

CONTRASTES

Revista Trimestral de la Unidad UPN 097 D. F. Sur

The State Lottery Office: Vincent van Gogh

Nueva época
Año 4, número 12
Invierno 2001


UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

Mtra. Marcela Santillán Nieto
Rectora

Dr. Tenoch Cedillo Ávalos
Secretario Académico

Mtra. Valentina Cantón Arjona
Directora de Difusión y Extensión
Universitaria

Mtra. Elsa Mendiola Sanz
Directora de Docencia

Mtro. Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades

Profr. Martín Antonio Medina Arteaga
Director de la Unidad UPN 097 D.F. SUR

Profr. Santiago Ayala González
Jefe Administrativo

Profr. Francisco Alvarado Pérez
Coordinador Editorial

CONSEJO EDITORIAL

Francisco Alvarado Pérez
Ma. del Pilar Chapela Blanco Mendoza
Concepción Hernández
Martín Antonio Medina Arteaga
Ma. de Lourdes Salazar Silva

Capturista

Karla Manife Pérez Melhem



The State Lottery Office: Vincent van Gogh

EDITORIAL

La comunicación y el lenguaje como medio para realizarla, son elementos consustanciales al proceso educativo. De hecho éste último es impensable si esos dos elementos son soslayados. Y no nos referimos al simple hecho de que exista quien emita mensajes y quien los reciba para considerar que la comunicación se está dando, es necesario además tomar en cuenta otros elementos y factores que son parte de un proceso complejo y que se realiza al interior de una trama de relaciones sociales que determinan las formas, los medios y los fines de la comunicación. Por ejemplo, podemos afirmar que en sociedades como la nuestra predomina un estilo que privilegia formas de comunicación verticales y unidireccionales, en las cuales el proceso comunicacional no se concreta, queda trunco al no darse la discusión y retroalimentación por parte de los receptores, de los mensajes producidos por los emisores. Esta manera de entender y utilizar la comunicación es el soporte de una práctica educativa tradicional, a la que Freire llamaba bancaria y que concibe al maestro como propietario del saber y único capaz de asumir el papel de emisor, y al alumno como simple receptor de conocimientos incapaz de participar en la selección de los medios, las formas y los fines de su propia educación.

Consideramos que la comunicación, entendida en un sentido amplio y complejo, es la base de toda actividad social, por lo que deben buscarse todos los medios para que ésta se dé, sobre todo cuando se trata, como en nuestro caso, de una institución educativa. La idea anterior define el propósito fundamental de los realizadores de la Revista Contrastes que pretende constituirse en un medio eficaz y prolífico, a través del cual se genere la producción, discusión y socialización de ideas. No quisiéramos desempeñar sólo una función de simples emisores que no tienen respuesta a sus planteamientos, porque eso empobrece y deja incompleto el proceso de comunicación. Por eso queremos invitarte a participar de manera activa, no sólo como receptor, en este esfuerzo por constriar espacios de expresión, de diálogo y de difusión de las ideas y del conocimiento.

Formación docente: Una propuesta para instituciones de Educación Media Superior y Superior

*Mtra. Roxana Lilian Arreola Rico.
Lic. Arturo Jiménez García*

El área de formación docente de las instituciones educativas adquiere un papel fundamental y asume un compromiso relevante, ya que sus acciones habrán de impactar más allá del propio profesor, en el entendido de que la función docente está centrada en brindar a los estudiantes una formación humanista e integral basada en principios y valores éticos, bajo el esquema de aprender a aprender a lo largo de toda la vida, lo que implica formar en ellos la capacidad de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir respetando los valores en la comprensión mutua y en la paz, para lo cual dicha formación debe contar con una plataforma filosófica, pedagógica y tecnológica.

Las áreas que atienden la formación docente se han caracterizado por enfrentar diferentes problemáticas que van desde la falta de entusiasmo y motivación de los profesores por formarse en el campo de la docencia y actualizarse de manera permanente hasta aquellas condiciones que son propias del desarrollo de las actividades que implica la formación docente. Entre los principales problemas que enfrentan las instituciones podemos identificar que:

- No se ha explicitado el perfil docente que se desea alcanzar.
- La detección de necesidades de actualización y formación se ha realizado de manera sistemática.
- La orientación de los programas es indefinida, por lo que los diferentes actos académicos se interpretan como cursos o talleres aislados y no se perciben como parte de una totalidad en construcción y enriquecimiento permanente.

- No se cuenta con información sobre el impacto de la formación docente, es decir, no hay seguimiento.
- Las acciones se han enfocado principalmente a la formación docente, sin considerar al personal académico que desempeña actividades relevantes y vinculadas al proceso educativo.
- No se cuenta con un procedimiento sistemático para el tratamiento de la información sobre la evaluación de los distintos actos académicos, así como de los instructores de los mismos.
- Se han priorizado los aspectos logísticos y operativos sobre los académicos.
- Se carece de un programa de formación integral que organice, articule y estructure los campos y líneas de formación del personal docente.
- El diseño de los programas de los actos académicos es heterogéneo y se han descuidado los criterios técnico-pedagógicos en su elaboración.

Dada la problemática anterior existe la necesidad de que las instituciones educativas generen programas académicos que no sólo proporcionen organización a las acciones de formación, sino que además permitan normar y sistematizar los diferentes procedimientos implicados, tales como el diseño de los proyectos, la promoción, la inscripción y certificación, la contratación de instructores, la operación, así como el seguimiento y evaluación de los mismos.

Actualmente, "la profesionalización de la docencia se entiende como el proceso por medio del cual el personal académico adquiere una formación teórica,

metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa".¹

Bajo este concepto la práctica docente es considerada un objeto de reflexión, cuyo potencial de transformación estará dado precisamente por la reflexión que a partir de un marco teórico realice el propio docente. Asimismo, esta práctica está ubicada dentro de un contexto social e institucional que la condiciona y le da significado.

"La ausencia de un marco teórico conceptual y metodológico sobre el proceso educativo puede convertir –y de hecho convierte– a la práctica docente en un ejercicio basado en ideas primarias, insuficientemente razonadas, conducentes a una reproducción de prácticas tradicionales que propician la pasividad y receptividad de los estudiantes. Por el contrario, la docencia debiera convertirse en un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y aprenden interactúan con el objeto de conocimiento propio de la disciplina correspondiente y develan su lógica de construcción."²

Una vertiente de la formación docente para lograr la profesionalización es la investigación, ya que ésta y la docencia son funciones íntimamente vinculadas, pues no hay docencia de calidad que no se apoye en resultados de investigación y a su vez ésta encuentra en la docencia el canal para comunicar, analizar y discutir sus resultados y descubrimientos.

Por ello, la formación del personal académico deberá promover el desarrollo de estrategias pedagógicas y creativas para que puedan transformar sus productos, recrear la teoría, innovar y proponer alternativas. Así como contemplar formar a los profesores para el diagnóstico de la problemática de la práctica educativa, es decir, proporcionar elementos teórico-metodológicos y técnicos para aproximarse al análisis de la educación y al papel significativo que juega y puede jugar. En este sentido, es importante que la formación contemple *un campo de formación orientado a la investigación*, en tanto que:

¹ P. Morán. La docencia como actividad profesional. p. 17.
² Op. Cit. p. 56.
³ N. Globe y J. Porter. La cambiante función del profesor. p. 120.

- La investigación constituye una premisa fundamental para proponer programas de formación docente acorde con las necesidades específicas de superación y elevación de la calidad académica.
- La investigación constituye un método de aprendizaje para los docentes en formación, para que el profesor pueda analizar y conocer su propia práctica docente y tenga la capacidad de generar en sus estudiantes el espíritu creativo y de indagación.
- La investigación educativa como sustento de una estrategia institucional de formación docente, desde una perspectiva teórica, metodológica y técnica como posibilidad de coadyuvar a solucionar los problemas educativos y que garantice una actividad más creativa y científica en la planeación, evaluación, diseño curricular, comunicación educativa, etc., contribuyendo así a elevar la calidad de la educación.

Por otro lado, la función del profesor se ha transformado dada la explosión del conocimiento y los cambios en los objetivos culturales y sociales; hoy en día, ya no reclama un monopolio de conocimientos, por el contrario el docente es conciente de que se está siempre aprendiendo. Esta transformación de transmisor a organizador y mediador conlleva el compromiso de poseer nuevas competencias, entre las que se pueden señalar:³

- Identificación acertada de las necesidades de los individuos.
- Selección de los medios de comunicación más adecuados, dando solución a las necesidades identificadas.
- Tener una sólida y firme vinculación con los objetivos que la sociedad ha asignado a la escuela.
- Sensibilidad y destreza especial para la comunicación interpersonal.
- Capacidad de interpretar, modelar y recrear el currículo.

- Conciencia de la responsabilidad social de su tarea docente.

Estas competencias a desarrollar nos llevan a considerar que la formación de personal académico debe contemplar como otros *campos de formación el aspecto didáctico-pedagógico y el socioeducativo*.

En cuanto al campo didáctico-pedagógico y conforme al modelo educativo de la institución, el profesor deberá contar con elementos para propiciar el tipo de aprendizaje propuesto, así como promover las condiciones adecuadas para que se produzca. En síntesis, la docencia y sus implicaciones para la formación de profesores supone, además de propiciar aprendizajes, el conocimiento, el análisis y el manejo de variables intervinientes, tales como:⁴ la intencionalidad implícita de los agentes educativos; la interacción docente-estudiante que requiere del conocimiento de sus intereses, expectativas, identidad, etapa de desarrollo, etc.; la circunstancialidad que implica conocer las condiciones de espacio y tiempo para actuar sobre la realidad; y la instrumentalidad que remite no sólo a la operación sino a la utilización crítica y racional de los recursos, procedimientos, métodos, técnicas y fundamentos teórico-conceptuales.

Respecto al campo socioeducativo se deberá atender lo relacionado con las variables de intencionalidad y circunstancialidad.

Por último es indudable que cualquier programa de formación docente deberá incluir el campo disciplinario, es decir, un campo de formación encargado de actualizar y profundizar en los conocimientos propios de la disciplina del profesor para que éste cuente con el dominio necesario para formar a los estudiantes de acuerdo con los programas de estudio que ofrece la institución.

Así, el programa de formación docente contribuye a darle sentido a la flexibilidad de los currícula al abrir los espacios necesarios para la renovación de las

prácticas educativas como de los avances científicos y tecnológicos a través de crear proyectos a largo plazo y generar e intensificar el intercambio científico o fortalecer líneas de investigación.

Debemos recordar que para el diseño de cualquier programa de formación se deben considerar tres elementos esenciales que intervienen en la práctica educativa, tales como el profesor, el estudiante y los enfoques, teorías y fundamentos que subyacen en la disciplina y en el modelo educativo de la institución.

Para fines de nuestra propuesta asumimos que el programa al que hacemos referencia es un espacio de formación del personal académico orientado a elevar la calidad de la educación, a través de mejorar sustancialmente la formación, actualización y desempeño en aspectos disciplinarios y pedagógicos, en donde se articula el quehacer cotidiano con un marco teórico que ofrece su explicación, con el propósito de que valoren y modifiquen la actitud en su ejercicio docente tendiendo a elevar la calidad de la enseñanza en la institución.

En este sentido, el programa de formación docente debe responder, conjuntamente, a las necesidades de la institución, así como a las de formación y actualización de los profesores detectadas en forma organizada y sistemática. Para atender tales requerimientos, se propone organizar los proyectos en cuatro campos de formación:

- Disciplinario.
- Didáctico-pedagógico.
- Socioeducativo.
- De investigación.

El *campo disciplinario* tiene como propósito actualizar, profundizar y consolidar saberes disciplinarios a través de los cuales el profesor realiza su tarea docente.

El *campo didáctico-pedagógico* pretende integrar la didáctica con la disciplina en la que el profesional se desempeña como docente, generar la aptitud para

⁴ J.E. Esquivel y L. Chehaibar. p. 44.

comunicar la experiencia y práctica profesional, así como los conceptos y orientaciones pedagógicas para analizar las relaciones existentes entre el académico y el estudiante, con el fin de propiciar condiciones favorables para el aprendizaje óptimo. Asimismo, proporciona herramientas teórico-metodológicas para la realización de una práctica educativa de calidad.

En el *campo socioeducativo* se analiza la función social de la educación, el contexto económico-político del fenómeno educativo y el momento histórico que se vive; es decir, permite establecer la relación entre lo escolar y el contexto histórico social con el fin de promover la conciencia de que la educación constituye un proyecto social y de las responsabilidades ante sus alumnos, las instituciones y la educación.

El *campo de investigación* proporciona un conjunto de conocimientos teórico-metodológicos para abordar el estudio de fenómenos educativos, así como herramientas que le permitan agilizar su trabajo y acceder información de manera eficiente.

Cada uno de estos campos incluye una línea de formación, en las cuales se habrán de ubicar los distintos proyectos y, por consiguiente, en alguno de los campos de formación.

A continuación se ilustran los campos y líneas de formación.

Disciplinario	Didáctico-pedagógico	Socioeducativo	De investigación
* Aquellos campos de conocimiento a los que hagan referencia los programas de estudio de la institución educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos teóricos del proceso de enseñanza y aprendizaje. • Planeación educativa. • Evaluación del aprendizaje. • Grupo escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación-sociedad. • Política educativa. • Análisis de la función social de la docencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos filosóficos. • Investigación en educación. • Metodología de la investigación.



(Nocturno, 1977) G. Cantú

BIBLIOGRAFÍA

Esquivel, J. Y L. Chehaibar. Profesionalización de la docencia. México: CESU/UNAM, 1991.
 Globe, N. y J. Porter. La cambiante función del profesor. Madrid: Narcea, 1980.
 Morán, P. La docencia como actividad profesional. México: Gernika, 1995.

Una visión particular de la propuesta del eje metodológico

Lourdes Salazar Silva
Asesora de la Unidad UPN 097 D.F. Sur

Este artículo pretende socializar mi visión muy particular, como la de cualquiera de los asesores que trabajan los diferentes cursos del eje metodológico, sobre el proceso de construcción de las propuestas de innovación. Este escrito responde a lo que considero una necesidad urgente en la unidad, el que socialicemos de manera colegiada la forma como estamos trabajando los cursos del eje pues es clara la desarticulación que existe entre cursos, las diferencias e incluso las contradicciones que existen entre el quehacer docente de los asesores en torno a un mismo curso, lo que evidencia la forma diferente como concebimos la propuesta metodológica del eje. Sin duda estas situaciones constituyen un serio obstáculo a la elaboración de la propuesta de innovación por parte de los alumnos, lo que a largo plazo también dificulta la titulación de los egresados pues, cómo podemos esperar que estos alumnos inicien su proceso de titulación si durante la licenciatura no adquirieron, o no les proporcionamos la claridad suficiente sobre la realización de la propuesta de innovación la cual constituye la principal modalidad de titulación de la LE 94.

Como sabemos, el eje metodológico es la columna vertebral de la LE 94, alrededor de su diferentes cursos se estructuran las asignaturas de las áreas común y específica, su objetivo es proporcionar a los profesores alumnos los elementos teórico-metodológicos necesarios para que elaboren una propuesta de innovación de su quehacer docente cotidiano. Esto es así porque la Licenciatura en educación plan 94 tiene como propósito general:

“...transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación y concentrándola en su ámbito particular de acción”...“Esta innovación se entiende como una transformación del proceso educativo que se sustenta en la valoración y recuperación de la tradición pedagógica, en la indagación de alternativas y en el cambio y la creatividad permanentes” (UPN1, 1994:27).¹

Tenemos entonces que a partir de la elaboración de la propuesta de innovación se pretende lograr el propósito general de esta licenciatura, tal propuesta se realiza a partir de la investigación acción la cual se inscribe dentro del paradigma de investigación de la

¹ Como puede verse, los propósitos de la licenciatura se corresponden con los fines que establece el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y el 7º de la Ley General de Educación, principalmente en cuanto a favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos y fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas. En consecuencia, se corresponden también con toda una ideología educativa neoliberal, no olvidemos que esa ideología permea toda política educativa de nuestro país a partir de los años noventa. Sin embargo, un aspecto curioso es que estas características que podemos distinguir en el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación plan 94 se conjugan con una propuesta de investigación acción que tiene que ver con una postura emancipadora, liberadora y cuyos antecedentes los ubicamos en la Pedagogía de Paulo Freire. La propuesta de formación resulta interesante entonces pues abre dos caminos, dos posibilidades en la formación de los maestros en servicio, la subordinación de los principales agentes educativos de un país al proyecto modernizador/globalizador o la formación de intelectuales transformadores en el sentido en el que habla Henry Giroux (1990), el camino hacia el que se oriente el trabajo con los maestros en la licenciatura depende en gran medida de los asesores, de su práctica educativa y como condición previa, del conocimiento que tenga sobre esas alternativas presentes en la LE 94.

dialéctica crítica² y por ende es una propuesta de investigación de carácter cualitativa. Citemos un poco a Kemmis y Robin McTaggart para quienes la investigación acción es:

“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 estas tienen lugar[...]. Consideramos que la investigación acción tan solo existe cuando es colaboradora, aunque es importante dejar claro que la investigación acción del grupo, se logra a través de la acción examinada críticamente de los miembros individuales del grupo.” (Kemmis, 1987: 2).

La investigación acción retoma técnicas de investigación características de la investigación etnográfica, como la observación participante, la entrevista, el diario de campo etc., y una característica muy particular es su perspectiva evaluativa. Privilegia además la reflexión y la crítica a través del diálogo entre sujetos que comparten una misma realidad o situación, como medios para construir el conocimiento, para comprender, para interpretar la realidad que se investiga.

Vemos que en la investigación acción existe una finalidad práctica del conocimiento generado pero ésta no debe entenderse como una herramienta instrumen-

² En este paradigma se retoma la intersubjetividad de los sujetos investigadores, en el proceso de construcción del conocimiento, en el acto mismo de comprender y al partir de la idea de que el conocimiento, como autoconciencia, se construye en tanto es un producto social de nosotros, de los sujetos cognoscentes que conocemos en situación. En esa idea, todos los sujetos –individuos como nosotros los profesores, determinados histórica y socialmente – somos susceptibles de generar conocimientos de nuestra realidad inmediata, conocimiento sobre problemas cotidianos o aspectos susceptibles de cambio de nuestras propias prácticas –singularizando de esta manera los objetos de estudio–, en tanto tenemos capacidad de acción y capacidad lingüística lo que nos permite interactuar en acciones comunicativas a partir de las cuales comprendemos nuestra realidad entendida hasta entonces de manera distorsionada o superficialmente. En esta idea está presente también la intención de redimensionarnos a los sujetos en un papel activo.

Por otro lado, la finalidad de ese conocimiento subjetivo es el mejoramiento de nuestras prácticas cotidianas, previa comprensión de las mismas, reconociendo en esa idea el planteamiento de la interdependencia sujeto objeto –y más aún la idea de que los sujetos que investigamos somos a la vez el objeto mismo de investigación–, así como el aspecto de que la realidad a problematizar debe ser entendida a partir de un contexto histórico social y como parte de una realidad entendida como totalidad.

tal para resolver problemas, pues con la investigación acción se busca “cambios en tres aspectos diferentes del trabajo individual y de la cultura de grupo: cambios en la utilización del lenguaje y los discursos (el modo real en que la gente identifica y describe su mundo y su trabajo); cambios en las actividades y las prácticas (en aquello que hace realmente la gente en su trabajo y aprendizaje) y cambios en las relaciones y la organización sociales, en los modos en que se estructuran y organizan en las instituciones educativas.” (Kemmis, 1987:15).

En esta metodología está ausente la pretensión de verificar conocimiento o conocimientos, y si bien se parte de algunos supuestos que orientan la investigación estos son solo eso, supuestos, de ninguna manera hipótesis susceptibles de ser verificadas, pues en la investigación acción la preocupación no es la verificación de hipótesis o planteamientos orientadores, sino la comprensión de la realidad con ayuda de la teoría.

De esta manera, los elementos de la teoría nos permitirán elaborar conceptualizaciones y categorías como parte del proceso de comprensión, dando primacía a la realidad antes que a la teoría pues, insistimos, no se trata de comprobar o establecer la validez de ninguna teoría con datos empíricos, es decir, de subsumir la realidad a un marco teórico predeterminado. Si no más bien de vincular la teoría con nuestra práctica, con nuestra experiencia, en un proceso de problematización, comprensión, evaluación y transformación de la misma, en otras palabras, mediante la investigación acción, se pretende llegar a la praxis social, entendida por Raúl Leis como: “la actividad práctico-teórica transformadora de la naturaleza y de la sociedad, y simultáneamente, formadora del hombre en su conocimiento y en su práctica” (Leis, 1990:29).

Partiendo de esta propuesta metodológica se pretende que el profesor alumno analice de manera crítica su práctica docente, es decir, problematice dicha práctica, ubique los diferentes problemáticas que están presentes en su práctica diaria y elija una para abordarla como objeto de estudio a lo largo de los diferentes cursos del eje metodológico. Ese trabajo de investigación acción terminará con la elaboración de una propuesta de intervención que innove su práctica docente o quehacer cotidiano.

Esta propuesta marca un trabajo específico para cada curso del eje, un producto final el cual se irá articulando con los subsecuentes productos para completar, al finalizar el 8 semestre, la propuesta de innovación. Los cursos del eje son 9, el maestro y su práctica docente, análisis de la práctica docente propia, investigación de la práctica docente propia, Contexto y valoración de la práctica docente, hacia la innovación, Proyecto de innovación, Aplicación de la alternativa, la innovación y seminario de formalización de la innovación

La propuesta anterior es interpretada de distintas formas por los asesores del eje, por lo que cada quien trabaja de manera muy particular los cursos, lo que impide que entre curso y curso haya coherencia y pueda haber un seguimiento. Incluso, lo que expongo a continuación es mi interpretación particular de lo que es el eje metodológico, a partir de la experiencia que he vivido al impartir los seis primeros cursos de esta área:

En el primer curso, "el maestro y su práctica docente", la intención es que el alumno reflexione sobre su experiencia profesional, sobre su ser docente, sobre sus saberes, que se perciba como un sujeto epistémico, susceptible de generar, de construir conocimientos, sus propios conocimientos sobre su realidad inmediata. Conocimientos que le permitan participar de manera activa en la realidad que lo circunda. Que desmitifique la ciencia y el conocimiento científico como algo ajeno a él, que deje de percibirlos como algo acabado como algo construido por otros y además, que se familiarice con el uso de las técnicas de observación, descripción y narración, elementos que le serán de utilidad para investigar su práctica cotidiana. Aquí el producto es un ensayo sobre los saberes docentes.

En el segundo curso "análisis de la práctica docente propia" se pretende que el profesor alumno reflexione sobre su práctica docente, haga una autocrítica a su trabajo cotidiano, identifique, reflexione y valore las dificultades de su práctica; en otras palabras, que problematice su propia práctica, ya sea como maestro frente a grupo o como personal con funciones administrativas. El producto final de este curso es precisamente el informe escrito de ese análisis en el que

además deberá dar cuenta de la delimitación y jerarquización de las dificultades que enfrenta en su práctica docente (Vease la guía del estudiante de este curso)

En el tercer curso, "investigación de la práctica docente propia", el objetivo es que el profesor alumno se acerque a la comprensión de la problemática significativa identificada y seleccionada por el alumno, mediante elementos teórico prácticos multidisciplinarios, el producto final será la conceptualización de su problemática significativa. La guía del estudiante, en la página nueve, lo establece así en el propósito general, "...el profesor alumno enriquecerá con elementos teórico-prácticos y multidisciplinarios la problemática docente significativa que identifique, con la finalidad de incrementar su comprensión sobre ella" (UPN4, 1994: 9).

Tenemos entonces que en ese tercer semestre el alumno retoma su trabajo de análisis de la práctica docente, y a partir de las problemáticas allí identificadas, elige una, la más significativa, la que sea más susceptible de tratar como objeto de investigación y que posteriormente identifique aquellos elementos de la teoría que le permitirán comprenderla. En este semestre el alumno hace una investigación documental que le permita ese trabajo de conceptualización sobre la problemática.

Otro de los objetivos de este curso es que el alumno reconozca que el paradigma de investigación en el que se inscribe la propuesta de innovación, es el crítico dialéctico. Aquí, la propia guía del estudiante induce a la confusión pues, en su página 15, señala como actividad que una vez que el alumno conozca tres paradigmas de investigación, el positivista, el interpretativo y el crítico dialéctico, elija en cual se inserta su proyecto. En lo personal, creo que no hay lugar para tal elección por parte del alumno pues la metodología de la investigación acción, se inscribe en el paradigma crítico dialéctico y no hay porque plantear al alumno la posibilidad de que elija el paradigma de su preferencia para trabajar la propuesta de innovación.

En mi opinión, a partir de este semestre, el alumno ya empieza a trabajar sobre una problemática con-

creta, la cual elige en este semestre y comienza a conceptualizarla para ir avanzando en su comprensión. Entonces, propiamente el proyecto de innovación inicia con ese trabajo de análisis de la práctica docente que se realiza en segundo semestre. Sin embargo, para algunos asesores, la propuesta de innovación se empieza a trabajar a partir del quinto semestre como veremos más adelante.

En el cuarto curso de "Contexto y valoración de la práctica docente", "...se pretende que el profesor alumno elabore el diagnóstico de la problemática docente, a través de estrategias metodológicas que permitan recopilar, relacionar, confrontar y analizar diferentes dimensiones a saber: Práctica docente, teoría y contexto[...] Que el profesor alumno analice y relacione críticamente los elementos teórico-prácticos y contextuales de su práctica docente, en torno a la problemática detectada para elaborar su diagnóstico pedagógico" (UPN, 1994:5).

Entonces, el alumno habrá de construir un diagnóstico pedagógico de la problemática significativa, no de su práctica docente, en lo personal creo que la problemática significativa a la que se hace referencia desde el tercer semestre del eje no es la práctica docente del alumno, es una problemática específica, concreta particular de esa práctica. Por lo menos, así lo comprendo a partir de que Alfredo Astorga y Bart Van der Bijl, en la lectura "Los pasos del diagnóstico participativo", señalan "...que seleccionar un problema entre todos los existentes es la primera etapa a cumplir dentro de la elaboración del diagnóstico participativo... como en todo diagnóstico partimos de una situación irregular o problemática que necesita ser cambiada. Para ello es imprescindible conocer bien el problema" (Astorga, 1994:64-65).

En todo caso, si se piensa en un diagnóstico sobre esa práctica docente, ese diagnóstico lo constituye el trabajo de análisis de la práctica docente propia que se elabora en segundo semestre del eje.

De esta manera, en este cuarto semestre el alumno debe abocarse a diagnosticar su problemática significativa y dicho diagnóstico es posible cuando se investiga y comprende el contexto en el que esta inmersa la problemática, es decir cuando se elabora la

contextualización de la problemática significativa. Este momento de la investigación requiere mucho trabajo de campo, encuestas, entrevistas, cuestionarios, observación, y documentación diversa que enriquezca el trabajo. A parte de este contexto, el alumno también trabaja en una mayor comprensión de su problemática retomando la conceptualización sobre la misma -elaborada en el anterior curso, investigación de la práctica docente propia,- pero además profundizando en esta comprensión con investigación de campo.

A continuación considero pertinente citar textualmente algunos párrafos de la lectura "El diagnóstico pedagógico" de Marcos Daniel Arias Ochoa en los cuales se vierte esta concepción del diagnóstico, señala este autor que "El diagnóstico es por lo tanto, un requisito necesario en el proceso de investigación, en el que el colectivo escolar, analiza de manera organizada la problemática que le interesa de la práctica docente, de uno o varios profesores, a fin de comprender críticamente, ubicarla en él o los grupos escolares o escuelas involucrados y tener conciencia de que esta inmersa en la dinámica de las instituciones escolares y del proceso sociohistórico de la región, el país y el mundo". Y más adelante continua "Mediante el Diagnóstico pedagógico, el colectivo escolar pretende: Apropiarse del conjunto de vinculaciones internas y externas que constituyen la problemática escolar, para identificar el conjunto de síntomas, signos, huellas, rastros señales que nos hacen evidente el malestar en las condiciones concretas en que se desenvuelve, [...] Llegar a la contextualización en el tiempo en el espacio y en el entorno, encontrar sus contradicciones, debatir sus supuestos teóricos, seguir su desarrollo y reflexionar profundamente sobre la situación, para conformar un juicio interpretativo y [...] concebir la perspectiva de una posible acción educativa que permita superarla. [...] En el Eje metodológico la construcción del diagnóstico pedagógico sobre una problemática docente se ha venido realizando mediante aproximaciones sucesivas durante varios cursos" (Arias Ochoa Marcos I. D., 1994: 42 y 43)

En el quinto curso "Hacia la innovación," se pretende que el alumno plantee el problema de manera más concreta, mas específica, que delimite, si es el caso, la problemática significativa sobre la que ha venido trabajando y que conozca los tres tipos de

proyecto de innovación, el de acción docente, el de intervención pedagógica, y el de gestión escolar bajo los cuales puede construir su alternativa de innovación.

En la página siete de la guía del estudiante de este curso se señala que "El profesor alumno delimitará y conceptualizará un problema, a partir del proceso de problematización de su quehacer [análisis de la práctica docente y del diagnóstico pedagógico] decidirá cuál es el tipo de proyecto de innovación docente más apropiado al problema planteado" (UPN6, 1994:7). Pienso que hasta cierto punto es lógico que una vez que el alumno ya tiene un panorama, una comprensión de su problemática significativa ahora si pueda delimitar sobre que aspectos o que aspecto de esa problemática elaborará su alternativa, su propuesta de intervención a la problemática, es decir, desde que aspecto, o situación particular de esa problemática tratará de innovar. Para tomar esa decisión le sirvió diagnosticar su problemática, identificar en que aspectos de esa problemática es más factible, necesario o pertinente incidir, de allí la necesidad de delimitar y plantear un problema.

Creo que esto también lleva a confusión por lo que -como ya señalábamos- para algunos asesores el trabajo de elaboración de la propuesta de innovación inicia en este quinto semestre. Esto es lógico si pensamos que estamos acostumbrados y creemos que es necesario empezar una investigación delimitando un tema o problema, haciendo el planteamiento o problematización y señalando objetivos. No nos parece lógico ni posible iniciar con un diagnóstico de una problemática específica, y a partir de ese diagnóstico que implica comprensión amplia de la problemática, delimitar un aspecto particular sobre el cual diseñaremos una estrategia de intervención.

Aquí es pertinente preguntarnos, qué productos finales trabajan los asesores los primeros cuatro semestres del eje metodológico, si para ellos la propuesta de innovación inicia con el planeamiento del problema, seguramente no trabajan un análisis de la práctica docente, ni una conceptualización de la problemática significativa que los alumnos seleccionan, ni el contexto en el cual se da esa problemática, menos aun trabajan un diagnóstico de dicha problemática.

ca. Entonces cuales son los objetivos de esos cursos, los contenidos de las antologías por si mismos?. Estas diferencias en cuanto a como concebimos la propuesta del eje metodológico trae como consecuencia que muchos alumnos llegan al 5º semestre sin tener ningún avance en su propuesta de innovación, prácticamente a la mitad de la licenciatura están partiendo de cero para elaborar su trabajo. Retomando nuevamente el objetivo de este curso del eje, recorro otra vez a algunas líneas textuales de Marcos Daniel Arias Ochoa, porque en ellas está plasmada la idea de plantear un problema después de hacer un diagnóstico.

Marcos Daniel Arias Ochoa, en la lectura "el proyecto pedagógico de acción docente" dice que "Problematizar es el proceso de cuestionamiento e interrogación del quehacer docente, que va de las dificultades oscuras y borrosas que alcanzamos a percibir en el aula o la escuela: a su examen, análisis y debate que nos permita elegir la más significativa, misma que necesitamos cuestionar e inquirir sobre la forma en que se esté dando en la práctica docente propia. Problematizar entonces es evaluar en nuestra realidad, la forma en que se da la problemática, profundizar teórica y contextualmente en el conocimiento de la misma, analizarla en sus diferentes dimensiones y elementos a fin de ilustrarnos sobre ella, clarificarla, comprenderla y delinear sus perspectivas: lo que nos llevara a construir el problema central así como concebir una respuesta de calidad a la misma. Problematizar es el proceso que va desde identificar las dificultades oscuras y borrosas que en un primer momento percibimos en nuestra actividad docente, pasa por la construcción del diagnóstico pedagógico sobre una de las problemáticas, hasta llegar a la construcción del planteamiento de un problema docente significativo. En el eje metodológico esencialmente se realiza esta problematización, desde el examen del saber del profesor en el curso del primer nivel de la licenciatura, hasta el planteamiento del problema que se realiza en este curso del quinto nivel de la misma y se ha enriquecido con las aportaciones de los diferentes cursos que en cada nivel se han llevado. La problematización se hace fundamentalmente mediante la construcción del diagnóstico pedagógico, que pretende estudiar en sus diferentes dimensiones la problemática docente seleccionada para estar en condiciones de comprenderla, plantear el problema

significativo y una alternativa que le de respuesta" (Arias Ochoa, Marcos, D2.1994:69)

Al respecto, me he cuestionado si no es más comprensible para los alumnos, que una vez que en el segundo semestre analizaron o diagnosticaron su práctica docente en general, identificando los múltiples problemas a que se enfrentan en esta práctica, y después en el tercer semestre eligieron solo uno de esos problemas para conceptualizarlo a partir de elementos de la teoría, ¿no es más pertinente hacer el planteamiento del problema, plantear objetivos, preguntas de investigación que orienten la elaboración del diagnóstico pedagógico de la problemática significativa y posteriormente la elaboración de la alternativa de innovación?. Al momento de escribir este artículo, dejo de lado tal cuestionamiento y me inclino más por la propuesta que se hace en los materiales del eje metodológico, pero sin duda este es uno de los muchos aspectos que tendríamos que analizar para llegar a un acuerdo sobre cuál es la forma más pertinente de trabajo para la propuesta de innovación.

En el sexto curso del eje metodológico, "Proyecto de innovación" el alumno elaborará un proyecto de innovación con base en la delimitación y problematización de su problema docente. Ese proyecto se traduce en un alternativa de intervención para el problema planteado en el curso anterior, el alumno fundamentará esa alternativa, y diseñará los mecanismos de evaluación y seguimiento.

En el séptimo semestre "Aplicación de la alternativa", el maestro alumno realiza los ajustes necesarios para su plan de trabajo de la alternativa y lo aplica, lo pone en práctica, le da seguimiento y lo evalúa. El producto final es la presentación del informe de esa puesta en práctica.

En el octavo semestre "la innovación", el profesor alumno analiza el resultado de la evaluación con los diferentes componente y criterios definidos para la elaboración del proyecto de innovación con el fin de perfilar la elaboración del documento de la propuesta de innovación. Por último, en el noveno semestre "seminario de formalización de la innovación" el alumno formaliza el documento final de la propuesta de innovación.

En estos tres cursos no abundó más pues en la práctica desconozco el trabajo de estas asignaturas con los maestros alumnos, hasta el momento solo he trabajado los primeros 6 cursos del eje.

Hasta aquí la interpretación que hago de lo que es el trabajo en los diferentes cursos del eje metodológico y como se articulan verticalmente en esta línea. Veamos ahora algunas de las situaciones problemáticas que detecto en nuestro trabajo del eje metodológico.

Algunas de estas situaciones consisten en que los asesores, en su mayoría, no nos hemos preocupado por conocer en su totalidad el plan de estudios de la LE 94, no conocemos cómo está planteado el trabajo del eje metodológico a través de los ocho semestres de la licenciatura, cuál es el objetivo general y los objetivos específicos para cada curso, cómo es que cada curso se articula entre si; solo conocemos cursos parciales y no la lógica total del proceso. Por otro lado, como ya se señalaba, cada asesor hace una interpretación personal de este trabajo y no hay trabajo colegiado para lograr una interpretación colectiva de la propuesta de trabajo del eje metodológico. Esta situación deriva en que no haya un trabajo secuenciado por parte de los alumnos a lo largo de todos los cursos de esta área y que en consecuencia el alumno no logre el propósito de construir su proyecto de innovación al finalizar sus estudios.

La situación de desconocimiento de la propuesta de formación de esta licenciatura hace que las demás asignaturas se aborden desvinculadas del eje metodológico, es decir, sin considerar que sus contenidos programáticos están encaminados a servir de apoyo al trabajo de investigación. De la misma forma, los profesores del Eje abordamos los diferentes cursos de esta área sin vincularlos con las demás asignaturas, desconocemos de que forma podemos apoyar los proyectos de innovación con los contenidos de las demás materias. Esta situación duplican la tarea de los profesores alumnos en lugar de facilitar su trabajo.

El sistema semiescolarizado que se reduce a un trabajo escolarizado de solo 16 sesiones es otra limitante para la adecuada formación del maestro en servicio la cual se basa en la elaboración de su pro-

yecto de innovación. Cómo realizar investigación de campo, como aplicar el diario del profesor, observación participante, entrevistas, cuestionarios, etc., como buscar bibliografía, como rescatar y sistematizar los elementos teóricos de las demás asignaturas para apoyar nuestros trabajos de investigación, en que tiempos, con que recursos (biblioteca, libros).

Otra problemática en este rubro es la revisión del trabajo del alumno en la elaboración de su proyecto de innovación, como los grupos que atendemos son numerosos, el número de asesores es reducido y no todos trabajamos las materias del eje metodológico, los asesores de esta área con frecuencia tenemos que trabajar 3 ó 4 grupos lo que implica la revisión de una gran cantidad de proyectos. Si a esto añadimos que la mayor parte de los asesores no somos personal de tiempo completo, creo que el problema se agrava porque, en qué tiempos y con qué calidad se asesoran esos trabajos que a parte de la asesoría colectiva requieren asesoría individual y personalizada. Al respecto, también es pertinente señalar que la asesoría individual es difícil de proporcionar a los alumnos debido a que trabajan dos plazas y el tiempo libre del que pueden disponer no coincide con los pocos tiempos que tienen los asesores en la unidad; aunado a esto, no hemos aprovechado la existencia de medios de comunicación, como el fax, teléfono, el Correo electrónico, etc., para, de alguna manera, propiciar las asesorías individuales.

Otro aspecto problemático es la misma propuesta metodológica de investigación acción, la mayoría de los asesores carecemos de experiencia en investigación pues es un hecho que esta función sustantiva de toda universidad, es inexistente en la mayoría, sino es que en todas, las unidades. Cómo realizar entonces ese trabajo de asesorar a los alumnos en un proceso de investigación de su propia práctica docente, si no contamos experiencia en ese campo. Además de la inexperiencia en investigación, está la falta de experiencia en la propuesta concreta de investigación acción, la cual se inscribe dentro de un paradigma de investigación cualitativa y propone una investigación dentro de colectivos o grupos escolares.

Muchos asesores deformamos esa propuesta pues no propiciamos que el profesor alumno indague real-

mente su propia práctica, una problemática de su quehacer cotidiano en las escuelas, ni que reflexione sobre la misma en el trabajo de investigación. No propiciamos, la investigación colectiva o por lo menos por parejas, nos orientamos a que los alumnos realicen de manera individual un trabajo de investigación que por su propia naturaleza debería ser colectivo. No se propicia el trabajo de campo, no se hecha mano de recursos y estrategias de investigación etnográfica (diario de campo, observación participante, entrevistas, etc) para que el profesor alumno logre ese propósito de indagar su práctica para comprenderla. Limitamos a los alumnos a problemáticas frente a grupo, no propiciamos proyectos de gestión, es decir que los alumnos directores supervisores o secretarios técnicos aborden problemáticas propias de su quehacer cotidiano que no necesariamente es frente a grupo. Con lo que alteramos ese carácter de la investigación acción que consiste en trabajar problemáticas reales y concretas de su realidad inmediata, de su quehacer cotidiano.

En consecuencia, los trabajos de investigación se reducen nuevamente, como en el caso de las propuestas pedagógicas de la LEPEP 85, a investigaciones documentales sobre temas educativos.. Esta situación va ligada con el hecho de que muchos de los asesores además de no contar con la experiencia en esta clase de investigación, la desconocemos por completo, o no la comprendemos o simplemente no la compartimos y empleamos cualquier otra propuesta de investigación e incluso hacemos un híbrido incluyendo aspectos del método científico, como el pensar en la necesidad de plantear hipótesis a comprobar, en variables, en marcos teóricos entendidos como un conjunto de elementos de la teoría con los cuales vamos a contrastar la realidad, ello en aras de la objetividad y la científicidad de los trabajos de investigación.

Otro tipo de situación problemática la vemos en el interés que damos a los contenidos por si mismos, la teoría, las lecturas, de los cursos, pero no planeamos ni asesoramos con la finalidad de que los alumnos logren los productos finales planteados para cada curso, así tenemos alumnos que aun cuando ya cursaron la asignatura de análisis de la practica docente propia, no cuentan con ningún análisis de su práctica porque el asesor con el que trabajaron se abocó a otros aspectos durante el curso, entonces, con qué elementos cuenta este alumno en su curso del tercer semestre para iniciar un trabajo sobre la conceptualización

de su problemática significativa?. Por otro lado, las mismas antologías y guías del estudiante presentan e inducen a confusiones pero ante esta situación no nos hemos dado a la tarea de analizar los materiales y proponer modificaciones, adecuaciones o simplemente materiales más actuales.

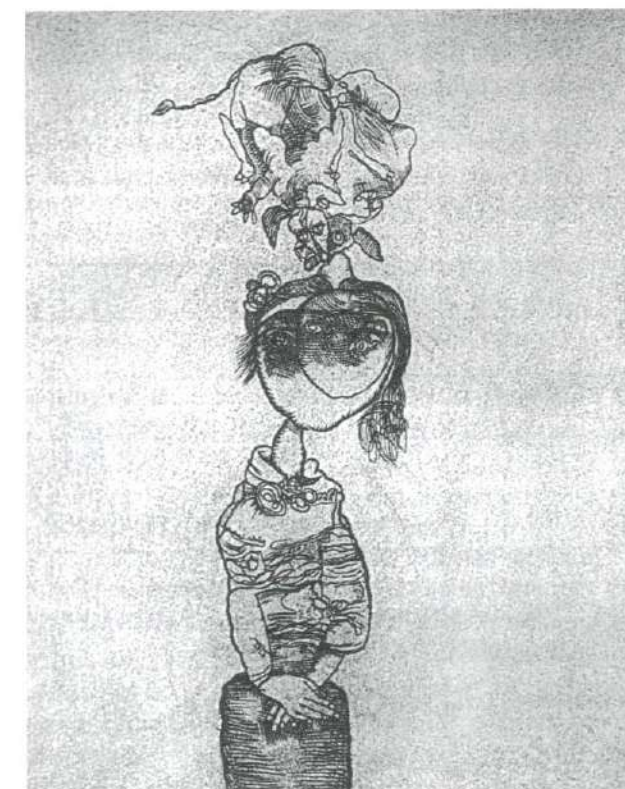
Ante estas problemáticas y para cumplir con los objetivos de la propuesta de formación de la licenciatura es importante que haya un trabajo bien estructurado y uniforme por parte de los asesores de la unidad, es decir que se unifiquen criterios para el trabajo en estas asignaturas, que haya trabajo colegiado de discusión, reflexión y análisis entorno a los contenidos y en general sobre la propuesta del eje, lo que permitiría precisamente esa unificación de criterios en torno al trabajo de los diferentes cursos. Por otro lado, también es fundamental que todos los asesores que trabajamos la LE 94 conozcamos en su totalidad la propuesta de formación, lo que implica, sus fundamento teórico, filosófico y metodológico, que conozcamos de qué manera se articulan o pueden articularse los contenidos de las materias del área específica, de que forma los contenidos trabajados en estas materias pueden apoyar, reforzar o complementar los productos finales del eje. Es necesario que todos los asesores que tienen a su cargo las asignaturas del eje en realidad trabajemos con los alumnos la propuesta aún cuando, de manera personal, no estemos de acuerdo con ella pues finalmente es la propuesta institucional y solo a través de acuerdos colectivos podría decidirse modificar o no trabajar dicha propuesta de formación, lo último hasta cierto punto sería ilógico ya que al no trabajar propuestas de innovación a partir de la investigación acción alteraríamos por completo el sentido de los demás cursos pues como dijimos el eje metodológico es la columna vertebral de esta propuesta de innovación y estaríamos hablando de una propuesta de formación totalmente diferente.

Es necesario también que trabajemos los cursos del eje en aras de que el alumno logre el producto final de cada asignatura y no centramos únicamente en abordar las lecturas, por si mismas pues no son la finalidad, son solo el apoyo para que el alumno elabore los productos finales del curso y para que nosotros orientemos la elaboración de esos productos. Que los asesores del eje conozcamos también los cursos del área común y del área específica para que podamos sugerir y orientar al alumno de que manera puede rescatar los contenidos de las asignaturas obligato-

rias en su trabajo del eje metodológico, y cuales son las materias optativas más adecuadas a la problemática que esta trabajando. Que se implementen las estrategias pertinentes para reducir el número de alumnos en los cursos del eje metodológico y poder revisar de manera más adecuada los trabajos realizados. Coordinación horizontal entre el asesor del eje metodológico y los asesores de las materias del área común, para que el trabajo en esas asignaturas apoye los productos finales del eje.

Que haya una evaluación colectiva y constante en el trabajo del eje metodológico, que se valore nuestro desempeño como asesores, los materiales, los trabajos de los alumnos, los obstáculos más comunes que enfrentamos en ese trabajo para proponer alternativas de solución.

Para concluir, solo quiero agregar que agradecería mucho a mis compañeros asesores me hicieran llegar sus comentarios u observaciones a esta forma como hasta el momento percibo y he venido abordando el eje metodológico con los profesores alumnos; así como su visión particular sobre el trabajo del eje metodológico y sus experiencias que sin duda deben ser muchas y enriquecerían mi trabajo de asesoría en estas materias.



(Niña con fantasma, 1978) G. Cantú

BIBLIOGRAFIA

- 1.- Astorga A. Y Bijil Van Bart. "Los pasos del diagnóstico participativo" En Antología Contexto y valoración de la práctica docente. México:UPN, 1994.
- 2.- Arias Ochoa, Marcos Daniel1. "El diagnóstico pedagógico". En Antología Contexto y valoración de la práctica docente. México:UPN, 1994
- 3.- Arias Ochoa, Marcos Daniel2. "El proyecto pedagógico de acción docente" En Antología Hacia la innovación. México:UPN, 1994.
- 4.- Giroux, Henry A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, M.EC./Paidós, 1990.
- 5.- Kemmis, S. y McTaggart. Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Edit. Alertes, 1987.
- 6.- Leis, Raúl. "La relación práctica-Teoría-práctica". En El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora. Buenos Aires, Humanitas/CEDEPO, 1990.
- 7.- UPN (1). Introducción a la Licenciatura en educación plan 94. México: UPN, 1994.
- 8.- UPN (2). El maestro y su práctica docente. Guía del estudiante y Antología básica. México:UPN, 1994.
- 9.- UPN (3). Análisis de la práctica docente propia. Guía del estudiante y Antología básica. México:UPN, 1994.
- 10.- UPN (4). Investigación de la práctica docente propia. Guía del estudiante y Antología básica. México:UPN, 1994.
- 11.- UPN (7). Proyecto de innovación. Antología básica. México:UPN, 1994.
- 12.- UPN. Aplicación de la alternativa. México:UPN, 1994.
- 13.- UPN. La innovación. México:UPN, 1994.
- 14.- UPN. Seminario de formalización de la innovación. México:UPN, 1994.

La Titulación en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan 85 y en Educación Plan 94 en la Unidad UPN 097, D.F. Sur

Ma. Del Pilar Chapela Blanco M.
Asesora de la Unidad UPN 097 D.F. Sur

La titulación como uno más de los procesos de formación profesional constituye un momento importante dentro del desarrollo académico y humano de nuestros alumnos y por qué no de los asesores que los acompañamos. En esta entrega establezco el estado que guarda este proceso en la Unidad UPN 097 D. F. Sur, en lo que se refiere a las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria Plan 85 (LEPEP 85) y a la Licenciatura en Educación Plan 94 (LE 94); señalo algunas problemáticas que lo acompañan y finalmente se establecen algunas acciones y/o propuestas para lograr alcanzar los objetivos que la institución se ha planteado.

Veamos, en el siguiente cuadro, cuál es la situación de los profesores en proceso de titulación, es decir pasantes que están desarrollando algún proyecto acompañados por su director de trabajo y que egresaron en y antes del semestre 2001- I :

EGRESADOS DE LA LEPEP 85 EN PROCESO DE TITULACION

PROPUESTA PEDAGOGICA	1
TESIS	1
TESINA	9
TOTAL	11

Como se puede observar, es muy reducido el número de egresados de este plan que se encuentran en este proceso. Se hace necesario impulsar una campaña de motivación e información hacia los egresados que no lo han iniciado o que habiendo iniciado se han retirado.

EGRESADOS DE LA LE 94 EN PROCESO DE TITULACION

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

INTERVENCIÓN PEDAGOGICA	11
ACCION DOCENTE	26
GESTION ESCOLAR	4
TOTAL	41
TESIS	2
TESINA	6
TOTAL	49
GRAN TOTAL	60

Como podemos observar en el cuadro anterior 60 alumnos se encuentran en proceso de construcción, reconstrucción, reestructuración, formalización y/o afinación de sus trabajos de titulación. 41 de ellos están trabajando sobre un **Proyecto de Innovación Docente**, la mayoría recuperando los trabajos realizados en el eje metodológico dentro de la

Licenciatura en Educación. De estos trabajos de Innovación 11 corresponden a la vertiente intervención pedagógica, más de la mitad lo está haciendo en la de acción docente y 4 en la de gestión. Este hecho lo consideramos afortunado, ya que, desde nuestro punto de vista, la Propuesta de Innovación constituye el trabajo congruente, pertinente, acorde con la propuesta curricular de la LE 94 y su respectiva postura filosófica, teórica y metodológica. Además, de este panorama podemos inferir que, al ser la vertiente de intervención pedagógica y la de acción docente en las que mas alumnos están trabajando, son los maestros frente a grupo los que están optando por esta vía de titulación, lo que habla de la existencia de una orientación hacia la transformación..

Continuando con los datos, observamos que en el trabajo de tesis solo dos alumnos han seleccionado esta opción y seis lo han hecho por la tesina.

Estos 60 egresados son aquéllos que efectivamente están trabajando en su trabajo de titulación, mientras que hay aproximadamente 56 que se han registrado ante la Comisión de Titulación pero su trabajo no es continuo ni comprometido. En este último caso nos hemos dado a la tarea de motivarlos y atraerlos con una constante campaña de comunicación a través de distintos medios.

Resumiendo: 60 egresados están trabajando en su proceso de titulación y 56 manifestaron, al registrarse, su interés pero no están presentes. He aquí un primer problema.

En cuanto a la titulación

El estado de la titulación en la LEPEP 85 se presenta en el siguiente cuadro:

PROPUESTA PEDAGOGICA	9
TESIS	19
TESINA	68
TOTAL	86

En este plan se hace necesario realizar una fuerte campaña de motivación para incrementar el número de egresados que obtengan su título. Se está organizando un seminario de titulación para este plan.

En el cuadro siguiente podemos observar algunas cifras sobre el número de egresados de la LE 94 que se han titulado en la Unidad 097 D.F. Sur.

OPCION	NUMERO
TESIS	2
TESINA	1
PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	31
EXAMEN GENERAL DE CONOCIMIENTOS	114
TOTAL	148

En primer lugar podemos constatar que la opción que mayor número de titulados ha aportado es el Examen General de Conocimientos. En nuestra unidad 148 egresados se han titulado a través de éste. Por la vía de Proyecto de Innovación Docente lo han hecho 31 pasantes cuyos trabajos pueden consultarse en la Biblioteca de nuestra Unidad y la de la Unidad Ajusto. Y la tesis ha sido la vía para titularse de dos egresados y la tesina de uno.

Resumiendo: se han recibido un total de 148 egresados. Esto significa el 33.1%. Pero debemos considerar que del total de los 444 egresados de la LE 94, 106 egresaron recientemente en Julio de 2001 y ellos inician su proceso de titulación ahora en septiembre, fecha en que se realiza este reporte. Podríamos decir, entonces, que el porcentaje real de egresados asciende a 43.4%.

Viendo el asunto en términos de proporción se puede mirar así nuestro resumen:

OPCION	PORCENTAJE
TESIS	0.44%
TESINA	0.22 %
PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	0.72%
EXAMEN GENERAL DE CONOCIMIENTOS	25.7%
TOTAL	27.18%

Del total de egresados, considerando la sexta generación recién graduada, aproximadamente 27.18% de los alumnos se han titulado a la fecha.

Se ha observado que el Examen General de Conocimientos causa una fuerte atracción entre los egresados, tanto en los que están trabajando, en forma activa en sus trabajos de titulación, como en los pasantes ausentes registrados o no. Unas preguntas: ¿ Porqué de este hecho? ¿ Qué hacer? He aquí un segundo problema.

Otros problemas que se presentan en el proceso de titulación:

- El índice de titulación es todavía bajo
- Existe entre los egresados temor, desconfianza e incertidumbre hacia lo que el proceso de titulación significa
- Los egresados manifiestan carencias de carácter metodológico, de redacción, ortografía, comprensión de textos, organización de ideas, de procesos de análisis y síntesis, de búsqueda y sistematización de información
- Los asesores manifiestan algunas diferencias en lo que a nivel, contenido y estructura de los trabajos de titulación se refiere
- Se presenta una fuerte presión constante hacia los tiempos de los asesores para dedicarlo a la dirección, dictaminación y examen de los trabajos de titulación, lo que influye en el tiempo dedicado a cada trabajo y a cada alumno

ALGUNAS ACCIONES QUE SE HAN REALIZADO Y/O QUE SE PROPONEN PARA INCREMENTAR EL INDICE DE TITULACION EN LA LE 94 EN NUESTRA UNIDAD

- Desarrollo y actualización de una base de datos bajo el nombre de “ **Situación de los egresados respecto de la Titulación**” para el seguimiento, planeación y ejecución de acciones hacia el incremento del índice de titulación
- Realización de campañas continuas de motivación

hacia los alumnos y hacia los egresados de la LE 94 para que realicen su proceso de titulación a través de un sistema de comunicación por diferentes medios

- Orientación y apoyo continuo a los alumnos y egresados en cada momento del proceso de titulación
- Formación de grupos de asesores que dirigen trabajos de titulación para favorecer los procesos de conocimiento, análisis y consenso en lo que a concepción, desarrollo, estructura y nivel de exigencia de las distintas modalidades de titulación se refiere.
- Privilegiar la opción Proyecto de Innovación Docente como alternativa pertinente de titulación.

PROPOSITOS DE LA LICENCIATURA

Se busca que el maestro reflexione críticamente sobre su práctica docente, la retome como objeto de investigación, intervención y transformación

PROYECTO DE INNOVACION

Se busca la innovación educativa a concretarse en el ámbito particular y concreto de su práctica docente

PRINCIPIOS RECTORES DE LA LE 94

La práctica docente constituye el objeto de estudio de la LE 94 PROYECTO DE INNOVACION

La innovación educativa implica la transformación del proceso educativo sustentado en la valoración y recuperación de la tradición pedagógica, la indagación de alternativas de cambio y la creatividad permanente.

PERFIL DE EGRESO

- Modificará los elementos que conforman su práctica docente para darle identidad y especificidad a su labor profesional
- Podrá responder en forma crítica y propositiva a

las nuevas alternativas y propuestas educativas, acordes a los retos que se le presenten

- Será un profesional en la docencia que transforme e innove su práctica docente con base en las características socioculturales y necesidades e intereses de sus alumnos
- Desarrollará un sentido crítico y autocrítico de las diversas prácticas educativas para incorporar y/o diseñar propuestas innovadoras
- Poseerá elementos teórico-metodológicos para interrelacionar la práctica docente que conlleva la investigación educativa
- Manifestará habilidades y actitudes que posibiliten su desarrollo como profesional en constante actualización



(El enamorado) G. Cantú

PROYECTO DE INNOVACION

El proyecto de innovación da consistencia a la propuesta de elaborar el trabajo recepcional como parte de los procesos de formación de la LE 94.

Aquí, el profesor propone alternativas que transformen su quehacer profesional, describe las condiciones particulares de su aplicación y, a través de su seguimiento y evaluación, establece las modificaciones necesarias a su propuesta.

ALUMNOS TITULADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PLAN 94

UNIDAD 097 D.F. SUR UNIVERSIDAD PEDAGOGICA

Lukrecia

Marco Antonio Rivera Cortés
Maestro-Alumno de la Unidad UPN 097 D.F. Sur

Como todos los días que deberíamos salir temprano para ir a la escuela, el lunes, mi hermana ya estaba lista con su uniforme de deportes y yo aun no terminaba de peinarme, al fin y al cabo me habían recortado el cabello el sábado anterior.

- Manuel se nos hace tarde- gritó mi hermana desde el pasillo.

Dejé de contemplarme en el espejo, tomé la leche que estaba servida en el vaso y corriendo a la puerta agarré mi mochila para acudir a su llamado, - ya voy, ya voy- decía mientras realizaba estas acciones.

Ibamos camino a la escuela cuando, de repente, entre los matorrales, vi moverse algo.

- ¿Ya viste? - le comenté a Dulce.

- ¡Qué ver ni que nada! Apúrate que vamos a llegar tarde.

- Tienes razón - le contesté, cuando nuevamente vi que algo se movía con celeridad.

- ¡Es una rana! - grité con asombro.

- ¿Una rana en invierno?;Estás re loco! - me contestó sin voltear siquiera.

- Deveras, mírala.- y más por mi insistencia que por ganas volteó a donde le indicaba con el dedo.

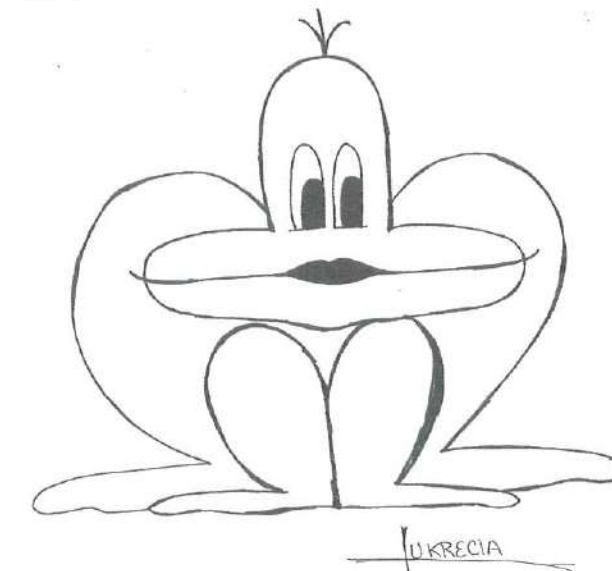
Pero, como para molestarme más, la rana no volvió a aparecer.

- Tu sigues viendo marcianos y enanos, mejor duérmete más temprano para que no estés soñando en esas cosas- dijo mi hermana con tono irónico.

Continuamos nuestro camino. De repente sentí un golpe en mi mochila, me di la vuelta para ver quien me había pegado y no vi a nadie.

- No te distraigas- dijo mi hermana, y continuamos nuestro camino.

Al llegar a mi salón, puse la mochila en el suelo y escuche una vocecilla gemir, no le hice caso y me dediqué a realizar los ejercicios que me marcaba el maestro, al sacar mi lápiz noté que éste era de color verde, no recordaba haber metido ningún lápiz verde en mis cosas, pero la voz del maestro me regreso a mi aula.



- Manuel, apúrate y deja de distraerte.

A la hora del recreo, saqué mi lonchera y fui a buscar a mi hermanita para comer con ella, al abrir el "toper" me di cuenta que la ranita se había comido la mitad de mi *sandwich*.

- Qué hambre tenía- dijo la rana-Mi hermana y yo nos miramos asombrados y no pudimos articular una palabra- No tendrás un refresquito o un poco de agua- continuó la rana.

Aun sin hablar mi hermana le ofreció su jugo.

- Muchas gracias muchachita -.

- Ya vez como si había una rana -.

- Sí, soy una rana y me llamo Lukrecia.

Un sin fin de preguntas se agolparon en mi cerebro, seguramente también en el de mi hermana, pero no sabíamos cómo hacerlas, en ese momento solo pensamos en alimentar a nuestra nueva amiga y esconderla bien para después llevarla a nuestra casa.

El tiempo que transcurrió, después del recreo se nos hizo eterno, no sé si la maestra nos habló de los planetas o de los plátanos, mi pensamiento estaba mas preocupado por llegar a casa que en el tema, después de dos interminables horas por fin sonó el timbre que marcaba el fin de un día de clases y salí corriendo Dulce ya me esperaba en la puerta.

Ya en casa, subimos a mi habitación y pusimos a Lukrecia en un tortuguero que teníamos a la mano.

- ¿Por qué me ponen aquí?, no soy una tortuga. Ah y no me vayan a querer dar insectos, mejor tráiganme un pan con mermelada - replicó.

¿Quién eres tú? ¿De dónde vienes? ¿Por qué puedes hablar? ¿Eres un príncipe? ¿Una princesa? ¿Cómo llegaste a mi lonchera? ¿Tienes frío? ...Continuamos haciendo preguntas, tantas como nos iban saliendo a ambos, hasta que no pudimos más.

- ¿Ya terminaron? Ahora siéntense para poder explicarles. Como se pueden dar cuenta, prosiguió Lukrecia, y ya se los dije, soy una rana, ni un príncipe, ni una princesa, solo una rana común y corriente. Puedo hablar por que ustedes me quieren escuchar, los seres humanos han olvidado ya que todas las especies de la tierra tenemos un mismo origen y un mismo destino. Es cierto que ustedes han podido ir a la Luna y poner sus huellas sobre el satélite natural de la tierra, pero también es cierto que gracias a los hombres las especies como yo y muchas otras estamos en peligro de extinción. Pero mientras alguien quiera escucharnos y ayudarnos hay esperanza para seguir compartiendo este bello planeta, donde convivimos con seres que quizá ustedes no pueden ver por su tamaño, pero que los más pequeños si alcanzamos a percibir. Estoy aquí porque cuando les vi supuse que ustedes me escucharían y me ayudarían a dar a conocer lo que los más pequeños pensamos de la Tierra y las ideas que tenemos para mejorar nuestro hábitat.

- ¿Cómo los podemos ayudar? - Preguntamos.

- Primero, no me ayudan nada mas a mí ni a los animales mas pequeños, se ayudan también a ustedes. Deben entender que la Tierra es nuestra casa común y que al destruirla se destruyen ustedes mismos; la forma de ayudarnos es hacer conciencia de que la ecología no debe ser solo una materia de estudio, sino una forma de vida.

- No te entiendo- dijo Dulce.

- Sí mira, no solo debemos saber que es malo tirar la basura, si no también hay que evitar usar productos de plástico que no se pueden reciclar o reducir.

Pasamos la tarde hablando con Lukrecia, nos explicaba los cambios tan drásticos que ha sufrido nuestra comunidad al convertir los terrenos de siembra en terrenos de vivienda y cómo al ir retirando los árboles permitimos que el viento y la lluvia erosionen la tierra.

Al día siguiente organizamos con nuestros compañeros un club ecológico al que pusimos por nombre Lukrecia, comenzamos por limpiar el terreno donde habíamos descubierto la ranita, recogimos toda la basura que había en él. Nunca creí que hubiese tanta

basura en un lugar tan pequeño, desde diminutas envolturas de dulces y envases de refresco, hasta un sillón viejo semichamuscado. Limpiar el terreno fue toda una aventura en la que nos involucramos todos los miembros del club. Separamos la basura y sembramos algunas plantas que no requerían de muchos cuidados, Lukrecia nos fue diciendo algunos secretos, que quizá habíamos estudiado ya en la clase de ciencias naturales y a los que no pusimos atención en su momento. Por cada planta sembrada nosotros estábamos devolviéndole al subsuelo un poco del agua que consumimos, también creábamos un lugar para que algunos insectos vivieran ahí, hasta entonces no nos habíamos percatado de la importancia de los microecosistemas, era algo bello y como un cuento: Imaginar a los pequeños insectos alimentándose de partículas aún más pequeñas que ellos, transportando nutrientes a la raíz de las plantas y a ellas mismas transformar la luz en energía era como soñar despierto, pero Lukrecia nos lo explicaba de una manera tan sencilla que parecía que lo estábamos viviendo, que éramos nosotros los que realizábamos las acciones, en verdad comprendimos que somos parte de un todo biológico, que nosotros necesitamos de cada uno de los seres vivos como ellos necesitan de nosotros.

Nuestro club empezó a crecer, pero siempre es difícil convencer a los demás de que para salvar nuestro mundo se necesita la ayuda de todos.

Edgar, un compañero de clase de mi hermana, estaba muy enojado porque la atención de los maestros y nuestros compañeros la acaparábamos los miembros del club ecológico y este enojo nos llevo a un acontecimiento muy desagradable:

Lukrecia tenía como hábitat temporal una pequeña fuente de barro que Circe, compañera de Dulce, había llevado a la escuela. Mientras reforestábamos el jardín escolar, Edgar entro al aula de usos múltiples y se llevó a Lukrecia en un frasco de cristal. Al terminar nuestra labor Dulce y yo fuimo a despedirnos de la ranita y cual fue nuestra sorpresa al descubrir que ya no estaba en su lugar. Nos pusimos a buscarla por todo el salón, bajo las mesas y las bancas, atrás del estante, recordamos que a Lukrecia le gustaba leer mucho y rebizamos en los estantes de la biblioteca y no la encontramos por ningún lado. Después de buscarla por todos lados le avisamos a la maestra y a nuestros compañeros, fue ahí cuando Socorro, una niña pecosa

y muy distraída, nos dijo:

- Parece que vi a Edgar salir del salón hace un rato, llevaba un frasco en la mano.

- Pero él no pertenece al club. ¿Por qué vino a la escuela en sábado?- Pregunto Dulce.

- No lo sé, pero vamos a preguntarle- dijo Raúl.

- Yo sé donde vive- puntualizó Martha.

Todos fuimos a la casa de Edgar que vivía en uno de los edificios cercanos a nuestra escuela.

Mientras esto pasaba, en la casa de Edgar, él trataba de hablar con Lukrecia.

- Ahora dime, ¿Cómo te llamas?- Pregunto Edgar.

- Krooac- Contesto Lukrecia.

- No que tú eras un animal inteligente, deveras que los hemanitos están bien locos, y más lorensos los que les hacen caso.

- Krooac, krooac, croac, - respondía Lukrecia.

- Si no me dices ninguna palabra voy a dejar que mi gato coma rana, ¿comprendes?

- Krooac.

- Riin, Riin.

- Edgar llaman a la puerta, ve quién es.

- Si mamá, ahorita veo.

Al abrir la puerta Edgar se dio cuenta que éramos todos los miembros del club.- ¿Ustedes que hacen aquí?- Dijo desconcertado.

Venimos por nuestra rana. ¿Qué le hiciste? ¿Dónde esta? ¿Por qué te la robaste? ¡Ahora si te mandaste!

- Quién es hijo

- Mis compañeros de la escuela ma'.
- Ofréceles un refresco hijo, hace mucho calor.
- Ya nos vamos señora, solo venimos por una cosita que nos va a dar Edgar.
- ¿Ya, dinos donde tienes a Lukrecia o le decimos a tu mamá que te la robaste?
- No ahorita se las traigo. Nomás quería platicar con ella pero no habla nada.
- Solo habla con quien la quiere oír.
- Yo la quería oír y no dijo nada.
- Con quien quiere escuchar lo que dice y a tí no te interesan los seres vivos, y ya deja de hablar y tráela.

Pasamos todos a buscar a Lukrecia y no la encontramos, la buscamos nuevamente por todos lados y nada.

- Ya dinos donde la dejaste.
- Estaba aquí con mi gato.
- ¿Con tu gato?- Preguntaron las niñas.
- Busquen al gato, no se la haya comido- sugirió Dulce.
- Yo lo vi que se salió cuando gritó la mamá de Edgar – puntualizó Socorro.

Todos salimos a buscar al gato por el edificio y al final lo encontramos lamiéndose las patas y limpiándose los bigotes en las áreas verdes.

- Ya se la comió. – Dijo Raúl.
- Gato malo – dijeron las niñas.
- A quien se comieron – escuchamos una vocecita entre la maleza.

- ¿Quién dijo eso?- pregunto Edgar.
- Pues yo.- repitió la misma.
- ¡¡¡Lukrecia!!!- gritamos todos, mientras Edgar ponía cara de asombro.
- Si sabe hablar, la escucharon.
- Claro que si, lo abrazamos y echamos a reír.
- Le pedí al gato que me trajera al jardín porque después de tanto tiempo de estar encerrada en mi fuente y en el frasco ya me había olvidado de lo bella que es la naturaleza, es mas ya me estaba acostumbrando tanto a las atenciones de ustedes y a los panes con mermelada y los dulces que me regalaban que me estaba echando a perder, no quería decírselos pero creo que ya debo regresar a mi casa.

- Pero ésta es tu casa.- dijo Dulce.

Té comprendo- Conteste con desgano- pero estamos muy lejos de donde te recogimos.

- Si pueden llevarme hacia allá se los agradeceré.

Tomamos a Lukrecia y colocándola sobre mi gorra nos encaminamos a mi casa.

- En el llano que esta por el canal es donde vivo, no me dejen en donde me encontraron, había caminado hasta ahí para poder encontrar a alguien con quien hablar cuando los vi a ustedes.

- Esta bien te llevaremos al canal.

Caminamos lentamente hasta el llano donde había un canal que en otros tiempos había sido de riego y hoy uno de aguas sucias, comprendimos que la siguiente labor del club sería rehabilitar el mismo y si era posible poner algunos peces. Dejamos a Lukrecia y nos despedimos de ella, viéndola alejarse entre la maleza.



Comunicación y Educación: La interacción, concomitante de la comunicación

Gerardo Ramos Olaguibel
Asesor de la Unidad UPN 097 D.F. Sur

El proceso de enseñanza-aprendizaje es, por excelencia, un acto de comunicación, donde el profesor y alumno interactúan con el fin de lograr propósitos educativos previamente planteados. En esta interacción juega un papel muy importante la retroalimentación, tanto la demandada por el alumno para su propio aprendizaje como la requerida por el profesor y que constituye una información valiosa que se traduce en interés, compromiso y comprensión del proceso, gestos, movimientos, preguntas, etc., y que constituyen reacciones en la situación comunicacional en la sala de clases.

La retroalimentación permite al emisor verificar la efectividad de sus mensajes, al mismo tiempo que orientar sus futuras acciones con el fin de lograr los propósitos deseados. Como existe interdependencia entre el receptor y emisor, se va conformando una retroinformación permanente y es en esta relación de interdependencia mutua donde existen diferentes niveles de interacción.

Primer nivel.- Se presenta al darse una relación meramente física, como sería el caso de dos personas conversando cada una centrada en su propio mensaje, sin interesarse mayormente en lo que emite el otro.

Segundo nivel.- Se refiere al de la acción-reacción, en donde se emiten mensajes con el fin de influir en el comportamiento de otros y, por tanto, la retroalimentación es utilizada para determinar si este propósito se está logrando y, en caso contrario, redireccionarlo.

Tercer nivel.- Alude a la interacción empática entre los involucrados en el proceso, es decir, en este tipo de relación se trata de inferir los estados internos del otro, comparándolos con sus propias disposiciones, lo que comúnmente se llama ponerse en el lugar del otro. En este caso, el propósito de la comunicación implica compromiso afectivo por lo que pueda decir, sentir o pensar el otro.

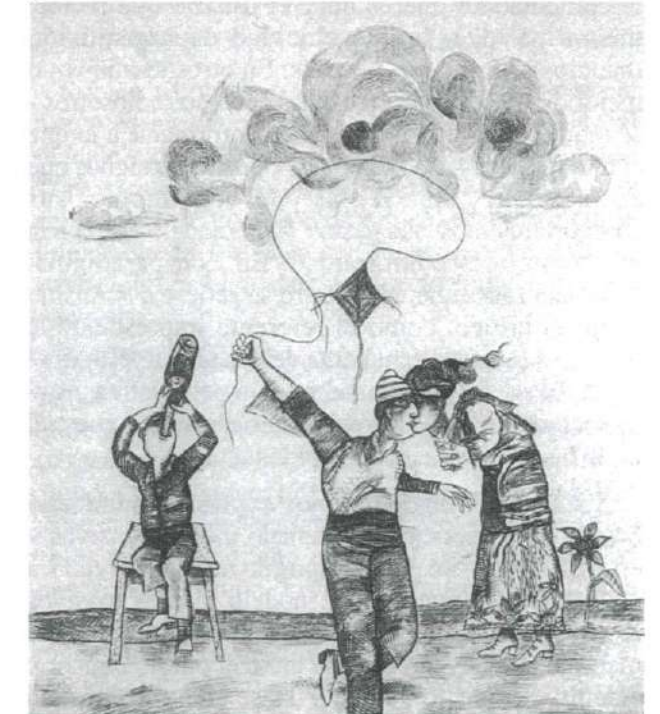
Cuarto y último nivel.- Tiene que ver con la interacción o asunción recíproca de roles. El objetivo de la interacción, en este caso, es obtener una perfecta

combinación de si mismo con el otro, con una capacidad para predecir y conducirse de acuerdo con las mutuas necesidades.

Vilna Papić V. (I) Expresa que la gran mayoría de los autores coinciden en afirmar que el propósito de la comunicación es afectar o influir en la conducta humana. Esto implica que la emisión de un mensaje, además de contener información, conlleva una intención consciente o inconsciente de establecer relación psicológica entre emisor y receptor. El receptor reacciona y emite, a su vez, estímulos que hacen reaccionar nuevamente, de este modo se establece interacción recíproca entre quien envía el mensaje y quien lo recibe.

MODELOS COMUNICATIVOS VS. MODELOS PEDAGÓGICOS

Según Gabriel Larocque (II), se pueden poner en paralelo tres modelos de comunicación y tres modelos



(Nocturno, 1977) G. Cantú

educativos homólogos respectivamente.

El primer par de ellos se refiere, por un lado, a los modelos de comunicación basados en el esquema lingüístico, cuyos teóricos más representativos son Shannon y Weaver, Jakobson y, en general, por todas aquellas teorías que explican a la comunicación como sistema de transmisión de informaciones; lo importante a rescatar de ellas es el rol que le asignan al código, ya que en este esquema se considera la existencia previa de un código y de la necesidad de que éste sea un referencial común a los dos polos de la comunicación: emisor y receptor. Del otro lado, y en una franca correspondencia tenemos al modelo pedagógico basado en el paradigma donde el maestro es el quien desarrolla el contenido, lo expone, manda hacer ejercicios de asimilación y de aplicación, entre otros, aquí el objeto común del maestro y alumno es el contenido. En ambos casos - nos referimos al modelo informativo de comunicación arriba descrito y este tipo de pedagogía-, podemos observar que tanto el emisor (o maestro) como el receptor (o alumno) están ligados por un código común, exterior a ellos, así como a una información o saber que existen fuera de ellos.

En esta concepción de la comunicación se otorga gran importancia al conocimiento del código y es gracias a la convencionalidad preestablecida como las partes pueden comunicarse. Tal como ocurre en la telemática ya que en ella es primordial que los parámetros de telecomunicación sean idénticos entre la computadora que emite y el usuario que recibe: misma paridad, igual velocidad de transmisión (baudios), mismo bip stop, etc. En otros términos - o mejor dicho con referentes más cercanos a nosotros - se requiere que el alumno debe conformarse a lo que el maestro le enseña, repetir las figuras, los signos que él emplea, las reglas de conducta, sus comportamientos, sus gestos. Este modelo llama a la imitación, a la conformidad. En este paradigma, sentencia Larocque, el maestro se refiere a sí mismo como el crítico, como el referente imprescindible externo a lo que el estudiante debe codiciar, esto es el saber. El rol del estudiante, en esta perspectiva, es el de memorizar, repetir, reproducir ese saber, pues, él no lo ha inventado, ni se le pide tal cosa.

La segunda diada que nos explica el autor está basada en el modelo denominado medios masivos y en el modelo de la pedagogía no directiva. La característica principal del modelo medios masivos es la no participación del público en la fabricación del mensaje. No hay interacción entre el puesto emisor y el público que lo recibe y si se llega a dar esta interacción, se da de una manera muy débil. En cuanto

a la pedagogía no directiva, llevada al extremo, sus características más sobresalientes son que invita al enseñante a jugar un rol que tiende hacia cero, ya que él no debe actuar sobre el alumno, pero si motivarlo a producir el saber. Debe respetar uno de los principios que reza: "A puero discat magister" o "Es el maestro quien aprende del alumno". El maestro debe consecuentemente desaparecer, volverse la sombra de su alumno, pues, el enseñante debe amar a su alumno al punto donde él no exista más como enseñante.

Estos modelos invitan a los receptores al silencio. Sin embargo, y a pesar de la exageración en cuanto a la desaparición del maestro, el modelo de la pedagogía no directiva se acerca a lo que debería ser un modelo epistémico, es decir, un modelo que respeta el hecho de que todo conocimiento es una construcción personal, y que toda actividad de aprendizaje necesita de las estructuras cognitivas del educando. Este modelo respeta de hecho los conceptos principales de la corriente de la psicología cognitiva. Sin embargo, pone al enseñante y al alumno en una posición paradójica.

La tercer diada analizada por Larocque está compuesta por la comunicación sistémica o comunicación pragmática y el modelo educativo sistémico o modelo interactivo. En el modelo de comunicación sistémico tenemos que los dos polos de la comunicación (estos son el receptor y el emisor) están sobre un pie de la igualdad, puesto que el mensaje se manifiesta sobre dos bases, el contenido propiamente dicho o comunicación literal, y la relación, es decir, la posición que toman los actores de la comunicación, el uno con respecto al otro (relación simétrica o complementaria), también conocida como la dimensión metafórica o meta-cognición. Es así como el mensaje no es más la emisión de un emisor, puesto que esto se transforma más bien en un producto, un co-texto, resultado de la interacción de dos figuras, sean **A** y **B**. Así tenemos que $MENSAJE = A * B$, donde es necesario ver que el sentido de un mensaje no proviene únicamente de la adecuación del mensaje al código, sino de las actividades de los interlocutores presentes. Importa también entender que el sentido del mensaje no viene de una actividad de interpretación por **B** de este mensaje, sino del hecho de su intervención sobre **A**, es en este sentido, como puede decirse que el mensaje es un co-texto: dos autores obran simultáneamente sobre la producción. Ahora bien, su contraparte es el modelo educativo sistémico, cuyas características son: la función educativa del educador que consiste idealmente (bajo este paradigma) en hacer surgir o

emerger la personalidad de su alumno, esto es, debe favorecer el desarrollo de las capacidades y talentos de su alumno. Sin que por ello, el propio alumno deje de comprender que es él quien concurre también al surgimiento de las cualidades del maestro.

Una concepción interactiva nos permite comprender que el buen maestro es un producto del alumno y viceversa. Este juego no se limita a los aspectos psicológicos de las personas implicadas, sino también afecta la dimensión cognitiva, es decir, todo eso que se aborda al entablar de construcción de conocimientos. En efecto, en este esquema, el contenido pedagógico debe ser visto como una co-producción, no es solamente el maestro que da o hace accesible el conocimiento a sus alumnos, no, ellos concurren también a su producción, ya sea interactuando con el maestro o elaborándolo ellos mismos.

Es así como notamos que el maestro es objeto de un desafío: debe ser derribado, negado por sus alumnos (la muerte del maestro). Pero esta relación no es unívoca: en contraparte, el maestro debe violentar al alumno, hundir su cabeza en el agua a fin de que su espíritu (una vez fuera su cabeza del agua) aspire fuertemente la verdad. Este modelo supone, pues, una misma actitud del maestro y el alumno, cada uno participando en la producción del saber y en la conformación de personalidades auténticas. El modelo interactivo elimina de hecho la dimensión pasiva presente en los dos modelos anteriores. En cierta medida, este último modelo es un modelo de discusión recíproca. Cada uno de los participantes debe aprender a cambiar el tipo de relaciones: pasar por ejemplo del tipo simétrico al tipo complementario, y de una posición baja a una posición alta y viceversa.

La divisa ideal de la escuela no puede seguir siendo: "El maestro aprende del alumno", sino "el maestro y el alumno aprenden y enseñan uno del otro".

Al revisar el texto de Joan Tough (III), encontramos que ahí este autor define el término "comunicación" para referirse a un intercambio de significados, en todo ello, el lenguaje nos proporciona un sistema para representar nuestros significados internos, nuestro pensamiento, y para interpretar los significados que otros manifiestan al utilizar el lenguaje; es decir, constituye un medio para comunicarse.

El mismo autor nos aclara que con el término "lenguaje", se alude a un sistema de signos a través del cual representamos y transmitimos nuestro significado. El lenguaje consta de "palabras", que son rótulos o marbetes aplicados a los objetos, acciones y

sucesos. Y aunque los significados de las palabras son, en algún sentido, únicos e individuales, podemos utilizarlas en la comunicación en la medida en que los significados han sido establecidos y acordados a través de sus uso.

Sabemos de antemano que el lenguaje no es el único medio del que disponemos para comunicarnos con los demás. Habitualmente utilizamos expresiones faciales y gestos para comunicarnos, pero los significados que podemos intercambiar de esta manera son limitados, y, generalmente, en tales casos debemos recurrir, a la vez, al lenguaje oral para asegurarnos de que se ha representado plenamente el significado. Así, por ejemplo, los gestos de sacudir la cabeza y fruncir el entrecejo pueden indicar al niño que se desapruueba su comportamiento, por lo que procedemos a explicarle verbalmente si pretendemos que comprenda el porqué.

Es evidente que el lenguaje juega un papel importante en la comunicación dentro de la escuela. Si el niño se mostrara incapaz de utilizar el lenguaje para expresar sus ideas e intenciones, a los demás sólo les restaría adivinar el provecho que él está teniendo de las experiencias. Si no puede entender lo que los profesores y otras personas desean comunicarle a través del lenguaje, comprenderá escasamente sus experiencias en la escuela. Cualquier niño cuyas destrezas en el uso del lenguaje no lleguen a satisfacer las demandas de esta índole, se verá, inevitablemente, en una situación de desventaja en la escuela.

LENGUAJE Y PENSAMIENTO

Si bien, el objetivo de este apartado del presente ensayo es introducirnos en el tema concerniente al lenguaje y aprendizaje, previo a ello retomaré algunas ideas expuestas por Joan Tough, referentes a la importancia de la conversación del maestro para el aprendizaje de los alumnos, ideas que me parecen interesantes y bien darían el marco del tema por desarrollar.

Joan Tough nos dice en la introducción al capítulo titulado "La conversación de los maestros" lo siguiente: Los maestros conversan para organizar, pues, es a través de la conversación como transmiten actitudes y decisiones que determinan cómo los niños pasan su tiempo en la escuela. La conversación de los profesores desempeña un papel importante en el aprendizaje del niño. Lo que los maestros les dicen tiene un importante efecto sobre la visión que cada uno de ellos tiene de sí mismo y puede determinar el que su aprendizaje sea satisfactorio o no. La conversación de los maestros contribuye a la

comprensión que los niños tienen de sus experiencias en la escuela, al desarrollo de destrezas y a la adquisición del conocimiento.

No obstante de ello, los niños no aceptan pasivamente todo lo que ocurre en la escuela, ni se motivan con todo lo que el profesor dice. Reaccionan a la conversación del maestro de acuerdo con sus experiencias pasadas en casa y en la escuela. Puede que reaccionen con buena disposición y que cooperen, o bien con hostilidad o indiferencia cuando se sienten obligados a tolerar algo que es inevitable. La conversación con los maestros desempeña un importante papel para determinar, mantener y reforzar la imagen que tienen los niños de la escuela.

El aprendizaje del niño comienza con la información que obtiene, a través de sus sentidos, acerca de determinados aspectos del mundo que le rodea. Observa, examina, manipula objetos y materiales su propia interacción con los aspectos concretos de su vida le aporta la información que se transformará en un modelo internalizado, al que puede referirse; todas las experiencias "de primera mano" a las que el niño tiene acceso constituyen la base de su aprendizaje o comprensión.

Pero las experiencias concretas es solo una parte de la experiencia global del niño. Pues durante gran parte de su tiempo el niño se ve inmerso en un intercambio social con otras personas, intercambio en el que la conversación ocupa un lugar relevante y que se halla vinculado a sus experiencias cotidianas concretas.

En este sentido, los planteamientos formulados por Vigotsky nos ayudan a entender cómo el intercambio social y la conversación se influyen mutuamente en la experiencia propia del niño, puesto que las palabras usadas en una conversación son signos que se refieren a objetos y acciones, que por el solo hecho de oírlos y que aluden a diversos aspectos de su experiencia ayuda primeramente al niño a diferenciar las diversas partes de tales experiencias. Las palabras en sí, ayudan al niño a formar conceptos básicos, pues cada vez que se utiliza una palabra, su atención se ve atraída hacia un ejemplo más del concepto. En la medida que el niño oye y utiliza palabras está ayudándose a ordenar y clasificar sus experiencias. Con el tiempo, las palabras vienen a representar nociones generalizadas, abstraídas de múltiples experiencias, convirtiéndose así, en medios de comunicación cuando los hechos a los cuales se refieren han tenido ya lugar o no han ocurrido aún.

Antes de concluir este punto me gustaría, algo que considero ya imprescindible, tan solo bosquejar

(porque es algo muy complejo) las diferencias que existen entre Vigotsky y Piaget, en cuanto a cómo miran al lenguaje y su relación con el pensamiento. En el enfoque de Vigotsky, el lenguaje desempeña una parte esencial en el desarrollo conceptual (el mismo expresó que muchos conceptos no pueden desarrollarse únicamente a partir de las experiencias directas y que el lenguaje es el medio por el cual se puede ayudar a los niños a comprender relaciones abstractas, que no son fácilmente reconocibles). En tanto Piaget y colaboradores resaltan el hecho de que el pensamiento del niño surge a partir de sus propias acciones, las cuales le permiten elaborar marcos internos de referencia, que son la base del significado.

Luria (IV), precursor de la psicología soviética, expone lo siguiente en torno al lenguaje del niño:

Que se debe estudiar la actividad mental del niño como el resultado de su vida, en ciertas circunstancias sociales determinadas. La actividad mental humana se desenvuelve en condiciones de auténtica comunicación con el entorno, en el transcurso de la cual el niño adquiere de los adultos la experiencia de muchas generaciones. La transición desde el mundo animal hasta el nivel humano significa la aparición de un nuevo principio de desarrollo. En el nivel animal el desarrollo de los procesos superiores en cada especie es el resultado de la experiencia individual, pero con la transición del hombre, la forma básica del desarrollo mental pasa a ser la adquisición de las experiencias de otros mediante la práctica conjunta y el lenguaje.

El lenguaje, que recoge la experiencia de generaciones o de la humanidad, hablando en un sentido más amplio, interviene en el proceso del desarrollo del niño desde los primeros meses de su vida. Al nombrar los objetos y definir así sus conexiones y relaciones, el adulto crea nuevas formas de reflexión de la realidad en el niño, incomparablemente más profundas y complejas que las que éste hubiera podido formar mediante su experiencia individual. Todo este proceso de la transmisión del saber y la formación de conceptos, que es el modo básico en que el adulto influye en el niño, constituye el proceso central del desarrollo intelectual infantil. Si no se toma en cuenta el proceso educativo esta conformación de la actividad mental infantil, no es posible comprender ni explicar casualmente ninguno de los hechos de la psicología del niño.

Sería erróneo suponer que el intercambio verbal con los adultos cambia simplemente el contenido de la actividad consciente del niño, sin cambiar también su forma. La intercomunicación con los adultos tiene ese significado decisivo porque la adquisición de un

sistema lingüístico supone la organización de todos los procesos mentales del niño. La palabra pasa a ser así un factor excepcional que da forma a la actividad mental, perfeccionando el reflejo de la realidad y creando nuevas formas de atención, de memoria y de imaginación, de pensamiento y de acción.

Con la adquisición de un "complemento tan extraordinario" como es la palabra, el factor nuevo más importante de la etapa humana, se introduce -nos aclara Luria que en palabras de Paulv-, un nuevo principio de actividad nerviosa... la abstracción, y con ella, la generalización de las innumerables señales del sistema anterior y, otra vez, el análisis y la síntesis de estas señales generalizadas nuevas; en esto se apoya la capacidad infinita del hombre para orientarse en el entorno y así mismo su más alta forma de adaptación: la ciencia.

La palabra tiene una función básica, no sólo porque indica el objeto correspondiente del mundo externo, sino también porque abstrae y aísla la señal necesaria, generaliza las señales percibidas y las relaciona con determinadas categorías. A esta sistematización de la experiencia directa se debe el que el papel de la palabra en la formación de los procesos mentales sea tan excepcionalmente importante.

Fue Vigotsky uno de los primeros en exponer la opinión acerca de que el lenguaje juega un papel decisivo en la formación de los procesos mentales, y que el método básico para analizar el desarrollo de las funciones psicológicas superiores es investigar la organización de los procesos mentales que tienen lugar bajo la influencia del lenguaje.

ENFOQUE DE LOS PROGRAMAS DE ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

El propósito de los programas de estudio de Español para todos los niveles de educación básica es lograr que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas, y que sean capaces de usar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos, dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual.

Para el caso particular de los programas de Español en el nivel de primaria se busca propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. Y para alcanzar este propósito se considera necesario que los niños:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.

- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
 - Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos.
 - Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura.
 - Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético. Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
 - Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
 - Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.
- En lo que corresponde a la secundaria, se plantea que los alumnos:
- Consoliden su dominio de la lengua oral y escrita.
 - Incrementen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
 - Comprendan el papel de las reglas y normas de uso de la lengua en la comunicación de ideas y las apliquen sistemáticamente.
 - Aprendan a reconocer las diferencias entre distintos tipos de texto y a construir estrategias para su lectura e interpretación.
 - Sean capaces de aplicar estrategias para la redacción de textos de acuerdo con sus necesidades personales.
 - Adquieran el hábito de revisar y corregir textos.
 - Lean con eficacia, comprendan lo que leen y aprendan a disfrutar de la lectura.
 - Sepan buscar y procesar información para emplearla en la vida diaria y para seguir aprendiendo en la escuela o fuera de ella.
 - Los programas de estudio de Español para la primaria y la secundaria se abordan mediante cuatro ejes:
 - Lengua hablada. El trabajo en este eje tiene como

objetivo principal incrementar en el alumno las habilidades necesarias para que se exprese verbalmente con claridad, precisión, coherencia y sencillez. Esto obedece a que tradicionalmente se ha dedicado una atención insuficiente al desarrollo de las capacidades de expresión oral en la escuela primaria. Esta omisión es grave, pues las habilidades requeridas para comunicar verbalmente lo que se piensa, con claridad, coherencia y sencillez son un instrumento insustituible en la vida familiar y en las relaciones personales, en el trabajo, en la participación social y política y en las actividades educativas.

• Lengua escrita. A través de las actividades en este eje, el alumno adquirirá los conocimientos, estrategias y hábitos que le permitan consolidar la producción e interpretación de varios tipos de texto, y de esta forma perciban y practiquen la función comunicativa de la lectura y la escritura.

• Recreación literaria. En este eje se busca abordar contenidos relacionados con el conocimiento de los géneros literarios, fomentar la lectura y el disfrute de la literatura y ensayar la creación de obras literarias. Con el término «recreación literaria», se quiere indicar al mismo tiempo el placer de disfrutar los géneros de la literatura y el sentimiento de participación y de creación que despierta la literatura y que los niños deben descubrir a edad temprana.

• Reflexión sobre la lengua. En este eje se estudian algunos aspectos gramaticales. Se pretende que los alumnos utilicen correctamente la lengua, conforme a reglas reconocidas. Aquí se destaca que los contenidos gramaticales y lingüísticos difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos, separados de su utilización en la lengua hablada y escrita, y que solo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas.

CONCLUSIONES

Los tres modelos presentados no pueden ser vistos en términos de superioridad de uno con respecto al otro. El primer modelo es necesario e inevitable, nosotros aprendemos nuestra lengua materna de esta manera y muchos aprendizajes se producen así. El modelo de la educación no directiva y el del modelo interactivo, así como el tradicional coexisten y "co-funcionan" cotidianamente en el aula. Lo importante es tener conciencia de ello y actuar en consecuencia.

En su gran mayoría los maestros están de acuerdo en que el lenguaje juega un papel importante en la educación. Muchos apoyan esta afirmación aludiendo a la importancia de la lectura y la escritura como herramientas de las cuales depende, en gran medida, la educación. Muy pocas personas, sin embargo, reconocen la importancia de la conversación y dirán que ésta no puede contribuir de forma relevante en la educación, aunque están de acuerdo en que sirve a muchos objetivos prácticos en la escuela.

En la interacción con otras personas, la conversación estimula y confiere valor a las acciones de los niños; estas acciones proporcionan la base esencial para que los significados se asocien al lenguaje; participar en una conversación acerca de sus experiencias lleva al niño a discernir el significado de la conversación en la que se halla. De esta forma aumenta la comprensión del niño, apoyada y estimulada, a su vez, por la conversación, las experiencias concretas y la acción.

BIBLIOGRAFÍA

- (I) Papic Vilna V. ET AL. Importancia de la Retroalimentación en el Desarrollo de Habilidades Docentes de Comunicación, en revista "Tecnología y Comunicación Educativas", ILCE, año 2, No. 6, Febrero-Abril 1987.
- (II) Larocque Gabriel, Teorías de la Comunicación vs. Teorías del aprendizaje, en revista "Perfiles Educativos", No. 40, Abril-Mayo de 1988.
- (III) Tough Joan, Lenguaje, conversación y educación, el uso curricular del habla en la escuela desde los siete años, Edit. Visor, España, 1989.
- (IV) Luria A. R. y F. IA. Yudov, Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño, Edit. Siglo X, España, 1984.
- (V) Valdés B. Ma. Guadalupe, Espacio Educativo y Comunicación, en Tecnología y Comunicación Educativas, ILCE, año 2, No. 6, Febrero-Abril de 1987.
- (VI) Plan y programas de estudio de secundaria, 1993
- (VII) Plan y programas de estudio de primaria, 1993

Propuesta metodológica para el área de formación docente

Mtra. Roxana Lilian Arreola Rico.
Lic. Arturo Jiménez García.

Las instituciones de educación media superior y superior deben plantearse como una de sus líneas prioritarias la formación, capacitación y actualización de sus profesores, a través del desarrollo de un alto dominio disciplinario, el conocimiento didáctico-pedagógico, el manejo de habilidades y destrezas docentes, el empleo de software y equipo de cómputo como herramienta de trabajo, la adquisición de una segunda lengua, la recuperación de valores, el fomento de la crítica y la reflexión, así como la incursión a una educación humanista que permita a los profesores estar acorde a los nuevos estándares de calidad que habrán de incidir en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto es necesario fortalecer las acciones de formación y actualización de los profesores mediante programas que habrán de tener un fundamento teórico, una metodología para su diseño y desarrollo, así como las políticas y procedimientos de planeación, operación y control.

A continuación se plantea la metodología general para su diseño y fundamentación, independientemente del plan de estudios que se atienda.

I. Objetivo.

Establecer los lineamientos generales que permitan orientar las acciones para la detección de necesidades de formación y actualización de profesores, así como para el diseño e implantación del programa de formación docente y su evaluación, y de esta manera, realizar un proceso metodológico en la determinación de actos académicos.

II. Estrategia.

La determinación y realización del programa de formación docente implica cuatro etapas:

- Diagnóstico de necesidades de formación y actualización.

- Diseño del programa.
- Implantación del programa.
- Seguimiento y evaluación del programa.

Cada una de estas etapas requiere de un procedimiento metodológico para su realización y de actividades específicas que contribuirán al logro de los objetivos de la formación docente.

III. Diagnóstico de necesidades de formación y actualización de profesores.

El diagnóstico constituye la primera etapa para el establecimiento del programa institucional, el cual consiste en identificar las necesidades y deficiencias que presentan los profesores respecto a su campo disciplinario, así como a los conocimientos, habilidades y herramientas didáctico-pedagógicas que se requieren para ejercer la docencia. En este sentido, el diagnóstico permitirá orientar las acciones de mejoramiento del profesorado.

¿En qué consiste?

Se consideran necesidades de actualización cuando el profesor posee conocimientos sobre el tema pero que ya no es vigente o que requiere complementarse con los avances teóricos, científicos y tecnológicos, ya sea de carácter disciplinario o del ámbito pedagógico.

Por otro lado, se entiende por necesidades de formación a aquellos aspectos o conocimientos que no posee el profesor pero que son indispensables para realizar su trabajo docente, ya sea de algún campo disciplinario, o bien, del didáctico-pedagógico.

¿Cuál es la metodología recomendada para realizar el diagnóstico?

La metodología para realizar el diagnóstico incluye tanto una fundamentación teórica mediante una investigación documental como la investigación de

campo para la elaboración de instrumentos y la recuperación y análisis sistemático de la información. Para ello se recomiendan las siguientes actividades.

No.	Actividades
1	Fundamentación del proyecto: objetivos, fases o momentos, población muestra, tipo de muestreo, procedimiento, instrumentos de recopilación de información.
2	Elaboración de instrumentos: categorías de análisis, indicadores e ítems.
3	Aplicación de instrumentos.
4	Procesamiento de la información con la academia o cuerpo académico.
5	Presentación de resultados y elaboración de informe.

IV. Diseño del programa de formación docente.

El programa institucional constituye un espacio de formación del personal académico orientado a elevar la calidad de la educación, a través de mejorar sustancialmente la formación, actualización y desempeño en aspectos disciplinarios y pedagógicos, en donde se articule el quehacer cotidiano con un marco teórico que ofrece su explicación, con el propósito de que valoren y modifiquen la actitud en su ejercicio docente.

Para el desarrollo y planeación del programa se deben considerar al profesor, el estudiante y los enfoques, teorías y fundamentos que subyacen de la disciplina y el modelo educativo de la institución.

¿En qué consiste?

El diseño del programa debe responder, conjuntamente, a las necesidades y requerimientos de la institución, así como a las necesidades de formación y actualización detectadas en forma organizada y sistemática a través del diagnóstico. Para ello el programa de formación docente podrá estar compuesto de cursos, talleres, diplomados y acciones orientadas a fortalecer y mejorar el desempeño del profesorado y cada uno de estos deberá ubicarse en algún campo de formación: disciplinario, didáctico-pedagógico, socioeducativo y de investigación.

¿Cuál es la metodología recomendada para elaborar el diseño?

La metodología recomendada para el diseño de los programas implica las siguientes actividades.

No.	Actividades
1	Análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico.
2	Determinación de los proyectos pertinentes.
3	Determinación del modelo de programa para el diseño de los actos académicos (formato y características).
4	Elaboración del diseño.
5	Revisión (técnico-pedagógica y de contenido) del diseño.
6	Aprobación del diseño

Un aspecto que no siempre se le ha prestado la debida atención se refiere al diseño de los programas desde un punto de vista técnico-pedagógico a partir del cual se debe cumplir con criterios mínimos que garanticen un trabajo organizado y acorde a los planteamientos teóricos de la institución. Para el caso de los cursos/talleres el diseño deberá incluir los siguientes aspectos:

- Nombre del proyecto.
- Campo y línea de formación.
- Justificación.
- Fecha de inicio y término.
- Duración en número de horas.
- Horario.
- Población a quien se dirige
- Perfil del instructor/coordinador que se requiere.
- Sede.
- Cupo mínimo de participantes.
- Presupuesto.
- Carta descriptiva.

La carta descriptiva del proyecto deberá incluir la siguiente información:

- Carátula.: nombre del acto académico, número

de sesiones, duración en horas, campo y línea de formación a que corresponde.

- Objetivos de aprendizaje.
- Contenidos.
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- Recursos didácticos.
- Tiempos aproximados por temas.
- Estrategia de evaluación y acreditación.
- Bibliografía.
- Material didáctico para el participante.

En el caso de diplomados se deberán considerar los mismos aspectos antes mencionados, además de incluir en el proyecto la estructura curricular, así como la carta descriptiva para cada uno de los módulos que integren el diplomado.

V. Implantación del programa de formación docente.

En la enseñanza media superior y superior los profesores constituyen el elemento humano permanente y tienen la función, además de atender directamente el servicio que demanda el estudiante, de dar orientación académica a las instituciones, por lo que las acciones de mejoramiento deben suministrar a los profesores las capacidades, habilidades y apoyos suficientes para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo con plenitud.

¿En qué consiste?

En operar las acciones determinadas en el programa de formación docente que se establecieron en la etapa anterior, ya sean cursos, talleres, diplomados o cualquier acto académico que se haya determinado.

¿Cuál es la metodología recomendada para la implantación del programa?

Para la implantación del programa se requiere realizar las siguientes actividades.

No.	Actividades
1	Difundir el proyecto.
2	Contratar instructores o coordinadores.
3	Realizar el proyecto logístico: inscripción, sede, distribución de materiales, pagos, etc.
4	Inicio, control y clausura.

Durante la implantación del proyecto se deberá establecer los vínculos necesarios con otras instancias dentro o fuera de la institución, realizar los trámites pertinentes, supervisar la operación y elaborar y entregar las constancias o diplomas al término del mismo.

VI. Seguimiento y evaluación.

Una vez que el programa de formación docente se ha puesto en operación se deberá realizar un proceso de seguimiento y evaluación.

¿En qué consiste?

Consiste en verificar el logro de los objetivos, así como el uso adecuado de los recursos: para ello, se puede utilizar un instrumento que evalúe al instructor y al diseño, así como un mecanismo para evaluar el proceso de organización y gestión académica.

¿Cuál es la metodología recomendada para la realización del seguimiento y la evaluación?

El seguimiento y evaluación implica mínimamente dos momentos: al término del proceso y en un plazo posterior de por lo menos seis meses de concluido el proceso. Para ello requiere de las siguientes actividades.

No.	Actividades
1	A. Al término del proceso. Elaboración del instrumento.
2	Aplicación del instrumento a los participantes al término del acto académico.
3	Revisión del informe del instructor o coordinador.
4	Análisis del logro de eficacia de la organización y gestión académicas.
5	B. Posterior al proceso. Valoración de la información obtenida en trabajo de academia o cuerpo académico respecto al impacto de la formación docente.
6	Sistematización y análisis de la información.
7	Presentación de resultados y toma de decisiones.
8	En su caso, incorporación de la información a la base de datos de la trayectoria académica y profesional del personal.

El seguimiento del impacto de la formación es un aspecto difícil de evaluar pero, a su vez ampliamente descuidado; sin embargo, es necesario dedicar parte del trabajo de academia para reportar los avances detectados en la docencia, la investigación, el trabajo de planeación y, en general, en las aportaciones académicas en donde se reflejen o se ponga de manifiesto el aprovechamiento de la formación docente.

Cabe destacar que se deberá corroborar que la organización y gestión alcance niveles de eficacia que permitan:

- El desempeño armónico de las diversas labores académicas.
- La utilización racional y transparente de los recursos físicos y financieros.
- La utilización eficaz de los recursos humanos basada en el aprovechamiento de los cuerpos de profesores.
- El aprovechamiento de intercambio académico con otras instituciones del país y del extranjero.
- La interacción eficaz con los sectores productivo y social.

Fe de erratas:

Página uno primer párrafo dice: fines, debe decir **fines**
Segundo párrafo Dice:desempenar, debe decir **desempeñar**
Segundo párrafo dice constrair, debe decir **construir**

Página dos cuarto párrafo dice: formación se ha, debe decir **formación no se ha**

Página 18 las 4 últimas líneas no corresponden al artículo

Página 19 primer párrafo dice: al cavó, debe decir **al cabo**

Página 21 cuarto párrafo dice: rebizamos, debe decir **revisamos**
párrafo 13 dice lorenso, debe decir **lorenzos**

Párrafo 22 dice: - Quién es hijo, debe decir **¿Quién es hijo?**

Página 32 último párrafo dice trabaj0, debe decir **trabajo**

Mtra. Roxana Lilian Arreola Rico
Lic. Arturo Jiménez García.

6 Una visión particular de la propuesta del Eje Metodológico.
Lourdes Salazar Silva

15 La titulación en las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria Plan'85 y en Educación Plan'94 en la Unidad UPN 097 D.F. Sur.
Ma. del Pilar Chapela Blanco Mendoza.

19 Lukrecia.
Marco Antonio Rivera Cortés

23 Comunicación y Educación.
Gerardo Ramos Olaguibel.

29 Propuesta Metodológica para el Área de Formación Docente
Mtra. Roxana Lilian Arreola Rico.
Lic. Arturo Jiménez García.

No.	Actividades
1	A. Al término del proceso. Elaboración del instrumento.
2	Aplicación del instrumento a los participantes al término del acto académico.
3	Revisión del informe del instructor o coordinador.
4	Análisis del logro de eficacia de la organización y gestión académicas.
5	B. Posterior al proceso. Valoración de la información obtenida en trabajo de academia o cuerpo académico respecto al impacto de la formación docente.
6	Sistematización y análisis de la información.
7	Presentación de resultados y toma de decisiones.
8	En su caso, incorporación de la información a la base de datos de la trayectoria académica y profesional del personal.

El seguimiento del impacto de la formación es un aspecto difícil de evaluar pero, a su vez ampliamente descuidado; sin embargo, es necesario dedicar parte del trabajo de academia para reportar los avances detectados en la docencia, la investigación, el trabajo de planeación y, en general, en las aportaciones académicas en donde se reflejen o se ponga de manifiesto el aprovechamiento de la formación docente.

Cabe destacar que se deberá corroborar que la organización y gestión alcance niveles de eficacia que permitan:

- El desempeño armónico de las diversas labores académicas.
- La utilización racional y transparente de los recursos físicos y financieros.
- La utilización eficaz de los recursos humanos basada en el aprovechamiento de los cuerpos de profesores.
- El aprovechamiento de intercambio académico con otras instituciones del país y del extranjero.
- La interacción eficaz con los sectores productivo y social.

INDICE

1 EDITORIAL

2 Formación Docente: Una propuesta para Instituciones de Educación Media Superior y Superior.
Mtra. Roxana Lilian Arreola Rico
Lic. Arturo Jiménez García.

6 Una visión particular de la propuesta del Eje Metodológico.
Lourdes Salazar Silva

15 La titulación en las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria Plan'85 y en Educación Plan'94 en la Unidad UPN 097 D.F. Sur.
Ma. del Pilar Chapela Blanco Mendoza.

19 Lukrecia.
Marco Antonio Rivera Cortés

23 Comunicación y Educación.
Gerardo Ramos Olaguibel.

29 Propuesta Metodológica para el Área de Formación Docente
Mtra. Roxana Lilian Arreola Rico.
Lic. Arturo Jiménez García.

HEDEK...
STAATSL...
L...
L...

