

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ESPECIALIZACIÓN EN FORMACIÓN DE
EDUCADORES DE ADULTOS
10ª GENERACIÓN**



**✓
PROPUESTA DE FORMACIÓN DE
ASESORES EN SISTEMATIZACIÓN
DE EXPERIENCIAS
PROFESIONALES EN EDUCACIÓN**

ROSA VIRGINIA AGUILAR GARCÍA

ASESORA: MIRIAM AGUILAR RAMÍREZ

Febrero, 2001

Índice

Introducción	5
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA	
1.1. Referencias Generales	8
1.2. La Universidad Pedagógica Nacional y la Titulación en Licenciatura	11
1.3. El Problema	21
1.4. Justificación	29
1.5. Descripción del Proyecto	31
CAPÍTULO II: LA ASESORIA COMO PROCESO DE FORMACIÓN	
2.1. Concepción de Formación	33
2.2. La Formación Docente desde el Enfoque de Crítica y Reconstrucción Social de la Práctica.....	35
2.3. La Asesoría desde la Perspectiva Constructivista – Grupal	40
a) <i>El aprendizaje cooperativo</i>	41
b) <i>Estrategias de enseñanza para el aprendizaje cooperativo</i>	43
c) <i>El asesor, el equipo de trabajo y su organización</i>	45
d) <i>Las dimensiones de formación de asesores</i>	47
CAPÍTULO III: FORMACIÓN DE ASESORES EN SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN (PROPUESTA)	
3.1. Objetivos	49
3.2. Metas	51
3.3. Destinatarios	53
3.4. Estrategia de intervención	55

3.4.1.	<i>Experiencias previas</i>	55
3.4.2.	<i>Diseño de la estrategia de Intervención.</i>	58
3.4.2.1.	<i>Consideraciones Generales</i>	58
3.4.2.2.	<i>Fases del Proyecto de Intervención</i>	59
3.4.2.3.	<i>Organización de la Estrategia de Intervención</i>	62
3.4.4.4.	<i>Lógicas, tiempos y módulos</i>	63
3.5.	<i>Organización Académica</i>	64
3.6.	<i>Programa de Trabajo</i>	66
3.6.1.	<i>Dimensión Institucional</i>	66
3.6.2.	<i>Dimensión Académica</i>	67
3.6.3.	<i>Dimensión Didáctica</i>	69
3.6.4.	<i>Dimensión Psicosocial</i>	70
3.6.5.	<i>Dimensión Ético – Política.</i>	71
3.7.	<i>Contenidos Básicos</i>	73
3.8.	<i>Participación en el Proyecto</i>	75
3.9.	<i>Organización Administrativa</i>	76
3.10.	<i>Evaluación de la Propuesta</i>	77
3.11.	<i>Organización de Acciones, Requerimientos y Tiempos</i>	81
3.12.	<i>Diagrama de Proceso</i>	85
3.13.	<i>Comentarios Finales</i>	86
	<i>Bibliografía</i>	90

ANEXO

“... La “teoría” sobre el problema puede ser fruto de una construcción individual que se apodere de las más diversas tradiciones de pensamiento permaneciendo atentos a lo que nos rodea... La construcción de una práctica que de respuesta a nuevos ideales y solución a algunos de los problemas planteados es una construcción colectiva en la que deben comprometerse diferentes acciones individuales. La práctica es algo necesariamente compartido que no puede ser acabado por individualidades”

GIMENO S., 1999: 14 – 15.

Introducción

En México las instituciones de educación superior como parte de sus funciones deben ofrecer servicios de apoyo a los proyectos y procesos educativos que estudian. Uno de los indicadores de la problemática que viven las instituciones de este nivel educativo son los procesos de titulación, ya que en él se condensan una serie de problemas en los que se refleja la calidad educativa.

Los estudios que se han realizado en torno a la titulación nos permiten valorar el papel que juega el proceso educativo previo (Rosario, 1993; Covo Milena, 1993; Castro, 1988, 1993 y Cabrera 2000). Asimismo, es posible reconocer la serie de elementos que entran en juego durante el desarrollo del trabajo de titulación; de ahí que se considere fundamental preparar profesionales de la educación capaces de reconocer y manejar la diversidad de situaciones presentes durante el proceso de titulación.

Esta situación ha llevado a desarrollar una propuesta de formación de asesores en sistematización de experiencias profesionales en educación. Dicha propuesta se desprende de un proyecto de investigación más amplio denominado: “La Titulación en Licenciatura: Sistematización de una Experiencia, Análisis y Propuesta”; ambos trabajos se iniciaron en el contexto de la Especialización en Formación de Educadores de Adultos UPN de la 10ª generación desarrollada de septiembre de 1999 a julio del año 2000.

Es fundamental que las instituciones de educación superior cuenten con una serie de servicios de apoyo a procesos de formación, no sólo de los estudiantes, sino también de los propios educadores, encargados de impulsar los procesos de formación profesional. Estos servicios no pueden ser solamente cursos de superación académica o posgrados desvinculados de las necesidades y problemática de sus alumnos.

La presente propuesta se ubica en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y se orienta a apoyar los procesos de formación de asesores en una de las metodologías de investigación que pueden ser retomadas para desarrollar en los asesores una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que les apoyen al desarrollo de su práctica profesional.

Para ello se consideró conveniente, estructurar el trabajo en tres capítulos básicos:

En el primer capítulo denominado “Antecedentes de la propuesta” se señala el problema de intervención que dio origen a la propuesta, se hace la justificación y una descripción general de la misma.

A fin de hacerla comprensible se plantea el problema de intervención que dio lugar a la construcción de ésta, dicho problema es producto del trabajo de sistematización de la experiencia en asesoría de tesis dentro del programa estratégico de titulación. Los problemas que en él se señalan fueron los que han sido detectados en el análisis de dicha experiencia.

En segundo lugar, en este primer capítulo, se hace alusión a la justificación que se dirige a explicitar la importancia de desarrollar un trabajo de esta naturaleza dentro del contexto institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, así como en la repercusión que puede tener en otros procesos de formación profesional.

El apartado de la descripción del proyecto pretende dar una visión sintética y general de los elementos que estructuran la lógica del proyecto, sin pretender un desarrollo o fundamentación.

El segundo capítulo denominado “La asesoría como proceso de formación” parte de una concepción de formación (apoyado en algunas ideas de Rosas, 1999), retomando el enfoque de crítica y de reconstrucción social como base para la estructuración de la perspectiva constructivista grupal que sustenta esta propuesta de formación de asesores en sistematización de experiencias profesionales en educación.

El tercer capítulo, denominado “Propuesta de formación de asesores de la UPN” explicita los elementos que estructuran y permiten operar la propuesta en el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional.

Para ello fue necesario explicitar los objetivos, las metas, los destinatarios, así como la estrategia de intervención que se diseñó para su implementación.

Con base en estos elementos se diseñó una organización académica tentativa, así como un programa de trabajo que redefine las dimensiones propuestas por Rosas; asimismo, se concretó la propuesta tentativa de trabajo académico a ser desarrollada con el grupo de responsables y destinatarios del proyecto.

A partir de estos elementos se explicitó el mapa curricular en el que se sintetiza la propuesta. Se consideró que no era conveniente hacer una programación de las acciones debido a que esto debe ser producto de la negociación y acuerdos entre el equipo que constituya el Consejo – Asesor, instancia que funge como la promotora y coordinadora de la propuesta.

Con un objetivo de tipo operativo se hacen algunas sugerencias para la participación en el proyecto, la organización administrativa y los procesos de evaluación de ésta.

Asimismo, se presenta una propuesta de organización de acciones, requerimientos y tiempos, así como el organigrama a ser analizado por el equipo de participantes. No se consideró pertinente incluir un presupuesto, debido a que éste será posible de ser definido de manera más realista con base en los acuerdos y negociaciones iniciales que se lleguen a establecer con la Administración en turno.

Finalmente, se hacen reflexiones en torno a la importancia, los límites y la metodología que fue empleada para el diseño de la propuesta de asesoría.

I CAPÍTULO: ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA

Este capítulo tiene por objetivo explicitar las razones que motivaron el diseño de esta propuesta de formación de asesores para la UPN, para ello se consideró conveniente explicitar algunos de los elementos que estuvieron presentes en el desarrollo de la investigación que antecede a este diseño, las razones que la motivaron y una breve descripción de la misma.

1.1. Referencias Generales

La presente “Propuesta de formación de asesores en sistematización de experiencias profesionales en educación” surge a partir de las inquietudes generadas durante la participación en la asesoría de un proceso de titulación con egresados/as de la Licenciatura en Pedagogía, en el programa estratégico de titulación del Plan 79, y como resultado de los elementos analizados y detectados en el trabajo de sistematización de esta experiencia profesional la cual retomó la problemática detectada a través del análisis de los planteamientos de los asesorados, los asesores y los personales.

Esta propuesta se diseñó con la intención de superar la serie de problemas que se presentan durante la práctica de los asesores que participan en el programa de formación de profesionales de la educación, interesados en reflexionar sobre la práctica, y construir propuestas de intervención que sean viables para ser aplicadas en su contexto laboral.

Este proyecto se dirige a apoyar, en primer lugar, los procesos de titulación en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y, en segundo lugar, servir de referente para el desarrollo de otros proyectos educativos similares que se desarrollen en instituciones del Sistema Educativo Nacional interesadas en implementar propuestas de titulación basadas en las sistematizaciones de experiencias profesionales.

Con este fin, se consideró conveniente construir una propuesta que sirva de soporte a los asesores que se hacen cargo por primera vez o que tienen escasa

experiencia en asesoría de tesis, en grupos amplios de asesorados (de 5 a 15) y que cuentan con una experiencia profesional que es posible rescatar y aplicar a nivel tanto teórico como metodológico.

Este proyecto se presenta como una continuación de los esfuerzos realizados por esta universidad para dar respuesta a la problemática de la formación de asesores a través de los cursos y evaluaciones realizados en torno al proyecto estratégico de titulación del plan 79.

Se considera que este trabajo, al compartir una serie de problemas similares en el plan 90, se puede retomar para estructurar una propuesta de formación de asesores de las licenciaturas escolarizadas, así como construir puentes de articulación entre teoría – práctica en un proceso de formación y actualización profesional por medio de la aplicación de la metodología de la sistematización de experiencias.

Los referentes teóricos en que se apoya esta propuesta de intervención pedagógica tienen como base trabajos realizados por autores que se inscriben en la línea de la reflexión de procesos para la formación de profesionales de la educación y retoman principalmente algunas de las ideas planteadas en:

- El Enfoque de Crítica de Reconstrucción Social de la Práctica Docente
- La Perspectiva Constructivista – Grupal de la Asesoría
- Las Dimensiones de la Práctica Docente propuestas por Fierro Cecilia, Fortoul Bertha y Rosas Lesvia (1999) para la reconstrucción de ésta.

La propuesta se organiza como un proyecto de intervención educativa dirigido a asesores de nivel de licenciatura de carreras afines a la educación por lo que algunos de sus elementos pueden ser retomados y adaptados a las condiciones particulares de proyectos de formación de asesores de instituciones universitarias, siempre y cuando se tomen en cuenta las condiciones específicas de cada grupo de promotores.

Este proyecto puede sentar un precedente en el proceso de formación y actualización permanente del profesorado de la Universidad Pedagógica Nacional que constituya un referente para desarrollar e impulsar los trabajos de investigación, formación, intervención y actualización de los académicos de otras instituciones interesadas en articular las tres funciones sustantivas de las universidades: docencia, investigación y difusión.

Igualmente, se considera que una vez adaptado y corregido este proyecto, por la experiencia que se adquiera con el grupo piloto, con el que se inicie esta propuesta, podrá ser socializado a otras instituciones educativas que deseen desarrollar proyectos similares.

Con respecto a la viabilidad del proyecto puede señalarse que en la actualidad la universidad cuenta con los recursos humanos y materiales suficientes y con una experiencia previa en sistematizar experiencias profesionales en educación, lo que hace de esta propuesta de formación de asesores en sistematización de experiencias profesionales de la educación un proyecto que puede capitalizarse en dos niveles:

- Al interior de la institución, en la asesoría de tesis de alumnos que cuenten con una experiencia profesional en el campo de la educación o que hayan egresado de una de nuestras licenciaturas.
- Al exterior como un servicio de asesoría externa, en instituciones del Sistema Educativo Nacional que deseen recuperar su experiencia y diseñar proyectos educativos dirigidos a generar un cambio o a resolver un problema que haya sido detectado.

1.2. La Universidad Pedagógica Nacional y la Titulación en la Licenciatura en Pedagogía

La UPN es una institución pública de educación superior, creada el 25 de agosto de 1978, con carácter de órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, orientada a la formación de profesionales de la educación. Es una institución que surge como producto de una negociación política de la campaña presidencial de López Portillo con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Algunos autores, consideran que en este período, en el campo educativo, "... el proyecto más importante en ese sentido lo constituye la Universidad Pedagógica Nacional, creada con la pretensión de que se convierta en la institución rectora del sistema nacional de formación de maestros" (KOVAC, 1987: 28).

Como programa académico inicial se plantea la necesidad de absorber las licenciaturas que ofrecía anteriormente la Dirección General de Superación Profesional del Magisterio.

En enero de 1979 se instala el Consejo Técnico de la UPN y se publican las convocatorias para ingresar a los cursos de licenciatura y especialización. Las licenciaturas que se ofrecieron fueron las de Administración Educativa, Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación y Educación Básica. Las labores se iniciaron el 12 de marzo de 1979 y atendieron una población inicial de 2200 estudiantes (KOVAC, 1987: 30).

La UPN, dirigida a formar profesionales de la educación, abrió las puertas desde la primera generación tanto a normalistas como a egresados de bachillerato, muchos de éstos últimos no habían podido ingresar a otra institución universitaria a estudiar otras opciones de formación profesional.

Los docentes de la universidad eran profesores que habían estudiado una carrera universitaria o la Normal Superior. En ambos casos, considerable número de ellos carecía de experiencia en investigación educativa, e incluso de título profesional. De igual manera, en innumerables ocasiones, la formación en las asignaturas que impartían se daba sobre la marcha.

El plan de estudios 79, de las distintas licenciaturas escolarizadas, se diseñó a partir de tres áreas: área básica, área de integración vertical y área de concentración profesional. Únicamente la tercera área (que corresponde al

50% de asignaturas) se destinó a estudios específicos de la profesión elegida. El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía comprendía 32 asignaturas (ANEXO).

Los programas de estas áreas se diseñaron por partes: entre 1979 y 1981 se elaboraron los primeros programas del área básica y del área de integración vertical. Y entre 1980 y 1982 se hicieron los programas del área de concentración profesional. Es decir, los programas se iban armando conforme iba avanzando la formación profesional de los primeros alumnos que ingresaron a esta universidad.

En el caso de la licenciatura en Pedagogía, en el documento que se concreta la especificidad de esta licenciatura del plan 79, se señala que se adoptan tres campos de estudios: 1) El campo de la filosofía y teorías educativas; 2) El campo de la didáctica y tecnología educativa y 3) El campo de la investigación educativa; en éste último se plantea que "... Se tiene conciencia de la necesidad de integrar los elementos imprescindibles, de orden teórico – práctico para realizar la investigación educativa, habida cuenta que los alumnos estarán en condiciones de manejar la Metodología de la Investigación y la estadística – agregándose que – en su mayoría las asignaturas que conforman el Plan de la carrera, incluyen temas y problemas en los cuales tiene cabida la Investigación Pedagógica" (KOVAC, 1987: 28).

El perfil de egreso de la licenciatura en Pedagogía, en este documento, está asociado con los Objetivos de la Carrera. En relación con la formación dirigida a la investigación educativa, se establecen dos objetivos que apuntan hacia el perfil de egreso: 1) "... Comprender y manejar el método científico y pedagógico y su aplicación en el ámbito pedagógico" y 2) "Ser capaz de participar en investigaciones educativas" (UPN, 1981: 9).

En el currículo formal, los estudiantes contaban con dos asignaturas de Redacción e Investigación Documental, así como con dos espacios para Metodología de la Investigación¹ y dos espacios de Investigación Pedagógica.

¹ La Academia de Metodología, dirigió sus esfuerzos a revisar el planteamiento metodológico de Durkheim (1° semestre) y el de Marx (2° semestre); lo que no significó que en la práctica curricular no se revisaran otros contenidos.

En el archivo de la Licenciatura en Pedagogía se ubicaron 3 programas de Investigación Pedagógica 2 del 7° semestre, fechados en 1982 y 1988 y 1 del 8° semestre fechado 1982 – 1983.

Las dos asignaturas de Investigación Pedagógica, ubicadas en el séptimo y octavo semestre, se destinaban a la construcción del proyecto de investigación que se consideraba debería presentarse a la Comisión de Titulación, cuando el alumno egresaba, a fin de que ésta dictaminara y asignara un asesor.

Generalmente, el alumno al terminar el octavo semestre contaba con un proyecto, pero carecía de las condiciones de apoyo académico que le facilitarían institucionalmente la conclusión de su trabajo de titulación.

En algunas ocasiones, a partir de las relaciones personales que habían establecido con sus profesores, los egresados proponían a la Comisión de Titulación un candidato a asesor, que generalmente era aprobado por ésta. En el caso en que no existiera una propuesta de asesor la Comisión asignaba uno. Este trabajo de asesoría no era considerado como obligatorio en las cargas de trabajo, por lo cual algunos académicos llegaban a negarse a realizar esta función. Asimismo, no existía ningún otro tipo de compensación de tipo económico o académico que motivara el ser asesor de trabajo de titulación.

Era frecuente que los proyectos de investigación recibieran por parte de la comisión sugerencias de cambios que deberían ser tomadas en cuenta por el estudiante para la aprobación del proyecto. El rechazo de sus proyectos favoreció el abandono de egresados de su proceso de titulación.

Si bien la carrera no se proponía formar investigadores, en el plan de estudios 79, se señala que los alumnos contarían con una formación lo suficientemente amplia como para apoyar el proceso de titulación; no obstante, los índices de titulación, en la práctica, desmentían estas afirmaciones.

Aún cuando la UPN surgió después de otras instituciones universitarias de principios de la década de los setenta, las licenciaturas escolarizadas (plan 79) conservaron la vieja idea de que el trabajo de titulación se iniciaba cuando el alumno egresaba de la licenciatura.

En ese período la UPN no contempló una estructura de apoyos curriculares necesarios para que sus egresados realizaran su tesis o tesina; esta situación, aunada a la necesidad de incorporarse al mercado de trabajo, así como de

desarrollar otras actividades propias de su edad², influyó decisivamente para que se fuera incrementando, año con año, el problema de los bajos índices de titulación en estos programas educativos.

Puede afirmarse que las opciones de titulación existentes durante la operación del plan 79 (1979 -1993), aunada a las condiciones personales y académicas de muchos de los docentes³ y egresados de la licenciatura generaron un índice de titulación muy bajo. El capital cultural (tanto incorporado como institucionalizado), con que cuentan tanto maestros como alumnos, con respecto a las exigencias que tiene un trabajo de investigación, son pocas, asimismo, la estructura curricular no contemplaba una estrategia de operación que facilitara este proceso de formación.

De junio de 1991 a julio de 1992 se diseñó un diagnóstico acerca del problema de la titulación en las licenciaturas escolarizadas de la UPN. En éste se reporta que el índice de titulación de la Licenciatura en Pedagogía, en el semestre 88-2, era de 3.5 % (UPN, 1991: 4).

En este mismo documento se señala que "... desde 1983, año que egresó la primera generación de estudiantes en la Unidad Ajusco, hasta el mes de julio de 1990, fecha en que concluyó el semestre 90-1, han egresado de las licenciaturas escolarizadas un total de 1, 475 estudiantes. Sólo 99 de ellos han logrado obtener su título profesional. El índice de titulación de las licenciaturas corresponde, por lo tanto, al 7.7%" (UPN, 1991: 5).

El análisis que se hace sobre el incremento de matrícula y el número de titulados, llevó a esta Comisión Interacadémica de Titulación a considerar que, bajo las condiciones que existían, era necesario invertir un número extraordinario de años para poder resolver el problema de la titulación en el plan de estudios 79. Este problema se incrementaría con las nuevas demandas que exigía la operación del plan de estudios 90. El análisis de esta situación

² Algunos egresados al continuar sus estudios se casan y/o tienen hijos, se separan de sus padres, se trasladan a otras ciudades, etc.

³ En el momento que se incorpora el personal a la universidad existía la figura de "Asistente" que era un profesor que no contaba con título o experiencia profesional, el cual se incorporó con las mismas responsabilidades y carga de trabajo a dar clases al igual que otros profesores que sí contaban con dichos requisitos. Es en el transcurso de estos años en que el docente concluyó sus estudios de licenciatura o ingresó a nuevos niveles académicos (especialización, maestría o doctorado)

planteó la necesidad de generar nuevas alternativas de titulación para este plan de estudios en particular.

A partir de junio de 1993, se instituyó una Comisión Interacadémica de Titulación a la cual se le encomendó desarrollar un trabajo dirigido a generar alternativas de titulación y un nuevo reglamento. Esta Comisión elaboró un documento que contenía cuatro opciones de titulación: recuperación de la experiencia profesional, examen de conocimientos, adscripción a investigaciones institucionales en proceso y seminarios terminales de titulación. Asimismo hizo una serie de sugerencias para modificar el reglamento vigente desde 1989.⁴

En enero de 1996, se desarrolló un seminario en el que participaron autoridades, profesores de las licenciaturas y un asesor externo. En este seminario se diseñó una propuesta operativa para poder operar las opciones de titulación planteadas por la anterior Comisión Interacadémica de Titulación. En las sesiones de trabajo se elaboró un documento al que se le denominó "Programa estratégico de titulación de los egresados de licenciatura escolarizada del Plan 79" en el que se explicita lo que sería este programa emergente de titulación.

El programa estaba en consonancia con los lineamientos educativos planteados en el Plan Nacional de Desarrollo 1995 -2000, para el sexenio de Ernesto Zedillo. Este documento señala que "... Se fomentará la realización de estudios que permitan identificar las principales causas y consecuencias de los bajos índices de eficiencia terminal, tomando en cuenta los aspectos de retención, reprobación y deserción. Asimismo, se estimulará la creación de nuevas opciones para aumentar los índices de terminación de estudios, tanto en la educación media superior como en la superior" (PODER EJECUTIVO FEDERAL, 1995: 151).

A pesar de las fuertes resistencias de algunos docentes que temían que se incrementara la devaluación de los estudios universitarios y la propia imagen de la institución ante otras comunidades universitarias, se dio inicio al programa que estaba dirigido a aquellos egresados del plan 79 que no se habían titulado y que contaban con una experiencia profesional en el campo de la educación.

⁴ El reglamento vigente de las licenciaturas fue modificado hasta el año de 1999.

Para el personal académico y para las propias autoridades era claro que la problemática de la titulación se había profundizado para 1996, ya que el nuevo plan de estudios (1990) incrementaba las necesidades de asesores asignados de manera permanente y obligatoria (por lo menos durante dos años)⁵ disminuyéndose el número de posibles asesores para los egresados del plan 79.

El 25 de septiembre de 1996, la Subdirección de Servicios Escolares de la UPN proporcionó a la Licenciatura en Pedagogía una serie de datos relacionados con los alumnos del plan 79, en los que se puede apreciar las relaciones numéricas de los estudiantes, a partir de indicadores como ingreso, egreso, eficiencia terminal e índice de titulación.

En la tabla No 1 se puede observar el número de titulados que había en cada generación del plan 79, en septiembre de 1996. Estos datos únicamente se verán significativamente modificados con la conclusión de la primera de las tres promociones del programa estratégico de titulación, en marzo de 1997

EFICIENCIA TERMINAL E INDICES DE TITULACIÓN EN EL PLAN 79					
GENERACIÓN	INGRESO	EGRESO	EFICIENCIA TERMINAL	TITULACIÓN	ÍNDICES DE TITULACIÓN
79-83	829	132	15.9%	15	11.3%
80-84	138	41	29.7%	7	17%
81-85	155	43	27.7%	5	11.6%
82-86	383	74	19.3%	7	9.4%
83-87	464	74	15.9%	7	9.4%
84-88	259	70	27%	14	20%
85-89	243	59	24.2%	5	8.4%
87-91	507	285	56.2%	7	2.4%
88-92	258	104	40.3%	4	3.8%
89-93	264	125	47.3%	2	1.6%
TOTAL	4391	1007	22.9%	73	7.2%

Tabla No 1

Además de los argumentos antes señalados, sobre los puntos de encuentro entre el Plan Nacional de Desarrollo 1995 –2000 y la política de la UPN, con respecto a los índices de titulación en el nivel de licenciatura, de manera

⁵ En el plan 90 se contempló que el trabajo de titulación se iniciara en los dos últimos semestres de la licenciatura, asimismo se asignaba un asesor que a la vez era el maestro de cuatro espacios curriculares en el último año. Durante el séptimo semestre el alumno desarrollaría un proyecto para hacer su tesis o tesina y en el octavo, iniciaría el trabajo de titulación; para ello, el alumno contaba con dos asignaturas previas en el campo elegido. El asesor se comprometía a continuar asesorando al egresado hasta que se titulara o por lo menos un año más después del egreso del estudiante. Asimismo, se le reconocería esta actividad como una carga de trabajo.

explícita, el programa estratégico de titulación del plan 79 está acorde con el apartado III, relacionado con la "Educación Media Superior y Superior", en el que afirma que "... Se estimulará a las instituciones de educación superior del país para que lleven a cabo acciones que promuevan la educación permanente mediante alternativas de formación continua, actualización y superación de profesionales en ejercicio, opciones de retorno para adultos que interrumpieron sus estudios, y alternativas que amplíen los conocimientos de los profesionales en ejercicio" (PODER EJECUTIVO FEDERAL, 1985: 156).

Se trataba de un proyecto educativo en el que el egresado retornaría a la universidad a fin de poder titularse, a través de un trabajo de tesina, que le permitiera vincular su experiencia profesional con la formación y actualización profesional. Esto ubicaba al proyecto estratégico de titulación en la lógica de lo que se conoce, en el campo de la pedagogía, como educación permanente o recurrente⁶.

En febrero de 1996 la Dirección de Docencia dio a conocer un documento que se denominó "Programa estratégico para la titulación de los egresados de la licenciatura escolarizada Plan 1979". Este programa se planteó como objetivo: abatir el rezago al 100% del plan de estudios 79 por medio de servicios educativos y de actualización que eleven la eficiencia terminal⁷ de la UPN (UPN, 1996A: 1).

Para el caso de la Licenciatura en Pedagogía, en el documento se señalaba que en la UPN en once generaciones formadas en el plan 79 (de 1979 a 1990), de 1008 alumnos egresados, en diciembre de 1995, solamente se habían titulado 86, lo que representaba un índice de titulación de 8.5% (UPN, 1996A: 1).⁸

⁶ En el campo de la educación, algunos autores conciben a la educación recurrente como sinónimo de la educación permanente, mientras que otros ven a la educación recurrente como una de las expresiones de la educación permanente a la que el agente social recurre en momentos muy puntuales de la vida. (AGUILAR, 1988).

⁷ En los documentos internos de la licenciatura se maneja eficiencia terminal como el porcentaje final que se obtiene de la relación entre ingreso y titulación. En el caso de este trabajo se considera conveniente establecer una diferencia entre eficiencia terminal e índices de titulación como ya fue anteriormente señalado.

⁸ Se puede observar que el número de alumnos aquí anunciado (1008 egresados) difiere del señalado en la tabla 1 en el que aparecen (1007 egresados), en ambos casos, son los datos fueron proporcionados por la Subdirección de Servicios escolares en su momento.

El programa estratégico de titulación para el plan 79 abarcó tres promociones, atendándose un total de 1515 egresados y titulándose 1015.

En la primera promoción se trabajó con 788 egresados, de los cuales se titularon 570⁹; 342 participaron en la opción de examen de conocimientos y 446 bajo la opción de recuperación de la experiencia profesional.¹⁰ De éstos últimos, 272 fueron egresados de la Licenciatura en Pedagogía, titulándose 224 y quedando pendientes 48 (muchos de ellos se reinscribieron en la segunda promoción debido a que no alcanzaron a concluir su trabajo) lo que implicó un 82.3% de eficiencia en la primera promoción.

En la segunda promoción se atendió un total de 483 egresados, de los cuales se titularon un total de 301; 284 se inscribieron a la opción de examen de conocimientos y 199 a la opción de recuperación de la experiencia profesional.

De la opción de recuperación de la experiencia 134 exalumnos eran de la Licenciatura en Pedagogía, de éstos se titularon 97 y quedaron pendientes 37, lo cual representa el 72.3% de eficiencia.

En la tercera promoción se asesoró un total de 244 exalumnos, de los cuales se titularon 144; de éstos 120 correspondían a la opción de examen de conocimientos y 124 a la de recuperación de la experiencia profesional.

De los 124 alumnos, de la opción de recuperación de la experiencia profesional, 91 eran de la Licenciatura en Pedagogía, titulándose 60 y quedaron pendientes, a esa fecha, 31 egresados, es decir, se alcanzó un 65.9% de eficiencia.

En las tres promociones realizadas por el programa estratégico de titulación del plan 79, en el caso de la Licenciatura en Pedagogía, se puede observar una

⁹ Se ofrecieron cinco opciones de titulación; sin embargo, en la práctica solamente se eligieron dos: examen de conocimientos y recuperación de la experiencia profesional.

¹⁰ Este trabajo se centra en señalar la situación de la licenciatura en pedagogía, por lo que se hace sólo alusión a aquellos datos que permitan una ubicación de esta licenciatura dentro del contexto general del programa estratégico de titulación del plan 79.

disminución de la eficiencia entre la primera (82.3%), la segunda (72.3%) y la tercera promoción (65.9%) del programa estratégico de titulación.

La disminución en la eficiencia entre una y otra promoción oscila de un 7% como mínimo a un 10% como máximo, situación que puede deberse entre otras causas a:

- Cambios en el interés de los alumnos por titularse de una promoción a otra,
- Diferentes niveles de formación entre los egresados,
- Modificaciones en las exigencias que los asesores hicieron para aprobar las tesinas,
- Incorporación de nuevos asesores,
- Inexperiencia de algunos asesores, que participaron por primera vez en la segunda o tercera promoción, sin contar con algún tipo de preparación e información sobre esta opción de titulación.¹¹

En resumen puede decirse que de los 1008 alumnos que egresaron de la Licenciatura en Pedagogía se habían titulado 86 del plan 79; hasta agosto de 1999, a través del programa estratégico de titulación de los 496 inscritos en la Licenciatura en Pedagogía, se titularon 381, lo que representó aumentar a 467 titulados en total, es decir, elevar el índice de titulación de 8.5% (en que estaba antes de haberlo puesto en marcha) a un 46.3% al concluir este. En ese sentido el programa estratégico de titulación elevó en un 37.8% el índice de titulación del plan 79.

La lógica de la eficiencia se manifestó como pauta de desarrollo institucional. Ésto permitió a la UPN alcanzar una serie de metas y compromisos con otras instancias del Sistema de Educación Superior. En general puede afirmarse que el programa estratégico de titulación, desde la organización institucional, se inscribió dentro de una lógica tecnocrática, en la que como señala Pérez Gómez: "... La búsqueda de la eficacia, del rendimiento académico, la

¹¹ Cabe recordar que los asesores que participaron en la primera promoción del programa estratégico recibieron un curso preparatorio para realizar este trabajo.

flexibilidad, la incertidumbre y la preparación tecnológica son constantes en el horizonte actual de la cultura escolar y docente elaborada en un clima social de racionalidad instrumental” (PÉREZ, 1999: 166).

Esta lógica académica se expresó en la propia estructuración de la organización del proyecto. A continuación se señalan algunos elementos que caracterizaron al programa estratégico de titulación.

TABLA DE EFICIENCIA DEL PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN CON ÉNFASIS EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA.						
Indicadores	1° Promoción		2° Promoción		3° Promoción	
Período de vigencia	Junio 1996 a marzo de 1997		Marzo de 1997 a junio de 1998		Julio de 1998 a agosto de 1999	
Egresados	788	(100%)	483	(100%)	244	(100%)
Titulados	570	(72.3%)	301	(62.3%)	144	(59%)
Pendientes	218	(27.6%)	182	(37.6%)	99	(40.5%)
Examen de conocimientos	342	(43.4%)	284	(58.7%)	120	(49.1%)
Recuperación de la experiencia.	446	(56.5%)	199	(41.2%)	124	(50.8%)
Lic. Pedag.	272	(100%)	134	(100%)	91	(100%)
Titulados	224	(82.3%)	97	(72.3%)	60	(65.9%)
Pendientes	48	(17.6%)	37	(27.6%)	31	(30%)
Eficiencia	82.3%		72.3%		65.9%	
Eficiencia global.	72.3 %		62.3%		59%	

Tabla No 2. Datos proporcionados por Fernando Chávez, responsable del Programa Estratégico de Titulación del plan 79, en febrero del 2000.

1.3. El Problema

Todo proyecto educativo se concreta en una práctica en la que participan educadores y educandos dentro de un espacio social determinado. La práctica se fundamenta en una serie de proyectos que han sido definidos desde intencionalidades políticas, académicas y éticas.

Esta práctica pocas veces es objeto de investigaciones y cuando lo es, se le plantea con la finalidad de construir "teorías" que permitan explicar la realidad pero que difícilmente contribuyen a modificar la cotidianeidad.

Aunado a ello, las políticas del Estado dirigidas a modernizar y actualizar los programas de acuerdo con los compromisos adquiridos, tanto nacional como internacionalmente, en los diferentes períodos de gobierno, se apoyan en un reducido número de elementos, que constituyen la base de los discursos de los gobernantes y de algunos "expertos" que definen la orientación y cambios en los proyectos educativos.

Esto ha hecho que cada sexenio, e incluso cada nueva administración, se plantee una reorientación de los proyectos educativos, sin embargo, estas modificaciones enfrentan una gran "resistencia" al cambio por parte de los agentes promotores de los programas, debido a que éstos descansan en un proceso que poco reconoce la realidad y problemática concreta que enfrentan los participantes y responsables de los programas de formación en los que se labora.

Se han implementado nuevas políticas o lineamientos, provenientes del gobierno, dirigidos a mejorar las condiciones de los académicos de la UPN (becas de desempeño, becas de estudios de posgrado, nuevos reglamentos, etc.) que no han logrado impactar positivamente en la práctica docente. Éstas han propiciado una mayor división y competencia entre el personal, lo que ha repercutido negativamente en la labor académica, generando entre otras cosas, diversidad de conflictos que se manifiestan en una serie de valores individualistas y competitivos que impiden un trabajo colegiado.

El problema de la titulación de un estudiante o egresado exige una labor articulada, por parte de un amplio grupo de académicos, a fin de incrementar no sólo la eficiencia terminal, sino sobre todo elevar la calidad de la formación

profesional de los destinatarios de los servicios y garantizar una profesionalización permanente de los propios docentes que participen en dicho proceso.

Es en la práctica de asesoría a estudiantes y egresados de las licenciaturas en donde los docentes hemos detectado una serie de carencias y necesidades nuestras y de los destinatarios del currículo universitario; sin embargo, las acciones que se realizan para dar respuesta a estos problemas se han hecho de manera separada. Por un lado, se construyen los programas para la formación de los estudiantes, y por otro, se desarrollan programas de superación y actualización de los profesionales encargados de impulsar estos proyectos de formación.

Esto ha implicado, que los programas de formación y actualización del personal docente, dejen de lado problemas significativos que se presentan en la práctica profesional de los docentes que laboramos dentro de un proyecto de licenciatura. A fin de poder atender este problema se requiere generar proyectos que permitan crear canales de comunicación y coordinación entre diferentes proyectos institucionales

La modificación de planes y programas ha tratado de responder a la "falta de adecuación" de estas propuestas de formación, que demanda la dinámica social y el campo intelectual de la educación; sin embargo, aún cuando los diseñadores del currículo recomiendan un proceso previo de formación de los docentes que participarán como académicos en una carrera profesional, en los hechos, esto no se hace o bien se reduce a dar cursos de inducción que permitan a éste, conocer la lógica administrativa en que se apoyan los currículum.

En general, el docente tiene que hacer frente a los problemas que se le presentan, sin contar con un interlocutor que le permita distanciarse y poder interpretar lo que está sucediendo en su práctica docente. En el mejor de los casos, la interacción de los académicos se realiza para acordar cuestiones operativas. En otras profesiones, como es el caso de los psicoanalistas, existen espacios que permiten al analista resolver problemas propios de su práctica profesional, evitando con ello que le afecten personalmente los procesos de transferencia y contratransferencia que se generan en la relación analítica, a

la vez que asegura una intervención más profesional sostenida por un proceso permanente de reflexión de su propia práctica. En el caso del docente, no existen estos espacios de reflexión y recuperación de su práctica que le permita comprender y superar la serie de problemas que enfrenta, a partir de un trabajo de reflexión colegiado.

En ese proceso de incorporación y participación en un proyecto, el docente emplea una serie de estrategias producto de su experiencia, la cual en algunos casos logra innovar su práctica y en otros perpetuar una serie de rutinas, sin que existan los medios para modificar, enriquecer, fortalecer y socializar su proceso de profesionalidad (CONTRERAS, 1997) como académico de una universidad.

Su labor se vuelve un trabajo artesanal, que por si solo no logra impactar la práctica profesional de los destinatarios del servicio, y mucho menos repercutir en un nivel más amplio.

El trabajo docente en la función de asesor, dentro de un proceso de titulación, constituye uno de los puntos nodales y más complejos para la formación y actualización de los académicos que participan y de los estudiantes que se involucran en un proyecto de esta naturaleza.

Entre los problemas directamente vinculados con la práctica del docente – asesor, en un proceso de titulación se encuentran:

1. Una cultura docente predominantemente individualizada y balcanizada (HARGREAVES, 1999) de la que se derivan una serie de situaciones:
 - 1.1. Aislamiento aunado a la falta de experiencia de los docentes para desarrollar un proceso de asesoría.
 - 1.2. Insuficiente comunicación, entre asesores y sinodales sobre los criterios de valoración de los trabajos de titulación.
 - 1.3. Carencia de algunos criterios formales que permitan resolver problemas que se van presentando en el desarrollo del trabajo de asesoría.

1.4. Un desconocimiento o desajuste entre lo que podrían ser las diferentes opciones de titulación

2. Carencia o escasa experiencia profesional para desarrollar trabajos de investigación.
3. Débil o inexistente manejo de una metodología de investigación que apoye el proceso de asesoría.
4. Un desconocimiento de los problemas y políticas oficiales hacia la titulación, así como de la problemática que enfrenta la institución en este aspecto.
5. Escaso o inexistente compromiso del asesor en el proceso de asesoría.

Esta serie de problemas producen una a una situación de desencanto y desencuentro entre los académicos como una expresión del malestar docente¹² que ha llevado al personal a desentenderse de una serie de actividades que se desprenden de su labor y que exigirían una mayor profesionalidad¹³ por parte de éstos.

Esto exige implementar una serie de medidas que permitan revitalizar el trabajo de los docentes, en el terreno no solamente económico sino también profesional, permitiendo construir nuevos sentidos de la labor académica, en los que se logre una articulación entre el trabajo del docente, la formación de los profesionales de la educación a los que va dirigida nuestra labor y la atención a los problemas educativos de proyectos específicos del sistema educativo nacional.

Para ello es necesario construir una propuesta que permita apoyarnos en una relación de colaboración y permanente comunicación entre pares, la cual tenga como base un código ético, construido en común – unión.

¹² El término malestar docente ha sido utilizado para asignar la serie de molestias y problemas (tanto de carácter físico como psicosocial) que acompañan el desempeño profesional de los docentes en el contexto neoliberal (PÉREZ, 1999).

¹³ La profesionalidad se entiende como el compromiso que el profesional asume para desempeñar su labor tomando en cuenta tanto las necesidades de los destinatarios, las exigencias de la comunidad en la que se inscribe su proyecto como la serie de principios ético – políticos que el docente asume y orientan su labor, en un momento determinado (CONTRERAS, 1997).

A continuación, se hace un señalamiento de los problemas específicos que engloban esta problemática.

1.1. La cultura docente individualizada y balcanizada

En términos generales puede decirse que cultura individualizada se caracteriza por un trabajo aislado al margen de la dinámica y grupos al interior de la institución en tanto que la cultura balcanizada se expresa a través de un trabajo en pequeños grupos cerrados con nula o poca comunicación con el resto de la comunidad educativa, en la que se juegan una serie de intereses personales (HARGREAVES, 1999).

En el caso del programa estratégico de titulación estos tipos de cultura se manifestaron por medio de:

1.1. Aislamiento conjuntado con falta de experiencia de los docentes para desarrollar un proceso de asesoría

El trabajo del asesor se ha realizado de manera aislada y como producto de una experiencia personal, que generalmente no ha sido reflexionada de manera sistemática y crítica.

Esta situación de aislamiento, ha llevado a que no se tomen en cuenta o se desconozcan una serie de problemas que van generándose a la par del desarrollo del trabajo de tesis, tanto de carácter académico como afectivo.

1.2. Insuficiente comunicación, entre asesores y sinodales sobre los criterios de valoración de los trabajos de titulación.

La carencia de lineamientos y criterios de titulación que sean producto de un trabajo colegiado y académico entre los propios asesores, incide para que cada uno interprete y determine los niveles de exigencia, que en muchas ocasiones se vuelven contradictorios para el propio asesorado.

1.3. Carencia de algunos criterios formales que permitan resolver problemas que se van presentando en el desarrollo del trabajo de asesoría.

La operación de los proyectos de titulación, a partir de comisiones de titulación o de una instancia operativa que posibilite los procesos de titulación, al no articularse con la dinámica y problemática académica que se desprende del proceso de asesoría, opera a partir de criterios insuficientes que permitan dar cuenta de la diversidad de problemas que se van desprendiendo de este tipo de proceso de formación.

1.4. Un desconocimiento o desacuerdo entre lo que podrían ser las diferentes opciones de titulación.

En algunas ocasiones, los asesores no llegan a un acuerdo entre el papel, valor y diferencias que pueden tener las diferentes opciones de titulación, devaluando el lugar que éstas puedan tener en el proceso de formación profesional, con ello, se generan conflictos entre el personal académico, debido a las diferencias de apreciación del trabajo que realizan tanto los asesores como los asesorados, al desarrollar un trabajo determinado.

2. Carencia o escasa experiencia profesional para desarrollar trabajos de investigación.

Los docentes nos hemos visto envueltos por la dinámica de una docencia de tipo tradicional, que va a la saga de la dinámica de producción del conocimiento, y permanentemente tenemos que actualizarnos en la propia práctica, sin embargo, esa experiencia y conocimiento no se refleja en productos de investigación.

- 3. Débil o inexistente manejo de una metodología de investigación que apoye el proceso de asesoría.*

Generalmente el procedimiento metodológico más formal que el docente emplea para actualizarse es la lectura de diversas fuentes bibliográficas, ya que se carece de una formación en otro tipo de metodologías, a no ser que la haya adquirido al realizar su(s) trabajo(s) de tesis.

Asimismo, el escaso tiempo con que cuenta para poder realizar trabajos de investigación que permitan el empleo de otras metodologías, ha influido para que los procesos de formación que él tiene se vayan limitando al trabajo documental.

- 4. Un desconocimiento de los problemas y políticas Estatales hacia la titulación, así como de la problemática que enfrenta la institución en este aspecto.*

El trabajo de los asesores se realiza partir de una instrumentación institucional, con un total o parcial conocimiento de las políticas que el gobierno está implementando con respecto a la titulación, lo que genera choques entre el personal académico al moverse bajo supuestos académicos correspondientes a un modelo de universidad ya anquilosado.

- 5. Escaso o inexistente compromiso del asesor en el proceso de asesoría.*

La devaluación del trabajo del asesor, el poco reconocimiento¹⁴ que la propia institución puede otorgar a su labor, así como la falta de ética profesional por parte de un sector del personal, repercute directamente en una serie de carencias, contradicciones y deficiencias en los trabajos de titulación.

¹⁴ El pago que se otorga a este trabajo queda definido por la productividad que desarrolla el conjunto de los académicos que trabajan y participan en las becas que la institución cuenta, ésta situación ubica al trabajo docente en un proceso permanente de devaluación y al docente en la lógica de la proletarización (CONTRERAS, 1997).

Esta situación nos lleva a percibir la importancia que tiene tomar en cuenta diversas dimensiones del problema: la institucional, la académica, la didáctica, la psicosocial y la ética, con el objetivo de:

- Impulsar una práctica profesional que permita a los involucrados asesores, sinodales y asesorados compartir una serie de criterios claros sobre la responsabilidad que cada uno tiene en el proceso de titulación.
- Desarrollar una actividad profesional dirigida a apoyar los proyectos del Sistema Educativo Nacional, a través de una estrategia que permita articular la teoría con la práctica.
- Construir propuestas educativas que permitan articular las diversas funciones de la universidad, a través de un programa dirigido a apoyar cambios significativos en el Sistema Educativo Nacional.

A partir de estas consideraciones se ve la necesidad de construir una propuesta de intervención dirigida a apoyar el trabajo que desarrollan los asesores de una carrera profesional en educación, que se apoye en una metodología de investigación, que permita a los asesores recuperar y recrear su experiencia profesional en asesoría y les ponga en condiciones de ponerla en práctica en un proceso de titulación en licenciatura.

1.4. Justificación

Este proyecto reviste una importancia fundamental en el conjunto de acciones que realiza la UPN, dirigidas a la formación de profesionales de la educación. Se constituye como un programa piloto para la formación y actualización de la planta docente de la Universidad y en una posibilidad para impactar el propio Sistema Educativo Nacional, a través de la participación de los asesorados en el análisis de prácticas educativas y el diseño de proyectos educativos, que impacten el proyecto educativo en el que ellos trabajan o pueden llegar a hacerlo.

Este proyecto puede constituirse en la antesala para la estructuración de una Especialización en Formación de Asesores que trabajen con alumnos, egresados, o profesionales de la educación, para que se inserten en la caracterización, recuperación y el diseño de un proyecto de intervención educativa dentro de algún programa del Sistema Educativo Nacional.

Su papel reside no sólo en elevar la calidad del servicio que brindamos a los destinatarios de las licenciaturas, sino también en la posibilidad de repercutir en:

- La formación de los docentes en su función como asesores,
- La formación de los asesorados en su calidad de tesisistas o egresados de las licenciaturas que imparte la institución.
- La retroalimentación de los currícula de licenciaturas
- La construcción de un proyecto educativo que permita establecer una relación entre la teoría y la práctica, así como entre la universidad y algunos proyectos e instituciones del Sistema Educativo Nacional.
- Los servicios educativos que brinda el Sistema Educativo Nacional, a través del apoyo de asesorados y asesores, en la atención a una problemática detectada, reflexionada y con posibilidades de ser transformada.

La UPN con este proyecto puede brindar un apoyo a proyectos educativos del Sistema Educativo Nacional así como a los profesionales de la educación que

participen, posibilitando que los asesores y los asesorados sistematicen con cierta rigurosidad académica, el cúmulo de experiencias, ensayos y saberes que constituyen la cotidianeidad, no documentada de la práctica escolar¹⁵, que se diluye en medio de las políticas y lineamientos, que desde el escritorio trazan, los expertos de la burocracia estatal, sin lograr impactar a ésta.

No se trata de constituir programas o cursos aislados que capaciten o informen sobre la tarea de “asesor”, sino, de diseñar una estrategia de intervención que sea significativa para el asesor, que logre tener un impacto no sólo en el ámbito institucional, sino ante todo, que repercuta en la práctica profesional de los asesorados y de los profesionales de la educación de otras instituciones educativas.

Esta estrategia además de dirigirse a aumentar los índices de titulación, (que a su vez le aseguren a la institución incrementar el presupuesto asignado), debe renovar los procesos de actualización profesional, así como reconocer económica y académicamente el trabajo realizado por los asesores.

A los alumnos y egresados de la institución les permitirá adquirir competencias profesionales complejas¹⁶, que les prepare para hacer frente a una práctica profesional construida y compartida con otros profesionales de la educación.

¹⁵ Una de las tendencias actuales de formación docente resalta la importancia de que los docentes y profesionales de la educación recuperen y analicen su práctica docente, a fin de superar una serie de problemas que están presentes en el contexto en el que desempeñan sus labores. Para mayor información puede consultarse LISTON D. P. Y ZEICHNER K. M. (1993), PÉREZ Gómez (1992, 1999), VILLAR Angulo (1995), CONTRERAS (1997), etc.

¹⁶ Con este término se hace alusión a la serie de elementos de formación que requiere manejar el futuro profesional para hacer frente a las variaciones y necesidades que demanda el mercado de trabajo en la sociedad de la época postfordista. A diferencia de ellas, las competencias simples, preparan para adquirir habilidades específicas que pueden permanecer invariables por largos periodos de tiempo, dando como resultado una formación especializada, propia de las sociedades industriales. (AYUSTE, et. al., 1994: 15).

1. 5. Descripción del Proyecto

El proyecto pretende implementarse como un programa piloto desarrollado bajo la modalidad de seminario – taller permanente, con una duración de un año y medio de trabajo directo con los docentes asesorados que se inscriban en el proyecto. Y tendrá una duración de tres años a tres años y medio, a partir de su inicio hasta la implementación de un programa de formación de nivel posgrado.

A futuro podrá ser la base de un proyecto de Especialización o Maestría que brinde una certificación¹⁷ profesional de los conocimientos y saberes profesionales adquiridos durante estos estudios relacionados con la asesoría en sistematización de experiencias profesionales en educación y en el diseño de proyectos de intervención educativa.

Se apoyará y coordinará académicamente en un equipo de profesionales que cuenten con amplia experiencia en asesoría y con un nivel académico de maestría y doctorado.

Los destinatarios del proyecto se comprometerán a desarrollar el trabajo de asesoría, (de 5 a 15 asesorados) bajo el apoyo y coordinación de un equipo de asesores. Esta asesoría la podrán realizar paralelamente al desarrollo de sus estudios o al concluir éstos¹⁸.

El proyecto estará a cargo de personal de la Universidad y contará con apoyo de asesoría externa, a fin de facilitar el proceso de formación de los asesores y garantizar que el trabajo de investigación que realicen éstos, a lo largo de sus estudios, sea de alto nivel.

¹⁷ Se considera que dentro del contexto actual los procesos de certificación de los saberes, constituye uno de los elementos fundamentales dentro de las instituciones que han entrado dentro del proyecto neoliberal, de ahí que se considere fundamental que los docentes no solamente cuenten con un capital cultural incorporado que les permita realizar mejor sus labores, sino también con un capital institucional que les avale sus saberes en otros espacios sociales.

¹⁸ Se considera que la carga de trabajo que asumirán los docentes – asesores, durante este proyecto, deberá estar relacionada con el programa de formación, por lo que sus planes de trabajo deberán ser avalados por el mismo Consejo – Asesor y negociados con la Dirección de Docencia o de Investigación, según sea el caso.

Su formación se dirigirá a construir un marco contextual, teórico – metodológico y ético, entre un grupo de asesores en trabajos de sistematización de experiencias profesionales en educación, que permitirá reflexionar críticamente sobre la práctica educativa y diseñar proyectos de intervención que puedan ser aplicados en un proyecto educativo de alguna institución del Sistema Educativo Nacional, en el que puedan prestar sus servicios profesionales.

Los destinatarios directos serán los docentes, los cuales se prepararán para atender a alumnos o egresados de licenciaturas en educación, así como a otros profesionales de la educación del Sistema Educativo Nacional.

La propuesta de formación se trabajará a partir de cinco dimensiones de la práctica educativa: Institucional, Académica, Didáctica, Psicosocial y Ético – Política. La metodología de sistematización de la práctica constituirá el elemento articulador de la diversidad de saberes que estarán implicados en la formación de los asesores.

Al ser un programa piloto, que se constituirá en la base para el diseño de una “Especialización o Maestría (de Formación de Asesores) en Sistematización de Experiencias Profesionales en Educación y en Proyectos de Intervención Educativa”, los primeros destinatarios de la propuesta, podrán revalidar y certificar como especialización o maestría el trabajo realizado en el seminario – taller, una vez aprobado el proyecto por el Consejo Técnico y Consejo Académico, cubriendo aquellos requisitos que les sean indicados en su momento y para cada caso y nivel.

Asimismo, se buscará el apoyo financiero de instituciones como el CONACYT para apoyar el financiamiento de todos los gastos que se desprendan de la operación de este proyecto; asimismo se ubicará una forma de apoyo económico para los asesores que colaboren en los procesos de titulación bajo esta modalidad educativa debido a que podrá considerarse este proyecto como una base para la renovación de las prácticas educativas y profesionales dentro de la universidad, lo que exigirá al personal un alto compromiso y dedicación.

CAPÍTULO II: LA ASESORÍA COMO PROCESO DE FORMACIÓN

La asesoría como parte de un proceso de formación puede concebirse desde distintas perspectivas. En este trabajo el proceso de formación de los asesores se ubica desde dos lugares. De manera general, se inscribe dentro de una perspectiva de la formación de los profesionales de la educación concebida como de reflexión y reconstrucción de la práctica. Y, de forma específica, en la perspectiva de la asesoría constructivista – grupal.

A lo largo de este capítulo se abordarán los aspectos que caracterizan a estas dos posturas que se complementan para la estructuración de esta propuesta de formación de docentes en asesoría en sistematización de experiencias profesionales en educación.

2.1. - Concepción de Formación Docente

Retomando a Gadamer, algunos autores definen a la formación como “el desarrollo de las capacidades humanas” (ROSAS, 1999: 52). La formación permite desarrollar tanto lo espiritual como lo racional del hombre, asimismo hace alusión tanto al proceso como al resultado que logra el ser humano.

La formación del ser humano es concebida como un proceso histórico, social y reflexivo que permite al agente social conocer y transformarse, por medio de ese proceso de reconocimiento del otro y de sí mismo.

Es a través de ese diálogo que el sujeto se forma en y transforma de manera permanente; desde esa perspectiva, para Honore el proceso de formación hace referencia a ese proceso en que el sujeto interioriza y exterioriza con un nuevo contenido y sentido el saber adquirido desde el exterior (ROSAS, 1999: 52).

Rosas Carrasco Lésvia, nos plantea cuatro dimensiones de la formación: personal, institucional, interpersonal y política.

La dimensión personal hace referencia a la posibilidad que tiene el sujeto de reflexionar y generar proyectos; la institucional, en la que se definen las relaciones entre el proceso de formación y la institución en que se desarrolla; la interpersonal, implica la necesidad de desarrollar dicho proceso a través de un proceso grupal; y la política, se dirige a considerar la problemática situacional e institucional en que se toman las decisiones sobre la formación ” (ROSAS, 1999: 56 – 57).

Desde la perspectiva asumida por Rosas, la formación hace referencia como proceso histórico, al proceso que permite al sujeto tomar distancia de sí mismo, a través de un diálogo con el otro, que le permite recrearse y recrear al otro. Como proceso dialéctico, el proceso de formación permite acceder a los bienes simbólicos de la sociedad, aprehenderlos y transformar dichos bienes. Como proceso reflexivo, ayuda a reconocer y resignificar los conocimientos adquiridos y las experiencias vividas.

En este trabajo se asume el proceso de formación de docentes como el proceso de investigación que permite al profesor adquirir una serie de competencias que le ponen en condición de apropiarse “... de la cultura en que nace y se desarrolla, para emprender el esfuerzo de negarla superándola o renunciando a ella mediante la crítica y la transformación de las estructuras culturales. Este proceso formativo es al mismo tiempo experiencia, pasado que no muere porque alimenta el presente; presente que hace la crítica del pasado para orientar el futuro” (YURÉN, 1999: 76).

A partir de esta concepción de formación y apoyándose en los presupuestos de la perspectiva crítica y reconstrucción social de la práctica, así como de la concepción constructivista – grupal de la asesoría, se redefinen las dimensiones planteadas por Rosas, para la estructuración de una propuesta de formación de asesores en sistematización de experiencias profesionales en educación.

A continuación se hace referencia a los elementos que fueron retomados de cada una de estas posiciones teóricas, para después desarrollar y concretar la propuesta a ser analizada y negociada en el contexto institucional.

2.2. La Formación Docente desde el Enfoque de Crítica y Reconstrucción Social de la Práctica

Desde la perspectiva que se asume en esta propuesta de formación de docentes en asesoría en trabajos de titulación, se considera que el objetivo fundamental de un programa de formación y desarrollo profesional de los docentes "... debe situarse en la reconstrucción del pensamiento práctico cotidiano, es decir, en la facilitación de la reflexión" (PÉREZ, 1999: 194).

La reconstrucción se orienta a través de una actividad crítica y una postura ética que se traduce en una serie de principios y procedimientos que deben estar presentes en todo el proceso de formación. Dentro de esta perspectiva encontramos autores como Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis, que se pronuncian por una emancipación social (PÉREZ, 1992).

Desde esta perspectiva, la escuela se dirige a formar estudiantes y docentes con una capacidad crítica del pensamiento sobre la sociedad. El profesor es un agente social, con compromiso político, dirigido al análisis crítico del orden social en que se vive. Al docente se le concibe como "... un intelectual transformador; su conocimiento profesional le proyecta a la interrogación y a la búsqueda de nuevos procedimientos e interacciones que faciliten el conocimiento y las experiencias creativas en las nuevas generaciones. Es a la vez un educador y un activista político, por intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por su pretensión de provocar en los estudiantes el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos" (PÉREZ, 1999: 197).

El docente concebido como intelectual autónomo, reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender profundamente el proceso de enseñanza aprendizaje y el papel que tiene el contexto en el que desarrolla su labor, a fin de poder incidir en una práctica emancipadora (PÉREZ, 1992: 422).

El enfoque de crítica y reconstrucción social se dirige a la conciencia social de los ciudadanos y a la construcción de una sociedad justa e igualitaria, su finalidad es la emancipación individual y colectiva para la transformación de la sociedad.

Los programas de formación toman en cuenta tres elementos como fundamentales: 1) la adquisición de un capital cultural con una orientación

política y social; 2) el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica que permitan develar la ideología dominante de la práctica cotidiana en el aula; y 3) el desarrollo de actitudes concordantes con su postura política (búsqueda, crítica, trabajo solidario, generosidad, iniciativa y colaboración.) (PÉREZ, 1992).

El conocimiento que el docente construye sobre su práctica, lo obtiene a través de un proceso de investigación, que requiere tanto la recuperación de su experiencia como la reflexión teórica sobre la misma; en la que realiza un trabajo de tipo hermenéutico – reflexivo, que le permite aproximaciones sucesivas y siempre más complejas que corresponden a un momento y espacio social determinado “... El enfoque hermenéutico – reflexivo parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos éticos y políticos” (PÉREZ, 1999: 189).

Es a través de un proceso de reflexión crítica que el docente se va acercando de manera provisional a un conocimiento que le permite una reconstrucción de su práctica y a una comprensión de la realidad social, a partir de una relación y articulación entre elementos de tipo social, cultural, político e ideológico que configuran la práctica educativa en la que él se inscribe.

El trabajo del docente, inscrito en esta perspectiva, requiere de la comprensión situacional, en la que se incorpora el conocimiento público y las experiencias y construcciones previas individuales o colectivas, no como criterios incuestionables de autoridad ni como prescripciones normativas externas, sino como herramientas simbólicas provisionales, útiles para esclarecer la implicación de los diferentes influjos (PÉREZ, 1999: 190).

Desde esta perspectiva la reconstrucción que hace el docente no es un reflejo directo de la teoría ni una simple descripción de su práctica, sino por el contrario, un trabajo de tipo hermenéutico que le permite permanentemente ir resignificando su práctica, a partir, tanto de elementos que le proporciona la alta cultura como de referentes políticos que él asume con relación a su trabajo y al espacio social en que desarrolla su práctica profesional.

Este planteamiento de reconstrucción de la práctica pone al docente en posibilidades no sólo de reflexionar sobre su trabajo, sino que le permite

visualizar una serie de posibles situaciones deseables, y factibles de ser implementadas en su centro educativo a fin de transformar o incidir en cambios significativos de su práctica docente.

La autonomía profesional, dentro de este enfoque, "... no puede concebirse como distancia y aislamiento sino como independencia intelectual para cuestionar los influjos sociales; y al mismo tiempo, al ser considerada como conciencia de la parcialidad de las propias convicciones, nos lleva a buscar la complementariedad en la colaboración con los demás" (PÉREZ, 1999: 196).

Es a través, de ese trabajo permanente de reflexión sobre la práctica, que el problema de la formación de los docentes puede superar una serie de presupuestos, valores, ideas y hábitos adquiridos como resultado de una cultura dominante.

Es necesario que el docente revele la serie de sentidos y significados de la práctica profesional, a fin de hacerlos conscientes "... se requiere remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología pedagógica dominante y desde la práctica socializadora de la escuela se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los futuros docentes, hasta constituir su más o menos consciente, más o menos tácito pensamiento pedagógico práctico: el conjunto de sus teorías y creencias implícitas" (PÉREZ, 1999: 192).

Este trabajo de reconstrucción de la práctica exige poner en tela de juicio una serie de prácticas, de rituales, de normas que son aceptadas sin ningún cuestionamiento y que pareciese que son "normales" y "legítimos" dentro de ese centro educativo, a fin de poder descubrir el verdadero papel que estos juegan en los procesos de formación.

Asimismo se necesita conocer la perspectiva que sobre la educación se intercambian en el contexto escolar, a fin de poder deconstruir los esquemas de pensamiento que están presentes en el centro educativo. (PÉREZ, 1999: 193) Por último, los modos de pensamiento, ideología y teorías pedagógicas vigentes constituyen otra vía importante para comprender los procesos de socialización profesional del docente (ibídem.).

Reconstruir estos elementos permite al docente comprender las redes de intercambio de significados, que hacen posible la existencia de una serie de mitos, rituales, perspectivas y modos de pensamiento ideológico, que están presentes en la institución en la que labora.

La perspectiva de reconstrucción de la práctica se realiza a través de tres procesos básicos:

- 1.- Implica reconstruir las condiciones en dónde y cómo se realiza, a fin de que hagan concientes una serie de elementos que no habían sido percibidos por el docente, antes de haber hecho la reconstrucción, permitiendo resignificar ésta.
- 2.- Reconstruir la propia práctica, a través de un trabajo de reflexión que permita al docente tomar conciencia de la manera en que éste estructura sus conocimientos, sus afectos, así como las estrategias que emplea para llevar a cabo su labor profesional.
- 3.- Reconstruir los elementos que subyacen en un proceso de enseñanza y que definirán una serie de relaciones psicosociales en el desempeño profesional.

Esta perspectiva de reconstrucción de la práctica implica una forma crítica de analizar la práctica tanto individual como colectiva que están presentes en la concepción y práctica educativa (PÉREZ, 1999: 194).

El problema de la reconstrucción de la práctica, implica rebasar los límites del sentido común individual y de los docentes que participan en el proceso, a través del empleo de una serie de conocimientos producidos socialmente, que sirven de referentes para el análisis e interpretación de los procesos estudiados “... El conocimiento científico, cultural y artístico acumulado por la comunidad humana, por su potencialidad analítica y propositiva, debe ofrecerse en la escuela como instrumento intelectual de mediación en el proceso de reconstrucción del conocimiento personal” (PÉREZ, 1999: 195).

Bajo la lógica de esta metodología, el trabajo de reconstrucción exige necesariamente un proceso grupal de construcción de las nuevas percepciones y concepciones sobre la práctica educativa.

El trabajo de reconstrucción, exige al grupo de docentes que hacen una reconstrucción, contextualizar la experiencia, reconocer los elementos que le determinan (pasado y presente), así como valorar desde una postura académica y política la práctica, con objeto de no quedarse instalados en la fascinación de su quehacer docente "... toda práctica social, como la práctica educativa, que no tiene consecuencias estrictamente previsibles y cuyos resultados no pueden establecerse con claridad, por estar abiertos a la creación individual y colectiva, requiere la *deliberación cooperativa* como método más racional de intervención" (PÉREZ, 1999: 196).

Es desde esta perspectiva que "... en este enfoque, la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación donde el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la *comprensión* de los alumnos/as, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia *comprensión*. Los centros educativos se transforman así en *centros de desarrollo profesional del docente*." (PÉREZ, 1992: 429).

En el aspecto operativo y congruente con la postura de reconstrucción de la práctica, Smith "... apoyándose en el trabajo de FREIRE, propone cuatro tareas que responden a otras tantas cuestiones:

1. Describir... ¿Qué hago?
2. Informar... ¿Qué significa lo que hago?
3. Confrontar... ¿Cómo he llegado a ser como soy?
4. Reconstruir... ¿Cómo puedo hacer las cosas de modo distinto?

En este sentido se transforma la situación al modificarse el currículo y el contexto" (PÉREZ, 1992: 427).

El trabajo de formación y actualización de los docentes bajo esta perspectiva implicará un trabajo de colaboración entre un grupo de docentes que deseen participar en un proceso de indagación y diálogo que permita a sus integrantes lograr un desarrollo profesional, así como una incidencia en la transformación de su práctica laboral e incluso de su vida personal.

2.3. La Asesoría desde la Perspectiva Constructivista – Grupal

La asesoría se concibe como un trabajo de apoyo y colaboración entre dos o más profesionales de la educación dirigida a enriquecer la práctica de los integrantes. Sin embargo, existen diferentes tendencias o concepciones de lo que es un asesor. Según Ma. Mar Rodríguez (1996) se pueden ubicar tres concepciones básicas, del asesor: el “especialista”, el “generalista” y el “profesional informado.”

El asesor visto como “especialista” define y determina lo que el asesorado debe hacer y cómo lo debe realizar, respaldándose en sus saberes y habilidades que le han sido reconocidos y avalados por una comunidad de académicos de un campo afín al de él.

El asesor “generalista” es aquel que asume su rol a partir de identificar los problemas de los involucrados, lo que le permite diseñar y desarrollar sus acciones. (RODRÍGUEZ, 1996).

El asesor como un “profesional informado” apoya y se involucra con el grupo, el cual establece relaciones de confianza y potencia las capacidades de los otros “... El agente de apoyo es una persona más involucrada con el resto del grupo en la mejora del centro e informada... Más que trabajar con problemas y soluciones prefijadas, se preocupa por iniciar la participación del profesorado y otro personal a través de una serie de conversaciones sobre la naturaleza de los valores que respaldan y el contexto en el que operan, y trabaja conjuntamente con ellos para identificar las posibilidades de la propia escuela” (RODRÍGUEZ, 1996: 50).

En esta propuesta, se asume la postura del asesor informado; asimismo, se considera que al ser un profesional con un saber y un conocimiento determinado puede propiciar y compartir con otros profesionales o alumnos sus saberes y conocimientos, los cuales puestos en común son posibles de ser enriquecidos y recreados a través de un proceso de aprendizaje de tipo colaborativo.

Como persona adulta que trabaja con otros adultos que cuentan con experiencias, conocimientos y posiciones ideológicas y políticas, producto de su historia social, se ve al asesorado como capaz de aprender, enseñar y

compartir sus saberes con el propio asesor ó con otros compañeros de grupo (CABELLO, 1997: 176).

a). El aprendizaje cooperativo

En esta propuesta, el proceso de enseñanza – aprendizaje, se fundamenta a partir de la perspectiva psicológica constructivista – grupal con orientación Pichoniana. Es decir, el proceso de aprendizaje, si bien es un proceso individual, es producto de un proceso grupal, social y cultural, en el que participan y median durante todo el proceso de formación, los diferentes agentes sociales.

Acorde con la perspectiva constructivista de orientación grupal, el aprendizaje es resultante de un proceso eminentemente social, por lo que se considera que “... cada individuo está en relación directa con el nivel de desarrollo que posee en ese momento; diferenciando entre el nivel de desarrollo real o efectivo que se establece en función de las tareas que una persona hace sin ayuda, y el nivel de desarrollo posible o potencial, definido por el conjunto de tareas que una persona puede hacer con ayuda de otras personas u objetos; la distancia entre el nivel de lo real de desarrollo y el nivel de desarrollo posible es lo que se denomina “área de desarrollo potencial” o “zona de desarrollo próximo” y sobre ella es la que se ha de incidir en las actividades de enseñanza” (CABELLO, 1997: 187).

El aprendizaje de los involucrados en el proceso, deberá tomar en cuenta la “inteligencia cristalizada” de los participantes, es decir, la serie de experiencias del propio entorno sociocultural, lo cual exige trabajar con el conjunto de habilidades que se considere socialmente importante desarrollar dentro del campo de trabajo. Como señalan algunos estudios sobre el adulto “... Las personas adultas tenemos la tendencia a no utilizar las habilidades fluidas y basarnos en las cristalizadas para resolver problemas, evaluar situaciones prácticas, realizar operaciones y cálculos ligados a la vida cotidiana” (CABELLO, 1997: 191).

de aprendizaje como praxis, como relación dialéctica, nos lleva necesariamente a postular que el enseñar y el aprender constituyen una unidad, que deben darse como proceso unitario, como continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en la cual el rol docente y el rol alumno son funcionales y complementarios” (PICHON, 1978: 209).

b). *Estrategias de enseñanza para el aprendizaje cooperativo*

Aunque existen muchas actividades y técnicas que se sugieren para promover el aprendizaje cooperativo (DÍAZ, 1999), es fundamental que la estrategia de trabajo grupal que se diseñe permita el desarrollo de la tarea grupal, en la que todos y cada uno participen en la construcción y resignificación de sus experiencias y la de los demás.

El trabajo en este proyecto implica la constitución de un grupo que permita llevar a cabo la tarea para la cual ha sido convocado, en ese sentido grupo no sólo se considera como la suma de sujetos, sino ante todo se define al grupo como “... el conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su *mutua representación interna*, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad” (PICHON, 1978: 209).

Esto requiere todo un dispositivo grupal que permita al equipo de docentes y a los destinatarios trabajar en torno a la tarea, es decir, hacia los objetivos para los cuales se reúnen e interaccionan. La propuesta metodológica que se plantea para el aprendizaje exige no sólo trabajar el aspecto de los conocimientos (tarea informativa), sino ante todo trabajar con actitudes y aptitudes (tarea formativa). Esto implica necesariamente la construcción de un esquema conceptual referencial y operativo (ECRO), que permita a los participantes, conocer el campo (lo referencial) y abordarlo a través de elementos conceptuales que le ayuden a ser conciente de los aspectos que requiere y opere a través de ellos. Ello implica no tanto el manejo de los aspectos teóricos involucrados como la elaboración de las ansiedades emergentes en todo el proceso (PICHON, 1978: 207).

Para ello, será indispensable poder analizar, en el momento que así sea necesario, los elementos que bloquean, obstaculizan o impiden su desarrollo (tarea latente), permitiendo con ello, construir un clima psicoafectivo que permita la resolución de los problemas grupales (BLEGER, 1978).

La estrategia metodológica de este proyecto concibe al grupo como "... una estructura básica de interacción, lo que la convierte de hecho en una unidad básica de trabajo e investigación" (PICHON, 1978: 209).

El proceso de construcción del grupo y del desarrollo de la tarea grupal, en una situación de aprendizaje, implica enfrentar dos miedos básicos que se constituyen como las ansiedades que bloquean el desarrollo del trabajo: el miedo a la pérdida y el miedo al ataque "... a) Miedo a la pérdida del equilibrio ya logrado en la situación anterior y, b) Miedo al ataque en la nueva situación en la que el sujeto no se siente adecuadamente instrumentado" (PICHON, 1978: 210).

El poder trabajar estos dos miedos, que forman parte de la resistencia al cambio, y analizar cómo se presentan en el desarrollo de la tarea manifiesta o explícita, permite elaborar dichas ansiedades para favorecer la construcción del grupo de aprendizaje.

Asimismo, será necesario analizar aquellas situaciones grupales e interacciones que lleven o impidan el desarrollo de la tarea, como son las fantasías, las relaciones de comunicación, los roles, los vínculos entre los integrantes, etc., que se presentan en momentos críticos o fundamentales de la estructuración y avance del trabajo grupal.

Esto no quiere decir que el trabajo se fundamente en la concepción operativa de los grupos, pero sí se requiere retomar algunos elementos que ayuden a los coordinadores del grupo de formación de asesores a que tengan una mayor comprensión del proceso grupal a fin de que estén en mejores condiciones para intervenir y favorecer el trabajo grupal.

c). El asesor, el equipo de trabajo y su organización.

Al coordinador del proyecto y al equipo de docentes – asesores se les concibe como agentes mediadores que apoyan a los destinatarios a adquirir, compartir y construir conocimientos entre un conjunto de integrantes, en un contexto y tiempo determinado.

Desde la visión constructivista, implica una labor en la que “... los agentes educativos y el profesor como mediadores especializados deben guiar al aprendiz desde sus conocimientos previos a niveles progresivamente más elevados de abstracción y autonomía” (MONEREO y SOLÉ 1999: 24).

Tanto el asesor como el asesorado han desarrollado una serie de conocimientos y habilidades que les permiten estructurar una forma de incursionar y desarrollar su trabajo académico. Para lo cual es fundamental, establecer una relación de diálogo permanente y de relaciones de apoyo, en la que ambos se verán beneficiados, estructurándose con ello relaciones significativas y substanciales para su desarrollo profesional y personal.

El asesoramiento desde un punto de vista constructivista – grupal, requiere un trabajo en que se establezcan relaciones de colaboración – negociación del trabajo de cada uno de los implicados, clarificando los límites y las responsabilidades de cada integrante, a partir, no de criterios estrechos sino de una concepción del propio proceso de asesoría en particular y del proyecto educativo en el que éste se inscribe.

Dicho proceso de negociación se realizará a través de un contrato entre ambas partes, que será producto de las primeras sesiones, del establecimiento del encuadre del proceso de asesoría.

Esta negociación tomará en cuenta, tanto las necesidades de la institución para la cual prestan sus servicios, como los problemas y necesidades detectados en los programas en los que participan, así como las de los propios involucrados.

“... En definitiva la misión del asesor o asesora que trabaje desde un enfoque constructivista será la de conseguir que el centro educativo desarrolle al máximo sus potencialidades, de ahí el paralelismo que puede establecerse entre el concepto de zona de desarrollo potencial y lo que sería una zona de

desarrollo institucional, la distancia teórica existente entre los avances que puede realizar una institución educativa sin ayuda o con ayuda de un asesoramiento eficaz” (MONEREO y SOLÉ, 1999: 26).

Retomando a Monereo Font y Solé (MONEREO y SOLÉ 1999) se considera que un asesoramiento educativo que trabaje la zona de desarrollo institucional debe:

- Partir del conocimiento de la situación por la que atraviesa la institución (concepciones, prácticas, organización y gestión)
- Apoyar el desarrollo de los proyectos formulados por los integrantes que participen en el proyecto de la especialización
- Ser corresponsal de los acuerdos tomados y hacer un seguimiento de éstos, haciéndoles una evaluación y seguimiento
- Crear los canales de comunicación adecuados para que fluya la información
- Disponer de criterios para evaluar los problemas que se presenten
- Crear las condiciones para analizar y superar los problemas detectados

El trabajo grupal de asesoría, exige un proceso intencional desde y con los diferentes participantes, en el que será necesario planificar las intervenciones, a fin de poder crear las condiciones para una “negociación de significados” y de acuerdos básicos que permitan establecer una profunda comunicación y una amplia colaboración entre los integrantes.

El desarrollo del trabajo del asesor, exige reconocer y asumir una serie de procesos que están implicados e interrelacionados, que van desde los aspectos políticos y operativos en que se inscribe un proceso de titulación, hasta los elementos más finos del trabajo y relación entre el asesor – asesorado.

Estos elementos se deben relacionar con el proceso interno de la asesora que tienen que ver con la concepción del aprendizaje, de educación y de sociedad que asume el equipo de asesores, así como con una serie de valoraciones que definen sus compromisos e implicación en la práctica profesional.

A fin de que los asesores puedan participar en un proyecto de apoyo en sistematización de experiencias profesionales en educación, que se dirija a fortalecer la formación profesional de los asesorados, se requiere del manejo de una serie de elementos o dimensiones¹⁹, que les permita contar con una visión global y articulada de la problemática que esta implicada en dicho proceso.

d). Las dimensiones de formación de asesores

Para el caso de este proyecto de intervención pedagógica se consideraron cinco dimensiones básicas, las cuales serán el eje de esta propuesta de formación de asesores en sistematización de experiencias profesionales.

- ***Dimensión Institucional.*** Aborda el conocimiento de una serie de políticas y situaciones tanto internas como externas que influyen en la operación y percepción del papel y valor de los procesos de titulación y formación profesional para una comunidad académica.
- ***Dimensión Académica.*** En esta dimensión se trabaja el conocimiento y la habilidad en el manejo de una o varias concepciones teórico – metodológicas, para el desarrollo de la sistematización de experiencias profesionales en educación, que permitan al asesor desarrollar su intervención profesional apoyándose en una experiencia resignificada.
- ***Dimensión Didáctica.*** Se revisará una serie de estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan propiciar un proceso de asesoría de tipo colaborativo.

¹⁹ A partir de la fundamentación general de la propuesta, se retoman una serie de ideas de la propuesta denominada "Transformando la práctica docente" que se apoya en la metodología de la investigación - acción (FIERRO, et. al. 1999), se hace una adaptación de las dimensiones que las autoras sugieren.

- ***Dimensión Psicosocial.*** Se introducirá al asesor en el conocimiento y manejo de una serie de conflictos y ansiedades que se desprenden del proceso de asesoría; asimismo, analiza las interacciones que se establecen entre el asesor y los asesorados, entre los mismos asesorados, entre los propios asesores y otros agentes que participan directa o indirectamente, en un proceso de construcción de conocimientos.
- ***Dimensión Ético – Política.*** Se reflexionará y asumirá una posición en torno a las valoraciones, representaciones y compromisos que el docente desempeña en su trabajo como asesor, con él como profesional, con los asesorados y con la institución en la que labora.

Estos conocimientos, habilidades valores y las actitudes constituyen la base de esta propuesta de intervención de formación de asesores dentro de una estrategia metodológica definida, la “sistematización de experiencias profesionales” y apoyada en una perspectiva estructural – constructivista. Estas dimensiones constituyen y concretan la estructura y organización del programa de formación.

CAPÍTULO III: FORMACIÓN DE ASESORES EN SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN (PROPUESTA).

En este capítulo se explicitan todos aquellos elementos que son constitutivos de la propuesta de formación de asesores en sistematización de experiencias profesionales en educación (objetivos, destinatarios, metas, estrategia de intervención, etc.) así como la organización académico – administrativa que se considera permitiría operar dicha propuesta.

3.1. Objetivos

El presente proyecto tiene como objetivo fundamental:

Apoyar un proceso de reflexión y construcción de un marco común, entre un grupo de asesores, para desarrollar un trabajo de asesoría de manera colegiada y compartida, que propicie canales de comunicación y de recreación de su práctica profesional en sistematización de experiencias profesionales en educación, dirigida a alumnos y egresados de licenciaturas en educación, así como para profesionales de otras instituciones educativas que soliciten la intervención en la reflexión y diseño de proyectos educativos.

A partir de este objetivo se desprenden los siguientes objetivos particulares:

- Ensayar nuevas estrategias de formación y actualización de los asesores para apoyar procesos de titulación en las licenciaturas.
- Innovar los métodos y contenidos de los programas de actualización de los asesores o futuros asesores.
- Habilitar a los maestros en servicio, para que de una forma autónoma y colaborativa, sistematicen su experiencia profesional en su campo de

reflexión e intervención educativo y generen propuestas viables de ser desarrolladas institucionalmente.

- Capacitar al docente – asesor para que diseñe y ensaye, de una manera creativa innovadoras estrategias de asesoría.
- Desarrollar en el asesor una capacidad de asumir reflexiva y críticamente su proceso de formación y actualización profesional.
- Documentar la práctica de asesoría en las licenciaturas, a partir de una sistematización de las experiencias de los docentes – asesores que participan en el programa piloto de la especialización.
- Indagar sobre las limitaciones académico – operativas, que los docentes – asesores encuentran para sistematizar e innovar su experiencia y su práctica educativa.

3.2. Metas

El proyecto se propone cinco metas fundamentales a ser cubiertas en un plazo de un año y medio a tres años. A continuación se señala cada una de ellas.

- En un plazo máximo de un año, un mínimo de 20 docentes – asesores, después de haber participado como destinatarios directos del proyecto, presentarán un documento escrito en donde de manera reflexiva y crítica sistematicen su experiencia profesional como asesores – asesorados.²⁰
- Los maestros, junto con su Comité Asesor, habrán diseñado un proyecto de desarrollo educativo para ser operado y sistematizado en la licenciatura en donde laboran (plan de trabajo para los dos próximos años). Estos proyectos de desarrollo educativo pretenderán resolver por lo menos un problema educativo de los que enfrentan cotidianamente las escuelas (de cualquier nivel del sistema educativo nacional) o algún proyecto educativo, del Sistema Educativo Nacional, en que pueden incidir los profesionales de la educación de la UPN.
- En este mismo plazo (año y medio), estos 20 maestros, al finalizar el proceso del seminario – taller, presentarán por escrito el diseño de un programa o las sugerencias para mejorar los procesos de actualización de próximos docentes – asesores que estén interesados en participar en el proyecto de formación de asesores en sistematización de experiencias profesionales en educación (trabajo de evaluación de los módulos). Este trabajo será realizado de manera autónoma, individual o colectiva, en la institución, con el apoyo del Comité Asesor, el cual debe ser aprobado y apoyado por la Dirección de Docencia y la Dirección de Investigación Educativa por ser considerado relevante para la institución.
- Al finalizar este año y medio de estudios el Comité Asesor, presentará por escrito una sistematización rigurosa y académica de lo que fue este proyecto piloto de formación y actualización de asesores en

²⁰ Al durar los estudios año y medio, los docentes asesores que hayan participado como estudiantes de este programa, podrán presentar su trabajo un año después de haber concluido sus estudios, a fin de acreditarlos, completamente, es decir, a los dos años y medio de haber iniciado el programa.

sistematización de experiencias profesionales en educación. Esta sistematización será una de las bases que retroalimentará la propuesta a escala nacional.

- El proyecto se compromete en dos años y medio como máximo a presentar una propuesta para realizar un programa nacional de Especialización o Maestría en Intervención Educativa para los docentes – asesores de licenciaturas en educación que imparte la universidad y otras unidades de la UPN interesadas en desarrollar este tipo de proyectos de innovación y desarrollo educativo.

3.3. Destinatarios

Los destinatarios del programa de formación de asesores en sistematización de experiencias profesionales en educación, serán los profesores de las licenciaturas en educación que trabajan con alumnos, egresados o profesionales de la educación que tengan una experiencia académica o profesional que consideren significativa, que deseen recuperarla y analizarla con el objeto de diseñar proyectos de intervención de los problemas que hayan sido detectados.

Las características que deben reunir estos docentes son:

- Deberán contar con título a nivel licenciatura y estar o desear participar en un proceso de asesoría de alumnos, egresados, o profesionales de la educación que estén en condiciones de hacer una recuperación de una intervención académico – profesional, como medio para su titulación en licenciatura o para mejorar su práctica profesional.
- Haber realizado por lo menos un trabajo de investigación (que puede ser su propia tesis de grado.)
- De preferencia, tener experiencia en procesos de titulación: Asesor, sinodal, o haber participado como consultor de algún proyecto educativo.

Se considera que el perfil del asesor al que se aspira en este proyecto educativo implica adquirir una serie de conocimientos y desarrollar las habilidades y la actitud, que permita a este asesor, apoyar procesos de asesoría desde una perspectiva constructivista, con una orientación grupal (PICHON, 1978), con el fin de apoyar los procesos de formación de manera más integral y comprometida.

Bajo este propósito se considera que el docente – asesor en sistematización de experiencias profesionales en educación, al finalizar el programa de formación como asesor en sistematización en experiencias profesionales en educación, podrá cubrir los siguientes aspectos:

- Conocer las políticas institucionales que afectan los procesos de titulación y de formación profesional.
- Analizar los reglamentos y lineamientos de titulación de la institución en donde desarrolle sus servicios.
- Revisar modelos o estilos de asesoría dirigidos a profesionales de la educación.
- Conocer la metodología de la sistematización de experiencias profesionales, para aplicarse a campos específicos de intervención educativa.
- Saber hacer uso de los elementos de redacción, puntuación, ortografía, estructura y lógica en la elaboración del trabajo de titulación.
- Analizar problemas de tipo emocional que puedan bloquear el proceso de comunicación entre el asesor y el asesorado.
- Conocer las características académicas y psicosociales de la población destinataria.
- Manejar elementos básicos a ser tomados en cuenta para entrevistar a los asesorados así como para detectar necesidades en el inicio del proceso de asesoría.
- Diseñar estrategias de intervención que le permitan apoyar académicamente a los asesorados.
- Apoyar o canalizar a los asesorados que presenten una problemática personal compleja que rebase este tipo de intervención profesional.
- Propiciar un clima de colaboración y comunicación entre los asesores y participantes del proceso de titulación (autoridades, asesores, sinodales, asesorados, otros) que hagan posible el manejo del conflicto y el desarrollo de las actividades involucradas en un proceso de titulación.

- Asumir responsablemente el rol de asesor, a partir del establecimiento colegiado de un código ético que ayude a clarificar y orientar su papel y responsabilidad ante un proceso de titulación.

3.4. Estrategia de Intervención

La estrategia que se empleará para operar este proyecto contempla una serie de experiencias previas a fin de poder diseñar su estrategia de operación. A continuación se explicitan las experiencias previas que se tomaron en cuenta para la estructuración de esta propuesta, así como el diseño de la estrategia, señalándose la organización de la estrategia, las lógicas, tiempos y contenidos de los módulos que conforman la propuesta de formación de asesores en sistematización de experiencia profesionales en educación.

3.4.1. Experiencias Previas

La formación y actualización de los docentes en ejercicio se ha realizado tradicionalmente bajo la modalidad de cursos aislados o bien de programas de posgrado que se realizan sin tomar en cuenta las necesidades que enfrenta el docente en su centro de trabajo, lo cual trae como consecuencia que el proceso de formación de los colectivos de profesores sea muy lento y de poco impacto para la institución.

Sin embargo, en la actualidad se viene realizando una serie de experiencias formativas en las instituciones educativas de diversas regiones del país; también en el ámbito internacional se han desarrollado propuestas que intentan dar respuesta a los problemas educativos convirtiéndose en propuestas que intentan ser una alternativa, tanto en la formación de los docentes, como en la operación de los proyectos educativos.

Entre estas experiencias se encuentran una serie de proyectos que se apoyan en la perspectiva de la investigación – acción, en la investigación participativa, en la pedagogía reflexiva, así como en las corrientes críticas de

179017

la educación, en las que confluyen varios aspectos, y comparten incluso reflexiones y experiencias similares.

En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, se vienen desarrollando varios proyectos, desde estas perspectivas, dirigidos a docentes de otras instituciones.

A partir del ciclo escolar 1998- 1999, en la licenciatura en Pedagogía se invitó a profesores de varios proyectos de investigación e intervención para que asesoraran a alumnos de esta carrera, a fin de que a la vez que colaboraran en el proceso de formación de los estudiantes de licenciatura, los asesorados se pudieran titular a través del trabajo que realizaran con apoyo de uno de los asesores participantes.

Aún cuando la experiencia de los asesores les permite compartir muchos referentes comunes, se carece, en su mayoría, de una formación en asesoría de proyectos de investigación, así como en el diseño de proyectos de intervención.

Una de las pocas experiencias institucionales, en formación de asesores, con que cuentan los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, fue la realizada en el proyecto estratégico de titulación, diseñado para el plan 79, bajo la modalidad de Recuperación de la Práctica que si bien permitió aumentar los índices de titulación, se diseñó bajo un esquema de cursos informativos que permiten conocer algunos elementos sobre:

- La metodología de la sistematización de experiencias educativas
- Algunos acuerdos generales, dirigidos a facilitar la operación del proyecto.

A pesar de la escasa atención a la formación de los asesores, la experiencia permitió ubicar una serie de necesidades y problemas básicos para el desarrollo de trabajos de asesoría, bajo esta modalidad, tendientes a apoyar tanto los procesos de titulación al nivel de licenciatura como la asesoría de otros proyectos de apoyo interinstitucional.

En otros espacios sociales, en que se han desarrollado propuestas específicas de formación de docentes en el campo educativo mexicano, la tendencia reflexiva hoy en auge, ha llevado a compartir referentes conceptuales similares. Estas propuestas han tratado de hacer una contribución a la transformación de la práctica docente tanto para el ámbito universitario como para otros niveles educativos.

Entre los trabajos y propuestas, en el contexto nacional, que comparten una serie de elementos comunes con nuestra propuesta, se encuentran: Anita Barabtarlo “La investigación participativa en la docencia. Dos estudios de caso” (1983); Fierro Cecilia et. al. “Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación – acción” (1999); Rosario Muñoz Víctor Manuel “El método para transformar la práctica docente: Fundamentos para la construcción de propuestas para la formación y actualización de profesores” (1995); Alicia Vázquez Fuente “En busca de la enseñanza perdida: un modelo didáctico para la educación superior” de (1999); y de Campechano Covarrubias Juan et. al. “En torno a la intervención de la práctica educativa” (1997)

En el ámbito internacional, han circulado los trabajos traducidos o publicados en español como los de Carr Wilfred y Stephen Kemmis “Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado” (1988); Donald A. Schön “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesionales” (1992); Liston y Zeichner “Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización” (1993); Villar Angulo “Un ciclo de enseñanza reflexiva, estrategia para el diseño curricular”, apoyado en la propuesta de Smith (1995); Cristina Granados Alonso “Formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente” (1997); y el de Hernández y Andreu “Formación profesional dual: una intervención reflexiva” (1998)

Aún cuando estas propuestas tienen referentes teóricos diferentes comparten la posibilidad de que los propios agentes que intervienen en el diseño y operación de las propuestas educativas pueden influir para transformar la práctica mediante un proceso de colaboración y reflexión sobre su quehacer docente.

Es precisamente en esta línea metodológica en la que se plantea insertar el proyecto piloto en formación de asesores en sistematización de experiencias profesionales en educación, aunque se hacen ciertas reformulaciones y adaptaciones que se consideran fundamentales para la operación.

Como referente directo e inmediato de esta propuesta educativa, está la experiencia del plan de estudios 90, el programa estratégico de titulación de la UPN, y la experiencia de operación del plan de estudios 90 de esta institución.

3.4.2. Diseño de la Estrategia

El diseño de la estrategia contempla tres aspectos básicos:

- Las consideraciones generales sobre las cuales operará el proyecto en formación de asesores en sistematización de experiencias profesionales en educación
- Las fases del proyecto de intervención
- La organización de la estrategia, la cual abarca:
 - o Las fases de la estrategia y
 - o La lógica, tiempos y contenidos de los módulos.

A continuación se presentan estos rubros que en su conjunto constituyen el diseño de la estrategia de trabajo.

3.4.2.1. Consideraciones Generales

El proyecto se ubica dentro de la metodología de la sistematización de la práctica, la cual comparte una serie de elementos provenientes de la investigación – acción y de la investigación participativa, que podrán ser retomados para desarrollar una serie de acciones tendientes a fortalecer el proceso de formación de los asesores.

Siendo la sistematización de la práctica, la metodología fundamental para la asesoría y para la formación de los asesores, se considera necesario hacer una serie de precisiones frente a la estrategia que se va a emplear.

El proceso de formación y asesoría de los propios asesores y del Comité Asesor que estará a cargo del proyecto, debe evitar una serie de peligros:

- El caer en el sentido común de los participantes, lo que exigirá un trabajo riguroso de reflexión crítica, en el que se argumente teóricamente el trabajo de sistematización, con miras a eliminar al máximo la superficialidad y arbitrariedad, que puedan dificultar la clarificación y la toma de conciencia sobre nuestro objeto de estudio.
- En el proceso de análisis crítico de las acciones y los discursos se reconocerá el papel central que pueden jugar tanto los agentes participantes (asesores y destinatarios del proyecto) como la teoría producida sistemática e históricamente por la humanidad.
- Se recurrirá permanentemente a la teoría, como referente inmediato a fin de releer la experiencia, en el momento que sea necesario.
- Por teoría no se entenderá al conjunto de leyes universales que rigen la práctica, sino el conjunto de conceptos y principios que posibilitan reflexionar rigurosamente y nos ponen en condiciones de comprender, interpretar, intervenir y transformar la práctica de manera razonada y comprometida.
- La metodología de la sistematización de la práctica será el eje que atraviese y articule los discursos y las prácticas que se desarrollen en los distintos momentos y fases del proyecto.

3.4.2.2. Fases del Proyecto de Intervención

La estrategia de este proyecto está constituida por la aplicación del método de la sistematización de la práctica, por lo que será necesario que el Comité Asesor del proyecto, defina y se apropie de la estrategia de investigación y formación, bajo la cual se desarrollará este proyecto.

Para la operación del programa se considera fundamental organizar una serie de fases que permitan adaptar, operar y evaluar el programa.

A continuación se señalan las fases principales que deberán tomarse en cuenta para su implementación.

a. Acciones preliminares

Es la primera fase, en la que se negociará el proyecto con los diferentes agentes sociales que participen en la presentación, aprobación y redefinición del proyecto, en aquellos aspectos que se consideren necesarios. En esta fase, se realizarán convenios, acuerdos y lineamientos que permitan definir y operar la estrategia de trabajo, tanto en el ámbito institucional como interinstitucional.

b. Diseño de módulos

En esta fase, se definirán los lineamientos de los módulos que han de constituir la especialización, así como los posibles contenidos y actividades que se van a realizar en cada uno de estos.

Se partirá del documento del análisis y propuesta de contenidos y actividades que se plantean en los apartados que hacen referencia a las dimensiones de la práctica docente, así como de la bibliografía sugerida, con el fin de ajustarlos a las necesidades y posibilidades del equipo de asesores – coordinadores del proyecto.

Esta propuesta se redefinirá a partir de la experiencia y sugerencias que hagan todos los participantes en el momento de hacer la estructuración definitiva del proyecto.

c. Organización de los módulos

Se precisarán los contenidos y forma de trabajo al inicio de cada módulo, con la participación de los destinatarios del proyecto.

En este trabajo de precisión, tanto los responsables del módulo como los destinatarios del proyecto podrán hacer ajustes a la propuesta, tomando en cuenta la experiencia que tenga cada uno de los integrantes.

Se podrán sugerir materiales y actividades que enriquezcan y complementen el proceso de formación y actualización de los destinatarios.

d. Operación de los módulos

Se desarrollará a partir de un trabajo colegiado entre el personal que coordine el proyecto, los asesores, los colaboradores externos (que participarán en momentos puntuales) y con la participación de los propios destinatarios.

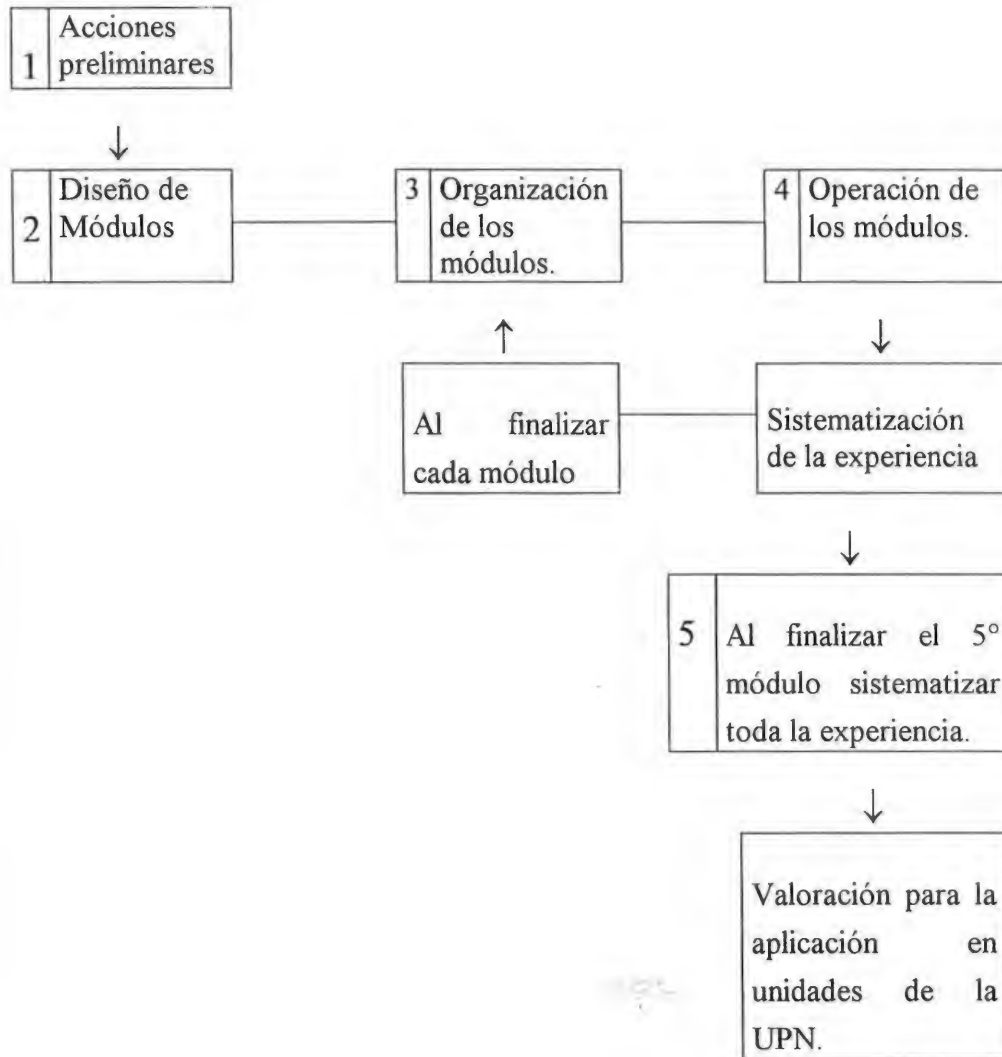
e. Sistematización de la experiencia

Esta sistematización se hará a lo largo de todo el proceso y al finalizar el proyecto, tomando en cuenta aquellos aspectos que se consideren fundamentales por los diferentes integrantes del proyecto, para ello se retomará la metodología de la sistematización como eje que oriente el trabajo al finalizar cada módulo y al terminar el Seminario Taller de manera integral.

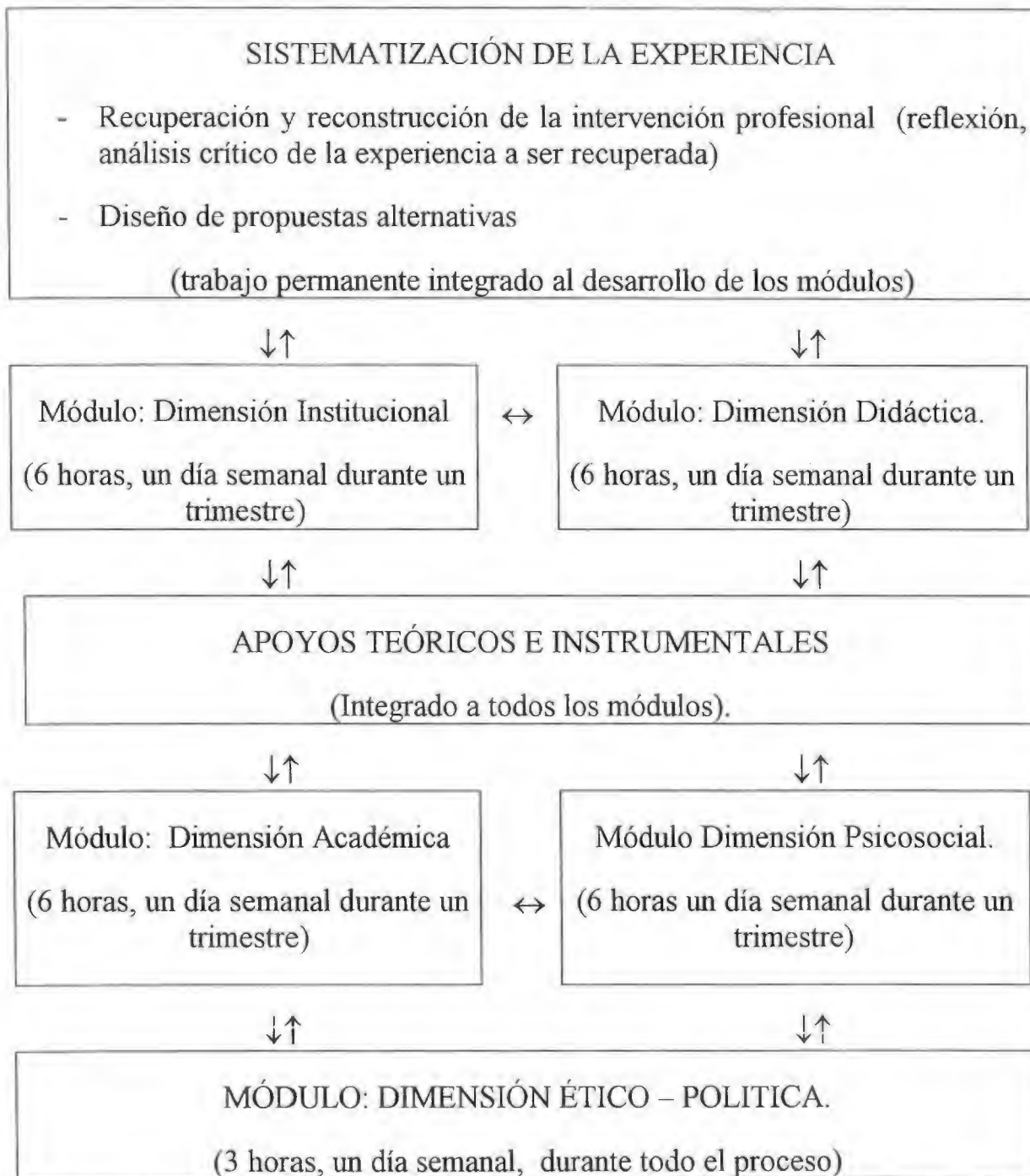
La sistematización, asimismo, se hará en dos niveles, uno dirigido al trabajo de cada uno de los integrantes y otro de tipo general, que contemple el proyecto en su conjunto, en el que el Comité Asesor será el responsable. Este trabajo permitirá ajustar la propuesta general a ser operada en otros espacios educativos.

3.4.4.3. Organización de la Estrategia de Intervención

- Fases de la Estrategia.



3.4.4.4. Lógicas, tiempos y módulos.



3.5. Organización Académica

El trabajo de coordinación de este proyecto de formación en asesoría se desarrollará bajo la misma concepción de la asesoría que subyace en la propuesta del programa de formación de asesores en sistematización de experiencias profesionales en educación.²¹

El asesor y/o grupo de asesores deberá asegurar que la serie de relaciones interactivas "... se produzcan en las mejores condiciones posibles o, dicho de otro modo ha de potenciar el buen funcionamiento de los mecanismos propios del centro en sus distintos niveles de gestión y coordinación de equipos, de organización de espacios, horarios y recursos, de tutorización, de desarrollo" (MONEREO y SOLÉ 1999: 25).

Esto implica contar con una estructura de comunicación y coordinación entre los diferentes agentes que participan en el proceso de asesoría dentro de la comunidad escolar, así como con un programa permanente de actualización e intercambio académico entre los propios asesores.

El personal que funja como docente, además, deberá realizar una sistematización permanente del proceso con miras a retroalimentar y ajustar el mismo proyecto.

Igualmente este proyecto contempla la necesidad de crear un Comité Asesor y Consultor para cada asesorado, el cual estará integrado por personal tanto de la institución como de otros profesionales de la educación que laboren en otras instituciones, y que cuenten con una amplia y reconocida trayectoria en asesoría en procesos de titulación, de licenciatura y posgrado, así como en asesoría en proyectos educativos.

Este Comité Asesor tendrá como función principal asesorar a los docentes – asesores (que se hayan inscrito al programa) en su proceso de sistematización de experiencias así como en la realización de un proyecto de desarrollo educativo vinculado a la problemática detectada en el proceso de sistematización.

²¹ Ver punto referente a la asesoría desde el punto de vista constructivista – grupal.

Asimismo el Comité – Asesor gestionará ante las Direcciones de Docencia e Investigación, el apoyo y aprobación de los proyectos, a fin de que sean realizados por los docentes y considerados como parte de su carga académica.

Los proyectos que apruebe el Comité – Asesor, que serán apoyados por las autoridades en turno, deberán cumplir los siguientes requisitos:

- Atender una problemática educativa detectada que sea de prioridad o importancia para la mejora de proyectos educativos del Sistema Educativo Nacional.
- Apoyar la formación de estudiantes o profesionales de la educación.
- Contribuir al cumplimiento de compromisos adquiridos por la Universidad ante la sociedad.

A fin de garantizar la viabilidad e importancia de estos proyectos, se negociarán con las autoridades de la institución para garantizar el apoyo a cada programa de intervención, con lo cual se busca asegurar que los proyectos tengan un impacto en la práctica educativa de cada docente y en la de los destinatarios: los asesorados de las licenciaturas y del sistema educativo nacional.

Será fundamental, que el proyecto construya las bases para articular una serie de instancias académico – administrativas que lo hagan viable y que a la vez atiendan el clima institucional, a fin de superar algunas de las cosas que ocasionan el malestar docente que permea actualmente la práctica profesional de muchos de los académicos de la institución.

3.6. Programa de Trabajo

El programa de trabajo se estructura a partir de la organización de cinco dimensiones en la formación y actualización de asesores en sistematización de experiencias profesionales de la educación, que a su vez se constituirán en la base para el diseño de los módulos que estructuran la propuesta. Las dimensiones son:

- Institucional
- Académica
- Didáctica
- Psicosocial,
- Ético – política

A continuación se explicitan algunos de los aspectos que pueden ser tomados en cuenta para trabajar cada una de las dimensiones.

3.6.1. - Dimensión Institucional

El proceso de asesoría se desarrolla dentro de un espacio social, que a su vez se ve determinado por una serie de políticas, lineamientos y criterios que van más allá de la propia institución, lo que exige para su comprensión conocer la relación que se establece entre la universidad – sociedad y particularmente en su relación con la política educativa dentro de un contexto histórico social.

Como parte del proceso de formación del asesor está el conocimiento de las políticas que influyen tanto en los procesos de formación y actualización profesional como las dirigidas a la obtención de los títulos de profesionales que se desempeñan en el mismo campo de trabajo y de producción intelectual.

Asimismo, al ser la tarea de asesor, un trabajo que legitima y certifica la formación profesional, es fundamental que el asesor reflexione sobre los problemas de titulación por los que atraviesan las instituciones de educación

superior, así como respecto a la serie de políticas globales, las normas y los lineamientos que son definidos por la administración o que son retomados en el ámbito institucional.

De los aspectos antes señalados, se considera como mínimos a ser revisados dentro de esta dimensión los siguientes:

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL
La relación universidad – sociedad
Las políticas educativas dirigidas a los proyectos del sistema educativo nacional
Las políticas de formación y actualización de profesionales de la educación
Las políticas de titulación en las instituciones universitarias
Los modelos de titulación en educación superior
Las normas y lineamientos de la titulación en la Universidad Pedagógica Nacional

3.6.2. Dimensión Académica

Una de las tareas fundamentales que desarrollará el asesor será el apoyo académico al asesorado, con el fin de facilitar el conocimiento y apropiación de una serie de elementos teórico – metodológicos que le ayuden a reflexionar sobre su experiencia y a construir una propuesta de intervención educativa.

En el caso de la propuesta de formación de asesores, articulada a partir de la metodología de la sistematización de la práctica como estrategia de formación de asesores y asesorados así como de apoyo a los procesos de titulación en las licenciaturas en educación, se considera que los egresados que sean asesorados por los docentes con ésta metodología, sean capaces de reflexionar e incidir en la transformación de la práctica educativa de las instituciones en donde presten sus servicios profesionales.

Para ello es indispensable que el asesor tenga un conocimiento sobre los principales modelos de formación de docentes, que le permita a su vez ubicar su propia práctica docente y dentro de ella su práctica como asesor.

Esto implicará que el asesor tenga una profunda comprensión y manejo de la metodología de la sistematización de la experiencia así como de una serie de elementos relacionados con el diseño y desarrollo de trabajos profesionales, en particular de trabajos de titulación.

De ahí que se requiera que el asesor reflexione sobre los fundamentos y los procedimientos que se pueden emplear en las distintas perspectivas de la sistematización de la experiencia, a la vez que adquiera habilidades que puedan ser empleadas en su práctica como asesor.

Se considera como fundamental desarrollar una estrategia de formación en dos niveles, uno de comprensión y reflexión sobre los límites y posibilidades de la metodología que se emplee, y otro operativo que ponga en práctica los aprendizajes que se vayan adquiriendo.

A partir de estas consideraciones se señalan los aspectos que se sugieren para esta dimensión.

DIMENSIÓN ACADÉMICA
El problema de la formación de profesionales de la educación
El educador como investigador de su práctica
La metodología de la sistematización de la experiencia
Problemas del campo educativo al que se dirigen las tesis
Diferencias académicas entre una tesis y una tesina
Los requisitos de un trabajo profesional
Fuentes y referentes para la elaboración de un trabajo profesional
El diseño de propuestas de intervención profesional en educación

3.6.3. Dimensión Didáctica

El trabajo de asesoría se desarrolla en un marco y proceso educativo que hace posible la realización de una serie de actividades propias de la relación que se establece entre el asesor y el asesorado.

A partir de las actividades que se emprenden se concreta una estrategia de asesoría, la cual de forma consciente o no, por parte del asesor, conlleva elementos teórico – metodológicos y políticos, que podemos ubicarlos dentro de un modelo pedagógico, que requiere ser conocido y analizado por parte del asesor de manera explícita, a fin de que su práctica sea lo más coherente y congruente con sus principios y con los del proyecto en el que él participa.

Este aspecto se trabajará articuladamente con los modelos de formación docente, y se analizará en particular la concepción constructivista – grupal, que recupere algunos presupuestos de la visión Pichoniana (PICHON, 1978) como una posible alternativa a la complejidad de situaciones que se expresan en un trabajo de esta naturaleza. Para ello se valorará su viabilidad en el contexto universitario y se establecerán los elementos que pueden ser retomados para nuestra institución y dentro del proyecto educativo en el que participemos como asesores.

En esta dimensión será fundamental analizar las funciones y roles que se establecen en un proceso de asesoría, así como la importancia del encuadre o contrato que deberá ser explicitado al iniciar todo trabajo de asesoría, bajo el cual se conformará el marco a partir del cual se desarrolle la relación asesor – asesorado.

Asimismo, como uno de los aspectos fundamentales dentro de esta dimensión, será indispensable, ubicar el modelo de evaluación que puede ser empleado para analizar el proceso vivido tanto por parte del asesor como del asesorado. La selección del mismo corresponderá a la adecuación de éste con la perspectiva de la sistematización de la experiencia que ha sido seleccionado.

A continuación se señalan los puntos básicos que se sugieren ser trabajados en esta dimensión.

DIMENSIÓN DIDÁCTICA
Perspectivas y modelos de formación docente
Modelos de asesoría en trabajos de intervención profesional
Bases de la perspectiva constructivista – grupal con orientación Pichoniana
La asesoría a profesionales de la educación
La asesoría en un proceso de titulación
El aprendizaje desde una perspectiva colaborativa y sus estrategias de trabajo
La relación asesor – asesorado y el encuadre o contrato de trabajo en un proceso de asesoría
Modelos de evaluación de un proceso de asesoría

3.6.4. Dimensión Psicosocial

Es reconocido por muchos investigadores y educadores, desde hace mucho tiempo, que en todo trabajo docente, se establecen una serie de relaciones tanto académicas y afectivas como sociales y políticas.

En el caso de la asesoría, y principalmente en la asesoría de tesis, por la estrecha relación que se da entre el asesor y el asesorado, se generan una serie de expectativas, intereses, tensiones e incluso bloqueos que pueden afectar los procesos de comunicación y producción intelectual.

Reconocer la problemática que se desencadena, a partir de un proceso de asesoría, implica asumir la responsabilidad de atender la serie de elementos que tocan la vida interna de los agentes sociales que participan en dicho proceso.

A fin de enfrentar la movilización de estructuras del asesorado (y en algunas ocasiones del propio asesor), como es el caso de las resistencias y los bloqueos, que llegan a dificultar, e incluso a abortar un proceso de asesoría, se requiere una preparación que permita al asesor y al grupo de docentes que

participan en un proyecto de asesoría, enfrentar lo más profesionalmente posible esta situación.

De aquí, la importancia que el asesor, pueda detectar una serie de problemas de comunicación, las ansiedades o las angustias que se viven en dicho proceso. De ahí, que se considerara fundamental aprender a reconocer los problemas que se van presentando así como contar con una estrategia de mediación de los conflictos, que ayude a ambas partes a conseguir sus objetivos.

Asimismo, es necesario que el asesor pueda detectar y ubicar cuando uno de los asesorados requiere ser canalizado a un profesional especializado, a fin de que le preste sus servicios como parte del apoyo que puede brindarse en el programa de asesoría o bien cuando es necesario ubicar una institución que pueda ayudarle a enfrentarlo.

DIMENSIÓN PSICOSOCIAL
Caracterización de los destinatarios
La entrevista como recurso de apoyo del asesor
Bloqueos, resistencias y ansiedades en el asesor y en el asesorado
La implicación del asesor y los procesos de comunicación
Canalización de casos complejos a instancias especializadas
Los modelos de apoyo para la resolución de conflictos en educación
Estudio de casos, en el proceso de asesoría a proyectos educativos y a asesorados en un proceso de titulación

3.6.5. Dimensión Ético – Política

En el ámbito institucional se plantea un marco general para el desarrollo de la práctica educativa, sin embargo, los participantes son portadores de una serie de valores y actitudes que definen y determinan el papel e importancia que se

le da a cada una de las prácticas y el lugar que ocupan los discursos que cada agente social sostiene sobre sí mismo y que dan sustento a su habitus laboral.

Los valores y actitudes que enmarcan la práctica profesional son una fuente de conflictos y a la vez una expresión de una postura ético – política, bajo la cual actuamos y nos relacionamos con los demás.

Uno de los aspectos a ser trabajados en esta dimensión, dentro de la propuesta de formación de asesores, es el análisis de la posición que asumimos ante los compromisos laborales y profesionales, en que nos vemos involucrados en los procesos de formación. Asimismo, es importante develar la postura que el asesor asume sobre el papel e importancia que tienen los procesos de titulación como estrategia de concreción y cristalización de un proceso de formación desarrollado dentro de un currículo de una carrera profesional.

A partir de estas consideraciones se sugiere abordar una serie de elementos que permitan a los asesores reflexionar sobre el papel y la importancia que juegan estos elementos en el desarrollo de su práctica profesional.

DIMENSIÓN ÉTICA - POLÍTICA
Tendencias actuales en la educación moral
La profesionalidad y el compromiso ético – político en la práctica profesional del educador
La colaboración entre profesionales de la educación
Principios y valores que se manejan en un proceso de asesoría
Los criterios de trabajo dentro de un grupo institucional en un proceso de asesoría a proyectos educativos
Los criterios de trabajo dentro de un grupo institucional en un proceso de asesoría en trabajos de titulación

3.7. Contenidos Básicos

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL	DIMENSIÓN ACADÉMICA	DIMENSIÓN DIDÁCTICA	DIMENSIÓN PSICOSOCIAL	DIMENSIÓN ÉTICA – POLÍTICA
La relación universidad sociedad.	El problema de la formación de profesionales de la educación	Perspectivas y modelos de formación docente.	Caracterización de los destinatarios.	Tendencias actuales en la educación moral.
Las políticas educativas dirigidas a los proyectos del sistema educativo nacional.	El educador como investigador de su práctica.	Modelos de asesoría en trabajos de intervención profesional.	La entrevista como recurso de apoyo del asesor.	La profesionalidad y el compromiso ético – político en la práctica profesional del educador.
Las políticas de formación y actualización de profesionales de la educación.	La metodología de la sistematización de la experiencia.	Bases de la perspectiva constructivista grupal, con orientación Pichoniana.	Bloqueos, resistencias y ansiedades en el asesor y en el asesorado.	La colaboración entre profesionales de la educación
Las políticas de titulación en las instituciones universitarias.	Problemas del campo educativo al que se dirigen las tesis.	La asesoría a profesionales de la educación.	La implicación del asesor y los procesos de comunicación.	Principios y valores que se manejan en un proceso de asesoría.
Los modelos de titulación en educación superior.	Diferencias académicas entre una tesis y una tesina.	La asesoría en un proceso de titulación.	Canalización de casos complejos a instancias especializadas.	Criterios de trabajo en un grupo institucional en un proceso de asesoría a proyectos educativos.

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL	DIMENSIÓN ACADÉMICA	DIMENSIÓN DIDÁCTICA	DIMENSIÓN PSICOSOCIAL	DIMENSIÓN ÉTICA – POLÍTICA
Las normas y lineamientos de la titulación en la Universidad Pedagógica Nacional.	Los requisitos de un trabajo profesional.	El aprendizaje colaborativo y sus estrategias de trabajo.	Modelos de apoyo para la resolución de conflictos en educación.	Los criterios de trabajo dentro de un grupo institucional en un proceso de asesoría en trabajos de titulación.
	Fuentes y referentes para la elaboración de un trabajo profesional.	La relación asesor – asesorado y el encuadre o contrato de trabajo en un proceso de asesoría.	Estudio de casos, en el proceso de asesoría a proyectos educativos y a asesorados en un proceso de titulación.	
	El diseño de propuestas de intervención profesional en educación.	Modelos de evaluación de un proceso de asesoría.		

3.8. Participación en el Proyecto

Este programa piloto se impartirá a 25 maestros que laboren en las licenciaturas escolarizadas (de una o varias licenciaturas), que tengan experiencia mínima de dos años en apoyar procesos de asesoría (como responsable o apoyo en el proceso de titulación: asesor, sinodal, colaborador) y se encuentren trabajando dentro de la institución.

Estos maestros tendrán una formación mínima de licenciatura y deberán estar interesados y dispuestos a emprender una formación a través de un seminario – taller que demandará una participación decidida, activa y creativa.

Su participación implica asumir cuatro roles:

- a. Asesor de tesis, haciéndose cargo de 10 a 15 asesorados, (paralelamente o posterior a su egreso).
- b. Diseñador de un proyecto de intervención que influya o resuelva uno de los problemas del proyecto curricular en el que labora (al concluir el programa y como resultado de éste).
- c. Como asesorado, realizando una reflexión crítica de su práctica profesional en asesoría de tesis (la que ha realizado con anterioridad).
- d. Como estudiante, cubriendo los diversos requisitos que demande el desarrollo del proyecto de formación y actualización profesional.

En este sentido, su trabajo no es sólo cursar estudios equivalentes o con un nivel de exigencia de un posgrado interinstitucional, sino también detectar y ayudar a superar por lo menos uno de los problemas que enfrenta él como profesional, y la institución como entidad educativa, encargada de impulsar la profesionalización de los trabajadores de la educación, que brindan sus servicios en el Sistema Educativo Nacional.

3.9. Organización Administrativa

El proyecto piloto, se ofrecerá por primera vez, en la unidad Ajusto de la Universidad. Este proyecto contará con un coordinador general que será un profesor con nombramiento de tiempo completo, con una categoría de titular, con experiencia en programas de formación de docentes, y en asesoría a proyectos de investigación. Deberá contar con conocimiento de la metodología de la sistematización de experiencias educativas y tendrá como mínimo el grado de maestría.

El coordinador será propuesto por el grupo de profesores que integren el equipo promotor, mismos que serán responsables del desarrollo académico del proyecto. El nombramiento de coordinador, será ratificado por la Dirección de Investigación y la Dirección de Docencia, así como por la Secretaría Académica.

La función del responsable del proyecto será la de coordinar todas las actividades relacionadas con la re – elaboración, representación, operación, evaluación y sistematización de la experiencia, así como de aquellas que deriven de la operación del proyecto.

Los profesores responsables de coordinar los módulos²², realizarán todas aquellas actividades académicas que deriven de la operación del programa. Deberán tener nombramiento de tiempo completo, y contar con el grado de maestría o por lo menos ser pasantes de este nivel y tener una experiencia de dos años como mínimo en programas de formación de profesionales de la educación.

Tanto el coordinador como los docentes que integren el equipo de promotores del proyecto, constituirán el Consejo – Asesor en su conjunto, y están obligados a dedicar tiempo completo y exclusivo a este proyecto. Tanto su docencia, como las actividades de investigación, difusión y servicio girarán en torno al proyecto.

²² Los profesores responsables de coordinar los módulos, forman parte del Consejo Asesor y pueden ser o no coordinadores del mismo.

3.10. Evaluación de la Propuesta

La concepción de la evaluación que se retoma para este proyecto, es aquella que se asume dentro de una tendencia dirigida a la transformación de las condiciones existentes, tanto del proyecto como de los propios participantes.

Se considera fundamental un trabajo de investigación y seguimiento, así como el impulso de un proceso de formación de los participantes. En este sentido se parte del supuesto de que tanto los datos cuantitativos que den cuenta del proyecto como los datos cualitativos permiten construirse una visión holística del programa.

Los datos cuantitativos servirán para.

- Hacer un balance del alcance de las metas propuestas, cubriéndose con ello una serie de requisitos y exigencias institucionales,
- Permitirán fortalecer una serie de interpretaciones y análisis que hagan los propios integrantes.

Coherente con el tipo de proyecto que se desarrollará y con la metodología en que se fundamenta, la evaluación que se realice será la de la sistematización de la práctica, la cual servirá de base para el desarrollo del seminario – taller.

La evaluación del programa, permitirá contar con información suficiente sobre la experiencia, lo que permitirá al Comité Asesor, hacer una reconstrucción del proyecto.

La evaluación será permanente, existiendo para ello, momentos específicos para su desarrollo y concreción de documentos que den testimonio del proceso vivido.

Se concuerda con el planteamiento de Rodríguez cuando afirma que "... El asunto es que en un proceso de evaluación permanente, la sistematización es simultánea y su conversión es un producto metodológico que no debería significar el inicio de un proceso diferente. Normalmente, dentro de un proceso evaluativo bien llevado, existirían momentos para sintetizar los registros, analizarlos, sacar conclusiones, registrarlas, tomar nota de inquietudes pendientes, llegar a decisiones, patentar lo aprendido y

promoverlo para promover la imagen y políticas de la entidad” (RODRÍGUEZ, 1993: 28 – 29).

Otra de las características de la evaluación que se toma en cuenta en la presente propuesta es el compartir una serie de presupuestos con la evaluación iluminativa “... Se denomina iluminativa porque pretende dar “luces” para la comprensión de lo acontecido, por eso este informe intenta permanentemente presentar, de manera sistemática, las percepciones de los involucrados directa o indirectamente en el proceso. Con ellas como materia prima y con la mirada del evaluador, el conjunto del grupo o la institución evaluada posee insumos para a su vez realizar su propia mirada” (MARIÑO, 1993: 67 – 68).

El objeto de la evaluación se centrará tanto en los resultados obtenidos como en la percepción y expectativas generadas en los diferentes agentes sociales que se involucren en el proyecto. Para ello se diseñará un sistema de seguimiento de los participantes, de los procesos principales a ser recuperados y de los resultados obtenidos. El punto de partida para este diseño serán las propias metas que estableció el proyecto.

Se contará con una base de datos del proyecto, así como con archivos en los que se clasifiquen los diferentes tipos de documentos que se produzcan a lo largo de esta experiencia. Así como con la documentación que sea solicitada a cada uno de los asesorados.

Los documentos serán diseñados por el equipo de asesores que se responsabilicen de esta propuesta educativa. El análisis de los datos obtenidos será sistematizado por un capturista, de acuerdo a las indicaciones del equipo promotor.

Se harán dos informes semestralmente uno dirigido a las autoridades señalando los problemas, avances y necesidades de apoyo institucional que enfrenta el proyecto. El otro informe se entregará a los integrantes del proyecto a fin de que hagan sugerencias y comentarios al mismo.

Se preverá, asimismo, sistematizar las distintas fases del proyecto, a través de reuniones periódicas previamente establecidas y acordadas con todos los integrantes. En estas reuniones se ubicarán los principales obstáculos y

logros, que sean detectados por los participantes. De estas reuniones habrá constancia escrita, y si es posible, grabaciones, que sirvan de testimonio del proceso vivenciado.

Los aspectos a ser analizados deberán contemplar:

- La organización académico – administrativa del proyecto.
- La influencia de las políticas institucionales en el desarrollo del proyecto.
- Los programas de los módulos.
- Las estrategias empleadas por el equipo asesor y por los asesorados.
- Las actividades desarrolladas.
- Los problemas presentados en el desarrollo académico del trabajo.

Retomando algunas de las preguntas que formula Walquer, para hacer una evaluación desde la perspectiva “iluminativa” (WALQUER: 1993:52), se proponen las siguientes cuestiones a ser tomadas en cuenta en la evaluación del proyecto.

- ¿Cuál es el punto de vista de los diferentes agentes que participan en el proyecto sobre el mismo?
- ¿Cómo viene funcionando el programa?
- ¿Qué conceptos usan los integrantes para caracterizar la experiencia?
- ¿Qué teorías subyacen en sus explicaciones, que puedan arrojar luz sobre la interpretación y valoración que hacen de la experiencia evaluada?
- ¿Cuáles son los problemas y los beneficios que destacan los actores participantes y qué coherencia tienen éstos con el proyecto que se evalúa?

- ¿Qué cambios experimenta el programa desde su inicio y por qué (variación de objetivos)?
- ¿Qué recomendaciones pueden hacerse para mejorar el programa?

El análisis de la información, así como la presentación del informe final será responsabilidad del equipo de asesores, aún cuando en su desarrollo puedan participar todos o parte de los asesorados.

3.11. Organización de Acciones, Requerimientos y Tiempos

A continuación se presenta un programa general que plantea por fases cada una de las acciones, los requerimientos y el tiempo mínimo que se considera puede hacer viable el desarrollo de la propuesta. La programación específica se diseñará en el momento en que ésta sea retomada para su operación.

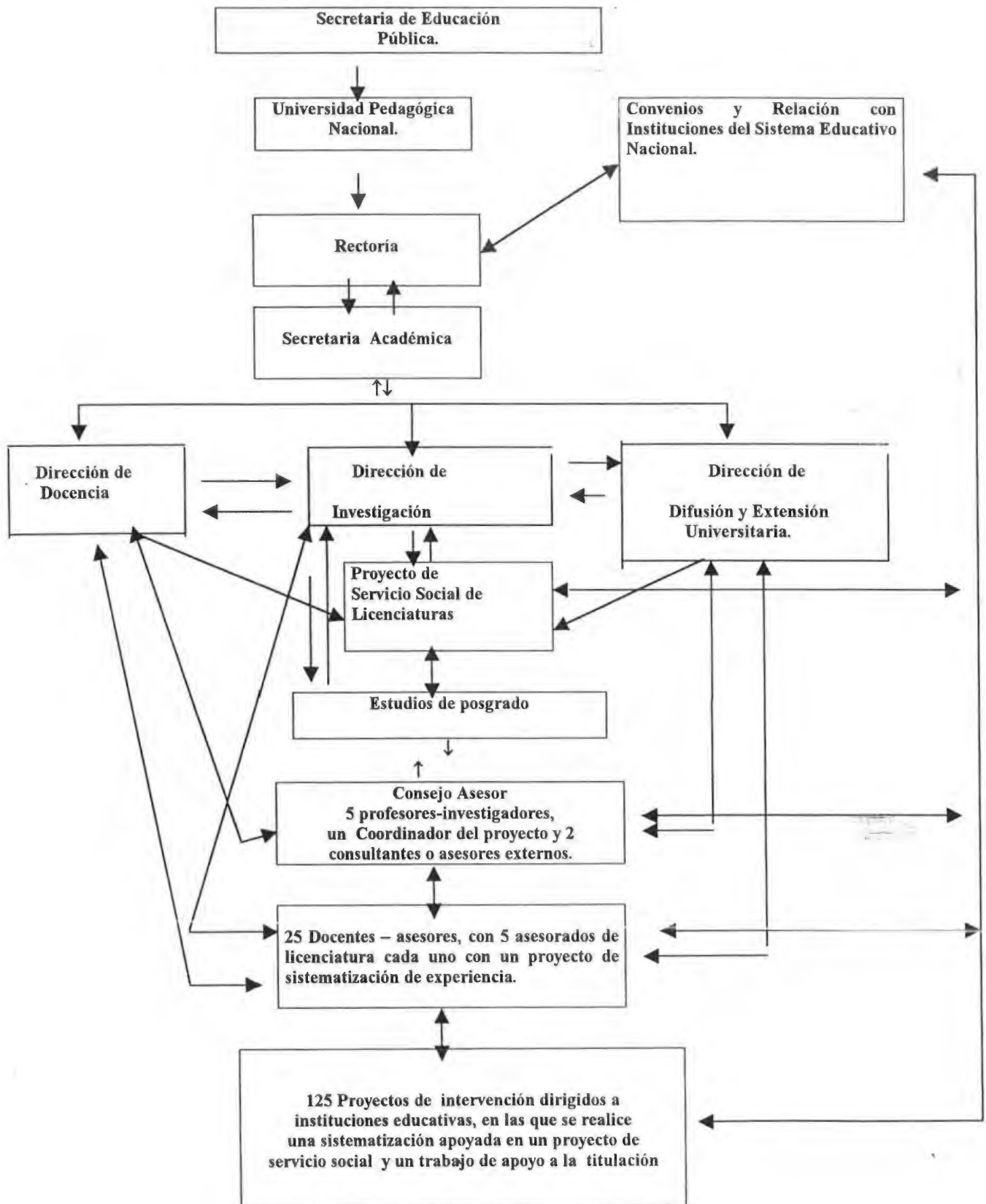
PRIMERA FASE: ACCIONES PRELIMINARES	REQUERIMIENTOS	TIEMPOS
1.1. - Ajustes del proyecto	Materiales de la biblioteca Entrevistas con especialistas Secretaria, oficina equipada, cubículo para trabajar Computadora e impresora Profesor responsable	Un mes.
1.3. - Constitución del primer equipo docente que apoye y coordine el proyecto	6 profesores de tiempo completo y dedicación exclusiva al mismo. Seis cubículos.	Un mes.
1.4. Presentación y aprobación del proyecto a las Instancias Académico – Administrativas correspondientes (Dir. de Docencia e Investigación y Secretaría Académica).	Fotocopiadora, papel, y material de papelería Secretaria y oficina equipada 4 horas de trabajo académico con Secretaria Académica, dirección de docencia y equipo promotor del proyecto.	De una a tres sesiones.
1.5. - Propuesta y nombramiento del coordinador del proyecto.	Reunión con Secretaria Académica, las Directoras de Área y los 6 profesores promotores del proyecto.	Una sesión.
1.6. Presentación del programa al Consejo Técnico	Representante del proyecto Integrantes del equipo promotor Directivos convocados.	Una sesión.

PRIMERA FASE: ACCIONES PRELIMINARES	REQUERIMIENTOS	TIEMPOS
1.8. Atención y selección de aspirantes.	Coordinador y cinco profesores responsables, secretaria, sala de juntas, guión de entrevista, programación de entrevistas. Trabajo de análisis de entrevistas y dictaminación.	15 días.
1.9. Creación del Comité Asesor de los alumnos seleccionados.	Coordinador 5 profesores responsables y 2 profesores consultantes.	Una semana
2.1. Establecimiento del programa de trabajo académico de los 6 profesores responsables del programa	Sala de juntas Equipo promotor del proyecto Secretaria y oficina equipada.	Dos semanas.
2.1.1. Documentación de experiencias previas	Equipo promotor del proyecto Ayudante de investigación Documentos y proyectos relacionados Fotocopiadora.	Dos meses.
2.1.2. Análisis y definición de lineamientos generales.	Equipo promotor del proyecto Sala de Juntas Secretaria.	Un mes.
2.2. Definición de lineamientos, contenidos y estrategia de trabajo de los módulos.	Equipo promotor del proyecto Sala de Juntas.	Dos meses.
2.3. Consecución, diseño y elaboración del material didáctico básico a ser utilizado en los módulos.	Equipo promotor del proyecto Secretaria, oficina, papelería Computadora, trabajo de reproducción, diseñador gráfico, etc.	Dos meses.

SEGUNDA FASE: DISEÑO DE LOS MÓDULOS	REQUERIMIENTOS	TIEMPOS
3.1. Presentación del programa y lineamientos generales de los módulos a los alumnos seleccionados.	Equipo responsable y 25 docentes seleccionados Documentos, material didáctico (35 juegos) retroproyector, salón de clase, mobiliario, etc.	Una sesión.
3.2. - Análisis, discusión y definición colectiva Asesores – asesorados del contenido, estrategia de trabajo, evaluación, productos de los módulos, etc.	Equipo responsable y 25 docentes seleccionados Documentos, material didáctico distribuido previamente, salón de clase, mobiliario, etc.	Una semana.
3.3. - Elaboración e impresión del material didáctico complementario al anterior y acordado con los participantes.	Equipo coordinador Diseñador, fotocopidora, secretaria, apoyo para la reproducción, secretaria, computadora, oficina, libros, documentos, etc.	Dos meses.
4.1. - Distribución de los programas, material didáctico y lineamientos generales acordados por cada uno de los módulos.	Material didáctico, programas, etc. (35 juegos) Destinatarios del programa Equipo promotor y ayudante, salón de clases, mobiliario adecuado.	Una sesión.
4.2. Desarrollo de cada uno de los módulos (lecturas, mesas redondas, talleres, videos, conferencias, exposiciones, etc.)	Destinatarios del programa, profesor titular para cada uno de los módulos y equipo promotor del proyecto de apoyo, material y apoyos didácticos, secretaria, oficina, etc.	Dos meses, con dos sesiones semanales de 6 horas cada una.
4.3. Realización del plan de trabajo, para cada uno de los módulos, por parte del Comité Asesor, conforme a los requerimientos de atención para cada uno de los docentes-asesorados.	Equipo promotor del proyecto, destinatarios del proyecto, participación de consultores, y conferencistas en momentos específicos del proyecto.	Un mes.

SEGUNDA FASE: DISEÑO DE LOS MÓDULOS	REQUERIMIENTOS	TIEMPOS
5.1. - Diseño de los instrumentos para el seguimiento del programa.	Equipo promotor y destinatarios Un documento por cada aspecto del seguimiento.	Dos meses.
5.2. - Sistematización y entrega de la sistematización de la experiencia profesional en asesoría de cada uno de los integrantes del grupo de docentes – asesorados.	Equipo promotor y destinatarios del proyecto Un documento por cada asesorado Salón de clases, secretaria, oficina, etc.	Dos meses para cada uno de los módulos. Entrega al finalizar cada módulo.
5.3. Elaboración y entrega de trabajo grupal, de la sistematización de la experiencia por cada uno de los módulos.	Equipo promotor y destinatarios Salón, secretaria, oficina, etc.	Al finalizar cada módulo en la última sesión.
5.4. Puesta en común y elaboración colectiva de la sistematización después de cada módulo.	Equipo promotor, destinatarios del proyecto, salón de clases, mobiliario, etc. Un documento por cada uno de los integrantes del equipo promotor 25 documentos por cada módulo sistematizado.	Una sesión de análisis grupal.
5.5. Integración de la sistematización de la experiencia por parte del equipo responsable tanto de la experiencia en cada módulo por parte del equipo responsable como de los alumnos.	Equipo promotor, 31 documentos particulares (de asesores y asesorados) y un documento general que sistematice la experiencia en general (secretaría, oficina, papelería, etc.).	Permanente, desde el inicio del programa: por cada aspecto operativo del programa, después de concluir cada módulo y al finalizar el proyecto.
5.6. - Socialización de la experiencia: Elaboración de un informe académico para publicación. Elaboración de un informe para las autoridades. Realización de eventos académicos en la institución y en sus unidades, para dar a conocer la experiencia y promocionarla en otras entidades.	Equipo promotor Presupuesto para publicación Presupuesto para eventos Presupuesto para viáticos.	De seis meses a un año.

3.12. Diagrama de Proceso



COMENTARIOS FINALES

El desarrollo de la presente propuesta, es el producto de un trabajo de investigación sobre la sistematización de una experiencia en asesoría en un proceso de titulación en la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

A partir de los resultados, obtenidos hasta el momento de la conformación de esta propuesta, se pensó que existían elementos suficientes como para diseñar un programa de formación de asesores que sirviera de base para impulsar los procesos de asesoría tanto en trabajos de titulación como en asesoría a profesionales de la educación que laboran en proyectos educativos del sistema educativo nacional.

Para el diseño de esta propuesta se tomó como punto de referencia la perspectiva de la formación, enmarcada en la concepción de la reconstrucción de la práctica, así como una serie de elementos relacionados con la concepción constructivista grupal.

Para su instrumentación se tomaron en cuenta las recomendaciones hechas por DÍAZ Barriga Frida (1996), relacionadas con la construcción de un currículum y adaptadas a las necesidades y exigencias de una propuesta educativa y específicamente el trabajo de Ander y Aguilar (1993) que da las bases para elaborar un proyecto de desarrollo educativo.

Cabe señalar que si bien estos fueron los referentes instrumentales para su concreción, no fue sino el trabajo teórico – metodológico, el que permitió el desarrollo del primer y segundo capítulos, los cuales dan las bases de la estructura y articulación de los planteamientos que se desarrollaron a lo largo del trabajo.

Como una de las bases principales para la construcción de la estructura teórico metodológica de la propuesta de formación de asesores, se consideró pertinente retomar la lógica presentada por FIERRO Cecilia, FORTOUL Bertha y ROSAS Lesvia. (1999).

Las razones de su elección se debieron a que en este último texto se encuentra un diseño fundamentado en la investigación – acción, la cual comparte una serie de elementos comunes con la sistematización de experiencias; asimismo,

el diseño de la propuesta se dirige a apoyar procesos de transformación de la práctica docente.

Sin embargo, estos textos sirvieron como un punto de partida, ya que fue necesario hacer una serie de modificaciones debido a la especificidad que exigía una propuesta de formación de asesores en sistematización de experiencias, dirigida a profesores de la Universidad Pedagógica Nacional. Ello implicó, tomar en cuenta, tanto las características de los docentes como de los posibles destinatarios de la propuesta que se pretende sirva para apoyar a otros profesionales de la educación.

La propuesta de formación de asesores en sistematización de experiencias profesionales en educación apunta a fortalecer los procesos de formación y actualización académica, de los docentes que trabajan en alguna de las licenciatura en educación.

Esta propuesta puede ser desarrollada con profesores de cualquiera de las licenciaturas que se brindan en la UPN; sin embargo, cabe señalar que se diseñó reconociendo la problemática de los egresados de la licenciatura en Pedagogía; por lo que para su implementación, es posible que se requieran hacer una serie de adaptaciones, máxime si se destina a apoyar a otros profesionales de la educación externos a la UPN.

Debido a que se tomó como base, la estructura de los planes de estudios 90 de la UPN, para su diseño, se consideró conveniente desarrollar una estrategia de trabajo colaborativo que permita atender problemas del sistema educativo nacional (por medio de una relación entre la formación profesional, el servicio social y el trabajo de titulación de los asesorados de licenciatura), así como el establecimiento de una la articulación de las funciones de docencia, investigación, difusión y extensión universitaria.

La elección de esta estrategia, responde en gran parte a la importancia que se ha dado en los diversos proyectos académicos a la articulación de las funciones. Pero sobre todo, al papel que puede jugar el trabajo colegiado en el desarrollo de un proceso de formación.

Se piensa que la implementación de propuestas educativas de esta naturaleza, permite generar una práctica profesional diferente, entre los académicos que laboramos en la institución.

Actualmente la política educativa ha influido negativamente en la posibilidad de desarrollar trabajo colegiado, debido a una serie de medidas que se han implementado (Becas de desempeño, apoyos diferenciados, etc.) las cuales han propiciado un divisionismo y una competencia entre los académicos.

Hoy tenemos que reflexionar sobre el impacto que han tenido dichas políticas a fin de propiciar la construcción de nuevas bases, que si bien no lograrán anular las políticas neoliberales, favorecerán el desarrollo de una actitud crítica que permita generar las bases para una cultura de la colaboración, que ayude a reconstituir la organización y dinámica de la vida académica.

Cabe señalar, que desde esta perspectiva se han diseñado otros proyectos educativos dentro de la UPN; los cuales se han dirigido a fortalecer la vida académica dentro de nuestra universidad.

Con estos programas, se ha intentado dar respuesta a las nuevas necesidades y demandas del sistema educativo nacional, sin embargo, poco se ha hecho por transformar una serie de prácticas de los profesionales que operamos los proyectos educativos que nosotros diseñamos.

En el mejor de los casos, se han armado cursos aislados de superación académica, o bien, se han apoyado programas que permiten alcanzar otros grados académicos en otras instituciones; sin embargo, la mayoría de los proyectos se han dirigido a la certificación de nuevos conocimientos, los cuales no necesariamente redundan en un cambio significativo de las formas de trabajo, ni tampoco influyen en el impacto de nuestra labor, a fin de fortalecer un servicio educativo de mayor calidad.

A partir de estas consideraciones, se pensó que una propuesta de esta naturaleza puede permitir y fomentar una nueva cultura del trabajo al interior de la institución.

Sin embargo, se es consiente que para ello es necesario desplegar una serie de esfuerzos coordinados. Se requiere, lograr el apoyo y la coordinación entre los diferentes grupos de trabajo, tanto académicos como administrativos.

Asimismo, se cree que la atención que brinde la Administración en turno, para asegurar y negociar con autoridades externas, los apoyos económicos para los asesores – estudiantes del programa, así como el establecimiento de convenios previos a su operación, permitirán una correcta planeación y

presupuestación de la propuesta. Éstos elementos, se consideran fundamentales para superar posibles obstáculos.

El diseño de la propuesta deberá ser ajustado a fin de poder enriquecerla y flexibilizarla, tomando para ello tanto la experiencia como las sugerencias del equipo promotor.

Por último, se considera fundamental poner en marcha el programa de seguimiento y evaluación de toda la propuesta; ello con el fin no sólo de operar un nuevo programa de formación, sino de facilitar el trabajo de sistematización de esta experiencia, así como la reformulación y adaptación de ésta como programa de posgrado.

BIBLIOGRAFÍA

1. - AGUILAR García Rosa Virginia (1988) *La organización popular como impulso de la educación popular*. Serie Investigación. Cuadernos de Cultura Pedagógica. México. UPN.
- 2.- ANDER – Egg Ezequiel y AGUILAR María José (1993) *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos de intervención socio – educativa*. Buenos Aires Argentina. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
3. - APORTES (1997) *Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes*. No 44. Bogotá. Dimensión Educativa.
4. - AYUSTE Ana, FLECHA Ramón, LÓPEZ Palma Fernando, LIERAS Jordi (1994) *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona. GAÓ.
5. - BLEGER José (1978) *Temas de psicología (entrevista y grupos)*. Psicología Contemporánea. Buenos Aires. Nueva Visión.
6. - CABELLO Martínez María Josefa (1997) *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- 7.- CABRERA A. María de los Ángeles (2000) *Titulación y prácticas curriculares: El caso de la licenciatura en educación indígena de la UPN*. Tesis de Maestría. México.
8. - CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA CEAAL (1999) *La Piragua*. Revista Latinoamericana de Educación y Política. Sistematización de prácticas en América Latina. No. 16. México. CEAAL.
9. - CONTRERAS J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata.
- 10.- COVO Milena (1993) *Titulación y calidad académica en la ENEP Acatlán. Un primer acercamiento*. En *Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de educación superior. Capítulo III: La Titulación en las Instituciones de Educación Superior*. Rosario Muñoz Víctor Manuel, 1993, Universidad de Guadalajara, pp. 158 - 175.

11. · DÍAZ Barriga Frida, et. al. (1996) *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México. Trillas.
12. · DÍAZ Barriga Frida (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. Mc. Graw Hill.
13. - FIERRO Cecilia, FORTOUL Berta y ROSAS Lesvia. (1999) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Maestros y Enseñanza. México. Paidós.
- 14 - GIMENO Sacristán J. (1999) *Poderes inestables en educación* Madrid. Morata.
15. -- GRANADOS Alonso Cristina (1997) *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente*. Diálogos entre la teoría y la práctica. Colección fundamentos psicopedagógicos. Madrid. EOS
- 16.- GRANJA Castro josefina (1993) Determinaciones institucionales en el proceso de titulación. *Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de educación superior. Capítulo III: La Titulación en las Instituciones de Educación Superior*. Rosario Muñoz Víctor Manuel, 1993, Universidad de Guadalajara, pp. 183 – 193.
- 17.- GRANJA Castro Josefina (1988) *Los procesos formales de legitimación del aprendizaje escolar: rituales, saberes legítimos, sujetos contruidos. El caso de la enseñanza tecnológica agropecuaria del nivel medio superior*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. México. DIE – CINVESTAV.
18. - GRINBERG. L. et. al. (1979) *Introducción a las ideas de Bion*, Buenos Aires. Nueva Visión.
19. - HARGREAVES A. (1999) *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambiar los tiempos cambiar el profesorado)*. Madrid. Morata.
20. - HERNÁNDEZ Aristu Jesús y LÓPEZ Blasco Andreu (1998) *Formación profesional dual: una intervención reflexiva*. Colección Edad y Sociedad. Valencia. NAU Libres.

21. - KOVAC Karen (1987) La planeación educativa en México: La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) VICENCIO Nino Jaime. *Los grandes momentos del normalismo en México*. Fundación y Desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional. No. 7. México. SEP – DGCMPM.
22. - LISTON D. P. y ZEICHNER K. M. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata.
23. - MARIÑO S. German (1993) Dos anotaciones sobre una evaluación realizada con el enfoque iluminativo. *Evaluación de Proyectos de Desarrollo*. No. 39. Santafé de Bogotá. Dimensión Educativa.
24. - MONEREO Carles, SOLÉ Isabel – coords. – (1999) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Psicología y Educación. Madrid. Alianza.
25. - ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICOS – OCDE – (1997) *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. México Educación Superior. México. OCDE.
26. - PÉREZ Gómez A. I. (1992) La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. PÉREZ Gómez A. I. y GIMENO Sacristán J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
27. - PÉREZ Gómez A. I. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
28. - PICHON Riviere (1978) E. *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*, Buenos Aires, Nueva Visión.
29. - PUIG Rovira Joseph María (1996) *La construcción de la personalidad moral*. Papeles de Pedagogía. Barcelona. Paidós.
30. - PODER EJECUTIVO FEDERAL (1995) *Plan Nacional de Desarrollo 1989 – 1994*. México. Secretaría de Programación y Presupuesto.

31. - RODRÍGUEZ C. María Victoria (1993) A propósito de las O.N.G.s. *Evaluación Escolar y Evaluación de Proyectos de Desarrollo*. No. 39. Santafé de Bogotá. Dimensión Educativa.
32. - RODRÍGUEZ Romero Ma. Mar (1996) *El asesoramiento en educación*. Colección Biblioteca Educación. Madrid. Aljibe.
- 33.- ROSARIO Muñoz Víctor (1993) La titulación en las IES: Problemática y Perspectivas, el caso de la Universidad de Guadalajara. En *Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de educación superior. Capítulo III: La Titulación en las Instituciones de Educación Superior*. Rosario Muñoz Víctor Manuel, 1993, Universidad de Guadalajara, pp. 149 – 157.
34. - ROSAS Carrasco Lesvia Olivia (1999) *El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su concepción pedagógica*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Centro de Ciencias y Humanidades. Doctorado Interinstitucional en Educación.
35. - SCHÖN Donald A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Temas de Educación. Barcelona. Paidós.
36. - UPN. (1991) *Diagnóstico del proceso de titulación de las Licenciaturas escolarizadas*. Comisión Interacadémica de Apoyo a la Titulación (Licenciaturas Escolarizadas) México. UPN – Dirección de Docencia.
37. - UPN. (1996) *Programa estratégico para la titulación de los egresados del plan 1979*. Febrero 1996. México. UPN – Dirección de Docencia. Mimeo.
38. - UPN. Secretaria Académica. Área de Docencia (1981) Coordinación de la Licenciatura en Pedagogía. *La Licenciatura en Pedagogía*. Mimeo.
39. - VÁZQUEZ Fuente Alicia (1999) *En Busca de la Enseñanza Perdida: Un Modelo Didáctico para la Educación Superior*. México. Paidós.
40. - VILLAR Angulo Luis Miguel (Coord.), (1995) *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Recursos e instrumentos psico – pedagógicos. Bilbao. Ediciones Mensajero.

41. - WALQUER I. Horacio (1993) La Evaluación Iluminativa. *Evaluación Escolar y Evaluación de Proyectos de Desarrollo*. No. 39. Santafé de Bogotá. Dimensión Educativa.

42. - YURÉN Camarena María Teresa (1999) *Formación horizonte al quehacer académico (Reflexiones filosófico – pedagógicas)*. Colección textos No. 11. México. UPN.

ANEXO

MAPA CURRICULAR: LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

CARRERA 103

ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA.			
SOCIEDAD MEXICANA I	REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I	MATEMÁTICAS I	HISTORIA DE LAS IDEAS I
SOCIEDAD MEXICANA I	REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II	MATEMÁTICAS II	HISTORIA DE LAS IDEAS II
ÁREA DE INTEGRACIÓN VERTICAL			ÁREA DE CONCENTRACIÓN PROFESIONAL
FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN I	ESTADÍSTICA I	ESTADO ACTUAL DE LA PEDAGOGÍA
POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO I	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN II	ESTADÍSTICA II	DIDÁCTICA MODERNA
POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO II	COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA	FUNDAMENTOS FILOSOFICOS DE LA EDUCACIÓN	PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA: ORIGENES Y DESARROLLO
PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN MÉXICO	EDUCACIÓN PERMANENTE	PSICOLOGÍA EDUCATIVA I	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA I	PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS	PSICOLOGÍA EDUCATIVA II	PEDAGOGÍA COMPARADA
INVESTIGACIÓN PEDAGOGICA II	ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL

TOTAL DE CREDITOS: 336