ¿**Dónde** está lo que la genera? ¿Desde dónde se crea el hombre? ¿Cuál es la inmensidad en la que la posibilidad de vida se **sostiene**? (...) Esta profundidad tiene otra cara: la que nos proyecta a la amplitud de lo cósmico, a la inmensidad del espacio, a la energía incorpórea, al equilibrio que contiene y preserva la posibilidad de ser y existir la vida.

(Marta Souto, 1999)

CAPITULO II LA TECNOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA.

2.1 CONCEPTO FUNDAMENTACIÓN FILOSOFÍA, EPISTEMOLOGÍA Y AXIOLOGÍA (CONTEXTUALIZACIÓN).

El vocablo tecnología (techné, arte y logos, tratado), ha sido objeto de numerosas concepciones todas ellas enfocados hacia un proceso de transformación que implica aplicar ciertos medios y procedimientos para transformar la naturaleza. Lo importante aquí es rescatar que la tecnología de la enseñanza intenta producir modalidades educativas apropiadas a determinadas circunstancias¹²¹. Articulando esto con el apartado anterior, no existe modalidad educativa que pueda ser de uso universal, pero si una modalidad educativa que se derive de la aplicación de la tecnología para la educación, la cual tendría resultados con relación a la apropiación de la situación en cuestión. La tecnología no es un producto aplicable, no es algo concreto, la tendencia crítica de la tecnología apunta que es tal o cual aparato, y efectivamente lo es pero llamado como producto tecnológico que se derivó de una tecnología.

El tecnicismo de una pedagogía eficientista, el descompromiso de la utilización de los medios con relación al proyecto pedagógico, social, cultural e histórico de nuestra sociedad, han sido consecuencia de una visión parcial que propuso la

¹²¹ Álvarez Quintanilla José Manuel, "EL DESARROLLO DE UNA MODALIDAD PARA LA ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO", Cuadernos de la UPN, México, 1986, página 5.

concepción de Tecnología Educativa: TE¹²². La TE comienza en la década de los 60s¹²³, de ahí pensar que la TE será una panacea estratégica de innovación permanente y de superación de problemas cuantitativos y cualitativos de la educación formal y no formal, hubo un paro, pura ilusión. Desde que surgió la TE no es un fin en sí misma, no es neutra y habrá que revisar sobre que sustentos científicos se establece.

La ciencia se caracteriza por buscar la verdad, no lo hace en forma absoluta sino a través de diversos grados de acercamiento según las circunstancias históricas, sociales y culturales por las que atraviesa el grupo humano que hace ciencia.

Como la norma y el uso social resultante fue la adopción irracional de modelos, la transferencia término a término de ideas y aparatos y la frecuente inercia de respuestas frente a la penetración cultural indiscriminada que aún continúa, no se visualizó la posibilidad de construir para nuestro país TE apropiada al contexto.

Ubicar a la educación en un contexto político no quiere decir que la tecnología para la educación no signifique un proceso técnico-político, ya que siempre introduce y genera valores encubiertos o subsunidos en los procesos que diseña, ésta incorpora nuevas o diferentes orientaciones en el pensamiento de las ciencias, y específicamente, las sociales, en cuanto a los propios valores que en la sociedad se gestan y se validan. Ubicar a la tecnología para la educación en el ámbito de las Ciencias Sociales o humanas, implica reconocerla y fundamentarla en una teoría de la enseñanza y en una teoría curricular.

¹²² TECNOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA: TE.

¹²³ TE: Conjunto de principios y procedimientos de acción educativa resultante de la aplicación del conocimiento científico organizado para la solución de problemas educacionales. "LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA PROPIA Y APROPIADAD". Beatriz Fainholz. Humanitas. Buenos Aires, 1990. página 16.

De acuerdo con José Luis Castillejo¹²⁴, en el ámbito social existen tres tradiciones epistemológicas fundamentales en la investigación social:

- ❖ POSITIVISMO: EMPÍRICO-ANALÍTICO.
- ❖ HERMENEÚTICA: HERMENEÚTICA-FENOMENOLÓGICA.
- ❖ TEORÍA CRÍTICA: SOCIO- CRÍTICA.

Las posturas anteriores, ubican teóricamente a la TE como parte de una TE que se ubica en una tradición epistemológica positivista (empírica – analítica). Escudero la conceptualizada como: “el uso para fines educativos de los medios nacidos de la revolución de las comunicaciones, como los medios audiovisuales, televisión, ordenadores y otros tipos de hardware y software, en un nuevo y más amplio sentido, como el modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta a la vez los recursos técnicos y humanos y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una más efectiva educación”¹²⁵

Esta definición sirvió como puente o conexión para que surgieran tres enfoques de cómo concebir a la tecnología para la educación, la cual remite a revisar las fechas de surgimiento y su enfoque con respecto a la tecnología en y para la educación:

¹²⁴ Castillejo J.L.: “PEDAGOGÍA TECNOLÓGICA”, CEAC, Barcelona, 1987, página56.

¹²⁵ Escudero, SM “TENDENCIAS U ORIENTACIONES CURRICULARES: ALGUNAS REFERENCIAS”, Departamento de Didáctica, Universidad de Murcia, Morata, Murcia,1984, página 87.

LA TECNOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA EN DIVERSAS TRADICIONES TEÓRICAS

- 1899 JOHN DEWEY: Ciencia puente entre la teoría psicológica y sus aplicaciones.
- 1912 THORDINKE: Educación como enseñanza programada.
- 1912 THORDINKE: La ciencia del aprendizaje y el arte de enseñar.
- 1954 SKINNER: El análisis experimental del comportamiento ha producido, si no un arte, por lo menos una tecnología de la enseñanza a base de la cual es ciertamente posible deducir programas, planes y métodos de enseñanza.
- 1973 CHADWICK: Progresos de la tecnología educativa.¹²⁵

De lo anterior, se retoman los siguientes puntos:

- Surgimiento y consolidación de la tecnología para la educación en los años 60s como un fuerte paradigma cognitivo.
- Surgimiento de la teoría de Piaget en cuanto a la tecnología del procesamiento de la información y la inteligencia.

Lo anterior articula de manera muy acertada el conceptuar a la tecnología para la educación en un paradigma cognitivo referente a: comprensión, razonamiento,

¹²⁶ Escudero, 1984. op cit. página 89.

resolución de problemas, en la perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, en los años 60s se critica fuertemente la enseñanza tradicional, se le exige una adecuación al contexto social que se había gestado, determinada por una visión resultado de la política que permeaba y permea las prácticas educativas, por lo que la nueva modalidad educativa que se instituye y consolida es precisamente la tecnología educativa entendida y significada como la aplicación de un proceso, donde se estipula: análisis del usuario, definición de los problemas, identificación de recursos restricciones, también la forma en cómo funcionaría como modalidad práctica, cómo aplicarla, lo que recupera la tesis central del presente trabajo: **la tecnología educativa forma parte de un proceso social, de estrategias sociales y pedagógicas, creada bajo determinadas características específicas en cuanto a como se aplica, para determinar una modalidad educativa.**

La tecnología para la educación se refiere a aquella tecnología asociada a la ciencia física y a la información en la construcción de instrumentos y equipo para fines de instrucción, cuando surgió y se implantó como campo nuevo e importante de la educación, que en dichas circunstancias se encontraba carente de una formalidad y significatividad que fuera controlable medible y cuantificable, el problema que presenta en la aplicación desde el momento que se hace oficial como metodología educativa, en tanto que pretende recuperar la problemática de la educación a partir del uso de cierta tecnología y uso de planificación y diseño específico.

Pero lo que se critica de ésta postura es que no considera que la tecnología la construyen sujetos bajo cierta racionalidad y para satisfacer necesidades específicas; por ello el uso que se le asigna a dicha tecnología no es neutro, depende del proyecto político del poder y de las implicaciones que se le adjudiquen casi mágicas a la educación.

La tecnología para la educación concebida como el conjunto de procedimientos, técnica, instrumentos y medios derivados de la práctica educativa y del conocimiento de la teoría del aprendizaje, vinculados a la operacionalización de sus principios y variables de la teoría de la comunicación y de la teoría de sistemas con el objeto de lograr resultados educativos válidos para su contextualización educativa determinada.

Toda tecnología trata de resolver un problema, no de complicar, por ello, genera impactos, cambios, no es simple instrumento de la ciencia, la moralidad de la tecnología estriba en el usuario¹²⁷. Una de las múltiples problemáticas que enfrenta el docente al momento de aplicar alguna tecnología en la educación es que rara vez tiene oportunidad de participar en el diagnóstico de necesidades y planteamiento de estrategias didácticas a abordar, se da por hecho que tiene los conocimientos para producir ciertos resultados y lograr objetivos¹²⁸, lo anterior posibilita el planteamiento de la siguiente interrogante: ¿Hasta que punto se reconoce la aplicación de la tecnología para la educación como elemento para que en el alumno se propicie un aprendizaje (memorístico, significativo, mecanicista)?.

Como la norma y el uso social resultante fue la adopción irracional de modelos y la transferencia término a término de ideas y aparatos y la frecuente inercia de respuesta frente a tal penetración cultural indiscriminada no se visualizó la posibilidad de construir para el país TE apropiada al contexto. De lo cual se hace necesario explicitar su Epistemología reconociendo que existe una diferencia radical entre una teoría basada en ciencias Físicas y una tecnología de la enseñanza adherida a las ciencias humanas que le sirven de fundamento.

¹²⁷ Quintanilla Miguel Angel. "BASES PARA LA FILOSOFÍA DE LA TÉCNICA (LA ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS TÉCNICOS). Morata, Madrid, 1990, página 98.

¹²⁸ Clyton S.J. "LA TECNOLOGÍA Y LAS POSIBILIDADES DE TRANSFERIRLA". Revista de Tecnología Educativa. #41, Venezuela, 1975.

Considero que uno de los graves problemas en que se incurrió en los años 70s en México respecto a la tecnología para la educación, es el hecho de importar planes y todo lo que implica su aplicación sin ser contextualizado, sino que fue visto y vivenciado como el salvavidas que iba a solucionar todos los problemas en el ámbito educativo. Lo anterior determina una serie de acercamientos que le resignifican a la tecnología para la educación en un contexto específico determinado y delineado por el propio docente en el momento que lleva a efecto su desempeño profesional, por lo tanto, no es conveniente trasladar analógicamente los modelos tecnológicos como forma de racionalizar cibernéticamente la acción, para hacerlos más eficaces y eficientes olvidándose de su pertinencia social y relevancia cultural¹.

Si se realiza lo anterior, es una tecnocracia entendida como:

1. La razón teórica rige todos los procesos sociales
2. Para cada problema existe la solución técnica determinable, objetiva e independientemente de los intereses particulares.
3. Donde la técnica no entra con relación al contexto socio-político, se separa el deber ser y el conocer del valcarar.
4. Se paraliza la racionalidad progresiva de las ciencias sociales.

De lo anteriores se puntualiza que en la presente propuesta no se preteride realizar una tecnocracia del proceso de enseñanza, sino que se está postulando la idea de recuperar espacios de reflexión del docente con respecto a su práctica para propiciar a partir de elementos propios del docente: una formación profesional en su práctica de la docencia.

Habermas¹²⁹ establece que el significado de la técnica y ahí su traslación a la tecnología y por extensión a la educación, arranca históricamente con el nacimiento de la burguesía y de un nuevo tipo de racionalidad: el instrumental o científico. Así, la sociedad comienza a guiarse alrededor de este factor aglutinante a través de las relaciones de producción, o sea, privilegiando la variable económica a través del capital.

Por lo tanto, referirse a las técnicas y a las tecnologías entre ellas educativa, de este modo, aisladas del contexto de aplicación social es fetichizar el saber.

Bieger¹³⁰ considera que la ciencia establece verdades no reveladas, que se presentan a partir de procesos de construcción con movimiento que distan mucho de ser lineales, considerando que el tipo de problemas que una ciencia plantea, implica una ideología y una visión perneada hacia algún constructo, categoría, concepto de lo que socialmente se ha aceptado como verdadero.

En una misma línea, Sacristán¹³¹ establece que el esquema tecnológico es una estructura formal para organizar la acción de un modo científico y si es un esquema en sí mismo no preconiza un determinado estilo educativo. Es decir, que este esquema puede ser pensado dentro de otro estilo educativo diferente, pertinente y más creativo, así la TE desde una perspectiva histórica no ha sido recuperada a partir de un enfoque reflexivo en relación al aprendizaje y la enseñanza, a partir de una pertinencia socio-cultural.

Por ello, que en la presente propuesta se tiene como Tesis que la TE apropiadas en la organización integrada de hombres, significadas conceptualizaciones, artefactos simples (artesanales) y/o equipos más complejos, pertinentemente adoptados, que se utilizan para la elaboración, implementación y evaluación de

¹²⁹ Habermas J. "CIENCIA Y TÉCNICA COMO IDEOLOGÍA", Taurus, España, 1989, página 45.

¹³⁰ Bieger citado por Chehaybar, op cit. 1996, página 78.

¹³¹ Sacristán Gimeno, "UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA", Morata, Madrid, 1988, página 97.

programas educativos que tienden a la promoción del aprendizaje contextualizado de un modo libre y creado, es decir, como una TE desde una perspectiva constructivista aporta elementos de reflexión en el ámbito vivencial de l desempeño profesional desde los pilares teóricos de:

1. Sistemas: implica el análisis, diseño, desarrollo y síntesis de sistemas, tipo Gestalt, que mira el todo con todas sus partes interrelacionadas e interdependientes en acción, justa revalorización actualizado del enfoque sistémico u holístico.
2. Psicología del Aprendizaje Humano: Cognoscitismo de Bruner, Epistemología Genética de Piaget, Aprendizaje Significativo de Ausubel.

Los teóricos cognoscitivistas comienzan a mostrar que el aprendizaje se produce a través de procesos de reestructuración del campo cognitivo debido a la interacción entre el sujeto que aprende y su ambiente. Por ello para el constructivismo cognoscitivo interaccionista el aprendizaje no es repetir o demostrar sino la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes por procesos de reinterpretación de la realidad que envuelve al sujeto que aprende con otros y de otros.

Por lo tanto, se materializa una nueva manera de concebir al humano que aprende partiendo de una teoría de la educación diferente de abordajes eclécticos.

Un elemento que aportan Marcuse y Habermas es el componente lingüístico. Postulan que el fenómeno de la industria cultural que los sociólogos llaman "cultura de masas" remite al ámbito de la racionalidad instrumental en la que se constituye y en donde se sustituyen los fines últimos por el uso de cualquier medio para su realización. Aquí es donde la comunicación pública o privada se

manifiesta como una forma de control social en el marco de una sociedad burocrática-industrial-sofisticada.

Adorno y Horkheimer dicen que como resultado de tal sociedad sofisticada, se manifiesta un tipo de comunicación, que refleja dicha alineación y que en la que la finalidad racional de las comunicaciones libres se someten a los criterios de la racionalidad instrumental.

Marcuse suma a esto la racionalidad tecnológica llegando a enunciar destrucción de la cultura como apropiación subjetiva del conocimiento, debido a una programación y aniquilación de la autonomía de lo individual, que desde la tecnocracia se trasladó al ámbito educativo con las consecuencias tan negativas que ya se mencionaron. Asimismo, se insiste en incluir con Habermas incluye el componente lingüístico en la adquisición del conocimiento, en las formas de construir la realidad social. Porque a través del lenguaje los sujetos interpretan la naturaleza y se interpretan así mismos. Por lo tanto, le interesa no la competencia lingüística, sino la competencia comunicativa que abarca las condiciones internas del discurso como situación de comunicación en la que se producen dicho discurso.

En las acciones sociales intervienen las acciones estratégicas de actores sociales y grupos educativos en situaciones de colaboración social, acciones simbólicas, discursos verbales y las acciones comunicativas que para ser auténticamente educadoras deberán imprimir diálogos libres de coerciones. El proceso de enseñanza presenta éstas características al momento de vivenciarse como proceso, y no importa la fundamentación teórica a la que estemos haciendo referencia, a todas las acciones que efectúa el docente, le imprime un rasgo de personalidad, pues el trabajo que realiza en el aula no se destaca por la incorporación de nuevas estrategias tecnológicas con el uso de medios combinados, dependerá también del desarrollo del amplio espectro de estrategias

cognitivas que coadyuven a su crecimiento, donde se reflejará también la ausencia de una adecuada formación con respecto al uso de los medios y en la producción de materiales didácticos.

Un personaje sustancial en la propuesta es el docente donde no se hablaría sólo de capacitación docente¹³² sino de una formación integral, de un sujeto pensante, no de un aplicador de tal o cual metodología de manera indistinta que contextualiza su práctica de acuerdo a las necesidades que recupera el diagnóstico. Remitirse a la tecnología para la educación no es hablar de neoconductismo, de teoría de sistemas, ya que ello representa al eficientismo y la maquinización, hay que destacar que el uso de los medios no va a recuperar el uso de la palabra del docente, sino que ocupa otro lugar: "Cualquiera que sea la concepción del educador, la lectura dominante que asumen los alumnos es la que incluye los equívocos"¹³³. Evidentemente, la valoración de los fenómenos educativos en el nivel superior, se encuentra en la trascendencia del problema por resolver y de la particular interpretación que se asume desde una perspectiva social.

Lo relevante de esta propuesta radica en delimitar a la formación docente como un problema, sobre el cual es necesario adoptar decisiones políticas de manera integral. Reconociendo así mismo, que existe un desajuste estructural entre el desarrollo del sistema escolar y el comportamiento en el mercado de trabajo. Una vez contextualizada la problemática de la formación docente y su articulación con la tecnología para la educación se requiere recuperar el concepto de la tecnología donde el docente sea el propio investigador. La mayoría de las discusiones sobre la labor de la enseñanza como profesión, tratan de aclarar en que medida la

¹³² Capacitación docente: proceso de enseñanza –aprendizaje orientado a proporcionar conocimientos y habilidades de índole pedagógico, a los profesores que imparten la docencia con el fin de que puedan cumplir en mejor forma sus responsabilidades docentes".

¹³³ Follari, A. Roberto. "PRÁCTICA EDUCATIVA Y ROL DOCENTE", página 31.

enseñanza cumple los criterios normalmente utilizados para distinguir entre las ocupaciones profesionales y las que no son¹³⁴

Los docentes requieren que en su formación profesional anclen la teoría y la práctica, que se amplíe la autonomía profesional en cuanto a las decisiones de contexto, así mismo, involucrarse en la tarea y el reconocimiento de la necesidad de formación del docente, implica conceptualizar a la educación. En términos de responsabilidades, la educación implica una responsabilidad del Estado, pero se reconoce que la educación no sólo es responsabilidad, sino que implica que se vislumbre como un proceso de acumulación de conocimientos, de transmisión de aptitudes, habilidades, actividades y cómo el alumno vive en dicha transmisión y la traspolo en su vida cotidiana.

Así, la misión del educador, consiste entre otras tantas, en crear estrategias para la transmisión de contenidos que permitan el libre acceso del alumno hacia el conocimiento y que traten a los alumnos sin distinción de intereses e idiosincrasias personales. La educación constituye una actividad social cuyas consecuencias son sociales. Por ello, todos los aspectos de un acto educativo pueden considerarse problemáticos:

- ❖ Sus propósitos.
- ❖ Su situación social (que reproduce, que alternativas sugiere).
- ❖ Su manera de crear o delimitar las relaciones entre los participantes.
- ❖ La clase de conocimiento a que da forma¹³⁵

¹³⁴ "La actividad de educar es difusa y prolongada: padres, comunidad local, administración, patrones, instituciones, son los clientes del profesor no sólo los alumnos". Wilfred Carr, "TEORÍA CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA", Marín Roca, España, 1990, página 27.

¹³⁵ Conocimiento de un contenido, apreciación, destreza, aptitud, constructivo o reconstructorio, entendimiento". Wilfred Carr, op cit, página 27.

La educación exige un debate permanente para continuar el proceso de reexaminar sus marcos referenciales de tradición, expectativas y acción, para comprender las consecuencias de los distintos tipos de provisión y actuación. La vida social se tiene que reflexionar, cambia y se modifica con el devenir de los conocimientos y pensamientos, por lo que se crean nuevas formas de vida social, por lo tanto, el saber educativo está ligado al contexto de acción, y específicamente a cómo organizar los saberes para que el docente, los trasmita, a través de que mecanismos de acción: pues precisamente de acciones formativas propias, de acciones planificadoras y de acciones estratégicas, bajo el entendido que toda acción estratégica es una acción social, es decir, un acto social.

La acción pedagógica que ejerce el docente se institucionaliza, adquiere un cuerpo social. El docente debe reconocer que su acción va a permanecer en tanto no indague, con apoyo técnico en las razones de éxito o fracaso de su propia intervención; razón por la cual es menester que exista un cambio de actitud y de formación pedagógica en cuanto al manejo de ciertas estrategias y criterios de su propia actividad. La práctica social de un profesional en educación superior se encuentra determinada por el concepto de práctica docente, lo cual remite a una sólida formación teórico-práctica¹³⁶. La práctica educativa no es universal, tiene su significante y su signo de acuerdo al contexto en que se desarrolla ésta. En la universidad, la posición del estado ante la formación docente implicaría realizar una revisión de métodos y estrategias de enseñanza a partir de las cuales se realiza tal actividad docente. Recuperar en el presente trabajo la categoría de

¹³⁶ El concepto de teoría y práctica: praxis científica, integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos de un proceso dialéctico. Proceso mediante el cual se interrelacionan las ideas de lo teórico y lo práctico, mediadoras con base a la sustancia, a los criterios que sirven para evaluar y a las condiciones previas que cada una requiere para desempeñarse con éxito", Wilfred Carr, op cit, pagina 91.

formación docente y sustentar estrategias de aprendizaje en relación a la categoría de aprendizaje significativo de Ausubel, implicaría tratar de establecer una correspondencia entre el modelo educativo y el sistema social, donde el docente es un elemento fundamental en dicho proceso.

La tecnología para la educación es recuperada del discurso de EE.UU. y se trasladó a México como un discurso neopositivista hegemónico, donde se traspoló el proceso y el producto, los fundamentos científicos y tecnológicos, sin contextualizar, ello ha implicado una serie de críticas severas, por lo que se pretende recuperar el contexto o espacio social en que se desarrolla la acción del docente del nivel superior, realizando un proceso de reconstrucción y análisis de las prácticas que realiza.

La educación es una configuración o construcción de la interacción del hombre con el medio, es un proceso de desarrollo donde el sujeto interactúa con el medio. La praxis educativa deberá consistir en facilitar al sujeto estimulaciones, experiencias, vivencias, acciones que le posibiliten el aprendizaje, la elaboración de la cultura, de su propia persona y de su comunidad en general, así, las sanciones educativas son elaboraciones culturales seleccionadas que tratan de abarcar todas las dimensiones humanas: estímulos, conocimientos, modelos, y comunicándolos por los más variados agentes educativos: personales, grupales, contextuales.

Ello exige una imperiosa necesidad de determinar a la educación y los procesos que en ella intervienen, una concepción científico-tecnológica¹³⁷, que arranca en la misma génesis del saber de la educación. Este saber en educación queda almacenado en el repertorio cultural y se trasmite de manera oral y escrita.

¹³⁷ Castillejo, José Luis, "PEDAGOGÍA TECNOLÓGICA", op cit, página 115.

La educación como fenómeno, es inseparable de la peripecia del hombre y de la sociedad, donde el docente debe realizar una acertada reflexión-construcción científica, donde la educación es un hecho que el hombre realiza y/o genera como actividad, y/o mecanismo para posibilitar y/o potenciar su configuración como especie e individuo de acuerdo con su patrón, la interacción teoría-praxis exige racionalizar la acción educativa en todo el proceso por lo que es necesario optimizar las variables relevantes que permiten elaborar / producir el factor, por ello el modelo científico-tecnológico deberá atender-focalizar al objeto de estudio – la educación- como proceso, debe ser capaz de explicar científicamente los procesos y también la suficiente potencia científica.

Contextualizar la educación como proceso significa sustantividad e identidad de la ciencia y la tecnología para la educación, tecnología de la acción educativa y la actividad, así, las tecnologías recuperadas en el ámbito educativo adquieren su validez a partir de las acciones educativas que el docente lleve a efecto en cuanto a sus proceso de enseñanza, como actividad educativa, y de manera más específica referida a algún aparato.

La TE implica una reintegración funcional de la teoría -praxis educativa- que exige. La pretensión de controlar los procesos educativos requiere aportaciones científicas y tecnológicas: nuevo discurso y nueva praxis.

La educación en la tecnología educativa se concibe como acción, como praxis tecnificada y racionalizada, implica la selección de una tecnología adecuada, entendiendo como selección, la elaboración de una técnica que se realiza atendiendo al problema y objetivo de la configuración del sujeto. Ello significa la

utilización de la tecnología que sea capaz de resolver el problema o el logro del objetivo y al tiempo progresar en la construcción de la personalidad.¹³⁸

Desde la perspectiva del presente trabajo, el sujeto en un marco de la tecnología para la educación es conceptualizado bajo el criterio un ser activo, crítico y científico. lo cual abre otra significación de la tecnología, pues no es lo mismo resolver un problema que explicarlo satisfactoriamente, con lo que la tecnología se articula a la praxis educativa en un esfuerzo científico pertinente, por lo que desconocer la problemática que se gesta alrededor del proceso educativo en cuanto a los conocimientos científicos que sobre el se ponen, las técnicas que permiten desarrollarlo, evidencia que al articular un elemento más al ámbito de lo educativo no tendría que interpretarse como una serie de pasos únicos, unívocos o sin alguna alternativa, por el contrario, considero que la tecnología de la enseñanza puede aportar elementos para el docente en los procesos de enseñanza que propicie en su desempeño profesional y así desarrolle competencias profesionales¹³⁹, es decir, capacidades para plantearse los problemas y realizar decisiones fundamentales; ello obliga en el caso de la educación a reflexionar sobre la propia formación del docente y el tipo de práctica que éste genera, donde el medio es un conjunto interrelacionado de sistemas configurativos, el sistema social es un conjunto integrado de los subsistemas culturales, económicos, políticos, éticos, religiosos, entre otros.

Todos los individuos se configuran a partir de sus posibilidades innatas y la interacción que establece con el medio; así, la educación se significa como canalizadora organizada de intervenciones, su génesis se encuentra en el sistema

¹³⁸ Castillejo, José Luis, op cit, página 120.

¹³⁹ "Competencias o características que tiene un sujeto para desempeñarse en una actividad específica, se alude a la acción de confrontar habilidades, conocimientos, capacidades o facultades, tiene que ver concretamente con el tipo de repertorios, actitudes, aptitudes, conocimientos, experiencia, que un sujeto tiene para realizar determinada tarea". White R:S: Scout, D:H: Citado en el diccionario de las Ciencias de la educación, Santillana, España, 1987, página 70.

social, es un proceso de inculcación, asimilación cultural, moral y conductual, todas las acciones que se realizan desde un contexto cultural, desde una concreta realidad espacio-temporal, desde una instancia personal, grupal o social específica y con referencia a unos patrones humanos.

La educación como mecanismo, procedimiento o instrumento cultural de configuración humana es fundamental para la praxis educativa, además de poder subrayar desde posiciones científicas el hecho de que la construcción humana depende del proceso educativo. El sistema educativo está subordinado al sistema social que lo genera. Lo que el sujeto aprende de lo que se le enseña es sometido a pruebas en la puesta de acción, lo que tiende a generar un proceso dialéctico norma-realidad que promueve cambios y progresos internos-externos.

Así, la educación no sólo trata de que el hombre aprenda conductas o patrones para resolver su existencia más eficaz, sino que se trata de que se construya en todo su ser. La educación se presenta como el instrumento de construcción humana más potente, que al ser generado por el propio hombre debe estar más sometido a sus aspiraciones, valores, deseos y utopías. Desde una óptica funcional, la educación es un proceso de intervención-acción externa-interna.

La acción educativa se elabora con los elementos culturales que se privilegian en cada contexto histórico. Son aquellas creaciones culturales que se consideran más significativas, relevantes y más valiosas en una comunidad humana en un tiempo y espacio concreto.

Establecer en su justa dimensión los procesos y elementos que configuran la acción educativa en tanto como consecuencia propositiva elaborada para provocar actividades configurativas de acuerdo con un patrón de referencia para activar y generar educación, supone identificar aquellas modalidades de acción de un

sujeto que es captado significativamente por éste, y por ello, puede procesarlos como tales.

La elaboración de la acción educativa es un proceso, implica una construcción cuya estructura en la mayor parte de los actos educativos no es fácil advertir el proceso de elaboración, y con respecto a las acciones del docente, se actúa sin mayor reflexión, por lo que resulta necesario elaborar de acuerdo con los requerimientos técnico-pedagógicos la propuesta educativa pertinente, es decir, toda acción llevada al aula como proceso de enseñanza, requiere de un proceso de construcción a partir del docente, los alumnos, la institución educativa, y su pertinente contextualización a todos los procesos sociales, políticos, culturales en que se encuentra inmerso.

Algunas de las características de la propuesta metodológica de la formación docente serían: Comprensivo, en tanto el docente intente realizar una comprensión de su actuar, integral en tanto se involucre con su actuar como profesional de la docencia, flexible porque dependerá de una gran variabilidad de factores como profesional y secuencial pues es importante que su actividad conlleve una consecución, por lo anterior, la acción educativa siempre se hace por algo, reconocer y aceptar esto no supone en absoluto adscribirse a una perspectiva o modelo de objetivos sino instalarse en la problemática y ámbito de la educación, ésta se encuentra inserta en un sistema social, cultural, político, económico entre otros, ello determina el patrón educativo a seguir en tres dimensiones:

- Espacio del agente educativo, se elaboran las acciones educativas a partir del proceso de selección, de relevantes culturales, se diseñan o planifican los procesos de análisis, de decisiones pedagógicas.

- Espacio de la acción educativa, a partir de procesos de comunicación e interrelación.
- Espacio del sujeto educativo, procesos de la actitud educativa, en cuanto a recepción, almacenamiento, registro de los procesos educativos multidimensionales.

Cada espacio, tiene características específicas del momento que se está viviendo, por ello, no se puede decir la última palabra en el ámbito educativo, pero, por otro lado si se pueden considerar aspectos y circunstancias que no son únicas como características pero si como agentes que a partir de los cuales se presencia el proceso educativo. Así, se sigue insistiendo en que la TE fundamenta desde un contexto filosófico, epistemológico y axiológico, que dadas todas las expectativas que se han depositado en el proceso educativo como tal, este ha adquirido características específicas, las cuales no pueden escapar al impacto de la tecnología y es históricamente innegable la vinculación del enfoque tecnológico de la educación con las teorías constructivistas del aprendizaje: aprendizaje cognitivo y psico-educativo¹⁴⁰.

Colom puntualiza que se había confundido: la acción y el fenómeno educativo, la acción y el fenómeno didáctico con el meramente escolar¹⁴¹.

Dadas sus raíces empírico-positivistas de la TE se ha defendido la idea de pretender "objetividad y neutralismo", el debate abierto, sincero ha de permitir juzgar críticamente y así avanzar en el progreso, sin pasar por la mitificación que se hizo en un momento de la fe al rechazo visceral que hoy se plantea. Por ello, el ámbito educativo es especialmente sensible a los cambios ideológicos, la naturaleza del mismo quehacer pedagógico lo fomenta, ya que se educa con relación a patrones vinculados a modelos filosóficos-sociales, a concepciones de

¹⁴⁰ Piaget, Ausubel y Bruner.

¹⁴¹ Colom, 1986, página 2.

mundo y de vida social. Se insiste en buscar justificación para el actuar, justificación que ha de ir más allá de la opinión del sujeto actuante.

La educación es por naturaleza una acción que pretende la aplicación ciertos propósitos. Por lo tanto, la tecnología aparece cuando el problema de acción que se pretende resolver mediante la acción de técnicas es objeto de reflexión teórica. En la tecnología sigue siendo esencial la acción, acción que se plantea para modificar la realidad, en el sentido de resolver cuestiones que son vividas como problemas, un cuerpo de conocimientos es una tecnología si y sólo si:

1. Es compatible con la ciencia coetánea y controlable por el método científico.
2. Se emplea para controlar, transformar o crear cosas y procesos naturales o sociales.

La tecnología es un tipo de saber aplicado que proporciona reglas de acción, la tecnología tiene un carácter normativo. Por ello, la teoría de la enseñanza parte de un conocimiento de hechos y realidades educativas (conocimiento científico, leyes). Y un proceso, acciones educativas (conocimiento tecnológico, normas), ambas, se reflejan y proyectan impactando de manera significativa al conocimiento del fenómeno educativo y su dinámica en general.

Una característica intrínseca de la tecnología educativa es su carácter aplicativo en cuanto a: proceso de acción, planificación, ejecución y control, proceso enseñanza-aprendizaje (organización sistémica de ambos aspectos).

La tecnología de la enseñanza se refiere a los procesos, acción reflexión como un proceso sistemático y continuado en la resolución de los problemas educativos, es una manera de investigación-acción entendida como: forma de actuación

profesional para resolver los problemas del aula, más que como una metodología de elaboración del conocimiento científico donde:

- Se **identifique** un problema en el aula.
- Se **cumulen** datos.
- Se **seleccionen** conocimientos vinculados al problema.
- Se **apliquen** procedimientos de actuación.
- La **evaluación** sea continua en el proceso.

Por lo anterior, existe otro aspecto que es de crucial importancia, ya que regula el concepto de la propia tecnología de la enseñanza que se pueda percibir, y ésta se refiere específicamente al ámbito de lo humano. La tecnología es un producto humano, es una forma de hacer y de razonar estrictamente lo humano, creada para facilitar la vida del hombre, potenciando su capacidad de intervención sobre el mundo que le rodea. Quintanilla establece que: "la tecnología actual tiene sus efectos decisivos en los componentes más peculiares de nuestra cultura, nuestros sistemas de conocimiento y nuestros sistemas de valores, y ello no de una manera esporádica o accidental, sino de manera sistemática, continua, intensa y general¹⁴². Por lo anterior, al tratarse de la tecnología de la enseñanza, la acción educativa personificada tecnológicamente, adquiere una sustantividad, ya que éste es un proceso de humanización a través de conseguir una concreción o especialización sobre el amplio abanico de posibilidades que ofrece, pero a la vez posibilita que se presenten otro tipo de pensamiento un tanto utilitarista que marginan otras formas de pensamiento desprovistas de resultados tangibles, pero igualmente específicas del ser humano y potenciadoras de sus dimensiones más nobles: un pensamiento estético, filosófico o religioso. Así, es claro que la tecnología de la enseñanza no es la única forma de acción y a veces ni siquiera siempre la mejor. Ya que en la acción tecnológica-educativa y de la enseñanza,

¹⁴² Quintanilla Miguel Angel. "BASES PARA LA FILOSOFÍA DE LA TÉCNICA (LA ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS TÉCNICOS)". Morata, Madrid, 1990, página 120.

hay algo más que la simple aplicación mecánica de las normas. Por lo tanto, el proceder tecnológico es una forma de entender la profesionalidad pedagógica, de modo que merecería el calificativo de tecnólogo de la educación todo profesional que actúe tecnológicamente en educación.

Así, lo prioritario consistirá en lograr que los planes de formación de los profesores contengan la información pertinente y una vocación formativa tal que encaminen al futuro docente al uso adecuado de los medios como práctica usual. Igualmente se ofrecerían postgrados para docentes con énfasis en uso de medios de comunicación o en otro aspecto particular del proceso educativo. Hay que insistir en la consideración de la tecnología de la enseñanza como forma de proceder que resulta de todo profesional de la educación. Reivindicando por supuesto otras formas de comunicación, especialmente la oral, como expresión de forma de pensamiento menos lineal y más dinámico socialmente. Por ello, la tesis central del presente trabajo sigue siendo que la tecnología de la enseñanza en la formación docente no es un mero actuar sino una reflexión que lo lleva a teorizar sobre la técnica, y en todo su actuar como docente, es por ello que en el siguiente apartado se explicita la tecnología de la enseñanza como metodología de la didáctica que se propone como parte de las consideraciones acerca de las alternativas metodológicas para los docentes.

2.2 LA TECNOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA COMO METODOLOGÍA DE LA DIDÁCTICA.

La didáctica es un marco a partir del cual se estudian las múltiples dimensiones del proceso de enseñanza, desde donde se intenta precisar los distintos niveles de análisis. La tecnología de la educación surge de la teoría curricular y de la teoría de la enseñanza. Bobbit¹⁴³ apunta que existen diferentes tendencias u orientaciones curriculares claramente identificables que permiten rastrear determinados grados característicos, de los cuales se recuperan los modelos de diseño curricular siguientes:

1. **MODELOS TECNOLÓGICOS:** Centrados en los componentes del currículum, su exponente es Tyler, quien en 1949 realiza su propuesta, donde puntualiza que:
 - a. Se determina en objetivos.
 - b. Seleccionar experiencias de aprendizaje.
 - c. Organizar experiencias de aprendizaje.
 - d. Realizar experiencias de evaluación.

Tyler fundamenta su propuesta en una racionalidad donde se articulan las necesidades de los estudiantes, sociedad y docentes. Hilda Taba¹⁴⁴ realiza una propuesta curricular que se ubica en ésta clasificación:

- a. Diagnóstico de necesidades.

¹⁴³ Bobbit, J.F. "THE CURRÍCULUM". New York. Arno.Press.

¹⁴⁴ Taba Hilda, 1969.

- b. Formulación de objetivos.
 - c. Selección de objetivos.
 - d. Organización de los contenidos.
 - e. Selección de las experiencias de aprendizaje.
 - f. Organización de las experiencias de aprendizaje.
 - g. Evaluación de los procesos y medios.
2. **MODELOS DELIBERATIVOS.** Se encuentran centrados en la reflexión del profesor, tiene dos principales exponentes, Schwab y Walker. Este modelo estipula que el currículum es un proceso de formulación de hipótesis, de resolución de problemas que deben ser superados en la práctica, incluye los siguientes elementos.
- a. Fines y medios de la educación.
 - b. Recupera las actividades humanas.
 - c. La acción racional procede de la deliberación práctica sobre cómo llevar el proceso educativo.
3. **MODELO CONSTRUCTIVISTA.** Centrados en los procesos de aprendizaje, se caracterizan de la forma siguiente:
- a. Aprendizaje situado en la modificación del diseño.
 - b. Conversación de las situaciones con relación a la acción práctica entre mente y mundo.
 - c. Conceptos claves de ésta propuesta: planes, diálogo interpersonal, prácticas de discurso situadas, estructuras de cooperación y lenguaje para construir la realidad física y social. (Este modelo se retoma en el siguiente apartado de manera amplia).

4. **MODELOS CRITICOS.** Definen al currículum como una colección de materias y como expresión del conflicto social. En este modelo se pretenden comprender la construcción del currículum, más que tratar de explicar o generalizar, se fundamenta en la investigación-acción.
5. **MODELOS DE PLANIFICACIÓN COLABORATIVA.** Este modelo de diseño curricular tiene como primer paso el contar con la colaboración de expertos en la integración de la teoría y la práctica, reflexión sobre las experiencias, aproximación holística, relevancia personal, estimular la colaboración de los profesores como expertos de su propio trabajo.

Entendiendo como experto a aquel que reconoce las características morales, sociales, psicológicas e históricas de la cultura. La síntesis anterior pretende dar cuenta del complejo campo curricular, pero recupera que existe una evolución constante en el pensamiento curricular, y es bajo este escenario donde se sitúa la tecnología de la educación, ubicada como parte de la didáctica que ha sido conceptualizada de la siguiente forma: "Ciencia humana y social que da prioridad a la práctica educativa, el desarrollo de la teoría tiene su punto de partida en la práctica. Rosales¹⁴⁵ puntualiza que es una ciencia social cuyo objetivo prioritario es comprender determinados problemas de enseñar y de aprender, que se producen en un contexto social. Lo cual significa que la didáctica aporta los elementos de la vida social, el conocimiento de los procesos, las estrategias y los mecanismos por los que se realiza la selección, organización, transmisión de la cultura y adquisición de la misma.

Bunge¹⁴⁶ realiza sus aportaciones en torno a la didáctica, dice que ésta debe ser contextualizada como una socio tecnología, como la aplicación de la ciencia y la práctica educativa en el proceso de conocimiento, estrategias y mecanismos de transmisión y adquisición de la cultura.

¹⁴⁵ Rosales, 1988.

¹⁴⁶ Citado por Rosales. IBÍDEM.

De acuerdo con Araceli Estebanz¹⁴⁷ la didáctica tiene como objeto de estudio a la educación en cuanto a sus procesos, se fundamenta en la Psicología, Sociología y Antropología, explica y estructura metódicamente el proceso constructivo, y también analiza, dando lugar a distintos modelos de currículum y de enseñanza, y como consecuencia de su proyección normativa y de su carácter tecnológico científico, estudia la enseñanza desde el punto de vista de la práctica escolar¹⁴⁸. Lo anterior, es una categoría que articula el presente trabajo, en tanto que enmarca a la tecnología para la educación dentro de la propia didáctica teniéndose que:

- a. La didáctica como socio tecnología.
- b. Como teoría de la enseñanza.
- c. Como tecnología para la educación.

Para Sarramona la tecnología: " Se trata de un modo de proceder y no el uso de aparatos más o menos sofisticados, aunque es forzoso admitir que la práctica ha sido reiteradamente en esa confusión, y por ello han surgido críticas y decepciones respecto a los resultados con el simple uso de recursos mecánicos"¹⁴⁹.

En el marco de la didáctica como socio-tecnología se entiende como la aplicación sistemática de conocimientos científicos, pero además, como reflexión científico-teórica, es una ciencia de la acción- reflexión donde:

- a. Se analiza el problema o la situación educativa.

¹⁴⁷ Estebanz García Araceli, "DIDÁCTICA E INNOVACIÓN CURRICULAR", página 45

¹⁴⁸ Villar Angulo, citado por Castillejo José Luis, "PEDAGOGÍA TECNOLÓGICA", CEAC, 1987, página 30.

¹⁴⁹ IBIDEM.

- b. Se selecciona una solución.
- c. Se evalúan los resultados.

Pero, la principal finalidad será la de elaborar modelos curriculares y de enseñanza en tres campos:

- a. Campo conceptual.
- b. Campo de investigación.
- c. Campo de intervención.

La didáctica es la teoría¹⁵⁰ y la tecnología de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las teorías de la enseñanza, han surgido bajo tres posturas epistemológicas: TÉCNICA, INTERPRETATIVA Y CRÍTICA. La teoría de la enseñanza es una parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje, pretende comprender la práctica para mejorarla, con un claro valor normativo por su referencia a los valores, sin los cuales no se puede hablar de educación, se articula en cuatro criterios de racionalidad:

- Comprensivo: qué tipo de conocimiento.
- Aplicativo: qué aporta.
- Prescriptivo/orientativo: para qué.
- Mediador: su articulación al contexto.

Articulando lo anterior con el docente se tiene que éste se encuentra inmerso en una realidad donde: " El proceso de educación está constituido fundamentalmente por el tipo de relaciones humanas entre individuos y entre grupos sociales,

¹⁵⁰ Teoría: grupo de generalizaciones que en conjunto explican clases particulares de fenómenos. Estebaranz, García, op cit, página 47.

mediatizados por objetos, lenguajes, intereses económicos, conductas sociales y valores dentro de una organización social determinada.

Por lo cual, abordar el ámbito de la formación del docente y articularlo a una propuesta metodológica de la tecnología para la educación, implica, vislumbrar el hecho educativo de enseñanza aprendizaje bajo un contexto subsumido por otros determinantes, no únicamente de tipo educativo, sino implica considerarlo en un marco: histórico, social, cultural, económico, político y epistemológico; donde se pretende recuperar a la tecnología para la educación como aquella categoría que permita conceptualizar y contextualizar el fenómeno educativo, el fenómeno de la formación docente a nivel superior y articularlo con la tecnología que se ha desarrollado y le permita al docente propiciar su labor de enseñanza de una manera más significativa, donde el aprendizaje planteado por Ausubel es el que aportará estrategias de enseñanza para el nivel superior, de la manera siguiente: partir desde el fundamento de la Didáctica, para conceptualizar una Tecnología para la enseñanza a saber: la Tecnología Educativa, articulando estrategias y procedimientos a su práctica docente.

Por lo cual, el establecer una relación entre una teoría de la enseñanza y una teoría del aprendizaje¹⁵¹ implica remitirse a múltiples cuestiones de orden epistemológico, ya que la primera sugiere fundamentarse teóricamente y la segunda visualizarlo desde una práctica, esto es: "Convertir a la teoría en una herramienta crítica de la acción presente"¹⁵². La enseñanza es considerada como una actividad práctica en la cual se proyectan múltiples consecuencias normativas procedentes de diversos campos científicos, psicológicos, sociológicos, por su parte, la teoría del aprendizaje debe ser integrada y convertida en una teoría de la

¹⁵¹ En el presente trabajo la teoría del aprendizaje que se aborda es la del constructivismo y aprendizaje significativo, que se desarrolla en el siguiente apartado.

¹⁵² Sacristán Gimeno, "LECTURAS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA", Madrid, España, 1989, página 72.

enseñanza, que en contexto aúlico se sugiere una teoría articulada, entre otros muchos elementos a cierta Tecnología para la Enseñanza.

Recuperando a Gimeno Sacristán¹⁵³ lo anterior implica llevar a cabo un modelo teórico de enseñanza donde: "La enseñanza técnica que orienta el aprendizaje en orden a conseguir unas metas consideradas como algo positivo...tal teoría de la enseñanza será un modelo apropiado para explicar una serie de principios normativos que diseñen o programan la acción y conduzcan su desarrollo", dicho modelo quedaria de la manera siguiente:

- ☒ NIVEL TEÓRICO: TEORÍA DE LA ENSEÑANZA
- ☒ EVALUACIÓN DIDÁCTICA DE LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE.
- ☒ NIVEL DE DISEÑO O PROGRAMACIÓN: DISEÑO DE INSTRUCCIÓN.
- ☒ ARTICULACIÓN DE LA TEORÍA DE ELEMENTOS Y RELACIONES DE ENSEÑANZA.
- ☒ NIVEL DE ACCIÓN: PRÁCTICA PEDAGÓGICA.
- ☒ OFRECIMIENTO DE LEYES, PRINCIPIOS, HIPÓTESIS Y SUGERENCIAS.

Desde los puntos anteriores, la elaboración de la acción educativa es un proceso, en donde la mayor parte de los actos educativos, se construyen con reflexión, por lo que resulta necesario elaborar, de acuerdo con los requerimientos técnico-pedagógicos la propuesta educativa pertinente, por ello se mencionan las características de la propuesta metodológica de la formación del docente que se pretende elaborar a partir de los capítulos anteriores sería: COMPRENSIVA,

¹⁵³ -IBIDEM.

INTEGRAL, FLEXIBLE Y SECUENCIAL. Gimeno Sacristán rescata de manera muy acertada a la Pedagogía como Filosofía, teoría y aplicación de la educación. En el aspecto teórico y en el práctico se incorpora a la didáctica, en la práctica docente, desde un contexto histórico social diferente de una práctica reproductora, lo histórico, crítico y social conlleva a una cultura política, la propia educación es política.

Articulando el discurso anterior a la tesis del trabajo, se tiene que la tecnología de la enseñanza en la formación docente se constituye en una propuesta que enriquece y actualiza el marco normativo de la Pedagogía, porque señala que toda acción educativa acontece en un contexto de reflexión y operación donde se rescatan los fines que se propongan y las condicionantes individuales y grupales. El terreno fáctico donde se materializa el proceso educativo o la aplicación en el proceso enseñanza y aprendizaje es responsabilidad de la didáctica, Sarramona explica que se trata de: "una ciencia aplicativa de carácter práctico, donde si bien no se excluye su esencial discusión teórico-reflexiva, la practicidad constituye su razón de ser. Se trata así, de la aplicación reflexiva como disciplina y no la mera aplicación de principios a una disciplina. Siendo una ciencia aplicada para enseñar, se deberán conocer y reconocer todos los aportes de las ciencias de la educación y los marcos ideológicos, pedagógicos posibles¹⁵⁴. Así, aparece la didáctica como encargada de la planificación de la enseñanza con su búsqueda de eficacia y eficiencia como criterio de científicidad.

Se asocia a modelos tecnológicos de la enseñanza, desconociendo los aportes de los 80s sobre el constructivismo, apoyados en los aportes de la epistemología genética de Piaget. La didáctica es un quehacer social que intenta incidir en la interacción sujeto-medio bajo la modalidad desarrollo-aprendizaje.

¹⁵⁴ Sarramona es citado por Castillejo José Luis, 1987, op cit, página 138.

SUSANA BENÍTEZ GILES

Es por ello que en el apartado se recupera tal propuesta constructivista del aprendizaje significativo, para encontrar elementos que posibiliten articular a la tecnología, toda vez que se adecue a un proceso de enseñanza donde el alumno adquiera una significación y donde el docente en su práctica adquiera una conceptualización y conciencia de los elementos implícitos en un proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.3 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y SU ARTICULACIÓN CON EL CONSTRUCTIVISMO

El docente a través de su configuración en la sociedad ha asumido diversos roles: desde transmisor, animador, supervisor o guía del proceso de aprendizaje e incluso de investigador educativo. Se ha constituido como organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento¹⁵⁵.

Enseñar no es sólo proporcionar información sino contribuir a propiciar el aprehender, para lo cual el docente debe tener conocimiento de los intereses de sus alumnos, ideas previas, estilos de aprendizaje, motivación, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema. La clase no puede ser unidireccional, sino interactiva, en la que el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre sí forme parte de la calidad de la docencia.

En el aula las relaciones de los docentes con los alumnos no se significan y vivencian de esta manera, pues como ya se ha trabajado al abordar el tema de la formación y la profesionalización docente, el estar inmerso en una práctica profesional de docente se conjugan una serie de elementos que muchas de las veces rebasan la sola relación docente-alumno, el proceso de aprendizaje y de enseñanza y todas las influencias socioculturales que se gestan al interior del

¹⁵⁵ Sacristán Gil, Gerardo. "El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel de cultura, por la significación que le asigna el currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia un parcela especializada del mismo. La tamización del currículum por los profesores no es mero problema de interpretación pedagógica, sino también de esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Entender como los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares es un factor necesario para que se comprenda mejor porque los estudiantes difieren de lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende". "EL CURRÍCULO: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA". Morata, Madrid, 1988.

aula. La profesionalización docente y la formación docente son dos espacios que en el aula se articulan de manera muy distante. La profesionalización docente vivenciada como aquella actividad profesional donde se requieren elementos didácticos, de conocimientos, de ciertas estrategias de enseñanza para llevar a efecto mi profesión que es la docencia, es decir, si llevo una especialización en docencia con ello ya estaría cubierta la necesidad de formación entendida como profesionalización. Implicarnos en el ámbito de la formación docente necesariamente nos remite a eso, a implicarnos, a involucrarnos y a vivenciar la docencia como una profesión compleja y trascendental en la vida académica de los alumnos y a la vida profesional de la profesión del docente.

Una de las propuestas fundamentales de las políticas que en el ámbito educativo han impactado las diferentes formas en las cuales se están presentando las exigencias e interpretaciones con respecto a la educación, es la de desarrollar en los estudiantes una serie de competencias, habilidades que le permitan al sujeto insertarse en un ámbito laboral donde la "calidad" es la instancia a través de la cual me voy a regir. La formación como concepción de mundo y vida de los sujetos queda rebasada, no se vivencia como tal por ello, al referirse al ámbito de la profesionalización se encuentran más elementos que se pueden aprehender para profesionalizar la práctica docente.

Así, la postura teórica que se ha abordado desde diversas perspectivas teóricas, metodológicas, epistemológicas es la del constructivismo, por ser una propuesta que da cuenta de la manera en como el sujeto tiene que ir construyendo su conocimiento. Nos refiere a una intencionalidad teleológica con respecto a la educación y como propiciar en los alumnos un aprendizaje que no sea memorístico y que trascienda e impacte al sujeto en un nivel de comprensión y trasmisión de conocimientos, que además de cuenta de las expectativas del Estado con respecto a esos sujetos que se encuentran en proceso de formación. Imbricarse en éste ámbito del aprendizaje significativo tiene que ver con el

proyecto educativo que como país se tiene desde el momento en que es el fundamento teórico-metodológico del "Acuerdo para la Modernización Educativa"¹⁵⁶ que desde 1993 rige en materia educativa todos los ámbitos y niveles educativos. Es por ello que propiciar un aprendizaje significativo¹⁵⁷ implica colocar en el escenario del aula una serie de elementos que se abordarán a continuación.

Bruner¹⁵⁸ enuncia la metáfora del andamiaje¹⁵⁹ en los 70s, la cual supone que las intervenciones tutoriales del docente deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea del aprendizaje manifiesta por el alumno, de manera tal que mientras más dificultades tenga éste en lograr el objetivo educativo

¹⁵⁶ En 1993, el entonces presidente de la República Mexicana Carlos Salinas de Gortari realiza una serie de reformas al artículo tercero de la Constitución para fundamentar desde la Legislación Mexicana el "ACUERDO PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA", donde un rubro se refiere a la educación del nivel superior y el enfoque que se espera tengan los planes y programas de estudios, todo ello se fundamenta desde el constructivismo, para llegar a cubrir una serie de habilidades, competencias, para ingresar a los estándares de calidad que de acuerdo al tratado de libre comercio se requieren para llegar a ser un país del primer mundo.

¹⁵⁷ APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona con la información previa ya existente en la estructura cognitiva del alumnado de forma no arbitraria ni al pie de la letra, para llevarlo a cabo debe existir una disposición favorable del aprendiz así como significación lógica en los contenidos o materiales de aprendizaje. Frida Diaz Barriga, "ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (UNA INTERPRETACION CONSTRUCTIVISTA)", Mc Graw Hill, México, 1997, página 213.

¹⁵⁸ Jerome S. Bruner nació en Nueva York en 1915. En 1937 recibió su título de Bachiller en la Universidad de Duke, y en 1941 el doctorado en Filosofía en la Universidad de Harvard. En 1944 fue designado catedrático en la Universidad de Harvard y durante 1955-1956 fue becario de Guggenheim en la Universidad de Cambridge, Inglaterra. Se le considera uno de los principales teóricos en el inicio de la Psicología Cognoscitiva como alternativa a las teorías del comportamiento que dominaron la psicología en la primera mitad del siglo XX. Sirvió en el comité consultivo de ciencia del presidente durante los periodos de Kennedy y Johnson, recibió el premio internacional Balzan (por su contribución de por vida a la comprensión de la mente humana), la medalla de oro del CIBA para la investigación distinguida y la concesión "Científico Distinguido" de la Asociación psicológica Americana. La obra de Bruner la podemos clasificar en dos etapas: la primera inicia con la publicación en 1956 de "EL PROCESO MENTAL EN EL APRENDIZAJE", y la segunda caracterizada por la publicación "THE CULTURE OF EDUCATION", 40 años después en 1996. Citado por Gómez Ramírez Daniel, "BRUNER Y EL CONOCIMIENTO", en "OTRAS MIRADAS EN EDUCACIÓN", MARCO EDUARDO MURUETA (COORDINADOR), ENEP, UNAM ARAGON, MÉXICO, 2003, página 152.

¹⁵⁹ (SCAFFOLDING). Metáfora de Jerome Bruner basada en la idea de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, que permite explicar la función tutorial de soporte o establecimiento de puentes cognitivos que cubre el docente con sus alumnos. Implica que las intervenciones tutoriales del profesor deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifiesto por el alumno, de manera tal que el control sobre el aprendizaje sea cedido y traspasado progresivamente por el docente hacia el alumno. Frida Diaz Barriga, op cit, página 213.

planteado, más directivas deben ser las intervenciones del docente. así, el andamiaje que realice el alumno le posibilitará un aprendizaje significativo.

Hay que puntualizar que no se puede proporcionar el mismo tipo de ayuda ni intervenir de manera homogénea e idéntica con todos los alumnos, puesto que una misma intervención del profesor puede ser significativa para un alumno pero para otros. Así, la actitud del docente y los procesos mismos de formación del profesorado deben plantearse con la intención de generar un conocimiento didáctico o un saber integrador que trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables que permitan una transformación positiva de la actividad docente. El hilo conductor de este proceso de cambio didáctico es la problemática que genera la práctica docente y las propias concepciones espontáneas sobre la docencia. Resulta entonces muy importante para el docente quién o qué lo va a formar, el papel de los formadores de docentes es proporcionar la ayuda pedagógica, asumiendo el rol de profesores constructivos y reflexivos, que de esta manera realice aportes relevantes para la solución de problemas de su práctica docente. Uno de los roles más importantes que debería cubrir el docente, en esta perspectiva, es favorecer en el educando el desarrollo y mantenimiento de una serie de estrategias cognitivas a través de situaciones de experiencia interpersonal, instruccional¹⁶⁰.

Es así como se requiere que un docente del nivel superior recupere en su formación una serie de estrategias de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de clase, de tal forma que pueda inducir a través de ejercicios,

¹⁶⁰ "El mecanismo mediante el cual dichas estrategias pasan el control del docente al alumnado es complejo, y está determinado por las influencias sociales, el periodo de desarrollo en que se encuentra el alumno y el dominio de conocimiento involucrado", Rodolf Gardner. "ADULT ASSISTANCE OF CHILDREN'S LEARNING". En Rápale E:D., "THE CONTEXS OF CSCHOOL BASED LITERANCY", Nueva Cork, Radom, House, 1984.

demostraciones, pistas para pensar, retroalimentación, entre otros. Es por ello que no puede prescribirse desde fuera el método de enseñanza que debe seguir el profesor, no hay una vía única para promover el aprendizaje y es necesario que el docente mediante un proceso de reflexión sobre el contexto del aula y las características de su clase, decida que hacer en cada situación de aprendizaje, considerando:

- ❖ Las características, las carencias y conocimientos previos de sus alumnos.
- ❖ La tarea del aprendizaje a realizar.
- ❖ Los contenidos y materiales de estudio.
- ❖ Las intencionalidades u objetivos perseguidos.
- ❖ La infraestructura y facilidades existentes.
- ❖ El sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del alumno¹⁶¹

Los tres ejes alrededor de los cuales se conformaría una propuesta de formación docente que asegure la pertinencia, aplicabilidad y permanencia de lo aprendido son los siguientes:

- El de la adquisición y profundización de un marco teórico conceptual sobre los procesos individuales, interpersonales y grupales en el aula y posibilitar la adquisición de un aprendizaje significativo.
- El de la reflexión en y sobre la práctica docente, con la intención de proporcionarle instrumentos de análisis de su quehacer, tanto en el nivel de la organización escolar y curricular, como en el contexto del aula.
- El que conduce a la generación de prácticas alternativas innovadoras a su labor docente, que le permitan una intervención directa sobre los procesos educativos.

¹⁶¹ Frida Díaz Barriga Arceo, op cit, página 117.

Dichos ejes no se han encontrado en las propuestas de formación. Desde una perspectiva histórica, resulta que la mayor parte de la investigación y los intentos por incorporar formación docente en el ámbito de la relación educativa, se centra en la concepción de la enseñanza eficaz o eficiencia del docente. Los principales problemas tanto teóricos como metodológicos que se han enfrentado son: presuponer una estabilidad de rasgos de personalidad con independencia del contexto en el que se manifiestan, la multidimensionalidad de los métodos de enseñanza y las dificultades en la operacionalización por falta de conocimiento de ellas, carencias y limitaciones en el uso de tecnologías adecuadas para la enseñanza, la falta de control de variables en el escenario natural, la imposibilidad de conformar grupos de experimentación, entre otros¹⁶², considerando éstos aspectos característicos de la práctica docente, la presente propuesta práctica-reflexiva para el docente del nivel superior, se sustenta en una racionalidad práctica donde la formación de los profesionales enfatiza la acción mediante la comprensión plena de la situación profesional donde se labora, la cual sólo puede alcanzarse por la vía del proceso de deliberación, debate e interpretación. El rol del docente no es el de operario o técnico de planes y programas, métodos o tecnología pensada o traspalada de otros escenarios, sino que se convierte en un profesional reflexivo que rescata su autonomía intelectual.

Desde ésta perspectiva, la solución que el docente puede dar a la problemática que enfrenta en la institución escolar y el aula dependerá de la propia construcción que haga de situaciones donde suelen imperar la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores. Existen cuatro constantes en la práctica reflexiva propuesta por Shön¹⁶³ que se sugiere tomar en cuenta al examinar la acción de los profesionales o docentes:

¹⁶² Coll y Sile, "LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE" en "DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN", Alianza, Madrid, 1990.

¹⁶³ Shön, "LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS: HACIA UN NUEVO DISEÑO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LOS PROFESORES", Paidós, Barcelona, 1992.

- Los medios, lenguaje y repertorio que emplean los docentes para describir la realidad y realizar determinadas acciones.
- Los sistemas de apreciación que emplean para centrar los problemas, para la evaluación y conversación reflexiva.
- Las teorías generales que aplican a los fenómenos de interés.
- Los roles en los que sitúan sus tareas y a través de los cuales delimitan su medio institucional.

La reflexión sobre la problemática docente se encuentra orientada hacia la generación de un conocimiento didáctico integrador y de una propuesta para la acción que trascienda el análisis crítico y teórico. Así, las características del aprendizaje que se propicie dependen en gran medida de la habilidad del docente para adaptar su demostración y descripción a las necesidades cambiantes del alumno. Para lograr lo anterior se requiere motivar de forma consciente el alumno y ofrecerle experiencias de aprendizaje pertinentes, estableciéndose una relación de enseñanza recíproca, dinámica y autorreguladora. De ésta manera el proceso formativo de los profesionales de la docencia tendrá que apoyarse en la necesaria interacción entre los significados del contenido de la formación con los contenidos de los significados de los propios profesores como forma de implantar en ellas nuevos elementos de racionalización.

La psicología educativa puede aportar ideas interesantes y novedosas que sin pretender ser una panacea, pueden apoyar al profesional de la educación en su quehacer, que es la llamada concepción constructivista al terreno del aprendizaje escolar y la intervención educativa, donde sus acciones propicien un análisis crítico a partir de:

- El desarrollo psicológico del individuo en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes escolares.

- La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje.
- El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos.
- El reconocimiento de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, proporcionando una atención integradora a los componentes intelectual, social y afectivo.
- La búsqueda de alternativas atractivas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitiva.
- La importancia de promover la interacción entre el docente y los alumnos, así como entre los alumnos, mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- La revaloración del papel del docente no sólo en sus funciones de trasmisor de conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta regularmente al alumno¹⁶⁴

El constructivismo¹⁶⁵ primeramente “se constituye como una posición epistemológica, referente a como se origina y como se modifica el conocimiento. Surge desde una teoría epistemológica interaccionista en la que el conocimiento es el resultado de la acción del sujeto sobre la realidad y está determinado por las propiedades del sujeto y la misma realidad”. Se recupera la idea de que la comunicación en la escuela no puede ser reducida a un canal de transmisión –con un docente emisor que envía mensajes no ambiguos para el registro del alumno- y

¹⁶⁴ Frida Díaz Arceo, op cit, página 121.

¹⁶⁵ Juan Delval, “TESIS SOBRE EL CONSTRUCTIVISMO”, página 5 y 6.

con la expectativa de una comunicación que oriente los procesos de reflexión de los alumnos sobre sus conocimientos¹⁶⁶

Por otro lado, el constructivismo social, recupera la interpretación socio-histórica de la subjetividad en Vigostky¹⁶⁷: "la visión constructivista estudia el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento desde una perspectiva individual (como es el caso de Piaget), como desde una perspectiva que, además de lo individual, toma como referencia el aspecto sociocultural y localiza el estudio de los procesos mentales dentro de la acción social"¹⁶⁸ postula la existencia y prevaencia 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 entorno¹⁶⁹ así, el proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

1. De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver.
2. De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

¹⁶⁶ Castorina José Antonio. "LOS PROBLEMAS CONCEPTUALES DEL CONSTRUCTIVISMO Y SUS RELACIONES CON LA EDUCACIÓN", página 37.

¹⁶⁷ En la actualidad se pueden ver dos grandes tendencias en las apropiaciones que se han hecho de Vygostky en el mundo. Una se construye a partir de una mediación semiótica en la formación del pensamiento en sociedad, los mediadores semióticos son primariamente pensados como herramientas, sistemas de símbolos y otros conceptos relacionados. La otra es una tendencia a enfocar la organización social de la actividad, en la cual las personas son los focos de atención y el investigador puede o no concebirlas como elementos mediadores/semióticos. Una investigación que cita a Vygostky apegado a términos como "comunidad de aprendices" o "comunidades de práctica" ejemplifica esta tendencia. Cada vez más se presentan esfuerzos en distintos contextos que buscan unir éstos dos lados de la teoría mediacional de la mente y del desarrollo propuesta por Vygostky. Jerónimo Montes José Antonio et Al, "LA TEORÍA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY: UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA INTEGRADORA" en "OTRAS MIRADAS EN EDUCACIÓN", op cit, página 65.

¹⁶⁸ García González Enrique. "VIGOSTKI: LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA PSIQUE", Trillas, México, 2000, página 6

¹⁶⁹ Basicamente puede decirse que es la idea que mantiene el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como los afectivos, no es mero producto de 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 de esos factores". Contreras, 1997. op cit, página 21.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta 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 del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser por una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionadas, planificadas y sistemáticas que logren propiciar en éste una actividad mental.

La construcción del conocimiento escolar es 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 o conocimientos previos. Aprender un contenido quiere decir le atribuye un significado, construir significados nuevos implica un cambio no sólo en los esquemas que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos.

El aprendizaje escolar es en gran medida un proceso de aculturación, donde los alumnos pasan a formar parte de una especie de comunidad o cultura de practicantes. Algunos de los principios del aprendizaje en la perspectiva constructivista son:

- ✓ El aprendizaje es un proceso constructivo interno auto estructurante.
- ✓ El grado de aprendizaje depende del desarrollo cognitivo.
- ✓ El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- ✓ El aprendizaje es un proceso de reconstrucción de saberes culturales.
- ✓ El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
- ✓ El aprendizaje implica una reorganización interna de esquemas.
- ✓ El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

David Ausubel¹⁷⁰ es un psicólogo educativo que a partir de la década de los 70s dejó sentir su influencia en una serie de importantes elaboraciones teóricas y estudios de cómo se realiza la actividad intelectual en el ámbito escolar. Ausubel postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos, esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. El alumno es un procesador activo de la información, y el aprendizaje es sistemático y organizado, pues un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

Se considera que no es factible que todo aprendizaje significativo que ocurre en el aula debe ser por descubrimiento, propugna por el aprendizaje verbal significativo, que permite el dominio de los contenidos curriculares que se imparten en las escuelas, a nivel medio y superior. Las situaciones de aprendizaje de Ausubel se presentan en los siguientes apartados:

RECEPCIÓN.

- El contenido se presenta en su forma original.
- El alumno debe interiorizarlo en su estructura cognitiva.
- No es sinónimo de memorización.
- Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos o proposiciones.
- Útil campos establecidos del conocimiento.

DESCUBRIMIENTO.

¹⁷⁰ AUSUBEL: "Este es el contexto en el que Ausubel trata de desarrollar una teoría cognitiva del aprendizaje humano en el aula, partiendo precisamente, de la crítica a la aplicación mecánica en la escuela de los resultados encontrados en tareas no significativas y en el laboratorio. Dos son por tanto, las características más relevantes de la obra de Ausubel: su carácter cognitivo, como queda puesto de manifiesto en la importancia que en su concepción tiene el conocimiento y la integración de los nuevos contenidos en las estructuras cognoscitivas previas del sujeto, y su carácter aplicado, centrándose en los problemas y tipos de aprendizaje que se plantean en una situación socialmente determinada como es el aula, en la que el lenguaje es el sistema básico de comunicación y transmisión de conocimientos", Frida Díaz Barriga, op cit, página 213.

- El contenido principal para ser aprendido no se proporciona al alumno, éste tiene que descubrirlo.
- Propio de la formación de conceptos y solución de problemas.
- Puede ser significativo o repetitivo.
- Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos o proposiciones.
- Útil en el campo de conocimientos donde no hay respuestas unívocas. Específicamente en el nivel superior.

SIGNIFICATIVO.

- La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra.
- El alumno debe tener una actitud o disposición favorable para extraer el significado.
- El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes.
- Se puede construir un entramado o red conceptual.
- Condiciones: puede promoverse mediante estrategias apropiadas, los organizadores anticipados y los mapas conceptuales.

REPETITIVO.

- Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra.
- El alumno manifiesta una actitud de memorizar información.
- El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los encuentra.

- Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales.
- Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva.

Lo anterior no implica necesariamente que recepción y descubrimiento sean excluyentes o completamente antagónicos, pueden coincidir en el sentido de que el conocimiento adquirido por recepción puede emplearse después para resolver problemas de la vida diaria que implican descubrimiento, y porque a veces lo aprendido por descubrimiento conduce al redescubrimiento planeado de proposiciones y conceptos conocidos.

El aprendizaje por recepción, en sus formas más complejas y verbales, surge en etapas avanzadas del desarrollo intelectual y se constituye en un indicador de madurez cognitiva. Es evidente que el aprendizaje significativo es más importante y deseable que el aprendizaje repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación.

La estructura cognitiva del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal, lo cual es un reflejo de su madurez intelectual. Según Ausubel, durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información de los contenidos y las experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva. Por lo anterior mencionado, aprendizaje significativo implica un procesamiento muy activo de la información por aprender.

Para que realmente sea significativo el aprendizaje debe reunir las siguientes condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje.

César Coll¹⁷¹ enuncia una serie de condiciones para propiciar el aprendizaje significativo, respecto al:

Material.

- o Relacionabilidad no arbitraria.
- o Relacionabilidad sustancial.
- o Estructura y organización.

Alumno.

- o Disposición o actitud.
- o Naturaleza de su estructura cognitiva.
- o Conocimientos y experiencias previos.

Así, al realizar una recapitulación, el constructivismo y el aprendizaje significativo tienen un fundamento acorde en cuanto a la idea de que el alumno o el sujeto es el que construye su conocimiento a partir de la realidad en la cual se encuentra inmerso. De ahí que el constructivismo sea el fundamento epistemológico del aprendizaje significativo en cuanto a cómo el alumno construye su conocimiento.

¹⁷¹ César Coll. "La construcción de significados involucra al alumno en su totalidad, y no sólo implica su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre sus conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje". 1990. op cit. página 198.

También es importante rescatar la propuesta que en ésta línea de pensamiento realiza Frida Díaz Barriga en cuanto a considerar los elementos que intervienen, las fases y los diversos contenidos curriculares en torno a la propuesta de David Ausubel, que para el docente del nivel superior es prioritario que conozca y considere articular metodológicamente a la tecnología y plasmarlo en sus enseñanzas. De entrada parecería que el aprendizaje significativo y la tecnología en la enseñanza se contraponen como posturas teóricas del aprendizaje, pero en el ámbito del desempeño docente, en el contexto áulico no es así. Desde ésta perspectiva el aprendizaje que se propicie tendría que ser significativo para los alumnos, aunque ello no conlleva construir una conciencia para sí de lo que implica ser el responsable de su proceso de aprendizaje. Por ello, el ámbito de la formación del docente requiere de elementos no sólo referentes al ámbito de lo educativo, sino de todo el contexto en general en el cual se desempeña, por lo que en el presente trabajo se alude a las cuestiones del aula y su desempeño en la enseñanza.

En este capítulo se recuperó el concepto de Tecnología De la enseñanza articulado a la perspectiva constructivista referente a la construcción de conocimientos y también se explicitaron los diferentes elementos que fundamentan teóricamente la propuesta de la tesis: La TE en la FD. El escenario que permite recuperar dichos elementos es el aula, por ello, en el siguiente apartado se recuperan una serie de consideraciones que desde una perspectiva personal propongo como alternativa en la práctica docente, sin pretender en ningún momento establecer reglas a seguir, sino precisamente, consideraciones que desde el ámbito construido le permitirán al docente llegar al terreno de la enseñanza con más elementos para su desempeño profesional.

CAPÍTULO III. EXPERIENCIA DE CAMPO: UN ACERCAMIENTO VIVENCIAL AL ESCENARIO DEL DOCENTE.

La aproximación a lo desconocido, la relación con los temores primitivos e intensos que genera, abre un camino hacia el conocimiento, la negación de lo desconocido, la tolerancia de los miedos que genera, abre el camino de las defensas individuales y sociales y cierra la búsqueda del conocimiento.
(María Soto, 1999).

CAPÍTULO III. EXPERIENCIA DE CAMPO.

UN ACERCAMIENTO VIVENCIAL AL ESCENARIO DEL DOCENTE.

3.1 LA EVALUACIÓN CUALITATIVA.

Para conocer una realidad educativa, es menester realizar una exploración investigativa acorde a la situación que se desea abordar. En este trabajo se propone realizar una Evaluación¹⁷² de la formación que el docente del nivel superior tiene para desempeñarse como docentes. Lo cual implica realizar una investigación de campo, donde no se fragmente lo teórico con la realidad, sino más bien desarticular el objeto de conocimiento para identificarlo, y ubicarlo de tal manera que sea posible encontrar los factores implícitos en el objeto de conocimiento de acuerdo a su vivencia como docentes.

La metodología utilizada para realizar una investigación social está en función del tipo de enfoque que se elija para el desarrollo de la investigación, por lo tanto la metodología no puede desligarse del marco teórico¹⁷³

¹⁷² "Descripción del proceso de enseñanza como un todo, comprendiendo el conjunto de relaciones, comportamientos y percepciones de los actores involucrados. Evaluación que se adentre en el conjunto de prácticas, interacciones, rituales, roles e intercambio de ideas y códigos que se suceden en la vida académica entre los actores que participan en la operación del currículo: autoridades, maestros y estudiantes", Estela Ruiz Larraguivel, "PROPUESTA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN PARA EL NIVEL SUPERIOR", Cuadernos del CESU #35, UNAM, México, 1998, página 38.

¹⁷³ Raúl Rojas Soriano, "FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS (UNA PROPUESTA DE INVESTIGACION)", Plaza Valdés, México, 1993, página 68.

CAPÍTULO III. EXPERIENCIA DE CAMPO.

UN ACERCAMIENTO VIVENCIAL AL ESCENARIO DEL DOCENTE.

3.1 LA EVALUACIÓN CUALITATIVA.

Para conocer una realidad educativa, es menester realizar una exploración investigativa acorde a la situación que se desea abordar. En este trabajo se propone realizar una Evaluación¹⁷² de la formación que el docente del nivel superior tiene para desempeñarse como docentes. Lo cual implica realizar una investigación de campo, donde no se fragmente lo teórico con la realidad, sino más bien desarticular el objeto de conocimiento para identificarlo, y ubicarlo de tal manera que sea posible encontrar los factores implícitos en el objeto de conocimiento de acuerdo a su vivencia como docentes.

La metodología utilizada para realizar una investigación social está en función del tipo de enfoque que se elija para el desarrollo de la investigación, por lo tanto la metodología no puede desligarse del marco teórico¹⁷³

¹⁷² "Descripción del proceso de enseñanza como un todo, comprendiendo el conjunto de relaciones, comportamientos y percepciones de los actores involucrados. Evaluación que se adentre en el conjunto de prácticas, interacciones, rituales, roles e intercambio de ideas y códigos que se suscitan en la vida académica entre los actores que participan en la operación del currículo: autoridades, maestros y estudiantes". Estela Ruiz Larraguivel, "PROPUESTA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN PARA EL NIVEL SUPERIOR", Cuadernos del CESU #35, UNAM, México, 1998, página 38.

¹⁷³ Raúl Rojas Soriano, "FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS (UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN)", Plaza Valdés, México, 1993, página 68.

1. La evaluación cualitativa será la metodología guía de la presente evaluación, conceptualizada con Estela Ruiz Larraguivel: "una metodología flexible y ecléctica, su preocupación es la descripción e interpretación de los procesos y relaciones sociales, culturales y educativas que se gestan durante la aplicación de una propuesta de docencia"¹⁷⁴.

Los métodos cualitativos son los siguientes:

- A. OBSERVACIÓN PARTICIPATIVA.
- B. OBSERVACIÓN DE CAMPO.
- C. ENTREVISTAS ABIERTAS.

Las estrategias cualitativas para la obtención de la información son:

- **OBSERVACIÓN:** Permite describir el escenario, descripción muy detallada, ¿Qué ha ocurrido?, ¿Cómo ocurrió?, comprender el contexto, observar y captar cosas y rutinas que escapan: es información de primera mano que permite la reflexión, introspección, se debe diseñar una estrategia de observación: situación, escenario, fragmento de la realidad, instrumentos procedimientos, sujetos, análisis, métodos.
- **ENTREVISTA ABIERTA:** Describe percepciones y opiniones de alguna persona en particular, permite conocer aquello que no puede ser observable, es dinámica, flexible, no directiva, no estructurada y no estandarizada. El investigador la determina, se recuperan historias de vida, autobiografías, acontecimientos que no pueden ser observados.
- **INFORMACIÓN DOCUMENTAL:** Para recuperar antecedentes históricos de la formación del docente del nivel superior del área de Humanidades de la Licenciatura en Arquitectura de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.

¹⁷⁴ Estela ruiz larraguivel, op cit, página 45.

Las modalidades metodológicas de la investigación y de la evaluación cualitativa son:

- Los estudios de caso en docentes específicos.
- La etnografía educativa: Comprende estudios de aculturación y enculturación realizados en Antropología, de socialización y asimilación de la educación institucionalizada, ejecutados en la Sociología, y estudios del aprendizaje sociocultural y cognición en niños, jóvenes y adultos, desarrollados en la psicología, su propósito es proveer de información descriptiva acerca de actividades, creencias, actitudes, comportamientos de los sujetos que participan y conviven en los escenarios educativos. Así mismo, la Etnografía educativa recupera los elementos del currículo oculto como son: aprendizajes que desarrollan los estudiantes, acerca de los símbolos, conocimientos, valores, entre otros. Los significados que trae consigo el rol del docente en los estudiantes, las formas discursivas que se elaboran durante la enseñanza de las ciencias, la caracterización del diario acontecer a manera de microcosmos social, cultural y educativo constituyen problemáticas que han despertado el interés del investigador educativo.

No existe una regla para el análisis de datos en una investigación cualitativa, se pretende llegar a una teorización: recabar información, abstraer elementos, comparación de elementos, relación con experiencias pasadas, solución de problemas, construcción de ideas, reconstruyendo :

- A. Unidades de análisis.
- B. Comparar, contrastar, añadir y coordinar, construir categorías y constructos para crear una tipología.
- C. Encontrar relaciones entre las diferentes categorías.

D. Elaborar inferencias para llegar a una especulación.

Una vez realizada la articulación de los elementos anteriores, se realizará una transferencia de los resultados cualitativos: lo cual se traduce en expresiones de la validez interna y externa, es decir, se debe estar consciente de que la determinación inequívoca de la validez de los resultados no es realmente posible en una evaluación cualitativa. Recordemos que la validez y confiabilidad son conceptos derivados del paradigma positivista en la investigación científica, y recuperar la credibilidad nos ubica en:

1. Trabajo realizado durante un periodo considerable de tiempo en un mismo lugar.
2. Observación persistente, perseverante de situaciones y docentes atípicos.
3. Juicio crítico de expertos.
4. Triangulación: implica la combinación de varias metodologías sobre un mismo fenómeno, significa la posibilidad de usar estrategias tanto cuantitativas como cualitativas en el estudio de un mismo caso, se triangulan: datos, docentes, perspectivas teóricas, métodos.

La evaluación en el marco de una investigación cualitativa implica el uso de una teoría con la finalidad de otorgarle sentido a los datos e inclusive ayudar a determinar posibles causas del fenómeno estudiado. Constituye una actividad inductiva pragmática y muy concreta. Una vez realizado lo anterior, se confrontan los métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación, donde el evaluador requiere negociar metodologías, técnicas y procedimientos con las autoridades y administradores y con ello asegurar una evaluación integral con carácter ecléctico.

Integral¹⁷⁵ en tanto tenga congruencia interna y externa, es decir, recuperar los antecedentes históricos, políticos y académicos sobre las condiciones que dieron lugar a su formación docente. Participativo de los actores involucrados en el proceso educativo (docentes, alumnos, autoridades). Para fines del presente trabajo se propone realizar un acercamiento con respecto a los elementos y la metodología del modelo de evaluación cualitativa educativa de la formación del docente de la Escuela Nacionales de Estudios Profesionales en un ámbito de intervención con respecto a:

1. LÓGICA DE CONSTRUCCIÓN. Orígenes y situaciones históricas que anteceden a la elaboración de un programa de formación docente. Caracterización de las razones académicas, políticas, sociales, económicas y educativas que sirvieron de justificación para la construcción de una determinada estructura curricular. Sujetos y grupos que participaron en las decisiones de creación y/o estructuración del programa de formación docente.

La encuesta dirigida a los docentes pretende ubicar los elementos teóricos y formativos, para ello se debe referir al análisis de los indicadores epistemológicos que los rigen¹⁷⁶. Encontrando la multidimensionalidad¹⁷⁷ que lo determina y así incidir en la formación para la investigación de los involucrados en el fenómeno de lo educativo. Se analiza el contexto a partir del cual surge, los parámetros en los cuales se fundamenta la evaluación surgen de lo teorizado a lo largo del presente trabajo, bajo el tenor de cinco indicadores claves:

¹⁷⁵ "la evaluación educativa cualitativa no es una entidad monolítica, el pluralismo epistemológico y metodológico es una realidad de la evaluación", David Fe Herman, "QUALITÉ APPROACHES TO EVALUATING EDUCATION", EDUCATIONAL RESEARCHER, Volumen 17, Número 8.

¹⁷⁶ "Los indicadores como referentes empíricos constituyen un objeto disgregado posible de reconstrucción teórica y lógica. Si es puramente lógico tiene la ventaja de abrirse hacia la objetividad de diferentes objetos, según el propósito que se pretende cubrir", Hugo Zemelman, "CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA DE LOS INDICADORES", Colegio de México, página 34.

¹⁷⁷ "El problema de la multidimensionalidad debe reexaminarse desde la perspectiva del tipo de relación entre elementos de la realidad, en este sentido articular no es hacer conjuntos de objetos, sino examinar cada objeto desde el ángulo de una experiencia epistemológica de la totalidad. Por lo tanto, no se trata de juntar cosas, sino de definir las bases para el examen de cada una de sus relaciones posibles". ÍBIDEM.

- FORMACIÓN DOCENTE.
- PRÁCTICA DOCENTE.
- LA FORMACIÓN DOCENTE RESPECTO A LA TECNOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA.
- RECONOCIMIENTO DEL CONSTRUCTIVISMO COMO TEORÍA DE SOPORTE DE SU PRÁCTICA DOCENTE.
- RECONOCIMIENTO Y USO DE ESTRATEGIAS SOBRE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL AULA.

3.2 ANÁLISIS DE INDICADORES.

La población docente de la Licenciatura en Arquitectura del área de Humanidades de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón consta de 110 docentes. La población a la cual se entrevistó fue de 20% que equivale a 22 docentes del turno matutino y vespertino, con respecto al ámbito laboral, todos trabajan en empresas que no tienen relación alguna con la docencia sino se dedican de lleno al ámbito de la construcción y / o diseño de la construcción y sólo imparten materias una vez a la semana, por lo que la formación docente no es un campo que consideren importante para impartir sus materias sino la experiencia que les puedan transmitir a sus alumnos y otro factor que consideran importante es no perder el contacto con la Universidad como espacio para la aplicación de sus conocimientos del área, pero al tocar el tema de la FD y de TE no hay un seguimiento y una correlación.

Los docentes no comparten un mismo lenguaje pedagógico, en tanto reflejan una construcción teórica poco clara con respecto al tema de la formación docente. Las materias las eligen de acuerdo a la relación directa que se encuentre en cuanto a su aplicación práctica. Para el docente de Arquitectura no es trascendental el tema de la FD, pero, un tema que si consideran importante son las estrategias de enseñanza, técnicas en cuanto a como controlar un grupo, técnicas de motivación, técnica con respecto a la impartición de una clase.

Por ello, se puntualiza y reafirma la tesis de llevar a efecto una profesionalización en su labor docente y llevar un proceso de reflexión profesional acerca de cómo se plantea en la exposición de los enfoques, donde se despierte el lado humano tan complejo que se presenta en el proceso de enseñanza. Con respecto a los cursos de FD son muy esporádicos y consideran que carecen de elementos teórico

metodológicos para el manejo del grupo, motivación, bases pedagógicas, dinámica de grupos, entre otros.

Existen dos carencias principales respecto a los elementos teórico-metodológicos con respecto a la FD y los elementos para su práctica docente y es la idea que como concepto se tiene de la FD, ya que una tesis central del presente trabajo es que la formación : "en un sentido serio, no la referimos exclusivamente a procesos escolarizados formales, si bien a través de ellos se garantiza un cierto nivel de integración, orientación, y unificación de criterios. Por formación referimos también experiencias de vida y trabajo que, en términos de posibilidad hermenéutica del ser humano han sido reflexionados y pueden ser recuperados, para construir sobre la base de situaciones concretas, niveles de abstracción que configuran una comprensión adecuada del mundo y del sentido particular de la existencia y su inserción totalizadora, trasmisión a su vez a otros"¹⁷⁸. Por otro lado, la TE no es un constructo que al docente le signifique como importante para su desempeño profesional, es imperiosa la necesidad de construir un lenguaje que responda a las necesidades teóricas, epistemológicas y metodológicas con respecto al desarrollo de su labor en el aula.

Por las necesidades detectadas se presentan a continuación algunas consideraciones dirigidas a los docentes en general del nivel medio superior para coadyuvar a su desempeño. Puntualizando que al llevar a efecto lo anterior, se iniciaría un proceso de profesionalización docente más que de una formación docente y, desde una TE para llevarlas a efecto e ir construyendo su proceso de formación.

¹⁷⁸ Carlos Ángel Hoyos, op cit, página 359.

CAPÍTULO IV.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DIRIGIDAS A DOCENTES DEL NIVEL SUPERIOR.

Miedo a la vida y a la muerte, a sufrirlas y a crearlas. Confianza en degenerar, descultar, descubrir lo desconocido, en aventurarnos por los senderos del origen y por los del porvenir. Conocimiento que se logra desde la posibilidad de enfrentar los miedos, de aceptar el relativismo, la descentración, de convivir y crecer desde los impulsos de vida y muerte, de encontrar algún punto cero a partir del cual construir. (Marta Souto, 1999).

CAPÍTULO IV. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DIRIGIDAS A DOCENTES DEL NIVEL SUPERIOR.

4.1 LA TECNOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN DOCENTE.

Toda propuesta metodológica parte del análisis teórico-epistémico-metodológico emerge de la realidad que a partir de algunos elementos relevantes de una realidad que se delimita como objeto de investigación, por ello, un eje del presente trabajo que se ha delineado durante el desarrollo del mismo es como la TE puede recuperarse en una propuesta de FD desde varias elementos implícitos a saber: la manera en que los docentes se perciben como actores, generadores, intérpretes del proceso educativo, cómo llegar a propiciar en los alumnos a partir de sus enseñanzas un aprendizaje y cómo, así mismo, llegar a incidir en el mundo complejo de los alumnos y su formación. Por ello, iniciaríamos por recuperar el concepto de formación que de acuerdo a Giles Ferry: "Formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos. Desarrollo personal que busca la mejor forma para el ejercicio de una práctica profesional, pero siempre desde la persona"¹⁷⁹

Así, se clarifica que al adentrarse en el ámbito de la FD, no se puede hacer desde una lógica neutral, sino que se involucran sujetos en los cuales subyace toda una vida, ya que como adultos y como profesionales adquieren una categorización especial. Para contextualizar la FD en la UNAM como profesionalización, se rescata desde una postura metodológica articular a la TE y el constructivismo en una serie de estrategias que permitan al docente, repensar su formación y llegar a

¹⁷⁹ Giles Ferry, op cit, página 54

incidir en el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje desde su práctica en el aula. El docente como sujeto adulto, como sujeto social, se encuentra en un desarrollo personal que surge de las necesidades cambiantes de la sociedad, y de su propia evolución como persona. Desde una perspectiva personal como pedagoga, es importante rescatar que toda acción pedagógica ha surgido desde una necesidad social de educar y formar, pero desde una reflexión sistemática, la cual surge a partir de una necesidad social y política de brindar educación sistemática a nivel institucional y desde una organización intencionalmente construida. Así, surge la creación de estrategias pedagógicas como construcción social y como construcción técnica e instrumental.

En la formación, la intencionalidad se refiere al desarrollo de la persona adulta como sujeto partícipe de su mundo social, comprometido con él, con posibilidades de educabilidad continua y de adaptación dinámica a los cambios que en el mundo del trabajo la sociedad plantea.

Plantear estrategias desde la didáctica, es trabajar desde lo técnico, desde la operación. La pregunta es desde que concepción de lo técnico y esto conduce la relación teoría-técnica¹⁸⁰, ya que como construcción técnica, es una herramienta, un artificio complejo constituido como una vasta gama de componentes heterogéneos que tiene disponibilidad para generar desarrollos previstos e imprevistos y poder para ser proyectado, instalado y analizado por los sujetos centrales de la presente investigación: los docentes del nivel superior de la ENEP Aragón. El realizar una propuesta metodológica desde una perspectiva pedagógica, consiste precisamente en la contextualización del discurso disciplinar de elementos: psicológicos, sociológicos, filosóficos, políticos, para conformar lo pedagógico del docente a saber.

¹⁸⁰ Marta Souto, "Situación lo técnico en nuevos contextos de realidad y de significado, en nuevas construcciones de objeto que se nutra de otras fuentes", en "GRUPOS Y DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN", Novedades Educativas, Buenos Aires, 1999, página 89.

Así, el presente trabajo tiene la finalidad de rescatar en cuanto a lo teórico, la propuesta pretende brindar elementos del aprendizaje significativo y el constructivismo y su articulación con la TE, estos elementos son recuperados de manera teórica. En un primer momento se articula al aprendizaje significativo con la TE, estrategias sugeridas para los docentes, sin pretender en ningún momento llevarlo al plano de la rigidez y la linealidad, sino por el contrario, se sugiere la alternativa del enfoque profesional reflexivo donde la premisa principal es que se considere el aspecto humano y todo lo que conlleva tener como sujetos de la acción educativa a personas.

La didáctica y la psicología educativa se complementan y aportan ideas novedosas sin pretender ser una panacea, lo cual puede apoyar al profesional de la educación en su quehacer¹⁸¹. Ello abre el espacio para articular desde una concepción constructivista¹⁸² al terreno del aprendizaje escolar y la intervención educativa. La concepción constructivista del aprendizaje escolar que se ha sustentado en el desarrollo del trabajo, se fundamenta 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 del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se propiciarán de manera satisfactoria a no ser que el docente tenga la conciencia de considerar los elementos que convergen en una situación de aprendizaje: como es la participación de los alumnos en actividades intencionales, planificadas, sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental¹⁸³.

¹⁸¹ Marta Souto, "La didáctica como profesión, oficio, con conocimientos técnicos específicos. Ciencia y teoría como actualmente se concibe a la didáctica en tanto teoría de la enseñanza", op cit, página 92.

¹⁸² Contreras, op cit, 1997, página 98.

¹⁸³ Marta Souto, "Comprender las situaciones de enseñanza y de formación como actos pedagógicos, caracterizados por su complejidad, implica a la hora de construir dispositivos no perder de vista un abordaje multi-referenciado que recupere en su desarrollo los diversos ámbitos, niveles de integración, elementos en juego", op cit, página 78

Para llevar a cabo lo anterior de manera hipotética, es necesario recuperar elementos conceptuales y metodológicos que faciliten la lectura e interpretación de la práctica educativa, así como una reflexión en y sobre la acción docente como estrategia de formación del profesor, como vía privilegiada para la innovación educativa está condenada a moverse fundamentalmente en el terreno de las intuiciones¹⁸⁴.

Esto permitirá identificar: comprender y explicar cómo opera los mecanismos de influencia educativa cómo y mediante qué mecanismos y procedimientos se consigue, cuando se llega a conseguir, promover y facilitar en los alumnos el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido en el transcurso de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje, resolviendo el triángulo:

ALUMNOS, CONTENIDOS DE APRENDIZAJE, PROFESOR.

El alumno es el responsable último del aprendizaje, quién a partir de sí mismo construye sus significados y atribuye uno u otro sentido de la situación de aprendizaje y de los contenidos que aprende, así como el proceso de construcción que lleva a cabo y que se encuentra profundamente condicionado por las características intrínsecas del contenido a aprender y por los esfuerzos del profesor para orientarlo en una determinada dirección.

El aprendizaje escolar desde una concepción constructivista es un proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos cuya responsabilidad reside en el alumno. César Coll postula y sostiene que el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno, es él quién va a construir los significados y la labor del profesor, desde ésta perspectiva es ayudarle en dichos procesos de asimilación de dicho contenido. Por ello, el docente tendría la habilidad de promover en sus alumnos aprendizajes con un grado de significatividad que pueda utilizar de forma flexible, atendiendo las características concretas de cada

¹⁸⁴ Marta Souto, "La formación tiene como objeto al adulto y esto marca diferencias claras, la formación involucra al sujeto como sujeto social en un nivel de transformación o modificación, global, sin excluir la especificidad. La formación apunta desde el sujeto al desarrollo personal y por ello social e incluye el desempeño idóneo de funciones específicas en la realidad, en el campo productivo", op cit, página 45.

situación, recurriéndola uso de estrategias y recursos didácticos de que dispone, otro aspecto que se sugiere considerar en el proceso de enseñanza desde una perspectiva de la TE es la motivación¹⁸⁵ la cual se centra en inducir motivos a sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero agrado por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social. Por ello se insiste en que: "la formación implica una reflexión sobre los valores y sobre la conducta ética como preocupación explícita, el sujeto de la formación lo es tanto sujeto social, político, ético, profesional. Ya no es la transmisión de conocimientos lo central, sino que el acto de formación pone en juego otras dimensiones, involucra al sujeto de otra forma"¹⁸⁶

Una de las tesis del presente trabajo es insistir en que se recuperen en su práctica cotidiana del docente, algunas de las consideraciones metodológicas que no signifiquen cuestiones lineales, sino que le permitan realizar una reflexión acerca de su enseñanza, el vislumbrar otras alternativas que emanan de la TE y que asimismo, inciden en los profesos de Formación como docente. Lo anterior dependerá en gran medida de otros aspectos: social, económico, cultural y que siempre impactarán y repercutirán en su práctica docente, pero desde la propia subjetividad. Se inicia por mencionar la importancia de la motivación para después pasar a las estrategias de aprendizaje y mencionar algunos recursos tecnológicos que se articularían a la propuesta.

La motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo-afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita. El manejo de la motivación en el aula supone que el docente y sus estudiantes comprendan que

¹⁸⁵ Motivación, verbo latino movere que significa moverse o estar listo para la acción, según Woolfolk A, 1990, página 226. La motivación usualmente como algo que organiza y dirige la conducta.

¹⁸⁶ Marta Souto, op cit, página 46.

existe interdependencia entre los siguientes factores: las características y demanda de la tarea o actividad escolar, las metas o propósitos que se establecen para tal actividad, el fin que se busca con su realización.

La motivación en el aula depende de:

- EL ALUMNO: TIPO DE METAS, PERSPECTIVA ASUMIDA, EXPECTATIVAS DE LOGROS, ATRIBUCIONES.
- EL PROFESOR: ACTIVACIÓN, MENSAJES, ORGANIZACIÓN DE CLASES, COMPORTAMIENTOS QUE PRETENDE MODELAR.
- EL CONTEXTO Y EL CLIMA DE CLASE.
- LA APLICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS PARA DISEÑAR LA ENSEÑANZA.

Se recuperan los anteriores puntos en las estrategias y efectos esperados en los alumnos con respecto a:

- ✓ OBJETIVOS: Conocer la finalidad y alcance de material y su manejo. El alumno sabe qué se espera de él al revisar el material. Ayuda a contextualizar y a darles sentido.
- ✓ ILUSTRACIONES: Facilita la codificación visual de la información.
- ✓ PREGUNTAS INTERCALADAS: Permite practicar y consolidar que se ha aprendido, resuelve sus dudas, se autoevalúa gradualmente.
- ✓ PISTAS TOPOGRÁFICAS: Mantiene su atención e interés, detecta información personal, realiza codificación selectiva.
- ✓ RESÚMENES: Facilita el recuerdo y la comprensión relevante del contenido que se ha de aprender.
- ✓ ORGANIZADORES PREVIOS: Hace más accesible y familiar el contenido, elabora una visión global y contextual.
- ✓ ANALOGÍAS: Comprende información abstracta, traslada lo aprendido a otros ámbitos.

- ✓ MAPAS CONCEPTUALES Y REDES SEMÁNTICAS: Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones, contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones.
- ✓ ESTRUCTURAS TEXTUALES: Facilita el recuerdo y la comprensión de los más importante de un texto

Los anteriores postulados surgen de la propuesta constructivista de Frida Díaz con relación al proceso de enseñanza, a continuación se enlistan algunos lineamientos generales que puedan orientar al docente del nivel superior en la selección y el empleo de estrategias de enseñanza, tanto de la fase de planeación de la enseñanza, como para la elaboración y aplicación de materiales de enseñanza:

- Delimitar a que tipo de población se dirigirá el proceso de enseñanza, haciendo las adaptaciones que considere pertinentes.
- Ofrecer al alumno información suficiente acerca de lo que se espera de su participación en el curso, e intercambie puntos de vista con el fin de fomentar su interés y participación.
- Establecer comunicación con el alumno en forma oral o escrita utilizando un lenguaje apropiado y accesible a él.
- El docente debe ser cuidadoso con el vocabulario empleado, y cuando sea necesario se preparará un glosario de términos.
- Al redactar materiales emplee un formato de oraciones que refleje una sintaxis directa y concisa.

Algunas de las estrategias de aprendizaje que se sugieren son: recirculación de información, repaso simple, procesamiento complejo de información elaborando inferencias, resumir analogías, elaborar conceptos, clasificación de la información, uso de categorías, jerarquización y organización de la información, redes

semánticas, mapas conceptuales, uso de estructuras textuales, para trabajar al interior del aula y así desarrollar las siguientes habilidades cognitivas:

- ❖ Cuando se trate de material escrito, organícelo en forma tal que pueda leerlo ágilmente.
- ❖ Ofrezca la información de lo general a lo detallado y de lo simple a lo complejo.
- ❖ No sature la memoria de trabajo del alumno.
- ❖ Ofrezca instrucciones claras y precisas.
- ❖ Apóyese en material complementario cuando sea necesario.
- ❖ Promueva un aprendizaje basado en un procesamiento profundo de la información, emplee preguntas, ejercicios, ejemplos, explicaciones alternativas, y en general, presente actividades donde el alumno analice, reflexione, realice actividades interesantes y novedosas.
- ❖ Mientras mayor sea la dificultad del contenido y de las actividades, es más recomendable el uso de varias estrategias que permitan mantener la atención del alumno, así como el nivel de ejecución satisfactorio.
- ❖ Dependiendo del mensaje será el procesamiento del alumno, razonamiento inductivo o deductivo.
- ❖ Sea consistente en el estilo de presentación y la forma de organización a lo largo del material.
- ❖ Dé una secuencia lógica a las actividades sugeridas.
- ❖ Puede utilizar caricaturas para hacer más atractivo el material.
- ❖ Evite códigos artificiales.
- ❖ Informa al alumno su grado de avance.
- ❖ Evite en lo posible la frustración del alumno.

Así, tenemos que las estrategias de aprendizaje son: procedimientos, técnicas, operaciones o actividades específicas. Persiguen un propósito determinado, son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien

que sabe más. Algunas habilidades que se pretenden desarrollar en los alumnos son:

- ≠ HABILIDADES DE ASIMILACIÓN Y RETENCIÓN DE LA INFORMACIÓN: Cómo escuchar para lograr la comprensión, cómo estudiar para lograr la comprensión, cómo recordar, cómo codificar y formar representaciones.
- ≠ HABILIDADES ORGANIZATIVAS: cómo establecer prioridades, cómo programar el tiempo de forma correcta, cómo disponer los recursos, cómo conseguir que las cosas más importantes estén terminadas a tiempo.
- ≠ HABILIDADES INVENTATIVAS Y CREATIVAS: cómo desarrollar una actitud inquisitiva, cómo razonar inductivamente, cómo generar ideas, hipótesis, predicciones, cómo organizar nuevas perspectivas, como emplear analogías, cómo evitar la rigidez, cómo aprovechar sucesos interesantes y extraños.
- ≠ HABILIDADES ANALÍTICAS: Cómo desarrollar una actitud crítica, cómo razonar deductivamente, cómo evaluar ideas e hipótesis.
- ≠ HABILIDADES EN LA TOMA DE DECISIONES: Cómo identificar alternativas, cómo hacer elecciones racionales.
- ≠ HABILIDADES DE COMUNICACIÓN: Cómo expresar ideas oralmente y por escrito.
- ≠ HABILIDADES SOCIALES: Cómo evitar conflictos interpersonales, como cooperar y obtener cooperación, cómo competir lealmente, cómo motivar a otros.
- ≠ HABILIDADES METACOGNITIVAS Y AUTORREGULADORAS: Cómo evaluar la propia ejecución cognitiva, como seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado, cómo enfocar la atención a un problema, cómo decidir cuando tener la actividad en un problema difícil, cómo determinar si se comprende lo que se lee o

escucha, cómo transferir los principios o estrategias de una situación a otra, cómo determinar si las metas son consistentes con las capacidades, conocer las demandas de la tarea, conocer los medios para lograr las metas, conocer las capacidades propias y como compensar las deficiencias.

De lo anterior, se recuperan tres puntos generales con respecto a los aprendices o alumnos que desarrollaron progresivamente las estrategias de aprendizaje¹⁸⁷:

1. PRINCIPIO DE AGENCIA: Se refiere a la toma de conciencia que logran los aprendices con relación a la mejora que puede lograrse de los procesos de aprendizaje y memorización, si se actúa intencional y voluntariamente buscando optimizarlos.
2. Se refiere al reconocimiento del propósito de aprender, como tarea cognitiva específica distinta de otras actividades cognitivas que también realizan y conocen.
3. PRINCIPIO DE INSTRUMENTALIDAD: El cual se relaciona estrechamente con lo anterior en el sentido que para el propósito establecido de aprender es necesario coordinar de manera inteligente determinados medios o instrumentos para conseguirlo.

Los pasos básicos para el aprendizaje de un procedimiento del docente son tres:

- ✓ Exposición y ejecución del procedimiento por parte del docente.
- ✓ Ejecución guiada del procedimiento por parte del alumno y/o compartida con el docente.
- ✓ Ejecución independiente y regulada del procedimiento por parte del alumno.

¹⁸⁷ J. Bruner, op cit. página 68

Para llevar a efecto lo anterior se propone seguir la ejecución del modelador, la instrucción directa o explícita, el análisis y discusión metacognitivo, la autointegración metacognitiva. Existen cuatro niveles de generalización por Ashman y Conway¹⁸⁸ :

- i. NIVEL ANTECEDENTE: En este nivel el estudiante participa en ciertas actividades en tanto tenga lugar la enseñanza en una estrategia específica de aprendizaje, motivar al alumno e interesarlo en el aprendizaje, esto conducir a cambios de actitudes negativas que afectan la transferencia del aprendizaje.
- ii. GENERALIZACIÓN CONCOMINANTE: Aquí se busca la aplicación de los principios de generalización, de manera que el estudiante adquiriera el grado de destreza suficiente para transferirla, el alumno aprende como funciona una estrategia y como puede utilizarse, el docente del aula es un experto en recursos.
- iii. GENERALIZACIÓN SUBSECUENTE: Consiste en la aplicación de las destrezas a varios contextos, tareas y situaciones, el profesor y los compañeros pueden también intervenir en la enseñanza.
- iv. GENERALIZACIÓN INDEPENDIENTE: Supone la transición de la responsabilidad del profesor al estudiante en lo que respecta a la generalización, se trata de una actividad dirigida por el propio alumno, que pueda consistir en una forma de generalización autónoma.

Algunas de las acciones que puede realizar el docente para promover el desarrollo y optimización de las estrategias de aprendizaje de sus alumnos, éste desempeña

¹⁸⁸ Ashman y Conway, 1990, página 85.

un papel de mediador entre las estrategias-herramientas que desea enseñar y los alumnos participantes que las van a aprender¹⁸⁹ :

- EXPOSICIÓN Y ACTIVIDADES GUIADAS.
- DISCUSIÓN Y TRABAJO EN EQUIPOS COOPERATIVOS.
- SELECCIÓN Y ENUMERACIÓN DE LOS PROBLEMAS IDENTIFICADOS.
- ILUSTRACIÓN Y ANÁLISIS DE CAOS CONCRETOS OBSERVADOS EN EL AULA.
- REVISIÓN Y CRÍTICA DE TEXTOS, EJERCICIOS Y TAREAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS.
- RESOLUCIÓN, AUTOEVALUACIÓN Y ANÁLISIS INDIVIDUAL, GRUPAL, DE EJERCICIOS, DE CUESTIONARIOS, TRABAJOS, PRODUCTOS, ENTRE OTROS.
- SUPERVISIÓN Y RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA Y MENSAJES REFERIDOS A LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO.
- EJERCICIOS DE SIMULACIÓN O MODELADO.
- ELABORACIÓN DE MATERIALES Y PLANES DE CLASE APOYADOS CON ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

Los aprendizajes estratégicos a partir de textos se dirigen a los procesos cognitivos que ocurren cuando el estudiante intenta comprender los materiales escritos de índole científica que son parte imprescindible de los contenidos curriculares a que se enfrenta. Uno de los objetivos más perseguidos en el ámbito educativo, a través del tiempo es el enseñarle a los alumnos que sea aprendices autónomos, independientes y autorreguladores, capaces de aprender a aprender. Sin embargo en las instituciones educativas los alumnos están acostumbrados a

¹⁸⁹ Barrios, 1992, página78.

tener enfrente quién les diga que hacer y cómo, a recibir pasivamente los conocimientos, eso trae como consecuencia no contar con instrumentos cognitivos, que le ayuden a enfrentarse a nuevas situaciones de aprendizaje.

Por otra parte, se ha comprobado que aquellos estudiantes que obtienen buenos resultados, a pesar de las situaciones didácticas a las que se enfrentan y han aprendido a aprender porque:

- Controlan sus procesos de aprendizaje.
- Se dan cuenta de lo que hacen.
- Captan las exigencias de la tarea.
- Planifican y examinan sus propias realizaciones, identificando los aciertos y dificultades.
- Emplean estrategias de estudio pertinentes para cada situación.
- Valoran los logros obtenidos y corrigen sus errores.

Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adoptan a nuevas situaciones.

Existe una gran diversidad de definiciones con respecto a lo que son las estrategias de aprendizaje, pero considerando algunos puntos en común, se había de una definición más formal: "Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas)"¹⁹⁰

¹⁹⁰ Díaz Barriga Frida et Al, 1986.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son diferentes. Las estrategias de aprendizaje son ejecutadas de manera intencional y voluntaria por el alumno, ocurren asociadas a los recursos y procesos cognitivos que posee cualquier aprendiz. Varios autores consideran necesario hacer una distinción del tipo de conocimiento que poseen los individuos durante el aprendizaje, los cuales son:

- **PROCESOS BÁSICOS:** Son operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje y memorización, entre otros.
- **BASE DE CONOCIMIENTOS:** Se refiere al bagaje de hechos, conceptos, principios que poseemos. en forma de red, en orden jerárquico, es el conocimiento previo o también llamado saber.
- **CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO:** Tiene que ver con las estrategias de aprendizaje, es el saber cómo conocer.
- **CONOCIMIENTO METACOGNITIVO:** Conocimientos que poseemos. sobre qué es y cómo es lo que sabemos, y por otra parte es el conocimiento que se tiene de los procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas, conocimiento sobre el conocimiento. Los tipos de conocimiento se hayan relacionados, mezclados e influenciados entre sí. Las estrategias de apoyo permiten al aprendiz mantener un estado mental propicio para el aprendizaje, se incluyen estrategias para favorecer la motivación y la concentración, reducir la ansiedad, incrementar la atención, entre otras.

Como parte del lenguaje que se utiliza en el aprendizaje significativo y de las estrategias de enseñanza, se encuentra el concepto de metacognición¹⁹¹. La primera de las líneas es la más típicamente asociada al concepto y hace

¹⁹¹ Díaz Barriga Frida: Metacognición: Conocimiento sobre los procesos y los productos de nuestro conocimiento. Es de naturaleza estable, constatable, falible y de aparición relativamente tardía en el desarrollo. Pueden distinguirse dos aspectos: el relativo a las variables persona, tarea y estrategia, y el relativo a las experiencias metacognitivas. op cit, página 216.

referencia al conocimiento acerca de la cognición y la segunda se refiere a la regulación de la cognición.

El conocimiento y comprensión acerca de la cognición, es de tipo estable, constatable y factible, además es de aparición relativamente tardía en el curso del desarrollo cognitivo, debido a que implica una actividad reflexiva sobre lo que se sabe. El conocimiento que tiene una persona sobre su propio conocimiento es relativamente estable sobre alguna área de la cognición, no suele variar de una situación a otra, es verbalizable porque cualquiera puede reflexionar sobre sus procesos cognitivos y discutirlos con otros, y por último, es considerablemente falible porque el sujeto puede conocer ciertos hechos acerca de su cognición que verbalmente no son ciertos.

Otro de los autores que ha dedicado numerosos trabajos a éste campo y donde sin duda es considerado como un pionero es Flavell¹⁹², que ha analizado el concepto de metacognición y señala que se divide en dos ámbitos de conocimiento:

1.- EL CONOCIMIENTO METACOGNITIVO: que se refiere a aquella parte del conocimiento del mundo que se posee y que tiene relación con asuntos cognitivos, psicológicos, éste conocimiento está estructurado a partir de tres tipos de variables o categorías que se relacionan entre sí:

- A. La variable de persona: que se refiere al conocimiento o creencias que una persona tiene sobre sus propios conocimientos, sobre sus capacidades y limitaciones como aprendiz de distintos temas o dominios, y respecto a los conocimientos que la persona sabe que poseen otras personas, de las cuales pueden hacer comparación de sus conocimientos con los de otra persona

¹⁹² Flavell es citado por Frida Díaz Barriga, IBIDEM.

- B. Las variables de tarea: son los conocimientos que un alumno posee sobre las características intrínsecas y de éstas con relación con el mismo. Se distinguen dos subcategorías:
- a. El conocimiento que tiene vínculo con la naturaleza de la información involucrada en la tarea (si la información es poco familiar, si está organizada en forma compleja).
 - b. El conocimiento sobre las demandas implicadas en la tarea (saber que es más difícil una tarea que exige analizar la información a otra que simplemente exige recordarla).
- C. La variable de estrategia: son los conocimientos que un alumno tiene sobre las distintas estrategias y técnicas que posee para diferentes empresas cognitivas: aprender, comprender, lenguaje oral y escrito, predecir, solucionar problemas, así como la forma de aplicación y su eficacia. Según Flavell¹⁹³ puede hacerse una distinción entre estrategias cognitivas y metacognitivas: lo principal de una estrategia cognitiva es ayudar a alcanzar la meta de una empresa cognitiva en la que se está ocupado. En cambio la función principal de una estrategia metacognitiva es proporcionar información sobre la empresa o el propio proceso de ella¹⁹⁴

No cualquier experiencia que tiene un sujeto es metacognitiva, para que se le pueda considerar así debe tener relación con alguna tarea o empresa cognitiva, por ejemplo, cuando se siente que algo es difícil de aprender, comprender o solucionar, o cuando siente que está lejos de conseguir la realización completa de una tarea cognitiva, o cuando se considera que está más próximo a conseguirla, o también cuando uno percibe que la actividad es más fácil de realizar que otra. Las experiencias metacognitivas pueden ocurrir antes, durante o después de la

¹⁹³ Frida Díaz Barriga, op cit, página 118.

¹⁹⁴ IBIDEM

realización del acto o proceso cognitivo, pueden ser momentáneas o prolongadas, simples o complejas.

Se señala algunas de las implicaciones de las experiencias metacognitivas en la realización de las tareas metacognitivas:

- Pueden contribuir a establecer nuevas metas o a revisar o abandonar las anteriores.
- Pueden afectar el conocimiento metacognitivo, ya sea para aumentarlo, depurarlo o suprimirlo.
- Participan de forma activa en el involucramiento (selección, rectificación) de las estrategias específicas y de las habilidades metacognitivas autorreguladores.

En las siguientes situaciones, en donde las experiencias metacognitivas pueden ocurrir con mayor probabilidad si:

1. Si la situación explícitamente la demanda o solicita.
2. Si la situación cognitiva fluctúa entre lo nuevo y lo familiar.
3. Cuando se plantean situaciones donde se juzga importante hacer inferencias, juicios y decisiones.
4. Si la actividad cognitiva se encuentra con alguna situación, problema u obstáculo que limite su realización.
5. Si los recursos de atención, motivación no son enmarcados con alguna otra situación urgente (miedo, ansiedad, depresión).

Por otro lado, la regulación de la cognición se refiere a todas aquellas actividades relacionadas con el control ejecutivo cuando se hace frente a una tarea cognitiva, como las tareas de planeación, predicción, monitoreo, revisión constante, evaluación entre otros.

4.2 RECURSOS TECNOLÓGICOS-EDUCATIVOS.

En este apartado se abordarán aspectos de suma importancia en el proceso pedagógico actual, a saber: los recursos Tecnológico-Educativos. Llamados también recursos didácticos. El papel que desempeñan éstos recursos en el proceso educativo es de facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos, pero el uso inadecuado de los mismos puede modificar su finalidad hasta el punto de convertirlos en obstáculos, lo cuál resultará contraproducente tanto para el docente como para el alumno. Por su complejidad intrínseca y sus características de manejo, podemos clasificar los recursos tecnológico-educativos en : TECNOLOGÍA SENCILLA Y TECNOLOGÍA COMPLEJA.

• TECNOLOGÍA SENCILLA.

Dentro de este grupo se encuentran todos aquellos instrumentos o dispositivos cuyo manejo es fácil y su función no está mediada por la electrónica, así se tiene que:

 LA PIZARRA O PIZARRON: Este instrumento didáctico adquiere su nombre por el material con que estaba manufacturado en sus inicios, o sea la pizarra, que es un mineral negro y de consistencia dura, actualmente u componente básico puede ser de madera o metal, con un color verde óptico y se utilizan gises blancos o de colores, también existe una variante llamada pintarrón o encerado, en éste se utilizan plumones de colore con base de agua o lápiz graso.

 EL ROTAFOLIO: Este instrumento está conformado por una serie de láminas en secuencia, que pueden voltearse una por una, para mostrar información, datos, dibujos. Ayuda a la demostración secuencial de hechos,

facilita el uso de diagramas y cuadros sinópticos, permite el manejo de datos seriados.

• TECNOLOGÍA COMPLEJA.

- ≠ Al referirnos a éstos recursos invariablemente tenemos que mencionar aquellos en los que el sistema de proyección está involucrado, todos éstos sirven para transmitir de manera visual imágenes o textos, se dividen en dos grupos: los proyectores de imagen fija (acetatos, diapositivas) y los proyectores de imagen dinámica (filmes, video). Antes de hablar acerca de ellos es importante rescatar algunos elementos relevantes del proceso de comunicación humana.

Los principales sentidos que intervienen en la comunicación humana son la vista y el oído, a partir de ellos los instrumentos de comunicación educativa se han desarrollado de manera importante, ya que la combinación de las imágenes con sonido da origen a lo que conocemos como sistemas audiovisuales, dentro de éste aspecto sepuedemos incluir a todos los instrumentos didácticos de alta complejidad tecnológica, y puede ir desde un simple proyectos con una grabadora, hasta un sistema multimedia que incluya ordenador y video proyección. Es necesario mencionar que éstos instrumentos requieren de ciertos apoyos, para así proyectar, e necesario una pantalla o una pared blanca. de igual forma para el visionado de un video se requiere un televisor con una videogradora y la instalación eléctrica adecuada.

Es necesario mencionar que el rendimiento de un audiovisual no depende únicamente del medio (documentos, proyectores, videos), hay que considerar

cuatro principios:

1. La predisposición preceptiva del alumno la cuál está condicionada por factores ajenos al ámbito escolar.
2. La claridad documental intrínseca al mensaje.
3. La cualidad funcional, es la adecuación de los recursos tecnológicos para lo que ha sido organizada la imagen y su concordancia con la enseñanza que se pretende impartir.
4. La cualidad magisterial, que es el acierto didáctico en la explotación de los mensajes, esto depende fundamentalmente de la habilidad del educador y requiere un hábito audiovisual del alumnado.

En la escuela actual es necesario cualquier tipo de proyección, ya que la educación a través de la imagen se ha impuesto por la atracción que ejerce sobre los maestros, y por las posibilidades de sistematizar el contenido educativo por medio de imágenes, así como por las múltiples utilidades que ofrece.

- **PROYECTOR DE CUERPO OPACOS: OPASCOPIO.** Este apartado consta de una cámara, que a base de la luz intensa, cristales, espejo reflejante y un objetivo óptico, reproduce en la pantalla materiales intransparentes, como pueden ser láminas, páginas de libros, gráfico o cuerpos reales.
- **RETROPROYECTOR, PROYECTOR DIASCOPICO O DE ACETATOS.** Este instrumento consiste en una cámara abierta que refleja un haz luminoso a través de un cristal hacia un lente fresnel, que lo proyecta hacia una pared o pantalla.
- **PROYECTOR DE DIAPOSITIVAS.** Este apartado está compuesto por un complejo sistema, dentro de una cámara, la cual permite la disposición

secuencial de imágenes o textos contenidos en una diapositiva, ésta última es obtenida por proceso fotográfico.

- EL VIDEO. En la actualidad el uso del video en la escuela ha tenido mucha difusión y la posibilidad de contar con los aparatos necesarios para ello, cada día es mayor problema, ya que trata de un monitor de televisión y un videgrabadora enlazadas y listas para reproducir las imágenes, funciones de video:

- Motivadora, estimula el interés de los alumnos en algún tema específico.

Informativa, sirve para la divulgación de información.

- Expresiva, estimula la estimulación del alumno.
- Evaluativa, Se pueden grabar conductas, actitudes, destrezas, en fin, el comportamiento del alumno, con la finalidad de su observación y análisis posterior, lo cual ayuda a la reflexión del profesor y del alumno.
- Investigadora, permite la observación y análisis de procesos y fenómenos al acelerar, detener o retardar la imagen.
- Lúdica, se convierte en un instrumento de juego para el desarrollo de la creatividad del alumno.
- Metalingüística, cuando se utiliza para el aprendizaje de alguna lengua extranjera.

MODALIDADES DEL VIDEO:

- + VIDEO LECCION, se observan programas que pretenden transmitir información.
- + VIDEO PROGRAMA MOTIVADOR, se observan programas para despertar el interés sobre algún tema para algún trabajo posterior.
- + VIDEO SOPORTE, aquí las imágenes ilustran el discurso del profesor.
- + VIDEO INTERACTIVO, éste implica la acción conjunta del video y computadora, la visión de las imágenes dependerá de las respuestas del alumno.

Tanto las funciones como las modalidades son aplicables a cualquier área de enseñanza.

Así mismo, referirse a la implantación de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones nos obliga a atender nuevas posibilidades de la escuela, en lo que respecta a nuevos roles de la escuela como tal y de los docentes. Delors apunta que: "los nuevos desequilibrios pueden producirse entre las distintas sociedades, entre las que hayan sabido adaptarse a esas tecnologías y las que no lo logren por falta de recursos financieros o de voluntad política"¹⁹⁵ Lo que resulta innegable es que las nuevas tecnologías están produciendo una verdadera revolución que afecta a todas las actividades de la sociedad, tanto a la producción y al trabajo como a la educación y a la formación¹⁹⁶

Las tecnologías de la información obligan, por tanto, a modificaciones en la organización de la educación, porque crean entornos educativos que amplían considerablemente las posibilidades de incidir en las personas y no sólo del tipo organizativo, sino también de transmisión de conocimientos y desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes. Debe señalarse que la clave está en transformar la información en conocimiento y, este, en educación y aprendizaje significativo. Tener más información no quiere decir necesariamente que se tienen más conocimientos, de ahí la necesidad de que la escuela se organice para transformar la información en conocimientos y éstos en educación.¹⁹⁷

En este sentido, parece obvio que el modo de actuar en las escuelas y su organización, no debe mantenerse al margen de los esquemas que la percepción de la generación actual, la generación "NINTENDO" que asiste a

¹⁹⁵ Jaques Delors es citado por Vázquez, 1994, página 138.

¹⁹⁶ ÍBIDEM

¹⁹⁷ ÍBIDEM

las aulas, utiliza en buena parte de su vida diaria, la flexibilidad del espacio y el tiempo que las redes de la información propician en los modos de aprendizaje, obliga a pensar muy seriamente en las potencialidades de los modelos de aprendizaje que no requieren la coincidencia espacio-temporal del docente y el alumno. Es preciso pensar en el sistema como un todo, pues las tecnologías digitales, no son sólo una herramienta que debe ser usada en el viejo sistema, sustituyendo o en combinación con las formas tradicionales del enseñanza, sino que también es una forma potencial de producir aprendizajes y generar esquemas de organización que se tienen que analizar y comprender por sí mismos para valorar sus efectos. En ésta línea, la introducción de las nuevas tecnologías justificará el desarrollo de estructura de enseñanza dentro de la comunidad que van más allá de la escuela y que afectan en su conjunto a la educación y la vida en la sociedad. Y a su vez, no sólo afecta a la organización en la educación, sino compete de igual manera a los docentes que realizan las intervenciones educativas y su función pedagógica en general por consiguiente, es menester elaborar programas que garanticen la FD pedagógica con respecto a éstas tecnologías.

Así, los proceso pedagógicos de los profesionales de la educación del nivel superior, plantean problemas específicos que pueden categorizarse en tres grandes grupos:

1. ACCESIBILIDAD a los nuevos medios (existencia de infraestructura material adecuado, cantidad de infraestructura pertinente, generación de las redes físicas, posibilidad de conexión desde los centros, disponibilidad de correo electrónico a los profesores ya alumnos). Todas éstas cuestiones tienen que estar sometidas a una política planificada de implantación de la infraestructura material de nuevas tecnologías. para ésta política, la cuestión fundamental no es simplemente nuevos medios y más medios, sino más precisamente nuevas formas de gestión y organización derivadas de los nuevos medios.

2. RECEPTIVIDAD derivada de la implantación y uso de los medios (formación del profesorado, desarrollo profesional adecuado a las nuevas tecnologías, modificaciones en el rol del docente en tanto que instrumentos de acceso a la sociedad de la información para conseguir un aprendizaje significativo, problemas derivados de la actitud del profesor ante el cambio que supone asumir el compromiso profesional de las nuevas tecnología en la educación). Todo esto supone una actuación planificada de la administración en favor del desarrollo profesional y la formación.

3. RESULTADO-FLEXIBILIDAD derivada de las nuevas condiciones de uso de tiempo, espacio e información. la integración de contenidos educativos en la redes es un problema real todavía no bien planteado en el ámbito de investigación que puede contribuir de manera significativa a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de lo estudiantes.

En la actualidad, el reto de la integración de una TECNOLOGIA en la enseñanza y el aprendizaje, como herramienta de trabajo y recurso pedagógico, se enfrenta a cinco problemas claramente delimitados:

- a. La limitación en el acceso a las tecnologías.
- b. La rapidez de los avances tecnológicos en ese ámbito.
- c. La ausencia de una efectiva coordinación de actuaciones a favor de la receptividad en el terreno de la TE.
- d. La escasa inversión en investigación pedagógica para hacer frente de manera segura los retos del aprendizaje en la nueva situación.
- e. La necesidad de una planificación efectiva desde la administración educativa respecto de la accesibilidad, receptividad y flexibilidad en la nueva demanda de la educación.

En este sentido, llama poderosamente la atención comprobar que en torno a las deficiencias de lo anterior, se han generado un conjunto de formulaciones que inciden de manera negativa en la TE, éstas formulaciones hacen referencia a proposiciones del siguiente tipo:

1. Las innovaciones son una lata, crean problemas y son difíciles de poner en práctica, generan mucho trabajo y provocan incertidumbre y no necesariamente resuelven problemas educativos de manera eficaz.
2. Las propuestas que vienen de la superioridad provocan desconfianza, a veces son incomprensibles en el propio marco de trabajo suelen crear efectos colaterales y rebotes en el personal encargado de ejecutarlo y no siempre son oportunos desde el punto de vista de la autonomía del centro.
3. Los procesos de cambio generan recelo, exigen creer en ellos, precisan la motivación específica en el docente y de una buena disposición.

Estas respuestas han sido generalizadas con lemas negativos en torno al uso de la informática en los procesos de enseñanza de la escuela, algunos de ellos son:

- ✗ Los ordenadores son caros e inaccesible para los recortados presupuestos educativos.
- ✗ Invertir en infraestructura informática no elimina el fracaso educativo ni garantiza la calidad porque el cambio tecnológico es tan rápido que deja obsoletos los equipos y las aplicaciones.
- ✗ En el ámbito informático no hay programas educativos de auténtico interés para los profesionales de la educación.
- ✗ Las computadoras son útiles para los adultos, para jugar o para investigar.
- ✗ Las computadoras generan una situación ambigua respecto del papel del profesor.

- ✗ Las nuevas tecnologías no son rentables, atendiendo al tiempo de formación, así como la preparación de clases.

Es importante distinguir con tinidez entre:

- APRENDER ACERCA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.
- APRENDER CON LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.

Cuando me refiero a aprender CON las nuevas tecnologías se establece una diferencia entre:

- Experiencias orientadas para aprender sobre o a partir del ordenador.
 - Experiencias orientadas para aprender desde o por medio del ordenador.
-
- ✗ Es así como se introduce un tema del que cada vez es más frecuente hablar y que se denomina: GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO (GC)¹⁹⁸, pero que se entiende por dicho término, existen multitud de definiciones, siendo en su conjunto bastante dispares y en muchos casos ambiguos, lo cual se relaciona con la perspectiva a partir de la cual se enuncia la definición y también con las diferentes aproximaciones que se han realizado respecto al concepto, una de ellas sería: "El concepto GC es complejo, se relaciona con una disciplina que trata de cubrir no sólo el conocimiento individual, sino también el de los equipos y las organizaciones en su conjunto. Es importante distinguir entre información y conocimiento. El término información alude a cualquier expresión verbal, numérica, gráfica o de otro tipo que posee un significado determinado dentro de un contexto concreto, y cuyo último objetivo es comunicar algo. En cambio el conocimiento se

¹⁹⁸ GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: GC.

define como la capacidad para actuar con base al uso de una cierta información, y como consecuencia de: la capacidad de comprender e interpretar la naturaleza de algo, un cierto fenómeno, las leyes que regulan un cierto comportamiento, la aplicación de ciertas habilidades o capacidades complementarias, por lo tanto el conocimiento puede servir como base para determinar la actuación en determinadas circunstancias, cómo llevar un trabajo a partir de ciertas instrucciones o especificaciones, cómo elaborar una estrategia para determinar su resultado. Por ello el concepto de GC en un conjunto de prácticas y actividades orientadas a la adquisición más eficiente de: la habilidad asociada a ese conocimiento, su correcta utilización, con el objetivo de obtener los mejores resultados en el desarrollo de las actividades de una misma organización, un sistema que soporta un desarrollo eficiente de las actividades que conforman la GC, incluye aspectos tales como:

- ≠ Recursos materiales y humanos dedicados a esa función.
- ≠ Infraestructura basada en las tecnologías de la comunicación y de la información.
- ≠ Conjunto de modelos ejemplares para la generalización, formalización, adquisición, asimilación, transmisión, uso del conocimiento.
- ≠ Normas, procedimientos, metodologías.
- ≠ Conocimiento que haya sido formalizado y recogido en cualquier tipo de soporte.

☒ Fuentes externas de conocimiento.

Los sistemas de GC incluyen los siguientes niveles:

- ☒ Nivel presentado por un contexto común que permite la comunicación y el entendimiento de los miembros de la organización, teniendo en cuenta aspectos tales como: "cultura común del conocimiento", visión común de las estrategias y objetivos de la organización, entre otros.
- ☒ Nivel representado por los aspectos operativos, incluyendo un conjunto de normas, técnicas, modelos ejemplares, procedimientos metodológicos y otros conceptos similares.
- ☒ Nivel representado Actividades que conllevan los procesos de GC: por elementos básicos como son las infraestructuras y otras herramientas tecnológicas de apoyo.

Actividades que conllevan los procesos de GC:

- Identificación del conocimiento deseado.
- Identificación del conocimiento disponible.
- Generación del conocimiento.
- Representación.
- Adquisición del conocimiento externo.
- Clasificación, estructuración y archivo del conocimiento.
- Trasmisión y difusión.
- Asimilación.
- Aplicación.¹⁹⁹

Entre las ventajas que podrían derivarse de la aplicación de la GC, destacan las

¹⁹⁹ García Robles Rocio. "INSTITUTE FOR PERSPECTIVE TECHNOLOGICAL STUDIES". European Comisión.

siguientes ventajas:

- Capacitar a los centros y sistemas educativos para prever nuevas necesidades en cuanto a su funcionamiento.
- Ser conscientes en todo momento del conocimiento generado dentro de ellos mismos.
- Promover el valor del conocimiento real y potencial de los miembros de la comunidad educativa, estableciendo vías de comunicación que posibiliten un mejor entendimiento y posible colaboración tanto internamente como con otras instituciones externas.

Son muchas las ventajas que se obtienen de la aplicación de la GC en el ámbito educativo. Algunas de las pautas que tendríamos que considerar en el momento de implementar este paradigma: Cambio en los sistemas mentales en un nivel colectivo, esto implica formar a los individuos para que comprendan las ventajas que se derivan de la comunicación mutua del conocimiento generado por cada uno de ellos. Este punto es muy importante ya que si no se considera fracasaría. Sin embargo, no se llega al extremo utópico de pretender que los alumnos compartan plenamente sus conocimientos perdiendo con ello la exclusividad de los mismos. En este sentido no se trata de compartir resultados, como de crear una capa visible de los ámbitos de dichos conocimientos y de las capacidades para generar nuevos resultados a partir de los mismos, promoviendo con ello el diálogo y posible colaboración entre los integrantes de un grupo. Con este enfoque es conveniente que las instituciones educativas y los docentes realicen programas a partir del reconocimiento del valor derivado de la colaboración y el mutuo entendimiento entre sus miembros.

Así, la escuela, la educación, los procesos de aprendizaje, se conciben de manera diferente, se tiene que despertar el interés y el deseo del aprendizaje autónomo

durante toda la vida. El incesante desarrollo de la tecnología, ha avanzado a pasos agigantados desde la aparición del transistor en 1948 y la electrónica integrada, ha llevado a la humanidad a un estado en el que se le hace difícil a cualquier persona tener el conocimiento actualizado en cualquier esfera del saber, pues el volumen de información es muy grande. Las computadoras deben estar inmersas en ambientes de aprendizaje colaborativos, como herramientas que apoyan al proceso activo de construcción del aprendizaje²⁰⁰ y desarrollo de habilidades:

- ▽ EL APRENDIZAJE ES ACUMULATIVO: Está basado en los alumnos ya saben y pueden hacer, y en que pueden seleccionar y procesar información que encuentran, y como consecuencia, construyen nuevos significados y desarrollan nuevas habilidades.
- ▽ EL APRENDIZAJE ES AUTORREGULADO: Este rasgo se refiere a los aspectos meta-cognitivos del aprendizaje efectivo, especialmente al hecho de que los nuevos alumnos y que solucionan problemas, manejan y monitorean sus propios procesos de construcción del conocimiento y adquisición de habilidades. A medida que los estudiantes son más autorreguladores, asumen mayor control sobre su aprendizaje, dependen menos del apoyo instruccional externo para ejecutar esa actividad reguladora.
- ▽ EL APRENDIZAJE SE DIRIGE A ALCANZAR METAS: El aprendizaje significativo y efectivo se facilita por la conciencia explícita de la búsqueda de logros, de metas adoptadas y autodeterminadas por parte del alumno.
- ▽ EL APRENDIZAJE NECESITA DE LA COLABORACIÓN: La adquisición de conocimientos no es puramente un proceso que se

²⁰⁰ "El aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento y de significado individualmente diferente, dirigido a metas, autorregulado y colaborativo", E: De Corte (en prensa).

lleva a cabo en la mente, sino ocurre en interacción con el contexto social y cultural, así como los artefactos, especialmente de la participación en actividades y prácticas culturales.

- ∇ EL APRENDIZAJE ES INDIVIDUALMENTE DIFERENTE: Los procesos y logros del aprendizaje varían entre los estudiantes debido a las diferencias individuales en la diversidad de aptitudes que afectan el aprendizaje, como por ejemplo las diferentes concepciones y enfoques del aprendizaje, el conocimiento previo, los estilos cognitivos, las estrategias de aprendizaje, el interés, la motivación, entre otros.

Están orientadas a ambientes instruccionales que pueden evocar procesos constructivos de aprendizaje en los estudiantes para obtener objetivos educativos deseables que están enfocados hacia el entendimiento, hacia habilidades para la solución de problemas, hacia estrategias metacognitivas y hacia la idea de aprender. Esto se opone a la adquisición del conocimiento memorístico, por ello se insiste que el aprendizaje es un proceso de construcción y que la adquisición de conocimientos y competencias debe estar inserta en un contexto social y formativo de los sujetos docentes, a partir de su historicidad, de sus vivencias personales, de su proyecto de vida en general.

CONCLUSIONES

Deseo de conocer, de iluminar la oscuridad en uno mismo y en los otros en el mundo. Placer de dominar lo que existe conociéndolo. Deseo y miedo, juego de oposiciones que atraviesa la conducta humana y moviliza el conocimiento. (Marta Souto, 1999)

CONCLUSIONES

El trabajo de tesis, como investigación de un momento y espacio de la realidad, rescata elementos y experiencias que se van delimitando, rescatando, debatiendo, pues el hecho de delimitar un objeto de a estudiar de la realiidad lleva a construir aseveraciones desde un plano construido teóricamente. El hecho educativo como un ámbito de intervención concreto de lo educativo, como objeto de estudio de la pedagogía y también los procesos formativos de los docentes es un tema que no se agota y que por el contrario permite abrir bifurcaciones dependientes de la óptica del sujeto que investiga y de lo que pretende investigar, encontrar, validar, objetivar, subjetivar, delinear, problematizar, rescatar como posibilidades de investigación.

El hecho educativo es multifactorial y multirreferencial, es abstracto y sólo se concretiza a partir de una subjetividad histórico-dialéctica de los sujetos que participan y lo determinan. Referirse al ámbito de la Formación Docente y la Tecnología Educativa desde una perspectiva del aprendizaje significativo, implica establecer algunos recortes en la realidad.

Primero, destacar lo que implica desde diversas perspectivas referirse a la Formación y más específicamente a la Formación docente en un escenario con características peculiares: La Universidad Nacional Autónoma de México y cómo surgió la necesidad de crear un Centro de Docencia que le adjudicara el carácter de Profesionalización a la práctica docente a partir del referente teórico de la didáctica. La formación del docente se encuentra signada por una lógica de

construcción, ha adquirido a través de su ejercicio ciertas peculiaridades, que en el presente trabajo se abordaron y dan cuenta de aspectos extrínsecos e intrínsecos que se denominaron enfoques, que refieren a la formación como una categoría abstracta que se concretiza en una acción pedagógica y educativa.

Los cuatro enfoques que se recuperan de diversos autores explicitan una serie de caracterizaciones que en torno a la formación del docente se han considerado predominantes, por ello se analizan y articulan para encontrar articular en el capítulo cuatro en la propuesta pedagógica.

Con respecto a formación en la Universidad Nacional Autónoma de México los docentes vivencian una profesionalización que se intenta concretizar como algo asible, medible, observable, cuantificable, que no deja de ser una posibilidad y característica de la profesión de la docencia. La formación docente implica e involucra el pensamiento, el sentir, el modo de vida del sujeto docente y que le permite ser y hacer de su ejercicio profesional como docente, una práctica signada por elementos cuantitativos y cualitativos que es difícil descubrir y rediseñar. Por ello, una aseveración a la cual se ha llegado es que precisamente el docente de la Licenciatura en Arquitectura del área de Humanidades de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, más que evidenciar y concretizar elementos de una formación docente a lo que se intentaría reconstruir es una profesionalización de su profesión: la docencia, pues no vislumbra la formación como articulación y parte de su vida como profesional, son escenarios que no articulan y se recuperan en su práctica docente

Con respecto a la Tecnología Educativa es importante destacar que al inicio consideré muy complejo el articular la Formación Docente y Tecnología Educativa por el carácter precisamente tan subjetivo de la formación y tan objetivo de las Tecnología. Por ello se recuperan conceptos y elementos significativos y de encuentro en la articulación. Un punto de encuentro y articulación entre ambas

posturas en significar que la Formación Docente requiere de elementos teórico-metodológicos y la Tecnología de la Enseñanza recupera en su práctica cotidiana, pues el avance impresionante de la producción de tecnología y recuperada y aplicada en el ámbito educativo, ha superado los procesos de enseñanza en el aula, por ello una tesis central de la investigación es recuperarla desde una perspectiva donde se signifique con un aprendizaje de los alumnos que impacte y trascienda no sólo como la transmisión de conocimientos sino como propicio para el alumno y su proceso de aprendizaje.

El ámbito educativo se desarrolla en un contexto de globalización que va más allá de los procesos áulicos e impacta los procesos formativos de los alumnos, rebasando e impactando la vida de los sujetos actores: los docentes y alumnos.

La presente propuesta tiene un sentido de reflexión con respecto a lo que sucede en el aula desde los actores principales: los docentes y los alumnos, y también explicitar qué recursos de la Tecnología de la Enseñanza podrían articularse en su hacer docente, buscando recuperar significatividad de la labor del docente en el aula, sin pretender en ningún momento ser una panacea del mismo, sino por el contrario, abrirlo como una posibilidad susceptible de articular en el aula.

Con respecto a la evaluación del docente y el reconocimiento de ésta como actividad profesional, propicia el espacio para acceder a un espacio de la realidad y recuperar como desde la práctica docente se lleva muchos años impartiendo la materia o materias, y por lo mismo no considera tan necesario el involucrarse en procesos de actualización docente. La importancia de los cursos de actualización y/o formación docente no es un aspecto representativo o importante de su práctica docente. Otro aspecto que recobra y abre una línea por trabajar es el significado de la representación del tiempo con respecto a la formación, pues como la Institución no abre el espacio, no se accede a tomar curso de formación, actualización. Aunque me parece importante puntualizar que la formación en el

ámbito de la docencia no se adquiere con un curso de actualización de estrategias de enseñanza o aprendizaje, de tecnología aplicada y recuperada en el ámbito educativo, y de igual manera el profesional que decide ejercer la docencia no adquiere dicha profesionalización desde la perspectiva de un curso, considero pues que la formación y la profesionalización son ámbitos que desde el docente tendrían que considerarse como fundamentales en su preparación profesional

En cuanto a considerar la formación docente y la tecnología de la enseñanza como objeto de estudio considero que es importante y la escuela, el aula como espacio de intervención del profesional que ejerce la docencia tendría que considerar como sustancial para recuperar su actuar docente con otro sentido, el de la formación en docencia, desde un plano reflexivo donde sea n más que consideraciones metodológicas vistas desde fuera, se cuestionen acerca de la significatividad de este y ver de que manera se podría posibilitar otras alternativas de profesionalización y formación que impacten al sujeto docente y no se quede en el plano discursivo. Ha sido muy enriquecedor el realizar este acercamiento al ámbito docente pues precisamente la formación es tan endeble sea vista no solo como algo rígido sino de una manera vivencial y no alejada del docente y su práctica profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- ✚ Alvarez Quintanilla J.S: (1986). "EL DESARROLLO DE UNA MODALIDAD PARA LA ACTUALIZACIÓN DE MAGISTERIO", Cuadernillos de la Universidad pedagógica Nacional, México.
- ✚ Andino Gamboa M. (1992). "LA LÓGICA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO" Acta Sociológica, volumen IV, Sep-Dic. Facultad de Ciencia Políticas y Sociales de la UNAM, México.
- ✚ Barrios. (1992). "PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO A DOCENTES EN ESTRATEGIAS COGNITVAS PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA CON NIÑOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA", Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología de la UNAM, México.
- ✚ Bobbit F. (1972). "THE CURRÍCULUM", Armo Press, New York.
- ✚ Bruner y Flisch. (1983). "UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD: LOS INTELLECTUALES Y LAS INSTITUCIONES DE LA CULTURA". FLACSO, Santiago de Chile.
- ✚ Bruner J. . (1986). "LA CULTURA AUTORITARIA Y LA ESCUELA". Cuadernos Políticos, Era, No. 46 abril-junio.
- ✚ BrunerJ. (1988). "DESARROLLO COGNITIVO Y EDUCACIÓN". Morata, Madrid.
- ✚ Carr W. (1990). "TEORÍA CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA", Martinez Roca, España.
- ✚ Castillejo J.L. (1987). "PEDAGOGÍA TECNOLÓGICA", CEAC, Barcelona.
- ✚ Castorina J.A. (1992). "LOS PROBLEMAS CONCEPTUALES DEL CONSTRUCTIVISMO Y SUS RELACIONES CON LA EDUCACIÓN". En Debates Constructivistas. Aique, España.

- ± Chehaybar y Kuri E. (1996). "LA FORMACIÓN DOCENTE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS". CESU, UNAM, México.
- ± Clayton S.J. (1975). "LA TECNOLOGÍA Y LAS POSIBILIDADES DE TRANSFERIRLA", Revista Tecnológica Educativa # 41, Venezuela.
- ± Coll César. (1990). "EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA: REFLEXIONES Y PROPUESTAS EN TORNO A UNA APROXIMACIÓN MULTIDISCIPLINARIA". Morata, España.
- ± Coll C. y Sile. (1990). "DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN". Alianza, España.
- ± Contreras D.J. (1997). "LA AUTONOMÍA DEL PROFESORADO", Morata, Madrid.
- ± Contreras D.J. (1997). "ENSEÑANZA, CURRÍCULUM Y PROFESORADO". Morata, Madrid.
- ± De Leonardo P. (1986). "LA NUEVA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN", El Caballito, SEP, México.
- ± Delval J. (1998). "TESIS SOBRE EL CONSTRUCTIVISMO". Piados, España.
- ± Diccionario de las Ciencias de la Educación, Santillana, España.
- ± Díaz Barriga Arceo Frida. (1998). "ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (UNA INTERPRETACIÓN CONSTRUCTIVISTA)". Mc Graw Hill, México.
- ± Diker G. Terigi F. (1997). "LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y PROFESORAS: HOJAS DE RUTAS". Piados, México.
- ± Estebaranz García A. (1998). "DIDÁCTICA E INNOVACIÓN CURRICULAR". CEAC, Barcelona.
- ± Escudero, SM. (1984). "TENDENCIAS U ORIENTACIONES CURRICULARES: ALGUNAS REFERENCIAS". Morata, Murcia.
- ± Fainholz B. (1990). "LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA PROPIA Y APROPIADA", Humanitas, Buenos Aires.

- ± Fullat O. (1987). "FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN", CEAL, Barcelona.
- ± Gadner R. (1984). "LA ASISTENCIA DE LOS ADULTOS PARA EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS", Random House, New York.
- ± Ferry Giles. (1991). "EL TRAYECTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE". Pados, México.
- ± Giroux H. "LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA IDEOLOGÍA DEL CONTROL SOCIAL". Revista de Educación, Brasil.
- ± Herman F.-D. (1967). "LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA". Arno Press, New York.
- ± Hernández P. (1989). "DISEÑAR Y ENSEÑAR", Narcea, Madrid.
- ± Hirs Adler A. (1998). "INVESTIGACIÓN SUPERIOR, UNIVERSIDAD Y FORMACIÓN DE PROFESORES". Trillas, México.
- ± Honoré B. (1980). "PARA UNA TEORÍA DE LA FORMACIÓN (DINÁMICA DE LA FORMACIÓN)". Narcea, España.
- ± Imbernon F. (1998). "LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO". Grao, Barcelona.
- ± Jakson P. (1990). "LA VIDA EN LAS AULAS". Morata, Madrid.
- ± Kermis S. Y McTaggart R. (1992). "CÓMO PLANIFICAR LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN". Alertes, Barcelona.
- ± Larraguivel Ruiz E. (1998). "PROPUESTA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN PARA EL NIVEL SUPERIOR". Cuadernos del CESU #35 UNAM, México.
- ± Liston D. P. Y Zeinchner K.M. (1993). "FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y CONDICIONES SOCIALES DE LA ESCOLARIZACIÓN", Morata, Madrid.
- ± Mc Claren P. y Giroux H. (1996). "SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN", Miño y Davila, Madrid.
- ± Meneses Díaz Gerardo. (2002). "FORMACIÓN Y TEORÍA PEDAGÓGICA". Diógenes, México.
- ± Morán Oviedo P. "LA VINCULACIÓN DOCENCIA-INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA". Perfiles Educativos # 29 y 30, UNAM, México.

- ✦ Murueta Marco Eduardo (Coordinador), (2003). "OTRAS MIRADAS EN EDUCACIÓN". ENEP Aragón, Ediciones AMAPSI, México.
- ✦ Pacheco T: y Meneses D. Cuadernos del CESU#31, UNAM, México.
- ✦ Piña Osorio J.M. (1998). "LA INTERPRETACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR", Plaza Valdés, CESU; UNAM; México.
- ✦ Quintanilla M:A: (1990). "BASES PARA LA FILOSOFÍA DE LA TÉCNICA (LA ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS TÉCNICOS)". Morata, Madrid.
- ✦ Reyes Esparza R. (1995). "LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA". Revista Cero en conducta, Septiembre-Diciembre, México.
- ✦ Rojas Soriano R. (1993). "FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS (UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN)", Plaza Valdés, México.
- ✦ Rosales, (1988). "CRITERIOS PARA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA". Narcea, Madrid.
- ✦ Rollin Kent Serna. (1990). "MODERNIZACIÓN CONSERVADORA Y CRISIS ACADÉMICA EN LA UNAM", Nueva Imagen, México.
- ✦ Sacristán Gimeno. (1988). "UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA". Morata, Madrid.
- ✦ Sacristán Gimeno. (1989). "LECTURAS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA". Morata, Madrid.
- ✦ Shon. (1932). "LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS: HACIA UN NUEVO DISEÑO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LOS PROFESORES", Paidós, Barcelona.
- ✦ Souto Marta, "GRUPOS Y DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN", Ediciones Novedades educativas, Buenos Aires, 1999.
- ✦ Skinner.F.B. (1973). "APRENDIZAJE EDUCATIVO". FCE, México.
- ✦ UNAM, Anuarios Estadísticos, 1980.
- ✦ Villaseñor Ortiz José Luis, "MANUAL PRÁCTICO DE PEDAGOGÍA", México, 2000.

- 本 Woolflink, (1990). "PSICOLOGÍA EDUCATIVA). Prentice May, México.
- 本 Zemelman H. (1990). "CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA DE LOS INDICADORES". Colegio de México. México.