

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
(MODALIDAD A DISTANCIA)**

**DESARROLLO DEL CURRÍCULUM DE LA LE'94 EN UN ESTUDIO DE
CASO DE LA UNIDAD UPN 31 "A" MÉRIDA YUCATÁN.**

**POR
LOURDES DEL ROSARIO DE FÁTIMA ESPADAS CEBALLOS**

TUTOR: MTRO. IVAN ESCALANTE HERRERA

MÉRIDA YUCATÁN

ENERO DE 2004

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. EL CURRÍCULO MANIFIESTO DE LA LE'94.	8
A. Antecedentes.	8
B. La Licenciatura en Educación Plan'94.	12
C. La Práctica Docente del Alumno como Eje Central de la LE'94.	16
D. Conceptos Fundamentales de la LE'94.	19
1. Currículo.	20
2. Plan de Estudio.	20
3. Programa.	21
4. Docencia.	22
E. Estructura del Plan de Estudios.	22
1. Áreas del Plan de Estudio	22
F. Modelo de Evaluación.	29
1. Aspectos Conceptuales.	30
2. Desarrollo de la Propuesta.	32
II. TEORÍAS CURRICULARES.	35
A. Algunos Autores que Han Abordado el Estudio del Curriculum.	35
B. Dimensiones de Análisis del Curriculum.	38
C. Posición con Respecto al Curriculum	42
III. CONTEXTO INSTITUCIONAL Y TÉCNICAS EMPLEADAS EN EL SEGUIMIENTO DEL DESARROLLO DE LA LE'94.	44
A. Contexto Institucional de la Unidad 31 "A" de Mérida.	44
1. Organización Institucional.	45
2. Recursos Humanos.	47
B. Técnicas Etnográficas Empleadas para Conocer la Realidad Educativa.	49
1. Observación Abierta y no participante.	49

2. Cuestionarios.	50
3. Entrevistas.	53
4. Informantes	53
5. Registros Anecdóticos.	55

IV. CONFRONTACIÓN DEL DISCURSO MANIFIESTO DE LA LE'94 CON LA REALIDAD. 57

A. El Desarrollo del IV Curso del Eje en las Aulas de la Unidad 31 "A"	57
1. Con respecto al programa y los materiales.	59
2. La docencia.	68
3. Rol del alumno.	73
4. Con respecto a la evaluación.	77
B. Contexto y Valoración de la Práctica Docente y su Relación con los otros Cursos del Plan de Estudio.	81
C. Reflexiones en Torno al Seguimiento de la LE'94	86

RECOMENDACIONES 93

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La Licenciatura en Educación Plan'94, Motivo de Seguimiento de Este Trabajo.

Esta tesis es presentada para obtener el grado de maestra en pedagogía, fue realizada durante mis estudios en esta carrera entre 1995 a 1997; se partió de un anteproyecto presentado como aspirante de la misma y desarrollada durante esos dos años, la cual consistió en el seguimiento del desarrollo del curriculum de una nueva licenciatura que se estaba implementando, la Licenciatura en Educación Plan'94 (LE'94).

Cuando uno como docente desarrolla su labor educativa con un nuevo curriculum, se cuestiona sobre los cambios que traerá con respecto al anterior y se queda uno a la expectativa de los resultados que se obtendrán. En mi caso siendo asesora de la Universidad Pedagógica (UPN) desde 1982, cuento con la experiencia de haber laborado con varias licenciaturas implementadas en las Unidades, como son: la Licenciatura en Educación Básica Plan'79 (LEB'79), la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar Plan'85 (LEPEP'85), y cuando estaba estudiando la maestría, la Licenciatura en Educación Plan'94 (LE'94). Hay otras dos que se implementaron también en las Unidades pero no participé como docente de las mismas, estoy mencionando a la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan'75, retomada de la Dirección General de Capacitación y Actualización del Magisterio y de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena Plan'90. Con estas experiencias mis expectativas con respecto a la nueva carrera, eran muy positivas, esperaba que a nivel institucional, nos diera mayor demanda de profesores alumnos, así como también cambios en las prácticas educativas de los asesores.

Cada una de estas licenciaturas significó un avance en cuanto su estructura, organización y los contenidos que presentaron, en el momento histórico en que se implementaron, puesto que rompían con los esquemas tradicionales de la educación de esa época así la LEB'79 significó un reto su estudio para el profesor alumno pues debía tener elementos autodidactas para poder planear sus propias cargas de aprendizaje, debido a su modalidad a distancia; además hubo exceso de contenidos en su plan de estudios, organizados en cursos que iniciaban abordando conocimientos generales y por lo tanto muchos de ellos, no profundizados o desconocidos por los alumnos y hasta la misma forma como se presentaron, fue novedosa puesto que permitían la reflexión pero los estudiantes estaban acostumbrados a memorizar, aunque contradictoriamente los exámenes eran implementados para desarrollar la memoria . Por tales características hubo mucha

deserción. La LEPEP'85 retoma estas experiencias y modifica la modalidad de estudio, en lugar de ser a distancia se desarrolló de forma semiescolarizada para dar mayor apoyo a los profesores-alumnos a través del estudio grupal en las aulas; asimismo inicia su plan de estudios con cursos que iban de acuerdo a las necesidades de la profesión docente de los alumnos y con base al modelo constructivista de aprendizaje, el cual era toda una novedad para las prácticas tradicionales de los profesores. En 1990 inició la LEPEPMI, también semiescolarizada.

Con estas experiencias la UPN, parte para diseñar la LE'94, que a diferencia de las anteriores fue estructurada con tres modalidades de estudios: a distancia, semiescolarizada e intensiva, ésta última totalmente novedosa. La característica más notoria de la misma es que aun no se había terminado su diseño cuando ya había iniciado su implementación; creándose en su discurso mecanismos de evaluación y seguimiento para redefinirla de acuerdo a las necesidades que se hubieran dado mediante su ejecución.

Esta Licenciatura fue diseñada en un momento coyuntural de las políticas educativas, pues surgieron cambios en los programas del nivel básico y por ello requirieron mayor atención los profesores que desempeñaban su práctica docente en ese nivel. La LE'94 según su discurso institucional, respondía a los fundamentos teórico metodológicos para apoyar al profesor a comprender y desarrollar estos programas de la modernización educativa pues tomaba como eje de la profesionalización, la práctica docente del profesor alumno, recuperando sus experiencias, saberes, quehaceres y habilidades que hubiera acumulado durante sus años de servicio con la intención de analizarla, diagnosticarla, problematizarla y a través de delimitar un problema concreto, transformarla e innovarla.

A la LE'94 se le diseñó un plan de estudios único dividido en un área común y una específica y pese a tener una estructura única, a los programas de esta licenciatura se les consideró como indicativos puesto que *debieron* permitir al cuerpo de asesores, hacer adaptaciones y modificaciones de acuerdo a la realidad del contexto local y regional, sin perder la articulación nacional. La LE'94 se implementó en todas las Unidades UPN, por lo tanto se trata de un plan nacional que homogeneizó los materiales didácticos a excepción de dos cursos de la línea socioeducativa que debieron diseñarse en las Unidades con la finalidad de rescatar los contenidos de la región. La idea de armar estos cursos pretende dar un carácter semiflexible y menos homogéneo al currículo, para el caso de Mérida, éstos no se diseñaron. Dentro del discurso institucional de la LE'94, existieron otros elementos que permitieron darle un carácter semiflexible al curriculum de esta carrera como son: el trabajo colegiado entre los asesores que debía permitir la discusión y adaptación de los programas a la región y por otra parte, cierta flexibilidad con la que *debió* de contar el estudiante para poder elegir los 12 cursos del área específica, necesarios para complementar sus 32 créditos; pudiéndolos seleccionar de acuerdo a su interés, su práctica docente y sobre todo al problema abordado en su proyecto de innovación.

Como puede observarse la LE'94 presentó un currículum novedoso con respecto a los anteriores que *debió* cambiar hasta las dinámicas de trabajo de las Unidades, y que en su discurso, en *el deber ser*, quedan planteadas pero ante este deber ser, existe una realidad en la que se desarrolló y que considero que le ocasionó determinados cambios. Es por lo antes expuesto que para conceptualizar operacionalmente el currículum partí de las definiciones que hace Gimeno Sacristán con respecto al mismo, definiendo al Institucional como el currículum manifiesto, es decir, el que diseña y propone la Institución y el real, como el que se vive en el contexto. Me incliné por estos conceptos, debido a que mi pretensión fue encontrar las diferencias entre el currículum institucional o manifiesto y el que se da en la realidad al ser implementado y que nos permite retomarlo como “una construcción propositiva que da contexto y organiza la totalidad de la acción educativa que se realiza en el ambiente escolar”¹ que va de acuerdo con la postura de proceso que sustenta este trabajo y la propia LE'94; quedando fuera de éste, otras definiciones que se le dan al currículum (racional, prescrito, oculto, cerrado). Desde mi postura, si la LE'94 se presenta como una propuesta, como tal, *debió* reflexionarse y desarrollarse de acuerdo a las necesidades del contexto.

Lo anteriormente expuesto implica en los hechos que el currículum que se piensa y diseña Institucionalmente, el currículum manifiesto, no necesariamente se desarrolla de esa manera en la realidad, pues aunque cada currículum proporciona el qué enseñar, cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar, es en los profesores, y en el ámbito de su práctica docente, donde se construyen y median los contenidos que lo componen, considerando las características de los alumnos y las experiencias que ellos tienen, las necesidades del contexto y la repercusión de éste en el aprendizaje y la propia naturaleza de los contenidos; es decir, existe un currículum real, el que se vive en las aulas y en la institución. Aunque exista un currículum institucional que norma la acción educativa, el docente tiene cierta autonomía para llevar a cabo su práctica, porque puede adaptar el programa de acuerdo a las necesidades grupales y contextuales; por eso cada docente *debe* tener su propia concepción de lo que es el currículum, la cual se confronta cuando la práctica se desarrolla.

En la Unidad de Mérida, los profesores tienen plena libertad para realizar su ejercicio docente y en 1996, ni siquiera se les pedía la dosificación o planeación del semestre; aunque había un coordinador de la Licenciatura, la función de éste y hasta la fecha, ha sido únicamente administrativa: distribuir cargas académicas, vigilar que todos los grupos cuenten con asesores y aulas etc., por lo tanto no existía ni existe una supervisión académica.

Por un lado hay un currículum manifiesto, explícito u oficial, novedoso con cierta semiflexibilidad, que hay que aplicarlo con un cuerpo docente con experiencia en las

¹ Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La Reformulación de la Licenciatura para Maestros en Servicio. Documento de Trabajo. 29 de nov. de 1993. Mecanograma.

licenciaturas anteriores y una formación totalmente heterogénea, por lo tanto con marcos referenciales diferentes; por otro lado, un contexto institucional en pleno cambio por la transferencia de las Unidades a los Estados, con incertidumbres en su vida institucional, situaciones que me llevaron a hacer un seguimiento en las aulas de la Unidad de Mérida, para responder:

¿Cuál es la distancia que se da entre la realidad que se vive en las aulas de la unidad de Mérida, y el discurso del curriculum manifiesto de la LE'94?

Y más delimitadamente :

¿Cuál será la distancia que se da entre la realidad que se vive en el desarrollo del curso "Contexto y Valoración de la Práctica Docente", en las aulas de la Unidad UPN de Mérida y el discurso del diseño de su programa?

Porque las propuestas que se planean en el curriculum manifiesto pudieran quedarse en el papel donde se escribieron y darse la realización diferente a lo planeado por diversas circunstancias que se dan en el contexto de la prácticas docentes y como resultado surge el curriculum real y es aquí donde se interviene con el seguimiento que se hizo en las aulas de la Unidad 31 "A".

Las declaraciones y las propuestas que componen el discurso curricular conforman lo que Sirotnik (1988) ha llamado expectativas curriculares, cuya función es recordar deseos que quieren llevarse a la práctica, y que en muchos casos, son meros rituales, artificios simbólicos que suelen proliferar en momentos de reformas, cambios legislativos, introducción de modas pedagógicas, proyectos de innovación curricular, etc.²

Durante el semestre febrero-julio del 96 se estaban desarrollando los semestres: segundo y cuarto de esta carrera, yo me aboqué a seguir el desarrollo del curriculum nada más a grupos del cuarto, puesto que se trataba de la primera generación, que ya tenían un avance casi del 50% de la carrera y por lo tanto los estudiantes debían de haberse apropiado de algunos de los contenidos, habilidades y demás que señala la LE'94, dicho de otra manera, a este nivel de la carrera los alumnos debían contar con cierto nivel de reflexión en torno a su ejercicio docente. Se delimitó al curso "Contexto y Valoración de la Práctica Docente" del cuarto nivel del eje metodológico y no a otros del plan de estudio, porque en éste se realiza un diagnóstico del cual dependen los demás trabajos como continuación del mismo: diseñar su proyecto de innovación, aplicarlo, analizar sus resultados y por último formalizar la propuesta con fines de titulación.

La metodología empleada para hacer los seguimientos del desarrollo del curriculum fue la etnografía considerada idónea para recuperar la vida cotidiana de

² José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. Comprender y Transformar la Enseñanza. 9ª ed. Morata, Madrid 2000, p.157

las aulas universitarias de la unidad y retomando a Bertely³, las dimensiones que se abordaron fueron: la curricular de la cultura y la cultura escolar; en la primera dimensión, se pone énfasis en los aspectos implícitos y explícitos del curriculum, es decir, se hace la confrontación entre lo que dice el programa y los materiales institucionales con lo que realmente se desarrolla en las aulas, así como la evaluación que se da; en la segunda se abordan las prácticas de los docentes y sus tomas de decisiones y a los propios alumnos. Para recuperar lo vivido durante el desarrollo del curriculum se emplearon las técnicas: la observación abierta y no participativa, la entrevista, informantes y el registro anecdótico; además para complementar los datos subjetivos se aplicaron encuestas, elaboradas por mi misma: dos a los estudiantes y dos a los asesores; aplicados a principio de semestre y al final del mismo, porque lo subjetivo puede reforzarse con datos cuantitativos

Expuesto de esta manera el enfoque teórico y metodológico de este trabajo plantearé los siguientes **propósitos** que se siguieron en el mismo.

A través del desarrollo del curriculum, desde la postura de proceso, el propósito fue detectar cuál fue el curriculum real de la LE'94, en su cuarto curso del eje metodológico "Contexto y Valoración de la Práctica Docente", que se vivió en las aulas de la Unidad de Mérida, Yucatán; mediante el estudio de dos dimensiones de análisis:

Curricular de la cultura, que abarcó los aspectos explícitos e implícitos del curriculum y cuyos indicadores de análisis fueron:

***Programa y materiales:** Retomando la postura del curriculum de "propuesta susceptible de ser modificada en la práctica, mediante el desarrollo del programa de estudio del curso "Contexto y Valoración de la Práctica Docente" detectar si los propósitos y actividades propuestas para ser desarrollados, cumplieron con dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

***La Evaluación:** Para esta unidad y desde el enfoque del discurso de la licenciatura, se tomaron como indicadores, las preguntas de la propia propuesta de evaluación: ¿Quién evalúa? ¿Para qué evalúa? ¿Qué evalúa? ¿Cómo evaluar? Y a través de dar respuestas a estas interrogantes llegar a contestar ¿Cómo se evaluó el curso y a los alumnos ?

Cultura Escolar: abarcó la práctica de los maestros y su toma de decisiones y a los propios alumnos.

***La Docencia:** Si fue ejercida desde la postura crítica que señala el discurso, permitiendo orientar y apoyar los procesos de construcción de los aprendizajes de los alumnos, con respecto a la construcción

³ cfr. María Bertely Busquets. Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Pp. 46-47

de los diagnósticos pedagógicos y a la recuperación de los contenidos de los otros cursos de las líneas y si los asesores realizaron el trabajo colegiado para un mejor desarrollo de los cursos. Lo que me permitió comprender en los hechos el concepto de curriculum del cual partieron.

***El Alumno:** Si asumió su aprendizaje desde el modelo constructivista que se desprende del curriculum de la LE'94 para poder realizar el diagnóstico y su presentación a través del informe académico, recuperando los contenidos tanto del curso del eje como de los otros cursos.

Estructura de la Tesis

Para poder presentar lo expuesto anteriormente, consideré importante darle una estructura de presentación y a continuación explico. Para el primer capítulo retomando la primera dimensión, curricular de la cultura, referida al discurso manifiesto o institucional, parto de presentar de manera descriptiva y analítica: los antecedentes que dan vida a la LE'94, siguiendo con la presentación de la misma y sus diferencias con las otras licenciaturas, así como también se presenta la importancia que tiene la práctica docente como eje central de esta carrera y para finalizar esta primera parte, la estructura de la carrera y los conceptos que le dan vida y guían su desarrollo. Este capítulo tiene la finalidad de ubicar a los lectores en el deber ser que pretende esta licenciatura, motivo de este estudio y cuyo análisis me permitió hacer las confrontaciones con la realidad que posteriormente se presentan.

Como todo trabajo que quiera tener cierto rigor académico debe de sustentarse en un enfoque teórico, para el caso del que se presenta y como ya delimité en esta introducción, adopté la dimensión curricular de proceso porque es con la que concuerda el proceso metodológico de seguimiento al curriculum que se hace; por lo cual el segundo capítulo lo inicio abordando la teoría curricular a partir de su aparición como campo de especialización profesional a principios del siglo pasado, presentando a algunos autores que por sus ideas al respecto, destacaron. Presento a la vez las tres dimensiones de análisis del curriculum: el racional, el social y el de proceso, en éste último es donde ubicamos nuestra posición y aquí se trata de aclarar el porque éste y no otro apoyó, mi trabajo.

En el tercer capítulo expongo las características del contexto institucional de la Unidad 31 "A" de Mérida, Yucatán; porque un trabajo de esta naturaleza requiere plantear las condiciones en que se desarrolló y los actores que intervinieron. En este mismo capítulo describo cuáles técnicas implementé para realizar el seguimiento. Consideré importante, al menos para mí, incluir este apartado, puesto como investigadora principiante que soy, podría en futuro cercano mejorar mis procesos metodológicos, porque los investigadores se van consolidando a través del tiempo, conforme van realizando diversas investigaciones.

El cuarto capítulo es prácticamente la confrontación del discurso manifiesto abordado en la primera parte de esta tesis, con el real, retomando las dimensiones de análisis explicadas en la introducción; así también vertí algunas reflexiones con respecto a los resultados para finalizar con algunas recomendaciones que presento con el propósito de mejorar el desarrollo de los diferentes proyectos que se están o se vayan a implementar en las Unidades.

Para finalizar la estructura de presentación, se encuentra la bibliografía en la que me basé para fundamentar este trabajo y la lista de anexo y los documentos como apoyo a lo que expuse en el cuerpo del trabajo.

CAPÍTULO I

EL CURRÍCULUM MANIFIESTO DE LA LE'94.

A. Antecedentes.

La UPN es una institución pública de educación superior con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública creada por decreto presidencial el 19 de agosto de 1978, y a través de sus 25 años de vida su objetivo primordial de creación ha sido, “La formación de profesionales de la educación, una preocupación central de la política educativa para mejorar la calidad de la educación”⁴. Para constatar si realmente se ha cumplido con dicho objetivo, debiera de haberse implementado un seguimiento permanente del desarrollo y de las repercusiones de los diferentes proyectos de estudio que se han impartido en sus 74 Unidades, las cuales inician su vida académica a través de la implementación de la Licenciatura en Educación Básica Plan'79 (LEB'79) cuya modalidad de estudio fue a distancia, además retoma en su fase terminal, la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan'75 de la Dirección General de Capacitación y Actualización del Magisterio; en 1985 se crea la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar (LEPEP'85) con carácter semiescolarizado, esta licenciatura partió del análisis de las necesidades de la educación preescolar, de la educación primaria y de las características de los educandos de estos niveles, y se enmarcó en la concepción sociopolítica de la Revolución Educativa.

Actualmente tanto la primera como esta última están en proceso de liquidación, únicamente se atiende a los egresados que no se han titulado. En 1990 se implementa la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el medio indígena (LEPEPMI'90), también semiescolarizada, la cual sigue vigente hasta el momento. Como expresé en la introducción cada una significó un avance con respecto a la anterior. La reformulación de estas licenciaturas en el marco del Proyecto Académico de 1993 de la UPN, dio como resultado la elaboración de una nueva propuesta curricular diferente a las anteriores y también dirigida a los docentes en servicio de educación preescolar y de primaria, la Licenciatura en Educación Plan'94 (LE'94).

Es de observarse que las experiencias obtenidas de cada una de las licenciaturas, sirven como base para implementar a las otras. Durante la ejecución de las licenciaturas se presentaron varios problemas que los asesores exteriorizaron durante las reuniones regionales, en la evaluación institucional de 1989 y en las comisiones temáticas para la elaboración del proyecto académico; problemas como:

⁴ UPN Proyecto Académico, 1993. P. 31

las limitaciones que presentaban los alumnos con respecto a su formación y que repercutían para abordar el estudio individual, así como también los laborales y personales de los asesores, quienes reconocían sus limitaciones en cuanto al manejo de los contenidos y aunado a ello la sobrecarga de materias asignadas; con respecto a los contenidos, éstos presentaban gran extensión y complejidad por lo cual no todos eran abordados en su totalidad durante el semestre.

“Sin embargo, cabe señalar que las evaluaciones realizadas, aunque enriquecedoras, han comprendido el desarrollo y comportamiento del trabajo en UPN elaborado desde referentes internos y se ha carecido de una visión externa conocedora de las necesidades en materia de función del magisterio, desde otras instituciones y en general de la sociedad.

Además, se reconoce la existencia de temas insuficientemente evaluados; por ejemplo no se cuenta con un estudio amplio sobre el impacto de las licenciaturas en educación básica; asimismo, la universidad ha hecho intentos a través de las unidades por hacer un seguimiento de los egresados, pero no ha sido un trabajo de alcance nacional, global y sistemático, sino que ha sido producto de iniciativas locales e individuales:”⁵

Asimismo se señala que los intentos de investigación que se han dado, tomaron como base a los egresados de estas carreras, realizándose de esta manera evaluaciones de productos que por desgracia son muy limitadas perdiéndose toda la riqueza de los procesos que se dieron durante el desarrollo de las mismas. Por lo tanto se deja ver que durante la implementación de las licenciaturas no se estructuraron seguimientos institucionales que llevaran a detectar qué tanto de las propuestas curriculares se desarrollaron según su discurso y cómo influyeron en la práctica docente de los alumnos.

La Unidad UPN 31 “A” de Mérida, Yucatán, al igual que otras unidades del país, ha carecido y sigue careciendo de un departamento de investigación donde se pudieran desarrollar de manera formal y sistemática diferentes proyectos de investigación.

Cuando en 1989 dieron inicio los Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIES), se abrió un espacio para aquellos docentes con deseos de investigar, puesto que tenían problemáticas factibles de llevarse a cabo; las temáticas fueron diferentes entre las cuales se hicieron algunos seguimientos de la LEB'79 y de la LEPEP'85; pero estos proyectos aun se estaban desarrollando cuando se suspendieron los TRIES, por causa de las políticas que se dieron a raíz de la transferencia de las Unidades a los Estados. Sin embargo la semilla ya estaba plantada, la motivación hacia la investigación ya había surgido, y en el transcurso de los años 94, 95 y 96 se desarrollaron varios proyectos por diferentes asesores de la

⁵ UPN. La Reformulación Curricular de la Lic. Op. Cit. P. 2.

Unidad y entre otros podemos mencionar: “La Práctica Docente de la LEB’79 en la Unidad 31 “A” de Mérida Yucatán” (no concluido), “La Evaluación de los Aprendizajes en un Plan de Estudios de la Modalidad Abierta y a Distancia”. Otros que se llevaron a cabo fueron apoyados con presupuestos de CONACYT: “Hacia una Metodología para la Enseñanza de las Ciencias Naturales”, “Proyecto Multimedia”, “La Vida Cotidiana en el Nivel Preescolar: Un Estudio Exploratorio”, Investigación Etnográfica “Evaluación de Cuatro Modelos de Formación de las Educadoras en Servicio, a Partir de sus Prácticas Educativas y su Experiencia Docente”.

Casi todas se enfocaron a trabajar problemas del nivel básico y las pocas que se realizaron con base en las licenciaturas que se estaban desarrollando fueron de carácter de evaluación de producto más no de los procesos seguidos.

Para la reformulación de las carreras en la nueva Licenciatura en Educación Plan ‘94 (LE’94), se formó un equipo de evaluación en la Unidad que debió hacer un seguimiento de la implementación de la misma, pero únicamente se ha limitado a aplicar cada semestre una encuesta enviada por la Unidad Ajusco y nunca se supo que cauce siguieron esos datos, de todas maneras una simple aplicación de un instrumento que arroja datos sin una interpretación subjetiva de los hechos que se dan, queda incompleta.

La LE’94, nace en un momento histórico coyuntural en el contexto de la educación, en pleno cambio en todos los niveles de la misma, puesto que tanto la primaria como la secundaria cambiaron sus planes y programas de estudio observándose también algunos, en niveles superiores.

La UPN, siendo en ese momento histórico una institución formadora de docentes cuyo propósito principal es la transformación de la práctica docente de sus alumnos, no podía quedarse al margen de dichos cambios, dándose la reestructuración de sus licenciaturas y como resultado de ésta, el surgimiento de la LE’94. Con base en los aciertos y limitaciones que se fueron encontrando en cada una de las licenciaturas que se estaban desarrollando, y a partir de un diagnóstico de la situación imperante en las Unidades, se procedió a la reformulación de las mismas.

Su surgimiento fue de la siguiente manera:

A partir de una reunión de asesores en Atlacomulco, Morelos, los días 2, 3 y 4 de diciembre de 1993, surge una “Propuesta de Estrategia y Plan de Acción para la Reformulación Curricular de las Licenciaturas que ofrece la UPN para los Profesores de Educación Básica en Servicio.” Que partiendo de un diagnóstico y organización de trabajos que previamente se habían venido desarrollando, se estructuró un plan de acción, cuya intención fue dar inicio a un proceso de desarrollo curricular, en un período relativamente breve: de enero a septiembre de 1994. En dicho tiempo se formularía el plan de estudios, el diseño de una parte de los programas, de los materiales de estudio, la instalación de un sistema de evaluación curricular y el

programa de actualización de asesores. El plan quedó en seis etapas, las cuales nombramos y en el **primer anexo** se encontrará la descripción de cada una de ellas.

- 1ª. etapa: **Preparación y Formalización de la Propuesta de Plan de Acción. 18 de noviembre al 15 de diciembre de 1993.**
- 2ª. etapa: **De Socialización y Profundización de Diagnóstico e Integración de Grupos de Enlace. Del 10 de diciembre del 93 hasta el 30 de enero del 94.**
- 3ª. etapa: **Formalización del Equipo Técnico. Inicio de las actividades de diseño e integración del Plan de Estudio. Esta etapa abarcó los meses de enero y febrero de 1994.**
- 4ª. etapa: **Análisis, Retroalimentación Institucional sobre la Propuesta del Plan de Estudios y Aprobación. Del 1° al 25 de marzo.**
- 5ª. etapa: **Diseño, Edición y Distribución de Programas y Materiales Didácticos. Del 1° de marzo al 15 de julio de 1994.**
- 6ª. etapa: **Formación de Asesores, Divulgación del Plan de Estudios y Seguimiento. Del 15 de julio al 15 de agosto.**⁶

Este plan sufrió ciertos ajustes debido al cambio de administración en la Unidad Ajusco, la nueva, inicia su gestión con la reestructuración del equipo de trabajo. Hay que aclarar que desde esta reunión de Atlacomulco comenzaron a participar asesores de las Unidades del interior del país y aunque hubo cambios administrativos, se convocó a éstos a integrarse al equipo de diseño, nombrándose un coordinador por región, en el caso de la región sureste quedó el compañero José Luis Canto Ramírez de la Unidad 041 de Campeche, Cam; por parte de la Unidad de Mérida, estuvo participando el compañero José Laureano Novelo Montalvo, coordinado por el compañero antes citado.

Hubieron varias reuniones de trabajo que se dieron por parte del equipo de diseño para ponerse de acuerdo en cuanto a la estructura que iba a tener el nuevo plan de estudios y después de varias discusiones se acordó que debía dividirse en dos áreas porque así estaban diseñados los planes de estudio que anteriormente se habían implementado.

Para diseñar cada curso de esta licenciatura se integró un equipo con dos asesores de las Unidades del interior de la República y uno de Ajusco. La dinámica de trabajo que se siguió: primero se construían los bocetos de los cursos para detectar la congruencia vertical y horizontal. Tomándose como punto de partida la elaboración de los criterios del eje y las líneas del área básica. Seguidamente se enviaban a las Unidades los programas, días antes de una reunión regional que se hacía, coordinada por el compañero responsable de la región y por algún asesor que formaba parte del equipo que había diseñado alguno de los cursos en cuestión. A veces Ajusco no llegaba a enviar a las Unidades, algún programa de los que se iban a analizar en estas regionales, y así, sin un análisis previo, se asistía. Otras veces se llevaban comentarios con las limitaciones de formación de los asesores y de las carencias de la bibliografía que se citaba; debido a ello, los asesores de las

⁶ Vid. Propuesta de Estrategia y Plan de Acción para la Reformulación Curricular de las Lic. Anexo 1

Unidades, cada vez que se ha implementado una nueva Licenciatura, lo primero que solicitan es contar con la bibliografía básica⁷.

Además del equipo que se conformó de diseño con asesores de UPN, se contó posteriormente con un grupo de asesores externos, entre los cuales se puede mencionar a: Silvia Smelkes y Cecilia Fierro, entre otros. Quienes apoyaron ampliamente debido a que llegaron a tener la visión general de la licenciatura.

Al mismo tiempo que se estaba diseñando la licenciatura, se realizaron los diagnósticos a nivel estatal para luego enviarlos a la Unidad Ajusco y hacer el nacional, el cual se llamó “Diagnóstico: Necesidades Educativas, Demanda Potencial y Tendencias de las Licenciaturas Que Ofrece la UPN a los Maestros en Servicio” del cual fueron responsables: Marcos D. Arias Ochoa, Ma. Victoria Avilés Quezada, Miguel A. Báez López, Virginia Casas Santín, Soledad Deceano Osorio, Ma. Teresa Martínez Delgado, Álvaro Morales Hernández, Teresa de J. Negrete Arteaga y Adalberto Rangel Ruiz de la Peña.

Como puede observarse, en un período relativamente corto se diseñó la LE'94 y dentro del mismo, quedó contemplado hacer un seguimiento y evaluación de la carrera; el procedimiento para realizarlos quedó incluido en el documento “Estrategias de Evaluación y Seguimiento del Programa de Reformulación Curricular de la Licenciatura para Maestros en Servicio” con fecha de junio de 1994. De hecho en cada Unidad se conformó un equipo de evaluación y seguimiento y aunque hubieron diversos foros al respecto, a nivel nacional, a los asesores de la Unidad de Mérida no se nos informó de los resultados.

Durante el desarrollo de la misma, cada vez que iniciaba un nuevo semestre se organizaba una reunión regional para los asesores que iban a coordinar los nuevos cursos; esta misma dinámica también se había dado cuando iniciaron las licenciaturas que actualmente ya están en proceso de liquidación, así como la misma licenciatura para el medio indígena.

Con todos los altibajos en la construcción de la LE'94, siempre fue un adelanto con respecto a las otras licenciaturas, puesto que se tomó en cuenta para su diseño, las necesidades de formación y laborales de los profesores en servicio, a través de los datos arrojados por los diagnósticos de las Unidades y por los requerimientos que el programa de la Modernización Educativa requería de ellos.

B. La Licenciatura en Educación Plan'94.

Como el trabajo que se realizó fue un seguimiento del desarrollo del currículum oficial o manifiesto para detectar como se seguía en la realidad, fue

⁷ La información fue proporcionada por el Mtro. Marcos Arias Ochoa, en una plática que tuvimos en la Unidad Ajusco

necesario hacer un análisis del mismo y de los conceptos más importantes que aborda, a partir de las pretensiones que tiene con respecto a su meta final, las cuales se plasman en su propósito general:

El propósito general de esta Licenciatura, que orienta su diseño, es transformar la práctica educativa de los profesores en servicio, a través de la articulación de los elementos teórico metodológicos, con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular⁸

En este propósito se puede ver que el punto clave es incidir en la práctica docente del alumno, por lo cual este tema se abordará más ampliamente en el siguiente apartado. En la introducción se explicó que la LE'94 tiene un único plan de estudio que puede desarrollarse a través de tres modalidades. Cada una de ellas requiere tanto del estudio individual como de distinto grado de estudio grupal. El propósito de estas modalidades es atender las necesidades de los maestros en servicio que por sus antecedentes académicos y la disponibilidad de tiempo para estudiar presentan un perfil de ingreso bastante heterogéneo. Para el caso de la Unidad de Mérida, nunca se pudo implementar la modalidad intensiva por cuestiones de escasez de personal docente. Esta carrera abarca un área común y una específica, en la que cada curso cuenta con un paquete didáctico que se caracteriza por tener dos antologías: una básica y otra complementaria; dos guías: una del estudiante y otra del asesor y en algunos cursos se sugieren materiales complementarios, como es el caso de algunos videos. En la guía del estudiante se explicitan los propósitos del curso, unidades, temas, actividades a desarrollar, productos que se esperan obtener y evaluación que acompaña al proceso, esta guía viene siendo el programa del curso respectivo. Los programas de esta licenciatura son llamados indicativos y como señalé en la introducción, permiten al colegio de asesores hacer adaptaciones y modificaciones de acuerdo a la realidad educativa, del contexto local y regional, sin perder la articulación nacional. Al ser implementada en todas las Unidades UPN, se trata por lo consiguiente de un plan nacional por lo cual homogeneiza los materiales didácticos a excepción de dos cursos de la línea socioeducativa que debieron diseñarse en las Unidades con la finalidad de rescatar los contenidos de la región, en el caso de la Unidad de Mérida, éstos no fueron diseñados por diversos motivos, por lo cual se aplicaron los nacionales.

Aunque se trata de un curriculum institucional o manifiesto, presenta cierto grado de semiflexibilidad en su discurso, siempre que se diera el trabajo colegiado y sea el propio alumno quien escoja sus cursos de la línea específica. Por estos motivos la manera como es concebido el currículo y la forma como estas concepciones las llevan a la realidad los profesores, es determinante para el

⁸ Maria Guadalupe Bonfil y Castro y Antonio Acosta Esquivel. Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para maestros en servicio (FOMES) Licenciatura en Educación Plan 1994. Modalidades de Estudio: orientaciones para el asesor. Mecanograma junio de 1994.

desarrollo del currículum, por lo cual se convierten en los principales actores, pues cada asesor, de acuerdo a sus referentes lo llevará a la práctica.

...significa concebir al profesor como un mediador decisivo entre el currículum establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos.⁹

Las prácticas de los profesores pueden asumir diferentes posturas: el de ejecutor, cuando no critica, ni analiza, ni adapta el currículum al contexto donde se desarrolla, es decir, lo aplica tal cual aparece diseñado; el de mediador, cuando el profesor lo adapta a las necesidades de la realidad educativa; o bien, el profesor creativo-generador, quien diagnostica problemas, busca soluciones, diseña estrategias de acción para mejorar el aprendizaje de los alumnos, es aquí donde se ubica la postura del currículum de la Licenciatura. También hay que tomar en cuenta las características de los alumnos y las experiencias que ellos tienen, las necesidades del contexto y la repercusión de éste en el aprendizaje y la propia naturaleza de los contenidos.

Toda práctica docente se realiza dentro de una Institución, por lo cual queda condicionada a las normas de funcionamiento marcadas por la administración, la política y en otros casos por la tradición; por lo tanto el profesor debe interactuar con esta realidad considerando horarios, espacios, relaciones entre la comunidad educativa, evaluación, promoción del alumnado, materiales, marcos referenciales de los mismos y sobre todo el currículum manifiesto. La LE'94 permite al asesor cierta autonomía para llevar a cabo su docencia, porque puede adaptar el programa de acuerdo a las necesidades grupales y contextuales, seleccionar las lecturas adecuadas de acuerdo al interés de los alumnos, y en este caso que trabajamos con adultos, en esta selección podrían participar los propios estudiante.

Continuando la exposición de lo que es la LE'94 considero importante hacer algunas consideraciones que diferencian esta carrera a las anteriores que ha ofertado la UPN.

Pese a que la LE'94 está enmarcada en un currículum institucional, y debe ser desarrollada en todas las unidades del país, el enfoque de proceso que lo enmarca permite aplicarla de manera semiflexible, se convierte en una propuesta interesante porque se hace susceptible de ser criticada para plantear nuevas situaciones que ayuden al alumno a llegar al propósito que pretende la carrera. Además que su desarrollo puede ser enriquecido por algún texto no incluido en las antologías, por el diseño y la búsqueda de estrategias y actividades de acuerdo a las necesidades del

⁹J. Gimeno Sacristán. "El Currículum Moldeado por los Profesores", en: El Currículum: Una Reflexión Sobre la Práctica. 5ª. ed. Madrid, 1995, pag. 197

grupo y del contexto en el que se desarrolla, en fin situaciones que el propio grupo decida con su asesor, de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje.

Esta postura de proceso debe de llevar a asumir, el desarrollo del curriculum de la LE'94, como una propuesta que permita reflexionar a todos los involucrados: asesores, alumnos, institución; el punto de partida para abordarlo, son las necesidades de los alumnos, en cuanto a la adquisición de conocimientos, metodologías, habilidades y cultura en general que les permitan analizar, reflexionar su propia práctica y de esta manera superar las problemáticas existentes a través de diseñar y aplicar estrategias innovadoras. Necesidades diversas por las diferentes prácticas de los alumnos, en lo referente al rol que desempeñan en el sistema educativo, es decir, si son profesores de grupo, o bien gestores; si trabajan en el medio urbano o en el rural. En fin toda la propuesta curricular de la LE'94 gira en torno a la práctica docente del alumno para transformarla e innovarla. Por otra parte a las necesidades de propio asesor en cuanto a sus concepciones del curriculum y sus fundamentos; en cuanto a sus requerimientos de formación profesional para ejercer su docencia en el eje o línea que le corresponda. En general la LE'94, permite reflexionar en torno al asesor, al alumno, a los contenidos, al propio contexto y en las necesidades inmersas en el desarrollo de la misma.

A partir de estas reflexiones se puede observar la diferencia tan palpable entre esta carrera y las otras desarrolladas anteriormente en nuestra institución (LEB'79 y LEPEP'85), aunque todas tratan de incidir en la práctica docente del alumno, la LE'94 no solamente trata, sino que su propósito principal es la transformación e innovación de ésta; lo cual significa que el estudiante se convierta en un indagador y transformador de su propia práctica cotidiana, la cual debe impactar a la comunidad en la que está inmersa.

El propósito general de la LE'94 lleva a la consideración de que la estructura de la carrera, también tiene diferencias con respecto a las anteriores, sobre todo en cuanto al eje metodológico que se desarrolla a lo largo de toda la licenciatura y en el cual el alumno diagnostica, define un problema, diseña y aplica una estrategia innovando su práctica docente, yendo a la par con el proceso de titulación.

Otra novedad o diferencia que tiene esta carrera en su discurso, con respecto a las anteriores, es que el proyecto de innovación que realiza el alumno en el eje, permite al estudiante retomar continuamente los elementos teóricos y metodológicos que va adquiriendo a través del estudio de la misma. Asimismo los cursos optativos ubicados en el área específica deben ser elegidos por el estudiante de acuerdo a las necesidades de su problema.

En fin abordamos realmente una propuesta innovadora que, hasta las tres modalidades para estudiarla reiteran esta afirmación: semiescolarizada, a distancia e intensiva. Tres modalidades que *deben* dar oportunidad a todos los profesores en servicio que realmente deseen estudiar, utilizando el tiempo que tienen disponible.

Asimismo aunque el discurso del curriculum de la LE'94 es innovador, en su puesta en práctica, como la de cualquier otro, influyen factores: administrativos, de preparación profesional de la planta docente; y otros externos, en este caso como situaciones laborales de los profesores alumnos y de su perfil de ingreso y en general de las situaciones particulares de cada Unidad UPN, pues a raíz de sus transferencias a los Estados, cada una depende de las relaciones que entabla con las autoridades correspondientes.

Antes de pasar a describir los conceptos que le dan vida a esta carrera, como son: curriculum, plan de estudio, docencia y exponer en qué consiste la estructura del plan de estudios, se necesita abordar qué es la práctica docente, según el discurso de la carrera, puesto que ésta fue considerada el eje central de toda la licenciatura, porque desde el inicio, el alumno identificaba sus saberes con respecto a ella, analizaba cuáles eran las problemáticas que se presentaban, en ese momento, entorno a su ejercicio, para que a través de un diagnóstico, problematizara, darle solución a través de una alternativa para innovar su práctica por medio de ésta.

C. La Práctica Docente del Alumno como Eje Central de Formación de la LE'94

Todas las Licenciaturas que se han implementado en las Unidades UPN, han tomado como punto central la práctica docente, la LE'94 no fue la excepción; solamente que a diferencia de las anteriores, ésta desde su inicio fue llevando de la mano al profesor alumno, para que éste observara su práctica cotidiana, identificando los saberes que tenía, en ese momento, con respecto a ella; partiendo desde luego de la misma experiencia adquirida durante sus años de servicios; este inicio permitía a los alumnos percatarse de las distintas formaciones que redundan en prácticas diferentes que se daban entre ellos mismos, y a través de ir analizando y detectando problemáticas en el ejercicio diario, se llegaba al diagnóstico por medio de la valoración de tres dimensiones: la práctica docente, la teoría y el contexto; este diagnóstico permitía a los profesores alumnos ubicar mejor su problemática, para posteriormente delimitar problemas factibles de ser resueltos a través de alternativas innovadoras, la cual *debía* presentar nuevas situaciones de trabajo que conllevaran a la transformación de las prácticas docentes pero bien fundamentadas. Desde el proyecto de innovación los estudiantes *debían* explicar los cambios que se proponían realizar, vinculando la teoría con su realidad educativa. Por esta razón el plan de estudios era atravesado por un eje metodológico basado en nueve cursos, los cuales proporcionaban los elementos metodológicos indispensables para la elaboración del proyecto, y a su vez retomaban los elementos teóricos que proporcionaban los otros cursos.

Por la importancia que tiene todo lo expuesto anteriormente, desde el mismo diagnóstico que se realizó durante el diseño de la LE'94, se plantearon algunas consideraciones para concebir el currículum de esta carrera:

La Práctica docente como objeto de reflexión crítica, como objeto de conocimiento y comprensión, así como objeto en transformación como eje central de las licenciaturas.

La docencia se vincula con la investigación, como elemento fundamental para su transformación.

Partir de la práctica cotidiana, conocerla y comprenderla con referentes teóricos, para transformarla con el apoyo de la teoría con elementos metodológicos y teóricos que se desarrollen en la docencia misma, considera en su contexto histórico social.

La práctica docente es un proceso complejo, condicionado histórica y socialmente, que se puede analizar en sus diferentes dimensiones, niveles y elementos, lo que nos permitirá comprenderla y transformarla.

La práctica docente incluye la interacción con el alumno, los contenidos escolares, el profesor y el entorno en que se encuentran. Una tendencia que se perfila y se puede iniciar, es superar el trabajo individual del profesor en su práctica docente y favorecer el trabajo colegiado en las escuelas de preescolar y primaria, mediante los consejos técnicos y la construcción de proyectos educativos en el centro escolar.¹⁰

Posteriormente el equipo de diseño, a partir de las consideraciones anteriormente anotadas, las reconsidera y las adecua a la nueva licenciatura:

Partir de la experiencia – saberes, quehaceres, actitudes y habilidades- que los profesores en servicio han tenido al interactuar con los alumnos de educación básica.

Tomar en cuenta las características diferenciales que aportan en la práctica las distintas formaciones según planes de estudio y tipo de antecedente académico.

- Incorporar los elementos para elevar la calidad de la preparación del magisterio a través del tratamiento teórico, metodológico y práctico de los problemas que surgen en esa misma práctica.

- Como meta educativa, propiciar que los profesores cuenten con elementos que les permitan concebir y operar de manera diferente –consecuentemente con el tiempo actual y con su circunstancia personal y contextual- su labor cotidiana.¹¹

¹⁰ UPN. Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio. Diagnóstico: Necesidades Educativas, Demanda Potencial y Tendencias Que Ofrece la UPN a los Maestros en Servicio. pp. 38-39

¹¹ UPN. La Reformulación Curricular....Op.Cit. p.8

A partir de estos criterios, fue necesario que el profesor, desde el inicio de la carrera, reconociera los sucesos de su práctica, dándoles nuevos significados a través de analizarla, confrontarla, describirla; a la vez de analizarla y estudiarla desde la teoría para llegar a diagnosticarla, debiendo delimitar algún problema relevante donde planeara y aplicara estrategias novedosas y diferentes a como él había trabajado. Fue en el eje metodológico donde se dieron vida a estos criterios, a través de la construcción de los diferentes proyectos de innovación que el alumno comenzaba, como ya se explicó, desde el inicio de su carrera y concluía al finalizarla. Esta dinámica de la LE'94 se puede analizar desde la postura de Stephen Kemmis y McTaggart, en Australia, quienes trabajando la línea de formación docente desde la investigación acción, apoyaban a los docentes en la indagación de su quehacer educativo, buscando soluciones a los problemas que surgían de su propia docencia.

La práctica docente se caracteriza como una práctica social y política en sus diversos ámbitos y dimensiones. De esta connotación se desprende la manera como se conciben las relaciones entre el alumno, los contenidos escolares, el profesor y el entorno en que se encuentran, los cuales deben estar en completa interacción continua. Asimismo se promueve el trabajo colegiado en lugar de las prácticas individuales, mediante el desarrollo de los consejos técnicos o de participación social y la construcción de proyectos educativos en los diferentes centros de trabajo ya sea de nivel preescolar o de primaria. A estas prácticas responden los tres tipos de proyectos de entre los cuales, el estudiante podía elegir de acuerdo a su problema y al rol que desempeña en su trabajo: de intervención pedagógica, de acción docente o bien de gestión escolar.

El diseño de esta carrera promovía desde su inicio esa práctica docente a través de sus cursos del eje metodológico, cada uno de ellos, ayudaba al alumno a analizar, reflexionar, diagnosticar, problematizar para construir proyectos innovadores.

Para lograr que los proyectos sean innovadores el eje metodológico pretendía desarrollar las siguientes **características del profesor innovador** en los estudiantes:

Que se someta a examen crítico las dificultades de su práctica docente.

-Intente como profesional de la docencia comprender su práctica docente en sus diferentes dimensiones, niveles y aspectos.

-Posea la formación teórica, metodológica e instrumental que le permita construir en su ejercicio profesional innovaciones que supere lo que hace cotidianamente.

-Tenga conciencia de la serie de interrelaciones y determinantes existentes en la estructura social y la escuela, que limitan o favorecen la amplitud y nivel de la innovación donde los profesores pueden intervenir.

-Tome en cuenta la sabiduría docente...

- Sea capaz de trabajar de manera individual y colectiva, con una actitud problematizadora, propositiva y responsable.
- Tenga confianza en sí mismo, esté dispuesto a desarrollar su talento docente y su creatividad; favorece con su actitud inquisitiva el cambio y la innovación escolar y social.
- Fomente su desarrollo profesional y desarrolle su pensamiento crítico y propositivo.¹²

Para lograr el desarrollo de estas características en el estudiante, el eje metodológico planteaba que las innovaciones debieran partir de los profesores como resultado de su trabajo. Por lo tanto a ***la innovación se le da el significado de:***

el proceso que se construye a partir de las iniciativas y sabiduría docente de los profesores en su misma docencia, con la finalidad de lograr condiciones de estudio más favorables para los involucrados y aprendizajes mejores y más significativos a los previamente diagnosticados; con lo que llegará a realizar nuevas prácticas en la escuela, creaciones docentes novedosas y en general se revitalizará la actividad escolar.¹³

Con respecto a esta definición, en el Primer Encuentro de la LE'94 realizado en junio de 1996, en la Unidad de Mérida, con la participación de la coordinadora de esta licenciatura, en aquel entonces, Mtra. Xochilt Moreno, al preguntársele cómo connotaba el equipo diseñador el término innovar, contestó que *la innovación se debe de entender como el trabajo transformador del docente, no importando si realmente cree algo nuevo o no, es decir, se toma a la innovación como los cambios que realizará el profesor alumno en su práctica cotidiana, no importando si no es algo novedoso en sí mismo, porque quizá para el alumno si lo sea.*

Entre las anécdotas que escuché en el transcurso de este trabajo fue la de un alumno que comentó que se había dado cuenta que la Universidad Pedagógica no persigue que sus estudiantes se conviertan en grandes conocedores de las diferentes teorías y que éstos puedan recitarlas de memoria, sino que a través de la reflexión que se hiciera de estas teorías, podrían mejorar, transformar la práctica docente y por consiguiente la realidad educativa de su contexto.

D .Conceptos Fundamentales de la LE'94.

Este apartado tiene la intención de presentar los conceptos de las partes que dan vida a la propuesta curricular de la LE'94 haciéndose necesario su conocimiento por los docentes que trabajan en su desarrollo y aquel, como en mi caso, que realicé un seguimiento de la carrera; ya que desde estos conceptos que proporciona el discurso manifiesto, se podrá ir identificando el curriculum real.

¹² Ibid p.45

¹³ Idem

1. Curriculum.

Toda carrera educativa parte de definir los conceptos en la cual se desenvuelve, en este caso se inicia connotando lo que es el curriculum, pues es el que proporciona informaciones concretas sobre el qué enseñar, cuándo enseñar y cómo y cuándo evaluar. La LE'94 lo define como una "propuesta de la Institución que, a partir de determinantes sociales y culturales, propone la organización dentro y fuera de la escuela."¹⁴ Este es un concepto más amplio que el de plan de estudio y abarca supuestos de partida, metas a lograr y los pasos para alcanzarlos; asimismo los conocimientos, las habilidades, actitudes que se pretenden lograr en la escuela, pero lo más importante estriba en lo que corresponde a su realización en la práctica real y las condiciones en las que se lleve a cabo.

Por lo tanto la función del curriculum recaerá en orientar las actividades educativas en el contexto institucional, como de guiar la vida social de la escuela de acuerdo al contexto de la comunidad donde esté inmerso.

Este concepto del que parte la carrera va de acuerdo con el adoptado para la realización de esta investigación; tiene una connotación bastante amplia y flexible, dando a entender de esta manera, que permite al docente utilizarlo como una propuesta susceptible en un momento determinado y de acuerdo con las necesidades escolares, el ser modificado para su mejor desarrollo.

El curriculum por lo tanto es un proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus propósitos y propicia rutas de acción, adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Asimismo como proyecto refleja las intenciones que se traducen en las actividades educativas entendidas como actividades de aprendizaje.

2. Plan de Estudio.

Por su parte el plan de estudios derivado del curriculum es el conocimiento formal que define los contenidos y metas de la educación, incluye un modo explícito de manera de transmitir dichos contenidos. Es un corte y una traducción del conocimiento que se realiza de acuerdo con el nivel educativo, los propósitos de formación o tipo de educación que se propone enseñar.¹⁵

El plan de estudio es la propuesta de aprendizaje en donde se seleccionan y organizan los contenidos, éstos se presentan en un mapa de aprendizaje, donde se visualizan las asignaturas, áreas o campos. En el caso de la LE'94, su plan de estudio se compuso por dos áreas: la común y la específica. En la primera se

¹⁴ UPN. Programa: Reformulación ...Op.Cit. p.14

¹⁵ Idem

encontraban nueve asignaturas del eje metodológico, cinco de la línea psicopedagógica, tres de la de ámbitos de la práctica docente y de la socioeducativa, también tres. Tanto el eje metodológico como las líneas de formación, fueron diseñadas de tal manera que estuvieran fuertemente articulados horizontal y verticalmente. Los doce cursos del área específica, tenían como propósito el análisis y la reflexión de los contenidos particulares, propios de los diferentes niveles: preescolar o primaria o de las funciones diversas: trabajo frente a grupo, dirección, supervisión.

El plan de estudios de la LE'94 centraba como objeto de enseñanza, principio y finalidad la práctica docente de los estudiantes, pues como se planteó anteriormente, ésta última constituyó el punto neurálgico de la formación docente de esta carrera. El plan de estudio dividido en área común y específica se encuentran en los **anexos 2 y 3**.

3. Programa.

"Es la propuesta de aprendizajes básicos que ofrece una Institución quién establece los resultados y contenidos obligatorios y que deben ser logrados para acreditar los diferentes segmentos del Plan de Estudio."¹⁶ El programa de estudio contempla la definición y la organización de los propósitos y contenidos educativos, de los planteamientos didácticos, de las estrategias de aprendizaje dentro de un ciclo y de las formas de evaluación del aprendizaje.

En el caso de la LE'94, cada asignatura del plan de estudio, contemplaba una guía de trabajo, donde se daba la distribución de las unidades, temas y contenidos; así como también las estrategias o sugerencias de trabajo que se podrían ir desarrollando. Las guías basan sus actividades que proponen relacionando la teoría de las lecturas con actividades prácticas donde se vinculen estos dos elementos (teoría y práctica) las cuales consistían en: actividades previas, de desarrollo y finales. Las primeras generalmente se realizaban con los conocimientos previos que tiene el estudiante, diagnosticaban qué tanto conocía el estudiante acerca del tema que se iba a abordar. Las actividades de desarrollo, como su nombre lo indica, actividades que desarrollan los contenidos de la unidad; por último las finales se referían a la actividad que globalizaba las anteriores y que daban margen para evaluar si realmente se alcanzaba el propósito de la unidad.

¹⁶ Ibid. p.15

4. Docencia.

Dentro de esta carrera, la docencia se fundamenta en la perspectiva crítica, "como la acción que a través del desarrollo del Plan de Estudios impulsa la realización de experiencias que propician el aprendizaje."¹⁷

En esta acción interviene determinadamente lo que es el docente como profesional, es decir, su formación en general; de esto dependerá si se ubica en el rol de facilitador del aprendizaje o nada más como un simple ejecutor del programa. Por lo tanto los objetivos de la docencia serán los de transmitir, construir y propiciar la construcción de conocimientos, promover capacidades y valores en los sujetos para que formados conscientemente puedan realizar las transformaciones sociales.

El ejercicio de la docencia se debe de realizar por medio de una postura que facilite la construcción, que conscientice al sujeto social, que posibilite la transformación de la realidad con la construcción y la promoción de propuestas de solución a las problemáticas que se encuentran en la actividad cotidiana. De esta concepción se desprende la connotación que se le da a la práctica docente como objeto de estudio de esta licenciatura, y en la cual se trata de caracterizar como la actividad que se realiza a partir de experiencias (saberes, quehaceres y habilidades) y que se enriquece con elementos teórico-metodológicos que ayudan al profesor alumno a resolver problemas de esta actividad, y como se expresó en el apartado correspondiente a la práctica docente, conlleva otras formas de relacionarse con los alumnos, los contenidos y el contexto; significa también otras formas de trabajo, superando el individualismo para dar lugar al trabajo colectivo y comprometido por los docentes de la misma Institución, en beneficio de la comunidad educativa.

La docencia es concebida como un ejercicio crítico que persigue la reflexión sobre la misma práctica ejercida y ésta debe de realizarse en contextos de colaboración y participativos.

Desde esta concepción, el **aprendizaje** es concebido como "un proceso de construcción de conocimientos, capacidades y valores que permiten al sujeto intervenir en la transformación de la realidad"¹⁸ es decir, el aprendizaje para que realmente se realice debe ser construido por el propio sujeto, dirigido y apoyado por el profesor.

E. Estructura del Plan de Estudio de la LE'94.

1. Áreas del Plan de Estudio.

¹⁷ Ibid. p. 14

¹⁸ Ibid. p.13

Área Común.

Como se mencionó anteriormente el Plan de Estudios de la LE'94 contempla dos áreas: la común y la específica. La primera conformada por el eje metodológico y tres líneas de formación: psicopedagógica, ámbitos de la práctica docente y socioeducativa. Esta área proporcionaba al estudiante elementos para que analice y reflexione sobre su propia práctica, debiendo escoger una problemática para tratar de vincularla a través de innovaciones que realice, con base en elementos teóricos y metodológicos que adquieran en el transcurso de su trayectoria por la licenciatura, los cuales permitirán al estudiante contar con un lenguaje común y actualizado, propio de la profesión.

A continuación se describe cada una de las partes que integran esta área, comenzando por la que se considera parte substancial de la LE'94 y cuyo curso "Contexto y Valoración de la Práctica Docente" se siguió su desarrollo en el contexto de la Unidad de Mérida:

Eje Metodológico.

El eje metodológico constituye la columna vertebral de toda la carrera, puesto que en los ocho semestres, se abordaban nueve cursos y en éstos se construía la propuesta de innovación, finalidad de la carrera. En sus cursos recaía la gran responsabilidad, tanto de retomar los elementos teóricos que se abordaban en los otros cursos, para fundamentar la problemática y su propuesta de acción, como también buscar estrategias metodológicas acordes con los planteamientos que realizaba el estudiante; y si tomamos en cuenta que el producto al que llegaba le debía servir para su titulación, dicha responsabilidad aumentaba por lo cual el eje metodológico tenía los siguientes propósitos:

...el primero consiste en ofrecer espacios y actividades para que el estudiante articule los contenidos de la licenciatura de manera horizontal y vertical, alrededor de problemáticas generadoras en cada uno de los cursos.

El segundo pretende favorecer entre los profesores-alumnos la comprensión de la práctica docente en sus diferentes dimensiones y niveles; a fin de que cuenten con elementos suficientes para plantear, desarrollar y concluir proyectos innovadores, que los lleven a contar con mejores condiciones para desarrollar los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento en su escuela; y finalmente el tercer propósito proporciona elementos teóricos, metodológicos e instrumentales a los estudiantes para la elaboración de tres opciones de titulación, que les permitirá la estructuración y redacción del documento recepcional, que si el estudiante lo desea le podrá

servir para obtener su título profesional, una vez concluido el plan de estudios.¹⁹

Por tales propósitos los contenidos de sus cursos se organizaron de acuerdo a tres niveles:

- Elementos teóricos de los enfoques de investigación que permitan a los profesores alumnos, apropiarse de contenidos sobre la producción de conocimientos, en y sobre la docencia...**
- Elementos metodológicos congruentes con la opción teórico metodológica adoptada, de tal forma que aquí se ofrecerán los métodos, técnicas e instrumentos necesarios sobre investigación en la escuela...**
- Elementos instrumentales, principalmente de redacción e investigación documental, que favorezcan la elaboración de productos académicos que respondan aun mínimo de criterios: claridad, coherencia, etc.²⁰**

Aunque el trabajo de campo solo abordó el IV curso del eje, se hace necesario conocer todos los que lo integran para tener la visión general del mismo y poder deducir en cuanto a sus relaciones vertical y horizontal. Estos son: "El maestro y su práctica docente", "análisis de la práctica docente propia", "Investigación de la práctica docente propia", "Contexto y valoración de la práctica docente", "Hacia la innovación", "Proyectos de innovación", "Aplicación y evaluación del proyecto", "La innovación" y "Seminario de Formalización de la Innovación".

El curso "Contexto y Valoración de la Práctica Docente", motivo de estudio de este trabajo, pretendía que el profesor alumno elabore un diagnóstico de su problemática docente por medio de estrategias metodológicas que le permitan recopilar, relacionar, confrontar y analizar las diferentes dimensiones: práctica docente, teoría y contexto. Para que este trabajo pueda desarrollarse, el alumno *debía* recuperar lo realizado en el segundo curso, sobre lo empírico de la práctica docente propia, el aspecto teórico abordado en el tercero; por último los aspectos contextuales analizados en el cuarto curso. Por tal motivo se hace necesario describir estos cursos; los cuatro primeros tienen como finalidad llegar a comprender una problemática significativa de la práctica docente propia, para diagnosticarla. Para ello, el primer curso "El Maestro y su Práctica Docente", como ya se dijo anteriormente, pretendía reconocer, recuperar y revalorar la sabiduría de los profesores; proporcionaba técnicas para que el estudiante pueda observar, describir y narrar sus saberes que tenía, hasta ese momento, sobre su cotidianeidad; instrumentos necesarios no solamente para realizar el diagnóstico, sino para desarrollar en los cursos superiores el propio proyecto de innovación; las técnicas abordadas: la observación participante y el diario escolar; asimismo se le

¹⁹ Ibid. p.24

²⁰ Marcos Daniel Arias Ochoa, et. al. "Propuesta de formación del eje metodológico de la Licenciatura en Educación", en: El Maestro y su Práctica Docente. Antología Básica, LE'94, UPN. México.1994. p.43

proporcionaba al estudiante elementos para la elaboración de diferentes tipos de escritos académicos, conocimientos necesarios hasta para los otros cursos. Todo esto llevaba al estudiante a alcanzar el propósito general de este curso: partir de la reflexión de su experiencia profesional, de técnicas de observación y elementos de redacción, reconociendo el valor de sus saberes docentes, como punto de partida para rescatarlos incrementarlos e innovar su trabajo cotidiano; con lo anterior se introducía a la sistematización de su práctica docente.

En segundo curso “Análisis de la Práctica Docente Propia”, el estudiante identificaba, analizaba y evaluaba los diferentes aciertos y errores en el ejercicio de su quehacer cotidiano. Para tal fin este curso partía de tres aspectos centrales: la cotidianidad en el aula, las interacciones del docente, (con el niño, el colectivo escolar y el curriculum del nivel en el que labora), estos aspectos los analizaba auxiliado por las diferentes lecturas de la antología, dividida ésta en tres unidades, cuyas actividades permitían al estudiante profundizar progresivamente en el análisis de su práctica docente para resignificar su realidad inmediata y darse cuenta del papel que le correspondía; así también en este curso se utilizaba a la entrevista como recurso para la indagación, con ella el estudiante identificaba, reflexionaba y valoraba las dificultades de su práctica docente, a través de la sistematización de sus experiencias y reconociendo su propia participación en ellas. Como dentro de los propósitos del eje, como ya se dijo anteriormente, está el de recuperar los contenidos de los otros cursos que apoyan el análisis de la práctica, el discurso manifiesto plantea como necesario recuperar los referentes de los cursos que se desarrollan de manera horizontal, los cuales son: “Corrientes pedagógicas contemporáneas”, “Sociedad y Cultura en Yucatán” e “Institución Escolar”, sobre todo de este último curso recupere las interacciones que realiza el docente enmarcado dentro de una Institución Escolar. Analizando la guía de trabajo, de este segundo curso del eje, observé en cuanto a su estructura no presenta la misma que la de los otros cursos, puesto que ésta solo expone las actividades de desarrollo y omite las previas y finales de cada una de las unidades, lo que pudiera propiciar que el producto final, que es el de plantear dificultades que encontró en su práctica docente, no se logre realizar tal como lo plantea el propósito del curso.

La “Investigación de la Práctica Docente Propia” tercer curso del eje, cuyo propósito fue que los alumnos incrementaran su comprensión de la problemática significativa que identificaron en su práctica docente, mediante la recuperación y sistematización de elementos teóricos-pedagógicos y multidisciplinarios para presentarlos en ensayo académico. Este mismo propone la elaboración de fichas bibliográficas, hemerográficas y de trabajo como medio para sistematizar la información teórica que permitan al alumno iniciar el análisis pedagógico que lo lleva a conceptuar su problemática.

Como puede observarse las actividades que se desarrollaban en estos tres primeros cursos apoyados por los otros de las líneas, servían para realizar el diagnóstico pedagógico del cuarto curso, por lo tanto, si el estudiante no contaba con los trabajos de éstos, difícilmente lograba desarrollar lo correspondiente al cuarto. El

diagnóstico parte de tres dimensiones: la práctica docente (saberes y experiencias de los estudiantes), los elementos teóricos que explican la problemática y el contexto histórico social de la misma; los resultados se presentaban a través de un informe académico. El diseño de este curso considera que las dos primeras dimensiones, se han trabajado desde los primeros cursos y solamente la tercera se construye en la primera unidad. Estas tres dimensiones pretendían ayudar al profesor alumno a clarificar la problemática que eligió desde el curso anterior. La guía del estudiante señala ciertos indicadores que el alumno debía tomar en cuenta en cada una de las dimensiones, en lo referente a la del contexto sociohistórico presenta: lo social, económico, político y lo cultural referidos en torno a la problemática que plantea . Con respecto a las otras dos dimensiones, la de la práctica docente y la teoría, los indicadores sugeridos son: características, aspectos, elementos y perspectiva teórica.

Las lecturas de las antologías básica y complementaria, tenían la finalidad de resaltar la importancia del contexto histórico social en la comprensión de la problemática docente y para sistematizar esta información, la elaboración de fichas de trabajo era determinante. Una vez realizado el proceso de análisis e integración de la información el estudiante explicaba lo que cotidianamente sucede en el contexto donde realiza su práctica docente, explicación que completaba su diagnóstico pedagógico. La organización de las Unidades con sus propósitos, temas, actividades y productos que se esperan pueden verse en el **anexo 4**. Todos los demás cursos se citan para tener una idea del proceso que debe desarrollar el alumno en el recorrido por el eje.

"Hacia la Innovación" perseguía que el estudiante iniciara su proyecto de trabajo, tomando en cuenta la delimitación del problema sus propósitos y su justificación por abordarlo. Este curso tiene que partir del diagnóstico realizado en el curso anterior, aquí radica la importancia que tiene el cuarto para los demás del eje. El sexto curso "Proyectos de Innovación" se concluye el proyecto a través del diseño de la estrategia innovadora que se aplicaba en el siguiente curso "Aplicación y Evaluación del Proyecto", debiéndose recoger y sistematizar la información.

El octavo y noveno cursos, pretendían sistematizar los resultados de la aplicación, a la vez que se les daba una interpretación, para finalmente elaborar el documento formal para su titulación.

Líneas de Desarrollo

Las líneas de desarrollo de la LE'94 son: la psicopedagógica, la de ámbitos y la socioeducativa; las cuales describo nada más para tener referentes de los contenidos que en general se retoman en los cursos del eje.

Con respecto a las líneas se expone que **la psicopedagógica** permitía al estudiante analizar y criticar su quehacer profesional y a elaborar estrategias didácticas que posibiliten el enriquecimiento de éste. De tal manera que durante la trayectoria de sus estudios, al final pudiera el alumno transformar su práctica a través de la teoría y con posibles estrategias desarrolladas en lo posible en su práctica cotidiana.

Los cursos que la conforman son: "El Niño: Desarrollo y Proceso de Construcción del Conocimiento", "Corrientes Pedagógicas Contemporáneas", "Construcción Social del Conocimiento y de la Educación", "Análisis Curricular" y "Planeación, Evaluación y Comunicación en el Proceso Enseñanza Aprendizaje". De estos cursos el que se observó fue el de "Análisis Curricular" que corresponde al cuarto semestre; con este curso, según el discurso curricular, el alumno estará en condición de analizar críticamente los planes y programas de preescolar y primaria desde una perspectiva amplia. Esta línea psicopedagógica dotaba al estudiante de teorías sobre el desarrollo intelectual del niño, de corrientes pedagógicas y de las formas en que se construye individual y socialmente el conocimiento.

Las distintas corrientes pedagógicas pretendían resolver desde diferentes ópticas la problemática educativa, que requería ser analizada para explicar y considerar su práctica docente. Estas perspectivas se derivan a su vez de las corrientes del pensamiento, de la concepción de la realidad y que explican cómo el hombre construye el conocimiento y para qué y cómo lo socializa. Estas corrientes son el constructivismo, la pedagogía crítica y la pedagogía institucional. En esta línea la escuela surge como una institución mediadora entre el niño y la sociedad.

La **línea de ámbitos** de la práctica docente aborda el contexto en el cual se realiza ésta, como es el grupo escolar, la escuela y la comunidad, por lo cual está constituida por los cursos: "Grupos en la escuela", "Institución Escolar", "Escuela y comunidad en Yucatán". Estos cursos concluyen en el tercer semestre, por lo tanto ninguno se observó, aunque sus contenidos deben ser retomados por el estudiante para realizar su diagnóstico pedagógico. En cuanto a su relación horizontal, con respecto al eje metodológico, consiste en el uso y aplicación de diferentes herramientas metodológicas para la construcción y realización de las actividades y productos que se desarrollarán en los cursos que forman la línea. Es decir las técnicas relativas a la observación participante, la argumentación, la descripción, la narración y la entrevista.

Esta línea se aborda a través de dos interrogantes: ¿Cómo puede construirse un colectivo crítico de maestros en la escuela? (Grupos en la Escuela) y en el curso de Institución Escolar ¿Cómo podría diseñarse una estrategia de intervención en la escuela? Los resultados podrían utilizarse para elaborar los proyectos de innovación que se construyen y desarrollan en los cursos del eje metodológico. Con respecto a la relación que guarda con la línea psicopedagógica, la de ámbitos proporciona elementos explicativos acerca del contexto inmediato donde se desarrollan los

estudiantes. Por un lado se plantea una relación estrecha entre el curso "El Niño: Desarrollo y Procesos de Construcción del Conocimiento" y "Grupos en la Escuela", por otra parte el curso "Corrientes Pedagógicas Contemporáneas" y el de "Institución Escolar", tienen apoyo entre sí. Asimismo los contenidos de la línea psicopedagógica ayudan al estudiante a construir los objetos de estudio.

Con respecto a la relación que mantiene la línea de ámbitos con la socioeducativa, ésta última proporciona explicaciones acerca de los procesos de construcción y desarrollo de los proyectos educativos y una perspectiva histórica de las condiciones internas y externas de la institución escolar y sus relaciones dentro de una sociedad. Por lo tanto su estudio se da en el ámbito Institucional que aborda la línea del mismo nombre.

La línea socioeducativa se conforma con los cursos: "Formación Docente, Escuela, Proyectos Educativos. 1857.1940", "Profesionalización Docente y Escuela. 1940-1994" y "Sociedad, educación y cultura en Yucatán", mismos que se trabajan de modo secuencial; siendo el último el que corresponde al cuarto semestre. El propósito de esta línea es que los estudiantes a partir del conocimiento general del entorno socioprofesional llegue a la reflexión de las condiciones concretas en que se ha dado su formación y desarrollo docente, así como su inserción en la escuela pública. Su objeto de estudio son los proyectos de formación docente y educativos que el estado y la sociedad mexicana han instrumentado a través de procesos sociales diferenciados a lo largo de la vida nacional. Esta línea busca generar una explicación razonada e integradora de la configuración y desarrollo de estos proyectos y del papel que en ellos ha desempeñado el magisterio nacional, así como de los elementos económicos, políticos, ideológicos, entre otros, que inciden en este proceso. Esta explicación recupera las fluctuaciones que dan vida a la dinámica social, es decir, los puntos de ruptura y continuidad que propician el cambio y por consecuencia caracterizan el desarrollo de la sociedad mexicana, el cual no se considera de manera lineal sino cíclico, que incluye saltos discontinuidades y conflictos al interior de la sociedad. Su herramienta metodológica es la historia social cuyo manejo permite integrar las dinámicas de lo político, económico, social, ideológico, etc., como procesos que mantienen unidad, pero también autonomía relativa. Todo esto permite que se unan como elementos auxiliares para explicar el objeto central de estudio de la línea socioeducativa: la formación y profesionalización del docente en la sociedad mexicana.

Área Específica.

Con respecto a la específica, ésta tuvo como propósito que a partir de la identificación de las implicaciones de los elementos teóricos y metodológicos con relación a objetivos particulares de su función, los profesores alumnos elaboren alternativas innovadoras. Esta área abordaba tres líneas, las cuales agrupaban un conjunto de cursos que se estructuraban con base en los contenidos afines a las

funciones que el profesor-alumno realizaba en la escuela: **docencia o gestión escolar en el nivel de preescolar y primaria**. Con respecto a la línea de docencia en los dos niveles antes citados, se pretendía analizar situaciones educativas del salón de clase y de su entorno social. La línea de gestión escolar no se había abordado en las otras carreras por lo tanto los profesores que desempeñaban cargos administrativos no tenían la posibilidad de mejorar sus prácticas.

La línea específica de Gestión Escolar responde, fundamentalmente, a la necesidad del Sistema Educativo Nacional de contar con alternativas de formación para el personal que realiza funciones directivas, de supervisión y de apoyo técnico - administrativos. Además pretende que la necesidad de aquellos maestros que sin ser responsables directos de la gestión se interesan en ella.²¹

De esta área únicamente se abordaba una asignatura por línea en el cuarto semestre que es el que estudiamos, aunque de todas maneras no tuvieron participación en este trabajo.

Según el discurso curricular de esta carrera, el estudiante elige doce asignaturas de acuerdo al trabajo que esté realizando en el eje metodológico, es decir, es quién debe conformar su propia área específica de acuerdo con sus intereses y necesidades profesionales. Por lo tanto existe en el discurso cierta flexibilidad para que el estudiante conforme su línea específica, inclusive elija cursos que correspondan a distintas líneas, por lo tanto siguiendo este mismo discurso el estudiante podría elaborar sus propias secuencias o retomar las que se le presentan. Si este discurso se diera en la realidad educativa sería muy enriquecedor pero por desgracia no es así, al estudiante se le presentan las asignaturas en las que debe de inscribirse, apoye o no, al problema que está abordando, por lo tanto los cursos de esta área que fueron diseñados con carácter optativo se convierten en obligatorios, al menos en la Unidad de Mérida.

F. Modelo de Evaluación.

Para el modelo de evaluación que sustenta la LE'94 se incorporan los principios rectores del modelo de formación para profesores en servicio, la normatividad nacional para el sistema UPN y el plan y programa de estudios reformulados.

²¹ UPN. Licenciatura en Educación Plan' 94. Área Específica. Mecanograma. Julio de 1994.p.23

Este modelo se propone establecer principios de congruencia entre las diversas prácticas evaluativas y el establecimiento de criterios que la orientan, los cuales son:

1. Aspectos Conceptuales:

Parte de la concepción de aprendizaje y evaluación.

El aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos entre sujetos con historias diferentes, capaces de dar sentido propio al proceso. En él, cada individuo asimila los contenidos educativos y los incorpora a las estructuras de conocimientos que posee y al darles sentido los amplía para construir nuevos referentes de explicación.²²

Desde esta concepción la persona aprende cuando plantea dudas, formula hipótesis o supuestos explicativos, indaga y reformula problemáticas para exponer situaciones que favorezcan su resolución y mejorar de esta manera su actividad cotidiana, de tal manera que mejore su planificación y sobre todo el aspecto de valoración en relación con sus educandos.

Por consiguiente, un individuo que aprende, es una persona que ayuda a promover y construir conocimientos sociales y de esta forma introduce innovaciones en su práctica docente. Esta concepción de aprendizaje está basada en el constructivismo cuyo marco teórico psicológico retoma una serie de principios comunes o por lo menos no contradictorios de varias teorías: la genética de Piaget y colaboradores de la escuela de Ginebra, de ella se toma la concepción de procesos de cambio, como las formulaciones estructurales clásicas del desarrollo operatorio y las elaboraciones recientes en torno a las estructuras clásicas del desarrollo operatorio y las elaboraciones recientes en torno a las estrategias cognitivas y los procedimientos de resolución de problemas. La teoría de origen socio-cultural de los procesos psicológicos superiores de Vigotsky y su desarrollo posterior realizado por autores como Wertsch, Forman, Cazden y otros. De manera específica se retoma la manera de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y la importancia de los procesos de interacción interpersonal. De la teoría de la Psicología Cultural, representada por M. Cole y sus colaboradores del Laboratory of Comparative Human Cognition de la Universidad de California, se toman los planteamientos que integran los conceptos de desarrollo, aprendizaje, cultura y educación en un esquema explicativo unificado. De la teoría de la asimilación de R. E. Meyer, especialmente dirigidas a explicar los procesos de aprendizaje de bloques de conocimiento altamente estructurados. La teoría de los esquemas, desarrollada por Anderson, Norman, Rumelhart, Minckley entre otros, todos ellos motivados por el conocimiento previo, organizado en bloques interrelacionados, es un factor decisivo en la relación de nuevos aprendizajes. Por último se retoma la teoría de la elaboración de M.D.

²² UPN, Programa: Op. Cit. p.40

Merriell y Ch. M. Reigeluth, que constituye un intento loable de construir una teoría global de la instrucción.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar, que sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar; y por otra parte, una concepción constructivista de la intervención pedagógica, cuya idea directriz consiste en que deben crearse las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que inevitablemente construye el alumno en el transcurso de sus experiencias sean lo más correctos y ricos posibles.²³

Es necesario aclarar que esta concepción constructivista del aprendizaje no está en contraposición con la postura de la intervención pedagógica que conlleva una cuidadosa planeación del proceso enseñanza-aprendizaje y tampoco está en contraposición de que el curriculum debe de responder al qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuando evaluar. Este tipo de planificación conlleva una gran responsabilidad porque no se trata de seguirla de una manera rígida e inamovible sino debe ser a la vez abierta y flexible en todo momento.

Desde este punto de vista la evaluación se define como:

un medio de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, ya que suministra información sobre los antecedentes de formación, saberes y experiencias con que cuentan los sujetos participantes en éste. Es, además un recurso que propicia el desarrollo cualitativo y una mejora efectiva de este proceso, en la medida en que se indagan los elementos que están presentes en él (contenidos, medios, estrategias, dinámicas de los sujetos entre otras). También es una base para resignificar y tomar decisiones en torno al desarrollo curricular al dar cuenta de las problemáticas vividas en la instrumentación del servicio educativo. La evaluación se lleva a cabo mediante un proceso complejo que explicita lo cotidiano, por lo tanto es práctica. Involucra los sujetos del aprendizaje, sus interrelaciones y la comprensión y mejora de los programas.²⁴

Esta concepción de la evaluación es amplia y concebida como todo un proceso que se desarrolla a la par y durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje. Se toma como un proceso cualitativo y como tal, está en contrapunto con la evaluación de productos. Es un valioso medio, instrumento y ayuda para la toma de decisiones en torno al desarrollo del curriculum.

²³ Cesar Coll. Aprendizaje Escolar y construcción del Conocimiento. Paidós. 1991, pp. 172-173

²⁴ Ibid. p.41

Este tipo de evaluación de la LE'94 plantea que el aprendizaje de los estudiantes debía de estar orientado hacia el análisis e innovación de la práctica docente, toma en cuenta tanto a los sujetos como las condiciones institucionales y contextuales en las que se desarrolla el aprendizaje, también considera criterios amplios y flexibles sobre la concepción institucional, asume la postura de que la evaluación es un proceso participativo y formativo para estudiantes y asesores, por lo tanto constituye en sí misma una experiencia de aprendizaje, debe garantizar los contenidos educativos plasmados en el plan de estudios, refuerza la construcción del conocimiento.

2. Desarrollo de la Propuesta

El desarrollo del modelo de evaluación parte de la formulación de algunas preguntas clave como: ¿Quién evalúa? ¿Para qué evalúa? ¿Qué evalúa? ¿Cómo evaluar?

Con respecto a la primera pregunta ¿Quién evalúa? La respuesta se encuentra en los asesores, estudiantes y la propia institución. El asesor es el responsable de planificar toda la actividad académica, el estudiante deberá participar propositivamente enriqueciendo la planificación de la evaluación. Por parte de la institución se requiere que ésta tome en cuenta el carácter nacional, las normas institucionales, los planes y programas de estudio y los principios rectores del modelo de formación de la licenciatura.

¿Para qué evalúa? En esta pregunta el punto de partida es lo académico y lo administrativo para cada uno de los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a los aspectos académicos, al estudiante se le evalúa para conocer sus antecedentes académicos de formación, experiencias docentes, aprendizajes potenciales, características de heterogeneidad tanto en lo individual como grupal. También se le evalúa para enriquecer el proceso de aprendizaje individual y grupal, para analizar la práctica docente de los estudiantes y detectar si se logran los propósitos de formación de la licenciatura y por último para fundamentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y los resultados que se deriven con el propósito de determinar su acreditación.

Desde el punto de vista administrativo los resultados de la evaluación se deben utilizar para mejorar los procesos de planeación, organización y desarrollo de la actividad docente, de elaboración y adecuación de los medios de enseñanza, desde luego con la finalidad de enriquecer la práctica cotidiana, y por otra parte la evaluación es utilizada administrativamente, con fines de acreditación, y para establecer programas de superación profesional del personal académico; por último es fuente de información académica para la toma de decisiones institucionales con respecto a los aspectos académico-laborales.

En lo referente al proceso enseñanza aprendizaje en sus aspectos académicos la evaluación como proceso debe ayudar a que los sujetos involucrados interactúen, dialoguen y emitan juicios acerca de los aspectos implicados en él. Es decir que tomen en cuenta los paquetes didácticos, metodologías, estrategias de trabajo, redes de comunicación interpersonal entre otros, así como la relación de los elementos con los programas cursados para valorar su pertinencia.

Desde este punto de vista académico la evaluación abarca las interacciones entre el asesor y el estudiante, con el grupo, y las que se dan entre los estudiantes entre sí.

Abordando al tercer elemento que es el asesor, la evaluación debe ser de utilidad para reconceptualizar su práctica de asesoría, promoviendo como resultado el trabajo colegiado entre asesores en beneficio de esta licenciatura.

¿Qué evalúa? Esta pregunta se contesta a partir del reconocimiento de los aspectos, políticas y propósitos señalados en el modelo de formación de la licenciatura, planes y programas de estudio e intereses de los sujetos involucrados.

En general se toma en cuenta: el aprendizaje de los sujetos en relación con la reconceptualización e innovación de la práctica docente y su utilidad para mejorar la acción pedagógica; el valor educativo del programa, su importancia, exigencias, significados y pertinencia para la innovación de la práctica docente; el proceso de enseñanza-aprendizaje, su congruencia y su dinámica; los sujetos que intervienen en el proceso desarrollo y adquisiciones en las áreas cognitivas, relacional-social y afectivo-emocional, los antecedentes personales y profesionales, los conocimientos, habilidades especificadas y jerarquizadas en el plan de estudios y las que se deriven de la asesoría; los contenidos propuestos en el plan de estudios; la metodología; los enfoques, estrategias, medios e instrumentos de evaluación.

Tanto en el estudiante como en el asesor de la licenciatura debían evaluar sus habilidades, dominio de la información, actitudes y aptitudes en relación con la docencia y con el estudio, la recuperación y construcción de saberes individuales y colectivos y su capacidad para innovar su práctica docente. Según el discurso de la evaluación, para el estudiante se debían explicitar los criterios de la misma, como podían ser: interés, compromiso, servicios ofrecidos a la institución, valores de justicia e igualdad, etc.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe evaluar la congruencia y dinámica de acuerdo a la modalidad de estudio (a distancia, semiescolarizada e intensiva), las relaciones de comunicación que se dan en el proceso, los medios utilizados, las tareas y los contenidos previstos por el plan de estudios. El discurso institucional como he expresado es muy enriquecedor y novedoso pero más adelante se podrá observar que en el curriculum real queda distante todo lo manifestado.

Las habilidades que se debieron evaluar en el asesor son las relacionadas con: la instrumentación de estrategias para favorecer el aprendizaje individual y grupal; la delimitación de las problemáticas de estudio en conjunto con la ubicación de referentes necesarios para su análisis; la motivación, el interés, el sentido crítico y autocrítico que despierte en los estudiantes.

La evaluación debía externar las actitudes que el asesor mostraba, como podrían ser: apatía, interés, resistencia, escepticismo, dudas, preocupación críticas compromiso, etc. *Las aptitudes que se evaluarían en el asesor son aquellas que permiten comprender los referentes sociales, culturales y simbólicos de su localidad, entidad, región en el marco nacional y mundial, a partir de los conceptos, procesos y problemas metodológicos de los objetos de conocimiento que tienen que enseñar.*

La última pregunta *¿cómo evaluar?*, la propuesta consideraba necesario establecer características o criterios generales de tipo obligatorio que debían regir a todo proceso de evaluación que se llevara a cabo en las distintas unidades UPN, los cuales son: la obligatoriedad de la evaluación tanto del quehacer docente como del aprendizaje de los alumnos, la construcción sistemática de evaluaciones que se sustenten en análisis prospectivos, La retroalimentación de la planeación y la organización de la evaluación, con fundamento en los resultados de la indagación. El cumplimiento de los criterios operativos para la evaluación y la acreditación en todas las unidades UPN

CAPITULO II

TEORÍA CURRICULAR

A. Algunos Autores que Han Abordado el Estudio del Curriculum.

Para abordar el enfoque que sustenta este trabajo, se hace necesario hacer una breve exposición de la teoría curricular a partir de su aparición como campo de la especialización profesional a principios del siglo pasado, tomando en cuenta que ésta implica metateorías que surgen en torno a la relación que se da entre la teoría y práctica y cuyas diferentes connotaciones reflejan las ideas y debates que se dieron en el momento histórico que surgen. El término curriculum ha tenido diferentes definiciones y existen pocos acuerdos en cuanto a su significado. Es una construcción histórica, como a continuación expongo.

Ya desde 1633 en el siglo XVI en Escocia se escuchó el término curriculum asociado con el concepto del plan de estudio. También este término se asociaba con la carrera de cuadrillas en la antigua Roma, carrera que tenía un principio y un final. Otra connotación que se le dio a este término es la idea del devenir de la vida, es decir, las experiencias que se juntan a lo largo de la existencia humana. A fines del siglo XIX, siglo de transformaciones industriales y despegue por lo tanto de los países capitalistas, se presentó la necesidad de educar a las personas de acuerdo con las necesidades que la sociedad tenía en aquel entonces. Por lo tanto la educación se convirtió en un medio para llenar las necesidades de producción de la sociedad de una manera práctica.

En 1949 Ralph Tayler publicó su libro "Basic Principals of Curriculum and Instruction", en el cual explica el método racional que propone para contemplar, analizar e interpretar el curriculum y el programa de las diferentes instituciones educativas. En dicho método plantea cuatro cuestiones que va respondiendo a lo largo de su libro y que contextualizadas en la actualidad podrían resultar muy importantes:

- 1.- ¿Qué objetivos educativos trata de alcanzar la escuela?
- 2.- ¿Qué experiencias educativas aptas para lograr esos objetivos pueden ser proporcionadas?
- 3.- ¿Cómo pueden organizarse efectivamente estas experiencias educativas?

4.- ¿Cómo podemos determinar si se alcanzaron los objetivos?

Aunque este autor no escribió su libro para convertirlo en texto, impactó tanto a los profesores de las décadas de los 40 y 50 que ellos mismos le dieron esta función puesto que estaban necesitados de técnicas para la enseñanza.

La visión de Ralph Tyler con respecto al currículum fue técnica porque se basó en la selección de los contenidos, su organización y secuenciación de acuerdo a los principios de la psicología conductista aplicada y la determinación y evaluación de los métodos adecuados de transmisión, utilizando la tecnología especificando conductualmente los objetivos y la medida del logro.

En términos generales la obra de Tyler señaló la forma como operaba la tecnología de la educación, "Relegaba a los encargados de confirmar el currículum al papel de tecnólogos, dependientes de los científicos investigadores puros de la psicología, y convertía a los profesores en técnicos-operarios que, a su vez, dependían de los tecnólogos."²⁵

En 1969 Schwab en su artículo "The practical a lenguaje for curriculum" exponía que el campo curricular estaba moribundo, porque desde su punto de vista imperaba más el aspecto teórico que el práctico. Los currícula de aquel entonces eran diseñados por científicos académicos y teóricos del campo de la psicología, sociología, economía, filosofía, pero no tenían nada que ver en su aplicación, no estaban en la realidad educativa por consiguiente eran ajenos a las necesidades contextuales que se requerían, dándose una desvinculación entre el currículum y la realidad donde se aplicaba.

La importancia de retomar a Schwab radicó en revivir los debates que se habían dado acerca de las teorías prácticas del currículum del siglo pasado, con las teorías técnicas por las que fueron suplantadas en el presente siglo. Este autor como se explicó anteriormente, se inclinaba a favor de la práctica, enfatizando ésta en la toma de decisiones que realiza el docente en las aulas; asimismo revivió la discusión sobre la naturaleza del currículum y el papel de la metateoría en éste y en términos generales el debate de la naturaleza de la educación en la sociedad.

Stenhouse fue uno de los que planteó la necesidad de vincular la teoría con la práctica en el currículum y definió a éste como "un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducido a la práctica"²⁶, a juicio de Gimeno Sacristán²⁷ este concepto se aborda como proyecto a experimentar en la práctica, necesita marcos

25_ S. Kemmis. El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción. 2ª. ed. Morata. Madrid.p.62

²⁶ José Gimeno Sacristán. "Prólogo a la Edición Española", en: Investigación y Desarrollo de Currículum. 3 ed. Morata. Madrid.1991 p.15

²⁷ Idem.

institucionales flexibles, donde existan espacios de participación de profesores donde se analice su propia práctica docente; también se necesita de teóricos que apoyen a la educación, con una actitud comprometida. “Stenhouse explicita su modelo curricular de proceso, que parte de que el conocimiento tiene una estructura que incluye procedimientos, conceptos y criterios, permitiendo una selección para ejemplificar lo más importante de los elementos estructurales.”²⁸

Desde la postura de este autor, el curriculum es el medio por el cual el docente puede aprender su arte, es decir su enseñanza, puesto que es un ejercicio de destreza, expresión de un significado; es en la práctica donde se realizan las ideas y a la vez se prueban. Señala que como se trata de un modelo curricular de proceso diferente al de objetivos, se pone en consideración tres elementos básicos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza con los dos elementos anteriores.

Lo que hay que señalar es que este modelo curricular enfatiza la importancia que tiene el docente, porque debe prepararse continuamente para poder investigar su propia práctica. Se concibe al profesor como el responsable directo de las aulas, convirtiéndose en observador participante para determinar los procesos que se dan en el desarrollo del curriculum, buscando relacionar la teoría con la práctica. Desde esta postura se considera a los profesores como investigadores de sus propias prácticas y por lo tanto se necesita un desarrollo profesional de parte de estos actores. “El modelo de proceso exige profesores conocedores y dotados de sensibilidad, capacidad de reflexión y dedicación profesional”²⁹ por lo tanto el desarrollo de un curriculum no es posible sin el desarrollo del profesor. Como puede observarse, aquí radica el porque se partió de esta postura para fundamentar el trabajo que estoy presentando.

La postura de proceso plantea el problema de ligar al curriculum manifiesto con la realidad en la que se desarrolla y es por eso que éste tiene que ser realizado en la práctica antes de ser definido. Resumiendo en palabras de Stenhouse:

...he definido un curriculum como una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza...Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica. Invita más a la comprobación crítica que a la aceptación.

....

....un curriculum es un medio de estudiar los problemas y los efectos de realizar cualquier línea definida de enseñanza...que toda propuesta – incluso a nivel escolar – precisa ser sometida a prueba, verificada y adaptada por cada profesor en su propia clase...la especificación del curriculum aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente

²⁸ Idem.

²⁹ L. Stenhouse. La Investigación como base de la Enseñanza. 2ª. ed. Morata, Madrid, 1993, p.130

progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza.³⁰

B. Dimensiones de Análisis del Curriculum.

Desde la teoría curricular, se puede analizar el curriculum desde tres dimensiones fundamentales.

A. El Currículo desde un punto de vista racional para la organización eficiente del trabajo educativo.

B. El currículo en su dimensión social que lo vincula con procesos sociales más generales y con los procesos de socialización en el aula.

C. El Currículo como proceso de realización y como ámbito de la intervención docente.³¹

La primera dimensión se dio principalmente en los Estados Unidos de América debido al desarrollo de las industrias cuya influencia se extendió a otros países, principalmente después de la Segunda Guerra Mundial. El desarrollo tecnológico y la expansión económica favoreció el crecimiento educativo, cuya pedagogía debía organizar un curriculum tomando como punto de partida al individuo y al conocimiento como una serie organizada de experiencias activas.

En el curriculum racional existía una base pragmática por lo que las asignaturas eran construidas, con base en la necesidad para la vida social. La importancia conferida al pragmatismo y al individuo estaba basada en el conocimiento práctico, organizado en relación con el desarrollo del individuo y la forma en que se establece el aprendizaje y la cognición; convirtiéndose la educación en un factor evolutivo de la sociedad, que exigía la diversificación del poder del trabajo.

La pedagogía se apoyó en la psicología conductista que se basaba en estudios sistemáticos y objetivos de la conducta y en cómo se formaban dichos comportamientos.

Podemos incluir los estudios de Ralph Tyler, cuyo trabajo se expuso en líneas anteriores y el cual permite analizar una época en que se buscaba la racionalización del trabajo escolar para lograr la máxima eficiencia y obtener mejores resultados en los sistemas educativos.

La segunda dimensión puntualiza los trabajos de Egglestone, Lundgren. El primero trata de dar respuestas a ciertos interrogantes:

³⁰ Ibid. p. 134

³¹ Ismael García Cedillo, et al. El Desarrollo de la Integración Educativa en el Aula Regular. Un Enfoque Alternativo para los Educadores. SEP-C. México. 1998. P. 10

¿cómo y quién decide lo que deba enseñarse?, ¿por qué se jerarquizan de determinada forma los conocimientos en los planes y programas de estudio?, ¿por qué se excluye a ciertos alumnos de las áreas de conocimiento y se les acepta en otras?, ¿cuál es la naturaleza de la experiencia curricular?, ¿cómo viven docentes y alumnos dicha experiencia?, ¿qué consecuencias tiene para ellos?³²

Las líneas de reflexión que este autor realiza se dirigen hacia el currículum escolar pues en éste se reflejan valores, intereses y concepciones del mundo dominante en una sociedad determinada. También analiza las relaciones y los procesos que se dan en la vida cotidiana del aula durante el desarrollo del mismo pues éstos generan consecuencias para la conformación de actitudes en los alumnos que no se explican a partir del concepto formal (por eso muchos lo identifican con el currículum oculto).

Dentro de los planteamientos críticos de la sociología del currículum y a partir del trabajo de autores como Jackson, Eggleston, Perma, Giroux, etc., se consolida un grupo de estudios acerca del denominado currículum oculto, noción referida a los aprendizajes incidentales no explícitos en el plan de estudios formal. El propósito perseguido por estas investigaciones es desentrañar cómo se transmiten los valores, comportamientos y visiones del mundo que promueven el grupo social directamente a través de la institución escolar.³³

Comportamientos hacia el conocimiento, la autoridad, los compañeros, la cultura de la escuela y las formas de socialización que regulan la vida escolar y las relaciones que se entablan entre los participantes del proceso educativo; por lo tanto Eggleston señala que los procesos y procedimientos escolares formales e informales, dan como consecuencia que el educando comprenda de determinada manera el contexto, para darle sentido y ubicarse en él de acuerdo a sus vivencias del aula. “El currículum oculto de las prácticas escolares tiene una dimensión sociopolítica innegable que se relaciona con las funciones de socialización que tiene la escuela dentro de la sociedad”.³⁴ Este currículum se desarrolla entrecruzándose con el currículum manifiesto, institucional, el que expresa las intenciones e ideales. Podríamos afirmar que en las interacciones de éstos se encuentra el currículum real. Este último es el que tratamos de identificar en este trabajo.

Por su parte Lundgren señala que las teorías curriculares deben de dar explicaciones sobre los motivos por los que se enseña determinado contenido y

³² Ibid. p. 14

³³ Angel Díaz, et. al. La Investigación Educativa en los Ochenta. Perspectiva para los Noventa. Currículum Fascículo 1. Cuaderno 14. 1993. p. 16

³⁴ José Gimeno Sacristán. “El Currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?” Cap. VI, en: José G. Sacristán y Ángel Pérez G. Comprender y Op. Cit. p. 152

determinado método de enseñanza; el autor expresó en este sentido que no se trata de reducir al currículum a cuestiones meramente técnico-pedagógicas sino que debe de ir más allá, a sus implicaciones sociales pues no hay que dejar a un lado que la educación tiene una función eminentemente social para preservar y consolidar la cultura y los valores que conservan a la sociedad. También señala que el desarrollo del currículum ha descuidado su dimensión filosófica, cultural y social lo que lleva a plantear un análisis sobre los principios que sustentan cualquier propuesta curricular.

La dimensión como proceso toma como punto de reflexión la orientación y concepciones que tiene el docente y la forma como las pone en práctica durante el desarrollo del currículum; por eso es fundamental la acción del docente para ponerlo en marcha, éste adquiere su verdadera trascendencia en la enseñanza y en la experiencia diaria. Partiendo de esto el currículum se puede abordar desde dos puntos de vista, el primero que lo concibe como algo ya establecido que el maestro debe poner en práctica tal como está diseñado es decir al pie de la letra, el segundo lo considera como un proceso que se concretiza en la práctica de acuerdo al contexto, la intervención de los alumnos, el maestro y las condiciones institucionales en las que se desarrolla la experiencia escolar. Partiendo de esta noción del currículum como proceso surge la necesidad de vincular la teoría con la práctica para que adquiera su verdadera trascendencia en su desarrollo cotidiano. Desde esta noción de proceso, el currículum es dinámico y debe estar en continuas revisiones, adecuaciones e innovaciones por parte del maestro por lo tanto se convierte en una guía y orientación para el maestro. Analizando lo expuesto con respecto a esta dimensión, podemos decir que se trata de un currículum abierto y flexible y no definitivo y cerrado como es el caso del racional. Aquí se hace necesario recalcar que la postura del docente con respecto al currículum es lo que determina si éste adquiere característica de cerrado o abierto, dependiendo de la postura que asuman ante él: ejecutores, interpretativos o críticos.

Es muy fácil para muchos docentes ser simples ejecutores del currículum, porque desde esta postura se tiende a homogeneizar la educación, sin tomar en cuenta las diferencias existentes entre los alumnos y la variedad de contextos existentes, propiciando con ello el empobrecimiento de su propia práctica y convirtiéndose ellos mismos, en entorpecedores del aprendizaje de los educados. Por lo contrario los profesores que asumen realizar su práctica docente a través de un currículum abierto y flexible, tendrán mayor participación y responsabilidad en la toma de decisiones lo que muchas veces les hacen tener cierta inseguridad por su propio trabajo, estas situaciones se pueden ir superando en la medida que se hagan trabajos colegiados con otros compañeros y a partir que vayan observando los cambios en sus propios alumnos y en ellos mismos. Esta postura de currículum flexible da mayor peso a los procesos que se dan y no a los productos por lo tanto los docentes deben ser personas en continua preparación para que día a día mejoren en su planeación desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Había expresado líneas arriba que en el desarrollo del curriculum manifiesto, diseñado institucionalmente hay situaciones que se viven en la realidad educativa, en el contexto de las prácticas y es a través de los procesos como se puede detectar el curriculum real.

Nos hallamos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del curriculum. Por una parte, es considerado como una intención , un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que de ello sucede en las mismas.

Me parece esencialmente, que el estudio del curriculum se interesa por la relación entre estas dos acepciones: como intención y como realidad. Creo que nuestras necesidades educativas raramente se ajustan a nuestras intenciones educativas.³⁵

En el Segundo Encuentro de Investigación Educativa realizado en 1993 se planteó que:

La investigación, la reflexión y la intervención adquieren matices de acuerdo a la concepción de curriculum que se asuma. En otras palabras la investigación curricular está orientada por las características del objeto que se construye, a saber, el curriculum. Asimismo en la investigación curricular existen lecturas antropológicas, sociológicas, psicológicas, económicas, pedagógicas, etc., que se entrecruzan para dar cuenta de lo que constituye el campo del curriculum.³⁶

Y más adelante se señala tomando a Ruiz Larraguivel que en los ochenta prevaleció la concepción de curriculum como producto, como proceso o bien como práctica social y educativa; con base en estas concepciones surgen programas de investigación tales como: el de la racionalidad tecnológica, el centrado en los procesos y prácticas, el referido al estudio de contenidos, y el análisis de los sujetos en el curriculum. En lo particular se retoma el de procesos y prácticas que es más cualitativo y que se inclina más bien a detectar la distancia entre lo planeado y lo logrado: "El objeto de estudio de la investigación curricular ya no recae en la planeación o análisis de las estructuras formales, sino que busca explicar, por una parte, los procesos que ocurren durante la implantación de un proyecto curricular determinado..."³⁷

Desde esta postura se identifican las siguientes fases:

- a) Análisis de las condiciones y necesidades del contexto social, político y económico;
- b) diseño del curriculum;
- c) implantación del curriculum y

³⁵ L. Stenhouse. 1984, p.27 Citado en: José G. Sacristán y Ángel Pérez Gómez. Comprender y Op. Cit.

³⁶ Ángel Díaz, et. al. p. 11

³⁷ Ibid. p. 14.

d) evaluación continua.

C. Posición con Respecto al Curriculum.

Como se expuso en páginas anteriores en la dimensión de proceso, uno de sus máximos exponentes es Stenhouse, el cual va más allá del curriculum como un simple plan de estudios normativo. Se busca especialmente el acercamiento tanto de un análisis de los efectos de su implantación en la práctica educativa como de su repercusión en la sociedad. Su objeto de estudio se centra en explicar los procesos que ocurren durante la implantación de un proyecto curricular determinado; por ello el concepto de curriculum conlleva una connotación a experimentar en la práctica, en un marco flexible para poder realizarla además de innovarla. Toma como eje central la enseñanza, donde *el profesor debe día a día profesionalizarse a través de la búsqueda de nuevas estrategias de trabajo*. "El curriculum es lo que determina lo que pasa en las aulas entre profesores y alumnos, de ahí que pueda decirse en una acepción amplia que es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato, porque es una fecunda guía para el profesor."³⁸

Esta postura es muy interesante puesto que se revaloriza el papel que desempeña el docente, pues hace énfasis en que debe de ser investigador de su propia práctica educativa. Además Stenhouse señala que toda postura curricular conlleva una visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso de la educación, además que debe de ayudar al maestro a asumir posturas acerca del conocimiento y del aprendizaje.

Por todo lo expuesto anteriormente Stenhouse al rescatar el papel del profesor como eje motor del desarrollo del curriculum, también señala que la enseñanza que realiza debe de ser un arte, por considerar que el profesor debe de poner en ella sus ideas, su creatividad para construir estrategias que lo lleven a innovar su práctica cotidiana. De esto se desprende que la fuerza se deposita en la continua formación del docente; además se requiere de un trabajo participativo y colegiado del cuerpo de profesores, por medio del cual se rompan los modelos de simples ejecutores de normas, convirtiéndose en indagadores de la enseñanza y el aprendizaje.

Se considera al curriculum como un proyecto que preside las actividades educativas escolares y que precisa sus intenciones, proporciona caminos de acción para los profesores quienes tienen la responsabilidad directa de su aplicación. Asimismo provee informaciones concretas sobre el qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar; elementos indispensables para el quehacer docente. Desde este punto de vista el curriculum es un proyecto de trabajo

³⁸ José G. Sacristán. Op.Cit. pp. 11 y 12.

y tomando elementos críticos, debe ser discutido y criticado para su mejor operatividad.

Se asumió esta postura porque coincide también con la de la LE'94 que parte de concebir el curriculum como un proyecto que aunque es Institucionalizado deja un margen de semiflexibilidad, susceptible de ser modificado de acuerdo con las circunstancias contextuales que se presenten durante su implementación; sobre todo propiciar en el profesor alumno el aprender a transformar su propia práctica y como se expusiera anteriormente, en el discurso de la LE'94 permite su revisión y evaluación continua.

CAPÍTULO III

CONTEXTO INSTITUCIONAL Y TÉCNICAS EMPLEADAS EN EL SEGUIMIENTO DEL DESARROLLO DE LA LE'94

A. Contexto Institucional de la Unidad 31 "A" de Mérida Yucatán.

La Unidad 31 "A" está conformada por la sede y dos subse-des, la primera está ubicada en la Avenida Universidad Pedagógica por 27 "A" s/n, Fraccionamiento Vergel II, al oriente de la ciudad de Mérida; las subse-des se localizan en las ciudades: Valladolid y Tekax , al oriente y sur del Estado respectivamente.

En septiembre de 1994 comenzó a implementarse la LE'94 con cinco grupos en la sede y uno por cada subse-de, haciendo un total de 332 alumnos; pero este número fue disminuyendo y al llegar al cuarto semestre, en el que se trabajó, en éste solamente se inscribieron 177 lo cual significó que hubo un 53% de deserción. Dicha matrícula me llevó a reflexionar acerca de los acontecimientos en las aulas durante las sesiones grupales. En las otras carreras también habían bajas pero no en tal porcentaje. También hubo disminución en las inscripciones de las siguientes generaciones a la LE'94. Dentro de esta población de 177 alumnos inscritos se eligió una muestra de tres grupos los cuales sesionaban los sábados en la sede, denominándoles grupos: uno, dos y tres y los alumnos inscritos tenían entre 11 y 15 años de servicio. El motivo por el cual fueron elegidos para ser observados fue porque no interferían en las sesiones televisivas de la Maestría en Pedagogía a Distancia, transmitidas los días jueves de 16:00 a 17:00 horas, horario en que inician las sesiones de los grupos semiescolarizados de martes y jueves; además a estos grupos se les conocía puesto que había trabajado con ellos los dos primeros semestres, es de comprenderse que con los grupos de las subse-des era imposible observarlos por la lejanía geográfica.

Aunque la LE'94 respondió, como ya he comentado, a la necesidad de formación y actualización del docente del nivel básico, en pleno momento de la implantación de los planes y programas de la Modernización Educativa; en los aspectos laborales me atrevo a afirmar que no, puesto que a la par de los cambios que se daban en los programas, surgen políticas laborales para que el docente se supere como es el caso de Carrera Magisterial. "Por carrera magisterial se entiende

un sistema integral que presenta tres modalidades de participación: profesores frente a grupo, docentes en funciones directivas, de supervisión y comisionados, así como docentes en actividades técnico- pedagógicas.”³⁹

La Carrera Magisterial surgió como propuesta de organización sindical para establecer un sistema escalafonario de promoción horizontal, con sus propias reglas y modalidades, que establece la preparación, la experiencia y la eficacia del maestro; pero lamentablemente en la realidad nada más ha traído confusión y frustraciones para la mayoría de los maestros del nivel básico, puesto que los mecanismos formulados para la promoción siempre están impregnados por las ideologías burocráticas y sindicales.

Lo que está más en contra de la Licenciatura, es el hecho de que en Carrera Magisterial se estableció la política de otorgarle al docente únicamente un punto por el estudio de toda la Licenciatura, que dura cuatro años, mientras que los cursos que se imparten para este sistema tienen un valor de 5 puntos y que generalmente solamente duran a lo más 40 horas, lo que repercute en desánimo por parte de los profesores alumnos ya que hacen más rápido con la puntuación de estos cursos y su examen que con la propia Licenciatura. Pienso que esta situación fue una de las causas por lo que muchos alumnos desertaron.

1. Organización Institucional.

Para que una institución educativa pueda desarrollarse adecuadamente, debe de contar con una buena organización administrativa. Resulta lamentable que las Unidades UPN no puedan participar de este tipo de organización, sobre todo a raíz de sus transferencias a los Estados. De esta manera ni éstos últimos ni el Ajusco se responsabilizaron de las necesidades físicas, materiales y humanas de las Unidades, al menos en el caso de Mérida; lo cual repercutió negativamente en el desarrollo de la LE'94, pues por desgracia desde su primer curso inductivo dejó ver claramente las anomalías al respecto, pues los materiales didácticos llegaron atrasados, después de que éste se efectuó y tampoco llegaron a tiempo para el inicio de cada semestre, para el caso del cuarto que se estudió, casi al finalizar fue cuando se contó con el material; así sucedió hasta el quinto semestre pero para el sexto semestre ya no llegaron los materiales ¿Qué sucedió? Ajusco presionaba a las Unidades para que pagaran la totalidad de los materiales que se habían enviado pero por desgracia de mi Unidad, no todos se habían vendido y por lo tanto no se pudo enviar todo el importe.

Podrían buscarse justificaciones pero hay que reconocer que administrativamente prevaleció la desorganización tanto en Ajusco como en la Unidad de Mérida; todo esto fue lamentable puesto que los profesores alumnos ingresaron con una visión de la Universidad como la casa máxima de todos los maestros y al toparse con contratiempos de esta índole y de otros más, hay quienes

³⁹ Documento elaborado por la comisión mixta SEP_SNTE de Carrera Magisterial. (Mecanograma) p.3

se decepcionaron y quizá ésta pudiera ser una causa más de deserción, más no es motivo de este estudio.

Otro problema por los que pasó la Unidad 31"A", fue el de los espacios físicos tan limitados e inoperantes para el nivel superior en la que se ubica la UPN y sobre todo para las necesidades que se desprendieron de las modalidades de estudio de la LE'94.

Describiendo, grosso modo, el inmueble de la Unidad contaba en el momento de este estudio, con cuatro edificios: el primero dedicado a las áreas administrativas, cubículos de los asesores, biblioteca y sanitarios. El espacio que se destina, lo digo en presente porque aun ahora presenta esta estructura, al control administrativo es muy reducido provocando que siempre se encuentre congestionado cuando los alumnos requieren hacer algún tipo de trámite. Con respecto a los cubículos de los asesores éstos se compartían hasta entre tres, lo cual redundaba muchas veces en que no se podían impartir asesorías individuales cuando estaban ocupados por todos los asesores; este problema en la actualidad, ya no se da porque varios compañeros ya se han jubilado y sus plazas no se han concursado. Algunos de los asesores pasaban a utilizar la biblioteca para realizar sus asesorías individuales o en equipos, convirtiéndola en un sitio que definitivamente no cuenta con el silencio necesario para realizar las actividades que competen a este lugar.

Al realizarse este trabajo, la biblioteca se encontraba, sin actualizar pues no había vuelto a recibir dotaciones de libros a excepción de los enviados por FOMES para la Maestría en Pedagogía y así apoyar a sus estudiantes de su programa. Esto ocasionó, que los profesores alumnos de la LE'94, al ir a consultar algún texto citado en la bibliografía de sus antologías, no lo encontraran en existencia. Además de este problema, el espacio físico de la biblioteca era utilizado para otros fines: asesorías, juntas académicas, sala de videos etc.

El segundo edificio descrito de acuerdo al orden en que están dispuestos y no como fueron construidos, es el que le corresponde al auditorio junto con la cafetería y baños; el primero es muy reducido y hasta podría calificarse como rústico por lo tanto, solo alberga un determinado número de alumnos cuando es utilizado. Este tenía y tiene otras funciones: sala para proyectar películas, sala de juntas, sala para exámenes de grado, denotando así la falta de espacios físicos.

El tercer edificio contaba con cuatro aulas (actualmente están subdivididas y en una de ellas se ubicó la sala de cómputo) y sanitarios y fue el primero que se construyó y por último, ubicado atrás de éste último, tenemos un edificio que cuenta, hasta la fecha, con dos plantas donde se ubican ocho aulas. Cabe aclarar que para el buen desarrollo de la LE'94 estas aulas resultaron insuficientes cuando inició esta carrera, por lo cual, se prestaron tres aulas de una secundaria cercana a la Unidad, situación que siempre incomodó a los estudiantes puesto que si querían realizar algún trámite administrativo tenían que desplazarse desde la secundaria hasta la

Unidad, pues para los alumnos que no contaban con vehículo era engorroso y tardío el desplazamiento de un lugar a otro.

Es de hacerse notar que debido al plan de estudios de esta carrera en la línea específica de gestión escolar se contempló el curso de computación, la unidad no contaba en aquel entonces, con una sala de cómputo para poder ofertar el servicio.

Como puede observarse las carencias físicas eran notorias y no permitían un buen desarrollo de la carrera, ni siquiera se contaba con áreas de esparcimiento como serían jardines, sala de proyecciones, canchas deportivas, etc; esperemos que el tiempo haga justicia y la Unidad pueda funcionar adecuadamente para poder dar un mejor servicio a todos los usuarios.

Aun cuando lo planteado, denotaba las carencias existentes hasta ese momento, la Unidad tuvo que tratar de resolverlos de alguna manera: fotocopiando materiales para los asesores y alumnos, prestando aulas en otras instituciones educativas, gestionando ante las autoridades locales beneficios para la institución: computadoras, copiadora, muebles, etc. Esto puede tomarse como un caminar de la Unidad en busca de mejores situaciones para desarrollar el trabajo académico y sobre todo, en busca de una mejor organización basada en sus necesidades locales, pero todas estas gestiones dependen más de las autoridades de la Secretaría de Educación y de la visión que tienen de la UPN.

2. Recursos Humanos.

Para abordar este punto se hace necesario reflexionar por un lado acerca de la planta docente que atendía a los grupos de la LE'94 y por otra el personal administrativo que apoyaba. En cuanto al personal docente que laboraba era un número muy reducido, cerca de unos 30, de los cuales se observaron a 3 compañeros del eje metodológico. Su preparación profesional considerada como heterogénea porque algunos eran normalistas y otros universitarios de diversos campos, diversas experiencias y años de servicio; teniendo entre 5 y 17 años de servicio dentro de la Universidad Pedagógica Nacional; dos de extracción normalista y uno universitario, éste último con Licenciatura y Maestría en Antropología; los normalistas con especialidad en Lengua y Literatura Española y uno de éstos últimos, candidato al grado de la Maestría en Desarrollo Curricular por la misma Unidad de Mérida.

El personal docente que trabajaba en esta Licenciatura, también apoyaba a la LEPEPMI'90; hay que tomar en consideración que los asesores de la UPN no solamente se desempeñan como profesores de grupo sino también tienen actividades en las áreas de Investigación y Difusión Cultural, o están a cargo de alguna Coordinación como pudiera ser la de Titulación, o de otras Licenciaturas, etc., de esta manera el tiempo con que contaban para dedicarle al grupo se limitaba

nada más al tiempo que duraba la sesión sabatina y dentro del ella hay que restarle los minutos de atraso con que algunos asesores entraban. Todo lo anterior y las indagaciones que realicé me llevaron a afirmar que las asesorías individuales no se dieron.

De acuerdo con las características que propuso el discurso de LE'94 para los asesores, la formación que tenían en aquel año, 1996, no siempre fue apropiada a las necesidades del curriculum de la misma, por lo tanto los profesores se iban preparando y formando para los cursos de la línea o del eje que estaban coordinando de acuerdo como se adentraban en los diferentes semestres. Pero es muy difícil lograr, por ejemplo, que los asesores del eje metodológico, alcancen una formación en investigación, en epistemología y en los diferentes contenidos que se abordan en las líneas para recuperarlos y poder ayudar a los estudiantes en el diseño y realización de los proyectos de innovación. Por otra parte esta escasa formación en investigación se manifiesta en las confusiones entre los asesores, al no presentar claridad en los conceptos que aborda el IV curso del eje, lo cual se expondrá en el capítulo siguiente. La diversidad en cuanto a la formación básica de cada asesor, es decir, si ésta es de normalista o universitaria, influyó en cuanto a la visión que tuvieron de la carrera y su abordaje, observándose en la manera como apoyaron a los estudiantes en sus diferentes problemáticas.

Según el discurso institucional de la Licenciatura, al personal se le daría una capacitación permanente para que pudiera cumplir con sus asesorías de las diferentes asignaturas a su cargo pero la Institución nunca cumplió con este compromiso hacia su personal, a excepción de las Reuniones Regionales que se realizaron pero que no se les puede clasificar como cursos de actualización pues nada más apoyaban a los asesores para el conocimiento de los materiales y la estructura del curso en el cual iban a incursionar a inicio de semestre. Por lo tanto aunque el discurso de la LE'94 señala "En la nueva Licenciatura en Educación se pretende partir del fortalecimiento del trabajo de asesoría con un programa formal y permanente de formación y desarrollo profesional, en el cual la actualización y superación académica de los asesores formará parte de las prioridades institucionales."⁴⁰ éste nunca se desarrolló. Es innegable la relación que se establece entre la formación profesional, social y cultural, con el ejercicio docente que realiza cada profesor, porque en él se pone en juego las concepciones que se tienen y de acuerdo a éstas se aborda el desarrollo del curriculum; "La diversidad de historias personales y sociales de los maestros hace que en cada salón de clases, los contenidos programáticos se expresen en diferentes reinterpretaciones y jerarquías."⁴¹ Como ya expresé desde el principio, desde el enfoque de proceso, el actor principal es el docente, por lo tanto es de hacerse notar la importancia que tiene la Institución en la actualización continua de su personal.

⁴⁰ U.P.N. Proyecto: Reformulación de las Licenciaturas para Maestros en Servicio (FOMES). Programa de Desarrollo Profesional para Asesores de las Unidades UPN.p. 2

⁴¹ Rafael Quiroz. "El Maestro y la Legitimación del Conocimiento", en: Hélice Rockwell. Ser Maestro. Estudio Sobre el trabajo Docente. Antología. México.SEP-El Caballito 1985

Aunada a esta situación de falta de actualización de los docentes, se añadió también, la falta de preparación o quizá falta de disposición hacia el trabajo colegiado, tan necesario para el abordaje del currículum de la LE'94 y que tan drásticamente quedó obviado por los estudiantes en el primer encuentro que se dio de esta carrera en junio de 1996 y posteriormente en noviembre del mismo año, realizados por la Unidad de Mérida; así como también en las respuestas dadas por parte de los mismo asesores, en el segundo cuestionario que se les aplicó. Pero debo añadir que desde años atrás cuando se desarrollaba la LEPEP'85, los asesores nunca pudimos trabajar colegiadamente sobre todo para realizar el taller integrador, lo que indica que además de la preparación es necesario el deseo de mejorar las prácticas, una actitud para compartir experiencias , tolerancia y respeto hacia las diversas posturas.

Por otra parte el personal administrativo con el que se contaba, atendía a las licenciaturas existentes y cuando era época de inscripciones y reinscripciones no daban abasto, surgiendo a veces el cansancio y malestar repercutiendo en la manera descortés como respondían a los profesores alumnos que estaban realizando sus trámites en ese momento. Considero que para que una institución marche adecuadamente en cuanto a los servicios que presta, se hace necesario acercamientos continuos sobre relaciones humanas e integración grupal, tanto para el personal administrativo como para el docente, puesto que las relaciones entre ellos no se han caracterizado por ser las más idóneas.

B. Técnicas Etnográficas Empleadas para Conocer la Realidad Educativa.

La presente investigación fue desarrollada con base en la etnografía porque a través de ella se pretendió describir e interpretar la cultura escolar aplicando sus técnicas, las cuales se consideraron las idóneas para este trabajo, pues ayudaron a captar la cotidianidad de la vida escolar, las situaciones que se estaban dando realmente en las aulas y específicamente como se desarrolló el currículum de la LE'94.

A continuación se describen las técnicas empleadas en la investigación:

1. Observación Abierta y no Participativa.

Las observaciones que se realizaron en las aulas universitarias fueron abiertas y no participativas.

Su propósito es obtener tanta información como sea posible respecto a un evento de tal forma que se obtenga mayor comprensión del mismo...registra la mayor cantidad posible de acontecimientos, tratando

de dar cuenta de eventos completos o secuencias de actividades. En este punto es importante realizar el registro de frases o actitudes por más intrascendentes que parezcan...⁴²

Como ya se explicó estas observaciones fueron realizadas en los tres grupos que asistieron los sábados, registrándose en total 23 observaciones, cada una con una duración de 90 minutos y efectuadas en el horario establecido institucionalmente entre las 8:00 y las 14:00 horas, las cuales se fueron llevando a efecto de manera alterna: un sábado el grupo uno, al siguiente el dos y después con el tres para regresar nuevamente con el uno. Cabe aclarar que en el transcurso de las observaciones, varias de éstas fueron suspendidas debido a diferentes conflictos laborales de los profesores alumnos que se manifestaron en marchas sabatinas. Se hace necesario mencionar que se observó en contadas ocasiones, el curso del área específica, que en este caso era "Construcción del pensamiento matemático en la escuela", pero fue llevada de manera tan aislada con respecto al plan, que muy poco benefició en la construcción del diagnóstico pedagógico que se construye en el IV curso del eje. En el **anexo 5** se encuentra una observación de una sesión del curso del eje metodológico y en el **anexo 6** un cronograma donde se observan todas las observaciones realizadas.

Para registrar las observaciones, utilicé las siguientes abreviaturas:

A: Asesor

PA: Profesor Alumno

PA₁: Profesor Alumno (el primero que participó)

PA₂: Profesor Alumno (el segundo que participó)

Así sucesivamente.

Pa_s: Profesores Alumnos, cuando contestan en coro.

Empleé la letra cursiva para dar alguna postura u observación mía.

2. Cuestionarios.

En este trabajo se partió de aplicar dos cuestionarios, diseñados por esta sustentante; uno dirigido a los asesores y otro a los alumnos, los cuales fueron estructurados en dos apartados: el primero que se conforma con preguntas cerradas y cuyas respuestas son elegidas en opción múltiple y el segundo integrado por preguntas abiertas. La finalidad de haber utilizado estos dos tipos de preguntas, es que las abiertas ayudan a corroborar o en un momento dado, a darse cuenta por parte del investigador, si las respuestas elegidas en la opción múltiple fueron meditadas o escogidas al azar por el entrevistado. **Anexo 7.**

⁴² Carroll Thomas. La Observación. Universidad de Búfalo. 1985. pp. 2-3.

Con respecto al cuestionario aplicado a los alumnos

Se aplicó a 123 alumnos y se contemplaron diecinueve preguntas cerradas y una abierta y en las se tocaron aspectos como:

Nivel en el que trabaja, antigüedad en el servicio, opinión sobre la vocación docente, sus experiencias como estudiante de la LE'94, su postura frente a la misma y la repercusión que hasta ese momento había tenido la carrera sobre su práctica docente. El cuestionario abarcó dieciocho preguntas de opción múltiple y una abierta y se aplicó los días 2, 5, 7 y 22 de marzo de 1996. Sintetizando los resultados en el cuadro que se encuentra en el **anexo 8**. Las respuestas se van analizando a lo largo del trabajo y específicamente en el siguiente capítulo, retomando en este apartado nada más algunas necesarias que caracterizan más, la muestra elegida.

De estos 123 alumnos el 84% laboran como maestros de grupo en contexto urbano y semiurbano, en el sistema transferido de primaria, y tienen entre 11 y 15 años de servicio; manifestaron estar de acuerdo en que la carrera docente se ejerce por vocación. Realizando un análisis de estas dos respuestas 6 y 7, se detecta que prevalecen posturas tradicionales en sus concepciones; puesto que no necesariamente se escoge la docencia por vocación, además que los años de servicio no necesariamente hacen que el docente ejerza mejor su práctica. Para este porcentaje de alumnos los contenidos de la carrera, *sí los han ayudado a transformar su práctica docente*. Tal aseveración me permitió percatarme que los estudiantes tienen una visión restringida de su carrera, porque si tuvieran claro qué significa transformar la práctica docente, no responderían tan contundentemente; porque a través de la investigación se van a observar otras situaciones. En cuanto a la opción 18 la gran mayoría está totalmente de acuerdo en que estudiar esta carrera es altamente significativo para ellos. Retomando este sentir de los estudiantes como referente, comencé este trabajo.

Con respecto al cuestionario aplicado a los asesores:

El cuestionario que apliqué a 5 asesores del eje metodológico, aunque solo a tres observé y de los 5 solo 4 entregaron el instrumento. Dicho cuestionario contempló aspectos de antigüedad dentro de la institución, conocimientos que tenían sobre la estructura y contenidos de la LE'94, así como la experiencia en la impartición de dicha carrera, tiempo disponible para prepararse y para dar asesorías. El cuestionario consistió en diecisiete preguntas de opción múltiple y tres abiertas. La forma como apliqué fue muy irregular, le proporcioné el instrumento a cada asesor de acuerdo al tiempo disponible con el que contaban. Sintetizando las respuestas del cuestionario en el **anexo 9**.

Las tres primeras opciones se pueden sintetizar de la siguiente manera: de los asesores el 50% tiene una antigüedad de entre 11 y 17 años de servicio, el 100% es de base y el 75% de tiempo completo. Lo cual debe de llevar a pensar que tendrían mayor compromiso institucional. Las respuestas de las demás cuestiones se irán analizando en el siguiente capítulo. Consultar el **anexo 10**.

Con los resultados, un tanto contradictorios de los cuestionarios, inicié las observaciones en el aula, a partir del 9 de marzo de 1996.

Al final del semestre, diseñé otros dos cuestionarios, dirigidos nuevamente a los estudiantes que estaban terminando el cuarto semestre, y el otro a los asesores que habían trabajado con ellos.

Con respecto al segundo cuestionario dirigido a los alumnos:

Lo estructuré de la misma forma que el anterior: con 17 opciones múltiples y una abierta. En esta ocasión solamente se aplicó a 73 alumnos de los grupos observados, con el propósito de ir contrastando la opinión de ellos con lo observado y lo platicado con los informantes y demás datos de la investigación, que se tenían hasta ese momento; de acuerdo a los propósitos, contenidos del curso observado, si éstos fueron alcanzados o no y cómo se fue dando el rescate de los contenidos para elaborar el diagnóstico pedagógico. También se abordó el propio rol del asesor y del alumno y si a éste se le había facilitado alcanzar los propósitos. Los planteamientos eran afirmaciones en las que el estudiante escogía entre cuatro opciones de acuerdo al grado de aceptación o desacuerdo de la misma, de esta misma manera se estructuraron las del primer cuestionario: a) Totalmente de acuerdo, b) De acuerdo, c) En desacuerdo, d) En duda. Debido a que varios estudiantes fueron agregando otra postura se le agregó, al analizar los datos: Otra. Ver el **anexo 11**.

De los 17 planteamientos del cuestionario, 14 de ellos en su opción: de acuerdo, recayó la mayor parte de las respuestas, encontrándose contradicciones entre ellas, y preguntándome, si se debió a la falta de una comprensión de las afirmaciones planteadas o quizá fueron contestadas con precipitación. En el **anexo 12** se presenta un cuadro de porcentajes de las respuestas obtenidas.

En las respuestas de este cuestionario se hallaron algunas contradicciones, mismas que se analizaron en el siguiente capítulo.

Con respecto al segundo cuestionario diseñado para los asesores:

Lo diseñé con base en 16 opciones cerradas y una abierta, las respuestas podían elegirse de entre cuatro opciones: a) totalmente de acuerdo, b) de acuerdo, c)

en desacuerdo, d) en duda. Los incisos planteados giraban en torno a detectar si el conocía el curso impartido, si le hizo alguna reestructuración, su opinión con respecto a su propia participación y a la de sus alumnos; su postura con respecto a la evaluación. Por desgracia al querer aplicarlo, los asesores no se prestaron, a excepción de uno. Por lo que se percibió que se habían sentido incómodos al ser observados, de todas formas cualquiera que hayan sido sus motivos, limitaron el desarrollo de esta parte de la investigación. Ver **anexo 13**.

3. Entrevistas.

Se realizaron tres entrevistas no estructuradas a un subgrupo de la muestra compuesta por siete personas. Este tipo de entrevistas se caracteriza por estar compuesta de preguntas y técnicas flexibles o laxas. El entrevistador tiene una flexibilidad relativamente grande y libertad para explorar, seguir pistas y profundizar los resultados de la entrevista por su propia iniciativa pero partiendo siempre de un propósito.

Esas entrevistas se fueron realizando a partir del 22 de junio al 08 de diciembre de 1996, las cuales apoyaron para confrontar, ampliar y comprender las observaciones que se realizaron; la utilidad de las entrevistas queda manifestada en que se pudo explicar cuestiones que quedaron pendientes y sin explicación durante las observaciones, como: ¿Se terminó de abordar el programa?, ¿Qué tipo de trabajo se entregó al asesor?, ¿Cuándo se acordaron las características del trabajo? Y otras cuestiones que están contempladas en el siguiente capítulo.

4. Informantes.

En etnografía es frecuente apoyarse de personas de confianza que participan en la investigación platicando, comentando e informando al investigador acerca del asunto o tema que se investiga. En el caso del presente trabajo fueron varios los compañeros alumnos participantes. En un principio se había elegido dos personas por grupo pero conforme fue avanzando la investigación espontáneamente los profesores alumnos fueron tomando cada vez más confianza, acercándose a exponer sus pareceres respecto al semestre que cursaban; esta confianza demostrada por parte de los alumnos hacia mi persona fue gratificante y enriquecedora porque opiniones no externadas en el transcurso de las sesiones se aportaron a través de este medio, como por ejemplo: la opinión acerca de cada uno de los asesores con respecto a su forma de trabajo, el roce entre asesores y la repercusión de éste en el desarrollo de las sesiones grupales, la falta de trabajo colegiado que implicaba más dificultades para los alumnos al aislarse cada asignatura de las demás, las evaluaciones realizadas con base en productos finales,

que en la mayoría de las veces no se conocieron los criterios de evaluación utilizados por los asesores.

5. Registros Anecdóticos.

Los registros anecdóticos es una técnica por medio de la cual se registran hechos o situaciones que en el momento llamaron la atención del investigador por el impacto que causaron. Tenemos por ejemplo.

Este día llamó grandemente la atención un hecho contradictorio, en el segundo tiempo que correspondía a la asignatura de Contexto de la Práctica Docente, se realizó un ejercicio en el cual trataron de plantear una problemática, en el los alumnos externaron que no estaban de acuerdo con la coordinación de los asesores, puesto que ellos al realizar su estudio individual trataban de tener una visión de la relación existente entre las cuatro asignaturas que llevaban pero como cada asesor particularizaba y aislaba su asignatura esto les causaba confusión denotando que no había trabajo colegiado entre los mismos.

Esto fue planteado demostrando una inconformidad por parte de los alumnos. Sin embargo a pesar de esta manifestación de descontento a cada asesor que entraba al grupo se le obsequiaba un presente por el día del maestro, en mí quedaron las interrogantes ¿que significado tiene para los estudiantes el regalo? Y ¿Por qué si están descontentos con el trabajo de los asesores su actitud parece indicar lo contrario⁴³

El profesor B entra muy retrasado a su sesión y espera que lleguen los demás alumnos. En lugar de abordar su asignatura empieza a hablar de la marcha magisterial que se va a realizar ese día a las diez de la mañana y de pronto hizo un comentario agresivo y no grato para mi persona, en el cual manifestaba que yo no participaba en las marchas, gracias a que contaba con un salario muy bien remunerado; lo cual ocasionó que los estudiantes posteriormente me invitaran a participar en la mencionada marcha⁴⁴

En términos generales el trabajo que se realizó quedó de acuerdo al cronograma de trabajo que se presenta en el **anexo 6**.

⁴³ Anécdota registrada el 18 de mayo de 1996 en el grupo 1.

⁴⁴ Anécdota registrada el 1° de junio de 1996 en el grupo 2.

Uno de los problemas más significativos a que se enfrenta todo investigador es cuando se plantea ¿Qué hacer con todos los datos que se han obtenido a través de todas las técnicas empleadas? Esta situación, también la percibí, pues al tener a la mano todos los resultados, la situación de cómo organizarlos con una estructura lógica, para que sean lo más claros y entendibles posibles; causa confusión y es un trabajo intelectual un poco estresante en un primer momento, en mi caso sentí que mi estudio de la maestría no me había proporcionado los elementos suficientes para poder desarrollar y evaluar los resultados de mi investigación, lo cual quedó reflejado en las observaciones que los lectores asignados, hicieron a mi trabajo. Desde esta situación tuve que reconstruir el mismo.

Durante la recopilación de la información los datos obtenidos se van analizando en un primer acercamiento de acuerdo a como se van recabando pues con base en este análisis se desprenden supuestos que van dirigiendo las siguientes observaciones y entrevistas que se hacen; después se procede a realizar una serie de análisis como comparación, contrastación, ordenación y descripción basándose en todo lo obtenido, en este caso al seguimiento que hice al desarrollo del currículo de la LE'94.

En el caso concreto de este trabajo, dada la cercanía que se logró con los grupos, al estar continuamente entre ellos aplicando las técnicas de observación y entrevista, comenzaron a tenerme suficiente confianza, manifestándose a través de comentarios, que obviamente no exteriorizaron con sus asesores: el no estar de acuerdo con determinada actividad, o el hecho de que las participaciones en el aula no eran tomadas en cuenta para la calificación final, o que algunos asesores los trataban como niños, y otros más. Mi actitud fue la de escuchar pacientemente los comentarios de los alumnos, que más parecían quejas ante la forma como sus asesores se relacionaban con ellos y la manera como coordinaban las sesiones grupales.

Si por una parte avancé en cuanto a las relaciones con los alumnos, al ir éstos expresando su sentir y su parecer; por otra parte encontré obstáculos en cuanto a las relaciones con algunos asesores, que se manifestaban a través de cierto distanciamiento, especialmente cuando los entrevistaba o les aplicaba algún cuestionario; algunos hasta expresaron que no les agradaba que se les entrevistara.

Las técnicas etnográficas permiten al investigador reflexionar e interpretar sobre los acontecimientos que indaga, en especial la observación que se estuvo desarrollando en los grupos, permitió detectar actitudes, discursos empleados, rutinas establecidas, prejuicios, relaciones verticales, situaciones que afectaron el desarrollo del curriculum.

Los resultados obtenidos no pretenden ser generalizados a todas las demás Unidades del país, puesto que cada una vive situaciones muy particulares aunque habrán algunas de ellas con características afines, ya que todas las Unidades

desarrollan las mismas carreras. Tampoco los resultados se pueden generalizar hacia toda la carrera, puesto que solo se estudió el desarrollo del curriculum durante su aplicación en el IV semestre y específicamente del eje metodológico y con la primera generación

CAPÍTULO IV

CONFRONTACIÓN DEL DISCURSO MANIFIESTO DE LA LE'94 CON LA REALIDAD

A. El desarrollo del IV Curso del Eje, en las Aulas de la Unidad 31 'A'.

Para iniciar la confrontación entre el discurso institucional o manifiesto de la LE'94, en su IV semestre del eje y la realidad de las aulas, consideré necesario tomar en cuenta los resultados obtenidos durante la aplicación de los diversos instrumentos diseñados para tal fin, hasta los eventos realizados por la propia Institución, todo ello con el interés de tener más elementos de la realidad y poder inferir lo más cercano posible, lo que se vivenció. También tomé en cuenta los conceptos que maneja la LE'94 y el modelo constructivista que sustenta el aprendizaje de esta licenciatura.

Desde la postura de proceso que asumí fue preciso que analizara, cómo se estaban abordando las unidades, propósitos, temas y contenidos, para detectar si realmente se desarrollaron de acuerdo a lo señalado en el discurso, en donde la interacción constante entre sujeto cognoscente, objeto de conocimiento y profesor forman tres vértices; y en donde la acción docente implica ser un verdadero mediador entre el objeto de conocimientos y la actividad autoestructurante del alumno. Desde esta postura hay que tomar en cuenta que el contenido incluye, además de los conceptos y de los sistemas conceptuales lo que clásicamente se ha considerado como contenido de enseñanza –y al mismo nivel de importancia las estrategias y procedimientos de todo tipo- de indagación, exploración, de observación, etc.-y las actitudes, saberes y normas que indefectiblemente se transmiten en cualquier situación educativa.

Como ya se explicó anteriormente, observé a tres grupos que acudían a sus sesiones sabatinas; para tratar de analizar los resultados obtenidos, me propuse deducir algunos indicadores de análisis y realizar la confrontación a partir de las dimensiones que se abordaron, como expresé desde la introducción la de la cultura escolar y la curricular de la cultura; en la primera se abordan las prácticas de los docentes y sus tomas de decisiones, en la segunda dimensión, prácticamente se pone énfasis en los aspectos implícitos y explícitos del curriculum manifiesto, expresados en el primer capítulo.

Con respecto a la **dimensión curricular** de la cultura, se tomó en cuenta los dos siguientes indicadores de análisis:

Programa y materiales: Retomando la postura del curriculum de propuesta susceptible de ser modificada en la práctica, mediante el desarrollo del programa de estudio del curso “Contexto y Valoración de la Práctica Docente” detectando si los propósitos y actividades propuestas para ser desarrollados, cumplieron con dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- 1.- Si la guía fue analizada para hacer el encuadre del curso y sobre todo si al grupo le quedó claro, los propósitos a dónde lleva el mismo.
2. Si la guía fue utilizada, como su nombre lo indica: como guía de la enseñanza aprendizaje.
- 3.- Si las actividades quedaron claras para los participantes, si se realizaron y cómo fueron desarrolladas para alcanzar los propósitos del curso.
- 4.- Si hubieron cambios en cuanto a las actividades antes planteadas.
- 5.- Si los grupos recuperan los productos de los cursos anteriores.
- 6.- Tipo de productos que se obtuvieron al concluir las unidades.
- 7.- Si se logró el propósito general del curso de hacer el informe con base en el diagnóstico pedagógico.

La Evaluación: Para esta unidad y desde el enfoque del discurso de la licenciatura, se tomaron como indicadores, las preguntas de la propia propuesta de evaluación: ¿Quién evalúa? ¿Para qué evalúa? ¿Qué evalúa? ¿Cómo evaluar? Y a través de dar respuestas a estas interrogantes llegar a contestar ¿Cómo se evaluó el curso y a los alumnos? Esta unidad aunque pertenece a esta dimensión curricular, juzgué conveniente estructurarla después de todas, porque la evaluación da un panorama globalizado de todo lo que aconteció y de lo que se alcanzó y de lo que no se pudo realizar.

Con respecto a la **cultura Escolar** se desarrolló con base en los siguientes indicadores:

La Docencia: Si fue ejercida desde la postura de propiciador y de promotor de desarrollo de capacidades y valores en los sujetos, como lo señala el discurso; permitiendo orientar y apoyar los procesos de construcción de los aprendizajes de los alumnos, implementando diversas estrategias para la construcción de los diagnósticos pedagógicos y la recuperación de los contenidos de los otros curso de las líneas. Por último si los asesores realizaron el trabajo colegiado para un mejor desarrollo de los cursos, como señala la carrera.

El Alumno: Si asumió su aprendizaje desde el modelo constructivista que se desprende del curriculum de la LE'94 para poder realizar el diagnóstico y su presentación a través del informe académico, recuperando los contenidos tanto del curso del eje como de los otros cursos.

- 1.- Si su participación en las sesiones grupales denota que realizó el estudio

individual.

2.- Realizó las actividades que señala la guía de trabajo.

3.- Su incursión en este IV curso del eje le permitió construir su diagnóstico pedagógico.

1. Con respecto al programa y los materiales

El curso que describimos, *debe* de iniciar contando con un paquete didáctico, el cual ya ha sido descrito; por lo tanto el asesor *debe* conocer este material y es en la guía del estudiante donde se concretiza la organización institucional de la propuesta de trabajo con los propósitos, contenidos educativos, los planteamientos didácticos, las estrategias de aprendizaje y las formas de evaluación del mismo. El programa es quien norma y orienta los contenidos que serán desarrollados por los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje, además que a partir de él, se pueden organizar las asesorías. Como ya se dijo en el **anexo 4** se encuentra el programa de “Contexto y Valoración de la Práctica Docente”, motivo de este estudio.

Como puede verse, el asesor trabaja con un currículum institucional, nacional, con cierta semiflexibilidad, pero como ya hemos expuesto, el asesor debe de tratar de moldearlo de acuerdo a las necesidades contextuales, y de acuerdo a los conceptos de currículum manifiesto y del real, hay distancia entre lo que se propone en el programa y lo que se da, en el contexto.

El currículum escolar se construye de manera cotidiana en las aulas, proceso en que los profesores y los alumnos son los sujetos primordiales. Los planes de estudios son solo documentos, propuestas de propósitos, contenidos y formas de enseñanza y aunque constituyen un referente siempre presente de las acciones de profesores y alumnos, éstas no son reflejo de aquéllos.⁴⁵

Desde esta postura del profesor como mediador y modelador del currículum, *debe* analizar y reflexionar sobre la pertinencia de los textos y actividades que trae el paquete didáctico para lograr los propósitos, y no convertirse en un simple ejecutor del programa; con esta postura describo lo que aconteció en las aulas, porque es allí en el desarrollo de las sesiones sabatinas donde se dan las interpretaciones del currículum a partir de la discusión de los textos, la participaciones de los estudiantes con base en sus experiencias y el tipo de enseñanza que ejerza el docente.

Como indica el cronograma de trabajo presentado en el **anexo 6**, el semestre dio inicio el 2 de marzo de 1996, pero en este día no se contó con el material didáctico por no haber llegado a tiempo a la Unidad, ocasionando que no hubiera adelantos. El día 9 de marzo el asesor que coordinó al grupo 1, lo primero que preguntó al presentarse ante el grupo fue si habían fotocopiado la guía que les

⁴⁵ Alma Dea Cerdá Michel. Nosotros los Maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer. UPN. Colección Educación, N° 22, México, 2001, p.39

facilitó la sesión anterior (esta guía es la fotocopia que le entregaron al asesor en la reunión regional). Los alumnos no tuvieron tiempo de hacerlo, según expresaron, aunque habían contado con una semana.

Para iniciar el encuadre se debe de leer la presentación que trae la guía del estudiante, porque allí se da un panorama general del curso, con sus propósitos y unidades. Por eso es importante que sea el inicio del encuadre.

A: “Mi propuesta para el día de hoy es analizar el programa que repartí la semana pasada. Estoy suponiendo que ya se leyó”

Espera alguna respuesta por parte del grupo, la cual tarda en ser escuchada.

PAs: “Nos las acaban de entregar

A: Bueno hay que analizar el contexto si repercute, creo que es muy importante. Creo que podría hacerse en equipos y después en plenaria. Otra sería de manera individual. ¿Cuál les parece?”

Cómo comenzar las actividades si no hay el análisis de los propósitos y temáticas a seguir, ¿con qué perspectiva del curso inician el semestre, los estudiantes?⁴⁶

No se pudo avanzar en el encuadre del curso y sin embargo se comenzó a trabajar lo que es el contexto, contenido de la 1ª Unidad ¿Qué visión tienen los alumnos de este curso? Más adelante a través de las entrevistas realizadas contestaré esta pregunta. De manera similar se dio en los otros grupos, de ese sábado, puesto que no se contaba con el material. Qué situación más desorganizada por parte de la Unidad Central, que no pudo cumplir en tiempo, con el compromiso de la entrega de materiales, al menos en la Unidad de Mérida.

En el grupo 3 hasta el sábado 16 de marzo se *analizó* la guía a través de una lectura comentada por el asesor:

El asesor inicia analizando la guía con los alumnos que están presentes (que son muy pocos, 18,). Se realiza una lectura comentada por parte del asesor, los alumnos leen con la vista y escuchan al asesor. (parece que leen la presentación)

Es el asesor quien lee, quien comenta y los alumnos escuchan (¿tradicionalismo?). Más adelante hace preguntas al grupo que él mismo contesta, sin propiciar que los alumnos participen.

A. ¿Qué es lo que nos va a dar este eje metodológico?

⁴⁶ Observación N° 2. Curso: Contexto y Valoración de la Práctica Docente. Grupo 1. Marzo 9 de 1996.

Nos va a dar elementos para detectar nuestros problemas.

(Hace una recordación de los que se vio en los cursos anteriores, como se puede observar, si para este curso esta planteando que se busca detectar problemas, quiere decir que tampoco tiene noción de lo que se debió de realizar en los cursos anteriores)⁴⁷

En la misma sesión en la que se leyó la presentación de la guía se comenzó también con la actividad previa, sin llegar al encuadre del curso⁴⁸ y por lo tanto sin analizar los propósitos que guiarían al mismo. Esta manera de coordinar el trabajo trae como consecuencia, desde mi apreciación, que los alumnos no profundicen en la reflexión del cómo y hacia dónde lleva este curso y por lo tanto, de las necesidades que se desprenden de él. El asesor del grupo 3 después de comentar la guía continúa con la actividad previa, basándose en las preguntas que ésta señala, dicha actividad fue realizada verbalmente, éstas son:

**¿Qué entiendo por contexto?
¿Qué importancia tiene que el maestro conozca el contexto histórico social donde desarrolla su labor?
¿Qué elementos del contexto histórico social puedo señalar como incidentes en mi práctica?**⁴⁹

Los alumnos dieron opiniones sobre, qué se entiende por contexto, de manera muy general, de acuerdo a sus referentes; después de varias participaciones que giraron sobre lo mismo, el asesor les solicitó un escrito a partir de recuperar las participaciones, mismo que se lee posteriormente. Este escrito queda a un nivel referencial de los alumnos, puesto que no se llega al concepto para partir de él y contextualizar su propia problemática, este ejercicio como actividad previa puede aceptarse pero se necesitan los elementos teóricos de las lecturas para poder llegar al concepto, lo lamentable es que después de este ejercicio no se regresa a querer definir el contexto .

Para la 2ª. Sesión sabatina, el grupo 1 comenzó exponiendo, qué entendió de la guía, se observó a los alumnos confundidos en algunos conceptos, sobre todo, los de problema y problemática; porque plantearon que el curso perseguía formular problemas de la práctica docente, cuando éste, a partir de la problemática elegida en el curso anterior, el alumno *debe* realizar el diagnóstico de la misma; lo que llamó mi atención es que ni el asesor en ningún momento trató de hacer reflexionar a los estudiantes y mucho menos retomó la guía para que pudiera quedar en claro a dónde conduce el curso; esto se debe que él mismo, no ha comprendido, como

⁴⁷ Observación N° 6. Curso: Contexto y Valoración de la Práctica Docente. Grupo 3. Marzo 16 de 1996.

⁴⁸ El encuadre del curso se puede conceptualizar, como la organización, análisis y reflexión que se realiza en la primera sesión para confrontar si lo que propone la guía de trabajo es susceptible de desarrollarse o necesita algún reajuste de acuerdo a las necesidades del grupo.

⁴⁹ UPN. Contexto y Valoración de la Práctica Docente. Guía del Estudiante. P. 10

quedó obviado en una sesión en la que este asesor alternaba el uso de los términos problemática y problema como sinónimos:

- PA** “¿Creo que el trabajo que realicé el semestre anterior, el problema elegido ya no sirve, puedo elegir otro?”
- A** Hay que diferenciar problemática y el tema, teniendo la problemática hay que analizar el contexto que lo rodea, y los que no tienen el problema, pueden analizar el contexto para elegirlo.”⁵⁰

Desde estas primeras sesiones los alumnos mostraron preocupación por entender qué se tenía que hacer en este curso y la preocupación aumentó cuando “los problemas” ya no son los que creyeron tener. Más adelante en la sesión del 27 de abril, el asesor motivó al grupo a enlistar en la pizarra, posibles “problemas” que se les presentaron en ese curso a los profesores alumnos, dicha lista transcribo como quedó:

**Que en el medio falta una ocupación de los habitantes.
Las interpelaciones en la Institución educativa.
Planeación docente y aprendizaje significativo.
La comprensión de la lectura en la escuela primaria.
La disciplina como recurso para el aprendizaje.
Importancia del jardín de niños.
Deserción escolar en las escuelas primarias.
La falta de comprensión de las matemáticas en los primeros grados.
La ortografía en la escuela primaria.
Los recursos didácticos para la enseñanza de la lecto-escritura.....⁵¹**

“*Estos problemas*” surgidos en un momento, como ases que se sacan de la manga y por lo tanto los alumnos no tienen elementos aun para plantearlos, debido a que no habían realizado su diagnóstico, no pudieron plantearse como tales, sino simplemente se enunciaron como temáticas. Más adelante en esa misma sesión, al ir analizando *problema* por *problema*, el asesor les dijo a los alumnos que estarían mejor plantearlos en forma de pregunta y delimitarlos, me hace inferir que el docente desconocía los propósitos del IV curso y más bien estaba tratando de abordar los V pero sin tener los elementos para poder realizarlo.

- A** “Me parece que quedaría muy claro si se planteara en forma de pregunta.”

.....

El asesor cuestiona directamente a quien lo planteó y trata de que ella lo replantee en forma de pregunta para que lo delimite.

.....

⁵⁰ Observación N° 2. Ya citada.

⁵¹ Observación N° 8. Curso : Contexto y Valoración de la Práctica Docente. Grupo 1.Abril 27 de 1996.

A (Recalca que es muy importante el problema que se elija pues éste es el que se va a desarrollar en los otros semestres, inclusive para hacer la tesis)⁵²

Es necesario reflexionar en estas participaciones pues indicaban que en los semestres anteriores, o no fue concluido el producto final, señalado en las respectivas guías, o la confusión partía de no haber analizado correctamente la guía correspondiente a este curso y por ello no se tenía claridad en la dirección del trabajo. Las observaciones realizadas y las contradicciones de las respuestas de los alumnos dadas en los cuestionarios me llevaron a confirmar que estos dos supuestos eran verdaderos. Además hay que agregar que aparte de no tener claridad de los propósitos de este IV curso, se adelantó el asesor en cuanto a querer plantear problemas y delimitarlos, trabajo que compete al V curso del eje. Aquí se trasluce que no se revisó la guía, porque en ella se señala muy bien lo que es la problemática, de tal manera que queda clara su diferencia con el problema.

La problemática implica contar con un esquema metodológico de referencia que ubique al profesor-alumno en una perspectiva definida para su trabajo de investigación, contar con elementos teóricos básicos y con la definición de algunos referentes de análisis para dicha problemática. Sin embargo la problemática es un planteamiento cuyos límites son aun imprecisos, con puntos por clarificar, que se centra en varios problemas. El planteamiento de un problema (que se realizará en el 5° curso de este eje) implica una delimitación clara en cuanto a los alcances del planteamiento, contar con un marco teórico definido y una contextualización clara en la realidad en la que se ubica.⁵³

Todo lo anterior me lleva a interpretar que lo asesores aun no tienen claro los cursos del eje metodológico y de allí la confusión, sin embargo cuando se les aplicó el primer cuestionario dejaban ver que estaban de acuerdo con la estructura de los cursos pero ¿cómo estarlo si no se han entendido? Las respuestas encontradas en cuanto a la estructura de los cursos del eje metodológico el 50% está totalmente de acuerdo, el 25% está de acuerdo y un 25% no opinó puesto que no conoce todos los cursos del eje.

Cuando el asesor del grupo 1 les pidió a los alumnos rescatar los trabajos de los semestres anteriores para poder realizar las actividades de la unidad 1, éstos externaron que no contaban con ellos.

Por otra parte, al exponerse el rescate de los trabajos de los otros cursos para retomarlos y construir el del presente, pienso que se debió de analizar la pertinencia de ellos para poder construir cada una de las dimensiones que se desarrollan en el diagnóstico; pues aquí quedaría evidente lo que en el discurso se maneja sobre la relación vertical y horizontal entre los cursos, siendo los del eje los encargados de rescatar los contenidos de los otros de las líneas.

⁵² Idem.

⁵³ UPN. Guía del Estudiante. IV Curso.LE'94. p. 13

Tomando en cuenta los tres niveles en que se organiza el eje⁵⁴ en donde se señalan que los trabajos académicos que se construyen deben tener un mínimo de claridad y coherencia; quiere decir esto, que los realizados anteriormente deberán tener elementos coherentes que propicien el abordaje del diagnóstico. Sin embargo como se detectó a través de las observaciones, la mayoría de los estudiantes no contaba con ellos, dificultando la elaboración de las actividades que llevarían a construir el diagnóstico.

En las entrevistas que efectué a una muestra de los alumnos de los tres grupos, una de las preguntas formuladas fue precisamente: *por qué ya no contaban con los productos de los semestres anteriores y específicamente los de los cursos del eje*; los profesores alumnos plantearon que no siempre se realizaron los trabajos y el escrito que a duras penas redactaron al final del curso anterior, o no se los regresaron los asesores. o no sentían que éstos pudieran ayudarles. Esta situación me quedó claro puesto que en las observaciones se deja ver que no hubo una construcción del trabajo durante el semestre abordado, en este caso, no se concretó el informe sobre el diagnóstico, por lo tanto deduzco que fue similar el proceso seguido en los anteriores cursos.

Hay que exponer que en las observaciones realizadas en los grupos 1 y 2, los asesores casi siempre implementaron dinámicas de organización por equipos para desarrollar algunas de las actividades que sugiere la guía de trabajo, pero en ningún momento se observó que se concluyeran dichas actividades, además de que fueron redefinidas o transformadas. Hay que aclarar que el trabajo de equipo se abordó como la distribución de las lecturas para que sean expuestas, la forma como se desarrollaba esta exposición fue muy similar a los trabajos del nivel básico: una recitación de lo que plantean las lecturas, mas no se llegó a una explicación o asimilación de los contenidos vinculándolos con su práctica. En el grupo 3 el asesor casi siempre solicitaba los ejercicios que marcaba la guía pero al igual que en los otros grupos, no se terminaban, por lo tanto no se llegó a conclusiones.

A “Maestros ¿Ya terminaron? Nos queda muy poco tiempo, acomódense, para hoy teníamos la primera actividad de la segunda unidad ¿En qué consiste esta actividad?

PA1 “Hacer la lectura de Marcos Ochoa “El diagnóstico pedagógico” y luego realizar la actividad.

La misma alumna que había participado anteriormente, es la que lee la guía:

TEMA 1. EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO
Estrategia de trabajo:

El profesor alumno- tendrá un primer acercamiento con el conocimiento de diagnóstico pedagógico desde diferentes

⁵⁴ V. Supra. Cap I pp. 57 y 58

campos, hasta llegar a lo que se entiende por diagnóstico pedagógico, tomando como referencias: la opinión personal y la opinión del colectivo escolar y los planteamientos que al respecto hacen algunos autores.

Actividad de desarrollo 6

Para el desarrollo de dicha actividad, se sugiere, no perder de vista el producto de la reflexión hecha en la actividad previa, con el propósito de analizarla y confrontarla con los planteamientos teóricos de los diferentes autores que han venido trabajando sobre el diagnóstico en los diferentes campos, y más concretamente en lo que se refiere al diagnóstico pedagógico.

Elabore fichas de trabajo de la lectura considerando los siguientes indicadores:

- Conceptualización
- Caracterización
- Dimensiones
- Construcción

Presente al colectivo escolar y/o al asesor el producto de sus fichas, con el propósito de reflexionar, analizar y confrontar lo planteado por el autor con lo realizado por Ud. En la actividad previa.

A “No hay que perder de vista lo que dice la actividad. (Recalca que los 4 indicadores que se presentan es para confrontar la actividad previa con lo que dice el autor). Es confrontar nuestras opiniones con las que dice el autor. Pregunto ¿leyeron la lectura? ¿Confrontaron sus ideas con las del autor? ¿Hicieron sus fichas? ¿Maestra que le pareció la actividad y la lectura? (Señala a una alumna)

PA2 “La lectura se comprendió fue bastante enriquecedora.”

A “¿Usted logró el objetivo de la Unidad?”

PA2 “Si porque relacioné el contexto para poder realizar el diagnóstico”.

De lo que se va preguntando y como se dan las respuestas, no puedo deducir sí efectivamente se dio el objetivo de la unidad.

Pero a pesar de que contestaban afirmativamente el diagnóstico nunca se comprendió, puesto que los trabajos que por tramos se leían en las sesiones, no correspondían a un diagnóstico.

Yo aquí abriría un paréntesis porque revisando la guías de trabajo de este semestre, desde mi punto de vista, en el orden de las Unidades no estoy de acuerdo, porque si el propósito de este cuarto curso es la construcción crítica de su diagnóstico pedagógico, se debe de comenzar por la segunda unidad “El diagnóstico pedagógico” que se aborda a través de tres temáticas centrales. Desde mi apreciación, si el estudiante no tiene claro qué es el diagnóstico y el cómo realizarlo,

todo el curso va a ser indeciso para él. La primera unidad “Contexto de la problemática”, podría desarrollarse, en la Unidad dos.

Después del 16 de marzo no se volvió a tener sesiones hasta el 27 de abril, situación que agravó el atraso del curso, el porqué de tanto tiempo sin sesiones puede consultarse en el cronograma de trabajo (**Anexo 6**). Para esta fecha los grupos todavía estaban en la unidad I.

A “Nos quedamos en que iban a hacer el cuadro de su contexto para ir analizando los problemas que van surgiendo de estos contextos para reestructurarlos. Ya son varios sábados que no se tiene sesión, incluso el pasado”⁵⁵

De manera similar se encontraban los otros grupos y a parte del atraso en que se hallaban, tanto asesores como alumnos seguían insistiendo en identificar problemas, en lugar de ir desarrollando los propósitos de las unidades. Lo que si fue notorio que pese a que no habían sesiones, los estudiantes no leían su guía ni hacían los ejercicios, quiere decir que se esperanzaban de hacer sus actividades en las sesiones grupales, pero al no sentir apoyo para hacerlo, por parte de sus asesores, posteriormente se quejaron de ello.(Esta queja se encuentra en el siguiente apartado)

De los tres asesores que coordinaron los grupos observados el que trató de seguir el orden de la guía, es el que estuvo con el grupo 3, pero solamente el orden, pues en las observaciones que se realizaron, siempre estuvieron analizando alguna lectura o algún ejercicio que señala la guía, pero pese a ello los resultados van a ser similares en los tres grupos.

Para el 25 de mayo, pese que se estaba siguiendo la guía, persistieron en identificar problemas y después que algunos alumnos leyeron sus *contextos*, el asesor les preguntó cómo quedarían planteados los problemas, como si los problemas se pudieran formular con base en la simple descripción de un contexto, sin hacer los análisis correspondientes. En estos contextos que se leían, se observó una desvinculación total con la problemática que se *debía de abordar* ya que se quedaron a nivel muy descriptivo y superficial del contexto, lo que dejó en claro que por ejemplo no se rescataron las relaciones que se entablen con los actores del centro de trabajo (desarrollado en el curso del 2º semestre), o bien no se dejaba claro como influían los factores económicos , culturales y sociales de la comunidad de la escuela en la problemática (análisis que compete a este IV curso). Después de este día en que las sesiones se dieron de manera irregular porque varios asesores faltaron, no hubieron más sesiones grupales. Si no hubieron más sesiones, quiere decir que no se concluyó el semestre, pero para el día 29 de junio ya los alumnos estaban entregando sus trabajos de manera individual, en los cubículos de los asesores. ¿Cuáles fueron las características de estos trabajos? ¿Realmente se logró

⁵⁵ Observación N° 8. Curso: Contexto y Valoración de la Práctica Docente. Grupo 1. abril 27 de 1996.

realizar el informe basado en el diagnóstico pedagógico? Son incógnitas que traté de encontrar a través de seguirme comunicando y entrevistándome con los alumnos.

Para tratar de dar respuesta a los planteamientos generados por las observaciones registradas, me llevó a seguir entrevistando a los informantes, quienes en todo momento se prestaron a colaborar haciéndome la sugerencia de que los resultados se dieran a conocer para mejorar las sesiones grupales, pero lo que más les preocupaba en ese momento, era que no se dieran a conocer sus nombres; desde luego se les hizo ver que para la investigación etnográfica no se tienen que dar nombres sino se pueden sustituir por participantes, alumnos u otro sustantivo, que guardara el anonimato de las personas. Esas entrevistas se fueron realizando a partir del 22 de junio hasta fines de noviembre de 1996, a continuación se presenta extractos de las mismas

"Inv. ¿Cuáles son las dimensiones que se abordaron en el curso de 'Contexto y Valoración de la Práctica Docente' y a que conclusión llegaron con base en ellas?"

[Nadie contestó, evidenciándose de esta manera que el análisis con dichas dimensiones no se había desarrollado en el transcurso del semestre, puesto que ni siquiera las conocían].

¿Se elaboraron los cuadros que marca la guía para recuperar lo proporcionado por cada curso?"

- PA1** En el grupo 1 no se terminó el programa, el cuadro para plantear el problema no se entendió; el problema se hizo más amplio y no se pudo trabajar. No se dieron asesorías ni evaluación.
- PA2** En nuestro grupo (tres) el asesor no asistió regularmente y dependiendo de cada uno de nosotros se adelantó el trabajo. Hubo un desajuste entre el semestre anterior y este que acaba de terminar, porque en el anterior se detectó el problema y en este sentimos que retrocedimos.
- PA3** El cambio de asesor de un semestre a otro crea confusión y muchas veces se tiene que cambiar la problemática, pero de todas maneras no se llegó a conocer si el trabajo del tercer semestre estaba correcto porque no se nos devolvió"⁵⁶

Con base en este extracto de una de las entrevistas se pueden hacer varias deducciones: no se dan asesorías individuales por parte del asesor, el programa no se concluyó, los criterios para realizar el producto final no estuvieron claros para su desarrollo, no hubo evaluación de procesos y por último podría decirse que los alumnos se sentían más confundidos que cuando iniciaron este semestre.

Además se aplicó un segundo cuestionario a los estudiantes, al término del semestre y en su primer inciso se trata de detectar si los objetivos de los cursos del cuarto semestre fueron alcanzados y el 61.64% contestó que estaba de acuerdo pero en el inciso cinco el 53.42% estuvo en desacuerdo en que los contenidos de los

⁵⁶ Entrevista realizada el 21 de noviembre de 1996, en la biblioteca de la Unidad 31 A de Mérida Yucatán.

cursos del cuarto semestre fueron abordados en su totalidad. Lo que me lleva a hacer una reflexión de cómo se pudieron alcanzar plenamente los objetivos si varios sábados no hubieron sesiones, por lo tanto no se pudieron desarrollar todos los contenidos, esto se puede contrastar con las anteriores reflexiones de este apartado.

Otra contradicción que encontré fue entre el inciso 15 y el 17 de este mismo cuestionario, puesto que en el primero la mayoría estuvo de acuerdo en aceptar que sí hubo coherencia entre las cuatro asignaturas del semestre pero cada una se abordó aisladamente de las demás; igualmente la mayoría de los estudiantes estuvo de acuerdo en aceptar que aparte de tener coherencia entre ellos, además se trabajaron colegiadamente. Es obvio que si se abordaron aisladamente es porque no hubo el trabajo colegiado, por lo tanto la 15 también tiene contradicción con lo que plantearon en el inciso abierto. Porque analizando los tres cursos horizontales al de "Contexto y valoración de la Práctica Docente", los cuáles son: Análisis Curricular, Historia Regional, Formación Docente y Educación Básica en Yucatán y la última es una de la línea especializante, que para los de primaria se les impartió: Construcción del conocimiento matemático en la escuela primaria; pude analizar que sus contenidos apoyan a construir las dimensiones del diagnóstico pedagógico.

2. La Docencia.

Antes de iniciar este apartado recalco que todos los asesores que fueron observados, eran y siguen siendo de base, lo que me llevó a suponer que debía de haber mayor compromiso por parte de ellos, para el buen desarrollo de la LE. Asimismo hay que considerar que la docencia que se ejerce en la UPN, es una actividad más, de las que realiza el asesor, como ya expresé en el capítulo anterior, por lo tanto la diversidad de las mismas propicia que se le restrinja el tiempo que se dedica a la docencia y la preparación para la misma.

Tomando en cuenta el concepto de docencia que plantea el discurso de la licenciatura y el cual fue explicitado en el capítulo I, considero importante resaltar que la docencia, a través de su ejercicio *debe propiciar, orientar e impulsar la realización de experiencias que propicien el aprendizaje*, por lo tanto este último *debe* ser un proceso de construcción de conocimientos, capacidades, habilidades y valores donde el sujeto que aprende puede cambiar su realidad, tomando en cuenta el modelo de aprendizaje constructivista del que ya hice mención. Consecuentemente el rol del docente debe propiciar y facilitar esa construcción por parte del alumno, en interacción directa con él y en un marco de relaciones horizontales por lo cual el docente necesita ampliar sus referentes teóricos acerca del campo de su trabajo, y de las características de su alumno como persona, con sus sentimientos, deseos y necesidades que presenta. Peter Woods⁵⁷ señala que en la interacción entre el profesor y el alumno debe prevalecer el respeto mutuo y la justicia, relación que propicia el trabajo cooperativo y la solidaridad entre los alumnos, pero para que

⁵⁷ Peter Woods. La Escuela por Dentro. La Etnografía en la investigación educativa. Ediciones Piados. Barcelona.1987.

pueda darse este tipo de relaciones, el asesor necesita ampliar sus referentes teóricos acerca del campo de su trabajo y sobre todo conocer al sujeto con el que realiza su docencia. La cooperación conduce a una crítica mutua y a una objetividad progresiva siendo el producto esencial de la misma, el desarrollo de la lógica de las relaciones de igualdad y no de autoridad, por lo consiguiente se busca la autonomía y considerando que nuestros estudiantes son profesores en servicio, por lo tanto adultos, siempre he considerado que las relaciones deben de darse de manera horizontal entre asesor y alumno y no basados en el temor de manifestar lo que se piensa por miedo a las represalias. En la realidad subsiste otro tipo de interacción entre los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues existen prejuicios muy arraigados en el contexto magisterial de Mérida. Inconscientemente se siguen dando relaciones verticales de respeto unilateral entre asesor y alumnos. Esta situación se pudo constatar durante las observaciones realizadas, pues nunca se rompieron los lazos jerárquicos entre los sujetos antes mencionados. El trato ceremonioso que permeó durante las sesiones grupales, aunado a que las “propuestas de trabajo” que hacía el asesor, nunca fueron discutidas pero sí siempre aceptadas, denotan este tipo de relaciones ya mencionadas. Las relaciones verticales afectaron, desde luego, el desarrollo de las sesiones sabatinas, pues el que decía qué hacer y como hacerlo era el asesor.

En el marco del curriculum como proceso que sustenta la LE'94 y como sostiene L. Stenhouse “el modelo de proceso exige profesores conocedores y dotados de sensibilidad, capacidad de reflexión y dedicación profesional”⁵⁸, es decir, se requiere un profesional de la educación en toda la extensión de la palabra, una persona: sensible que pudiera en cualquier momento, que se le presentara la ocasión, comprender las situaciones o problemas que atraviesan sus alumnos; flexible que comparta la planeación y la crítica que conlleva ésta; abierta y susceptible de aceptar los comentarios acerca de su trabajo. Los alumnos de la Unidad son profesores del nivel básico, los cuales ya tienen una formación por ser personas adultas y por estar en el ejercicio docente, con problemas laborales y familiares, mismos que el asesor debe de tomar en cuenta para tratar de concientizarlos de su responsabilidad de sus propios aprendizajes porque también se observó que no todos realizaban el estudio individual (como describo más adelante) y sin éste la sesión grupal no se desarrolla con la participación debida pero para que los asesores puedan lograrlo primero deben de cambiar ellos mismos.

Desde la postura de mediador que he expuesto anteriormente significa que el asesor *debe* de jugar un papel activo y determinante entre el curriculum establecido y los alumnos. “El profesor no decide su acción en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento marcadas a veces por la administración, por la política curricular, por los órganos de gobierno de un centro o por la simple tradición que se acepta sin discutir.”⁵⁹ Esto quiere decir que la docencia se ejerce en un espacio institucional

⁵⁸ L. Stenhouse. La investigación como base de la Enseñanza. 2ª ed. Morata. 1993.p. 130

⁵⁹ José G. Sacristán y Ángel Pérez G. El Curriculum...Op. Cit. P. 198

donde intervienen los elementos antes citados y donde el profesor no puede cambiarlas. Además de las condiciones institucionales, hay que tomar en cuenta la propia forma de concebir la docencia y el curriculum, por parte del asesor; los de la Unidad de Mérida como ya expresé en el capítulo anterior, tienen experiencia en los programas que se han desarrollado antes de la LE'94, teniendo formaciones diferentes y por lo tanto con concepciones diversas de la docencia y de la propia licenciatura que se estudia.

Aclaro por todo lo expuesto anteriormente, que aunque se cuenta con las guías donde se detalla toda la programación del curso y partiendo de la postura del curriculum como proceso y por lo tanto del profesor mediador, el asesor *debe* de estudiar esta programación y adecuarla a las necesidades del grupo, porque es una propuesta susceptible de sufrir cambios en su desarrollo, aquí se debe retomar la participación de los estudiantes desde el mismo análisis de la guía y la readecuación de la misma.

Para poder contrastar este *deber ser* en la docencia, se partió de retomar algunas de las respuestas encontradas en el primer cuestionario que se les aplicó a los alumnos al inicio del semestre , en cuanto a la pregunta 9:

La coordinación de las sesiones grupales por parte del asesor del Eje Metodológico propicia la crítica y la integración de los contenidos. El 32.52% de los alumnos contestaron que estaban totalmente de acuerdo, y el 52.72% señaló que estaba de acuerdo, haciendo un porcentaje global del 90.24%. Esta respuesta la contrasté con la pregunta abierta que se contempló en este mismo cuestionario, ¿Qué sugerencia podrías plantearnos para que la Licenciatura en Educación Plan'94 se optimizara, encontrando total discrepancia entre ésta y la 9 citada; los alumnos señalaron: los asesores deben limar asperezas entre ellos para que pueda darse el trabajo colegiado, asimismo sugieren que los docentes les proporcionen tiempo para despejar sus dudas; aunque no aclaran si en asesoría individual o dentro de las sesiones grupales, además dijeron necesitar en ese momento asesores más flexibles y por lo tanto menos autoritarios y tradicionalistas.

Desde el análisis de los resultados de los cuestionarios, éstos arrojaron contradicciones en las respuestas de los alumnos; por lo cual cuando platicaba con los informantes procuré preguntarles que opinaban de sus asesores y el porqué no les externaban a ellos sus opiniones. Los alumnos contestaron que por miedo a represalias, dicha respuesta fue confirmada más abiertamente en el "Primer Encuentro Estatal de la Licenciatura en Educación Plan 94.

"DESEMPEÑO DEL ASESOR"

- **Se percibe la inexistencia de trabajo colegiado, lo que impide la socialización de experiencias y la identificación de problemáticas comunes.**
- **Se señala que existen limitaciones de formación, diversidad de niveles de compromiso con la UPN y la Licenciatura, así como cargas académicas que afectan el desempeño de los mismos.**

- Plantea como un conflicto y un reto para el asesor de UPN, despertar en el alumno el verdadero valor de la preparación
- En el eje metodológico no hay clara conceptualización con respecto:
 - a) Paradigmas.
 - b) Enfoques dentro del paradigma crítico dialéctico.
- Los alumnos expresan:
 - a) Que los asesores tienen problemas personales entre ellos y lo hacen evidente en los grupos.
 - b) En algunos asesores se nota la falta de conocimiento sobre los temas que se abordan.
 - c) Algunos asesores en su función de moderadores, divagan y no orientan el proceso formativo del estudiante.
 - d) Se cae en cortes tradicionalistas, provocando una incongruencia entre lo que se dice y lo que se hace.
 - e) En ocasiones el asesor es exigente.
 - f) No conocen el plan completo y las lecturas con anticipación.
 - g) No dan a conocer las calificaciones antes de registrarlas en la administración.⁶⁰

Es necesario recalcar que el trabajo colegiado efectivamente no se pudo dar por diversos motivos: la falta de toma de acuerdos en las reuniones por las diferencias ideológicas entre los asesores que provocaron a su vez fricciones entre ellos, la falta de continuidad en las reuniones de las líneas, del eje y de los asesores del mismo semestre; siendo el trabajo colegiado un condicionante para el buen desarrollo de licenciatura, se puede deducir por esta ausencia provocó que la integración de los contenidos, no se diera. Al no darse el trabajo colegiado, cada asesor aisló su curso de los demás y aunque los alumnos detectaron que sí había relación entre ellos, no encontraron la forma de poder rescatar los contenidos para articularlos en el diagnóstico que se realizó en el curso del eje. Siendo el trabajo colegiado condición tan necesaria para que pueda darse las relaciones horizontales y verticales entre los cursos del plan del estudio, éstas no se propiciaron, ¿Cómo se pudo realizar el diagnóstico pedagógico, ante tales circunstancias?

Se puede constatar en las respuestas de las preguntas abiertas en el primer cuestionario aplicado, los asesores reconocen la importancia que tiene el trabajo colegiado y sin embargo no logran organizarse ni superar sus diferencias: el 100% detectó que se necesita el trabajo colegiado y el 75% sugirió que los asesores conozcan todo el plan de estudios y se realicen cursos de actualización para ellos. Un 50% opina que se necesita más profesionalismo en los docentes. El 100% considera que hasta este momento (inicio del IV semestre) no pueden afirmar que los alumnos ponen en práctica los conocimientos que están adquiriendo en la LE'94 puesto que sería necesario observarlos en su cotidianidad.

Tomando en cuenta lo expuesto en estas líneas y en las del apartado anterior, deduzco que la docencia ejercida por los asesores del eje no concuerda con la que maneja el discurso de la Licenciatura, no solamente porque su ejercicio no propicia lograr los propósitos del eje, sino que además da como consecuencia que los profesores estudiantes no se sienten apoyados en la construcción de sus trabajos,

⁶⁰ Primer Encuentro Estatal de la Licenciatura en Educación. Plan '94 Síntesis de las relatorías de las mesas de trabajo del día 13 de junio de 1996. Mérida, Yucatán

sobre todo al querer recuperar los contenidos de los otros cursos, ante la postura un tanto intransigente del asesor, no se puede dar, pues cada docente piensa que los contenidos de su curso están primero, aquí es donde se hace más obvio la falta del trabajo colegiado entre los asesores, además que se basan en posturas tradicionalistas en cuanto a la enseñanza y la evaluación.

En cuanto a las relaciones ásperas entre ellos ocasionó que los estudiantes se convirtieran en la carne de emparedado, por ejemplo: cuando un asesor quería entrar a tiempo y el anterior se tomaba más del que le correspondía, presionaban a los alumnos para que le pidieran a este asesor, salir a su hora; o bien, escuchaban indirectas que los docentes decían de sus otros compañeros de trabajo. En cuanto a las relaciones del asesor con los alumnos se percibe relaciones completamente verticales, nunca se rompieron los lazos jerárquicos, siempre hubo un respeto unidireccional del alumno hacia el asesor, no dándose las relaciones horizontales que en el marco de la LE'94 se requieren, lo cual se fue vivenciando en el transcurso de las observaciones.

Los asesores del eje cada vez que se dirigían a algún alumno en particular, siempre era a través de los sustantivos: profesores, maestros. A continuación se presenta un extracto de una sesión del eje, para observar el lenguaje que empleaban y como a través de él se marca el distanciamiento entre las relaciones que se dan entre ellos:

A ¿Maestros ya terminaron? Nos queda poco tiempo, acomódense, para hoy tenemos la primera actividad de la segunda unidad ¿En qué consiste esta actividad?

.....

A ¿Ud. Logró el objetivo de la Unidad?

A Con las bases que tenemos, podemos analizar otras lecturas para poder realizar nuestras actividades. No aceptar las teorías tal cual nos las dan, pero ya tenemos una base para poder analizar otras posturas de asesores o de otras lecturas. Vamos a ver otras opiniones. Maestra.

PA3 ¿Yoo.

A Si⁶¹

Retomando algunas respuestas encontradas en la cuarta pregunta del primer cuestionario *los cursos que ofrece la Institución son suficientes y adecuados para mejorar nuestro desempeño docente*, existe una división de opiniones, cada uno manifestó una respuesta diferente, el primero contestó que está totalmente de acuerdo, el segundo está de acuerdo, el tercero está en duda y el último en total desacuerdo; al parecer esta pregunta no fue debidamente analizada por los asesores pues en la pregunta abierta ellos manifiestan que se necesitan cursos de actualización. Para el 75% la coherencia de los contenidos permite la formación de los estudiantes en el campo de la investigación, por lo tanto este mismo porcentaje

⁶¹ Observación N.º 13. Curso: Contexto y Valoración de la Práctica Docente. Grupo 3. Mayo 4 de 1996

estuvo de acuerdo en que dicho eje proporciona los elementos necesarios para la innovación que debe realizar el alumno en su práctica docente e integra los contenidos de las asignaturas que contempla el plan de estudios y afirman que las lecturas de la antología básica les permiten reflexionar sobre su práctica cotidiana. En las cuestiones anteriores se da una constante del 25% que manifiestan dudas al respecto. Por otra parte en lo que respecta a la idea que tienen de la participación de los alumnos las opiniones de los asesores se dividen, 50% está de acuerdo en que los estudiantes participan activamente pues dominan las lecturas que abordan, el 50% restante está en desacuerdo.

En cuanto a la opinión de que los estudiantes con más años de servicio son más reflexivos, 50% está de acuerdo, 25% lo duda y el otro 25% está en desacuerdo. En cuanto a la opinión que tienen de los estudiantes con respecto a su práctica docente, cada asesor dio una respuesta diferente: uno está totalmente de acuerdo, otro está de acuerdo, el tercero lo duda y el último está en desacuerdo; este tipo de respuestas lleva a suponer que los asesores no intercambian opiniones acerca del aprovechamiento de los alumnos. La respuesta es muy pareja cuando manifiestan que tienen claridad en cuanto a la orientación teórica del eje, pues el 75% está totalmente de acuerdo y el 25% de acuerdo. En cuanto al tiempo que tienen disponible para asesorías individuales el 75% opina que si tienen tiempo suficiente para darlas y el otro 25% manifiesta dudas al respecto. El 50% está de acuerdo en que el tiempo es suficiente para realizar el seguimiento de los avances individuales y grupales, el 25% manifiesta duda y el otro 25% está en desacuerdo. Asimismo el 75% declara estar de acuerdo en que tienen el tiempo suficiente para prepararse teórica y metodológicamente para las sesiones y el 25% está en desacuerdo.

En los incisos que plantean la participación del docente, 6,7, 8 y 9 para el logro de los propósitos la mayoría estuvo de acuerdo en que fue determinante y que hubo buen desempeño pero si analizamos las respuestas abiertas que nos exponen una opinión completamente diferente a las anteriores, se observa gran contradicción: “algunos asesores no conocen su asignatura; necesitan mejor preparación; que sean realmente facilitadores; que trabajen colegiadamente para poder vincular los cursos”⁶²; inclusive externaron que uno de ellos, no sigue en lo absoluto la guía y que el lenguaje de determinados asesores debería mejorar de acuerdo a su profesión. 2° Cuestionario aplicado a los alumnos

3. Rol del alumno

Junto a la concepción de docencia está ligada la del aprendizaje como quedó manifestado en el capítulo I, concepto apoyado en el constructivismo, donde el estudiante es el propio arquitecto de su conocimiento. La LE'94 señala, como las otras licenciaturas semiescolarizadas citadas en la introducción, que el alumno debe realizar dos momentos de estudio: el individual y el grupal; el primero lo realiza en la

⁶²2° Cuestionario Para El Alumno. Aplicado en junio de 1996

comodidad de su hogar y siguiendo las actividades que propone la guía de trabajo, para que llegado el día de la sesión grupal, pueda confrontar sus actividades y conclusiones a las que haya llegado con las de sus compañeros. Por lo tanto para que pueda darse el estudio grupal es indispensable el individual y para que éste se enriquezca, es necesario el segundo.

Durante las observaciones se detectó que generalmente en un grupo son las mismas personas las que participan, pudiera decirse en un primer acercamiento a la realidad, presupuse, que son pocos los alumnos que realizaban el estudio individual. Esta situación empeoraba cada vez que se interrumpían las sesiones de los sábados por marchas magisteriales, por el examen de carrera magisterial o por otras causas.

A “Quisiera que quienes realizaron el cuadro me lo entreguen al final de la sesión. ¿Me siento perdido o los siento perdidos?”

PAs “Estamos perdidos.”

PA1 “Maestra es que la última sesión nos dejó que trajéramos los trabajos que habíamos realizado anteriormente.

*La asesora se pone a explicarles a los alumnos cómo se fue dando por sesión las tareas que se fueron planteando hasta llegar al cuadro del cual se estaba haciendo alusión y que para pudiera realizarse era necesario traer los trabajos realizados en los cursos anteriores. **Se nota a simple vista que los alumnos no realizaron el trabajo, como que al suspenderse la sesión se suspendieron también las actividades que debían realizar.***⁶³

Revisando las respuestas del primer cuestionario aplicado, encontré que *sus antecedentes formativos los ayudan a abordar los estudios de la LE'94 y que su participación durante las sesiones grupales estuvo acorde con los requerimientos de los cursos del tercer semestre*; si solamente hubiera tomado en consideración estas respuestas pensaría que todo marchaba bien, según el discurso de la LE'94, por eso siempre resulta necesario cotejar las respuestas de un cuestionario con la realidad que se vive. Para seguir contrastando los hechos observados durante el desarrollo de las sesiones, seguí analizando las respuestas del primer cuestionario aplicado a los alumnos, encontrando que la 12, referida a : *los materiales didácticos en cuanto a su estructura y coherencia permiten desarrollar el estudio individual*. El 23.58% estuvo totalmente de acuerdo y el 60.16% de acuerdo, haciendo un total del 83.74%; sin embargo en las respuestas abiertas estos mismos estudiantes señalaron: que los contenidos eran demasiado amplios, el lenguaje de las lecturas demasiado difícil de comprender por lo cual necesitaban glosarios y las antologías presentaban exceso de lecturas. Esta afirmación del inciso 12 contradice la del inciso 15 en el que un

⁶³ Observación N° 8. Curso: Contexto Y valoración de la Práctica Docente Grupo 1. Abril 27 de 1996.

mayor porcentaje de alumnos presentó dudas para aceptar que las antologías son fáciles de comprender. Estas respuestas concordaban con lo expresado en el Primer Encuentro de LE'94, que más adelante se expone en este mismo apartado. Por las diferencias que trajeron de formación, a los alumnos se les dificultó el estudio individual, puesto que el autodidactismo, es indispensable para realizarlo, además existen prejuicios sociales en cuanto a las relaciones que se entablan entre el asesor y los alumnos, debido a ellas, éstos últimos no se atrevían a contradecir a su profesor, sobre todo cuando se sentían confundidos o como ellos dicen "perdidos", es decir llenos de dudas. Dichas relaciones no han roto con los roles tradicionales que se viven entre el profesor y los alumnos, en los cuales el mayor beneficiado es el primero, puesto que el respeto se da de manera unidireccional.

Los estudiantes al momento de realizarse la investigación, estaban conscientes de las limitaciones por las que atravesaban, en cuanto al estudio individual. En un primer acercamiento que traté de realizar, para detectar hasta donde ellos podían argumentar la práctica docente con los contenidos que estaban estudiando, manifestaron que necesitaban leer más, pues al no hacerlo limitaban sus propias participaciones, además que a la mayoría se les dificultaba retomar los contenidos al no comprenderlos, resultando que no se vinculara la teoría con la práctica:

PA2 (Creo que como alumnos no nos quedan claras las teorías, se hace difícil situar a ciencia cierta cada una de ellas).

A partir de esta intervención, los demás se encaminaron a reflexionar en el estado de su estudio. Esta compañera se ha caracterizado por ser una persona participativa y quien detecta en seguidas cual es la limitación que tienen con respecto a la asimilación de las teorías, ella observa que la práctica cotidiana que realiza la profesora del video, es tradicionalista, pero no encuentra los elementos teóricos para fundamentar su postura y se da cuenta que le hace más estudio y aplicación en la práctica.

PA3 "El tiempo que se da para leer es tan poco que no es suficiente para asimilarlo, nos saturamos.

Esta participación me lleva a comprenderlos puesto que cuando uno está estudiando no siempre se tiene el tiempo suficientes para recrear el conocimiento⁶⁴

Con respecto a la 13: *los cursos del Eje Metodológico me han proporcionado los elementos metodológicos necesarios para problematizar mi práctica docente.* El 31.7% estuvo totalmente de acuerdo y el 65.04% de acuerdo haciendo un total del 96.74%. con estas afirmaciones si las tomara literalmente pensaría que el alumno que estaba iniciando el IV semestre, tenía construida e identificada su problemática

⁶⁴ Entrevista realizada con base en la proyección de un video, para tener un primer acercamiento del impacto de la LE'94. Junio 22 de 1996.

pero acercándome más a la realidad e interpretando las técnicas aplicadas, detecté que el semestre inició con muchas deficiencias, pues desde las primeras sesiones se manifestaron a través de observar que los estudiantes no contaban con los materiales y los trabajos anteriores, no tenían claro los conceptos como problema y problemática, no comprendían hacia donde los llevaría el curso del IV semestre, y me atrevería a afirmar que en lo general no tuvieron claro el eje metodológico, lo cual confirmé posteriormente; aunado a estas situaciones las faltas de los propios alumnos debido a las marchas y los puentes que realizaron agravaron más esta realidad.

En los trabajos desarrollados durante el Primer Encuentro de la LE'94, tratando de obtener respuestas a las interrogantes surgidas en el transcurso del desarrollo de las observaciones, se cuestionó a los estudiantes:

En cuanto al desempeño del profesor estudiante, se retoma lo dicho el día anterior (13 de junio) y me di la oportunidad de cuestionar a los estudiantes presentes, del porqué cuando no están de acuerdo con el punto de vista del asesor, no se lo manifiestan a él; ellos contestaron en términos generales que por miedo a las represalias de que constantemente son objeto, además que por la formación que tienen, están acostumbrados a aceptar lo que el profesor les dice y otras veces prefieren no meterse en problemas.⁶⁵

Resumiendo, el desempeño del estudiante a partir de las conclusiones de este Primer Encuentro Estatal de la LE'94:

DESEMPEÑO DEL PROFESOR ESTUDIANTE

-Se hace manifiesta una preocupación respecto a la falta de lectura por parte de los estudiantes.

-La metodología de aprendizaje propuesta en la modalidad semiescolarizada genera dificultades entre los estudiantes dado los antecedentes que éstos poseen respecto al rol del asesor y del propio estudiante.

-Es reiterativa la dificultad en la comprensión de los materiales de estudio.

-La Línea Preescolar plantea que existe una resistencia al cambio provocada por la autocrítica que el alumno requiere hacer sobre su propia práctica docente.⁶⁶

⁶⁵ Registro efectuado el día 14 de junio de 1996 en la mesa del Eje Metodológico del Primer Encuentro de la LE'94.

⁶⁶ Primer Encuentro Estatal de la LE'94. Síntesis de las Relatorías de las Mesas de Trabajo del día 13 de Junio de 1996. Mecanograma. Mérida, Yuc.

Por otra parte cuando se abordaron las interrelaciones entre asesores y estudiantes, los incisos 16 y 17 del cuestionario citado, están relacionados y en ambos la opción b (de acuerdo) fue la de mayor porcentaje; en la primera los alumnos manifestaron que la integración grupal fue la adecuada para el desarrollo de las sesiones y en la segunda que las relaciones interpersonales entre el asesor y alumnos permitieron el buen desarrollo de las sesiones. Estas opciones se contradijeron con las respuestas proporcionadas en la opción abierta pues criticaban a los asesores por autoritarios y manifestaron que deberían tener mayor participación ellos mismos.

Las respuestas del inciso abierto fueron muy variadas y tratando de resumirlas, las aglutiné en tres rubros: materiales, asesores y UPN. En las respuestas observé contradicciones, puesto que aquí plantearon los alumnos que los contenidos de las lecturas son amplios y sugieren que el lenguaje utilizado sea más sencillo e incluso proponen la inclusión de un glosario; lo que me llevó a hacer una reflexión sobre sus antecedentes de formación porque si el lenguaje les resulta difícil, obviamente no podían comprender los textos de las antologías y consecuentemente tampoco podían realizar adecuadamente el estudio individual lo que repercutía en una deficiente sesión grupal. Las respuestas dadas en este inciso llevan a concluir que los alumnos se contradicen en los incisos 10, 11, 12 y 15.

En lo que respecta al asesor se puede sintetizar que el sentir de los alumnos hacia ellos es el siguiente: limen asperezas entre ellos para que pueda darse el trabajo colegiado, asimismo sugieren que los docentes les proporcionen tiempo para despejar sus dudas, aunque no aclaran sí en asesoría individual o dentro de las sesiones grupales; además añaden que necesitan asesores más flexibles y por lo tanto menos autoritarios y tradicionalistas.

Con respecto a la UPN, los alumnos manifestaron que requiere mejor organización, aunque no manifestaron de que tipo; propusieron la creación de talleres de consulta, exposición y conferencias, asimismo cursos de verano, aunque no aclaran si se refieren a los cursos intensivos de la propia LE'94 o de otro tipo.

4. Con respecto a la evaluación.

La Licenciatura en Educación Plan'94 define la evaluación, como ya expresé en el capítulo I, como un apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje, por lo tanto se desarrolla paralelamente a éste para mejorarlo, de acuerdo a los seguimientos que se hagan del desarrollo de los contenidos, de las estrategias, dinámicas de los sujetos. Con base en la evaluación se toman decisiones, desde luego, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Tomando en cuenta este concepto, la evaluación es bastante amplia, flexible y concebida como proceso permanente en donde se deben de involucrar tanto el asesor, los estudiantes, la propia Institución y los contenidos de aprendizaje. La evaluación formativa conlleva la idea de proceso; la cual emite juicios críticos y por lo tanto valorativos de los resultados que se van obteniendo.

Para presentar los datos obtenidos con respecto a este rubro, traté de contestar a las preguntas que plantea la propuesta de evaluación de esta carrera, contenidas en su apartado correspondiente del capítulo I: ¿Quién evalúa? ¿Para qué evalúa? ¿Qué evalúa? ¿Cómo evaluar?

¿Quién evalúa? Desde la postura que citamos, todos los involucrados en el proceso educativo: el docente desde su responsabilidad de coordinar las sesiones y desde luego, partiendo del rol que le corresponde de apoyar a los procesos de construcción del aprendizaje de los alumnos; éstos desde la responsabilidad de asumir su estudio para llegar a ser el propio constructor de su conocimiento; la institución cuando oferta una carrera, su responsabilidad es la de vigilar que los procesos se desarrollen con los apoyos materiales y humanos necesarios para el feliz éxito.

Recuperando lo expuesto en los apartados anteriores, donde se planteó el rol asumido por el docente, un tanto verticalista con respecto a la forma como se relacionan con los alumnos, partiendo de esta postura ¿Podrá asumir un rol más crítico con respecto a la evaluación?

Si tomamos en cuenta que el programa quedó inconcluso, debido a tantas faltas que hubieron por los motivos ya expuestos durante el desarrollo de los capítulos III y IV, y aunada a ello, la opinión de los alumnos recabada en las entrevistas que se hicieron al finalizar el semestre observado, quedando registrado que no recibieron ni asesorías ni evaluación; por lo consiguiente de acuerdo a como cada alumno interpretó, las indicaciones de la guía, elaboró el trabajo final. Por lo tanto, quién *evalúa* es el asesor a través del producto final que los estudiantes entregaron al finalizar el semestre. Esta afirmación la confirmé porque en el transcurso de las observaciones que efectué, siempre me llamó la atención que los asesores no llevaran algún tipo de registro, relatorías ni las participaciones de los alumnos, además, al concluir abruptamente el semestre no hubo una autoevaluación y coevaluación de parte de los alumnos y del grupo. Es debido a esta situación, vivida desde los primeros semestres, que los alumnos se quejaban de no recibir sus calificaciones por parte del asesor, sino hasta que administrativamente se les daba su certificado parcial, veían los resultados obtenidos en los cursos.

Por otra parte, aunque la institución a nivel nacional, no proporcionó a los asesores los cursos de actualización que el discurso de LE'94 contempló, la Unidad de Mérida hizo dos esfuerzos de evaluación de esta carrera, como quedó contemplado en el cronograma de trabajo:

- 1.-Primer Encuentro Estatal de la LE'94. Realizado el 13 y 14 de junio de 1996.
- 2.-Primer Encuentro Estatal de Evaluación de la LE'94. Desarrollado los días 14 y 15 de noviembre de 1996.

Los resultados de la primera actividad se han ido presentando en el desarrollo de los capítulos III y IV, donde el propósito general del mismo, fue “Conocer y valorar las experiencias obtenidas en el desarrollo de la Licenciatura en Educación, Plan 94, a fin de generar propuestas de trabajo que mejoren la calidad en la operatividad de la misma”⁶⁷. El encuentro se organizó por mesas de trabajo, en donde en cada una, se abordaban los elementos de la LE'94, para que se identificaran problemas sobre la operatividad de la licenciatura y construir propuestas de acción que ayudaran a solucionar los problemas detectados. Los elementos analizados fueron: estructura de los cursos, calidad de los materiales, desempeño del asesor, desempeño del profesor estudiante y evaluación.

Fueron muchos los problemas detectados, por lo cual anexo la síntesis de las relatorías por mesas de trabajo (**Anexo 14**). Lo importante aquí es recalcar que a pesar de que identificaron serios problemas y que surgieron propuestas de trabajo, éstas nunca se desarrollaron, como es el caso de crear espacios para el trabajo colegiado, o bien talleres para asesores para que éstos conozcan los problemas que se dan en el nivel básico, entre otros.

El Primer Encuentro Estatal de Evaluación de la LE'94, realizado en noviembre, previo a su desarrollo, los asesores y alumnos hicimos equipos de trabajo, tratando de analizar los fundamentos y las metodologías de trabajo del curriculum de esta carrera; en esta evaluación detectamos limitaciones que teníamos sobre algunos conceptos que se manejan en el discurso, a la vez que hicimos un balance del mismo para detectar cómo se estaba desarrollando en la realidad.

Estos intentos de seguimiento que realizó la institución, aunque en el momento parecieron muy fructíferos, pasado el tiempo se quedó todo en las relatorías y nada en la práctica educativa.

A nivel regional para fines del año que se estudió, ya se habían desarrollado cinco reuniones de seguimiento del desarrollo del curriculum con base en las comisiones estatales que se habían formado desde que inició la LE'94, pero como ya había manifestado, los resultados que se iban obteniendo no se dieron a conocer.

Pasando a la siguiente pregunta ¿Para qué evalúa? Para dar respuesta a esta interrogante de acuerdo a lo que maneja la propuesta de la carrera, lo relacioné con la finalidad de la evaluación y tomando en cuenta los aspectos académicos y

⁶⁷UPN: Unidad Mérida. Primer Encuentro Estatal de la LE'94. Mecanograma

administrativos que intervienen en el proceso de evaluación, como quedó expuesto en la pregunta anterior, son; los estudiantes, asesores y la propia institución.

El asesor ¿Para qué evalúa? En toda la exposición que hice anteriormente, el asesor es quién realiza la *evaluación* sin retomar la opinión o el sentir del alumno; como no registra el desarrollo de las sesiones y por lo tanto las participaciones que se dan en ellas, deduzco que el asesor confunde la evaluación que se debe de desarrollar de manera paralela al proceso de enseñanza-aprendizaje, con la medición que realiza a través del trabajo final que le entrega el alumno y con fines de acreditación del curso.

Con referencia al alumno aunque no es tomado en cuenta por parte del asesor, al menos para conocer si está de acuerdo con la calificación otorgada, el estudiante sí evaluó la participación del asesor, a los materiales y los apoyos administrativos recibidos, a través del segundo cuestionario que les apliqué al término del semestre observado. En síntesis ellos afirmaron en las preguntas abiertas que algunos asesores no conocen su asignatura, necesitan mejor preparación, que cumplan con su rol de facilitadores proporcionando asesorías de apoyo y sobre todo recalcaron que deben trabajar colegiadamente.

Por lo que correspondió al material didáctico dijeron que debieron de llegar a tiempo para que no se atrasen. Cuál es la finalidad que tuvieron los estudiantes al manifestar sus pareceres de esta manera y no en las sesiones grupales. En todo momento los estudiantes se prestaron a colaborar con esta investigación, con la idea de que los resultados se iban a conocer y por lo tanto los asesores se percatarían de los errores cometidos.

Por otro lado la Unidad de Mérida se puso como finalidad hacer los seguimientos de esta carrera para mejorar el servicio que se le proporcionaba al estudiante; a través de los eventos realizados a nivel estatal, enviando a los asesores a los encuentros regionales y nacionales de evaluación, pero por desgracia de éstos últimos no tenemos registros.

¿Qué evalúa? Si partimos del asesor y retomando que éste confunde la evaluación con la medición con fines de acreditación; lo que toma en cuenta es el producto final que realiza el estudiante ¿ Con qué criterios lo evalúa? No quedan claros ni para mí, al ir observando y entrevistándome con los alumnos, ni para ellos, que en todo momento externaron que generalmente no se les devuelven los trabajos y si algún asesor regresa los escritos, éstos no tienen observaciones que ayuden a su reelaboración.

Los alumnos son más observadores, evalúan desde las actitudes de los docentes manifestadas entre ellos o con los propios alumnos, hasta la coordinación de las sesiones grupales y el conocimiento que denotan de la asignatura. Las explicaciones ya están dadas en los apartados anteriores.

La institución aunque tuvo la inquietud de hacer seguimientos de la Licenciatura, no pudo concretar en la realidad, el porqué, desde mi punto de vista no existen criterios de evaluación institucional que organicen la vida académica y mejorar los procesos académicos, sobre todo con respecto a la coordinación grupal y a las relaciones que se entablan.

¿Cómo evaluar? Como expliqué anteriormente no existen criterios de evaluación. Por parte del docente, aunque tiene un fuerte apoyo en las guías de trabajo [en el caso del eje en el curso de “Contexto y Valoración de la Práctica Docente, quedan completamente explicitados en las páginas 19 y 20], los indicadores que señala no se siguen y tomando en cuenta que es el docente quién evalúa, desde el enfoque del experto, la calificación del alumno va a depender de los marcos teóricos referenciales del propio asesor.

La institución, no teniendo criterios académicos para evaluar las prácticas de sus docentes, se ha concretado nada más a los aspectos administrativos como son: la puntualidad y asistencia del personal, la designación de grupos y comisiones.

B. Contexto y Valoración de la Práctica Docente y su relación con los Otros Cursos del Plan de Estudio.

Para abordar este apartado se hizo necesario retomar las ideas que los diseñadores del eje externaron acerca de la articulación de los contenidos del plan de estudio que el eje debe de realizar:

El Primero consiste en ofrecer espacios y actividades para facilitar la articulación de los contenidos de la Licenciatura de manera horizontal y vertical, alrededor de problemáticas generadoras y significativas de los profesores alumnos en cada uno de los cursos. No pretendemos integrar de manera horizontal todos los contenidos teóricos y prácticos del nivel o semestre, al curso del Eje Metodológico correspondiente, porque eso no es posible; consideramos que alrededor de las problemáticas que se desarrollen conforme avanza el plan de estudios, se articularán los contenidos correspondientes y no necesariamente todos en el mismo nivel o semestre, sino conforme los profesores estudiantes avancen en su proceso de comprensión e innovación de su quehacer cotidiano, ...⁶⁸

Por lo tanto en el transcurso de que el alumno va construyendo su trabajo de innovación y de acuerdo a como éste lo requiera, los contenidos son recuperados. En el caso del cuarto curso del eje, se deben recuperar los de semestres anteriores para poder construir las tres dimensiones que darán cuerpo al diagnóstico pedagógico y no solo contenidos de los cursos de las líneas sino los del propio eje. Como se abordó en el análisis de la *Guía de Trabajo*, los alumnos no pudieron recuperar ni los trabajos, ni los contenidos de los cursos anteriores, los motivos se

⁶⁸ Marcos Daniel Arias Ochoa, Leticia Gutiérrez Bravo y José de Jesús Rodríguez Guzmán. “Propuesta de formación del Eje Metodológico de la Licenciatura en Educación. Mecanograma. México, UPN 1994.

encuentran en ese mismo apartado. Las dimensiones: práctica docente y teoría según la guía del estudiante, se han venido trabajando desde los primeros niveles y para elaborar la dimensión del contexto, como requisito indispensable es recuperar los trabajos hechos en otros cursos de la línea socioeducativa y ámbitos: Grupo Escolar, Institución Escolar, Escuela Comunidad y Cultura, Formación Docente, Escuela Pública y Proyectos Educativos 1857-1940; Profesionalización Docente y Escuela Pública, Historia Regional, Formación Docente y Educación Básica.

Esto quiere decir, que en el presente curso y específicamente en esta Unidad, no se espera realizar la investigación en sus comunidades y escuelas para hacer su contextualización, ya que se tiene esta información como producto de otros cursos; por lo tanto lo que se intenta hacer aquí, es la recopilación y análisis para finalmente presentarla.⁶⁹

Lo cual no significa que no se pueda consultar otros textos, como es el caso de las lecturas que trae la propia antología de este curso del eje, o bien ampliar la visión del contexto con los cursos que se abordaron en este mismo IV semestre que se llevan de manera horizontal con el del eje, siendo éstos: Análisis Curricular e Historia Regional, Formación Docente y Educación Básica en Yucatán, junto con una optativa, para el caso de la línea de primaria fue la de Construcción del Conocimiento Matemático en la Escuela Primaria y para la línea de preescolar: Génesis del Pensamiento Matemático en el Niño de Edad Preescolar. La relación horizontal y vertical de los cursos de las líneas con los del eje metodológico quedó explicado en el primer capítulo. Corresponde analizar si alguno de ellos aportó, al eje elementos para la construcción del diagnóstico pedagógico, o bien si por medio de las coordinaciones de las sesiones grupales se pudieron recuperar. Es importante puntualizar cómo el trabajo colegiado entre los asesores, si se realizara, ayudaría a los estudiantes a construir mejor sus trabajos, no solamente los del eje, sino también los de otros cursos.

Para el curso de Historia Regional Formación Docente y Educación Básica en Yucatán, la guía del estudiante plantea durante sus cuatro unidades, varias actividades de estudio, en forma de opciones que tiene el estudiante para que elija con su grupo y su asesor; las cuales pueden ser consultadas en el **anexo 15**.

Hay que tomar en cuenta que este curso fue uno de los que se debieron diseñar en las Unidades UPN, pero en la de Mérida no se construyó. Por lo tanto los materiales nacionales con su programa fueron los que se trabajaron en las aulas observadas; lo que correspondía a los asesores responsables del mismo, era readecuar los contenidos a la región yucateca para poder lograr el propósito general del curso: "Inducir al profesor-alumno a formular y experimentar alternativas en el manejo de contenido regionales y estatales, que contribuyan a un más amplio conocimiento sobre lo nacional."⁷⁰

⁶⁹ UPN. Contexto y Valoración de la Práctica Docente. Guía del Estudiante. México. 1995.p 9

⁷⁰ UPN. Historia Regional, Formación Docente y Educación Básica en... Guía del Estudiante. México. 1994.pp7-

El asesor que coordinó este curso en los grupos 1 y 3, los organizó en equipos de trabajo, para que cada uno de ellos durante las sesiones grupales, expusieran la lectura que se habían repartido de la antología. Por otra parte solicitó un trabajo de investigación del lugar donde trabajaban, siempre por equipos. Esta actividad la desarrollaron durante todo el semestre, siendo el resultado el producto final, consistiendo en una exposición de objetos del lugar, muestra gastronómica y artesanal y la proyección de videos del lugar. Comparando esta actividad con las de la guía de trabajo, se detecta que tiene similitud con la opción B de las actividades previas y con la opción B de las actividades finales de la primera unidad:

Actividades Previas

Opción B

Recabe información de su región y/o entidad en libros, periódicos, revistas, videos, grabaciones sonoras u otras fuentes, sobre lo geográfico, económico, antropológico, histórico y cultural.

.....

Actividades Finales

Opción B

Elabore una pequeña monografía regional y/o estatal en donde incorpore elementos de: geografía, economía, antropología, historia social, política y cultura. La monografía deberá incluir una valoración de la importancia y papel de su región y entidad federativa para la nación mexicana, así como una perspectiva de la problemática en la que se dará el desarrollo de su región o entidad federativa en los primeros años del siglo XXI.

Los resultados de estas actividades serán consideradas como producto final, susceptibles de evaluación, en el cual el profesor-alumno debe demostrar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas y desarrolladas en la presente unidad.⁷¹

Las otras tres unidades no se desarrollaron sus actividades, sino se abordaron a través de las exposiciones de los equipos. Si al menos las de la primera unidad, hubieran sido realizadas a conciencia, el estudiante hubiera tenido más elementos contextuales de análisis, en cuanto a lo que se refiere a lo político, económico, social y cultural. Sobre todo que también se *debe* abordar en la misma unidad en la que se construye la dimensión contextual del eje.

En el grupo 3 se trabajo aun, más asistemáticamente, puesto que el asesor no propició el desarrollo de las actividades de la guía. En las observaciones realizadas se detectó que las sesiones se desarrollaban con base en algún comentario que alguien externaba y de allí se desprendían las demás participaciones con base en las vivencias y no, a los elementos teóricos de las lecturas:

8.

⁷¹ Ibid.Pags.15 y16

A “¿Qué piensan de nuestros campesinos? El campesino cuando

Platica siempre tiene añoranzas, porque dice que en las haciendas

Siempre había trabajo. ‘Teníamos de todo, cuando vivíamos En las haciendas’ Es muy su opinión.

Esto último lo dice porque él con sus gestos deja claro que no está de acuerdo. Comienza a hablar acerca del crecimiento de los diferentes regiones en el país, particularizando Yucatán.

PA3“A mi papá se le dio un préstamo por \$10,000.00, ahora su adeudo es por \$30,000.00 y entre los hermanos estamos colaborando para pagarla.

Pienso que este curso si se hubiera desarrollado con base en el trabajado colegiado entre asesores hubiera sido más enriquecedor para los estudiantes pues ellos dándose cuenta que se podían vincular, solicitaron al asesor de Historia Regional realizar un solo trabajo, pero éste no accedió. Porque se tenía que hacer una exposición en su curso. Por otra parte el asesor del eje, en ninguna de las observaciones realizadas se refirió a este curso como apoyo para realizar la contextualización del diagnóstico pedagógico.

El curso Análisis Curricular tiene como propósito general, “Que el profesor – alumno analice críticamente los planes y programas de estudio de preescolar y primaria partir de algunos enfoques de la teoría curricular y su experiencia profesional, para incidir en la transformación de su práctica docente.”⁷²

El contenido de este curso es muy importante para que los estudiantes puedan analizar e interpretar críticamente el curriculum del nivel en el que laboran, a través de proporcionarles un marco teórico- metodológico. Para lo cual requiere los planes y programas de estudio de preescolar y primaria, convirtiéndose en los instrumentos indispensables para desarrollar las tres unidades que conforman este curso, los propósitos de las mismas se puede ver en el **anexo 16**.

En la primera Unidad el maestro construye su propia concepción del curriculum a partir de los conocimientos que ya posee y explicaciones que del mismo dan diferentes autores. Además de conocer los problemas que implica seleccionar los contenidos culturales del curriculum.

En la segunda Unidad se construyen explicaciones propias del porqué la enseñanza básica (preescolar, primaria y secundaria) es obligatoria e identifica los fundamentos del curriculum único para la enseñanza básica.

⁷² UPN. Análisis Curricular. Guía del Estudiante. LE’94.México 1994.p. 8

En la Unidad III de este curso los contenidos están encaminados a llevar al profesor-alumno el análisis curricular de los planes y programas de preescolar y primaria, así como facilitar la comprensión e implementación del tercer momento de concreción curricular.⁷³

Este curso *si se realizara* como pretende el discurso ayudaría a ampliar la dimensión de la práctica docente que se recupera en el cuarto curso del eje, puesto que desde el comienzo de la licenciatura, el alumno inicia la construcción de dicha dimensión, recuperando saberes, sus actividades cotidianas, sus relaciones con el grupo, el colectivo y el curriculum; y es en este último rubro donde “Análisis Curricular” apoyaría al alumno, ampliando sus marcos teóricos y metodológicos sobre sus conceptos de curriculum, práctica docente y su relación con la cultura, además que conocería e interaccionaría con sus planes y programas de estudio.

El asesor de este curso coordina a los tres grupos observados, éste sigue siempre las actividades que señala la guía pero sin un análisis previo de la pertinencia de las mismas y pese a que se tratan de hacer de acuerdo a las indicaciones, no se llegan a desarrollar tal cual señala la guía. Los productos de cada tema y unidad, tampoco lograron concretarse, por ejemplo: en la sesión del 9 de mayo, tocaba hacer un escrito con base a cuatro planteamientos:

- 1.-Concepto de curriculum.
- 2.- Elementos del Curriculum.
- 3.- Relación o vinculación con la práctica docente.
- 4.- Relación o vinculación con la cultura.

En dicha sesión solamente se trabajo el primer punto, no se llegó a asumir ninguna postura, ni tampoco concretar algún escrito. Generalmente todas las sesiones se desarrollaban de esta manera y cuando se presentaba el ausentismo de los alumnos por causas ya explicadas, se seguía con el tema que correspondía a esa sesión y no, donde se habían quedado. Es por esta razón que mientras en los otros cursos se encontraban retrasados en el desarrollo de la guía, este asesor no iba tan retrasada en el seguimiento de la misma. En ningún momento se observó que hubiera algún tipo de acercamiento con los otros asesores para que se diera el trabajo colegiado.

Para ir concluyendo este apartado, al no haberse dado el trabajo colegiado, ni reuniones horizontales por semestre, cada asesor aisló su curso con respecto a los demás lo que propició total desarticulación en los trabajos de los estudiantes y por consecuencia no se recuperaron los contenidos de los cursos de las líneas para enriquecer, fundamentar y mejorar el trabajo que se realiza en el eje metodológico.

⁷³ Ibid. P.6

C. Reflexiones en Torno a los Resultados.

Con respecto al curriculum.

El curriculum de la LE'94 podemos concluir que en su discurso institucional o manifiesto, tiene carácter semiflexible lo que permite considerarlo como propuesta, pese a su carácter nacional, lo cual permite diferenciarlo a uno prescrito y cerrado; aunque en la realidad más bien, se desarrolló con las características de éste último, porque en ningún momento de la investigación se observó que se le hicieran cambios o adecuaciones de acuerdo a los requerimientos del grupo y de la región; además fue obvio que no se cumplieron las condiciones del trabajo colegiado entre los asesores de la carrera, espacio tan importante para el análisis del desarrollo de la carrera para realizar los ajustes necesarios a la misma; ni el estudiante pudo elegir sus cursos optativos, sino que administrativamente se le presentaron el que se iba a impartir ese semestre y desde luego, por ser el único, necesariamente tenía que inscribirse a él, perdiendo el curriculum su carácter semiflexible en su aplicación. Por otra parte no se diseñaron los cursos regionales, nombrados al principio.

A través de haber estudiado el curriculum de la LE'94 y más específicamente del curso "Contexto y Valoración de la Práctica Docente", creo importante rescatar que la postura de proceso, fue la idónea para comprender y fundamentar el desarrollo y seguimiento de su propuesta curricular, porque permitió seguir paso a paso lo sucedido en las aulas. Se puede afirmar que la congruencia general entre los cursos de las diversas líneas con los del eje, fue manifiesta en su discurso institucional pero como quedó plasmado en el capítulo anterior, la manera como se desarrollaron las sesiones grupales y el producto obtenido, indicaron que en el curriculum real no se evidenció dicha congruencia porque el estudiante no vinculó los elementos teóricos de los cursos para la fundamentación y realización de las tres dimensiones del diagnóstico pedagógico, fue evidente que sino pudo realizarlo, más bien se debió al tipo de docencia ejercida por los asesores que explicaré en apartado correspondiente y por consiguiente al tipo de aprendizaje que adoptaron los estudiantes, lejos de un modelo constructivista.

En este cuarto curso del eje, detecté la importancia que tiene esta asignatura dentro del mismo eje para su coherencia vertical y para la misma carrera en su coherencia horizontal puesto que debió retomar los trabajos de los cursos abordados hasta ese semestre, para la realización del diagnóstico, sin éste ¿Cómo el alumno podría planear su proyecto?; lo percibí como un curso articulador entre lo ya visto y lo que se debía de realizar dentro de los siguientes. Por desgracia los resultados presentados, me llevaron a deducir que en el contexto no se dio; se puede enfatizar que la ausencia del trabajo colegiado fue determinante para la concepción que cada docente manifestó del curso y la ausencia de la discusión entre los mismos asesores del eje propició la falta de comprensión por ellos y por ende de los alumnos del propósito general del curso "Valoración de la práctica Docente" y no solo de éste sino también del propio concepto del diagnóstico pedagógico, así como de las

dimensiones de análisis para elaborarlo, dieron como consecuencia la total indefinición del trabajo que se debió entregar como producto del mismo.

Observé un problema en la estructura de la guía y del contenido de la antología básica, como había expresado en la página 64 de este mismo trabajo: desde mi punto de vista pienso que este curso debió de iniciar planteando lo que es el diagnóstico pedagógico porque ese es el propósito del curso y no como lo presentó en su estructura el programa pues iniciaba con el análisis del contexto y hasta la segunda unidad se vía el tema fundamental; por otra parte esta segunda unidad inicia con una lectura de Marcos Daniel Arias Ochoa⁷⁴ donde se define lo que es el diagnóstico pedagógico como:

“análisis de las problemáticas significativas que se están dando en la práctica docente de uno, o algunos grupos escolares de alguna escuela o zona escolar de la región...Se trata de seguir todo un proceso de investigación para analizar el origen, desarrollo y perspectiva de los conflictos, dificultades o contrariedades importantes que se dan en la práctica docente donde están involucrados los profesores alumnos, y que le llamamos problemática”⁷⁵

Donde claramente se observa que esta definición parte del análisis de las problemáticas que se detectaron el semestre anterior y el diagnóstico es conceptualizado como un proceso de investigación. La lectura de Alfredo Astorga y Bart Van der Bijil aborda el diagnóstico desde la postura de la investigación acción-participativa lo que implica que debería de realizarse de manera participativa por todos los del contexto, pero en el caso de los profesores alumnos de LE'94 han venido realizando todo el proceso de manera individual. En la lectura citada se proponen cinco pasos para realizar el diagnóstico:

- 1. Identificar el problema que vamos diagnosticar**
- 2. Elaborar un plan de diagnóstico**
- 3. Recoger la informaciones que necesitamos**
- 4. Procesar las informaciones que hemos recogido**
- 5. Socializar los resultados del diagnóstico⁷⁶**

Los cuales confundieron más a los alumnos, en lugar de aclararles como realizar el diagnóstico porque sus pasos inician con el planteamiento del problema y a la vez contradice la definición de Marcos Arias porque éste parte del análisis de las problemáticas, que desde el curso anterior se debió de escoger una y en torno a ella hacerse todo el diagnóstico, además éste consistió en rescatar lo que se trabajó en los cursos anteriores para organizarlo en las tres dimensiones que se plantearon: la teoría, la práctica y contexto. Pienso que la confusión que manifestó el asesor del

⁷⁴ Marcos D. Arias Ochoa. “El Diagnóstico Pedagógico”, en: Contexto y Valoración de la Práctica Docente. Antología Básica, LE'94, UPN, México 1995. p. 39-47

⁷⁵ Ibid. pp. 40-41

⁷⁶ Alfredo Astorga y Bart Van der Bijil. “Pasos del Diagnóstico Participativo”, en: Contexto y Valoración Op. Cit p.64

grupo 1 que se dedicó a forzar a los alumnos para que plantearan sus problemas fue por estas lecturas aunque este profesor estuvo participando en todas las reuniones regionales.

Por otra parte la falta de desarrollo del programa de actualización docente, se hizo manifiesto en la actuación de los asesores, sus prácticas docentes se vieron impregnadas de posturas tradicionalistas, como: la de ser ejecutores del programa, evaluar desde la postura del experto y sobre todo la falta de criticidad manifiesta al no tomar como propuesta de trabajo el programa institucional, por lo tanto no hubo una adecuación del mismo, a las condiciones particulares del grupo, de la escuela, de la localidad y de la región.

Reflexiono que si el programa de actualización estaba contemplado en el discurso institucional o manifiesto de la LE'94, la UPN debió desarrollarlo para que las prácticas de sus asesores se actualizaran, sobre todo para que se comprendiera más el curriculum con el cual se trabajó, en esta parte me queda la duda ¿Hasta donde es responsable la UPN del tipo de docencia que ejercieron sus docentes, por no haber cumplido con su programa de actualización? Y ¿Hasta donde es responsable el propio docente de su ejercicio? Para mi ética profesional existe un compromiso compartido, donde por una parte la institución debió capacitar a sus asesores pero por otra pienso que éstos al no recibir los apoyos correspondientes por responsabilidad profesional debieron, cuando menos tratar de estudiar su propio curso y la relación de éste con los demás de la carrera.

Con respecto a la Docencia.

A través del seguimiento que se hizo a esta carrera, se reflexionó acerca de la docencia que se dio en la Unidad de Mérida, que sin lugar a dudas pude detectar que no se desarrolló desde la postura crítica que señala su concepto dentro del currículo de la LE'94, no logró romper con los estereotipos que se han dado y se siguen dando en la práctica, como son los roles tradiciones del profesor y de los alumnos, manifestados a través de relaciones unidireccionales que se dieron durante las sesiones grupales y los miedos o temores manifestados por los alumnos.

Como expresé en capítulos anteriores, la formación docente tan heterogénea fue determinante durante el desarrollo de las sesiones grupales. Los cursos del eje metodológico, requerían del asesor tener conocimientos sobre epistemología, filosofía, pedagogía, sobre todo de investigación, entre otros; puesto que el diagnóstico pedagógico que debieron realizar los alumnos, en ese cuarto semestre, necesitaba contar con una asesoría de calidad tanto en los aspectos teóricos para que se pudieran rescatar de los otros cursos los elementos necesarios que sustentaran el trabajo a realizar, como en los metodológicos para poder realizar el diagnóstico de su problemática pero la realidad fue otra; los resultados indicaron la confusión por parte de los asesores y alumnos de los conceptos abordados y del

proceso metodológico que se debió seguir, infiriendo el desconocimiento del mismo, por parte de los profesores para apoyar a los estudiantes en la realización del diagnóstico. Aquí podríamos deducir que los asesores no fueron facilitadores del aprendizaje.

Por otra parte la falta de trabajo colegiado, afectó el trabajo docente, porque si se hubiera dado, los asesores del eje hubieran podido tener más elementos de los contenidos de los otros cursos y del mismo eje, lo que ocasionó el aislamiento de cada asignatura; supongo que repercutió en los trabajos que entregaron los alumnos, porque no pude constatarlo en ese momento que se realizó la investigación pero si pude cerciorarme posteriormente, basada en los proyectos con los que se titularon los egresados de esta primera generación, pues detecté claramente la desvinculación de los contenidos de los cursos estudiados en la carrera y la confusión del proceso metodológico, porque además de no rescatar los contenidos de los cursos para fundamentar su trabajo, no se concluyó con la propuesta terminal. Creo importante señalar que las diferencias entre los docentes, más que profesionales, fueron personales, lo que propició la ausencia del trabajo colegiado, y como resultado de las mismas trajeron a la vida académica la intolerancia y el querer siempre imponer las ideas de algunos asesores sobre los demás.

La coordinación de los asesores en las sesiones grupales, no logró romper con las prácticas tradicionales: el exceso de tiempo en que ellos tomaban la palabra, los que siempre manifestaban tener la razón, los que lo sabían todo; en fin ejercicios docentes que se enmarcaron en el paradigma positivista de la educación en donde las estrategias empleadas son “el trabajo de equipo” y la exposición de parte del profesor; el primero concebido como la distribución de los temas para ser expuesto en las sesiones grupales, para tratar de “optimizar” los tiempos y el segundo como una manera de confirmar el dominio de los contenidos del curso por el docente, aunque en la realidad no lo tenga.

Si como dice Eisner⁷⁷ que la enseñanza es el conjunto de actividades que transforman el curriculum en la práctica para producir el aprendizaje, me quedó la duda ¿Qué tipo de enseñanza permeó? ¿Qué tipo de aprendizaje se dio, a partir de las prácticas docentes observadas?

Exponía desde la introducción que a partir de la postura de proceso, el docente debe ser un mediador, porque solo él, conociendo las necesidades de sus alumnos, de sus conflictos cognitivos, en este caso de la LE'94, de lo que requieren los profesores alumnos para transformar su práctica docente; recordando que ésta fue el centro de atención de esta carrera, para que pueda hacer las adecuaciones, modificaciones, ajustar los contenidos a abordar; por lo tanto, aquí cabría reflexionar que papel desempeñó el asesor de esta licenciatura. Desde el seguimiento que realicé, identifiqué dos posturas en los docentes, que para mí son radicales ambas: los asesores que fueron ejecutores del programa pero a su manera porque nunca

⁷⁷ Citada en José Gimeno S. y Ángel Pérez G. Comprender y Op. Cit. p. 142

terminaban de desarrollar los ejercicios y los que aparentemente lo seguían pero en la realidad lo desarrollaban a su libre arbitrio. ¿Qué hubiéramos podido esperar sin el trabajo colegiado?

Siguiendo la línea de reflexión sobre el quehacer docente de la UPN ¿Será acaso que se necesite algún tipo de supervisión académica? Si la respuesta la diéramos como negativa por riesgo a caer en prácticas verticales, entonces ¿Qué necesitan las prácticas docentes de los asesores de la UPN, de Mérida para poder desarrollar la postura de mediador y facilitador del aprendizaje que requiere la LE'94? Las respuestas aisladas, pienso que no las encontraremos, sino solo a través de reflexionar seriamente y con alto grado de criticidad sobre las mismas, podremos tratar de encontrarlas.

Con respecto a los alumnos.

Los antecedentes de formación de los alumnos y el tiempo que había pasado entre sus estudios anteriores de normalismo y la LE'94 fueron algunos factores que propiciaron que el aprendizaje no se diera con base en el constructivismo pues los profesores alumnos estaban formados a que se les dijera que hacer y cómo hacerlo, porque si ellos hubieran tenido algunos elementos autodidactas con el asesor o sin él, ellos hubieran podido, apoyados con la guía de trabajo, tratar de comprender el curso de "Contexto y Valoración de la Práctica Docente" para elaborar el diagnóstico de su práctica. Lo que confirma que el estudio individual muy pocos alumnos lo desarrollaron.

Si la práctica docente no fue ejercida como facilitadora del aprendizaje, éste último al ser abordado por adultos, considero que debió asumirse con la responsabilidad que le corresponde al nivel de licenciatura que estudiaron pero de acuerdo a lo presentado en el capítulo anterior, en el estudio individual no hubo tal responsabilidad a excepción de algunos alumnos que eran los que siempre participaban en las sesiones grupales; la falta de claridad en lo que perseguía lograr en el curso y los constantes sentimientos de sentirse "perdidos", evidencian esta realidad expuesta.

Los puentes y marchas que realizaron los estudiantes para pedir aumento salarial, restaron tiempo al semestre, quedando inconcluso pero lo lamentable fue, que pese a esta pérdida de tiempo, los alumnos no se ponían al día con sus estudios, como con deseos de recuperar las sesiones grupales no tomadas; esto propició que la mayoría de ellos, aunque se preocupaba por tratar de entender durante las sesiones, el cómo realizar el diagnóstico lo confundían más, al no leer o al no comprender las lecturas.

Las relaciones que entablaron los alumnos con sus asesores fueron unidireccionales, de hecho tenían temor de contradecirlos porque luego podían tener represalias, a similitud de los alumnos de educación básica, cuando sienten temor de sus profesores, sobre todo a la hora que les aplican exámenes que más de conocimientos. Por lo que pude constatar, estas relaciones quedan muy lejos de

las que se proponen en el discurso institucional de la LE'94, relaciones horizontales, en un clima de respeto mutuo. Pareciera que la tradición del ser docente aun sigue vigente, que ni siquiera la postura del modelo constructivista de aprendizaje pudo romper, aunque existen algunos avances. Lo que pude deducir que si el discurso manifiesto de la carrera, requiere de las relaciones horizontales dentro de un clima de diálogo, para el buen desarrollo del aprendizaje, es para que exista la confianza de preguntar, de contrastar las ideas y de esa manera construir el aprendizaje.

Con respecto a la Evaluación.

Analizando la propuesta de evaluación de la LE'94, en donde todos los actores son sujetos a ser evaluados, las condiciones en que se implementa, los cambios que se dieron; se trata de evaluar todo lo que acontece en el desarrollo del curriculum, hasta la propia institución.

En esta propuesta, recordaremos que la evaluación es considerada como un medio de apoyo para el proceso enseñanza-aprendizaje, desde este punto de vista se le considera que va paralela al proceso citado; por lo tanto la evaluación parte de un concepto amplio del mismo. Contrastando este deber ser con los resultados obtenidos, resulta difícil aceptar que con una propuesta de esta naturaleza, no fuera tomada en cuenta porque como externé anteriormente, en ningún momento se evaluaron los procesos, los avances y porque no, hasta las limitaciones que se hubieran presentado.

Los alumnos nunca estuvieron de acuerdo en desconocer sus calificaciones del semestre, porque éstas las sabían hasta que se les entregaba su certificado parcial. Si observamos esta situación que se dio, propició que los estudiantes estuvieran más pendientes en el número que se le iba a asentar, que a los procesos y dificultades que se fueron viviendo durante el semestre, para poder superarlos y continuar con el proyecto de innovación.

Como no hubo una evaluación durante los procesos, cabe inferir que la evaluación como plantea el discurso del curriculum de la LE'94, prácticamente no existió, sino a partir de calificar el producto del semestre, se les otorgó un número a los alumnos. Cabe preguntarnos ¿Cuáles fueron los criterios que utilizó el docente para calificar los trabajos? Aquí seguimos cayendo en prácticas que en los discursos institucionales se han superado pero que en la realidad no han sido desterradas, me refiero en seguir confundiendo la evaluación con la medición, donde la opinión del profesor es la única que cuenta, como experto que toma un juicio al respecto, pero si analizamos todo el proceso que se desarrolló en las aulas y las confusiones que se presentaron en los actores, con respecto a la comprensión del curso del eje al que se le hizo el seguimiento, no me quedaron claros los criterios que utilizaron los asesores para calificar. En la guía del estudiante se señalan algunos para autoevaluación:

- _¿Cómo realicé la contextualización de mi problemática?
- _¿Mi contextualización rebasa los límites de lo meramente descriptivo e incluye un análisis crítico de la realidad?
- _¿Esta contextualización me ayuda a reconocer y a explicar mi problemática?
- _¿Qué proceso desarrollé para la elaboración del diagnóstico pedagógico?
- _¿Metodológicamente, ¿Cómo realice la confrontación entre las dimensiones (Práctica Docente, Teoría y Contexto), con mi problemática docente?
- _¿A qué elementos formales recurrí para la elaboración del diagnóstico?
- _Finalmente, ¿Qué me deja el curso "CONTEXTO Y VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE", para mi proyecto de innovación?⁷⁸

Pero es de confrontarse con el seguimiento que realicé que nunca se dio esta autoevaluación.

Por otra parte dentro del proceso de evaluación se debe tomar en cuenta las condiciones en que se ejerce la práctica docente y en este caso una de ellas fue el trabajo colegiado que no se dio, pero esta situación no es privativa nada más de la LE'94, sino que ya se venía dando desde la LEPEP'85, por diferencias personales entre asesores y que la Institución tendría que abordar ya, como un problema serio pues repercutió en el desarrollo de la LE'94 , en las otras licenciaturas y actualmente en la de Intervención Educativa .

⁷⁸ UPN. Contexto y Valoración de la Práctica Docente. Guía del Estudiante, México, 1995, p. 19

RECOMENDACIONES

Considero importante que a pesar de que ya han pasado siete años de que finalicé este trabajo y que nada más me base en un semestre para hacer las observaciones y el otro para recuperar algunas entrevistas de seguimiento que se les hizo a algunos alumnos de los grupos observados, que los resultados de la misma, aunque no se pueden generalizar a todas las Unidades por las condiciones de cada una, sí es importante tomar en cuenta sus resultados porque actualmente ya comenzamos a implementar otra licenciatura y las prácticas que se están realizando no difieren mucho a las observadas en 1996, lo cual indica que persisten las mismas condiciones de trabajo entre los asesores.

El diseño de esta licenciatura fue novedoso en su momento, porque era la primera vez que se trabajaba en las Unidades UPN con un currículum semiflexible y por el momento histórico de las transferencias de las Unidades a los Estados, no tuvo los apoyos necesarios, puesto que para implementar una licenciatura con tales características, sus tres modalidades de estudio: semiescolarizada, a distancia e intensiva, requirieron para cada una de ellas, un equipo docente, de los cuales se careció en la Unidad de Mérida, especialmente el caso de los asesores del eje que se notó durante la investigación que se realizó, su falta de formación en el campo de la investigación. El contar con un equipo docente que a la vez trabajaba en las otras licenciaturas y por lo tanto no dedicados por completo a ella y aunado a esta situación la falta de actualización profesional, dio como resultado que cada quien interpretara y desarrollara el currículo como su formación se lo permitió. Por lo tanto considero importante que la UPN retome su liderazgo académico, no solo en el discurso sino también en la realidad, porque pienso que mientras no se tengan los apoyos necesarios, ninguna licenciatura podrá desarrollarse exitosamente de acuerdo a lo que se planea institucionalmente.

Considero importante retomar los estudios que se hayan o se estén realizando en las diversas Unidades, junto con los resultados de aquellas encuestas aplicadas a nivel nacional para tratar de llegar a conclusiones de lo que se vivió o vive en las mismas, de lo que aconteció o acontece cuando se implementa un nuevo currículum, por lo tanto estos resultados no deberían quedarse de manera aislada como han quedado muchos otros, que se condensen e interpreten a nivel nacional y se hagan llegar sus resultados a cada Estado. Sobre todo planteo esta situación porque en la actualidad las Unidades ya comenzamos a trabajar solo con bachilleres que no están en servicio y además, ellos son el centro de atención de la licenciatura; pero no se ha estudiado el impacto que tuvo la UPN en las prácticas docentes de sus egresados, y juzgo importante este aspecto porque nunca conoceremos que sucedió en la realidad y en términos generales con la LE'94 sino estudiamos sí las prácticas de sus egresados fueron transformadas, como señaló el propósito general de la misma.

Siendo la actuación del docente tan importante para el desarrollo del currículum es importante que el personal docente esté en continua formación pero ésta debe de

ser requisito indispensable para toda la planta docente y no dejarla a criterio del asesor si la toma o no, deben de actualizarse los reglamentos docentes para que este rubro sea normado; a la vez que los apoyos siempre estén dispuestos para ser otorgados en los momentos en que la planta docente lo requiera en beneficio institucional y no personal.

Por otra parte percibo que se requiere de una renovación de la planta docente, al menos en la Unidad de Mérida, pues varios asesores se jubilaron y los que quedamos, pocos nos actualizamos y en otros persisten prácticas anquilosadas, difíciles de cambiar; por lo cual sería positivo incrementar el cuerpo docente con gente comprometida y con deseos de superación permanente, porque no basta hacer un examen de conocimientos a los aspirantes sino que sería pertinente buscar mecanismos que detecten la ética y compromiso de los sujetos, quizá ayudaría diseñar los perfiles psicológicos de acuerdo a las necesidades Institucionales de la UPN; en las grandes empresas de los Estados Unidos ya se está manejando para la contratación de su personal, solamente que aquí tendríamos que ser más cuidadosos, pues el campo educativo es humanístico.

Para finalizar creo conveniente sugerir que a los diversos programas se les dé el tiempo necesario tanto para su diseño como para su implementación, porque a pesar de que se parte de diagnósticos éstos siguen fallando, porque lo académico se desvincula con los recursos que pudiera necesitar cada una de las carreras para tener un buen desarrollo en los diversos contextos de las Unidades. Observo que en cuanto a lo académico se sigue avanzando pero hay que estudiar las condiciones de operatividad que requieren las Unidades para la implementación de los diversos proyectos. Por otra parte tomando las experiencias del discurso de la LE'94, en cuanto a su programa de actualización docente que nunca se desarrolló, sobre todo por los resultados que se observaron durante el desarrollo del currículo, además actualmente ya está en proceso de cerrarse esta licenciatura en la Unidad de Mérida; por otra parte la experiencia actual con una nueva licenciatura y que si está proporcionando actualización a los docentes pero que lamentablemente no todos la están llevando, esto podría comprobarse con el alto número de deserción en los cursos, diplomados o especialización que se impartieron vía medios, y en su momento se dijo que eran obligatorios para trabajar en la Licenciatura en Intervención Educativa pero que nunca se hizo válido precisamente por el número de docentes con los que cuenta la Unidad de Mérida. Por un lado observo lo que sucedió con la LE'94 por falta de actualización de los asesores, y por otro percibo que para esta nueva licenciatura sí hay la actualización pero la mayoría de los docentes no se compromete por lo cual considero que la UPN debería diseñar mecanismos de seguimiento de la formación y actualización de sus asesores y que se implementara algún mecanismo de estímulo al respecto, para que los docentes se animaran más. Como es sabido gran número del personal de las Unidades trabaja para otras instituciones, en deterioro del compromiso que pudieran asumir con la UPN y con su propia formación y actualización.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

ALBA, Alicia de. Evaluación Curricular Conformación Conceptual del Campo. UNAM/CESU. México. 1991.

ARIAS OCHOA, Marcos Daniel, Leticia Gutiérrez Bravo y José de J. Rodríguez Guzmán. Propuesta de Reformulación del Eje Metodológico de la Licenciatura en Educación. Mecanograma. UPN. México. 1994.

BERTELY BUSQUETS, María. Conociendo Nuestras Escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós. México. 2000.

COLL, César. Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento. Paidós. Barcelona. 1991.

COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: Lineamientos Generales y Estrategia para Evaluar la Educación Superior. México D.F. Agosto. 1990.

COOK, T. D: y CH. S. Reichardt. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata. Madrid. 1986.

DÍAZ BARRIGA, Angel et. al. Curriculum. Fascículo 1. 2 Congreso Nacional de Investigación Educativa. México 1993.

_____. Un caso de evaluación curricular. Análisis de las opiniones de los maestros -alumnos de posgrado en educación. Cuadernos del Cesu N° 8 . México. 1987.

FURLAN, Alfredo, Miguel Angel Pasillas (Compiladores). Desarrollo de la Investigación en el Campo del Curriculum. UNAM. ENEP IZTACALA. México. 1989.

_____. "Curriculum y Condiciones Institucionales." Conferencia Magistral, en: Memorias del Seminario Taller Experiencias Curriculares en la UASLP: 25 de septiembre de 1991. Auditorio de la Fac. de Ingeniería.

GARCÍA CEDILLO, Ismael, et. al. El Desarrollo de la Integración Educativa En el Aula Regular. Un enfoque alternativo para los educadores. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. México 1998.

GOETZ, J.P. y M. D. LeCompte. Etnografía y diseño cualitativo investigación educativa. Morata. Madrid. 1988.

- KEMMIS, S. El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción. 2ª ed Morata. Madrid 1988..
- ROCKWELL, E. Reflexiones sobre el proceso etnográfico. DIECINVESTAV IPN. México 1987.
- _____Ser Maestro. Estudios sobre el Trabajo Docente. Antología. México SEP-El Caballito. 1985.
- SACRISTAN, J. G.. El Currículum: Una Reflexión Sobre la Práctica. 5ª ed. Ediciones Morata. Madrid España. 1995.
- _____ y Ángel Pérez Gómez. Comprender y Transformar la Enseñanza. 9ª. ed. Morata, Madrid, 2000.
- ROSALES, Carlos. Criterios para una evaluación formativa. Narcea. Madrid. 1988.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN - SINDICATO NACIONAL DE LOS TRABAJADORES. Documento Elaborado para la Carrera Magisterial. Mecanograma
- STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículum 3ª ed. Morata. Madrid. 1991.
- _____La Investigación como base de la Enseñanza. 2ª ed. Morata. Madrid. 1993.
- STUFFLEBEAM, Daniel L: y Anthony J. Shinkfield. Evaluación sistemática guía teórica y práctica. Paidós. Barcelona. 1987.
- TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVAS. ILCE. Un Encuentro con los Países de América Latina. ISSN 0187-0785. Mayo-julio de 1987
- TYLER, Ralph W. Principios Básicos del Currículo. 5ª.ed. Ediciones Troquel. Buenos Aires. 1986.
- THOMAS, Carroll. La Observación. Universidad de Búfalo. 1985.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Contexto y Valoración de la Práctica Docente. Guías y Antologías, LE'94. México, 1995.
- _____Historia Regional, Formación Docente y Educación Básica. Guía y

Antología, LE'94, México, 1995.

Análisis Curricular. Guía y Antología, LE'94, México, 1995.

Propuesta de Estrategia y Plan de Acción para la Reformulación Curricular de las Licenciaturas que Ofrece la UPN para los Profesores de Educación Básica en Servicio. Atlacomulco, Morelos. Diciembre 2, 3y 4 de 1993.

Proyecto Académico. México. 1993

La Reformulación Curricular de la Licenciatura para Maestros en Servicio. Documento de Trabajo. Mecanograma 28 de noviembre de 1993.

Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio. (FOMES) Licenciatura en Educación Junio de 1994.

Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio. (FOMES). Diagnóstico: Necesidades Educativas, Demanda Potencial y Tendencias de las Licenciaturas que Ofrece la UPN a los Maestros en Servicio. Febrero de 1994.

Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio. (FOMES) Programa de Desarrollo Profesional para Asesores de Unidades UPN. Mecanograma. Mayo-junio de 1994.

Estrategia de Evaluación y Seguimiento del Programa de Reformulación Curricular de la Licenciatura para Maestros en Servicio. México D.F. Junio de 1994.

Primer Encuentro Estatal de la Licenciatura en Educación Plan'94. Síntesis de las Relatorías de las Mesas de Trabajo. Mecanograma. 13 y 14 de junio de 1996.

ZAVALZA, Miguel A. Diseño y Desarrollo Curricular. Ed. Norena. Madrid 1987.

WOODS, Peter. La Escuela Por Dentro. La etnografía en la investigación educativa. Paidós. Barcelona. 1987

LISTA DE ANEXOS

- Nº 1 Propuesta de Estrategia y Plan de Acción para la Reformulación curricular de las Licenciaturas que ofrece la UPN para los Profesores de Educación Básica en Servicio.
- Nº 2 Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Plan'94. Área Común.
- Nº 3 Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Plan'94. Área Específica.
- Nº 4 Cuadro de los Propósitos y Unidades del curso Contexto y Valoración de la Práctica Docente
- Nº 5 Observación de una sesión del IV curso del eje.
- Nº 6 Cronograma de Trabajo y Observaciones Realizadas de marzo a junio de 1996.
- Nº 7 Cuestionario para el Alumno del Tercer Semestre.
- Nº 8 Cuadro Sintético de los Resultados del Primer Cuestionario de Alumno.
- Nº 9 Cuestionario para Asesores del Eje Metodológico de la LE'94.
- Nº 10 Cuadro Sintético de los Resultados del Primer Cuestionario a Asesores.
- Nº 11 Cuestionario para el Alumno Cuarto Semestre.
- Nº 12 Resultado del cuestionario del alumno del cuarto semestre.
- Nº 13 Segundo Cuestionario para Asesores.
- Nº 14 Síntesis de las Relatorías de las mesas de trabajo del 13 de junio del Primer Encuentro Estatal de la LE'94.
- Nº 15 Guía del Estudiante y Formación Docente en Yucatán.
- Nº 16 Guía del Estudiante de Análisis Curricular.

ANEXO 1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**PROPUESTA DE ESTRATEGIA Y PLAN DE ACCION PARA LA REFORMULACIÓN
CURRICULAR DE LAS LICENCIATURAS
QUE OFRECE LA UPN PARA LOS PROFESORES
DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO.**

Atlacomulco, Mor. 2, 3, y 4 de diciembre de 1993

CONTENIDO

	PAG.
1. ANTECEDENTES	3
2. ESTRATEGIAS DE PARTICIPACIÓN	5
3. PLAN DE ACCIÓN	6

1. ANTECEDENTES

Como parte del Subsistema Nacional de Formación de Docentes, uno de los programas prioritarios de la UPN desde sus inicios, ha sido el de la formación de profesores de educación básica en servicio; así, ya en 1979 la UPN ofrece al magisterio nacional la Licenciatura en Educación Básica (LEB) en modalidad a distancia, en las 74 Unidades distribuidas en todo el País.

Para atender los nuevos requerimientos sobre la reforma al subsistema de formación de docentes, donde la carrera de profesor pasa a tener el nivel de licenciatura, algunas dificultades detectadas en la modalidad a distancia, así como otros problemas; en 1985 la Universidad ofrece en sus 74 unidades las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria (LEP Y LEP) modalidad semiescolarizada y para 1990 al subsistema de educación indígena se les ofrecen las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el medio indígena (LEP Y LEPMI).

Las propuestas de formación de docentes en servicio que la UPN ofrece hasta la fecha, tienen una serie de aciertos que vale la pena sistematizar y tomar en cuenta para nuevas propuestas; sin embargo, también tiene dificultades y problemas que con el paso tiempo se han agravado y que se han convertido en cuellos de botella que hay que superar.

Sobre las dificultades y aciertos de estos planes de estudio se tiene múltiples manifestaciones, solo para ilustrar algunas se anexan al presente documentos donde se especifican.

Por otra parte, las nuevas condiciones socioeconómicas del país, las exigencias de elevar la calidad educativa y la descentralización general del sistema, que se manifiesta en el sistema educativo en el acuerdo nacional para la modernización de la educación básica de mayo de 1992, permiten a la UPN, desarrollar un proceso de reflexión y autocrítica que le llevan a concretar el 6 de septiembre de 1993 la reestructuración de su Proyecto Académico, que sin dejar de ser nacional, permita el desarrollo regional, estatal y local de las acciones educativas que la institución ofrezca.

En el nuevo proyecto académico, los argumentos escritos con anterioridad se tomaron muy en cuenta, al grado que la reformulación de las licenciaturas que ofrecen en las Unidades UPN tienen una gran prioridad, ubicándose estas acciones como programa central del campo problemático de Formación de Profesionales de la Educación, en el área de desarrollo académico de formación para y en la docencia y en la línea de formación para maestros en servicio.

Como la reestructuración de las licenciaturas es prioritaria, la institución organizó entre el 2 y 4 de diciembre un seminario taller con profesores representativos de las Unidades UPN y Ajusco, a fin de diseñar una propuesta de estrategia y plan de acción, que permita iniciar el programa de reformulación a la brevedad posible. El documento base del seminario así como las relatorías del mismo se anexan al presente; la estrategia y plan de acción que se propone, se presenta a continuación.

2. ESTRATEGIAS DE PARTICIPACIÓN

2.1 CON EL CONTEXTO SOCIEDUCATIVO

De acuerdo a los planteamientos y políticas del proyecto académico, la UPN tenderá a fortalecer los lazos de coordinación y concertación con las instituciones que conforman el Subsistema de Formación y Actualización de Docentes, dará especial atención a la educación básica, tal como se indican en los campos problemáticos.

Mantendrá igualmente una relación académica más estrecha con las instituciones de Educación Superior, Instituciones e instancias tanto públicas y privadas vinculadas con la educación y mantendrá una interacción más constante y fructífera con el contexto social para captar las necesidades educativas de éste, sus problemas y expectativas para sustentar socialmente las propuestas curriculares institucionales.

Para concretarlo se recurrirá a los aportes de científicos y expertos que contribuyan a orientar y fundamentar los cambios curriculares que convengan a la Institución para que este presente la realidad científica y social donde se inserten.

2.2 CON LA COMUNIDAD UPN

La propuesta se basa en una mayor participación de la comunidad universitaria en el análisis, propuestas y seguimiento de las experiencias implicadas en el diseño, instrumentos, desarrollo y evaluación curricular.

Para ello se partirá de una estrategia inductiva, tomando las experiencias de la cultura pedagógica generada en la historia y los aportes de las Unidades UPN y del Ajusco, para conformar un marco de referencia general que oriente la reformulación y facilite la incorporación de las aportaciones de la comunidad UPN.

De esta manera, se estaría aplicando un proceso de constante interacción y comunicación entre las personas, grupos e instancias internas o externas de la UPN que cuentan con experiencia y conocimiento relacionado con: el desarrollo de los planes de estudio de la UPN, la educación básica y de los contenidos de la misma, así como en la formación del maestro en servicio, quienes podrían formar parte de los equipos de diseño de la nueva licenciatura.

Dicho proceso implicaría una validación en distintos momentos por parte de la comunidad UPN, en torno a los avances de la propuesta curricular. Esto garantizaría la intervención oportuna dentro del diseño e iría concretando

tanto la pertinencia y viabilidad de la propuesta curricular como su apropiación por parte de los académicos y autoridades.

3. PLAN DE ACCIÓN

El plan acción tiene la intención de dar inicio a un proceso de desarrollo curricular que se ubica en un período circunscrito a la formulación del plan de estudios, el diseño de una parte de los programas, de los materiales de estudio, la instalación de un sistema de evaluación curricular y el programa de actualización de asesores. Todo lo anterior se efectuará en un tiempo relativamente breve que comprende los meses de enero a septiembre de 1994.

La integración del plan de acción se basa en las propuestas desarrolladas por tres mesas de trabajo en el seminario – taller efectuado en Atlacomulco, Morelos los días 2, 3 y 4 de diciembre de 1993. Esta ordenado en etapas que, en lo general coincidieron las distintas mesas, pero al interior de ellas se ubican diferencias para desarrollarlas.

1ª. Etapa preparación y formalización de la propuesta de plan de acción.

18 de noviembre al 15 de diciembre de 1993.

Productos esperados:

Propuesta general de la estrategia para el desarrollo curricular.

Dictaminación de la estrategia para el Desarrollo Curricular.

Participantes:

Rectoría, Secretaría Académica, Académicos del Ajusco que han participado en el diseño, y operación de las Licenciaturas y Asesores de Unidades UPN que cuentan con estudios del impacto y desarrollo de las mismas.

Insumos:

Recuperación de estudios y evaluaciones efectuadas en Unidades UPN, Ajusco, el Proyecto Académico, Evaluación Curricular de Normales, el Documento de la Comisión Temática 2 “Docencia abierta y semiescolarizada” y el documento Razones que fundamentan la Reformulación Curricular de Coordinación de Unidades UPN, “La Reformulación curricular de la Licenciatura para maestros en

servicio". Documento de trabajo y las relatorías de la Reunión de Atlacomulco, Mor .

Actividades:

Noviembre
18, 19 y 20

1ª. Reunión Preparatoria

Diciembre
2, 3, y 4

Reunión de Atlacomulco, Mor.

6

Presentación de la propuesta de Estrategias para la Reformulación Curricular de las Licenciaturas para maestros en servicio al Consejo Académico.

7 al 10

Elaboración de la convocatoria y documentos de trabajo o sensibilización e instrumentación de captación de necesidades.

2ª. Etapa de Socialización y profundización de diagnóstico e integración de grupos enlace.

10 de diciembre 93 hasta el 30 de enero 94.

Productos esperados:

Documentos de aportes al documento base.

Sistematización de documentos que sistematicen insumos para el diagnóstico.

Formalización de Equipos de trabajo (enlace y diseño).

Participantes:

Unidades UPN , Ajusco y externos.

Insumos:

Documento base , situación actual de formación de docentes , educación básica , características profesionales , laborales y personales de los docentes de educación básica ,

Rol futuro del docente , planes y programas de la educación básica , tendencias de formación de docentes en las licenciaturas vigentes.

Instrumentos y documento base .

Actividades:

ENERO

4 al 7

Distribución de documentos a las Unidades UPN.

Reuniones de Análisis y propuestas para el Esquema de Reformulación Curricular.

11 al 15

Reunión por Unidad UPN

*3, *1. Aplicación de instrumentos.

18 al 22

Reuniones estatales.

*3 *2. Las coordinaciones de las Reuniones Estatales se efectuarán por parte de los miembros del Seminario – Taller de Atlacomulco , Mor . y son quienes recuperarán la información sistematizada.

Grupos de enlace:

*3 Nombramiento del representante académico del estado. Se conformará un grupo de 32 representantes de estados, más los de Ajusco y externos para integrar el grupo de enlace y el grupo técnico de diseño.

*1 Integración un grupo de enlace por cada Unidad (ese grupo podría ser la Comisión Académica de Unidad enunciada en el Proyecto Académico).

23 al 27

Sistematización de resultados de instrumentos aplicados .

3ª. Etapa Formalización del Equipo Técnico , inicio de las actividades de diseño e integración del Plan de Estudios.

Productos esperados:

Sistematización de la información.

Formalización del Equipo Técnico de Diseño .

Propuesta de Plan de estudios (bases teóricas , perfiles , justificación , estructura , mapa curricular , grandes contenidos,

descripciones generales de programas , normatividad , subsistema de evaluación curricular etc.)

Participantes:

Asesores de Unidades UPN , Expertos externos , diseñadores UPN , Egresados .

Actividades:

ENERO

Equipos Técnicos:

23 al 27 *3 Identificación del grupo de externos.

17 al 28 *2 Definir un equipo de desarrollo y diseño curricular que incorpora a asesores ubicados en las reuniones estatales con propuestas de mayor alcance , sustentada en investigaciones de las licenciaturas vigentes o nuevos aportes . (por invitación)

Estaría conformado por 11 miembros (3 diseñadores , 3 asesores , 2 egresados que trabajen frente a grupo y 3 externos – expertos en diseño curricular , contenidos de educación básicas y política educativa sobre formación docente).

* 1 El grupo Técnico se conformaría por un equipo base con expertos en : diseño curricular , contenidos de la educación básica , evaluación educativa , maestros en servicio de educación básica.

Al mismo tiempo se conformaría un equipo flotante con expertos solicitados de acuerdo a cada proceso.

* 3 Se formalizaría la integración del equipo técnico de diseño con representantes estatales que tengan el perfil siguiente : experiencia en diseño curricular , en el desarrollo de las licenciaturas , en educación básica , con formación académica , disponibilidad de tiempo y base en UPN; con personal externo – expertos en diseño curricular y formación de docentes , representantes de las direcciones de educación preescolar, primaria , indígena y secundaria , profesores de educación básica y egresados –

Seminarios de formación :

- 17 al 28 * 1 Realización de seminario para el equipo técnico de desarrollo curricular.
- * 3 Realización de mesas trabajo que incluyen las relatorías de las Reuniones Estatales , los estados del arte sobre formación de docentes , planes y programas sobre educación básicas, estudios de caso de egresados.

Definición de otros equipos.

- Enero Feb. *2 Al mismo tiempo que opera el Equipo de Diseño se conforman cinco comisiones para desarrollar como insumo los criterios y características de operación de : Investigación como insumo (Aspectos generales y específicos a cubrir en el Plan Estudios, Educación Básica , Perfil del maestro en servicio).
- Evaluación Curricular (la referida a retroalimentación del diseño y la del desarrollo curricular)
- Evaluación del aprendizaje y Titulación.
- Modalidad y Materiales.
- Transición de Planes vigentes a las nuevas propuestas.

Enero Feb. Análisis y Diseño Curricular.

Integración de la Propuesta de Plan de Estudios.

- 4ª. Etapa Análisis , retroalimentación institucional sobre la propuesta del Plan de estudios y Aprobación.

Del 1º al 25 de marzo.

Productos esperados

Aportes a la Propuesta de Plan de Estudio por Estado.
Propuesta de Plan de estudios modificada. Plan de estudios autorizado.

Participantes:

Unidades UPN , grupos de enlace , grupo técnico diseñador Consejo Técnico , Consejo Académico y SEP.

Insumos:

Propuesta de Plan de Estudio , * 1 Guía de Análisis ,
• 3 relatorías.

Actividades:

1º al 4 Distribución de la propuesta
1º al 4 Organización por Unidad y Estado
8 al 11 Análisis por Unidad
15 al 17 Sistematización por Estado
17 al 29 Remisión al equipo técnico de diseño
21 al 25 Sistematización y ajustes a la Propuesta por el Equipo
 técnico de diseño.
28 al 31 Aprobación del Consejo Técnico Académico.

5ª Etapa Diseño , edición y distribución de programas y materiales
Didácticos

1º de marzo al 15 de julio de 1994

Productos esperados:

Diseño de una parte de los Programas * 1 30% * 2 50%
Una parte de los materiales de estudio en originales
mecánicos , impresión y distribución .

Participantes:

Equipo técnico de diseño ampliado , equipo gráfico ,
impresión y distribución .

Insumos:

Plan de estudios , documentos especializados sobre cada
uno de los cursos , criterios y normas para el diseño de
programas y materiales de estudio , aportes y diagnósticos
de las Unidades UPN.

Actividades:

- 1º al 11 Integración de los grupos diseñadores de programas y materiales didácticos y seminario de inducción.
* 1 * 2 Se conformarían con académicos de UPN con especialistas externos o instituciones.
- 11 al 30 Análisis y diseño de los programas y materiales
de abril
- 18 al 6 Evaluación de procesos
de mayo
- 15 de Entrega de materiales para edición
mayo
- 15 de Proceso de edición
mayo al
15 de
junio
- 15 de Impresión y distribución
junio al 15
de julio

6ª etapa Formación de Asesores , divulgación del Plan de Estudios y Seguimiento.

15 de julio al 15 de agosto

Productos alcanzados :

Personal actualizado
Materiales promocionales
Iniciación del proyecto de seguimiento

Participantes:

Grupo Técnico ampliado , asesores de Unidades UPN ,
Difusión y grupo de enlace.

Actividades :

19 al 5 Reuniones de Formación
de agosto

15 al 15 Diseño y campaña promocional
de agosto

Inicio del Seguimiento y Evaluación .

SEPTIEMBRE APLICACIÓN DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS.

ANEXO 2

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 94

ÁREA COMÚN

NIVEL	EJE METODOLÓGICO	LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA	LÍNEA ÁMBITOS DE LAPRÁCTICA DOCENTE	LÍNEA SOCIOEDUCATIVA
1°	El maestro y su práctica docente	El niño: desarrollo y procesos de construcción del conocimiento	Grupos en la escuela	Formación docente, escuela y proyectos educativos. 1857-1940
2°	Análisis de la práctica docente propia	Corrientes pedagógicas contemporáneas	Institución escolar	Profesionalización docente y escuela pública. 1940-1994
3°	Investigación de la práctica docente propia	Construcción social del conocimiento y teorías de la educación	Escuela, comunidad y cultura local en...	*
4°	Contexto y valoración de la práctica docente	Análisis curricular	*	Historia regional, formación docente y educación básica en...
5°	Hacia la innovación	Planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje	*	*
6°	Proyectos de innovación	*	*	*
7°	Aplicación de la alternativa de innovación	*	*	*
8°	La innovación	Seminario de formalización de la innovación	*	*

(*) ESPACIOS QUE CORRESPONDEN A LOS 12 CURSOS DEL ÁREA ESPECÍFICA.

ANEXO 3

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 94

ÁREA ESPECÍFICA

LÍNEA DE PREESCOLAR	LÍNEA DE PRIMARIA	LÍNEAS DE GESTIÓN ESCOLAR
Metodología didáctica y práctica docente en preescolar	El aprendizaje de la lengua en la escuela	La gestión como quehacer escolar
El juego	Construcción del conocimiento matemático en la escuela primaria	Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar
El niño preescolar: desarrollo y aprendizaje	Alternativas para la enseñanza aprendizaje de la lengua en la escuela	Política educativa y marcos normativos
El niño preescolar y los valores	Construcción del conocimiento de la historia en la escuela	Bases para la planeación escolar
El desarrollo de la psicomotricidad y la educación preescolar	La formación de valores en la escuela primaria	La gestión y las relaciones en el colectivo escolar
Génesis del pensamiento matemático en el niño de edad preescolar	Los problemas matemáticos en la escuela	Evaluación y seguimiento en la escuela
El niño y su relación con la naturaleza	Educación geográfica	El entorno sociocultural y la participación social
El niño y la ciencia	El niño, la escuela y la naturaleza	La calidad y la gestión escolar
Desarrollo de la lengua oral y escrita en el preescolar	Salud y educación física	Organización del trabajo académico
Expresión literaria en preescolar	La comunicación y la expresión estética en la escuela primaria	Computación básica
Expresión y creatividad en preescolar	Problemas de aprendizaje de primaria en la región	Estadística básica para la gestión escolar
El preescolar y su relación con lo social	Problemas educativos de primaria en la región	Estadística básica para la gestión escolar

ANEXO 4**CONTEXTO Y VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE****CONTENIDO TEMÁTICO Y PRODUCTOS****PROPÓSITO GENERAL:**

Que el profesor-estudiante se apropie de estrategias metodológicas que le permitan reconocer y valorar el estado que guarda su problemática docente, para construir críticamente su diagnóstico pedagógico.

UNIDAD I**EL CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA DOCENTE**

PROPÓSITO: El profesor estudiante analizará los elementos del contexto que inciden en el desarrollo de su práctica docente.

Temas:

- | | | |
|--|---|--|
| 1. El contexto en la Comprensión de la problemática | 2. Elementos del contexto histórico social | 3. Contextualización de la práctica docente propia. |
|--|---|--|

Productos:**De la actividad preliminar:**

- Fichas de comentario y de trabajo acerca de la importancia del contexto histórico social según el punto de vista de los autores estudiados.
- Documento escrito con los elementos que tomará en cuenta para hacer la contextualización de la problemática docente.

De la actividad final:

- Escrito, con base en un esquema de trabajo, sobre el contexto donde realiza su práctica docente.

UNIDAD II
EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

PROPÓSITO: Que el profesor-estudiante analice y relacione críticamente los elementos teórico-prácticos y contextuales de su práctica docente, en torno a la práctica detectada para elaborar su diagnóstico pedagógico.

Productos:

De la actividad preliminar: Escrito sobre su reflexión en torno al concepto de diagnóstico.

De las actividades de desarrollo:

- Escrito de extensión libre que expresa la conceptualización del diagnóstico con base en su concepción personal y la de los autores presentados para este fin.
- Escrito de extensión libre en donde se expresa la integración de las dimensiones del diagnóstico trabajadas en otros cursos y el análisis de la información recuperada, en torno a las dimensiones: práctica docente, teoría y contexto.

De la actividad final: Elaboración del diagnóstico pedagógico.

UNIDAD III
EL ESTADOP ACTUAL DE LA PROBLEMÁTICA (INFORME)

Propósito: Que el profesor-estudiante elabore un informe del diagnóstico pedagógico construido en relación a la problemática docente detectada.

Temas: 1. Sistematización de la información. 2. El informe del diagnóstico de la problemática docente.

Productos:

De la actividad preliminar: Diagnóstico pedagógico.

De las actividades de desarrollo:

- Primer documento de lo que debe ser el informe del diagnóstico pedagógico.
- Documento final.

De la actividad final: Informe académico: “Estado que guarda mi problemática docente”.

ANEXO 5

Cronograma de Trabajo Desarrollado Durante la Investigación

Mes	Día	Acciones Realizadas
Marzo	2	Aplicación del Cuestionario a los grupos sabatinos
	7	Aplicación del cuestionario a los grupos de martes y jueves
	9	Observaciones del aula. Grupo 1
	16	Observaciones del aula. Grupo 2
	22	Aplicación del cuestionario al grupo del viernes
	23	No hubo sesiones, los alumnos fueron a la marcha de protesta.
	30	Alumnos y Asesores hicieron puente.
Abril	6	Vacaciones de primavera
	13	Vacaciones de primavera
	20	No hubo asistencia por el examen de Carrera Magisterial.
	27	Observaciones del aula. Grupo 1
Mayo	4	Observaciones del aula. Grupo 3
	11	Observación irregular. Grupo 2. Un asesor llegó tarde, los otros no se presentaron.
	18	Observaciones del aula. Grupo 1.
Junio	25	Observaciones en grupos 1 y 3, asistencia irregular de asesores.
	1	No hubo sesiones, los alumnos fueron a la marcha de protesta.
	8	No hubo sesiones, los alumnos fueron a la marcha de protesta.
	13	Primer Encuentro Estatal de la Licenciatura en Educación
	14	Plan'94
	15	No hubo sesiones, los alumnos fueron a la marcha de protesta.
	22	Entrevista
29	No hay sesiones, entrega de los trabajos finales. Plática con informantes	
Octubre		Entrevista
Noviembre	14	Primer Encuentro Estatal de Evaluación de la LE'94.
	15	
	21	Entrevista

ANEXO 6

OBSERVACIÓN Nº 17

Curso: Contexto y Valoración de la Práctica Docente

Duración: 9:45 a 11:00

Grupo: 1

Fecha: mayo 18 de 1996

Antes de comenzar la sesión, la persona que había pedido permiso al asesor anterior, para entrar al grupo, vuelve a insistir con esta asesora y ésta le autoriza a entrar. El Señor es de Chiapas y busca apoyo económico, varios alumnos colaboran con él. Mientras esto sucede, la asesora escribe en el pizarrón:

Los asesores de la UPN, Mérida, Yucatán.

Pasos del Diagnóstico

- 1.- Identificar el problema.
- 2.- Elaborar el plan de acción.
- 3.- Recoger la información.
- 4.- Procesar la información.
- 5.- Socializar los resultados.

La asesora termina de escribir y externa su preocupación de que el trabajo no se está construyendo paralelamente y comenta con base en lo que escribió en el pizarrón, el trabajo que se va a realizar.

A “El trabajo de hoy es tipo taller...vamos a tratar de experimentar; hay que hacer el ejercicio de un diagnóstico pedagógico, si es necesario se entrevista a los asesores.”

PA1 ¿Es individual?

A “Hoy va ser por equipo.”

PA2 “Yo tengo una pregunta, si agarramos ese tema, tú tienes que aplicar esos cinco pasos, pero si yo agarro mi problema, ahorro tiempo.”

A “Mi preocupación es que hay gente que no lo está haciendo, por eso es ese ejercicio, porque independientemente hay que hacer el de nuestra problemática.”

El grupo no está muy convencido del ejercicio, además parece como que no está entendido el ejercicio.

A “No se si se hizo la lectura de Astorga y Vander Bijil se hizo, estuvo muy esquemática (*termina de explicar el mecanismo de trabajo*) ¿Amarramos equipos? Miren estoy partiendo de la lectura de Astorga Vander Bijil porque es la más esquemática pero hay dos anteriores sobre el diagnóstico.”

Los alumnos se comienzan a formar por equipos, junto a mí, queda uno, cuyos integrantes comentan las confusiones que tienen acerca de los trabajos, que en forma general piensan que es uno solo (de todas las asignaturas), pero que se están revolviendo con las lecturas. Plantean que observan que los propios asesores no tienen lo que se pretende en sus asignaturas. Hablan de la cantidad de tareas que tuvieron el semestre pasado y cómo nunca se logró la integración horizontal. Exponen que las asignaturas de los dos primeros semestres, tuvieron mucha relación pero a partir del tercer semestre se encuentran confundidos. Otra alumna reflexiona que en un principio pensó que era una idea personal, pero el problema es grupal y ella se cuestiona, si son los asesores, los programas o qué es lo que está sucediendo. Cada integrante de este equipo se dedica a plantear los problemas que están enfrentando al estudiar la LE'94, después se cuestionan ¿Cómo vamos a plantear el problema?

Los otros equipos también se encuentran discutiendo el trabajo que tienen que realizar. El equipo cercano a mí pregunta ¿No es la coordinación de los asesores lo que está fallando? La asesora mientras tanto se dedica a pasar por entre los equipos y solamente escucha.

Un equipo me llama y me cuestiona:

Pa5 ¿Los asesores conocen el contenido de todas las asignaturas o nada más la suya?

Les comenté que cuando los asesores asisten a las regionales generalmente solo ven lo que compete a su asignatura y solamente si se realiza un trabajo colegiado se puede llegar a conocer los contenidos de las otras asignaturas. Me comentan que me hicieron esta pregunta porque sienten que los asesores les están perjudicando porque en sus casas cuando estudian observan que es un todo, que las asignaturas están muy relacionadas pero cada asesor al particularizar, es decir, al aislar su propia asignatura, los confunden.

PA3 “Pienso que nosotros conocemos más la problemática que los asesores, pero no sabemos como integrarla.”

PA4 “Nosotros hasta ahorita no tenemos una real orientación.”

Se termina la sesión a las 11:00 A.M. y la asesora les dice a los alumnos que para la próxima semana entregar los resultados de esta actividad y queda como tarea

las dos lecturas de la tercera unidad: “ La elaboración del Informe” de Ávila, Aldrete
Ma. M. Y “Tratamiento de los datos y presentación de informes de investigación.”

ANEXO Nº 7

Cuestionario para el Alumno Del Tercer Semestre

Este cuestionario es parte de una investigación evaluativa que se está realizando al proceso de desarrollo de la Licenciatura en Educación Plan'94, por lo tanto necesitamos de tu apoyo como profesor-estudiante para evaluarla lo más veraz y objetivamente posible. No es necesario que escribas tu nombre y de antemano te damos las gracias por tu colaboración.

Por favor señala la respuesta correcta:

1.- ¿ En qué contexto trabajas?

- a) Urbano b)Semi-urbano c) Rural

2.- ¿En qué sistema trabajas?

- a) Transferido b) Estatal c) Particular

3.- ¿Cuál es el nivel en que laboras?

- a) Preescolar b) Primaria c) Otro

4.- ¿Qué función desempeñas?

- a) Profesor de Grupos b) Directivo c)_____

5.- ¿ Cuántos años de servicio tienes?

- a) 0-5 años b) 6-10 años c) 11-15 años
d) 16-20 años e) 20 en adelante

6.- La carrera docente se escoge por vocación:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda
d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

7.- Mientras más años de servicio tenga el profesor, mejor realiza su práctica docente:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda
d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

8.- Los contenidos de la Licenciatura me han permitido modificar mi práctica cotidiana:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda
d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

9.- La coordinación de las sesiones grupales por parte del asesor del eje metodológico propicia la crítica y la integración de los contenidos.

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda
d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

10.- Mis antecedentes formativos me permiten llevar con éxito los estudios de la LE'94:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda
d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

11.- Mi desempeño en las sesiones grupales estuvo de acuerdo con los requerimientos de los cursos de este tercer semestre:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda
d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

12.- Los materiales didácticos en cuanto su estructura y coherencia permiten desarrollar el estudio individual:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda
d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

13.- Los cursos del eje metodológico me han proporcionado los elementos metodológicos necesarios para problematizar mi práctica docente:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda

- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

14.- Los cursos del eje metodológico abordados hasta el momento, integran los contenidos de las asignaturas que conforman el plan de estudios:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En duda
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

15.- Los textos de las antologías son fáciles de comprender:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En duda
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

16.- La integración grupal fue adecuada para el buen desarrollo de las sesiones:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En duda
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

17.- Las relaciones interpersonales entre asesor y alumnos permitieron el buen desarrollo de las sesiones:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En duda
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

18.- Estar estudiando esta carrera significa una experiencia altamente significativa para mí:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En duda
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

19.- ¿Qué sugerencia podrías plantearnos para que la licenciatura en Educación Plan'94 se optimizara:

ANEXO 8

PORCENTAJES DEL PRIMER CUESTIONARIO PARA ALUMNOS.												
Opciones	a		b		c		d		e		N. C.	
Afirmaciones	N° de P.	%										
1.-	62	50.41	22	17.89	39	31.7						
2.-	79	64.23	43	34.96	1	0.81						
3.-	33	26.83	86	69.92	3	2.44					1	0.81
4.-	98	79.67	12	9.76	13	10.57						
5.-	15	12.19	16	13.01	39	31.71	26	21.14	27	21.95		
6.-	56	45.53	36	29.27	26	21.14	4	3.25			1	0.81
7.-	21	17.07	23	18.7	49	39.84	25	20.33	5	4.06		
8.-	49	39.84	72	58.54	2	1.63						
9.-	40	32.52	71	57.72	12	9.76						
10.-	26	21.14	73	59.35	10	8.13	11	8.94	3	2.44		
11.-	18	14.64	94	76.42	11	8.94						
12.-	29	23.58	74	60.16	14	11.38	5	4.07	1	0.81		
13.-	39	31.7	80	65.04	2	1.63	2	1.63				
14.-	33	26.83	80	65.04	9	7.32	1	0.81				
15.-	4	3.25	45	36.58	50	40.65	22	17.89	2	1.63		
16.-	34	27.64	80	65.04	6	4.88	3	2.44				
17.-	38	30.89	75	60.98	9	7.32	1	0.81				
18.-	92	74.8	30	24.39			1	0.81				

ANEXO N° 9

Cuestionario para Asesores del Eje Metodológico de la LE'94

Primera parte

Por favor señala la respuesta correcta:

1.- ¿Cuántos años de servicio tienes dentro de la UPN?

- a) 0-5 años b) 6-10 años c) 11-17 años

2.- Tu plaza es de:

- a) Contrato b) Base

3.- Las horas que corresponden a tu plaza son:

- a) Parciales b) Medio tiempo c) Tiempo Completo

4.- Los cursos que ofrece la Institución son suficientes y adecuados para mejorar nuestro desempeño docente, tú estás:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda
d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

5.- La coherencia de los contenidos de los cursos del eje metodológico permiten la formación de los estudiantes en el campo de la investigación:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda

- d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

6.- La estructura del eje metodológico proporciona los elementos metodológicos necesarios para la innovación que requiere realizar el alumno:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda

- d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

7.- El eje metodológico integra los contenidos de las asignaturas que conforman el plan de estudios:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda

- d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

8.- Las lecturas que vienen en la antología básica permiten a los estudiantes reflexionar sobre su práctica docente:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda

- d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

9.- En las sesiones grupales, los estudiantes participan activamente, pues dominan las lecturas que se abordan:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda

- d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

10.- En las sesiones grupales se detecta que los estudiantes no realizan el estudio individual como se requiere o está establecido:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda

- d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

11.- El nivel de coherencia en la estructura de los cursos del eje metodológico en cuanto a objetivos, contenidos, procedimientos evaluativos y materiales de apoyo:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda
d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

12.- Los estudiantes que tienen más años de servicio son más reflexivos:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda
d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

13.- Los estudiantes han presentado cambios muy significativos en la manera como conceptualizan su práctica cotidiana:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda
d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

14.- El eje metodológico presenta para mí, asesor, claridad en cuanto a la orientación teórica y metodológica:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda
d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

15.- El tiempo de que dispongo es suficiente para dar asesorías individuales a los estudiantes:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda
d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

16.- El tiempo de que se dispone es suficiente para hacer el seguimiento de los avances individuales y grupales:

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En duda

d) En desacuerdo

e) Totalmente en desacuerdo

17.- El tiempo de que dispones es suficiente para prepararme teórica y metodológicamente para las sesiones grupales:

a) Totalmente de acuerdo

b) De acuerdo

c) En duda

d) En desacuerdo

e) Totalmente en desacuerdo

Segunda Parte

1.- Para que pueda desarrollarse óptimamente la LE'94m¿Qué consideras que sea necesario?

2.- ¿consideras que los estudiantes de esta carrera ponen en la práctica los conocimientos que están adquiriendo?

3.- Qué cursos sugieres para mejorar tu desempeño docente?

ANEXO 10

PORCENTAJES DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS ASESORES DEL EJE METODOLOGICO												
Opciones	a		b		c		d		e		N. C.	
Afirmaciones	N° de P.	%	N° de P.		N° de P.	%						
1.-	1	25	1	25	2	50						
2.-			4	100								
3.-	1	25	3	75								
4.-	1	25	1	25	1	25	1	25				
5.-	1	25	2	50	1	25						
6.-	1	25	2	50	1	25						
7.-	2	50	2	50								
8.-	3	75	1	25								
9.-			2	50	1	25	1	25				
10.-	2	50	2	50								
11.-	2	50	1	25							1	25
12.-			2	50	1	25	1	25				
13.-	1	25	1	25	1	25	1	25				
14.-	3	75	1	25								
15.-			3	75	1	25						
16.-			2	50			1	25	1	25		
17.-			3	75			1	25				

ANEXO 11

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNO

Siguiendo con el desarrollo de la investigación del Desarrollo del Currículo de la LE'94 y tomando en cuenta que sus opiniones son muy valiosas para la misma, le solicitamos nuevamente su colaboración para contestar este cuestionario de la manera más objetiva posible, la finalidad del mismo es poder contrastar aquellos aspectos que la observación no puede detectar como es la opinión de Ud. De antemano le damos las más sinceras gracias por su apoyo.

- 1.- Los objetivos generales de las asignaturas del 4° semestre se alcanzaron plenamente.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda
- 2.- Los contenidos estudiados en los semestres anteriores permitieron abordar mejor los del 4° .
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda
- 3.- Las asignaturas abordadas permitieron reflexionar y mejorar mi práctica docente.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda
- 4.- Los contenidos abordados en el 4° semestre proporcionaron suficiente elementos teóricos metodológicos, para lograr realizar con éxito los trabajos requisitados en el mismo.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda
- 5.- Los contenidos del 4° semestre fueron abordados en su totalidad.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda
- 6.- El apoyo de parte de los asesores fue adecuado porque dominan los contenidos y la estructura de su asignatura.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda
- 7.- Las actitudes de los asesores denotan coherencia con el discurso que plantean.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda
- 8.- Las estrategias empleadas por los asesores en la coordinación de las sesiones grupales permitieron una mejor participación de los estudiantes.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda
- 9.- Las relaciones entabladas con los asesores permitieron un buen desempeño de los estudiantes con las sesiones grupales.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda

- 10.- Las evaluaciones realizadas en las asignaturas del 4° semestre fueron satisfactorias porque se tomó en cuenta todo el proceso de desarrollo del curso.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda
- 11.- No estoy de acuerdo con las evaluaciones del 4° semestre puesto que no reflejan el esfuerzo realizado durante el mismo.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda
- 12.- Mi estudio individual mejoró, repercutiendo en una mejor participación en las sesiones grupales.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda
- 13.- Los contenidos de las líneas se pudieron recatar para realizar el diagnóstico pedagógico.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda
- 14.- Los trabajos realizados durante el 4° semestre permitirán abordar los del 5° semestre sobre todo los de la asignatura del eje metodológico.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda
- 15.- Si hubo coherencia entre las cuatro asignaturas del semestre pero cada una de ellas se abordó aisladamente de las demás.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda
- 16.- No hubo coherencia entre las cuatro asignaturas del semestre y además se trabajaron colegiadamente evitando pérdida de tiempo.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda
- 17.- Si hubo coherencia entre las cuatro asignaturas del semestre y además se trabajaron colegiadamente evitando pérdida de tiempo.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda

Si Ud. Considera que hay algún aspecto importante que no se haya abordado y que considere que es importante para el desarrollo de la investigación, sírvase escribirlo en los espacios de abajo.

ANEXO 12

PORCENTAJES DEL SEGUNDO CUESTIONARIO PARA ALUMNOS.										
Opciones	a		B		c		d		N. C.	
Afirmaciones	N° de P	%								
1.-	1	1.37	45	61.64	15	20.55	11	15.07	1	1.37
2.-	10	13.7	50	68.49	3	4.11	9	12.33	1	1.37
3.-	28	38.4	41	56.16	1	1.37	3	4.11		
4.-	7	9.59	44	60.27	12	16.44	9	12.33	1	1.37
5.-	1	1.37	20	27.4	39	53.42	12	16.44	1	1.37
6.-	9	12.3	31	42.46	21	28.77	12	16.44		
7.-	10	13.7	40	54.79	12	16.44	7	9.59	4	5.48
8.-	9	12.3	40	54.79	14	19.18	10	13.7		
9.-	11	15.1	49	67.12	4	5.48	9	12.33		
10.-	8	11	43	58.9	10	13.7	9	12.33	3	4.11
11.-	8	11	24	32.88	27	36.98	8	10.96	6	8.22
12.-	11	15.1	50	68.49	6	8.22	5	6.85	1	1.37
13.-	9	12.3	45	61.64	8	10.96	9	12.33	2	2.74
14.-	19	26	37	50.68	6	8.22	11	15.07		
15.-	12	16.4	37	50.68	19	26.03	3	4.11	2	2.74
16.-	2	2.74	12	16.44	47	64.38	7	9.59	5	6.85
17.-	4	5.48	33	45.2	22	30.14	9	12.33	5	6.85

ANEXO 13

CUESTIONARIO PARA ASESORES

Siguiendo con el desarrollo de la investigación del desarrollo del currículo de la LE'94 y tomando en cuenta que sus opiniones son muy valiosas para la misma. Le solicitamos nuevamente su colaboración para contestar este cuestionario de la manera más objetiva posible; la finalidad del mismo es poder contrastar aquellos aspectos que la observación no puede detectar, como es la opción de Ud. De antemano le damos las más sinceras gracias por su apoyo.

1- El objetivo general de la asignatura que impartí se logro satisfactoriamente.
a)totalmente de acuerdo B)de acuerdo C)desacuerdo d)en duda.

2- Los contenidos de la asignatura impartida estuvieron claros y congruentes con los enfoques de la licenciatura.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda

3- Para el desarrollo de la asignatura donde fui responsable. Hubo que hacerle adecuaciones al programa para el logro de los propósitos.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda

4- La estructura de la asignatura coordinada fue la adecuada para el logro de los objetivos, por lo tanto no se le hicieron adecuaciones.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda

5- Los contenidos de las lecturas permitieron la reflexión de los alumnos hacia su practica docente.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda

6- Los elementos teóricos y metodológicos proporcionados en la carrera hasta el 4º semestre , permitió al alumno construir adecuadamente sus proyectos de innovación.
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda

7- Los trabajos finales realizados por los alumnos fueron de buena calidad académica, puesto que retornaron aspectos teóricos, metodológicos y prácticos
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda

8- La evaluación del 4º semestre la desarrollé con base en los trabajos finales de los alumnos
a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda

9- La evaluación del 4º semestre fue todo un proceso puesto que se fue desarrollando conforme al curso. Involucrando: participaciones, trabajos, asistencias y otros indicadores que tome en cuenta.

a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda

10.- En la evaluación participaron tanto mis alumnos como yo, en mi calidad de asesor, lo cual propició una fuerte responsabilidad de cada uno del grupo en general.

a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda

11.- Como asesor se alcanzaron las expectativas que tenía sobre el aprendizaje del grupo.

a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda

12.- El (los) grupo (s) que estuvo (vieron) a mi cargo fue (eron) muy participativos.

a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda

13.- El (los) grupo (s) que estuvo (ieron) a mi cargo no fue (eron) participativos lo cual denotó que no se hacía el estudio individual.

a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda

14.- Mis relaciones con los alumnos propiciaron un alto grado de participación del grupo en las sesiones.

a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda

15.- Las estrategias utilizadas en la coordinación de los grupos, ayudaron a la discusión grupal.

a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda

16.- Mis actitudes adoptadas durante las sesiones grupales, denotaron coherencia con el discurso manejado.

a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) En duda

Si Ud. Considera que hay algún aspecto que no abordé y que desde su punto de vista sea de utilidad para el desarrollo de la investigación, por favor sírvase escribirlo en los espacios de abajo.

ANEXO 14

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A, MÉRIDA, YUC.**

**PRIMER ENCUENTRO ESTATAL DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
PLAN'94**

**SÍNTESIS DE LAS RELATORIAS DE LAS MESAS DE TRABAJO DEL DÍA
13 DE JUNIO DE 1996**

PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS:

I.- ESTRUCTURA DE LOS CURSOS

-Confusión en relación al Área Común y al Área Específica: no se ve vinculación entre ellas.

-En el Área Específica se plantea la preocupación de que no se vislumbra la secuencia lógica de los cursos que la componen.

-En la línea metodológica, existe desarticulación con respecto a: planteamiento de los paradigmas, coherencia y continuidad de los cursos y problemas en el enfoque.

-La línea socioeducativa plantea la interrogante sobre cuál sería el seguimiento en esta línea; asimismo en relación a la pertinencia de ésta para elaborar su proyecto de innovación.

-No hubo concreción en el proyecto curricular para incorporar contenidos regionales.

-La línea de Preescolar cuestiona respecto a la razón por la cual se organizaron los cursos del juego y el de Matemáticas de manera separada. También señalan que el desconocimiento de los contenidos de toda la línea impide descubrir la congruencia entre la misma.

-La Línea Psicopedagógica plantea que el curso de Construcción Social del Conocimiento y Teorías Educativas no tienen relación con los demás cursos, debido a que abordan contenidos filosóficos que tienen relación con la elaboración de una

teoría social desde el punto de vista científico, lo cual resultado demasiado abstracto y no se revierten a los procesos de construcción del conocimiento del niño y de la práctica docente.

CALIDAD DE LOS MATERIALES

-Se expresa que algunas lecturas son complejas y de un nivel de abstracción que impide su comprensión tanto de parte de los asesores como de los estudiantes.

-Se plantea que los materiales tienen un elevado costo y una deficiente encuadernación.

-Existen conceptos que solo en diccionarios especializados se pueden encontrar sus significados.

-Algunas lecturas no abordan el tema de manera clara y concluyente, según opinión de la línea socioeducativa. Por otro lado, plantean que existe un “manoseo” de conceptos de varios autores que propician cierta confusión, ya que cada autor maneja varios conceptos y desde diversos puntos de vista.

-La Línea Psicopedagógica y de Ámbitos plantean que los materiales tienen faltas ortográficas, confusión de palabras y alteración y omisión de letras.

-La Línea de Ámbitos señala que las actividades son extensas y demasiadas en número.

-El curso del Juego es muy teórico y complejo.

-En las guías de trabajo no se contemplan actividades específicas para los maestros que no están frente a grupo.

-No se cuentan con los materiales audiovisuales que la guía propone para los diferentes cursos.

-No se contempla el Contrato Didáctico como un contenido dentro del curso de Matemáticas.

DESEMPEÑO DEL ASESOR

-Se percibe la inexistencia de trabajo colegiado, lo que impide la socialización de experiencias y de identificación de problemáticas comunes.

-Se señala que existen, respecto a los asesores, limitaciones de formación, diversidad de niveles de compromiso con la UPN y la Licenciatura, así como cargas académicas que afectan el desempeño de los mismo.

-Se señala que es un conflicto y un reto para el asesor de UPN despertar en el alumno el verdadero valor de la preparación.

-En la línea del Eje Metodológico no hay clara conceptualización al respecto:

- a) paradigmas
- b) enfoques dentro del paradigma crítico dialéctico

-Los alumnos expresan:

- a) que los asesores tienen problemas personales entre ellos y que lo hacen evidente en los grupos.
- b) En algunos asesores se nota la falta de conocimiento sobre los temas que abordan.
- c) Algunos asesores en su función de moderadores, divagan y no orientan el proceso formativo del estudiante.
- d) Se cae en cortes tradicionalistas, lo que provoca una incongruencia entre lo que se dice y lo que se hace.
- e) En ocasiones el asesor es exigente.
- f) No conocen el plan y las lecturas con anticipación.
- g) No dan a conocer las calificaciones antes de ser registradas en la Administración.

DESEMPEÑO DEL PROFESOR ESTUDIANTE

-Se hace manifiesta una preocupación respecto a la falta de lectura por parte de los estudiantes.

-La metodología de aprendizaje propuesta en la modalidad semiescolarizada genera dificultades entre los estudiantes dado los antecedentes que éstos poseen respecto al rol del asesor y del propio estudiante.

-Es reiterativa la dificultad en la comprensión de los materiales de estudio.

-La Línea Preescolar plantea que existe una resistencia al cambio provocada por la autocrítica que el alumno requiere hacer sobre su propia práctica docente.

EVALUACIÓN

-No existen criterios generales sobre evaluación, autoevaluación y coevaluación, ni tampoco una conceptualización de estos términos.

-Al evaluar se asumen criterios tradicionales, donde es más importante el producto que el proceso.

-La evaluación depende más de criterios particulares y conceptuales de cada asesor.

-Se expresa que la evaluación es unilateral y que los procesos de autoevaluación y coevaluación han sido muy ambiguos, por otro lado se señala que hay que revisar la concepción de autoevaluación, ya que en la práctica ésta puede limitarse a una autoasignación del crédito o calificación.

-Se plantea la necesidad de que los docentes sean evaluados por los alumnos.

-Se opina que los criterios de evaluación son idóneos, pero que éstos no se han aplicado en su totalidad por las condiciones de los grupos.

PROPUESTAS INICIALES

-Crear espacios para el trabajo colegiado

-Que no se eliminen las Antologías Complementarias.

-Que los textos sean más sencillos y que el tamaño de la letra sea mayor

-Integrar la Guía del Estudiante a la Antología Básica con las actividades de estudio y las sugerencias desglosadas al principio de cada Unidad. Los aspectos generales como: presentación de curso, estructura, red conceptual, criterios de evaluación, etc. se incluya al principio de la Antología.

-Que se adjunte un glosario de términos para mayor comprensión de las lecturas.

-El curso de la Institución Escolar propone que se incluyan ejemplos concretos sobre los Paradigmas.

-Que exista una mayor vinculación entre Preescolar y Primaria.

-El curso de Construcción Social sugiere que se amplíe el análisis sobre teorías educativas.

-La Línea Socioeducativa plantea que algunos cursos se encaminen a tratar problemáticas sociales.

-Que se privilegie el trabajo grupal sobre el individual.

-Gestión Escolar propone:

- a) Dar prioridad a los cursos de Computación para esta línea, así como gestionar un aula de computación para los estudiantes
- b) Incluir en los materiales de tronco común el enfoque de la teoría humanística de la Administración Escolar.
- c) Que los cursos que no se hayan tomado en la Licenciatura, después de haber concluido la misma, se conviertan en Diplomados.

- El Eje Metodológico Propone:

- a) Que no se conformen grupos de estudiantes mayores de 25 personas.
- b) Elegir coordinador del Eje Metodológico con capacidad para convocar a reuniones académicas.
- c) Crear espacios de actualizaciones para los asesores con respecto a los enfoques del paradigma crítico dialéctico.

-Se propone que los estudiantes conozcan los programas de Preescolar y de Primaria.

-Se propone un Taller de Educación Básica para que los asesores de UPN conozcan los elementos de ésta.

-Que se concluya con la elaboración del curso regional Escuela. Comunidad y cultura en....

-La evaluación debe de surgir del consenso grupal y no partir de los asesores.

-Que la transformación de la práctica del profesor estudiante se palpe y forme parte del proceso de evaluación.

-Se plantea la necesidad de un programa de actualización permanente para los asesores.

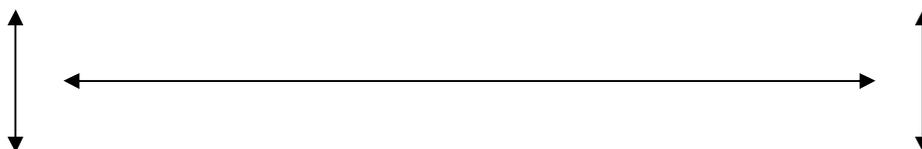
Mérida , Yuc. 13 de junio de 1996

ANEXO 15

HISTORIA REGIONAL, FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN BÁSICA EN LA GUÍA DEL ESTUDIANTE

ESTRUCTURA DEL CURSO

PRIMERA UNIDAD EL ESTUDIO DE LO REGIONAL PARA LA EXPLICACIÓN DE LO NACIONAL	SEGUNDA UNIDAD FORMACIÓN DOCENTE REGION, ENTIDAD Y EDUCACIÓN
Que el profesor-alumno reflexione y adquiera conciencia en torno a la importancia que tiene el estudio de lo regional para la explicación y conocimiento de lo nacional; para ello se busca que conozca las principales interpretaciones sobre el concepto de región y los elementos que lo configuran	Que el profesor-alumno analice las características de las políticas regionales y/o estatales para la formación de docentes y su correlación con las necesidades de la región y su entidad, a fin de que pueda reflexionar sobre el tipo de prácticas docente que demanda su sociedad regional.



TERCERA UNIDAD LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA ENSEÑANZA DE LO REGIONAL EN ...	CUARTA UNIDAD CULTURA PEDAGÓGICA Y PRÁCTICA DOCENTE EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN NACIONAL
Que el profesor-alumno reflexione en torno a la manera en que se ha incorporado el conocimiento y enseñanza de lo regional en su práctica docente cotidiana y las posibles estrategias para mejorarlas	Que el profesor-alumno elabore una alternativa al proceso de enseñanza-aprendizaje para trabajar en el aula de manera más didáctica los contenidos regionales o estatales en la educación preescolar y primaria, alternativa que sea acorde con las necesidades nacionales y con las características de la educación den la región o entidad en que se ejerce

ANEXO 16

ANÁLISIS CURRICULAR

ESTRUCTURA DEL CURSO

