



UNIVERSIDAD  
PEDAGOGICA  
NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

---

---

✓ PROPUESTA METODOLOGICA PARA EL APRENDIZAJE  
GRUPAL EN LOS LABORATORIOS INTEGRALES DE  
DOCENCIA I, II y III DE LA LICENCIATURA EN  
DOCENCIA TECNOLOGICA

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

MARIA ANGELINA SANDOVAL LOPEZ

MEXICO, D. F.

1991

A mis padres  
Jorge y Estela

Quienes en todo momento me  
brindan su amor, cariño,  
comprensión, apoyo...  
por ello y otras cosas más,  
puedo expresar con orgullo  
lo afortunada que soy al  
ser su hija.

A mis hermanos  
Jorge y Arturo

Porque estoy segura de que compartimos la  
misma idea en cuanto a que la felicidad y  
alegría no vienen de afuera, ni es posible  
equiparlas con los bienes materiales que  
se obtienen.

Sin embargo, al meterse las exigencias de  
por medio, los apegos, la cultura, los mie-  
dos; esa felicidad y alegría parecen desva-  
necerse.

No se requiere de grandes esfuerzos para en-  
contrarlas, porque en ustedes y en mí; en -  
nuestro interior están todos los elementos  
para vivirlas.

A mi tía Lupita

Porque de ella siempre he  
recibido una palabra alen  
tadora, un mensaje que -  
forma parte de sus viven-  
cias, emociones y sufri--  
mientos... en ello proyecta  
su gran amor a la vida  
y hacia los demás.

A Enrique

Quien me permite sentir y  
vivir esa experiencia mar  
villosa que llamamos amor.

A Sara Esther

Mi entrañable amiga, por esa  
calidad humana y espiritual  
que integra su ser.

A mis tíos  
Raúl y Maga

A mis tías  
Lau y Gela

A mis primos

Christy, Pepe, Víctor, Maru,  
Kuvassi, Mónica, Leni, Rulo...

A mis traviesos sobrinos.

Davo, Naye, Vicky, Rodri, Ale,  
Christy...

y aun todos aquellos que se  
quedaron en el tintero...

Porque de manera siempre solidaria, la familia se mantiene unida gracias a las bases - que la sostienen; en donde los valores inculcados, han hecho posible que permanezcamos muy cerca, para tendernos una mano siempre que alguien lo necesite.

Sobresalir en la escuela significa:

'aplantar a los demás'

El triunfo de unos cuantos,  
marca la derrota de otros muchos,  
porque la escuela prepara para la competencia  
tanto como la sociedad

Angelina Sandoval

## I N D I C E

INTRODUCCION	9
PROCEDIMIENTO METODOLOGICO	12

### CAPITULO PRIMERO

1. LA LICENCIATURA EN DOCENCIA TECNOLOGICA COMO PROYECTO INSTITUCIONAL DE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION NORMAL Y ACTUALIZACION DEL MAGISTERIO	19
1.1. Profesionalización de la Educación Tecnológica. Procupación de la Política Educativa del Estado.	19
1.2. Panorámica Institucional de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.	29
1.3. Operación de la Licenciatura en Docencia Tecnológica.	35

### CAPITULO SEGUNDO

2. PROBLEMATIZACION CURRICULAR	40
2.1. Planteamiento del Problema.	40
2.2. Estructura Curricular de la Licenciatura en Docencia Tecnológica.	43
2.2.1. Contenido Curricular General.	43
2.2.2. Contenido Curricular de la Línea de Formación Pedagógica.	46
2.2.3. Observaciones a los Objetivos de la Licenciatura en Docencia Tecnológica.	53
2.3. Organización Curricular de la Línea de Formación Pedagógica.	58
2.3.1. Análisis de los Programas.	58
2.3.1.1. La pertinencia entre los objetivos de los cursos de la línea de formación pedagógica y sus contenidos.	61

2.3.1.2.	La duración de los cursos de la línea de formación pedagógica en relación a sus contenidos.	63
2.3.1.3.	Planteamiento teórico y abordaje del conocimiento.	64
2.3.1.4.	Vinculaciones y posibles convergencias entre los cursos de la línea de formación pedagógica y los laboratorios integrales de docencia.	67
2.3.2.	Consideraciones Específicas a los Programas de los Laboratorios Integrales de Docencia.	70
2.3.2.1.	El abordaje del conocimiento, los contenidos y la acreditación.	70
2.3.2.2.	Las incongruencias entre programas y textos de apoyo a la docencia.	74
2.3.3.	Incidencias del Contenido Curricular.	80

### CAPITULO TERCERO

3.	PROPUESTA METODOLOGICA PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL DE LOS LABORATORIOS INTEGRALES DE DOCENCIA.	84
3.1.	Fundamentos Teóricos.	84
3.1.1.	Dimensión Filosófica.	93
3.1.2.	Dimensión Psicopedagógica	100
3.1.2.1.	Características de los grupos de aprendizaje.	101
3.1.2.2.	Las funciones del docente al coordinar grupos de aprendizaje.	107
3.1.3.	Dimensión Sociológica.	111
3.2.	Propuesta para la Operación de los Laboratorios Integrales de Docencia.	116
3.2.1.	Concepción de Laboratorio Integral de Docencia.	116

3.2.2. La Investigación en los Laboratorios Integrales de Docencia.	119
3.2.3. Criterios para la Reestructuración de los Programas de Estudio.	123
3.2.3.1. Programa para el profesor-alumno.	125
3.2.3.2. Programa para el docente-coordinador.	129
3.2.4. Contenidos de los Laboratorios Integrales de Docencia.	130
3.2.4.1. Objetivos.	130
3.2.4.2. Laboratorio Integral de Docencia I.	131
3.2.4.3. Laboratorio Integral de Docencia II.	134
3.2.4.4. Laboratorio Integral de Docencia III.	137
3.2.5. Metodología del Aprendizaje.	140
3.2.6. Criterios de Evaluación y Acreditación,	145
CONCLUSIONES	148
RECOMENDACIONES	155
NOTAS BIBLIOGRAFICAS	157
BIBLIOGRAFIA	167
ANEXOS	172



## I N T R O D U C C I O N

La Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) brinda un servicio educativo a los docentes en general, con el propósito de formar, nivelar y/o actualizar al magisterio nacional. Tiene bajo su responsabilidad la operación de proyectos institucionales, los cuales se encuentran organizados a través de: cursos breves y cursos curriculares de mejoramiento profesional, validados con la puntuación determinada por la Comisión Nacional Mixta de Escalafón, o certificados por un registro de la Dirección General de Profesiones, dependiendo de las características que posean cada uno de ellos.

La Licenciatura en Docencia Tecnológica representa una - de estas tareas, concretada en el proyecto 06; el cual tuvo - su origen en 1985, como resultado del decreto presidencial de 1984, cuando se elevaron al grado académico de licenciatura, los estudios de educación normal.

Asimismo, la Licenciatura es producto de un esfuerzo conjunto desarrollado entre la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), ahora - DGENAM, y la Dirección General de Secundarias Técnicas; con - la finalidad de subsanar, de alguna manera, la ausencia de un proyecto del Estado, para la formación y actualización de docentes del nivel medio técnico.

La Lic. en Doc. Tecn. (LDT) es uno de los proyectos de - la DGENAM con mayor atención, por los convenios interinstitucionales que se han concertado en torno a ella. Este servi - cio se ofrece, principalmente, a los profesores con grupos a su cargo adscritos al subsistema de educación media técnica, - que no tienen grado de licenciatura.

La tesis recepcional expuesta tiene como objetivo presentar una propuesta para el aprendizaje grupal, en los laboratorios integrales de docencia (LID), ubicados dentro del plan de estudios de la LDT, para sensibilizar y despertar el interés de los participantes, en este proceso formativo, en cuanto a las implicaciones y trascendencia que la docencia tiene como quehacer educativo.

La realización de esta investigación obedece al desconocimiento que se tiene sobre el trabajo teórico-metodológico, desarrollado en un LID; tanto por los profesores que imparten las diferentes asignaturas, como por los docentes alumnos que las cursan.

También son notorios algunos errores de interpretación del plan de estudios, al operarse; ya que los programas de estudio que se elaboran, para este fin, no responden a lo propuesto, dando como resultado, por ejemplo, que los LID fuesen considerados una asignatura didáctica abstracta, sin aplicación alguna.

Es importante mencionar que los LID no son exclusivos de la Licenciatura en Docencia Tecnológica, porque forman parte de los diferentes planes de estudio, correspondientes a todas las licenciaturas en Educación, en cualquiera de sus tipos y especialidades (preescolar, primaria, especial, física, etc.).

Por esta razón los laboratorios buscan dar un nuevo sentido teórico-metodológico, al tratamiento de los contenidos de las diferentes líneas de formación que se manejan en estos planes de estudio, y en consecuencia, cobran una importancia decisiva, debido a que propician la articulación entre las Líneas, de manera integrada, y su vinculación con el entorno social inmediato.

Por ello se propone un enfoque distinto, con otros contenidos y metodologías, de tal manera que se forme un nuevo tipo de educador...

más culto, más apto para la práctica de la docencia y de la investigación, con un amplio dominio de técnicas didácticas y de psicología educativa; un educador con una mejor concepción de la sociedad y del hombre...(1)

Así, un Laboratorio Integral de Docencia constituye una modalidad formativa, cuyo propósito fundamental es el análisis e interpretación del fenómeno educativo.

Lo interesante del trabajo que desarrollan los participantes de un LID, está en función del abordaje del conocimiento para la apropiación de los contenidos; éstos no se extraen de los textos; ni se rescatan de los planteamientos teóricos que expone el profesor, más bien se buscan y se indagán en una realidad educativa concreta.

Lo anterior no quiere decir que se excluyan las propuestas teóricas, ya que son las que le dan cuerpo y sustento sólido a las indagaciones efectuadas en el entorno socioeducativo; recuperándose así la necesaria vinculación entre la teoría y la práctica. La teoría, entonces, fundamentará la interpretación y análisis de ese entorno; y se obtiene de los contenidos que integran las diferentes líneas de formación del plan de estudios. De este modo, los LID funcionan como eje articulador de cualquier currículo que los contenga.

Por esta razón, el trabajo en un LID requiere de un contacto constante con la realidad socioeducativa; a través de una serie de investigaciones en la misma, para detectar problemáticas relevantes, y buscarles una alternativa de solución, que pueda ser factible de alcanzar mediante la tarea docente.

## PROCEDIMIENTO METODOLOGICO

Para el desarrollo de este trabajo se realizó investigación documental y de campo.

La primera la constituyó la recopilación de datos a través de la consulta de bibliografía, y documentos pertinentes en la descripción de los diferentes apartados.

La segunda (trabajo de campo) se llevó a cabo mediante entrevistas, para lo cual se eligió una pequeña muestra de alumnos que cursaban el cuarto grado de licenciatura.

Es importante aclarar que el trabajo de campo representa un complemento a la investigación emprendida, y se planteó con el propósito de conocer los puntos de vista de los sujetos, en cuanto a su proceso formativo, y derivar de éste, una serie de inferencias importantes para la estructuración de la propuesta.

Con esta base, se organizó la investigación de la siguiente manera:

1. LA LICENCIATURA EN DOCENCIA TECNOLOGICA COMO PROYECTO INSTITUCIONAL DE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION NORMAL Y ACTUALIZACION DEL MAGISTERIO

El capítulo inicial: Profesionalización de la Educación Tecnológica. Preocupación de la Política Educativa del Estado, justifica la importancia del sistema de educación tecnológica para el desarrollo del país, y las carencias de los profesores de este sistema, en cuanto a una sólida formación pedagógica, necesaria para el ejercicio de su práctica docente.

Se consideró al gremio magisterial técnico, en vista de que la población estudiantil integrante de la Licenciatura en

Docencia Tecnológica (LDT), es de profesores que trabajan en secundarias técnicas, centros de capacitación, centros de enseñanza ocupacional y secundarias generales, en el área de educación tecnológica.(2)

Enseguida se incluyó un breve recorrido histórico de los antecedentes y situación actual de la DGENAM; que es la institución que diseñó, opera y promueve este servicio educativo, a nivel nacional.

Posteriormente se procedió a describir de manera general, la forma en que opera la LDT actualmente,

## 2. PROBLEMATIZACION CURRICULAR

Una vez descrito a grandes rasgos el contexto socioeducativo, donde se ha verificado históricamente la educación tecnológica, en la enseñanza media técnica; la falta de formación pedagógica de que adolecen los profesores pertenecientes a este subsistema, y los aspectos institucionales que contextualizan esta investigación; se procedió a plantear la problemática, ubicando a estos docentes como los usuarios de la LDT y en consecuencia los alumnos de los laboratorios integrales de docencia.

En este planteamiento se incluyó una explicación de la manera en que se determinaron cuestiones importantes para precisar la problemática.

Posteriormente, se realizó, a nivel general, una descripción del contenido curricular de la LDT (información concentrada en cuadros); a nivel particular se trabajó un análisis de la organización curricular de la Línea de Formación Pedagógica, así como de los programas que la integran; finalmente, a nivel específico, se analizaron los programas de los labora

torios integrales de docencia I, II y III, de donde se derivó la propuesta metodológica, que es objeto de este trabajo.

### 3. PROPUESTA METODOLOGICA PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL EN LOS LABORATORIOS INTEGRALES DE DOCENCIA

La propuesta consta de dos apartados estructurados de la siguiente manera:

a) Fundamentos Teóricos.- Donde se define la manera como se entenderá el trabajo escolar, bajo la modalidad de laboratorio de docencia; cuya dinámica fundamental será la investigación para constituirse en un espacio de reflexión de la práctica docente; que cobra importancia al explicarse a partir de las tres dimensiones de la educación institucionalizada:

- La dimensión filosófica o concepción que se tiene sobre la actitud que mantiene el sujeto al ponerse en contacto con el objeto de conocimiento, y las características del objeto cognoscitivo en el proceso del conocimiento.

El aprendizaje, en este sentido, se entiende desde un punto de vista dialéctico; es decir, por un lado la interacción del sujeto cognoscente (docente y alumnos) y objeto cognoscitivo (entorno socioeducativo); y por otra parte, la práctica docente concebida como praxis, en la que el docente responde a las demandas del entorno social, a través de su quehacer, para transformarlo, y a su vez, los requerimientos del entorno social transforman su tarea docente.

Para integrar esta dimensión se analizaron principalmente los planeamientos de Adam Schaff, Azucena Rodríguez, Margaritha Pansza, Porfirio Morán Oviedo, Esther Pérez Juárez, O. Yajot. Adolfo Sánchez Vázquez, Francisco Covarrubias, Eli de Gortari, etc.

- La dimensión psicopedagógica consiste en la manera en que el docente organiza los contenidos de un curso para la elaboración de los conocimientos en el grupo a su cargo y de este modo promover los aprendizajes determinados en el programa escolar. El enfoque que se le da a esta dimensión en los laboratorios integrales de docencia, parte de la propuesta psicoanalítica de grupo operativo trasladada a la coordinación de grupos de aprendizaje; de la cual los especialistas en esta última tendencia han retomado ideas, términos, conceptos que en la dinámica de grupo operativo se trabajan.

Esto no implica que los coordinadores de los LID tengan que ser necesariamente psicoanalistas, ya que su función está más encaminada a propiciar el aprendizaje y la constitución de los alumnos como grupo, mediante un trabajo individual previo, la puesta en común a través del diálogo y la interacción constante de todos los elementos del grupo, quienes toman como referente los sustentos teóricos propuestos por el docente.

La condición principal de esta dinámica es el enriquecimiento de las ideas vía el diálogo entre los miembros del grupo escolar, encaminado a la elaboración de un esquema de referencia grupal y no a la imposición de criterios, lo que genera la discusión, provocando la presencia de conductas agresivas, destructivas y por ende la competencia y desintegración del grupo.

De este modo el conocimiento no se concibe como algo estático que pueda ser destruido, porque está en constante transformación y renovación, inmerso en un entorno social; de ahí la concepción dialéctica de aprendizaje.

Para estructurar la dimensión psicopedagógica se consideraron entre otros, los planteamientos de Enrique Pichón Riviere, José Bleger, Armando Bauleo, Carlos Zarzar Charur, Rafael

Santoyo, Edith Chehaybar, Esther Pérez Juárez, Porfirio Morán Oviedo, etc.

- La dimensión sociológica implica la forma en que trascienden los aprendizajes promovidos al docente-alumno en su entorno socioeducativo; y la manera en que ese entorno incide en los contenidos que generan estos aprendizajes.

La perspectiva teórica de esta dimensión, planteada en los LID es la llamada Teoría de la Reproducción y la Transformación, sustentada principalmente por Henry Giroux, quien propone que no basta con el reconocimiento de que existe un reproducionismo económico evidenciado a través de la correspondencia entre el ámbito escolar y los modos de producción capitalista; esto es la formación de individuos aptos para incorporarse como fuerza de trabajo a las relaciones sociales de producción vigentes; sino que sus planteamientos teóricos van más allá de este reproducionismo.

En este sentido, Giroux junto con otros teóricos, sostiene que a partir de la toma de conciencia de los aspectos anteriormente marcados, el individuo debe buscar la transformación de estas relaciones hegemónicas mediante el análisis profundo de las categorías culturales y la manera de transmitir las (legitimadas por la clase económicamente privilegiada); y de este modo rescatar principios culturales más congruentes con los requerimientos del entorno social inmediato; denotando su importancia y al mismo tiempo avalando las manifestaciones culturales de los diferentes estratos sociales, a lo cual debe responder la educación institucionalizada.

Con base en lo anterior los LID, pretenden vincular los conocimientos propuestos en el plan de estudios con los requerimientos que el entorno social demanda (en materia de docencia tecnológica), de los profesores-alumnos, para que busquen



una alternativa de trabajo más creativa y congruente, y se de note la importancia del desarrollo tecnológico, no sólo como reproduccionismo cultural, sino como construcción de recursos técnicos adecuados a las necesidades de la sociedad en que viven.

Para organizar los supuestos teóricos de esta dimensión se consideraron las aportaciones de Antonio Gramsci, Louis - Althusser, Henry Giroux, Pierre Bourdieu, Michael Apple, etc.

b) Propuesta para la Operación de los Laboratorios Integrales de Docencia, donde se describe, a partir de los referentes teóricos mencionados, los criterios propositivos para su correcta aplicación en la LDT.

Para la construcción de esta parte fundamental de la investigación, se contemplaron los siguientes aspectos:

- . Concepción de laboratorio integral de docencia;
- . La Investigación de los LID;
- . Criterios para reestructurar programas de estudio;
- . Descripción de objetivos, contenidos y forma de trabajo en los LID;
- . Metodología del Aprendizaje; y
- . Criterios para la evaluación y acreditación.

#### 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

Como resultado del análisis elaborado en este trabajo recepcional, se expusieron los corolarios obtenidos del estudio realizado en el curriculum de la Licenciatura en Docencia Tecnológica y las estrategias institucionales para consolidar - los laboratorios integrales de docencia, como ejes articulados de este plan de estudios.

A manera de cierre en lo que respecta al procedimiento metodológico, es importante mencionar que para la construcción de esta investigación, fue necesario recuperar toda la experiencia derivada del continuo trabajo docente desarrollado en la DGENAM; sobre todo la obtenida a partir de la impartición de tres módulos en la Maestría en Educación Superior.(3)

Esta vivencia formativa, permitió conocer la fundamentación y operación de un modelo académico basado en la organización curricular por módulos, de aquí que los sustentos teóricos y metodológicos de este plan de estudios, hayan aportado ideas esenciales para la conformación de esta propuesta.

## CAPITULO PRIMERO

1. LA LICENCIATURA EN DOCENCIA TECNOLÓGICA COMO PROYECTO INSTITUCIONAL DE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION NORMAL Y ACTUALIZACION DEL MAGISTERIO.

1.1. Profesionalización de la Educación Tecnológica. Preocupación de la Política Educativa del Estado.

La preocupación del Estado mexicano por formar cuadros básicos acordes a las necesidades y vinculados al desarrollo productivo del país, es un planteamiento que sexenio con sexenio se ha venido incorporando al sector educativo en general.

Por lo anterior, la educación tecnológica (junto con los demás niveles) ha llevado a costas la responsabilidad de formar profesionistas, docentes, obreros y técnicos especializados; cuya preparación responda a los requerimientos sociales, políticos, educativos y económicos de la nación, lo que aún no se ha consolidado.

El Sistema de Educación Tecnológica es coordinado por la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, de la cual dependen las Direcciones Generales de: Institutos Tecnológicos, Educación Tecnológica Industrial, Educación Tecnológica Agropecuaria y Forestal, Ciencias y Tecnologías del Mar, Unidad de Centros de Capacitación y Secundarias Técnicas.

A su vez esta Subsecretaría, coordina como unidad descentralizada al Instituto Politécnico Nacional y como organismos descentralizados al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y al Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial (CENETI).

Por medio de estas unidades, se atienden servicios educacionales

tivos que abarcan desde la capacitación para el trabajo, hasta la formación de personal técnico del más alto nivel, abarcando las áreas agropecuaria, del mar, e industrial y de servicios.(4)

La evolución que ha tenido en México la educación tecnológica es producto de un conjunto de factores tales como el desarrollo social y económico de México, y la filosofía de la política educativa imperante en los diferentes gobiernos.

En este sentido, los discursos políticos sexenales sobre la educación mexicana, le dan una importancia decisiva, al considerarla como la impulsora del país hacia su desarrollo integral, sin embargo a pesar de los múltiples esfuerzos por elevar la calidad de la educación, todavía no se consolida esa vinculación escuela-sociedad.

Una manera de constatarlo es a través de los diferentes mensajes de la política educativa:

En 1959, (sexenio de Adolfo López Mateos) Eugenio Méndez Docurro, quien en su calidad de Director del Instituto Politécnico Nacional, deja ver claramente, en un discurso pronunciado, la política Educativa a nivel tecnológico que, congruente con el estado, proporcionaba una perspectiva favorable a las necesidades de la población estudiantil, así como de la nación en general.

México no puede resignarse a observar impasible el acelerado progreso de las ciencias y de las tecnologías que tiene lugar en otros países, y los científicos y técnicos mexicanos no deben conformarse con una actividad secundaria en estos aspectos, pues tal actitud sería una confesión de impotencia y una muestra de desesperanza. El Gobierno Federal hace y hará el máximo esfuerzo para que nuestros científicos y técnicos dispongan de las facilidades conducentes a su adecuado - -

adiestramiento tendiente a la investigación fecunda, a la experimentación aleccionadora, al ejercicio generoso del magisterio y a la planeación, estudio y operación de lo que será la industria mexicana. Toca a nosotros todos (sic): funcionarios, egresados, profesores, estudiantes y trabajadores del Instituto apreciar ese esfuerzo de nuestro gobierno y corresponderle con nuestro trabajo intenso. (5)

Es importante hacer mención que en el sexenio de Adolfo López Mateos, precisamente como respuesta a la política educativa de darle impulso a la enseñanza tecnológica, surgen las secundarias técnicas con la idea de que los egresados contarán con los conocimientos básicos de algún oficio o especialidad tecnológica y de no continuar con los estudios de educación media superior, se incorporarán al trabajo productivo; esto difícilmente se cumple, debido a la escasa preparación técnica que reciben los alumnos.

En el período presidencial de Gustavo Díaz Ordaz, se determina un mayor presupuesto a la educación y nuevamente se reitera el papel de la educación tecnológica al considerar que...

El movimiento industrial de México, debe estar al servicio de México, y no lo está cuando enriquece a unos pocos y empobrece a muchos, por persistente baja productividad, por mala localización, por bajos salarios, por exorbitantes utilidades o altos precios. Ello nos hace comprender que el sistema económico mexicano considera como factor fundamental al hombre y no acepta su explotación para generar riquezas. Se impone entonces la necesidad de fincar las bases de una productividad elevada que beneficie a las mayorías para satisfacer en forma equilibrada y justa sus necesidades. (6)

Según lo anterior, la productividad se desarrollaría si se capacitara y formara al personal idóneo para desempeñar -

las funciones necesarias en el campo técnico, lo cual a su vez permitiría, elevar su nivel de vida de esos individuos, - aminorando los desequilibrios económicos tan marcados en nuestra sociedad.

Estos señalamientos marcan una intención recurrente de la política educativa en la historia de México, lo que ha estado lejos de cumplirse, para lograr que las clases desprotegidas obtengan beneficios.

La problemática se ha acentuado y escapa de las posibilidades gubernamentales su solución. Las diferencias económicas y sociales entre los ciudadanos son cada vez más dramáticas, minando de este modo, la manera de lograr el desarrollo pleno de la nación.

Uno de los problemas fundamentales a los que se ha enfrentado la educación tecnológica, es la ausencia de un programa abocado a la formación de este tipo de profesionales. El Estado ha venido impulsando este importante sector, sin percatarse en la necesidad de formar una planta docente exclusiva para el nivel técnico, encargada de atender a los estudiantes adscritos a la educación tecnológica.

En este sentido, son los egresados de escuelas tecnológicas de nivel superior (o bien de instituciones de carácter terminal); los que se integran al ejercicio de la docencia, una vez concluida su preparación profesional.

Es entonces en el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz que por iniciativa gubernamental se crea la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial (ENAMACTI).

Esta escuela, fue la primera a nivel oficial, encargada de formar a los profesores que integrarían la planta docente

de escuelas secundarias diurnas, técnicas y/o centros de capacitación, atendiendo asignaturas relacionadas con el área tecnológica como: Mecánica Automotriz, Electricidad, Dibujo Técnico, Industria del Vestido, Máquinas y Herramientas, Electrónica, Cultura de Belleza, Cocina, Taquimecanografía, etc. Los estudios que se realizaron en la EAMACTI tuvieron una equivalencia con la Normal Básica. La duración de la carrera era de cuatro años; en donde, además de cursarse asignaturas de la especialidad elegida, se abordaban otras disciplinas científico-pedagógicas de apoyo a los currícula, para proporcionarle al alumno una formación integral.

Una vez concluidos los estudios, los egresados al obtener el título de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial, se podían incorporar a la docencia en alguna escuela de enseñanza media básica, secundarias generales, técnicas o centros de capacitación.

Con la reforma educativa de 1970, se vuelve hacer patente la idea de que la educación debe orientarse hacia el desarrollo, y se considera que la educación técnica es, la que de manera más clara, estaba en posibilidades de hacerlo factible.

En el sexenio de José López Portillo se lanzó una proclama convocando a una 'alianza para la producción', cuya intención estaba encaminada a propiciar una estrecha vinculación entre el sector educativo y el aparato productivo. Al respecto Fernando Solana como Secretario de Educación Pública argumentó la necesidad de:

mantener una vigorosa ciencia al día, vinculada al proceso educativo, al adoptar su carácter de disciplina dentro de un curriculum. De esta manera ciencia-investigación-enseñanza, quedan íntimamente relacionadas. Es así que la necesidad de formar hombres capaces de producir y crear ciencia y tecnologías nacionales, nos ha obligado a

orientar y ajustar la educación técnica para que, sin perder sus fines en favor del hombre, de la sociedad y de la nación mantenga su adecuación a los métodos, la objetividad, la continuidad y la profundidad requeridos para propiciar un desarrollo firme, constante, permanente e integral de México, dentro de un marco de justicia social.(7)

Sin embargo aunque la tendencia de ambos sexenios fue impulsar la educación tecnológica, no se tienen noticias del papel que desempeñó la ENAMACTI en este período, ni de la creación de otras alternativas para la formación de docentes que atendieran este tipo de educación, y a pesar de lo desprovisto que se encontraba el subsistema de educación tecnológica, en cuanto a la ausencia de escuelas formadoras de docentes, la ENAMACTI cierra sus puertas en 1983, por razones políticas (según argumentaron egresados de esta escuela), aunque en el Plan Nacional de Desarrollo del sexenio 1983-1988, se menciona que las instituciones tecnológicas...

no podrán mantenerse indiferentes a los reclamos del sistema productivo, pues faltaría a su cometido de contribuir al desarrollo del país... México cuenta con un gran número de instituciones tecnológicas. Es indispensable ahora consolidar lo ya logrado, mediante el reforzamiento de los programas académicos y su articulación con las necesidades sociales.

La educación tecnológica deberá lograr una mayor coordinación y flexibilidad para adaptarse con relativa facilidad a las exigencias de su entorno. Deberá formar cuadros medios para la industria y proporcionar además los elementos técnicos organizativos que requiere el país para que, junto con estímulos adecuados y la coordinación debida con otros sectores del gobierno y de la sociedad, se puedan constituir unidades económicas de carácter social que eleven el empleo, el ingreso y el bienestar de los estratos menos privilegiados de nuestro país.(8)

Todo lo mencionado da una idea clara de las políticas educativas planteadas, en períodos recientes de la historia



de la educación técnica en México, de lo cual se podría concluir que, en cada período subyace un interés común similar: impulsar el desarrollo económico, político y social del país, a través de la productividad del sector educativo tecnológico, tratando así, de evitar la desigualdad social prevaleciente y la acumulación de la riqueza en unas cuantas manos. Fueron propósitos que han quedado a nivel discursivo porque es bien sabido que la realidad se contrapone irremediablemente.

Los procedimientos para alcanzar los fines mencionados han sido diversos, sin embargo, en la actualidad, se ha cuestionado la capacidad de respuesta del sistema de educación tecnológica, a las demandas que conlleva la modernización de la planta productiva del país, porque pareciera que la capacidad de respuesta va a la zaga de los requerimientos.

Esto ha impedido una plena congruencia entre el producto educativo y las demandas del sector económico; ideas reforzadas por el diagnóstico que señala el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, el cual postula que "la vinculación de la educación media superior con las necesidades sociales y el aparato productivo de bienes y servicios no ha alcanzado los niveles deseables".(9)

En lo que respecta a la educación tecnológica superior, el mismo programa argumenta que:

la transformación de la planta industrial y de servicios y el rápido desarrollo tecnológico, obligan a que los planes y programas de estudio subrayen el conocimiento de los métodos y de sus aplicaciones en la solución de problemas concretos y la capacitación para la actualización periódica de conocimientos... la acelerada expansión del sistema determinó la integración de la planta docente con criterios dominados por el apremio. La mejor capacitación del personal académico destaca como una prioridad. (10)

De aquí que el Programa para la Modernización considere que "las acciones de capacitación y actualización de docentes son insuficientes y no hay la adecuada comunicación ni coordinación de los organismos que se ocupan de ellas, por lo que la superación de su desempeño no es debidamente atendida".(11)

De este modo, es necesario hacer especial mención en la necesidad de un programa de formación de docentes a nivel técnico, porque se ha tenido que improvisar profesores, que con una marcada ausencia de un perfil docente, están atendiendo grupos escolares en todos los niveles; es decir, al no existir oficialmente escuelas encargadas de la formación de los docentes del nivel técnico, son los egresados de estas instituciones quienes sin una preparación pedagógica adecuada se incorporan al trabajo docente.

La Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, ante la ausencia de un proyecto de formación y actualización de profesores de educación técnica trata de subsanar la problemática para que, a través de sus diferentes Direcciones Generales se proporcionen cursos de capacitación y mejoramiento profesional a estos docentes en servicio.

Se reconoce que los egresados de instituciones del nivel tecnológico tienen una basta preparación académica en cuanto a su especialidad, pero carecen de las bases didácticas fundamentales para el desempeño del trabajo docente, esto de alguna manera los limita en el ejercicio de su práctica, ante aquellos que son profesores de formación. De ahí la necesidad de crear los mecanismos pertinentes para aquellos docentes que deseen complementar su formación en el campo pedagógico.

Un ejemplo del cual se tienen datos, lo constituyó un programa de capacitación interna organizado por la Dirección

General de Secundarias Técnicas (DGST), en 1985-1986; a través de su unidad de Capacitación y Actualización.

La idea que se tuvo comprometió a todo profesor en servicio, que trabajara en secundarias técnicas, a que asistiera por lo menos a uno de los cursos que se ofrecían. La DGST, para cubrir sus metas, solicitó la colaboración académica del personal calificado de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (ahora DGENAM), quien los apoyó en la impartición de cursos como: Didáctica General, Evaluación del Aprendizaje, Psicología del Aprendizaje, Procesos Psicológicos del Adolescente, Dinámica de Grupos, Práctica Docente Dirigida, Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación, Diseño y Elaboración de Materiales Didácticos, Política Educativa, entre otros.

Sin embargo a pesar del esfuerzo, los cursos en el subsistema fueron insuficientes, ya que, "más del 40% de los docentes no han recibido curso alguno de carácter pedagógico... Ello habla en detrimento de la calidad del servicio educativo".(12)

Considerando lo anterior el Programa para la Modernización Educativa señala que:

Una práctica docente de calidad coadyuva a concretar los objetivos de una educación relevante, tanto en términos de formación para el trabajo como de preparación para estudios superiores. Por tanto se reforzarán las acciones orientadas a la formación y actualización y titulación de los docentes en servicio .(13)

Como respuesta a este aparato del Programa para la Modernización Educativa, en la parte que corresponde a formación y actualización de docentes del nivel tecnológico, y lo expuesto en el Plan Nacional de Desarrollo, se encuentra la Licen-

ciatura en Docencia Tecnológica que desde 1985, dió inicio - con la primera generación , cuyo propósito es elevar el nivel académico de los profesores que laboran en el subsistema de:

Secundarias Técnicas, Centros de Capacitación y Centros de Enseñanza Ocupacional.

La operación de este plan de estudios tiene una razón de ser, si bien la mayoría de estos maestros fueron formados en la ENAMACTI o en otras instituciones de nivel técnico, su preparación académica no es suficiente y debe ser renovada y actualizada de acuerdo a los avances científicos y tecnológicos vividos en la actualidad.

Asímismo es pertinente que estos docentes no sean solamente portadores de un conocimiento que debe ser asimilado y reproducido por el alumno, sino que este proceso de actualización y nivelación les permita ejercer una práctica docente diferente, dejando atrás las posturas mecanicistas y verbalistas, para hacer de la docencia una actividad generadora de aprendizajes significativos para los alumnos.

## 1.2. Panorámica Institucional de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

El viernes 17 de marzo de 1989, en el Diario Oficial de la Federación sale a la luz pública el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, dándose a conocer entre - otras cosas, la fusión de: las Direcciones Generales de Educación Normal (DGEN) y de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), para conformar la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio - - - (DGENAM).

Entre sus funciones está la de coadyuvar al mejoramiento y superación de la calidad de la práctica docente, a través - de la actualización del magisterio en servicio, como apoyo a la modernización educativa, iniciada en el presente sexenio.

La prestación de este servicio tiene un carácter histórico, ya que fue de la competencia de la DGCMPM, cuyo antecedente fue el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio -- (IFCM), el cual se creó el 19 de marzo de 1945 a iniciativa - de Jaime Torres Bodet, quien fungía como secretario de educación pública durante el gobierno del Lic. Manuel Avila Camacho. La finalidad de este instituto fue la de capacitar a -- los profesores de educación primaria, que ejercían la docencia de manera improvisada, sobre todo en las áreas rurales y marginadas, para otorgarles el título profesional que acreditara su preparación magisterial.

El diseño curricular propuesto por el IFCM, abarcaba - - seis años de formación, los primeros tres de educación secundaria y los tres restantes de educación normal. El desarrollo de la capacitación se efectuó mediante cursos por correspondencia empleando recursos como: guías didácticas y de estudio autodirigido, prácticas escolares, etc.; y a través de la

Normal Oral, constituída por un sistema de enseñanza a distancia con sesiones escolarizadas intensivas durante los períodos vacacionales, y sabatinas, con tareas extraclase, para evitar que el profesor-alumno, abandonara sus grupos escolares por asistir a los cursos. Las acciones del IFCM permitieron que ésta institución se constituyera en la escuela normal más grande del mundo.

Debido a la demanda de los cursos de capacitación, el IFCM; creó un sistema de enseñanza radiofónico para difundir las clases y que llegaran a las regiones más apartadas del país.

Hacia 1971, con la reforma educativa emprendida por el Lic. Luis Echeverría Alvarez, se busca fortalecer los mecanismos de actualización de docentes, entendidos como el factor esencial de la educación. Por esta razón el IFCM se transforma en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM) modificando sus funciones por las de actualización de docentes en servicio; omitiendo la capacitación al considerarla improcedente por escases de usuarios.

La DGMPM inicia sus funciones, durante el período 1971--1977, a través de los siguientes proyectos:(14)

- . Plan de Emergencia para la Actualización y el Mejoramiento Profesional de Profesores de Primaria.
- . Programa para la atención de Profesores de Educación Secundaria.
- . Programa Nacional de Mejoramiento de la Escuela Rural Unitaria.
- . Taller Pedagógico para el Mejoramiento de las Aulas Rurales Móviles.

- . Centros de Mejoramiento del Personal Bilingüe de la Subdirección General de Educación Extraescolar.
- . Proyecto para la Actualización del Magisterio de Educación Media Básica.

Hacia 1978 se le confiere nuevamente a la institución el establecer un Programa Nacional de Capacitación del Magisterio, con la finalidad de que los profesores de educación primaria de los estados, municipios, y federación, así como los que laboraran en escuelas particulares, lograran profesionalizarse y obtener el título de profesores de educación primaria. La inclusión de este programa en las tareas de la institución permitió precisamente la adopción del nombre de Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, el cual persistió hasta 1989, en que se fusionó con la Dirección General de Educación Normal (DGEN).

"Mientras tuvo vigencia la DGCMPM, estuvo organizada por una parte técnico-administrativa integrada en tres Subdirecciones: Planeación y Vinculación Normativa, Medios Didácticos y Operación, y la Coordinación Administrativa"(15), aunque el primero de julio de 1984, al firmarse el acuerdo de homologación académica la DGCMPM se incorpora al modelo de educación superior y se hace necesario modificar su estructura orgánica, creándose el Centro de Investigación y Desarrollo Profesional del Magisterio (CIDEPROM), que se encargaría de las tareas inherentes a la práctica docente de capacitación y actualización magisterial.

Para llevar a cabo su función el CIDEPROM se organiza en tres divisiones de estudio que aglutinan once áreas académicas; y tres áreas de apoyo técnico-administrativo: Integración y Evaluación, Coordinación y Desarrollo de Cursos; y Administrativa.

El CIDEPROM estuvo encargado de diseñar y elaborar los planes y programas de estudio, métodos educativos y materiales didácticos para apoyar los cursos de capacitación y actualización dirigidos a los docentes en servicio.

"Con la fusión de la DGCMPM y la DGEN, nace la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio -- (DGENAM) y se crea el Centro de Actualización del Magisterio (CAM-DF); sustituyendo al CIDEPROM".(16)

La estructura orgánica de la DGENAM está constituida de la siguiente manera:

- . Coordinación Administrativa
  - . Subdirección de Planeación y Apoyo a los Sistemas Coordinados de Educación Pública (SCEP)
  - . Subdirección de Operación en el D.F.
  - . Subdirección de Investigación Educativa
  - . Subdirección de Desarrollo Curricular
  - . Subdirección de Medios Didácticos
  - . Subdirección de Extensión Educativa
- Dirección  
Técnica

El CAM D.F. forma parte de la Subdirección de Operación y su estructura orgánica es la misma que poseía el CIDEPROM.

Los proyectos institucionales que desarrolla el CAM D.F. son los siguientes:

- Proyecto 01 Actualización Docente en Educación Preescolar.
- 0.1.1. Interpretación y Manejo del Programa.
  - 0.1.2. Administración para Directivos.
  - 0.1.3. Adecuación de Programas en Zonas marginadas y Rurales.
  - 0.1.4. Desarrollo de la Comunidad.



Proyecto 02 Actualización en Educación Primaria.

- 0.2.1. Interpretación y Manejo del Programa Integrado.
- 0.2.2. Orientación Técnico-pedagógica para Maestros.
- 0.2.3. Adecuación de Programas en Zonas Marginadas y Rurales.
- 0.2.4. Administración para Directivos.
- 0.2.5. Desarrollo de la Comunidad.

Proyecto 03 Actualización Docente en Educación Media.

- 0.3.1. Orientaciones Didácticas para el Manejo del Programa.
- 0.3.2. Conocimientos Específicos del Area.
- 0.3.3. Administración para Directivos.
- 0.3.4. Desarrollo de la Comunidad.
- 0.3.5. Apoyo Pedagógico para Directores y Subdirectores.

Proyecto 04 Cursos Básicos para Todos los Niveles.

- 0.4.1. Cultura Pedagógica.
- 0.4.2. Cultura General.
- 0.4.3. Jornadas de Superación Magisterial.

Proyecto 05 Actualización Docente en Educación Normal.

- 0.5.1. Orientaciones Didácticas para el Manejo del Programa.
- 0.5.2. Conocimientos Específicos del Area.
- 0.5.3. Administración para Directivos.
- 0.5.4. Desarrollo de la Comunidad.

Proyecto 06 Capacitación al Magisterio en Servicio.

- 0.6.1. Técnicos del Nivel Superior en Educación para la Salud y el Ambiente.
- 0.6.2. NIVEL LICENCIATURA PARA PROFESORES EN EDUCACION TECNOLÓGICA
- 0.6.3. Profesores en Educación Física.

Proyecto 07 Universidades e Institutos de Educación Superior.

- 0.7.1. Universidad Autónoma de Campeche.

Proyecto 08 Educación para Adultos

0.8.1. Unidad de Servicios Educativos Básicos de Primaria,

0.8.2. USEB de Secundaria.

0.8.3. USEB de Preparatoria.

Proyecto 09 Audiovisual.

0.9.1. Televisión.

0.9.2. Radio.

0.9.3. Cine.

Finalmente para concluir este apartado, es pertinente mencionar que la política institucional busca unificar esfuerzos para lograr la superación profesional de magisterio, partiendo del entendido que su actividad: la docencia, es considerada como una de las funciones más importantes para la conformación de una sociedad mejor.

### 1.3. Operación de la Licenciatura en Docencia Tecnológica.

Para alcanzar el objetivo planteado en el sexenio 1982-1988, de elevar la calidad de la educación en todos los niveles, se consideró indispensable iniciar con la formación integral de los docentes, al considerar que los problemas arrastrados por la educación, década con década, han sido ocasionados, entre otras cosas, por la ausencia de una preparación sólida que le permita al maestro realizar una efectiva práctica educativa y docente.

Para el logro de tan ambicioso planteamiento educativo, se pretendió entonces, fortalecer la calidad académica a partir de la formación y actualización del magisterio en todos los niveles y tipos de enseñanza. La iniciativa de crear una licenciatura para profesores en servicio que trabajan a nivel medio técnico, responde a esta idea.

De este modo la justificación para echar andar un proyecto institucional como lo es la Licenciatura en Docencia Tecnológica, fue congruente con la política gubernamental, al presentarse un plan de estudios que, desde el punto de vista oficial, sería la expresión de un nuevo modelo académico con un enfoque integral, sistemático y con finalidades eminentemente formativas.

Si bien la LDT comparte algunos aspectos curriculares con las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, Educación Física, Educación Especial, etc. (el tronco común es el mismo para todas); su objetivo es exclusivo para el tipo de población docente que la integra,

porque busca formar profesionales en el campo de la educación tecnológica, que conscientes de la labor que desempeñan, y fortalecidos por los aspectos teórico-metodológicos abordados durante su formación, logren una

transformación cualitativa de su práctica docente y que ello redunde en beneficio de sus alumnos y sociedad en general.(17)

Los profesores interesados en cursar estos estudios, deben estar adscritos a planteles de Secundarias Técnicas, Centros de Capacitación o Centros de Enseñanza Ocupacional, además de cumplir con el requisito tal y como lo señala la Ley Federal de Educación y tener como antecedente, estudios de Bachillerato o equivalente.

Existe también el requisito de haber cursado la Nivelación Pedagógica (NP), el cual es un programa dependiente de la Unidad de Capacitación y Actualización de la Dirección General de Secundarias Técnicas.

Los cursos de NP, se desarrollan en forma intensiva en los meses de julio y agosto, trabajándose un grado en cada período hasta completar tres.

La DGENAM, apoya en la impartición de alguno de estos cursos, aunque la mayoría del personal académico ha sido preparado por la misma Unidad de Capacitación y Actualización de Secundarias Técnicas.

Las materias que se cursan en la Nivelación Pedagógica son:

#### Primer Grado

Psicología General  
Didáctica General  
Filosofía de la Educación  
Diseño y Elaboración de  
Recursos Didácticos

#### Segundo grado

Estudio y Educación del Adolescente  
Historia de la Educación en México  
Tecnopedagogía  
Evaluación Educativa

### Tercer grado

Psicología Educativa  
Práctica Docente  
Política Educativa  
Dinámica de Grupos

Asimismo se requiere que los profesores interesados en cursar la Licenciatura estén involucrados en la docencia, tanto en actividades académicas, como tecnológicas, aunque se ha permitido también el acceso a directivos, así como a prefectos, siempre y cuando tengan bachillerato y hayan cursado la Nivelación Pedagógica.

Dado que la población estudiantil de la licenciatura en Docencia Tecnológica la conforman profesores en servicio, se diseñaron dos modalidades en cuanto al desarrollo curricular: abierta y escolarizada.

Los cursos abiertos son los sábados y se trabajan dos materias por día con una duración de tres horas cada una, hasta cubrir diez sesiones; 30 horas efectivas son de clase y 10 horas para trabajos extraescolares que los alumnos distribuyen en la semana de acuerdo a sus necesidades y horario de labores. Los cursos sabatinos se realizan en la mayor parte del año escolar a excepción de los períodos vacacionales.

Julio y Agosto son los meses para los cursos escolarizados, se trabajan sesiones de tres horas con dos materias, el tiempo es distribuido de igual manera que los sabatinos, sólo que en forma intensiva, es decir diariamente, puesto que los participantes se encuentran en vacaciones escolares.

Cabe señalar que los profesores-alumnos que cursan la LTD no tienen descarga académica al realizar sus estudios. Sino que están obligados a cumplir rigurosamente con su horario de labores.

Durante los cursos de verano se cubren ocho semanas de trabajo efectivo de lunes a viernes trabajandose 4 espacios curriculares; por lo que la duración de la Licenciatura en Docencia Tecnológica es de cuatro años.

Para tener una idea más clara en cuanto a la población estudiantil actual que integra la Licenciatura en Docencia Tecnológica en el D.F., la información se encuentra concentrada en un cuadro con los datos estadísticos de la misma a partir de su creación (Anexo 1).

El servicio se brinda desde 1985 tanto en el D.F., como en los Centros de Actualización del interior del país pertenecientes a la DGENAM.

A partir de 1989 se incorporan dos nuevas sedes; dependientes de la empresa Cruz Azul, una en Hidalgo y la otra en Lagunas Oaxaca; a las cuales se les imparte la LDT a través del CAM, D.F.

"Teneis que tomar en cuenta, ciertamente, los imperativos que, por tradición, por deseo de organización, y a veces también por burocratismo, animan una mecánica que nos impone desde fuera unas normas y un ritmo. Pero no haréis nada válido si no conseguís el engranaje indispensable para el elemento humano que os entregan para formar, si no alcanzáis una armonía en las disposiciones, una técnica de trabajo y de vida que os permita producir no monstruos, sino hombres"

Celestin Freinet

## CAPITULO SEGUNDO

## 2. PROBLEMATIZACION CURRICULAR

## 2.1. Planteamiento del Problema

... se apeló a la escuela, y a su currículo, con el fin de que se transformaran en el instrumento esencial para la legitimación del conocimiento, dentro de la sociedad industrial. En resumen: - para que se transformaran en los instrumentos - del control social que ayudan a asegurar el mantenimiento del sistema social, su conocimiento, - su status, su estratificación y, sobre todo, su poder.

John Eggleston

Formar parte de la planta docente de coordinadores de la LDT y trabajar los cursos de Laboratorio Integral de Docencia I y III, así como participar en la elaboración del material de apoyo a la docencia de éste último, me permitió ubicar una problemática real, necesaria de abordar propositivamente en lo que respecta al funcionamiento de los Laboratorios Integrals de Docencia.

Investigar con miras a estructurar una propuesta metodológica para el aprendizaje grupal en los LID, dio por resultado la elaboración de este trabajo recepcional.

La problemática se centra en la inadecuada interpreta-  
ción del papel que desempeñan los laboratorios integrales de docencia, como eje articulador del plan de estudios de la LDT.

Cuando se habla de eje articulador se entiende como un espacio donde confluyen las diferentes disciplinas que inte-  
gran el plan de estudios (Filosóficas, Pedagógicas, Psicológi-  
cas, Sociales, etc.), encaminadas a la búsqueda de alternati-



vas o la resolución de problemáticas previamente indagadas. - Es decir, cada espacio curricular del plan de estudios, trabaja los contenidos propios de su ámbito de conocimiento y todos estos, tendrán que confluir en los LID, para que las distintas problemáticas generadas, se vean fortalecidas teóricamente por las distintas disciplinas del plan de estudios.

Sin embargo la concepción que actualmente se maneja en los LID, dista mucho de apegarse a lo anterior, ya que no existe una congruencia en la organización curricular de los laboratorios, es decir:

- . sus programas no responden a los lineamientos expuestos en el plan de estudios, que los considera como eje articulador;
- . la bibliografía de apoyo a la docencia no se eligió de acuerdo a los contenidos determinados en el plan y programas de estudio; sino se incluyeron textos de Didáctica General y Metodología de la enseñanza; sin retomar como referente teórico metodológico las diferentes disciplinas que integran el mapa curricular; y
- . el Trabajo docente de los responsables de los LID en muchas ocasiones se limita a dictar lecciones, interrogar a los profesores-alumnos sobre ellas, exponer temas, solicitar tareas extraclase que no se ponen en común con el grupo, o bien requerir de los alumnos exposiciones sobre textos previamente elegidos, cuyos contenidos distan de la realidad educativa donde laboran.

De este modo, lo argumentado, no es congruente con la concepción que se tiene de un laboratorio integral de docencia, que representa un espacio importante para indagar, reflexionar, analizar, sintetizar y solucionar problemáticas detectadas de una realidad, utilizando como elemento fundamental la investigación.

Tomando como base la problemática anteriormente expuesta, se origina esta propuesta metodológica de aprendizaje grupal para los LID, que se basa en la aportación de una perspectiva innovadora, a partir de objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación y acreditación para coordinar el trabajo en el aula.

## 2.2. Estructura Curricular de la Licenciatura en Docencia Tecnológica

### 2.2.1. Contenido Curricular General

La Licenciatura en Docencia Tecnológica, curricularmente está integrada por dos áreas, con sus respectivas líneas de formación y cursos específicos:

AREA DE TRONCO COMUN (ATC)	Línea de Formación Social
Cubre 29 espacios curriculares:	Línea de Formación Pedagógica
con 1,160 horas (Cuadro A)	Línea de Formación Psicológica
	Línea de Formación Instrumental
	(Anexo 2)

AREA DE FORMACION ESPECIFICA (AFE)	Cursos Científico-Tecnológicos
Cubre 19 espacios curriculares:	Cursos Pedagógico-Específico
con 760 horas (Cuadro B)	Cursos Psicológico-Específico
	Cursos Social-Específico
	(Anexo 2)

Con la intención de facilitar la presentación de los contenidos curriculares del plan de estudios, se elaboraron dos cuadros. El primero lo integra el área de tronco común, explicitado en el cuadro A, donde se incluyen cada una de sus líneas de formación con el número de espacios curriculares, el grado en que se cursan y una síntesis del objetivo a lograr. De igual manera se procedió con el segundo, donde se desglosa el área de formación específica, incluida en el cuadro B.

Estos dos cuadros tienen la finalidad de presentar una visión global de los propósitos, contenidos y características en general del plan de estudios de la LDT. Cabe aclarar que su elaboración se realizó exprofesamente para el tratamiento curricular de este trabajo.

CUADRO A

AREA DE TRONCO COMUN  
LINEAS DE FORMACION

SOCIAL 10 ESPACIOS CURRICULARES	PEDAGOGIA 10 ESPACIOS CURRICULARES (18)	PSICOLOGIA 5 ESPACIOS CURRICULARES	INSTRUMENTAL 6 ESPACIOS CURRICULARES
Seminarios de Desarrollo Político y Social de México I y II (1er. grado)  Pretende afirmar el conocimiento y la comprensión del proceso histórico seguido en nuestro país, a través de los acontecimientos políticos, económicos y sociales vividos desde la época precortesiana hasta el México contemporáneo.	Investigación Educativa I y II (2° grado)  Prevee de los elementos teórico-metodológico para la realización de investigación y de apoyo a gran parte de las materias.	Psicología Evolutiva I y II (1er. grado)  Estudia el ser humano considerando a éste como una unidad biopsico-social y su desarrollo a lo largo de sus etapas evolutivas.	Matemáticas y Estadística (1er. grado)  Ofrece los elementos para procesar, interpretar y comunicar información cuantificada y emplearlos como apoyo en investigaciones.
Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México I y II (2° grado)	Tecnología Educativa I y II (2° grado)  Valora la importancia de la Tecnología Educativa en el campo educativo, para que partiendo de problemáticas específicas se promueva la reflexión crítica, teórica y metodología en la búsqueda de soluciones.	Psicología Educativa (2° grado)  Revisan las aportaciones teórico-metodológicas de la psicología a la educación.	Teoría Educativa I (Epistemología) y Teoría Educativa II (Axiología y Teleología)
Búsqueda propiciar la reflexión y crítica con respecto a una serie de problemáticas derivadas de la vida en sociedad (desempleo, crecimiento de la población, educación, deterioro del ambiente, etc.)	Planeación Educativa (3er. grado)  Valora el papel e importancia de la planeación educativa en el contexto socioeconómico de una nación.	Psicología del Aprendizaje (2° grado)  Induce a un mayor acercamiento a aquellas teorías y metodologías psicológicas que explican el aprendizaje del ser humano.	Proporciona las bases teóricas que sustentan, organizan y sistematizan cualquier área del conocimiento; y se analiza desde la perspectiva filológica la educación.
El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional (3er. grado)	Diseño Curricular (3er. grado)  Revisa los elementos intervinientes para la elaboración de planes y programas de estudio, para interpretarlos, evaluarlos y proponer nuevas alternativas.	Psicología Social (3er. grado)  Amplia la comprensión y posibilidad de participación profesional del docente en el contexto de la práctica social y educativa.	Español I y II  Búsqueda perfeccionar el uso del lenguaje oral y escrito como apoyo a su preparación profesional.
Promueve el análisis de la estructura económica, política y social de nuestro país, haciendo también un análisis del Sistema Educativo Nacional y su fundamentación filológica e ideológica.	Evaluación Educativa (4° grado)  Analiza la importancia de la evaluación tanto a nivel institucional como en el aula.		
Sociología de la Educación (3er. grado)  Promueve el conocimiento de las diferentes corrientes de interpretación del fenómeno educativo. Esto permitirá entender la educación circunscripta a una corriente teórica.	Seminario de Administración Educativa I (4° grado)  Induce la comprensión de los aspectos administrativos para la coordinación tanto de recursos materiales como humanos dentro del país.		

continúa

**AREA DE TRONCO COMUN  
LINEAS DE FORMACION**

SOCIAL 10 ESPACIOS CURRICULARES	10 ESPACIOS CURRICULARES (8)	PSICOLOGIA 5 ESPACIOS CURRICULARES	INSTRUMENTAL 6 ESPACIOS CURRICULARES
<p>Comunidad y Desarrollo (4° grado) Destaca la importancia de la participación de la comunidad educativa en la difusión de experiencias que influyen en lo educativo como la explosión demográfica, la calidad de vida de la sociedad, el medio ambiente, educación sexual, etc.</p>	<p>Seminario de Aportes Contemporáneos a la Pedagogía (4° grado) Analiza diversas paradigmas que han abordado el fenómeno educativo en diferentes momentos históricos y geográficos, para determinar sus diferencias y semejanzas, así como aportes a la pedagogía actual.</p>		
<p>Seminario de Identidad y Valores Nacionales I y II (4° grado) Determina el fortalecimiento de los valores históricos que proyecten una verdadera identidad para el maestro.</p>	<p>Seminario de Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía (4° grado) Determina, basándose en hechos históricos las aportaciones y hechos que antecedieron y dieron como resultado la pedagogía mexicana actual.</p>		
<p>Seminario de Prospectiva de Política Educativa (4° grado) Promueve la revisión de la situación educativa del país para buscar alternativas del cambio.</p>	<p>Seminario de Modelos Educativos Contemporáneos (4° grado) Compara y analiza dos modelos educativos de diferentes países, para determinar sus bases políticas, sociales, filológicas y pedagógicas.</p>		

CUADRO B

AREA DE FORMACION ESPECIFICA

CIENTIFICO - TECNOLOGIA 11 ESPACIOS CURRICULARES	PEDAGOGICO - ESPECIFICO 5 ESPACIOS CURRICULARES	PSICOLOGICO - ESPECIFICO 1 ESPACIO CURRICULAR	SOCIAL - ESPECIFICO 1 ESPACIO CURRICULAR
<p>La Educación Tecnológica en México. (1er. grado)</p> <p>Pretende realizar una evaluación crítica del desenvolvimiento de la educación tecnológica a partir de la forma en que el Estado ha institucionalizado la formación técnica.</p>	<p>Laboratorio de Estudio Autodirigido (1er. grado)</p> <p>Pretende proporcionar lineamientos, metodologías, técnicas y procedimientos para el autoaprendizaje.</p>	<p>Psicología Evolutiva III (2° grado)</p> <p>Estudia y analiza la personalidad, necesidades y características generales del educando del nivel medio.</p>	<p>La Responsabilidad social del Licenciado en Docencia Tecnológica (4° grado). Permite crear conciencia en el futuro egresado de su papel dentro de la problemática social en que está inmerso.</p>
<p>Dibujo Técnico Industrial I y II (2° y 3er. grado)</p> <p>Analiza los antecedentes históricos del dibujo técnico, así como la realización de proyectos adjuntos a lo establecido en materia industrial.</p>	<p>Laboratorio Integral de Docencia I, II y III (2, 3° y 4° grado)</p> <p>Busca poner en contacto con la realidad escolar y aspectos técnicos de la práctica docente, para detectar problemáticas y darles solución.</p>		
<p>Especialidad I y II (2° y 3er. grado)</p> <p>Proporciona la información teórico-práctica sobre la aplicación de nuevos métodos o tecnologías propias de su actividad.</p>	<p>Seminario de Tesis (4° grado)</p> <p>Pretende que el futuro Licenciado recapitule su experiencia formativa y elabore un proyecto de tesis con carácter propositivo para la transformación de alguna problemática social o educativa detectada.</p>		
<p>Ciencias Naturales I y II (3° y 4° grado).</p> <p>Pretende introducir al campo científico-experimental para obtener conocimientos teóricos y ejercitar la capacidad analítico-crítica en problemas derivados de esta disciplina.</p>			
<p>Inglés Técnico I, II y III (3° y 4° grado)</p> <p>Sirve como apoyo a la acreditación del dominio de un idioma a nivel licenciatura, además de proporcionar elementos para realizar investigaciones bibliográficas de textos relacionados con su ámbito escolar o interés personal.</p>			
<p>Prospectiva de la Educación Tecnológica (4° grado)</p> <p>Analiza los avances que en cuestión tecnológica existen y su utilización en el medio educativo.</p>			

### 2.2.2. Contenido Curricular de la Línea de Formación Pedagógica

Partiendo de lo general, el contenido curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Docencia Tecnológica; de lo particular, el área de Tronco Común (ATC) y Área de Formación Específica (AFE); se deriva necesariamente lo específico, lo cual en este caso, corresponde a la Línea de Formación Pedagógica (LFP).

Esta línea correspondiente al ATC, se vincula con el AFE, a través de los cursos pedagógico específicos (Laboratorio de Estudio Autodirigido, Laboratorio Integral de Docencia I, II y III, y Seminario de Tesis), los cuales con su carácter instrumental apoyan las diferentes líneas de formación del plan de estudios.

De esta manera, resulta fácil ubicar en los cursos pedagógico-específicos de la LFP; a los Laboratorios Integrales de Docencia, quienes integran el objeto de investigación y análisis que en posteriores apartados se trabajará.

Con la finalidad de proporcionar un conocimiento general del contenido curricular de la LFP y cursos específicos que la integran, se elaboró un cuadro el cual proporciona la siguiente información de cada espacio curricular: grado, nombre del curso, objetivo, contenido a abordar, la modalidad, puede ser abierta (sabatino) o escolarizada (Cursos intensivos de julio y agosto) y finalmente la duración en horas de cada curso así como la fecha de impartición en 1989-1990, (Cuadro C).

LINEA DE INFORMACION PEDAGOGICA

GRADO	CURSO	O B J E T I V O	CONTENIDOS GENERALES	MODALIDAD	TIEMPO
1ER. GRADO	LABORATORIO DE ESTUDIO AUTODIRIGIDO	Promover un cambio de actitudes respecto de la enseñanza y el aprendizaje a partir del conocimiento y aplicación de técnicas de estudio autodirigido.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) El aprendizaje                             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Concepto</li> <li>. Principios y leyes</li> <li>. Tipos</li> <li>. Etapas</li> <li>. Técnicas</li> <li>. Redacción del informe</li> </ul> </li> <li>2) El estudio.</li> </ol>	Abierto	10 sesiones 30 hrs. clase 10 hrs. extra 8 oct. al 10 dic. 89
2. GRADO	INVESTIGACION EDUCATIVA I	Manejar elementos teórico metodológicos mínimos para la elaboración de un ejercicio de investigación orientado a la realización de su trabajo recepcional.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Construcción de la investigación educativa.</li> <li>2) Construcción de marco teórico y conceptual.</li> <li>3) Delimitación de problemas.</li> <li>4) Las hipótesis.</li> <li>5) Contratación de hipótesis.</li> <li>6) Investigación documental.</li> <li>7) Elaboración de fichas de trabajo.</li> </ol>	Abierto	10 sesiones 30 hrs. clase 10 hrs. extra 7 de enero al 11 de marzo-90
2. GRADO	INVESTIGACION EDUCATIVA II	Diseñarán proyectos de estudios sobre prácticas educativas y escolares de acuerdo al nivel de investigación correspondiente Histórico, Descriptivo, participativo, experimental o Ex post-facto.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Investigación experimental y ex post-facto.</li> <li>2) Investigación histórica o descriptiva.</li> <li>3) Investigación participante.</li> </ol>	Escolarizado.	10 sesiones 3 hrs. diarias 31 de julio al 11 agosto-90
2. GRADO	TECNOLOGIA EDUCATIVA I	Valorar la importancia de la Tecnología Educativa en el campo educativo, a partir del conocimiento del marco teórico, las bases y modelos que la sustentan como una forma de mejorar la acción docente.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) La Tecnología Educ. y bases teóricas que la sustentan                             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Teorías Psicológicas.</li> <li>. Teoría de sistemas.</li> <li>. Teoría de comunicación.</li> </ul> </li> <li>2) Modelos tecnológicos aplicados a la Educación.</li> <li>3) Transferencia de la Tecnología Educativa.</li> <li>4) La Tecnología Educ. y su aplicación en el campo educativo.</li> </ol>	Abierto	10 sesiones 30 hrs. clase 10 hrs. extra 7 enero al 11 marzo 90



GRADO	CURSO	O B J E T I V O	CONTENIDOS GENERALES	MODALIDAD	TIEMPO
2º GRADO	TECNOLOGIA EDUCATIVA II	Analizar en su contexto teórico-metodológico la problemática que implica el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en forma intencionada y sistemática, tendiente a estructurar una base científica que fundamente su práctica docente.	<p>1) Aprendizaje y enseñanza</p> <p>2) Principios, variables leyes y tipos de aprend.</p> <p>3) La motivación</p> <p>4) Los contenidos</p> <p>5) Objetivos de aprendizaje</p> <p>6) Método didáctico</p> <p>7) Material didáctico</p> <p>8) Planeamiento de la enseñanza</p> <p>9) Evaluación</p> <p>10) Pruebas.</p>	Escolarizado	10 sesiones 3 horas diarias del 17 al 28 de Julio -90
3er. GRADO	LABORATORIO INTEGRAL DE DOCENCIA I	Enfrentar la resolución de la problemática de la práctica educativa, con sentido crítico y reflexivo, que le permita interpretar el presente con una proyección hacia el análisis de futuros cambios, en función de una dinámica de evolución científica y pedagógica que lo lleve a tener una visión prospectiva de la política educativa en un marco de transformaciones económicas, políticas y sociales.	<p>1) El Laboratorio Integral de Docencia y su aplicabilidad en la educación media básica.</p> <p>. El laboratorio . La observación . La crítica</p> <p>2) La práctica educativa.</p> <p>. La lección . Método didáctico</p> <p>. Planeación didáctica . Comunicación didáctica</p> <p>: La motivación en la práctica docente</p> <p>3) Experiencias en el proceso enseñanza-aprendizaje</p> <p>. La organización de los alumnos para el trabajo escolar</p> <p>. Enseñar a pensar mediante la resolución de --- problemas.</p>	Abierto	10 sesiones 30 hrs.-Clase 10 hrs. -investiga del 15 de abril al 17 junio 90
3er. GRADO	PLANEACION EDUCATIVA	Valorar la planeación educativa como disciplina, técnica e ideología en el contexto socioeconómico de América Latina y de México en particular, dentro de una perspectiva histórica.	<p>1) La formación socioeconómica de América Latina</p> <p>2) La planeación educativa</p> <p>. Modelos</p> <p>. La planeación educativa en México</p> <p>. Los planes educativos en la época de los 60's</p> <p>. La planeación del sistema educativo</p> <p>. Planificación de programas de enseñanza</p> <p>. Planeación de una clase</p> <p>3) Planeación, educación e ideología</p>	Abierto	10 sesiones 30 hrs.-Clase 10 hrs.-extra clase 7 de enero al 11 marzo - 90

GRADO	CURSO	O B J E T I V O	CONTENIDOS GENERALES	MODALIDAD	TIEMPO
3er. GRADO	DISERVO CURRICULAR	Propiciar una visión integral de los elementos y etapas que entran en juego para la elaboración de planes y programas de estudio, a fin de que adquieran los elementos necesarios para interpretar, adecuar y manejar los programas de las materias que imparten.	<p>1) Metodología para la elaboración de planes de estudio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Principales aspectos a considerar en la elaboración de un plan de estudios.</li> </ul> <p>2) Propuestas para la elaboración de programas ecolares</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Propuesta norteamericana (Ralph Tyler, Hilda Taba, Robert Mager y Pophman-Baker).</li> <li>Propuesta latinoamericana (Díaz Barriga y Zazar Charur).</li> </ul>	Escolarizado	10 sesiones 3 hrs.-clase del 17 al 28 de julio - 90
3er. GRADO	LABORATORIO INTEGRAL DE DOCENCIA II	Diseñar modelos didácticos que sirvan dentro del proceso enseñanza-aprendizaje a fin de propiciar cambios para mejorar la práctica social docente.	<p>1) Enseñanza y Aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Programación por objetivos</li> <li>Fijación del aprendizaje</li> <li>La evaluación</li> </ul> <p>2) El centro escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La escuela como modelo de sociedad               <ul style="list-style-type: none"> <li>escuela y familia</li> <li>escuela y fábrica</li> <li>escuela y corporación</li> </ul> </li> <li>El docente               <ul style="list-style-type: none"> <li>el profesor y la sociedad</li> <li>relación maestro-alumno</li> <li>el docente y los demás docentes</li> <li>relación docente autoridad</li> </ul> </li> </ul> <p>3) El enfoque multimedia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>diseño de lecciones</li> </ul> <p>La investigación participativa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>metodología</li> <li>un modelo didáctico de la investigación participativa</li> </ul>	Abierto	10 sesiones 30 hrs.-clase 10 hrs.-investigación 15 de abril al 17 junio - 90
4º GRADO	EVALUACION EDUCATIVA	Proporcionar al docente los elementos teórico-prácticos que den fundamentación científica al proceso de evaluación y presenten nuevas alternativas de acción en su práctica docente; que se reviertan en un análisis sistemático y crítico de los elementos que intervienen en el logro de los objetivos del sistema educativo nacional.	<p>1) La Evaluación Educativa</p> <p>2) La evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje</p> <p>3) Relación de la taxonomía de los objetivos con los reactivos para evaluar el aprendizaje</p> <p>4) Estadística básica</p> <p>5) Metodología empleada en la elaboración de pruebas</p>	Abierto	10 sesiones 30 hrs.-clase 10 hrs.-extra-clase 7 enero al 11 marzo 90

GRADO	CURSO	O B J E T I V O	CONTENIDOS GENERALES	MODALIDAD	TIEMPO
4º GRADO	SEMINARIO DE APORTES DE LA EDUCACION MEXICANA A LA PEDAGOGIA	Comprenda el proceso mediante el cual la educación mexicana toma los principios de teorías pedagógicas, los adopta o transforma para aportar sugerencias valiosas en la Pedagogía científica.	1) Aportaciones de la educación mexicana a la pedagogía 2) Culturas prehispánicas Attecas-Mayas 3) La educación de la mujer en las Inet. educ. 4) Pedagogía de la enseñanza libre predicada por el Estado Mexicano y Pedagogía del ciudadano social.	Escolarizado	20 hrs. 2 hrs. diarias del 17 al 20 de Julio -90
4º GRADO	SEMINARIO DE MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORANEOS	Comparará y analizará dos modelos educativos contemporáneos, algunos de sus bases filosóficas y psicopedagógicas, así como la expresión concreta de éstas en la práctica docente.	1) Los modelos educativos y su relación con algunas de las corrientes pedagógicas - conductismo - Piaget: la educación por la acción - H. Wallon, Dialéctica y educación - Tomášewski. Los principios didácticos y su sistema 2) Los métodos de enseñanza-aprendizaje y su relación con los modelos educativos - método de investigación - método de organización - método de exposición - método interrogatorio - método de cooperación - método de lectura dirigida - método de problemas - método de experimentación	Escolarizado	20 hrs. 2 horas diarias del 31 de Julio al 11 de agosto 90.
4º GRADO	LABORATORIO INTEGRAL DE DOCENCIA III	Formular un modelo educativo que optimice el proceso enseñanza-aprendizaje dando como resultado el elevar la calidad de la educación	1) Educación Institucional - La institución escolar - elementos humanos, formales y técnicos - Principales problemas que afectan a la educación institucional - problemas centrados en el profesor - problemas económicos de formación - obligatoriedad en la enseñanza - magnitud de las instituciones escolares - proporción alumno profesor. 2) Problemática de la educación ambiental - Naturaleza - Sociedad - Cultura	Abierto	10 sesiones 30 hrs. clase 10 hrs. investigación 7 enero al 11 de marzo - 90

GRADO	CURSO	O B J E T I V O	CONTENIDOS GENERALES	MODALIDAD	TIEMPO
4º GRADO	SEMINARIO DE PEDAGOGIA COMPAREDADA	Comparar algunos paradigmas pedagógicos que han surgido en diferentes momentos históricos y puntos geográficos a fin de deducir las similitudes y diferencias, así como la influencia que han ejercido en la pedagogía actual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El ambiente como factor de condicionamiento</li> <li>• Educación rural y urbana</li> <li>• La educación como forma de control social</li> <li>• El lenguaje como factor cultural</li> <li>• El estudio del carácter nacional</li> </ul> <p>3) La investigación pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto</li> <li>• Metodología</li> <li>• Diseño, elaboración e instrumentos</li> <li>• Propuesta.</li> </ul>	Abierta	10 sesiones 30 hrs.-clase 10 hrs.-extra-clase 15 abril al 17 junio - 90
			<p>1) Modo de producción</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fuerzas productivas</li> <li>• relaciones de producción</li> <li>• modos de producción</li> <li>• ideología</li> </ul> <p>2) Las nuevas ideas pedagógicas manifestadas en el capitalismo Premonopolista</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• capitalismo premonopolista</li> <li>• pedagogía tradicional</li> <li>• teoría pedagógica Comenio, Rousseau, Pestalozzi</li> <li>• el pensamiento pedagógico de Marx y Engels.</li> </ul> <p>3) El Pensamiento Pedagógico en el Capitalismo Monopolista</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La escuela nueva</li> <li>• Pedagogía científica de Montessori</li> <li>• Pedagogía social de Freinet</li> <li>• Pedagogía pragmática de Dewey</li> <li>• Pedagogía experimental Piaget</li> </ul> <p>4) La pedagogía marxista del Siglo XX</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• modo socialista de producción</li> <li>• Escuela soviética de A. Makarenko</li> <li>• Alternativa pedagógica de Gramsci</li> <li>• Educ. Socialista: Suchodolski</li> <li>• Dialéctica y Educación: Wallon</li> </ul>		

GRADO	CURSO	O B J E T I V O	CONTENIDOS GENERALES	MODALIDAD	TIEMPO
4° GRADO	ADMINISTRACION EDUCATIVA SEMINARIO	Alcanzar la mejor eficiencia al utilizar la Administración, como recurso que permita al maestro coordinar, racionalmente los elementos humanos y materiales en su trabajo.	<p>5) Alternativa Pedagógica Latinoamericana</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Enfoques sociológicos para el estudio de la educación</li> <li>. Escuela y reproducción: Bourdieu y Passeron</li> <li>. Escuela Capitalista: Baudelot y Esbablet</li> <li>. Concientización y liberación: Paulo Freire</li> </ul> <p>1) Introducción a la Administración</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. importancia</li> <li>. la Administración como ciencia</li> <li>. la Administración Pública</li> </ul> <p>2) La Investigación en el campo Administrativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. fundamentos</li> </ul> <p>3) El proceso administrativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. principio</li> <li>. etapas</li> </ul> <p>4) La Planeación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. planeación táctica</li> </ul> <p>5) La Organización</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. elementos</li> </ul> <p>6) La Integración</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Administración personal</li> </ul> <p>7) La Dirección</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. significado e importancia</li> <li>. formas y reglas de mando</li> </ul> <p>8) El control</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. fases del control</li> </ul> <p>9) Procedimientos administrativos para la Esc.Sec.</p>	Escolarizado	40 hrs. 10 sesiones 3 horas diarias del 31 de Julio al 11 agosto 90

### 2.2.3. Observaciones a los Objetivos de la Licenciatura en Docencia Tecnológica

A través de los objetivos marcados en todo plan de estudios, es posible determinar la intencionalidad y finalidad del proceso educativo, al estar explícitos los aprendizajes que se pretenden promover en un determinado nivel de estudios o carrera profesional.

Los objetivos son enunciados que constituyen puntos de arribo a un esfuerzo intencionado, al orientar acciones que determinan logros.

Son grandes metas a seguir, a través de las cuales, se encuentra implícita una concepción de docencia, de aprendizaje, de evaluación y acreditación; así como de aptitudes a lograr por parte de los estudiantes.

Los objetivos formulados para la LDT son los siguientes:

#### A) Finalidad

Profesionalizar a los docentes que laboran en el sistema de educación secundaria técnica, a través de una formación crítica sustentada en la teoría y práctica del hecho educativo, mediante la constante revisión y confrontación con la realidad que le permita proponer alternativas para lograr la transformación cualitativa de su acción docente, fortaleciendo así su capacidad profesional y responsabilidad ético social.

#### B) Objetivos Curriculares de la carrera (19)

- Actualizar a los docentes, a nivel de Licenciatura, propiciando su participación reflexiva, crítica, creativa y dinámica, como generadora de cultura o como usuarios de ella.

- Preparar a los docentes en la investigación y experimentación educativas para realizarlas en el campo en que ejercen la docencia, como una actividad hacia las innovaciones pedagógicas.
- Formar al docente para actuar como agente de cambio permanente que propicie el desarrollo integral de las personas que requieren de una educación tecnológica atendiendo a las características individuales de éstas.
- Propiciar la conservación y fortalecimiento de la salud física y mental de los usuarios, como elemento básico de su ejercicio profesional.
- Favorecer el proceso de integración y desarrollo del docente para que ejerza su profesión con honradez y responsabilidad.
- Propiciar la formación de una profunda convicción nacionalista mediante el rescate, preservación y enriquecimiento de los valores que fortalezcan nuestra identidad nacional.
- Ofrecer un sólido desarrollo profesional, con una profunda orientación humanística sustentada en la cultura, la ciencia y la tecnología, lo que trasciende a la práctica docente.
- Propiciar una formación ideológica basada en los principios emanados de nuestra Constitución Política.
- Promover en el docente el interés por una constante superación personal y profesional, en el marco de la educación permanente.

- Propiciar en su formación profesional el fortalecimiento de actitudes que le permitan llevar a la práctica los principios que fundamentan la Docencia Tecnológica.

La finalidad propuesta para la Licenciatura carece de una centralización en cuanto al carácter tecnológico de este plan de estudios; es decir, no especifica la necesidad de propiciar la vinculación entre la educación tecnológica y los requerimientos que, en este sentido, demanda el aparato productivo del Estado mexicano; fundamentalmente cuando menciona "la transformación cualitativa de su acción docente, fortaleciendo así su capacidad profesional y responsabilidad ético-social".

Asimismo, los objetivos denominados "curriculares de la carrera" adolecen de un nivel de generalización, se refieren en todo caso, a los propósitos de todo el sistema educativo nacional, ya que su formulación, en esencia, es muy similar a las finalidades que plantea el artículo 5 de la Ley Federal de Educación, y a los principios sustanciales del Artículo 3o. Constitucional.

Es importante aclarar que, estos artículos mencionados, están regidos por un principio dialéctico, en el que se pretende formar un hombre consciente de las necesidades de su entorno social, que al actuar sea crítico y que se provea de una científicidad para transformar su realidad, con fines de una vida social solidaria y justa. Todos estos principios emanados de la legislación educativa rigen la práctica docente en general, pero no le atañen exclusivamente al nivel de docencia tecnológica; y es por esto último que se cuestionan

91521



como exclusivos de una carrera determinada, como la LDT.

Sin embargo existen tres objetivos que de alguna manera se relacionan particularmente con la educación tecnológica, - estos son:

Formar al docente para actuar como agente de cambio permanente que propicie el desarrollo integral de las personas que requieren de una educación tecnológica atendiendo a las características individuales de éstas.

Aunque este objetivo hace alusión a la necesidad de que el docente 'actúe como agente de cambio permanente' hacia los alumnos que atiende; en este propósito va implícita una concepción filosófica egocentrista e individualista que se contrapone a lo determinado por la legislación educativa antes mencionada; ya que se expresa el atender 'a las características individuales' de los educandos, omitiendo la necesidad de fortalecer en ellos el espíritu de colaboración y solidaridad social.

Ofrecer un sólido desarrollo profesional, con una profunda orientación humanística sustentada en la cultura, la ciencia y la tecnología, lo que trasciende a la práctica docente.

Este objetivo se compromete a proporcionar un sustento teórico sólido orientado al desarrollo profesional a través del conocimiento profundo de la cultura, la ciencia y la tecnología; sin embargo el desarrollo del plan de estudios en cuanto a la dinámica de la práctica docente que lo rige, no permite esta vinculación teoría-práctica-teoría; además de que no menciona la necesidad de desarrollar la tecnología a partir de su investigación constante al interior del ámbito escolar.

Propiciar en su formación profesional el fortalecimiento de actitudes que le permitan llevar a la práctica los principios que fundamentan la Docencia Tecnológica.

Este objetivo, aunque en su planteamiento menciona la necesidad de fortalecer las actitudes más congruentes, con los requerimientos de la docencia tecnológica, no precisa cuáles son esos principios 'que fundamentan la docencia tecnológica', y que serán rectores de las actitudes objeto de este propósito.

## 2.3. Organización Curricular de la Línea de Formación Pedagógica

### 2.3.1. Análisis de los Programas

Como parte del fundamento curricular de la propuesta metodológica para trabajar los Laboratorios Integrales de Docencia I, II y III, dentro del Plan de Estudios de la Licenciatura en Docencia Tecnológica que ofrece la DGENAM; se presenta un breve análisis de todos los cursos incorporados a la Línea de Formación Pedagógica (LFP) de este currículo, así como los programas, contenidos y materiales bibliográficos de apoyo a los Laboratorios antes citados; ya que estos últimos constituyen el espacio curricular en que inciden los contenidos de los cursos de la LFP, en lo que se refiere a las bases metodológicas de la enseñanza, es decir, es en los LID donde convergen todos los contenidos de las diferentes Líneas de Formación que constituyen el Plan de Estudios de la LDT, lo cual no se consideró en el diseño curricular de este plan.

Para el análisis, se elaboraron diversas categorías relacionadas con aspectos importantes de la organización curricular como son: objetivos, supuestos teóricos en el abordaje del conocimiento, contenidos, materiales bibliográficos de apoyo a la docencia, tiempo de impartición, acreditación, etc.

Partiendo de lo general, interesa revisar las relaciones que mantienen los cursos de la LFP porque en ésta se encuentran fundamentalmente el problema objeto de este estudio; sin embargo se considera conveniente que, en posteriores investigaciones, se busquen las correlaciones pertinentes entre ésta Línea de Formación y las otras que constituyen la carrera.

La LFP forma parte del tronco común, a su vez está vinculada con el Área de Formación Específica (AFE). (Cursos Peda

gógicos relacionados con la docencia tecnológica) cuyo carácter es instrumental; ya que fueron programados para vincular y apoyar las diferentes líneas de formación (incluidas en el ATC) y cursos específicos correspondientes al AFE. Es aquí, precisamente donde se inscriben los tres Laboratorios Integrales de Docencia.

La LFP está abocada a que los participantes logren:

La reflexión crítica, metodológica y técnica de la Pedagogía. Una relación dialéctica entre praxis educativa, con las teorías que la sustentan.

Vincular el análisis empírico de la problemática educativa con los supuestos teórico-metodológicos válidos, a fin de desarrollar una práctica docente más eficiente e innovadora.

La observación dinámica de la práctica educativa y el establecimiento de los nexos causales entre realidad-teoría-realidad a efecto de proponer alternativas viables para la acción educativa.(20)

Estos propósitos dejan ver una insistente preocupación por vincular dos aspectos fundamentales en la labor educativa, la teoría y la práctica; inclusive los sustentan como una relación dialéctica, dando a entender el manejo de un enfoque que diste de los principios emanados de la pedagogía tradicionalista o la tecnología educativa. De los mismos propósitos se desprende la idea de contar con alumnos activos, no repetidores de información, sino portadores de reflexiones y críticas (idea que también se maneja en otras líneas de formación).

El producto de todo esto, le permite al docente-alumno elaborar una serie de propuestas que lo lleven a desarrollar una práctica docente más eficiente; es decir, que participe en su proceso de formación, cuya preparación integral privilegia como actividades de aprendizaje, de problematización, y de conocimiento, la resolución de problemas educativos, así -

como también la explicación y reflexión de su propia práctica docente.

Son once los espacios curriculares correspondientes al Area de Tronco Común de la Línea de Formación Pedagógica:

- . Investigación Educativa I y II
- . Planeación Educativa
- . Diseño Curricular
- . Evaluación Educativa
- . Tecnología Educativa I y II
- . Seminario de Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía
- . Seminario de Modelos Educativos Contemporáneos
- . Seminario de Pedagogía Comparada
- . Seminario de Administración Educativa

En el Area de Formación Específica se encuentran los Cursos Pedagógico-Específicos, son cinco espacios curriculares:

- . Laboratorio de Estudio Autodirigido
- . Laboratorio Integral de Docencia I, II y III
- . Seminario de Tesis

Es posible observar la existencia de cursos desarrollados en dos momentos o tres, como son Investigación Educativa, Tecnología Educativa y los Laboratorios de Docencia respectivamente. Ello supone una coherencia lógica entre los cursos I, II y III; sin embargo la explicación sustentada en el plan de estudios es limitada, mencionan propósitos generales que en ningún momento dan cuenta de los posibles contenidos, su vinculación o tratamiento interdisciplinario, por lo que se consideró pertinente hacer una revisión de los contenidos establecidos. Para cubrir tal propósito se consideró importante rescatar de cada programa de la LFP y cursos pedagógico-es

pecíficos su contenido general, el cual se ordenó de acuerdo al grado escolar en que se trabaja cada materia, su objetivo, modalidad educativa y tiempo asignado. (Ver Cuadro C)

A partir de este referente se desprenden algunos aspectos que, por su importancia y recurrencia, permiten explicar las posibles vinculaciones, congruencias e incongruencias de la LFP mismas que serán descritas a través de los siguientes apartados:

- La pertinencia entre los objetivos de los cursos de la línea de formación pedagógica y sus contenidos.
- La duración de los cursos de la línea de formación pedagógica en relación a sus contenidos.
- Planteamiento teórico y abordaje del conocimiento.
- Vinculaciones y posibles convergencias entre los cursos de la línea de formación pedagógica y los laboratorios integrales de docencia.

#### 2.3.1.1. La pertinencia entre los objetivos de los cursos de la LFP y sus contenidos.

Dado que el objeto de estudio son los Laboratorios Integrales de Docencia, al revisar objetivos y contenidos de la LFP, se encontró que, en los tres laboratorios, se localizan serias incongruencias entre lo planteado (objetivo) y lo establecido (contenidos), cuya crítica se profundiza en su análisis. Asimismo se detectaron situaciones similares en otros cursos del plan de estudios de la LDT.

Un acercamiento al programa del Laboratorio Integral de Docencia I (LID I) permitió evidenciar que el objetivo es muy ambicioso y con poca factibilidad práctica si se considera

que el trabajo en un laboratorio de docencia es teórico-práctico; su redacción es confusa y no clarifica el propósito fundamental; asimismo no existe congruencia con el contenido, - pues si bien se plantea utilizar "una postura crítica y reflexiva para resolver problemas de la práctica educativa", - los contenidos incluidos son tan esquemáticos y tradicionales que no dan elementos al alumno para "interpretar el presente con una proyección hacia el análisis de futuros cambios". Se habla de una "dinámica de evolución científica y pedagógica" - que lleve al alumno a tener una visión política educativa", - cuando los contenidos nunca propician esa dinámica, sino buscan agotar cuestiones eminentemente didácticas.(21) (ver - - Anexo 3)

En el Laboratorio Integral de Docencia II (LID II) se - pretende diseñar un modelo didáctico que permita al futuro Li - cenciado mejorar su práctica docente, con contenidos de corte tecnológico que en ningún momento fomentan la reflexión y - - cuestionamiento de su propia práctica docente o la de otros - maestros, tal parece que las transformaciones o cambios señalados se lograrán por sí mismos sin que sirvan como apoyo los contenidos marcados. (ver Anexo 3)

El LID III, contempla que, como resultado de su participación en el curso, el alumno elabore un modelo educativo, - también referido al proceso enseñanza-aprendizaje y, a partir de él, eleve la calidad de la educación.

La cantidad de contenidos a tratar, en éste, hacen muy - difícil la elaboración del modelo establecido; además la di - versidad de temas al interior de las mismas unidades dan idea de serias incongruencias, y con esta base se pretende que, en un curso de cuarenta horas, el maestro eleve la calidad de la educación, cuando implica un objetivo a largo plazo (corres - pondiente al Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988)), conse--

cuencia de una transformación del quehacer docente, que no puede arrojar resultados inmediatos. (ver Anexo 3).

Por otra parte, se encontraron problemas en el curso de Evaluación, ya que se maneja como intención, el proporcionar elementos teórico-prácticos para evaluar y a su vez esto se revierte en un análisis crítico de los elementos que intervienen en el logro de los objetivos del Sistema Educativo Nacional; es decir, el objetivo está planteado a dos niveles: uno micro (aplicación de la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje), y otro macro (elementos empleados para el logro de los objetivos del Sistema Educativo Nacional).

Los contenidos correspondientes al logro del objetivo a nivel micro señalan temas ya vistos y algunos rebasados como lo constituye la taxonomía de objetivos; mientras que no existen contenidos específicos para cumplir con la segunda parte de la intención.

Siguiendo la misma lógica se encontró que el Seminario de Modelos Educativos Contemporáneos (4o. grado) tiene el propósito de comparar dos modelos educativos y su expresión concreta en la práctica docente; sin embargo los contenidos marcan cuatro enfoques distintos de análisis del fenómeno educativo y sugieren una serie de métodos para trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que ya se ha abordado repetidamente en otros cursos como Tecnología Educativa II y los LID I y II; aunado a ello el objetivo propuesto no es congruente a los contenidos que se manejan.

#### 2.3.1.2. La duración de los cursos de la LFP en relación a sus contenidos.

La experiencia vivida al coordinar algunos de los cursos



de la Línea de Formación Pedagógica permite afirmar, sin temor a equivocaciones, que el tiempo curricularmente establecido para trabajar los contenidos de cada curso no es el idóneo. Diez sesiones de tres horas son insuficiente para abarcar las extensas temáticas propias de cada espacio curricular; como ejemplo vease los contenidos de los LID I, II y III, Investigación Educativa 1, Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía (con solo 20 horas), Seminario de Pedagogía Comparada, Administración Educativa, etc.

Cabe mencionar otras limitantes que generalmente impiden agotar los contenidos programados; la falta de tiempo por parte de los alumnos para leer y realizar trabajos, y sus deficientes bases teóricas que impiden la comprensión de algunos procesos importantes, y obliga al coordinador a incluir contenidos que debieron analizarse en otro espacio curricular, retrasando el desarrollo normal del curso. También es importante considerar la modalidad en la que se presenta: cuando el curso es sabatino los docentes-alumnos tienen más tiempo para leer y hacer tareas (aunque ésto sea muy relativo), sin embargo en los cursos intensivos el ritmo de trabajo y el aprendizaje disminuyen notablemente.

### 2.3.1.3 Planteamiento teórico y abordaje del conocimiento

Este apartado destaca la posición del alumno como sujeto y su necesidad de apropiarse del conocimiento, lo cual lleva a pensar en términos de aprendizaje; en objetos de estudio diversos y complejos; uso de metodologías que permitan abordar distintos en los contenidos; y un proceso evaluativo congruente; todo ello respaldado por un enfoque teórico sólido y consecuente con los aspectos señalados.

Existe detrás de los contenidos de cada materia corrientes de interpretación que permiten elaborar conceptualizacio-

nes diversas. De aquí que, en los currícula del plan de estudios, no exista un único enfoque que lo sustente, ni un análisis comparativo de las diferentes tendencias teóricas, sino un marcado eclecticismo que impide la concreción correcta al desarrollo del mismo. Así como se plantean enfoques dialécticos y el manejo de autores como Marx, Engels, Suchodolsky, Gramsci, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, Paulo Freire, Wallon, Piaget, etc.; como apoyo didáctico a esto, se estudia el enfoque de la Tecnología Educativa con Chadwick, Bloom, Lafourcade, Mager, Tyler, Skinner, Lazzayfeld, etc., incluyendo gran cantidad de contenido en donde subyace como respaldo teórico, el mencionado enfoque.

Se encontró como ejemplo de la anterior idea, la antología de apoyo a la docencia de Tecnología Educativa. En esta se presentan lecturas de: Remdi, Morán Oviedo, Alfredo Furlan, Javier Olmedo, Berruezo, Rafael Santoyo; todos ellos críticos de la Tecnología Educativa e impulsores de una visión crítica de la educación. Se incluyen también en el material, lecturas clásicas emanadas del Conductismo, de la Teoría de Sistema y de la Teoría de la Información; lo cual sin un tratamiento cuidadoso puede ocasionar confusiones teóricas en los participantes, al analizar simultáneamente diversos enfoques. No se niega que resulte importante su conocimiento y sobre todo su comparación, sin embargo, en este sentido, la responsabilidad recae directamente en el conductor, cuyas orientaciones deben evitar que los alumnos incurran en errores y contradicciones. De este modo la sólida preparación profesional de los docentes responsables de los cursos, permitirá a los estudiantes apropiarse de conocimientos válidos.

En la Línea Pedagógica prevalece el enfoque de la Tecnología Educativa (TE), corriente adoptada en México hacia la década de los cincuenta y operada a nivel educativo escolar en los setentas. Una de las premisas que la distinguen es --

cuando señala el replanteamiento de la función docente, debido a que el poder del profesor cambia de naturaleza, su autoridad ya no reside tanto en el dominio del contenido (como en la postura tradicional), sino en el control de las técnicas y procedimientos para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje.

"En esta corriente educativa se da la impresión de que el maestro se eclipsa, que desaparece del centro de la escena y deja el papel principal al alumno. Pero esta actitud no deja de ser una simple ilusión, porque detrás de éste clima democrático se esconden principios rigurosos de planeación y de estructuración de la enseñanza".(22)

La TE es un modelo educativo que proyecta (como lo menciona Morán Oviedo) una planeación y estructuración de la enseñanza muy estricta, todo está previsto por el maestro. En el salón se experimentan técnicas, recursos y experiencias en busca de una eficiencia y eficacia del proceso educativo. Este enfoque se deja ver en el Laboratorio de Estudio Autodirigido, donde el conductismo se hace presente de manera notoria, los tres laboratorios de docencia, no son la excepción, así como la mayoría de los cursos, integrantes del plan de estudios de la Licenciatura.

Una incongruencia surge al interpretar el lenguaje técnico utilizado en la fundamentación del plan de estudios, que responde a principios emanados de un enfoque crítico en donde el alumno es promotor de su propio conocimiento, ya que cuestiona, critica, reflexiona, analiza, dialoga, etc. En este sentido parece manejarse una concepción distinta del proceso enseñanza-aprendizaje, la que se contrapone con la programación y desarrollo de los cursos integrados en los espacios curriculares de la LFP.

Un nuevo vistazo a los contenidos de la Línea que nos ocupa, permite plantear otras cuestiones que, si bien no apa

recen escritas, siempre están presentes; por tal razón, independientemente del enfoque que subyace en cada curso, la metodología para abordar los contenidos es producto del responsable de impartirlo, pues tiene completa libertad para estructurar, delimitar y organizar la temática como lo considere adecuado. El inconveniente surge cuando éste no comprende, no conoce o no comparte los contenidos determinados en los cursos, o bien no concuerda con la postura ideológica sustentada por los diseñadores de la línea.

Si esto sucede, el coordinador elabora una nueva antología seleccionando los textos que considera pertinentes para el abordaje del conocimiento. Lo anteriormente mencionado implica que cada profesor, de acuerdo a su experiencia, conocimientos y/o preparación profesional, articula una metodología de trabajo para el aprendizaje; y como cada coordinador tiene una práctica docente particular, resulta un tanto riesgoso implantar un enfoque distinto sin una orientación teórica congruente a todo plan de estudios.

Finalmente de acuerdo al enfoque sustentado por las diferentes asignaturas de la LFP, se observa, en los programas, poca correlación entre el abordaje del conocimiento y las propuestas de acreditación. Con respecto a esto último, en general solicitan por parte del estudiante, críticas, síntesis, investigaciones bibliográficas, controles de lectura, fichas de trabajo, tarjetas de instrucción, participación oral o en técnicas grupales, etc.

#### 2.3.1.4. Vinculaciones y posibles convergencias entre los cursos de la línea de formación y los laboratorios integrales de docencia

Las vinculaciones y posibles convergencias pueden ser vistas desde dos planos, uno el establecido por el plan de es

tudios (ver 2.2.2.) y otro el plano de la realidad.

Supuestamente los LID al ser cursos pedagógico específicos tienen un carácter instrumental porque vinculan y apoyan, tanto cursos del tronco común, como del área específica. Los Laboratorios son columna vertebral de la carrera y así como apoyan, también reciben sustento de otras materias (ver inciso 2.3.3.). Sin embargo en la realidad no existe un trabajo interdisciplinario adecuado como para considerar a los LID, ejes rectores de la licenciatura.

La interdisciplinariedad implica una labor conjunta, una constante comunicación con espacios de reflexión y análisis por parte de los promotores del proceso educativo, lo cual no está previsto en la organización administrativa de algunas instituciones educativas, pues el personal docente está incorporado a diferentes academias, según el área del conocimiento de su especialidad, y separados unos de otros, de tal modo que administrativa y físicamente los académicos de cada departamento están aislados totalmente de los demás. Pensar en un trabajo interdisciplinario de acuerdo a las características mencionadas, es muchas veces difícil, pero la división marca errores indudables como: la repetición de contenidos; solicitud de trabajos y tareas innecesarias que podrían cubrir los requisitos para acreditación en varias materias; la recurrencia en técnicas y actividades muy trabajadas y poco novedosas para los alumnos; el trabajar con materiales ya abordados en otros momentos; la utilización de formas de control rigurosas y poco prácticas, etc.

En este sentido se puede afirmar que los LID no son considerados instrumentales ni apoyan a otros cursos por sus características metodológicas y su abordaje del conocimiento -- pues se conciben como una asignatura más del currículum de la licenciatura, por lo que es necesario modificar su enfoque y

contenidos. Es aquí donde cobra importancia el análisis sustentado con miras a elaborar una propuesta real y factible de operación, para el enriquecimiento de los LID incluyendo sugerencias para transformar significativamente el actuar docente tanto de los coordinadores como de los profesores-alumnos que los cursen.

### 2.3.2. Consideraciones Específicas a los Programas de los Laboratorios Integrales de Docencia

Con objeto de evidenciar características importantes en el objeto de estudio, se elaboraron los siguientes ejes de análisis válidos también para la fundamentación del planteamiento del problema.

Son dos los incisos en los que están contenidos los ejes de análisis:

- El abordaje del conocimiento, los contenidos y la acreditación.
- Las incongruencias entre programas y textos de apoyo a la docencia.

#### 2.3.2.1. El abordaje del conocimiento, los contenidos y la acreditación

En los programas de los tres laboratorios la concepción filosófica que subyace permite pensar, en términos de aprendizaje, de la existencia de una corriente mecanicista que lo explica y sustenta en la práctica, a través del establecimiento conductista de la Tecnología Educativa que impera, tanto en la planeación como en el desarrollo de estos cursos. Un ejemplo de ello se denota en los contenidos marcados en los programas, pues son de tal multiplicidad que dejan a un lado la idea del conocimiento entendido como una totalidad. Si bien los contenidos están agrupados en unidades éstos carecen, en su mayoría de continuidad; se inician algunas unidades con temas muy específicos y en la subsecuente con cuestiones más generales con las que se debería empezar el curso. Inclusive existen enunciados que no permiten tener una idea precisa de los aprendizajes por abordar, como es el caso del Laboratorio

Integral de Docencia III, en donde la primera unidad se denomina la Educación Institucional y la segunda, Problemática de la Educación Ambiental, entendiéndose tal vez por este término otra connotación que nada tiene que ver con los conceptos y temas de la unidad inicial y la subsecuente; y aunque cada unidad trata de tener cierta coherencia, analizándolas con ojos críticos no la poseen por el tipo de temas que se incluyen, y la falta de continuidad entre ellos.

Se ha hablado de contenidos sin especificar algunas consideraciones que den cuenta de su relevancia. En ellos están incluidos los conocimientos que se apropiarán los alumnos; -- por tanto de los contenidos y sus propósitos, metodología, distribución, y evaluación, se deriva un determinado currículum. A este:

le interesa la presentación del conocimiento y comprende una pauta, instrumental y expresiva, de experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela.(23)

Un diseño curricular incluye contenidos que integran la columna vertebral de los programas de un curso y, consecuente mente de la instrumentación didáctica con la que el profesor promoverá los aprendizajes escolares, lo cual determina que la estructuración del contenido tenga implicaciones metodológicas.

Lo metodológico posibilita la articulación del contenido, en donde el método es un punto de unión entre el abordaje del conocimiento y lo didáctico. Las implicaciones de esta aproximación al conocimiento se rigen por una lógica particular en su construcción, lógica que debe ser ideada y coordinada por el profesor, a fin de que el conocimiento sea apropiado y construido por el sujeto que aprende.



Es así como el método hace posible también una concepción particular de aprendizaje, bien sea entendido como un resultado, una manera de adquisición pasiva, o bien como construcción de un conjunto de procesos que da pie a retrocesos o nuevas elaboraciones.

Siendo tan importante la delimitación de los contenidos en un curso, se tienen las siguientes consideraciones respecto a los Laboratorios de Docencia:

- Los contenidos no son funcionales para las asignaturas, distan mucho de lo que deberían incluirse en un auténtico Laboratorio de Docencia. (véase 3.2.1.)
- Existen desequilibrios serios entre las cargas de contenidos de una unidad con la subsecuente, y entre un curso y otro.
- Hay repetición y superposición de temáticas, es decir, se incluyen contenidos que también están presentes en otras materias, por ejemplo: El Proceso Enseñanza - Aprendizaje y la Motivación se trabaja en dos laboratorios de docencia, en Laboratorio de Estudio Autodirigido, en Tecnología Educativa II y en Psicología Educativa. Los temas: Evaluación e Investigación son recurrentes; ya que se contemplan con diferentes enfoques (no para su comparación), en el LID II y en Tecnología Educativa II; lo cual puede ocasionar desconcierto y contradicciones en la elaboración del trabajo de tesis.

En el Laboratorio Integral de Docencia III hay contenidos que no tienen secuencia lógica ni presentan el conocimiento como una totalidad por ejemplo:(24)

"2.6.1 El lenguaje como factor cultural".

"2.6.2 Multiplicidad de grupos de conducta

de origen cultural".

### "2.6.3 Estudio del carácter nacional".

Contenidos como éstos nada tienen que ver con la idea de analizar y reflexionar en torno a la práctica docente.

La enorme cantidad de contenidos marcados en los programas dificulta la posibilidad de realizar las investigaciones sugeridas, además de la imposibilidad para que, en un curso de 30 horas, sea factible abordar semejante lista de conocimientos. (Ver Anexo 3). Esto hace pensar que no se tomaron en cuenta las características específicas y posibles limitaciones teóricas, laborales y personales de los maestros-alumnos. Por otro lado, tantos conocimientos parcializados limitan la apropiación real de contenidos por parte del sujeto, así mismo, para el coordinador representa también una problemática seria el buscar metodologías idóneas para el logro de aprendizajes significativos.

Por otro lado la acreditación no equivale a la evaluación ya que esta última se refiere al estudio de las condiciones que afectaron el proceso del aprendizaje, a la forma en que éste se originó, al estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal. Todo esto en un intento por comprender el complejo proceso enseñanza-aprendizaje; la acreditación en tanto, está referida a la verificación de ciertos productos o resultados de aprendizaje, desde luego previstos curricularmente, que reflejen un manejo mínimo de cierta información por parte del estudiante. En este sentido se puede decir que la planeación de la acreditación se realiza a partir de los objetivos redactados como producto de aprendizaje, esto implica establecer los criterios con los que estas evidencias se mostrarán. En este caso, las evidencias son entre otras cosas, trabajos, prácticas, análisis de problemáticas, investigaciones, obser-

vaciones, fichas, participaciones grupales e individuales, -- etc., mismas que, de acuerdo a criterios establecidos, no deben realizarse al finalizar del curso, sino construidos a lo largo de éste. Esta idea, al parecer, sí se contempla en los programas, lo que no parece coherente es que hay una cantidad excesiva de contenidos como para realizar análisis e investigaciones que requieren de tiempo para su trabajo, preparación, operatividad y obtención de resultados.

Para concluir este apartado es posible afirmar que mucho del descontento estudiantil y posiblemente del fracaso escolar y deserción obedece en gran medida a la falta de significatividad del conocimiento dado en los contenidos de aprendizaje que se imponen en los programas. Cuando algo carece de significado para una persona, termina por olvidarlo, con mayor razón si esos conocimientos no le aportan algo porque tal vez se presentaron en forma desarticulada. Bruner al respecto considerará que "los detalles, a menos que se coloquen dentro de un patrón estructural, se olvidan rápidamente".(25)

#### 2.3.2.2. Las incongruencias entre programas y textos de apoyo a la docencia.

Un programa puede ser considerado como una propuesta de aprendizaje, en donde se incluyen los aprendizajes curriculares mínimos de un curso, en vista de que está muy relacionado con el plan de estudios del que forma parte.

Los programas de los diferentes cursos que integran el plan de estudios de la Licenciatura en Docencia Tecnológica, fueron elaborados por un grupo de especialistas (docentes), por lo que todos presentan una articulación semejante en donde se contempla:

- Una presentación: se ubica a la materia en el plan de

estudios, tiempos y sesiones.

- Articulación: se mencionan las vinculaciones pertinentes de la materia con otros espacios curriculares.
- Introducción: se maneja una justificación de la materia, su importancia, alcances y propósitos.
- Propuesta para su acreditación: se incluyen aspectos, elementos y sugerencias de trabajo para efectuar la vinculación y acreditación correspondiente al curso.
- Estructura del contenido: se presentan los contenidos por unidades, incluyendo una pequeña introducción a la Unidad.

Es notorio para todo conductor que le asignen la coordinación de los cursos de Laboratorio Integral de Docencia, el encontrar serias incongruencias entre los programas y los paquetes didácticos en los que se desarrollan los contenidos, de lo cual se deduce que unos profesores fueron los programadores y otros los elaboradores de los materiales de apoyo.

Todo parece indicar que el paquete del primer Laboratorio fue elaborado por los diseñadores del programa. El material da la idea de ser un texto de apoyo y cuaderno de trabajo al mismo tiempo. Primero se incluyen 10 prácticas con los nombres de diez de los contenidos del temario, enseguida está la información que va a apoyar a la resolución de las prácticas, la cual contempla también los diez contenidos mencionados. Una vez revisado este material es posible concluir que la información proporcionada, generalmente, resulta muy pobre e insuficiente para realizar la práctica solicitada e inclusive la primera denominada: 'El Laboratorio Integral de Docencia', carece de contenido, al parecer el alumno tendrá que deducir y conceptualizar lo que es un Laboratorio de Docencia, sin proporcionarle apoyos teóricos. Por otro lado, revisando el apartado dedicado a la observación, se puede contemplar un

concepto de observación muy limitado en donde los alumnos, de acuerdo a un formato incluido en el material, tienen que asistir a una Secundaria Técnica y observar, con la consigna de responder solamente si o no, a una serie de interrogantes incluidas en el formato y que en ninguna forma le permiten al alumno realizar una observación confiable y válida.

En el tema: La Crítica, la práctica le pide al alumno - destacar la importancia de una crítica y que él mismo se critique, luego acuda a una escuela y después de un ligero análisis de su aspecto físico, la critique, esto sin mayores elementos que su criterio. Tal parece que la temática a seguir en este curso, es agotar contenidos sin que haya un manejo adecuado, ni respaldos teóricos suficientes como para responder a las prácticas.

El material de apoyo del Laboratorio Integral de Docencia II, resulta tan distante a lo establecido en el programa, da la impresión de un total desconocimiento por parte de sus elaboradores en cuanto a los contenidos ya incluidos en otras materias de la Línea Pedagógica y en el mismo Laboratorio Integral de Docencia I. Al parecer no estuvieron de acuerdo con el temario señalado en el programa y decidieron cambiarlos sin que para ello tomaran en cuenta otros programas, mucho menos indagaron en torno a lo que constituye el trabajo y los contenidos en un Laboratorio de Docencia.

En el paquete didáctico se señalan 7 aspectos a abordar con 7 diferentes lecturas:

CONTENIDO	NOMBRE DE LA LECTURA
El docente	Romero Flores José "Papeles o Roles del Profesorado"
El discente	Freud Sigmund "El Método de la Interpretación Onírica" en: <u>La interpretación de los sueños.</u>
Las técnicas	Gvishiani, D. "Doctrina de las relaciones humanas" en: <u>Organización y Gestión.</u>
La metodología	Nerici, Imídeo "Métodos y Técnicas de la Enseñanza" en: <u>Hacia una Didáctica General Dinámica.</u>
Los contenidos	Panzsa Margarita "Enseñanza Modular" en: <u>Perfiles Educativos.</u>
La lección	Nerici Imídeo "El Plan de Clase"
Los apoyos didácticos	Nerici Imídeo "Material Didáctico"

En este material se encuentran textos de diversa índole, lecturas de corte sociológico, psicoanalítico, social e inclusive didáctico, lo cual trae como consecuencia el manejo de diversos enfoques e interpretaciones, que puedan confundir e inclusive propiciar contradicciones teóricas en el docente - alumno.

El paquete didáctico al igual que el de Laboratorio Integral de Docencia I, cuenta con prácticas, solo que ahí le denominaron: 'tarjetas de instrucción', con preguntas, actividades y cuadros a resolver una vez leídas las lecturas. Cabe mencionarse que estas siete tarjetas de instrucción denotan una elaboración más cuidadosa.

Este material consta de 280 cuartillas, lo cual puede servir para meditar bajo qué metodología se abordarían los contenidos previstos, pues sólo se cuentan con 30 horas de clase y 10 horas para investigación.

Finalmente el objetivo general planteado en el curso es incompatible con los contenidos reales del paquete didáctico, además de que éste en ningún momento contempla como actividad importante la investigación. Solamente en tres tarjetas de instrucción se le solicita al alumno realice observaciones de un grupo escolar, pero sin darle elementos básicos para efectuar la observación, ello tal vez porque se pensó que el primer curso lo habilitaría para tal actividad.

El material de Laboratorio Integral de Docencia III tiene un enfoque totalmente distinto a los dos anteriores. Aquí al parecer se intentó que los maestros-alumnos empezaran a reflexionar en torno a su propia práctica docente, puesto que se incluyen lecturas críticas en torno al papel de la institución escolar, de los maestros, alumnos, autoridades, etc., pero que hablan de la problemática del nivel básico, pensando -

tal vez después traspolar estas experiencias al nivel medio.- Este paquete da la impresión de querer abarcar la mayoría de los temas expuestos en el programa, sin embargo, aquellos que no se lograron cubrir con textos reconocidos fueron elaborados por las mismas autoras; quienes también hicieron una presentación a cada lectura para delimitar el objetivo de su inclusión, su utilidad, contenido a destacar, algunas referencias personales y laborales de los teóricos que escribieron cada material.

Al final de cada lectura se incluyó un apartado con el nombre de elementos para orientar la discusión, el cual induce al usuario para analizar, discutir, criticar, reflexionar, etc. en torno a los contenidos fundamentales de la lectura. Asimismo, se proponen metodologías de trabajo tal vez diferentes y poco utilizadas por los maestros como lo es la microenseñanza.

A pesar del esfuerzo de las elaboradoras para armar un material que se acercara un poco a la idea del trabajo de un Laboratorio de Docencia, este curso al igual que los otros resultó un curso más, con mayor carga teórica que práctica y muy alejado también del propósito general enunciado en el programa, el cual es muy cuestionable, sobre todo en su parte final, cuando señala como producto del trabajo en el curso: 'la elevación de la calidad de la educación'.

Por lo anterior es necesario recalcar que la reestructuración, de los currícula de la Licenciatura también implica la renovación de los materiales bibliográficos de apoyo, para que tengan congruencia con los objetivos y contenidos planteados, y puedan coadyuvar a su consecución.



### 2.3.3. Incidencias del Contenido Curricular

Para integrar este apartado se diseñó un cuadro denominado: Incidencias del contenido curricular, el cual permite señalar algunos de los desaciertos que curricularmente presenta el plan de estudios de la Licenciatura en Docencia Tecnológica.

En este sentido, es necesario iniciar con algunas reflexiones en torno a la forma de organización curricular, es decir, la manera de estructurar el contenido, el cual, en el caso de la LDT, corresponde a la integración por asignatura, lo que conlleva un significado. Esta manera de estructurar el plan de estudios, ha sido ampliamente criticado por los investigadores de la teoría curricular, porque constituye una forma particular de fragmentar la realidad, lo cual impide que, los participantes del proceso educativo, tengan una visión integral de los contenidos que se presentan, y genera al interior del plan de estudios problemáticas como las que a continuación se mencionan:

- . se plantea como necesario para el aprendizaje, la repetición constante de contenidos;
- . se manejan contradicciones entre lo teórico y lo contenidos propuestos; es decir el alumno percibe las discrepancias entre las diferentes posturas teóricas expresadas por los docentes, como opiniones o puntos de vista distintos e igualmente válidos, y no como resultado del manejo de marcos teóricos distintos;
- . el contenido se trabaja aislado, fragmentado, sin sentido ni aplicación en el entorno social; el cual sólo puede ser memorizado por el alumno, como un acto de voluntad; de obligación más que de aprendizaje,

- . no existe un eje conceptual que permita articular y - dar sentido a la información;
- . el profesor se convierte en especialista de su materia y no busca relacionar los contenidos que maneja con - otras asignaturas del mismo plan de estudios; y
- . al alumno le corresponde integrar y organizar toda la información que recibe en partes, lo cual representa - una enorme dificultad dada la cantidad de contenidos - atomizados que se le presentan.

Confrontando los resultados del análisis curricular presentado en el apartado 2.3.1., así como las consideraciones a los programas de los laboratorios de docencia (2.3.2.), con las problemáticas señaladas anteriormente (producto de la - puesta en marcha de un plan de estudios organizado por asigna- turas); es posible a nivel comparativo, encontrar varios puntos coincidentes que al analizarlos derivaron la elaboración del cuadro de incidencias curriculares, el cual tiene el propósito de señalar cómo, esta estructuración curricular por - asignaturas presenta errores en cuanto a la ubicación de las diferentes materias del plan de estudios, con respecto a los Laboratorios Integrales de Docencia.

En el cuadro se señalan dos cuestiones importantes:

- En la parte superior se concentran aquellos cursos, - tanto del área de tronco común, como del área de formación es pecífica, que de algún modo favorecen el desarrollo de los -- tres laboratorios.

- En la parte inferior se determinan los cursos del tronco común que se encuentran ubicados erróneamente en el plan - de estudios, porque si bien, sus contenidos deben servir como apoyo a los LID, estos cursos se trabajan en otro momento. Es

importante señalar que esta valoración de la pertinencia en la ubicación de los espacios curriculares, fue posible determinarla a partir, tanto del conocimiento totalizado del plan de estudios de la LDT, como del análisis curricular de la línea de formación pedagógica y propuesta metodológica planteada en esta investigación.

Un ejemplo, permitirá interpretar con mayor facilidad este cuadro: El Laboratorio Integral de Docencia I, se trabaja en el segundo grado en modalidad sabatina; para su desarrollo se requiere de bases filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas; sin embargo las materias que lo apoyarán se trabajan en segundo grado, pero en etapas subsecuentes, o bien en tercero y cuarto grado, lo que impide la correlación oportuna en los contenidos.

CURSOS EN EL TRONCO COMUN Y AREA DE FORMACION ESPECIFICA QUE FAVORECEN EN EL DESARROLLO DE LOS LABORATORIOS INTEGRALES EN DOCENCIA

		G		E		G		E		G		E	
N E T E O D R O I C D S I C O	TEORIA EDUCATIVA I	1g	1a.	MATEMATICAS	1g	1a.	PSICOLOGIA SOCIAL	3o.	1a.				
	TEORIA EDUCATIVA II	1g	2a.	ESTADISTICA	1g	2a.	PLANEACION EDUCATIVA	3o.	1a.				
	PSICOLOGIA SOCIAL	2o.	1a.	INVESTIGACION EDUCATIVA I	2o.	1a.	EVALUACION EDUCATIVA	4o.	1a.				
	TECNOLOGIA EDUCATIVA	2o.	1a.	INVESTIGACION EDUCATIVA II	2o.	2a.	ESPAÑOL I	1g	1a.				
							ESPAÑOL II	1g	2a.				
	DESARROLLO ECONOMICO POLITICO Y SOC. DE MEX I	1g	1a.	PROB. ECONOMICOS POLITICOS Y SOCIALES I	2o.	1a.	ESPECIALIDAD I	2o.	2a.				
	DESARROLLO ECONOMICO POLITICO Y SOC. DE MEX II	1g	2a.	PROB. ECONOMICOS POLITICOS Y SOCIALES II	2o.	1a.	ESPECIALIDAD II	3o.	2a.				
	LA EDUCACION TEC. EN MEXICO	1g	2a.										
	LABORATORIO INTEGRAL DE DOCENCIA I	2o.	1a.	LABORATORIO INTEGRAL DE DOCENCIA II	3o.	1a.	LABORATORIO INTEGRAL DE DOCENCIA III	4o.	1a.				

G- GRADOS 1g,2g,3g,4g

CURSOS DEL TRONCO COMUN QUE NO SE ENCUENTRAN UBICADOS EN EL ESPACIO CURRICULAR PERTINENTE PARA APOYAR EL DESARROLLO ADECUADO DE LOS LABORATORIOS INTEGRALES DE DOCENCIA

E - ETAPA

		G		E		G		E		G		E	
N E T E O D R O I C D S I C O	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	2o.	2a.	DISEÑO CURRICULAR	3o.	2a.	ADMINISTRACION EDUCATIVA	4o.	2a.				
	TEC. EDUC. II	2o.	2a.										
	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	3o.	2a.										
	PEDAG.COMPARADA	4o.	1a.	PROSPECTIVA DE LA EDUC. TEC.	4o.	1a.	RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL LIC. EN DOCENCIA TEC	4o.	2a.				
	MODELOS EDUC. CONTEMPORANEOS	4o.	2a.	COMUNIDAD Y DESARROLLO	4o.	1a.							
	APORTES DE LA EDUC. MEXICANA A LA PEDAGOGIA	4o.	2a.										
	LABORATORIO INTEGRAL DE DOCENCIA I	3o.	1a.	IDENTIDAD Y VALORES NACIONALES	4o.	2a.							
				PROSPECTIVA DE LA POLITICA EDUCATIVA	4o.	2a.							

1a, Abierto

2a, Escolarizado

## C A P I T U L O    T E R C E R O

3.    PROPUESTA METODOLOGICA PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL EN  
      LOS LABORATORIOS INTEGRALES DE DOCENCIA

## 3.1    Fundamentos Teóricos.

Un alumno pasivo, conformista y dependiente del actuar del profesor; refleja con este natural proceder, todo el peso de su educación.

Angelina Sandoval

Ser maestro, no es una tarea fácil, exige tiempo, interés y dedicación para: planear las clases, preparar el material requerido, evaluar y acreditar los aprendizajes, actualizarse continuamente, etc. Por tanto, todo profesor asume una actitud determinada al ejercer su práctica docente. De ello depende que, de manera cotidiana, se encuentren en las escuelas (de cualquier nivel del Sistema Educativo Nacional) dinámicas como las que a continuación se describen.

En el aula hay un profesor colocado al frente, generalmente en un lugar alto para tener mayor visibilidad y control de los alumnos que están sentados en bancas acomodadas por hileras, lo cual los obliga a mirar hacia adelante, en pasiva espera de las órdenes del profesor. La actividad de éste, se encuentra centrada en los contenidos, su deber es hacerlos llegar al alumno, para lo cual puede emplear las siguientes formas: escribir en el pizarrón, dictar, exponer o explicar, repartir material impreso, hacer demostraciones, etc.

Bajo esta dinámica se promueven solamente actividades que implican la retención memorística y su verificación al copiar, responder a preguntas, cuestionarios; repitiendo sola -

mente la información de manera oral o escrita.

Se considera al que enseña como la autoridad (que les es conferida por el saber que posee) que decide, otorga y concede; y al que aprende como un recipiente más o menos vacío y esterilizado al que hay que llenar...(26)

Es así como el aprendizaje queda reducido al aula, donde es fácil encontrar un ambiente de rigor y disciplina plagado de autoritarismo en donde el profesor;

llena los oídos de los alumnos con un atragantado discurso, que algunos atienden, y de quien la mayoría espera la salida triunfal (del salón de clases)...(27)

Es decir, en esta concepción tan vertical de entender la práctica docente, al profesor se le asigna exclusivamente la función de conducir al estudiante para que asuma modelos establecidos de conducta válidos en su desarrollo personal y de igual modo adquiera conocimientos determinados por un currículo establecido y aprobado para el mantenimiento y preservación de un sistema social.

El docente se convierte en "la encarnación de la ciencia", adquiriendo una "postura de omnipotencia"(28) ante la fragilidad del alumno, quien se ve minimizado al convertirse en un sujeto pasivo que recibe y asimila dócilmente las enseñanzas del profesor.

En la educación que promueve el Estado mexicano, el acto de enseñar-aprender se inscribe en dos sustentos filosóficos y psicológicos, y se vive en las aulas de la siguiente manera:(29)

## 10. Concepción Mecanicista de la Teoría del Reflejo y Conductismo

Considera al sujeto (alumno) como alguien que contempla, es receptivo de la realidad y la refleja tal cual sin modificarla; y el objeto (contenido o realidad), como algo establecido sin posibilidad de cambio, y totalmente acabado. El proceso del conocimiento se alcanza como el resultado de la acción de los objetos del mundo exterior, sobre los órganos de los sentidos del sujeto, mismo que los captará como una 'cámara fotográfica', y los reflejará o reproducirá tal como son, sin poner en ello nada de sí mismo, lo que propicia una conducción del aprendizaje, que genere el cambio en las conductas observables del individuo.

Un profesor que conciba su actuar en el aula como una acción de transmitir conocimientos, donde él los enseña y sus alumnos los aprenden, evidencia una postura mecanicista y conductista. Este tipo de apropiación del conocimiento corresponde a lo que se considera como la corriente tradicionalista de la educación; en este sentido, el alumno es como un receptáculo el cual se provee de información que el maestro expone de manera magistral, la cual es almacenada para que en el momento oportuno sea reproducida, sin que exista una vinculación de los conocimientos con su entorno social, es decir, no se prevee una conexión entre lo que se aprende y su aplicación.

Sujeto \_\_\_\_\_ es un ente pasivo  
 Objeto \_\_\_\_\_ es lo más importante  
 Conocimiento \_\_\_\_\_ se mecaniza, memoriza, y se alcanza una conducta observable  
 Entorno social \_\_\_\_\_ lugar de reproducción fiel del objeto cognoscitivo (conocimiento).

## 2o. Concepción Subjetivista o Idealista y algunas Teorías Cognoscitivistas

Concibe al sujeto como un ser que realiza una actividad pensante, sin considerar la objetividad del entorno social - donde vive, ya que la realidad exterior (objeto de conocimiento) es resultado y producto de sus procesos mentales; pero - con un carácter abstracto, subjetivo, individualista y egocéntrico; pues el conocimiento queda reducido a la especulación de su conciencia. De este modo el individuo cree, que el entorno gira alrededor de sí mismo, y se adapta a él en la medida en que obtiene satisfactores; pero no pretende transformarlo con una finalidad social, sólo individual.

Para un profesor que actúe bajo esta postura, el aprendizaje será entendido como el desarrollo del intelecto, resultado de la ejercitación de facultades mentales, sin considerarlo como individuo social; mientras que la enseñanza será entendida como el abastecimiento de información por parte del docente (sin tomar en cuenta la realidad), para ser abstraída individualmente por el alumno, pero sin aplicación en su medio social.

De esta manera, se considera el objeto de conocimiento - como algo acabado, sin posibilidad de evolución, donde el - alumno ejercita sus facultades mentales individualmente, lo que fomenta la competencia con sus compañeros, lo más importante es el triunfo por sobre los demás, lo que hace evidente la creencia de que todo gira en torno a él mismo.

Sujeto	_____	es activo e individualista
Objeto	_____	es pasivo, se estudia y analiza - subjetivamente sin ponerse en con- tactq con él
Conocimiento	_____	es el resultado de ejercitar las facultades mentales



Entorno Social ——— existe en función del sujeto que lo valida de acuerdo a sus intereses, y pretende adecuarlo a sus necesidades individuales.

Estas dos maneras de entender el proceso cognoscitivo han alimentado teóricamente (aunque no necesariamente consciente) la práctica docente de los profesores mexicanos, desde hace décadas; sin embargo estos referentes no son los únicos que la sustentan, también la sociología ha hecho aportaciones importantes al ubicar a la práctica docente en la relación escuela-sociedad. A partir de ella es posible explicar la concepción que se tiene de la educación institucionalizada en México, bajo la óptica de algunas teorías sociológicas.(30)

La escuela asegura que el papel de la educación formal es proveer al individuo de los conocimientos necesarios para desempeñar una función en la sociedad y adaptarse a ella.

En este sentido, dentro de muchos sectores, dedicados a la producción y comercialización de bienes, se tiene la creencia de que el ámbito escolar es el espacio productor de individuos que el sistema social requiere, lo que se traduce en una situación social idónea.(31)

La tendencia estructural-funcionalista insiste que es en la escuela, donde el individuo acata lo dado al cumplir roles sociales preestablecidos, sin posibilidad de cambiarlos; bajo esta perspectiva se manejan supuestos como los que a continuación se enuncian:

- la escuela contribuye a la movilidad social porque induce al individuo a alcanzar mejores posiciones en la sociedad;
- la escuela es el lugar institucionalmente reconocido para adquirir cultura, así el alumno pasa de un estado

incivilizado a uno civilizado, es decir, se convierte de 'ser natural' en 'ser social';

- . la ideología del éxito personal es reforzada, porque en la medida en que el individuo se esfuerce, sacrifique y empeñe, tendrá éxito en la escuela y por tanto en la vida; y
- . todo individuo deberá pasar por lo menos un tercio de su vida dedicado a estudiar para poder ser 'alguien en la vida'.

De este modo, al concretarse la tendencia estructural-funcionalista en el ámbito socioeducativo, promueve que el alumno:

En lugar de aprender a percibirse así mismo como un ser interiormente vivo, que está concentrando su esfuerzo en madurar, enriquecerse y conectarse con la realidad para integrarse creadoramente en ella, él se ejercita en el arte de sentirse una cosa inerte, cuyo único esfuerzo está dirigido a tratar de subir algún peldaño en la escalera social para no quedar definitivamente 'enterrado' en los estratos más bajos.(32)

Estas creencias tan generalizadas han conformado un pensamiento entre la sociedad mexicana, en que se piensa que la escolarización es lo que dará al individuo, la oportunidad de ascender en la escala social, y a un mejor 'nivel' de vida.- Aquí se entiende a las personas de una manera egocentrista e individual, aisladas de su contexto social.(33)

Por otra parte, desde el punto de vista oficial, la práctica docente en México se encuentra determinada al señalarse cuál debe ser la función del profesor, las actividades a realizar, las normas a seguir, los contenidos a enseñar, etc. Este 'deber ser', marca una serie de aspectos que al docente (al asumirlos) lo convierten en un sujeto, con una imagen profesional que se le otorga, al desempeñar actividades que cons

tituyen prácticas instituídas como: el control de asistencia y la disciplina; la exposición de las clases, el diseño de materiales, pruebas objetivas, la preparación de los estudiantes para competencias, concursos, festivales, campañas, actos cívicos, políticos, etc. Todas estas cuestiones, de alguna manera norman la vida escolar de las escuelas mexicanas, lo cual impone un modelo de práctica docente a seguir por parte de los profesores.

Estos lineamientos, establecidos institucionalmente como necesarios, si bien buscan homogeneizar el quehacer docente, la realidad marca un panorama distinto, porque esta práctica se encuentra determinada por las historias de los sujetos, las condiciones físicas y materiales de cada escuela, su ubicación, las relaciones entre maestros, alumnos, autoridades, padres de familia, los estratos económicos a los que pertenecen, etc. Esto significa que la tarea de cada profesor es diferente, no se puede definir a través de una configuración definitiva, ya que diversos aspectos interactúan, haciendo de esta labor un proceso dialéctico en constante transformación.

En este sentido, la práctica docente está matizada por una heterogeneidad de situaciones, lo que no la exime de proyectar su trascendencia social fuera del ámbito educativo; porque "la labor docente está regulada, sobredeterminada por el conjunto de lo escolar y lo socialmente instituído", que está integrado por todas aquellas situaciones que, de manera oficial, norman la vida escolar; orientaciones que a su vez, son determinadas por las relaciones sociales, la convivencia que se establece y los preceptos que rigen a la sociedad misma. (34)

Considerar lo instituído en la situación educativa, implica considerar lo instituyente, "o sea el ingrediente dialéctico, los procesos que desembocan en una consolidación de

nuevas producciones sociales".(35)

La propuesta elaborada para el trabajo de los Laboratorios Integrales de Docencia, va encaminada precisamente a que docentes y alumnos, partiendo de lo instituído, construyan alternativas pedagógicas en el marco de lo instituyente, convirtiéndose, los participantes, en investigadores y seres críticos que analicen la práctica docente a partir de tres dimensiones fundamentales: Filosófica, Psicopedagógica y Social.

Es decir, se requiere romper con las viejas estructuras establecidas y dar paso a la participación espontánea, al diálogo, a la reflexión, a la creatividad, la crítica, etc., por parte de los estudiantes y los docentes; propiciando situaciones favorables para que ambos participen en un proceso dinámico al ser responsables de los aprendizajes elaborados en el aula.

Sin embargo, aún para muchos profesores se deben respetar las prácticas oficialmente instituídas, al no corresponder a su conceptualización de lo que debe ser la práctica docente.

Asimismo, es pertinente dejar a un lado la idea de que el aprendizaje se oriente a entender que el conocimiento de la realidad es logrado, mediante un saber memorísticamente reproducido, por parte del alumno, sin que tenga oportunidad de reflexionarla y analizarla al estar en contacto con esta, lo que es la base del pensamiento.

Por tanto, la propuesta elaborada, busca que los participantes asuman un cambio de actitud en su práctica docente y esto los lleve a redefinir la labor que desempeñan como sujetos intervinientes en el proceso "educativo. Se busca formar mentes abiertas al cambio, promotoras de madurez crítica, con

espíritu de iniciativa y una gran creatividad.

En apartados subsecuentes, se describirán los enfoques teóricos que rigen la práctica docente propuesta en los Laboratorios Integrales de Docencia, considerando las dimensiones anteriormente mencionadas; Filosófica, Psicopedagógica y Social.

### 3.1.1. Dimensión Filosófica

"La realidad que en cierto sentido tiene una existencia externa al hombre, por la praxis se convierte en una realidad humanizada y, lo que es más, en una realidad social. En este proceso, hombres y realidad se transforman".

Esther Pérez Juárez

La Dimensión Filosófica, se entiende en este apartado, - como la concepción que tiene el docente sobre el abordaje del conocimiento y sus relaciones entre el sujeto cognoscente y - el objeto cognoscitivo.

Es importante señalar, que esta dimensión incide de una manera directa en las dimensiones psicopedagógica y sociológica; ya que está basada en los considerandos de: la visión que el hombre tiene de sí mismo, del mundo en el que vive y de su relación para con él; por tal motivo, en este apartado sólo - se aborda la concepción que se tiene del proceso del conocimiento en los Laboratorios Integrales de Docencia. En las dimensiones posteriores se ampliarán las consideraciones antes - señaladas, desde la perspectiva de la práctica docente.

La dimensión filosófica, en el sentido que se ha precisado, sugiere la posición del sujeto (alumno) ante la necesidad de apropiarse de las características del objeto (conocimiento). Si se parte, de que el conocimiento es un proceso que - no está dado, sino en construcción permanente y por tanto es un producto de la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento; en consecuencia, este debe entenderse bajo el - el principio de la totalidad, basado en la dialéctica, en donde tal principio manifiesta que cualquier hecho, fenómeno o - proceso que se considere como objeto de conocimiento no está aislado, siempre en forma parte de un todo.

El concepto de totalidad incluye a la naturaleza y a la sociedad, a los objetos en sí y al pensamiento. La realidad es en sí una totalidad en la que la parte es la expresión sintética del todo, y el proceso de desarrollo del mundo como infinitud y negación permanente de sí. (36)

En este sentido, el proceso del conocimiento en la práctica docente promovida en los LID, está fuertemente ligado a la comprensión de una realidad en forma total y concreta que se convierta en una estructura significativa de cada hecho o conjunto de hechos.

Todo lo mencionado permite considerar que el conocimiento puede ser visto en forma estructurada y totalizadora, en donde surgen dos planos, el primero "epistemológico-objetivo" cuando tiene que ver con los mismos supuestos de la construcción del conocimiento, y un segundo plano "epistemológico-subjetivo" cuando tiene que ver con la manera como el estudiante se apropia de la estructura de la realidad, en un proceso de transformación constante de ella, de modo que dichas estructuras sean construidas por el propio alumno y no sólo memorizadas. (37)

En el plano epistemológico-objetivo se incluyen por ejemplo, los contenidos, los objetivos, la metodología, etc., elementos importantes para el abordaje de los conocimientos, así como todo aquello que sirva como referente para la construcción del conocimiento. Lo epistemológico-subjetivo está orientado más hacia el sujeto, sus propias características y capacidades para apropiarse de una realidad, de un conocimiento. En ambos planos se vislumbra el concepto de aprendizaje, el cual será entendido como un proceso caracterizado por saltos, avances, retrocesos, parálisis, miedos y construcciones; caracterizándolo como un proceso dinámico, nunca acabado, sino generador de nuevas interrogantes, contradicciones que hacen del conocimiento un proceso dialéctico.

De este modo, el conocimiento será entendido como un proceso en construcción constante, resultado de la interacción - permanente del sujeto con el objeto de conocimiento.

El proceso del conocimiento se inicia con la percepción del objeto cognoscitivo inmerso en el entorno social, donde - el individuo se pone en contacto con éste último para arribar a la elaboración de conceptos, juicios y deducciones, a tra - vés de categorizar el conocimiento, infiriendo de éste lo singular, lo particular y lo general; sus causas y efectos; dife - renciando cuándo sus fenómenos son causales y cuándo casuales; cuál es la esencia y contenido de esos fenómenos y cuál su -- forma; y asimismo al hacer esta categorización se pretende -- problematizar el conocimiento para encontrar sus posibles al - ternativas de solución hacia la transformación del entorno social.

El proceso cognoscitivo desde éste enfoque se inscribe - en dos fases interactuantes: la fase del razonamiento que se da al interior de cada individuo y la fase de puesta en común para llegar al consenso grupal y obtener un nivel de generali - zación. En ambas fases se verifica la categorización y la - elaboración de los conceptos, juicios y deducciones.

Por otra parte durante todo el proceso inciden leyes fun - damentales de la dialéctica que condicionan la elaboración - cognoscitiva: Ley de la transformación de los cambios cuanti - tativos en cualitativos; Ley de la unidad y lucha de contra - rios; y la Ley de la negación de la negación.

Todo lo anterior requiere de un proceso de abstracción - que contribuya a la elaboración de teorías científicas y le - yes que expliquen los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y del pensamiento; y en este caso de los fenómenos educativos que son objeto de estudio de los Laboratorios Integrales de -



Docencia.

Entender el proceso del conocimiento como se explicó anteriormente implica, considerar que las acciones del individuo están dirigidas a un objeto para transformarlo; en tal actividad cobra un valor fundamental el concepto de 'praxis', - el cual desde la perspectiva dialéctica que se ha venido manejando, difiere en gran medida del concepto de 'práctica'. Esta acepción está relacionada con un sentido estrictamente utilitario, es decir pragmático (38); donde su acción está destinada a satisfacer los intereses personales del individuo, sin mediarla por una reflexión profunda del entorno social y sus requerimientos, ya que lo importante es el éxito individual; - la eficacia de la actividad práctica del hombre como práctica individual. En este sentido la práctica es una ejercitación mecánica, casi 'instintiva'; es efectuar algo, sin tener propósitos sociales y fundamentos teóricos para su realización. - De esta manera el hombre se ve como un ser práctico al eliminar la teoría, y los problemas a los que se enfrenta tienen solución en la práctica misma, o en su experiencia, pero su pensamiento y su acción (o la teoría y la práctica) se separan; ya que no hay una meditación analítica y sintética, sino solamente una asociación de ideas.

Por otra parte, la praxis, aunque se emplea indistintamente como sinónimo de práctica, dentro del lenguaje educativo, el término es mucho más amplio, pues la connotación que aquí se le da implica "la actividad consciente objetiva, sin que por otra parte se conciba con el carácter estrechamente utilitario, que se desprende del significado de lo 'práctico' en el lenguaje ordinario".(39)

La praxis es un concepto aplicado por la filosofía, para determinar la actividad humana, como algo derivado de una acción que exige intervención de la conciencia reflexiva, para

que el hombre social sea capaz de crear y de transformar su realidad, su mundo; y con ello, coadyuve, conjuntamente con otros miembros de la sociedad en que vive, a resolver la problemática social, y a satisfacer las necesidades, no sólo individuales, sino de su entorno ambiental.

En este sentido, la praxis se considera:

como una acción material objetiva transformadora, que responde a intereses sociales y que, considerada desde un punto de vista histórico-social, no es sólo producción de una realidad material, sino creación y desarrollo incesante de la realidad humana.(40)

Por lo tanto, la praxis al ser una actividad transformadora que desarrolla un individuo, siempre adecuada a un propósito social, a un fin; es una actividad humana que está ligada a la generación de conocimientos, y que al mismo tiempo es resultado de las determinaciones sociales, que condicionan al hombre como individuo y como ser social.

Considerando lo anteriormente expuesto; un conocimiento será útil, en la medida en que el hombre, en correlación con otros hombres, lo empleen para transformar su realidad y resolver su problemática social; porque no es posible concebir un hombre estático, conformista, que no participe en la solución de los problemas de la sociedad en que vive, o que pretenda enriquecerse a costa del sojuzgamiento de los demás. Al estar sumido en esta actitud, no se le generan al hombre las necesidades de transformar el mundo, ni de evolucionar.

La evolución de la humanidad niega el estado contemplativo e inactivo del individuo; ya que él ha sido promotor de cambios y transformaciones significativas, haciendo y creando instrumentos sofisticados para apropiarse del mundo que lo rodea, y hacerlo más confortable, para algunos; pues, aunque es

to denota un índice revelador también ha generado una competencia desmedida en el seno de las sociedades y una desigualdad social entre los individuos; porque el hombre trabaja para sobresalir individualmente, utilizando la fuerza de trabajo de los demás, y no para desarrollar el medio ambiente en que vive. Sin embargo esto no implica que el pensamiento humano se haya paralizado pues ...

El fundamento más esencial y más próximo del pensamiento humano es, precisamente, la transformación de la naturaleza por el hombre, y no la naturaleza por sí sola; la naturaleza en cuanto tal, y la inteligencia humana han ido creciendo en la misma proporción en que el hombre iba aprendiendo a transformar la naturaleza.(41)

Es así como la introducción del concepto de 'praxis' en esta propuesta metodológica, ofrece una vía interesante para enfrentar el problema creado por las posturas mecanicistas e idealistas y, en consecuencia, por la disociación entre teoría y práctica; porque en la vida cotidiana la actividad teoría-práctica-teoría..., (praxis), es un factor necesario para el conocimiento, y por lo mismo, es el principio fundamental a considerar en los procesos educativos que pretenden (como es el caso de esta propuesta) un cambio de actitud en el docente, con respecto a su propio trabajo; y en consecuencia que con una mentalidad transformadora, se enfrenta a su problemática escolar y busque alternativas convincentes. Por esta causa, es menester que la actividad que se menciona, para tener un carácter transformador, parta de la crítica, de la determinación de las contradicciones, para construir alternativas resolutivas a su problemática escolar.

Desde este enfoque, la práctica docente como praxis plantea la posibilidad de que el maestro:

- . Asuma una actitud crítica, para descubrir la esencia -

de los fenómenos educativos;

- . Comprenda el significado, relaciones, características, dimensiones y todo aquello que permea su trabajo diario;
- . Se considera sujeto y objeto de análisis y reflexión dentro de ese quehacer social; y
- . Tome conciencia de sus posibilidades y se convierta en generador de su propia formación.

### 3.1.2. Dimensión Psicopedagógica

"La docencia, tal como se ha realizado hasta ahora, no procura ni propicia suficientemente el desarrollo del fenómeno grupal como fuente de experiencias de aprendizaje. Por el contrario, el maestro presenta en ocasiones un obstáculo para la interacción, para el intercambio y la comunicación".

Rafael Santoyo

Plantear la posibilidad de transformar las férreas estructuras que subyacen en la práctica docente de los profesores-alumnos que cursen los LID; implica considerar el manejo de un enfoque psicopedagógico distinto, que determine una participación activa y más significativa de éstos en su proceso educativo, al reconocerlos como sujetos de aprendizaje.

Una perspectiva congruente la constituye la Coordinación de Grupos de Aprendizaje (CGA), la cual a su vez, ofrece una alternativa interesante para que los futuros licenciados generen y apliquen conocimientos teórico-prácticos que les permitan modificar su práctica docente.

La Coordinación de Grupos de Aprendizaje, propone dejar a un lado la enseñanza individualizada, así como las cátedras magistrales, (convertidas en prácticas aceptadas y con un gran arraigo en nuestra educación); para dar paso a la constitución de los grupos de aprendizaje; donde un conjunto de individuos reunidos con un fin común, participan activamente al razonar, elaborar, analizar, sintetizar, dialogar, confrontar, etc.; tareas concretas, encaminadas al abordaje del conocimiento para el logro de los aprendizajes propuestos en los programas de estudio, y en este caso de los laboratorios integrales de docencia.

Es importante mencionar que la CGA, sustenta en gran par

te sus bases teóricas en la propuesta psicoanalítica de Grupo Operativo (GO); de la cual los especialistas en CGA han retomado ideas, términos, conceptos que en la dinámica de los GO se trabaja. Aclarando que si bien, para efectos teóricos se retoman en la CGA fundamentos del Grupo Operativo, esto no quiere decir que la metodología de trabajo de los LID sea la propuesta psicoanalítica que plantea GO.

### 3.1.2.1. Características de los grupos de aprendizaje

En la educación institucionalizada se considera como un grupo a un conglomerado de individuos que conviven cotidianamente en un salón de clases, regidos bajo una normatividad institucional y curricular y atendidos por un profesor encargado de transmitir los conocimientos propuestos para el grado escolar correspondiente.

Una multitud entonces no es un grupo: Carece de metas comunes que se expresan a través de conductas significativas entre las personas... Este error alcanza su máxima expresión en el sistema educativo en donde se denomina 'grupo' al número de estudiantes que se encuentran en un determinado grado escolar. En este caso el término sirve a una clasificación administrativa. Irónicamente, los alumnos de estos 'grupos' deben aprender individualmente las materias que les imparten y demostrar su dominio de ellas a través de exámenes individuales. (42)

La concepción de grupo desde el enfoque propuesto, para los Laboratorios Integrales de Docencia, implica mucho más que lo anterior, ya que constituye una relación significativa entre sus integrantes.

Se puede definir al grupo de aprendizaje como un conjunto estructurado y limitado de individuos, que se reúnen con el objeto de elaborar una tarea educativa concreta; donde cada uno participa ---

desempeñando un papel determinado, todo esto enca-  
minado al aprendizaje de un tópico propuesto en  
un programa de estudios específicos.(43)

En este sentido, el proceso educativo se basa más en el  
aprendizaje que en la enseñanza, ya que se parte de que todos  
aprendemos de todos en un plano de igualdad, en donde no exis-  
te un poseedor único del conocimiento, ni hay un acatamiento  
fiel de lo transmitido.

Aprender es realizar una lectura de la realidad,  
lectura coherente, no aceptación acrítica de nor-  
mas y valores. Por el contrario apuntamos a una  
lectura que implique capacidad de evaluación y -  
creatividad (transformación de lo real).

Esta concepción del aprendizaje como praxis, como  
relación dialéctica, nos lleva necesariamente a -  
postular que el enseñar y el aprender constituyen  
una unidad, que deben darse como proceso unitario,  
como continua y dialéctica experiencia de aprendi-  
zaje, en la cual el rol docente y el rol alumno -  
son funcionales y complementarios.(44)

Con base en todo lo anteriormente expuesto, al hablar de  
aprendizaje, desde la perspectiva de la coordinación de gru -  
pos; se tiene que considerar el alcance grupal que tiene, de-  
jando a un lado los individualismos y egocentrismos de la edu-  
cación tradicionalista.

Hablar de aprendizaje grupal implica ubicar al do-  
cente y al estudiante como seres sociales, inte -  
grantes de grupos; buscar el abordaje y la trans-  
formación del conocimiento desde una perspectiva  
de grupo, valorar la importancia de aprender a in-  
teraccionar en grupo, y a vincularse con los - -  
otros; aceptar que aprender es elaborar el conoci-  
miento, ya que éste no está dado ni acabado; im -  
plica, igualmente, considerar que la interacción  
y el grupo son medio y fuente de experiencias pa-  
ra el sujeto que posibilitan el aprendizaje; reco-  
nocer la importancia de la comunicación y de la -  
dialéctica en las modificaciones sujeto-grupos, -  
etc.(45)

Toda coordinación de grupos de aprendizaje conlleva una temática, una tarea y una dinámica, -en el caso de los LID-, la temática está determinada por la naturaleza de la Licenciatura en Docencia Tecnológica, donde están inscritos ; para efectos de esta fundamentación se procederá a definir cómo se conciben la tarea y la dinámica del proceso grupal.

En primer lugar, al hablar de la tarea nos estamos refiriendo al objetivo que el grupo se ha propuesto alcanzar, a la meta final, a aquello por lo cual el grupo se encuentra constituido como tal.(46)

Armando Bauleo la define como el "factor por el cual el grupo se ha reunido para apropiarse de él, y luego, construir con él... tarea es el tema, ocupación o título que hace converger sobre todo el funcionar de la reunión".(47)

Siendo la tarea el motivo por el que está reunido un grupo escolar, es menester aclarar que posee dos niveles:

- . nivel implícito - constituye la formación de un marco referencial grupal común a todos los integrantes, lo que corresponde promover al coordinador-docente del grupo (entre otras funciones).
- . nivel explícito - constituye el objetivo plasmado en los programas y planes de estudio que rigen curricularmente el grado escolar a que pertenece el grupo escolar.

La dinámica en el desarrollo del proceso grupal se basa en la verificación de tres momentos por los que pasan los individuos al irse integrando paulatinamente como grupo:



- Pretarea:** es el momento en que se delimitan las tareas del trabajo grupal, afloran las contradicciones y resistencias al trabajo. No existe un espíritu de cooperación, ni convivencia, aún hay individualismos;
- Tarea:** es aquí donde se desarrolla más el sentido de responsabilidad de los integrantes del grupo, se reconocen las aportaciones individuales y se somete a criterios grupales. El coordinador propicia la integración de los alumnos y la elaboración de un esquema referencial grupal; y
- Proyecto:** al verificarse esta etapa se ha logrado una integración más o menos consciente. Se ha desarrollado el espíritu de pertenencia y aceptación entre sus integrantes. Aquí la tarea se aborda y se trabaja conjuntamente (pues existe un respeto recíproco por los criterios individuales, aunque no todos los compartan) y es generadora de nuevos objetivos o tareas que el grupo avala para verificarlos más allá de las propuestas originales de un programa.

El coordinador del grupo de aprendizaje, debe atender a dos niveles de conducta en los integrantes; manifiesta y latente.

- . Las conductas manifiestas - son aquellas que se pueden percibir a simple vista, destacando los roles que desempeñan los participantes, conflictos interpersonales e interacciones dadas en el proceso educativo.
- . Las conductas latentes - se encuentran conformadas por aquellos elementos o factores que no son observables, a pesar de estar presentes en una determinada situación no se manifiestan directamente.

En la medida en que están presentes, aunque sea - bajo la forma de latencia, están condicionando y orientando las conductas manifiestas. Estos contenidos latentes pueden ser conscientes, pre-conscientes o inconscientes.(48)

Ambos niveles de conducta están presentes en una "pluralidad fenoménica"...

Este principio se basa en la consideración de - tres dimensiones fenoménicas de la mente, con sus respectivas proyecciones denominadas en términos de áreas: área uno o mente, área dos o cuerpo, - área tres o mundo exterior.

Estas tres áreas fenoménicamente tienen importancia; para efectos de análisis y conceptualización se ven por separado, pero están comprometidas en ese proceso en términos de comportamiento, pero - en distintos niveles.(49)

Dentro del proceso grupal cada participante al experimentar desempeña un papel que no está determinado ni es único, sino alternativo, es decir, no se puede concebir como algo es tereotipado que realizará de manera permanente, sino que va - transformándose a partir de las necesidades concretas del grupo. Por tal razón no se conciben como papeles, sino como fun ciones que se verificarán indistintamente y estas pueden - - ser:(50)

#### A) Funciones apoyadoras a la constitución del grupo

- |                 |                |
|-----------------|----------------|
| - Aclaradora    | - Activadora   |
| - Animadora     | - Armonizadora |
| - Coordinadora  | - Orientadora  |
| - Iniciadora    | - Informadora  |
| - Interrogadora | - Opinadora    |

## B) Funciones contrarias al establecimiento del grupo

- |               |                  |
|---------------|------------------|
| - Agresora    | - De Aislamiento |
| - Dependiente | - Discriminadora |
| - Dominante   | - Juguetona      |
| - Obstructora | - De Sumisión    |

## C) Funciones de liderazgo

- |                |                |
|----------------|----------------|
| - Organizadora | - De Decisión  |
| - Ejecutora    | - Controladora |

El Predominio de estas funciones dentro de la dinámica grupal es lo que va a caracterizar el tipo de grupo que prevalezca y puede ser:

- A) El Grupo Autocrático.- Donde hay un dirigente controlador de todo el grupo,
- B) El Grupo Democrático.- Donde todos los integrantes se manifiestan por igual, y
- C) El Grupo Anarquista.- Donde hay una ausencia de dirección y organización grupal.(51)

La Coordinación de grupos de aprendizaje conlleva la técnica operativa y está basada en el principio psicoanalítico y dialéctico del llamado grupo operativo.

Apunta a que el grupo constituye un ECRO (Esquema Conceptual, Referencial y Operativo) de carácter dialéctico, donde las contradicciones relativas - al campo de trabajo deben referirse al campo mismo de la tarea grupal (praxis).

La dialéctica grupal consiste en una relación entre procesos implícitos y acontecer explícito, entre lo manifiesto y lo latente.(52)

De este modo, la fundamentación teórica que sustenta la

Coordinación de grupos de aprendizaje, proviene de la psicología social, disciplina ampliamente trabajada a través de la propuesta de grupo operativo.

Las experiencias de trabajo con grupo operativo, son de índole psicoanalítica, buscando, a través de esta corriente, detectar y canalizar problemas patológicos que aquejan a un grupo, y de este modo, con un abordaje terapéutico solucionar, de manera grupal, problemáticas presentadas por los participantes.

Un grupo operativo con estas características tiene también una tarea por cumplir, que en este caso la constituye la resolución de miedos, ansiedades, prejuicios, conductas agresivas, de inseguridad, intolerancia, etc.; todo ello, con miras a la curación mental del grupo.

Las bases teóricas del llamado grupo operativo, adaptadas al terreno educativo (concretamente al proceso metodológico de la enseñanza) han sido aprovechados para fundamentar la coordinación de grupos de aprendizaje, en donde es posible;

...identificar básicamente el acto de enseñar y aprender con el acto de inquirir, indagar o investigar, caracterizando así la unidad del enseñar-aprender como una continua experiencia de aprendizaje en espiral, donde en un clima de plena interacción, maestro y alumno -o grupo- indagan, se descubren o redescubren, aprenden y se enseñan.  
(53)

### 3.1.2.2. Funciones del docente al coordinar grupos de aprendizaje

a) Facilitador del aprendizaje, cuando promueve las condiciones adecuadas para constituir, una situación de aprendizaje; cola--

borando a su vez, para eliminar obstáculos e interferencias - que impidan la elaboración de conocimientos por parte de los participantes. En este sentido, el profesor deja de ser el - centro de la escena educativa para convertirse en promotor o facilitador del aprendizaje a través de una relación más co-- operativa, en donde la comunicación y el diálogo son fundamen-- tales.

Esto implica un mayor compromiso y responsabilidad de - parte del profesor y del alumno, al tener que realizar tareas de investigación continua, ponerlas en común, discutir las; - ejercitando así la capacidad de reflexión, análisis, sínte -- sis, etc.

El profesor como facilitador del aprendizaje, requiere - realizar una planeación de las actividades de aprendizaje a - desarrollar en el aula; a través de la elaboración del progra-- ma para el alumno y de un plan de clase. (Ver 3.2.3.1 y - - 3.2.3.2.).

De este modo la función del docente al propiciar el - - aprendizaje grupal, debe estar encaminada a generar en los -- alumnos actitudes para seguir aprendiendo.

b) Observador del proceso individual grupal, al determi-- nar los elementos que estimulan la transformación de las con - ductas adoptadas, para que el docente las interprete con base en los elementos personales que conozca de cada alumno. Tam-- bién es importante observar, qué recursos y metodologías faci-- litan y propician la elaboración de conocimientos.

La eficiencia y oportunidad para retroalimentar el proceso grupal, por parte del coordinador, se de-- berá en gran medida a su habilidad para observar y detectar los momentos y fenómenos significati - vos del grupo.(54)

c) Propiciador de la comunicación, al eliminar las interferencias que se den en el proceso de comunicación, favoreciendo la expresión, la indagación, la retroalimentación y la modificación de esquemas referenciales a través de una comunicación permanente entre todos.

Quando un miembro del grupo elabora y expresa una idea, recibe a su vez una respuesta en relación al contenido emitido, que le obliga a reflexionar y a modificar su posición inicial.(55)

d) Portavoz de la información, al precisar, aclarar si -tuaciones erróneas o bien no esclarecidas, para lo cual debe utlizar un lenguaje accesible a los participantes.

Son verborraicos los docentes que terminan por -convertir su relación con los otros, en una suerte de exhibicionismo verbal, a menudo deslumbrante pero no por ello consecutora de los objetivos del aprendizaje.(56)

e) Asesor permanente, al tener apertura ante los requerimientos educativos del grupo y realizar labor de orientación. El docente al asesorar al grupo de aprendizaje, deberá procurar que éste sea cada vez menos dependiente de él.

f) Evaluador de los aprendizajes, al valorar los aprendizajes significativos, tanto los académicos como la constitución del grupo. Para cubrir esta tarea diseñará estrategias de evaluación, concebida ésta como una acción permanente, y no sólo encaminada a medir cuantitativamente el aspecto académico, sino la capacidad que tienen los alumnos para aplicar -los conocimientos elaborados en el grupo y la trascendencia social que tienen éstos en los participantes como individuos sociales. Asimismo, la constitución del grupo se evaluará en el transcurso del curso, de tal manera que sea posible detectar los niveles de integración (pretarea, tarea y proyecto) -contribuyendo a superar los obstáculos que se presenten, en -

entre los miembros del grupo o bien los derivados de problemáticas externas al proceso educativo.

### 3.1.3. Dimensión Sociológica

"Una sociedad nueva requiere de un hombre nuevo, y la escuela, en este sentido, juega un papel importante para su formación. Sin embargo, no es la escuela la que cambia a la sociedad, sino que es la sociedad la que hace a la escuela, y al hacerla, se construye con ésta, dialécticamente".

Barabtarlo y Theesz

La dimensión sociológica de los laboratorios integrales de docencia, se concibe como la trascendencia que estos deben tener, tanto en la práctica docente de los participantes (entendida ésta bajo la conceptualización antes descrita), como en el entorno socioeducativo en que están inmersos; a través de la indagación constante de las problemáticas del currículum escolar (y de su intervención y trascendencia en el contexto socioeducativo), que influyen en su quehacer docente, y de la presentación de alternativas de solución a éstas.

La ideología subyacente en nuestra sociedad, ha dado mucho de que hablar a los estudiosos del fenómeno educativo. Posiblemente las tesis más trabajadas en la actualidad son las que se desprenden precisamente de las versiones críticas (teoría de la reproducción y resistencia); que plantea a groso modo, como el aparato escolar tiene el objetivo principal de reproducir la ideología dominante para a su vez reproducir y darles solidez a las relaciones sociales de producción vigentes.

De estas posturas sociológicas surge una que critica el reproduccionismo económico (que persiste en la escuela), llamada teoría de la Correspondencia. En esta se analiza la relación entre, las instituciones educativas que son correspondientes a las características de los modos de producción preponderantes y a las del sistema social vigente. Los teóricos



de esta tendencia sociológica;

se han centrado en el papel económico de las instituciones educativas, tales como la selección, - la movilidad social la reproducción de la división social del trabajo, y han sostenido que el proceso escolar es un mero reflejo de la economía.(57)

Como respuesta a la teoría de la correspondencia, surge una nueva tendencia sociológica, sobre el reproducionismo - cultural, cuyos exponentes critican esta postura de correspondencia, ya que dicen; "se limita a la descripción y reconocimiento del reproducionismo económico y de sus expresiones en la cultura"(58), pero no aporta elementos teórico-metodológicos para el análisis de su dinámica interna, porque "manifestar la existencia de la desigualdad -social- no es suficiente", ya que "se requiere descubrir los procesos culturales objetivos, por medio de los cuales se genera esa desigualdad".(59)

Estas críticas a la escuela formuladas por varios sociólogos educativos: Giroux, Bordieu, Bernstein, Young, Apple y otros, han colaborado para denotar y entender los patrones comunicativos y símbolos de interacción que dan forma a la construcción social de la realidad. La sociedad, desde este punto de vista es entendida como producto de las acciones y manifestaciones de las relaciones sociales dialécticas establecidas por el individuo que constantemente les da forma para redefinir su existencia. Es posible resaltar cómo, con esta visión activa de los seres que conforman una sociedad, se reemplaza fundamentalmente la tendencia estructural-funcionalista.

De este modo, la nueva tendencia de la sociología de la educación surge y empieza a difundirse cuando destacan una serie de teóricos que buscan entender y explicar el papel de la escuela dentro de nuestra sociedad, pero desde un punto de -

vista crítico al reproduccionismo cultural, en contraposición al enfoque estructural funcionalista.(60)

Dentro de esta nueva visión de la sociología de la educación, surge una propuesta concreta respaldada por Henry Giroux denominada Teoría de la Reproducción y la Transformación. "Como propuesta alternativa Giroux resume la estrategia de los estudiosos del curriculum escolar para analizar el problema de la reproducción en el ámbito específico de la escuela", sin que esto obste el análisis de la participación social, política e ideológica que siempre están presentes.(61)

Es evidente que existe la necesidad de desarrollar una teoría de la reproducción capaz de explicar cómo las escuelas, en sus relaciones dialécticas con otras instituciones, producen tanto esta- bilidad como diversas formas de resistencia. Dicho de otra manera, necesitamos desarrollar un análisis relacional de la sociedad que utilice categorías críticas. Tales como clase, ideología y hegemonía para exponer cómo las interconexiones entre tipos específicos de prácticas sociales, significados e instituciones, constituyen la característica ideológica y material de una sociedad penetrada por la dominación.(62)

Es decir, la teoría de la reproducción y la transformación debe intentar dilucidar cómo, todo aquello que se da a través de las prácticas educativas y docentes (prácticas de la cultura dominante), permanece arraigado y es sostenido por las instituciones escolares.

Adentrarse en la actividad cotidiana de las escuelas permitirá asimismo analizar cómo emergen una serie de contradicciones, al establecerse un enfrentamiento entre lo institucionalmente establecido y la realidad (lo instituido e instituyente), entre el deber ser y el ser; contradicciones que con frecuencia terminan sirviendo a las mismas fuerzas de la reproducción y la dominación a las que se oponen.

Por lo tanto esta teoría necesita ver más de cerca las condiciones en que se maneja la práctica docente y valorar cómo las contradicciones pueden ser abordadas en la realidad para la promoción de alternativas que permitan una posible reconstrucción no sólo en materia educativa sino también a niveles sociales.

Una serie de valores, saberes, costumbres, procesos conforman la vida cotidiana de las escuelas, ella deriva en una serie de usos, prácticas y concepciones que se consolidan en las relaciones sociales, reproducen la existencia humana de la sociedad y dan continuidad al género humano.(63)

Con todo lo argumentado, es posible afirmar que lo que ocurre en las escuelas tiene trascendencia social, porque se construye una realidad cultural que aparece como una continuación eterna de la realidad social; la cual es posible estudiar y problematizar, con la idea de proponer alternativas de solución.

Se plantea así la posibilidad de que, el futuro licenciado en docencia tecnológica, comprenda el significado e implicaciones de la práctica docente, rompiendo con los roles desempeñados, al reconstruir y asumir su propia realidad y su cultura; siendo sujeto y objeto de análisis y reflexión dentro de ese quehacer social; y considerando a la cultura como:

El conjunto de situaciones que se manifiestan física, iconográficamente, verbal o actitudinalmente y que constituyen el devenir histórico de un pueblo determinado.(64)

De esta manera la indagación de la realidad que verificará el docente-alumno, en los LID, se apega a la propuesta de Giroux al analizar:

. La "cultura que se considera socialmente legítima": en

ámbito escolar y en el entorno social;

- . "la valoración de las categorías que se usan para clasificar como superiores e inferiores a ciertos contenidos y formas culturales";
- . "la selección y legitimación de las relaciones dentro de la escuela y del salón de clases"; y
- . "la distribución y el acceso a diferentes tipos de cultura y conocimiento por diferentes clases sociales".(65)

### 3.2. Propuesta para la Operación de los Laboratorios Integrales de Docencia

#### 3.2.1. Concepción de Laboratorio Integral de Docencia.

El laboratorio Integral de Docencia representa un espacio significativo porque permitirá a los usuarios trabajar los contenidos en la modalidad de Laboratorio, entendiéndolo en este sentido; como un conjunto de actividades planeadas, orientadas a la solución de problemas de la realidad, a través del tratamiento de datos y experiencias, información derivada de la investigación.

Por tanto, un laboratorio no sólo será entendido como un sitio para experimentar fenómenos, al desarrollar los pasos del método científico observación, hipótesis, experimentación, análisis, síntesis, (trabajo integrado por teoría y práctica) sino también un lugar donde es posible conjugar criterios teórico-metodológicos para el análisis e interpretación del fenómeno educativo, mediante la participación conjunta de profesores y alumnos en el desarrollo de las estrategias y actividades de aprendizaje.

El trabajo académico en un Laboratorio de Docencia, permite el contacto con la realidad educativa, a través de la búsqueda y manejo de información teórica, así como de las interpretaciones e indagaciones del fenómeno educativo; estableciéndose un intercambio de experiencias entre los participantes que posibilitan el análisis de problemas detectados y el planteamiento de alternativas para su solución.

De aquí que se considere al Laboratorio de Docencia como una modalidad orientada al análisis de la PRACTICA DOCENTE, pues se requiere de vivencias directas de la realidad escolar a fin de propiciar la reflexión, la capacidad de análisis, para la valoración de aciertos y deficiencias que posibiliten -

una reconstrucción de la realidad educativa o del propio actuar docente y así elaborar propuestas o buscar alternativas que conduzcan a la solución de problemas específicos del ámbito escolar; es decir, el Laboratorio Integral de Docencia representa un espacio de reflexión y análisis de la práctica docente.

Mediante esta alternativa es posible:

- A) Experimentar situaciones educativas concretas de ámbitos laborales distintos;
- B) Analizar problemáticas específicas que enfrentan los profesores en relación a: contenidos, disciplina, métodos de enseñanza, evaluación, relaciones interpersonales, actitudes y valores del profesor y alumnos - frente al conocimiento, ubicación y función de alumnos y maestros, no sólo en la escuela, sino en la sociedad misma;
- C) Favorecer la comprensión de los fundamentos filosóficos, políticos, pedagógicos, sociales, etc., existentes en el marco de la educación institucionalizada;
- D) Plantear situaciones que permitan comprender el modelo de práctica docente vigente en el ámbito escolar; con sus determinaciones e implicaciones (sociales, económicas, políticas, etc.);
- E) Desarrollar aptitudes para que el participante sienta la necesidad de reflexionar en relación a su propia práctica docente; al analizar no sólo sus actitudes como profesor, sino también la labor cotidiana de otros docentes; asumiendo una postura crítica frente a estas.
- F) Propiciar la construcción de elementos teórico-prácti

cos, para que con esta base, el participante sea capaz de describir su práctica y la de otros profesores, generar categorías de análisis y elaborar propuestas de acción que le permitan transformar su práctica docente; y

- G) Realizar aportes que conduzcan también a la solución de problemas específicos de la escuela, y que esto redunde en un mejoramiento profesional, institucional y social. (66)

En conclusión, un Laboratorio Integral de Docencia será un espacio de reflexión, que parte de la observación del quehacer docente cotidiano, y se traslada a un nivel de abstracción teórica para su análisis, de lo cual se derivan propuestas tendientes a la transformación de la práctica docente de los participantes.

### 3.2.2. La Investigación en los Laboratorios Integrales de Docencia

Como parte de las innovaciones educativas que actualmente se proponen a nivel de docencia, está la tendencia a propiciar un nuevo tipo de profesor: el docente-investigador. Esta idea que poco a poco se asimila, propone que el docente se convierta en un crítico de su propio actuar en el aula, al ser él mismo su propio objeto de investigación; dejando a un lado "el enfoque de la investigación tradicional, donde hay un sujeto que investiga y un objeto que es investigado".(67)

El tipo de investigación educativa al que se ha hecho referencia, tiene sus bases en una metodología participativa, la cual permite al docente, investigar su propia realidad escolar; lo cual contribuye a integrar una actitud formadora al reflexionar, detectar, analizar y desarrollar propuestas para erradicar problemáticas concretas detectadas vía la investigación. Esta se considerará como una estrategia central para promover en los profesores-alumnos un aumento de su capacidad para resolver problemas, analizar situaciones, buscar información, organizarla en un documento y aportar de manera creativa soluciones o propuestas viables a su entorno social. De este modo, la metodología participativa se presenta como una estrategia de trabajo para fortalecer el vínculo docencia-investigación.

Esta metodología de investigación se diferencia de otras por lo siguiente:

- a) Es una manera diferente de conocer e intepretar la -- realidad;
- b) Se concibe al sujeto como un ser social que capta su problemática la cual se encuentra permeada por dife--rentes dimensiones;



- c) Se pretende que el sujeto logre redefinir su quehacer cotidiano;
- d) El conocimiento generado está basado en la argumentación y el diálogo que se establece entre los docentes-investigadores;
- e) El criterio de verdad se desprende de las discusiones que en torno a la realidad investigada se desarrollan;
- f) Las problemáticas a erradicar se detectan, analizan y se les busca solución; y
- g) Los resultados se prueban en la realidad.

La metodología participativa implica el trabajo grupal al;

"trabajar cooperativamente en la búsqueda de información y en el descubrimiento de nuevos conocimientos, así como pensar conjuntamente en las posibles aplicaciones de lo aprendido y organizarse para proyectar los aprendizajes más allá del aula en un trabajo de equipo que incida de alguna manera en la transformación de la realidad".(68)

La investigación bajo ésta lógica contempla tres momentos importantes: Apertura, Diseño y Proyecto.(69)

#### A) Apertura

En esta fase los docentes-investigadores inician el aprendizaje del trabajo en común en grupo, así como el diálogo fundamental para el intercambio continuo de experiencias, emprendiendo un proceso de ruptura de los antiguos esquemas para pensar y actuar, dando paso a un clima de consenso que permita desarrollar la tarea asignada a partir de la discusión teórica de la problemática educativa.

"En esta etapa se pretende enfrentar los aspectos de la conciencia real (sentido común) con modelos teóricos relevantes que permitan a los participan

tes reinterpretar a su manera los fenómenos pero con una comprensión más global. En esta primera fase se plantea el problema común a investigar". (70)

### B) Diseño

Esta fase supone la problematización del objeto de investigación para llegar a la interpretación grupal de la realidad, a partir de la construcción de categorías que den significación y sentido a la misma. Considerando que la transformación de la realidad investigada supone a su vez, la transformación del mismo investigador.

En este momento se determina el diseño de la investigación a realizar, así como los instrumentos de recolección de información y de análisis de la misma, para que los participantes investiguen en su propio campo de trabajo, informando al grupo el avance de sus indagaciones, en un proceso de retroalimentación constante.

### C) Proyecto

Comprende el análisis e interpretación de la información obtenida siempre desde una perspectiva de los docentes-investigadores. Constituye la fase de la elaboración de propuestas de solución a la problemática detectada; es decir, se plantea la posibilidad de problematizar y analizar la realidad escolar en que se encuentra inmerso el participante para proponer alternativas a la misma.

Desde este contexto, docencia-investigación son dos momentos dialécticamente unidos, lo cual implica que:

- . se aprende descubriendo;
- . se aprende expresándose; "
- . Se aprende interactuando socialmente;

- se aprende a investigar, investigando en la práctica;
- se aprende investigando en la realidad;
- se aprende a integrar y trabajar en grupo; y
- se aprende a plantear un diseño de investigación, realizarlo y experimentarlo.

### 3.2.3. Criterios para la Reestructuración de los Programas de Estudio

El presente apartado tiene la finalidad de aportar algunas sugerencias para la reestructuración de los programas de las materias de LID I, II y III. A partir de los sustentos teóricos propuestos para éstos, la tarea de elaborar programas bajo esta lógica, adquiere una dimensión diferente, la diferencia se da tanto en los fundamentos que respaldan la metodología a seguir, como en la interpretación y aplicación que los docentes hacen ellos en su práctica cotidiana. Los programas en este sentido, serán propuestas de aprendizaje que el maestro-alumno debe lograr, sin que estos sean exhaustivos ni contengan propuestas acabadas.

"Mas bien se trata de una herramienta básica de trabajo del profesor cuyo carácter es indicativo, flexible y dinámico. Se subraya que los programas de estudio representan, a su nivel, un reflejo fiel de los grandes propósitos que persigue un plan de estudios.(71)

Un programa deberá contemplar los siguientes aspectos:(72)

- a) Introducción
- b) Objetivo terminal e intermedios
- c) Estructuración del contenido
- d) Criterios de acreditación
- e) Bibliografía básica

a) La introducción es una presentación escrita en donde se especifican las características del curso, los contenidos a desarrollar, propósitos, las relaciones que guarda la materia con las anteriores y posteriores en el plan de estudios; también se debe aclarar la modalidad de trabajo de la materia, tiempos y sesiones.

b) Los objetivos tanto terminal como intermedios, deben estar redactados en función a los productos de aprendizaje - que se pretenden lograr y de alguna manera están vinculados - directamente con la acreditación. La redacción de los objetivos debe reflejar la unidad del objeto de estudio, nunca parcializarlo; de hecho su elaboración tiene implicaciones metodológicas, ya que en ellos se plantea tanto la integración - del contenido del curso, como la relación que existe entre - esa información y una problemática, con la cual necesariamente se enfrentarán los participantes. El programa debe contemplar un solo objetivo terminal y los intermedios pueden ir en función de las unidades temáticas que lo constituyen.

c) En la estructuración del contenido están agrupados - los conocimientos a abordar en el curso, ya sea en forma de - unidades, bloques, módulos o problemas. La estructuración de contenidos está relacionada con la necesidad de presentarlos a los participantes de manera integrada para posibilitar la - percepción de la unidad y totalidad que guardan los fenómenos entre si, esto remite nuevamente a lo metodológico, porque todo esto tiene que ver con la forma cómo el futuro Licenciado se apropie de la estructura de la realidad de modo que dichas estructuras sean construídas, elaboradas por él mismo y no me canizadas. Una manera de favorecer este proceso es presentar un contenido perfectamente estructurado en núcleos o bloques que reflejen una unidad. Si el contenido del curso se encuentra organizado en unidades, cada una debe tener un nombre que refleje el contenido a tratar, para darle mayor claridad se - sugiere elaborar una breve presentación a fin de aclararle al coordinador del curso y a los mismos alumnos, la estructura, el aprendizaje que se promoverá, así como su relación con la totalidad del programa.

d) Los criterios de acreditación dependerán en gran medida de los objetivos propuestos en el programa, como se men-

cionó, ya que dependiendo de los propósitos se instrumenta di  
dácticamente el aprendizaje de acuerdo a criterios metodológi  
cos que a su vez derivan una serie de trabajos y actividades  
a realizar en el curso.

e) La bibliografía básica de los textos a trabajar en el  
curso debe ser incluida al final del programa, así como tam-  
bién la de aquellos libros, documentos, revistas que apoyen -  
los conocimientos a tratar.

Finalmente es pertinente aclarar que los programas no de-  
ben ser elaborados por expertos ajenos a la realidad escolar,  
porque los diseños son producto de situaciones empíricas, de-  
terminadas por razones políticas e ideológicas, donde los re-  
querimientos a nivel institucional, no responden a las expec-  
tativas ni necesidades de la práctica profesional de los par-  
ticipantes.

Por tal razón el coordinador de los LID, deberá elaborar  
programas para el profesor-alumno, con el propósito de que és  
te se compenetre de las finalidades de cada uno de los LID. -  
De igual modo realizará su plan de clases denominado programa  
para el docente-coordinador, el cual le servirá de guía didáct  
ica en el desarrollo de los contenidos.

### 3.2.3.1. Programa para el profesor-alumno (73)

Estructura que se contemplará:

#### I. INTRODUCCION

Donde se esclarecerá la temática general que se abordará;  
los supuestos teóricos en que se sustenta; y los vínculos que  
mantiene con la práctica docente y con los requerimientos edu-  
cativos del entorno social; así como la importancia que desem-  
peña.

## II. OBJETIVOS

Los objetivos se deben formular en términos de tareas realizables; considerando la solución de problemas concretos y tomando en cuenta los siguientes aspectos:

### A) En la promoción de aprendizajes.

- El análisis estructural de las disciplinas en cuestión, basado en sus postulados fundamentales.
- La incorporación de los sustentos teóricos a la práctica educativa del docente-alumno, y
- La significación social de los aprendizajes en lo general y, particularmente, ante situaciones educativas nuevas.

### B) En la transformación de la conducta.

- La modificación de las pautas de conducta del docente-alumno concebidas como un todo integral.
- La comprensión integral de las dimensiones de la conducta humana: la manifiesta (u observable); y la latente (lo que origina esas manifestaciones externas interiorizado en el individuo), y
- El cambio en las pautas de conducta del docente-alumno, hacia la búsqueda del desarrollo de su entorno social.

### C) En la redacción.

- El ¿Qué? o conocimiento más general que el docente-alumno debe alcanzar en su aprendizaje.
- El ¿Cómo? o la manera en que el docente-alumno abordará este conocimiento, y
- El ¿Para qué! o el campo de acción social, en que incidirá este saber para el docente-alumno.

D) En la dosificación para alcanzar el objetivo (o tarea) terminal -considerado como sustancial-, y evitar así la fragmentación del conocimiento y diversificación - en la dinámica de estudio.

- La Línea de Formación, a que pertenezcan los LID, - tendrá un objetivo terminal, relacionado con el propósito final del plan de estudios de la LDT; y un - objetivo intermedio por cada curso que lo constitu- ya; y
- Los programas de estudio de cada laboratorio, ten- drán un objetivo terminal, que será el mismo inter- medio, formulado en la Línea de Formación.

### III. Ubicación Curricular

Para explicar el espacio que ocupa el curso dentro del - mapa curricular del plan de estudios de la licenciatura, considerando las relaciones, antecedentes y consecuencias que man- tiene con otros cursos.

### IV. Unidades Temáticas

Los contenidos que se proponga en los Laboratorios de Docencia deben organizarse, en torno a la resolución de una problemática educativa concreta; presente en la realidad del do- cente-alumno; y considerando que, esta realidad, constituye - el conjunto de situaciones y circunstancias donde los sucesos se verifican simultánea, alternada y/o secuencialmente; pero no están fraccionados en cuanto a su contenido, y la premisa es estudiarlos integralmente, auxiliándose de las discipli- nas que sean necesarias para su conocimiento.

La estructuración del contenido se integrará con base en los siguientes momentos de aprendizaje, organizados como uni-



dades temáticas generales:

- A) Momento Básico: Donde se elaboren los sustentos teóricos elementales o de abstracción de la realidad del campo cognoscitivo;
- B) Momento Integral: Donde se estructuran los elementos teóricos más adecuados para su incorporación metodológica a la práctica docente; y
- C) Momento Operacional: Para aplicar, evaluar y reconsiderar la base teórica y metodológica previamente determinadas, directamente en la práctica profesional que desarrolla el docente-alumno en los cursos.

#### V. Metodología del Aprendizaje

Donde se explicarán las estrategias generales en la coordinación de los cursos, en la promoción de aprendizajes.

#### VI. Propuesta de Acreditación

Se delimitarán los requisitos mínimos para acreditar el curso; tanto de asistencia a las sesiones, como de participación y elaboración de las actividades generales y de investigación educativa, propuestas en las dos modalidades (abierta y escolarizada).

#### VII. Evaluación

Para determinar los diferentes aspectos de valoración, tanto por el docente-coordinador del curso, como por el grupo de aprendizaje que lo integra.

### VIII. Bibliografía

Se enlistarán los textos básicos a utilizar para cada unidad temática, así como la bibliografía complementaria que se requiera, ordenadas alfabéticamente.

#### 3.2.3.2. Programa para el docente-coordinador (74)

El docente-coordinador de los laboratorios deberá elaborar un plan de clases para desarrollar las unidades temáticas del curso en cuestión; hacia la consecución de su objetivo, y del correspondiente terminal del conjunto de laboratorios integrales de docencia. El plan de clase deberá contener cuando menos:

- A) La carga horaria de las actividades planeadas.
- B) Los tópicos del conocimiento para abordar.
- C) La significación social del conocimiento propuesto.
- D) Los auxiliares del aprendizaje para apoyar los recursos didácticos y actividades.
- E) Las técnicas de estudio y de investigación documental y/o de campo que empleará el docente-alumno.
- F) Los apoyos a los contenidos de otros cursos.
- G) Los procedimientos de evaluación y seguimiento, en los aspectos teórico-prácticos, y en el proceso educativo que verifique el docente-alumno.
- H) La metodología para recopilar información en el diagnóstico de requerimientos de actualización de docentes.

### 3.2.4. Contenidos de los Laboratorios Integrales de Docencia

#### 3.2.4.1. Objetivos

Al concluir los Laboratorios Integrales de Docencia los participantes serán capaces de:

OBJETIVO TERMINAL (Correspondiente a la Línea de Formación a que pertenecen)

Articular los elementos teórico-metodológicos que permitan la generación y aplicación de conocimientos en materia de educación, vinculando la teoría con la práctica, en un proceso continuo, hacia la transformación de su tarea docente en el nivel que atienden.

OBJETIVOS INTERMEDIOS: (Correspondientes a cada uno de los Laboratorios Integrales de Docencia)

- Reconocer la necesidad de aproximarse a la práctica docente como objeto de estudio, a través de la revisión histórica de su propia tarea, basada en los sustentos teóricos que subyacen en las dimensiones de la educación; para que inicien su redefinición en el quehacer docente.
- Detectar problemáticas correspondientes al ámbito escolar donde se desenvuelven, a través del diseño de una investigación, derivada de una metodología que permita la indagación objetiva y real del quehacer educativo.
- Experimentar opciones pedagógicas tendientes a fundamentar e integrar un proyecto que coadyuve en la solución de las problemáticas detectadas en el nivel educativo del ámbito escolar donde laboran.

### 3.2.4.2. Laboratorio Integral de Docencia I

#### OBJETIVO:

Reconocer la necesidad de aproximarse a la práctica docente como objeto de estudio, a través de la revisión histórica de su propia tarea, basada en los sustentos teóricos que subyacen en las dimensiones de la educación; para que inicien su redefinición en el quehacer docente.

#### CONTENIDO:

1. La modalidad del trabajo escolar en un Laboratorio Integral de Docencia.
2. Articulación de los sustentos teóricos de las diferentes dimensiones de la educación.
  - 2.1. Dimensión Filosófica
  - 2.2. Dimensión Psicopedagógica
  - 2.3. Dimensión Sociológica
3. Explicación teórica de la práctica docente, a partir de las dimensiones que subyacen en la educación.

#### DESCRIPCION:

Este curso se inicia con el esclarecimiento del trabajo a desarrollar en un LID, estableciendo sus diferencias con otros tipos de cursos. Siendo este espacio el adecuado para reflexionar, analizar y autovalorar los elementos que constituyen el proceso de la práctica docente.

Resulta importante que los participantes inicien revisando algunos sustentos teóricos fundamentales, inscritos en las dimensiones de la educación: Filosófica, Psicopedagógica y Sociológica.

En la dimensión Filosófica, se pretenden abordar los - - principales modelos epistemológicos, para tener una idea clara de la manera en que el sujeto se aproxima al objeto de conocimiento, se relaciona con él y se lo apropia, logrando así el proceso cognoscitivo científico. En el cual se establece una especie de mediación entre dos elementos, lo subjetivo - que emana de la personalidad del sujeto cognoscente y lo objetivo proveniente de las manifestaciones de la realidad. De este modo, es evidente que la visión del mundo que un individuo ostenta está determinada, en parte, por su relación con - el entorno social (o realidad); y de esta visión se deriva la postura filosófica que alimentará su actuar cotidiano al ejercer su práctica docente. Para tales efectos, el profesor - alumno tomará como base filosófica, los contenidos de los cur - sos de Teoría Educativa I y II, que se verifican durante el - primer año de la Licenciatura en Docencia Tecnológica.

En lo que respecta a lo Psicopedagógico, es fundamental que el futuro Licenciado retome los contenidos tratados en - los cursos de Psicología, relacionados con las teorías del - aprendizaje; y estudie la pedagogía desde sus diferentes enfo - ques didácticos, a fin de precisar los fundamentos teóricos - que derivan diversas metodologías y técnicas para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Finalmente la dimensión Sociológica, permitirá destacar el papel que desempeña la educación institucionalizada en el desarrollo social mexicano; así como su proyección en el sistema educativo nacional y en concreto en las instituciones es - colares. En este último sentido, se hará especial hincapié - en la trascendencia social de los aprendizajes, contextualiza - dos en la práctica docente de los profesores del nivel de edu - cación media técnica.

Esta revisión teórica representa un sustento necesario -

para que los participantes determinen las características de su trabajo cotidiano e inicien un proceso de reflexión y análisis, cuando, ante el grupo de compañeros de licenciatura, -muestren su particular forma de llevar a cabo el quehacer docente; esto permitirá que de manera grupal, los profesores- -alumnos expliquen su práctica docente, teniendo como referente teórico las dimensiones de la educación estudiadas.

**DURACION:**

50 horas directas en el aula

50 horas de investigación educativa (documental y/o de campo).

### 3.2.4.3. Laboratorio Integral de Docencia II

#### OBJETIVO:

Detectar problemáticas correspondientes al ámbito escolar donde se desenvuelven, a través del diseño de una investigación, derivada de una metodología que permita la indagación objetiva y real del quehacer educativo.

#### CONTENIDO:

1. Categorización de las problemáticas educativas
  - 1.1. Problemáticas derivadas de la organización curricular;
  - 1.2. Problemáticas derivadas del abordaje del conocimiento;
  - 1.3. Problemáticas inscritas en los contenidos académicos y su aplicación en el entorno social;
  - 1.4. Problemáticas originadas de los procesos de interacción en el aula;
  - 1.5. Problemáticas inscritas en la utilización del tiempo, los recursos y el espacio; y
  - 1.6. Problemáticas derivadas de la evaluación y acreditación de los aprendizajes.
2. Tendencias en la metodología de la investigación
  - 2.1. Investigación cuantitativa
  - 2.2. Investigación cualitativa
3. Diseño de anteproyecto de investigación
  - 3.1. Fundamentos teóricos referenciales
  - 3.2. Planteamiento del problema
  - 3.3. Propósitos de la investigación
  - 3.4. Delimitación del campo de acción
  - 3.5. Estructuración del esquema de investigación

## DESCRIPCION:

Este curso tiene un carácter indagatorio del campo educativo, por tal razón, los profesores-alumnos deberán acudir a los planteles donde laboran para realizar un diagnóstico sobre las problemáticas más importantes que subyacen en las escuelas del nivel medio técnico, centrando su interés en lo que respecta a la práctica docente, con todas las implicaciones que se derivan del actuar cotidiano del maestro frente al grupo escolar. El Laboratorio Integral de Docencia II, busca propiciar un conocimiento y comprensión de problemáticas educativas inherentes a la práctica docente, al trascender el nivel descriptivo y diseñar propuestas pedagógicas, viables y concretas para su solución; y no solamente en la detección o enumeración de los factores que hacen evidentes estas problemáticas.

La naturaleza indagatoria, de este laboratorio, requiere de la utilización de una metodología que proporcione los elementos de investigación pertinentes para este tipo de estudios. Si bien los participantes han cursado Investigación Educativa I y II, resultará útil que se familiaricen con las técnicas derivadas de las metodologías de investigación cuantitativa.

Las principales problemáticas de interés se relacionan con:

- la organización curricular (estructura y supuestos teóricos que la rigen);
- el abordaje del conocimiento (desde la perspectiva de los sujetos);
- los contenidos y su aplicación en el entorno social;
- los procesos de interacción en el aula;



- . la utilización del tiempo, los recursos y el espacio; y
- . la evaluación y acreditación de los aprendizajes.

Una vez detectadas, las problemáticas serán sometidas a la discusión colectiva con los participantes, a fin de ser categorizadas para que se conviertan en objeto de estudio.

El LID II culmina con el diseño de un anteproyecto de investigación que en el siguiente curso se experimentará y desarrollará ampliamente.

**DURACION:**

50 horas en el aula

50 horas de investigación educativa (documental y/o de campo)

### 3.2.4.4. Laboratorio Integral de Docencia III

#### OBJETIVO:

Experimentar opciones pedagógicas tendientes a fundamentar e integrar un proyecto que coadyuve en la solución de las problemáticas detectadas en el nivel educativo del ámbito escolar donde laboran.

#### CONTENIDO:

1. Consideraciones sobre el proceso de integración grupal
  - 1.1. Elementos para la constitución del grupo escolar
  - 1.2. Elementos para la Coordinación de Grupos de Aprendizaje
2. La Trascendencia Social de los Aprendizajes
  - 2.1. Aprender a Aprender
  - 2.2. Aprender a Hacer
  - 2.3. Aprender a Ser
3. Consideraciones para la planeación de opciones pedagógicas
  - 3.1. Criterios para el conocimiento del grupo escolar
  - 3.2. Lineamientos para la elaboración del programa para el alumno.
  - 3.3. Aspectos de carácter relevante en la conformación del programa para el docente-coordinador.
4. Proyecto de Alternativas Pedagógicas para la Práctica Docente.

#### DESCRIPCION:

Este laboratorio inicia con el análisis de la propuesta

derivada en torno a la Coordinación de Grupos de Aprendizaje, la cual representa la fundamentación teórica del aprendizaje grupal que sustentan los laboratorios. De este modo, la propuesta no les será ajena a los profesores-alumnos, porque el trabajo escolar desarrollado a lo largo de los LID I y II es congruente a ella.

Al articular la teoría con la práctica, este curso busca experimentar el anteproyecto resultado del LID II, con la finalidad de encontrar la manera en que se manifiestan las problemáticas detectadas (en el nivel de estudios), al interior del grupo escolar que se atiende. Para tal efecto el participante se abocará al conocimiento de su grupo escolar, a través del diseño y aplicación de diferentes instrumentos, y profundizar así en: las características generales que posean en relación a otros grupos escolares; las particularidades que como grupo manifiestan; y las singularidades que revelen los alumnos integrantes de este grupo. Una vez que el profesor-alumno tenga conocimiento del perfil del grupo, procederá a elaborar un programa sintético de su materia para ponerlo en común con sus alumnos. La finalidad de esta acción, es que estos últimos conozcan y comprendan las características y naturaleza de los contenidos de la materia en cuestión; sus finalidades tanto académicas como sociales; la metodología que se verificará para el aprendizaje, los criterios generales de evaluación; y los requisitos mínimos para la acreditación de la asignatura.

Por otra parte el profesor-alumno, realizará un plan de clases en el que se concentren el abordaje del conocimiento para su asignatura; considerando la coordinación de grupos de aprendizaje; la determinación de recursos para el aprendizaje; el tiempo de cada sesión; la dosificación de contenidos por sesión; todo lo anterior encaminado a la consecución de objetivos generales de la asignatura que imparte, en relación a

la trascendencia social de los aprendizajes promovidos.

Finalmente, el profesor-alumno concentrará: los resultados obtenidos de su experimentación en este laboratorio, los sustentos teóricos productos del LID I, así como las problemáticas detectadas en el LID II, en un marco teórico-referencial que sea el fundamento de su proyecto de alternativas pedagógicas para la práctica docente. En este sentido, formulará las alternativas pedagógicas derivadas de este esquema; así como las consideraciones y conclusiones finales que considere pertinentes.

**DURACION:**

50 horas en el aula

50 horas de investigación educativa (documental y/o de campo).

### 3.2.5. Metodología del Aprendizaje

La propuesta metodológica expuesta, propone que el aprendizaje sea un proceso dinámico, totalizador, que parta de síntesis y análisis iniciales para que con ayuda de los elementos teóricos explicativos se construyan nuevas síntesis y en consecuencia conocimientos, pero no entendidos como algo acabado sino como generadores de nuevas inquietudes, contradicciones, interrogantes, que hagan de este un proceso dialéctico.

El origen del proceso cognoscitivo, -como se mencionó-, inicia con la percepción del medio ambiente, lo constituye un acto voluntario e implica la interpretación de una señal que actúa sobre los sentidos... La percepción requiere de un esquema referencial o mental, donde se estructuran los conocimientos adquiridos, para dar paso a un proceso abstracción y luego arribar a la formación de conceptos, categorías, juicios y deducciones para el establecimiento de leyes. La percepción y abstracción para vincularse al plano científico requiere de un proceso de dialogicidad, de la puesta en común de los conceptos, para obtener un nivel de consenso y generalización.(75)

La concepción del aprendizaje enunciada, implica precisamente el uso de una estrategia didáctica que permita el conocimiento de la realidad concreta a través de un proceso continuo de análisis y síntesis mediante tres momentos:

Apertura, implica una síntesis inicial a fin de promover la visión global del fenómeno a estudiar, a partir de la experiencia y conocimientos anteriores de los alumnos con la nueva situación de aprendizaje.

Desarrollo, promueve la búsqueda de información en torno al tema, arribando primero a síntesis parciales que serán confrontadas y puestas en común para su rectificación, enriquecimiento y generalización. Son estos procesos los que permiten

la elaboración del conocimiento.

Culminación, permite la reconstrucción del conocimiento a partir de nuevas síntesis, en un proceso dialéctico del - - aprendizaje.

El proceso de aprendizaje bajo estos tres momentos implica la interacción del docente y del alumno en donde, las funciones del primero no se limitan a enseñar y del otro a aprender en un proceso vertical, lo fundamental es que todos aprendan de todos, estableciéndose una relación dialógica.

En este sentido, al concebirse al proceso de aprendizaje como resultado de la interacción y comunicación, ésta propuesta ubica al grupo de participantes en una perspectiva de sujeto de aprendizaje y no de auditorio que escucha, acata y realiza las decisiones del docente. Se orienta a

fomentar el aprendizaje grupal por su carácter - de transformación mutua, al considerar que la persona cambia por la influencia del grupo y éste se modifica por la acción de sus miembros .(76)

La instrumentación didáctica propuesta parte de reorganizar el esquema referencial del participante en vinculación - con los problemas que se planteen y deriven del abordaje de - la tarea, para analizar la realidad educativa desde diversas dimensiones y de algún modo aproximarse a la práctica docente como objeto de estudio e inicien los futuros licenciados su - redefinición.

Desde esta perspectiva la investigación será una metodología importante para vincular teoría y práctica, siendo un - instrumento empleado para que el estudiante sea un observador crítico de la práctica docente propia y de sus compañeros de clase. De las observaciones se establecerán las dimensiones

y categorías del trabajo docente a partir de las cuales se pretende explicar la práctica docente cotidiana de los profesores del nivel medio técnico.

La observación y análisis de la realidad, permitirá reconstruir un marco teórico común a partir de la revisión de los marcos referenciales y prácticas cotidianas para detectar problemáticas y elaborar pequeños proyectos que en su conjunto constituyan alternativas, propuestas viables a las limitaciones detectadas. En este sentido, la labor de investigación permite producir colectivamente conocimientos, a partir del intercambio continuo de experiencias, información y posibilidades compartidas de trabajo.

En este sentido, el papel del docente coordinador estará encaminado a la realización de las funciones de: facilitador del aprendizaje; observador del proceso individual y grupal; propiciador de la comunicación; portavoz de la información; asesor permanente y evaluador de los aprendizajes significativos (académica y socialmente) (ver inciso 3.1.2.).

En los LID los participantes investigarán, analizarán, experimentarán y evaluarán objetos de conocimiento teórico-prácticos, con el propósito de reconstruir su práctica docente, así como la detección de propuestas de solución a problemáticas escolares para un mejoramiento profesional, institucional y social.

La construcción del aprendizaje se verificará mediante las siguientes actividades:

A) Esclarecimiento de la tarea a realizar;

B) Organización de grupos de trabajo, los cuales pueden ser formados arbitrariamente o bien de acuerdo al nivel de es

tudioso especialidad que atienden los participantes, la conformación dependerá de la naturaleza de la actividad a desarrollar en la sesión. Para la realización de esta actividad, los alumnos deberán leer previamente la lectura señalada, realizando un resumen, síntesis o cuadro sinóptico de las ideas fundamentales del texto, para discutir a nivel de pequeños grupos la información de acuerdo a la técnica de trabajo sugerida por el coordinador o por alguno de los miembros del grupo.

C) Plenaria con todo el grupo de participantes, donde se propicie el intercambio de ideas, el diálogo al poner en común las ideas, conceptos, categorías elaboradas tanto individualmente como en el equipo.

D) Elaboración conjunta de un cuadro sinóptico, resumen o conclusiones que de alguna manera retomen los puntos esenciales del contenido abordado.

Asímismo, dentro de las dinámicas del aprendizaje mencionadas se sugiere la aplicación de diferentes técnicas para el trabajo grupal, encaminadas no sólo a propiciar el proceso cognoscitivo del aprendizaje, sino también a la constitución e integración del grupo de participantes en el LID. Los rubros para la organización de estas técnicas son los siguientes: (77)

- a) Acelerar el rendimiento de los estudiantes en el proceso de asimilación de contenidos;
- b) Propiciar el proceso de integración y el conocimiento del grupo;
- c) Sensibilizar la observación de los fenómenos grupales;
- d) Promover la formación de los estudiantes para el trabajo en los grupos de discusión;



- e) Propiciar el análisis de los roles y la constitución de equipos de trabajo; y
- f) Analizar las situaciones de docencia:

El trabajo grupal fundamental en una interacción permanente permitirá a los participantes:

- . Compartir propósitos comunes para tener una actitud abierta;
- . Intercambiar y confrontar puntos de vista para determinar y dar solución a problemas sociales y educativos;
- . Aportar elementos para la reflexión y modificación de las pautas de conducta tendientes a la transformación de su propia práctica docente;
- . Asumir una actitud de respeto y tolerancia hacia los conflictos grupales, avances y retrocesos al abordar la tarea;
- . Asumir las funciones del coordinador y promover el aprendizaje de sus compañeros;
- . Entablar un ambiente de confianza para exponer puntos de vista libremente; y
- . Sugerir actividades que promuevan el aprendizaje.

### 3.2.6. Criterios de Evaluación y Acreditación

La metodología del aprendizaje sugerida para los Laboratorios Integrales de Docencia, requiere también de un cambio de actitud no sólo en los alumnos, sino por parte del mismo docente que los coordine. Asimismo (en la Licenciatura en Docencia Tecnológica), no son un curso más pues implican un tratamiento distinto, ya que la responsabilidad de docentes y alumnos es mayor, les exige investigación permanente, momentos de análisis y síntesis, reflexión, discusión, etc.

En este sentido las situaciones de aprendizaje cobran una dimensión distinta a los planteamientos mecanicistas, lo fundamental es centrarse en el proceso, no en los resultados; de aquí la importancia de la forma en que se propicia el aprendizaje, éstas experiencias son promotoras de la participación de los estudiantes en su propio proceso de conocimiento.

Si bien lo importante es el proceso, no sólo el producto, ésto no quiere decir que se dejen a un lado los resultados del aprendizaje, pues deben ser verificados, pero no de manera personal por parte del responsable que coordine la materia, ni al final del curso para limitarse a medir los conocimientos adquiridos.

La evaluación en los LID debe ser una actividad permanente a cargo de quienes participan en la experiencia de aprendizaje, coordinador y alumnos. Asimismo ésta debe abarcar no sólo lo que respecta al nivel académico, sino también todas aquellas conductas manifiestas y latentes porque

"constituye un proceso amplio, complejo, profundo que abarca todo el acontecer de un grupo: sus problemas, miedos, evasiones, ansiedades, satisfacciones, heterogeneidades, etc."(78)

La evaluación planteada como una revisión constante del proceso grupal abarca la valoración de los aprendizajes significativos, tanto académicos como en su trascendencia social; destacando los momentos de integración grupal que han evidenciado los profesores-alumnos en el grupo en que participan: - pretarea, tarea y proyecto (definidos en el inciso 3.1.2.).

Con base en lo anterior la evaluación se realizará en dos momentos:

1) Después de cierto número de sesiones, ello implicará por un lado, valorar el aprendizaje logrado hasta ese momento y por otro, discutir y plantear los incidentes y problemas surgidos al abordar la tarea y que limiten la dinámica de trabajo y por ende la consecución de los aprendizajes.

2) Al término del curso, se sugiere realizar de manera grupal una recapitulación para recuperar el acontecer más significativo de la vivencia. En el momento pertinente para hacer sugerencias en cuanto al programa, actividades, la coordinación y las actitudes de los propios participantes. Se valora también los aprendizajes logrados, así como los que no se alcanzaron.

Las sesiones de evaluación involucran tanto a los alumnos como al coordinador.

La acreditación tiene que ver con la necesidad a nivel institucional de legitimar el aprendizaje y traducirlo en una calificación. La acreditación será competencia del coordinador responsable bajo los siguientes criterios:

. El 90% de asistencia.

- . Entrega de trabajos, ensayos e investigación final.
- . Participación individual y grupal.

## C O N C L U S I O N E S

El magisterio mexicano se encuentra marcado desde sus inicios, debido a ciertas coyunturas históricas por el sello de la improvisación. A esta característica se debe la vieja inquietud de los maestros respecto a la creación de alternativas por superar su nivel profesional y crear nuevos canales de movilidad social. Esta demanda ha suscitado en el Estado una procuración por profesionalizar al magisterio, a partir de la información de las instituciones y los programas de formación docente.

Karen Kovac

Diversos han sido los proyectos, programas y actividades planeadas para subsanar las deficiencias pedagógicas del magisterio en servicio. A pesar de ello éstas no han sido modificadas, y aun se encuentra, en las escuelas, una gran cantidad de profesores que ubican su práctica docente en una posición de superioridad ante la endeble inferioridad que asume el alumno, quien deberá mantenerse pasivo captando y memorizando los conocimientos que se le dictan o transmiten, de este modo, el alumno debe permanecer en el aula por mas tediosas que sean las exposiciones magistrales del maestro, aunque lo que se enseñe no le diga nada al alumno, ni entienda para que le sirve aprenderlo. La dinámica de una clase de esta naturaleza, sólo se ve interrumpida cuando el maestro interroga a los alumnos para verificar el supuesto aprendizaje, o cuando surgen inquietudes o interrogantes por parte de ellos, aunque esto no es frecuente dada la verticalidad en que se establece la relación maestro-alumno.

No se puede negar que los docentes del nivel técnico - sean ajenos a esta forma de ejercitar la práctica docente, si bien poseen una preparación técnica especializada en el área que dominan, esto no es una garantía para la calidad de los conocimientos que promueven; es decir, aunque un profesor sea

experto en su materia, su trabajo frente al grupo puede resultar inapropiado debido a que carece de una formación pedagógica en torno a la práctica docente.

Transformar la práctica docente de los maestros en servicio implica, por tanto, el diseño de currículos innovadores - que fomenten el desarrollo de una dinámica de aprendizaje tendiente a la reflexión y análisis en general del hecho educativo, con sus implicaciones filosóficas, psicopedagógicas y sociales; y en particular del trabajo cotidiano del participante al frente de su grupo escolar.

De este modo, el plan de estudios de la LDT, intentó ser un modelo curricular diferente, emplea terminología que tiene una connotación definida, y por tanto señala un enfoque distinto al de los currículos tradicionales, al hablar de formación crítica, vinculación teoría-práctica, participación reflexiva, crítica y dinámica; praxis educativa, práctica docente, establecimiento de nexos entre realidad-teoría-realidad; el docente como agente de cambio, etc.

Sin embargo en el quehacer docente, los profesores encargados de impartir esta licenciatura, dejaron a un lado la esencia dialéctica que conlleva ésta dinámica, lo cual se confirma a través de las consideraciones enunciadas en el desarrollo del trabajo, las cuales llevan explícitas una serie de reflexiones producto del análisis desarrollado y dan cuenta de una problemática real, desprendida entre otras razones, por la falta de ejes conceptuales articuladores para la interpretación y puesta en marcha de la Licenciatura en Docencia Tecnológica, así como también su vinculación con la realidad.

Encontrar en la operatividad de los laboratorios integrales de docencia, el objeto de investigación, implicó revisar el plan de estudios de la Licenciatura en Docencia Tecnológica.

ca y derivar un breve análisis de la línea de Formación Pedagógica en donde se circunscriben los diferentes cursos pedagógico-específicos como los LID.

En el resultado de este trabajo se obtuvieron conclusiones interesantes, lo que permitió detectar una serie de confusiones, entre lo planteado curricularmente y la realidad, es decir, por un lado se encuentra el plan de estudios con una fundamentación teórica de corte crítico; por el otro está presente (en los programas, los textos de apoyo a la docencia y la operación), una interpretación equivocada de éste; problemática que se argumenta ampliamente a través del análisis curricular realizado (2.3.1 y 2.3.2.).

Se encontraron entonces, incongruencias que dificultan el desarrollo académico de cursos fundamentales como los laboratorios integrales de docencia, porque constituyen un espacio formativo en el que se integran criterios teórico-metodológicos para el análisis e interpretación del fenómeno educativo.

De este modo a continuación se presentan algunas reflexiones que sintetizan las principales causas generadoras de la problemática en la que se basó el desarrollo de esta puesta metodológica. Estas consideraciones se inscriben en los siguientes aspectos:

- A) El plan de estudios (Línea de Formación Pedagógica y Laboratorios Integrales de Docencia).
  - B) El trabajo docente.
  - C) La participación de los profesores-alumnos.
- A) El Plan de Estudios (Línea de Formación Pedagógica y Laboratorios Integrales de Docencia).
- . No existe un eje teórico articulador para trabajar las

diferentes posturas que curricularmente están señaladas en los programas;

- . En el abordaje del conocimiento existen incongruencias porque, por un lado en el plan de estudios se maneja un referente teórico con características dialécticas y en los programas aparece la Tecnología Educativa dándoles fundamento;
- . Los espacios curriculares se trabajan en forma aislada sin que se establezcan las correlaciones necesarias entre ellos;
- . La repetición de contenidos es recurrente entre los cursos.
- . La duración de estos en relación a los contenidos propuestos, es insuficiente;
- . Los espacios curriculares de la línea pedagógica, no apoyan el desarrollo adecuado de los Laboratorios Integrales de Docencia como eje articulador en el plan de estudios.
- . Existe una enorme desarticulación entre los propósitos de la línea pedagógica y los fundamentos metodológicos de los Laboratorios Integrales de Docencia.
- . Los objetivos planteados para los LID I, II, III, son ambiciosos, poco factibles de lograrse y con un corte tecnológico contradictorio a lo marcado curricularmente,
- . El concepto y orientación didáctica del trabajo a desarrollar en un Laboratorio de Docencia no es congruente con los contenidos del programa ni con la misma realidad, según afirmaciones de los participantes;
- . Los contenidos no son los adecuados para un trabajo de la naturaleza de los laboratorios de docencia, aunado a que existen desequilibrios entre las unidades de los programas, unos tienen mayores cargas de contenidos



que otras, además no tienen secuencia lógica y son repetitivos en otros cursos de la línea pedagógica; y

- . Los materiales de apoyo en donde están plasmados los contenidos a tratar de acuerdo a los programas son muy diversificados, no existe una secuencia lógica entre ellos que permita la unificación y seguimiento de un mismo enfoque a nivel teórico.

## B) El Trabajo Docente

- . Los participantes de la LDT, denotaron la ausencia de interés en la preparación de los cursos por parte de algunos titulares de la materia;
- . Dentro de la LFP, se observan cursos de carácter teórico, práctico y metodológico que suponen posibilidades de reflexión, análisis y síntesis por parte del alumno; las cuales no se llevan a cabo en el proceso del aprendizaje, porque la mayoría de los coordinadores son verbalistas o bien utilizan como metodología didáctica las exposiciones de temas por parte de los participantes;
- . Los docentes-coordinadores, no están familiarizados con el planteamiento curricular de la LDT;
- . Al existir incongruencias entre el plan de estudios y los programas, se generan confusiones que repercuten invariablemente en el ejercicio de la práctica docente de los profesores encargados de coordinar los diferentes cursos; y
- . No existe un trabajo interdisciplinario unificador de criterios teórico-metodológicos, entre los docentes-coordinadores de la LDT.

## C) Participación de los profesores-alumnos

- . Son docentes que laboran a nivel técnico, carentes de

- una formación pedagógica sólida;
- . Presentan un perfil docente diversificado;
- . Desconocen el planteamiento curricular de la LDT;
- . Consideran que el plan de estudios no responde a sus - expectativas por la diversidad de contenidos ajenos a la docencia tecnológica;
- . Afirman que para la estructuración curricular, sólo se tomó en cuenta el perfil docente de los profesores de secundarias técnicas, olvidando a los adscritos a CECA y CEO;
- . Estudian la Licenciatura para ser mejores docentes, de - jando a un lado la idea de que este tipo de estudios - les proporcionen alguna remuneración económica;
- . Reconocen que los conocimientos proporcionados son úti - les, en la medida en que sean cuestiones prácticas con aplicación inmediata en su práctica docente (empleo de técnicas, metodologías didácticas, 'dinámicas grupa - - les); y
- . Cuentan con limitaciones para dedicarse completamente a sus estudios, porque no tienen descarga académica.

El trabajo en un LID, facilita el contacto con la reali-  
dad escolar, a través de una serie de investigaciones a la -  
misma, detectando problemáticas relevantes y buscando solucio-  
nes viables.

Esta propuesta educativa prevee la estrecha vinculación  
entre la teoría y la práctica, como una unidad indisoluble, -  
en donde el propósito de la teoría es determinado por la prác-  
tica; la verificación de la teoría se comprueba y valida por  
la práctica; y la acción transformadora de la práctica es po-  
sible a través de la interpretación de la realidad que brinda  
la teoría. Esto marca un proceso indudablemente dialéctico,-

un ir y venir constante entre teoría-práctica-teoría.

De aquí que se busque, a través de esta propuesta metodológica para el aprendizaje grupal en los laboratorios integrales de docencia, rescatar la esencia innovadora de los LID, y que éstos sean trabajados por los profesores-alumnos y los docentes-coordinadores de la LDT, bajo los criterios sugeridos, lo que propiciaría en ellos...

- . asumir una conciencia crítica en cuanto a la trascendencia de la función docente que desempeñan;
- . autoanalizar y reflexionar en torno a su práctica docente, y la de sus demás compañeros de grupo;
- . investigar y aprender a detectar problemáticas extraídas de su entorno socioeducativo, a fin de proponer alternativas de solución; y
- . vincular los aprendizajes obtenidos en los LID, con los requerimientos que su entorno social demanda en cuanto aspectos tecnológicos.

Con base en lo anterior, y para finalizar, se puede decir que los conocimientos abordados en los Laboratorios Integrales de Docencia, se conciben desde una perspectiva transformadora, no como algo estático ni acabado; ya que la indagación de la realidad y la confrontación de la teoría en este ámbito, representan la base de la construcción permanente de saberes, encaminados a la creación de una praxis docente; entendida como la tarea que es resultado de las determinaciones sociales, y es generadora de situaciones que conlleven a la transformación del entorno social donde está inmersa.

## R E C O M E N D A C I O N E S

Este apartado incluye una serie de consideraciones importantes, tanto para la puesta en marcha de la propuesta metodológica sugerida con respecto a los Laboratorios Integrales de Docencia; como para la operatividad adecuada de la Licenciatura en Docencia Tecnológica, promovida por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

En este sentido, resulta necesario integrar grupos interdisciplinarios para organizar jornadas académicas, en donde los coordinadores-docentes de la Licenciatura en Docencia Tecnológica, discutan, analicen y propongan soluciones concretas a situaciones previamente detectadas.

Para la integración de este grupo, es fundamental que se nombre un responsable del proyecto, el cual coordinará las actividades a realizar. El cargo deberá ser rotativo, para no centralizar ésta responsabilidad en un solo docente.

Este grupo interdisciplinario tendrá como responsabilidad:

- A) Elaborar un diagnóstico de necesidades en donde considere:
  - . Los elementos humanos involucrados en un proceso formativo; y
  - . un análisis institucional para determinar, condiciones físicas, materiales, organización administrativa y técnica;
- B) Realizar el análisis curricular del plan de estudios y programas escolares de manera permanente;
- C) Evaluar, tanto a nivel curricular como metodológico -

- el plan de estudios de la LDT de manera permanente; -
- D) Determinar criterios para el diseño y empleo de recursos didácticos y materiales bibliográficos de apoyo a la docencia;
  - E) Unificar criterios con respecto a la evaluación y - - acreditación de los aprendizajes;
  - F) Conocer la propuesta de coordinación de grupos de - - aprendizaje y promoverla como una alternativa para la práctica docente de los coordinadores responsables de los cursos;
  - G) Diseñar estrategias para el seguimiento de los aprendizajes socialmente significativos, promovidos por la LDT; y
  - H) Organizar actividades de evaluación permanente del - - desempeño docente y estudiantil.

Finalmente es importante considerar que los tres laboratorios integrales de docencia aunque forman parte de los diferentes planes de estudio de las Licenciaturas en Educación, - esto no impide que puedan ofrecerse de manera integrada a los profesores en servicio, como cursos de actualización, organizados en líneas de formación de Investigación Participativa, - y de esta manera...

permitir, según los criterios y normas que se establezcan, el movimiento horizontal de maestros - y alumnos de normal, en todos los tipos y modalidades educativas de la educación superior.(79)

## NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- 1) Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria; SEP, México, 1985, p. 22
- 2) En la población estudiantil de la Licenciatura en Docencia Tecnológica existen profesores que pertenecen a los Centros de Capacitación (CECA), Centros de Enseñanza Ocupacional (CEO), Secundarias Generales Diurnas; además de los que pertenecen a Secundarias Técnicas. Al respecto, resulta conveniente mencionar la actividad específica a la que se dedican tanto los CECA, como los CEO.

La Dirección General de Centros de Capacitación, dependientes de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, es la encargada de regir y coordinar las actividades de capacitación a nivel técnico. Es así como el sistema opera en dos tipos de planteles, los Centros de Capacitación están orientados hacia la capacitación para el trabajo, preparando obreros especializados y empleados para empresas industriales y de prestación de servicios; mientras que los Centros de Enseñanza Ocupacional están orientados a la capacitación y formación para el autoempleo como actividad fundamental y como un medio, para quien acude a esos cursos, logre ingresos complementarios en su economía familiar, al aprender a desempeñar un oficio.

En los centros mencionados se manejan entre otras especialidades:

Electricidad.	Cocina
Mecánica Automotriz	Industria del Vestido
Máquinas y Herramientas	Cestería
Soldadura y Pailería	Cerámica
Refrigeración	Tapicería
Electrónica	Cultura de Belleza
Dibujo Industrial y Técnico	Hotelería
Secretariado	Contabilidad
Carpintería	Computación

Los CECA abarcan actualmente 71 especialidades, mientras que los CEO 32. Toda esta información resulta importante para valorar las diferencias laborales entre los docentes que trabajan en secundarias técnicas, generales y los adscritos en CECA y CEO.

- 3) La Maestría en Educación Superior, forma parte del proyecto institucional de la educación superior, que desde 1985 atiende la DGENAM, mediante un convenio establecido entre esta institución y la Universidad Autónoma de Campeche.
- 4) Adscripción por niveles de los servicios educativos que en materia tecnológica se ofrecen a la población estudiantil mexicana:

#### NIVEL MEDIO

Capacitación para el Trabajo: Esta actividad se desarrolla a través de los Centros de Capacitación, donde mediante cursos modulares que permiten al usuario acceder al campo productivo, se capacita en una determinada rama técnica, hacia la preparación de obreros especializados o empleados para empresas industriales y de prestación de servicios. La duración de los cursos varía de acuerdo con las características particulares de los interesados en recibir esta capacitación.

Los Centros de Capacitación se encuentran ubicados en la mayoría de las entidades del país y ofrecen especialidades acordes con las características del sector productivo local y las perspectivas de desarrollo económico de las diferentes regiones.

En este nivel se encuentran también los Centros de Enseñanza Ocupacional, los cuales están orientados a la capacitación y formación para el autoempleo, aprendiendo a desempeñar un oficio, de tal manera que esto reditue en la economía familiar del usuario.

Secundarias Técnicas: Un logro importante a favor de la

enseñanza técnica lo constituyó la reestructuración del plan de estudios de secundaria en 1958, lo que dió origen a la secundaria técnica. En estas escuelas se imparten materias académicas para obtener los conocimientos necesarios para continuar los estudios del nivel medio superior y a la vez se capacita a los alumnos en adiestramientos industriales, agrícolas o comerciales, específicos de la región, con el propósito de que aquellos jóvenes que no tengan posibilidades o no deseen continuar con estudios superiores, puedan incorporarse a la vida productiva del lugar donde habitan.

#### NIVEL MEDIO SUPERIOR

Este nivel educativo se ofrece en dos modalidades: terminal y bivalente. A través de la primera se preparan los técnicos profesionales que apoyan las áreas intermedias de la actividad productiva; es decir no se prepara al educando para ingresar al nivel superior, sino lo forma para su incorporación inmediata al sector productivo.

La segunda, reconocida como bachillerato tecnológico, prepara a los jóvenes para su ingreso al nivel superior (licenciatura), a la vez que se les proporciona una educación técnica, para que también estén en posibilidades de incorporarse al trabajo.

El Sistema de Educación Tecnológica ofrece la modalidad terminal a través de los Centros de Estudios Tecnológicos (CET) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Imparte la bivalente en los Centros de Bachillerato Tecnológico, Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), Centros de Estudios Tecnológicos y Agropecuarios (CETA), Centros de Ciencias y Tecnología del Mar (CECYTM) y Centros Regionales de Enseñanza Técnica Industrial (CERETI).

#### NIVEL LICENCIATURA

El Sistema de Educación Tecnológica atiende este nivel



en el Instituto Politécnico Nacional, Instituto Tecnológico Agropecuario (ITA), Instituto de Ciencia y Tecnología del Mar (IECITEM) y Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial.

En estos centros educativos se prepara al personal técnico de nivel superior, en las especialidades que requiere el desarrollo del país, (industriales y de servicios, agropecuario, y del mar).

#### NIVEL DE POSTGRADO

Los estudios de postgrado forman los profesionales de excelencia, en aquellas áreas estratégicas de prioridad nacional. Ofrecen estudios de maestría y doctorado, así como el desarrollo de investigadores de alto nivel a través de el Instituto Politécnico Nacional en su Centro de Investigación y Estudios Avanzados, el Centro de Enseñanza Técnica Industrial y los Centros de Graduados de los Institutos Tecnológicos.

- 5) SOLANA, Fernando, et al; Historia de la Educación Pública en México; FCE-SEP; México, 1981, p. 493.
- 6) IBID. P. 507.
- 7) IBID. P. 526.
- 8) PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 1983-1988; Secretaría de Programación y Presupuesto; México, 1983, p. 227.
- 9) PROGRAMA PARA LA MODERNIZACION EDUCATIVA; 1989-1994; SEP México, 1989, p. 109
- 10) IBID. P. 126-127.
- 11) IBID. P. 109
- 12) VARIOS AUTORES; Desarrollo del Sistema de Educación Tecnológica 1980-1990; SEP, México; 1980, p. 31.
- 13) PROGRAMA PARA LA MODERNIZACION EDUCATIVA; Op. cit. p. -- 115.

- 14) PEREZ ESCALANTE SARA E. Y SANDOVAL L. MA. ANGELINA; "Programa para el Desarrollo Académico-Administrativo de la DGENAM, en la Capacitación y Actualización del Magisterio", Derechos Registrados 9233/90, Dirección General de Derechos de Autor, México, 1990, p. 2.
- 15) IBID. p. 8.
- 16) IBID.
- 17) Plan de estudios de la Licenciatura en Docencia Tecnológica, DGCMPM-SEP; México, 1985, p. 5.
- 18) Los Seminarios de Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía y de Modelos Educativos Contemporáneos comparten un espacio curricular dentro del plan de estudios de la LDT.
- 19) Plan de Estudios de la Licenciatura en Docencia Tecnológica, Op. cit. p. 3.
- 20) IBID. p. 27.
- 21) IBID. p. 28.
- 22) MORAN OVIEDO, Porfirio; "Reflexiones Críticas en torno a la Instrumentación Didáctica"; CISE-UNAM; México, 1983; p. 17.
- 23) EGGLESTON, John; Sociología del Currículo Escolar; Troquel, Buenos Aires; 1980, p. 25.
- 24) Programa de Estudio de Laboratorio Integral de Docencia III.
- 25) BRUNER, John; El Proceso de la Educación; UTHEA, México, 1963; p. 37.
- 26) PEREZ, J. Esther; "Reflexiones Críticas en torno a la Docencia"; Perfiles Educativos No. 29-30; CICE-UNAM, México, 1985; p. 6.
- 27) PADILLA, Ramón; Hacia una Pedagogía del Lenguaje Total; Paulinas Bogotá, 1973; p. 46.

- 28) BASILIO ENCARNACION, Ramiro; "Las Modalidades Didácticas Propuestas en la Operación Académica de los Programas Escolares de Educación Normal", DGEN-SEP; México, 1984; p. 248.
- 29) Esta explicación es resultado de investigaciones que, los docentes alumnos de diversos cursos del Centro de Actualización en el D.F. han realizado, desde 1987 a la fecha.
- 30) IBID.
- 31) PEREZ ESCALANTE, Sara Esther; La Comunicación en los Grupos de Aprendizaje, F.C.P.S. UNAM; México, 1988; p. 35.
- 32) BARREIRO, Telma; "La educación y los mecanismos ocultos de alienación", en: Crisis de la Didáctica; Rev. de Ciencias de la Educación; Axis; Argentina, 1975; p. 95.
- 33) PEREZ ESCALANTE, Sara E. Op. cit. p. 37.
- 34) PEREZ, J. Esther; Op. cit. p. 6.
- 35) IBID. p. 6.
- 36) COVARRUBIAS VILLA, Francisco; La Dialéctica Materialista; Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM; México, 1991; p. 25.
- 37) DIAZ BARRIGA, Angel; Didáctica y Curriculum; Nuevo Mar, México, 1985, p. 46.
- 38) El pragmatismo es una corriente filosófica trabajada por W. James, la cual pone de manifiesto su practicismo en su concepción de la verdad. Para los pragmatistas lo verdadero se reduce a lo útil, de acuerdo a los intereses individuales del hombre. Lo práctico es un acto que reporta una utilidad material, una ventaja, un beneficio propio.
- 39) SANCHEZ, VAZQUEZ, Adolfo; Filosofía de la Praxis, Grijalbo; México, 1980, pp. 20-21.

- 40) IBID. p. 273.
- 41) ENGELS, Federico; Dialéctica de la Naturaleza, Grijalbo, México, 1961. Trad. W. Rocés, p. 183.
- 42) FERNANDEZ CALDERON, Julieta; El Grupo Operativo; Extemporáneos, México, 1987; pp. 32-33.
- 43) PEREZ ESCALANTE, Sara E., Op. cit. p. 35.
- 44) PICHON RIVIERE, Enrique; El Proceso Grupal; Nueva Visión, México, 1983, p. 209.
- 45) CHEHAYBAR Y KURI, Edith; Técnicas para el Aprendizaje Grupal; CISE-UNAM, México, 1983, p. 13.
- 46) ZARZAR CHARUR, Carlos; "La dinámica de los grupos de - - aprendizaje desde un enfoque operativo"; Perfiles Educativos No. 9; CISE-UNAM. México, 1980. p.15.
- 47) BAULEO, Armando; Grupo Operativo; Cuadernos de Psicología Concreta; Año 1. No. 1. p. 47.
- 48) ZARZAR CHARUR, C.; Op. cit. p. 20.
- 49) PICHON RIVIERE, E. Op. cit. pp. 18-19.
- 50) VARIOS AUTORES; Curso de Dinámica de Grupos; DGCMPM-SEP; México, 1978, p. 17.
- 51) IBID. pp. 22-23.
- 52) PICHON RIVIERE, E. Op. cit. pp. 211-212.
- 53) IBID. p. 87.
- 54) SANTOYO, Rafael; "Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje"; Perfiles Educativos No. 11, CISE-UNAM; México, 1981. p. 12.
- 55) IBID. p. 14.
- 56) PRIETO CASTILLO, Daniel; "Educando a través de la palabra"; Perfiles Educativos No. 1; CISE-UNAM; México, 1983, p. 47.

- 57) LEONARDO, Patricia de; La Nueva Sociología de la Educación; SEP-El Caballito, México, 1986, p. 17.
- 58) PEREZ ESCALANTE, Sara E. Op. cit. p. 39.
- 59) LEONARDO, P. Op., cit. p. 18.
- 60) Al rechazar los puntos de vista derivados de esta visión sociológica en torno a la sociedad, el conocimiento y el comportamiento humano; Giroux se plantea:
- . una visión de la epistemología que considere al conocimiento como intencionalidad humana, como el punto de partida más válido para reconstruir el conocimiento.
  - . tratar como problemáticos los aspectos del proceso de escolaridad, rechaza las nociones pedagógicas de "sentido Común" y considera el conocimiento escolar, las relaciones sociales escolares y la noción de evaluación como una continua construcción social que debe ser constantemente negociada, redefinida y desafiada por maestros y alumnos.
  - . un modo importante de crítica que plantea preguntas profundas concernientes a cómo maestros y alumnos perciben y responden a la dinámica cotidiana de la vida escolar.
  - . redefinir la relación entre poder y conocimiento en términos dialécticos, o sea que demuestra que el conocimiento es una construcción social y al hacerlo, sienta la base teórica para comprender que la relación entre el poder y el conocimiento no es necesariamente una que garantice la hegemonía o la dominación.
  - . proporcionar un fundamento teórico que ayuda a los educadores a comprender los conceptos y estructuras necesarios para producir conocimiento escolar.
  - . la necesidad de examinar cómo la ideología dominante se expresa y se construye a través de los libros de textos

to, películas escolares, enfrentamientos sociales dentro del salón de clases y otros artefactos ideológicos.

la necesidad de un modo de crítica que, por un lado, - sea capaz de identificar a través de un análisis de - contenido como el significado se distorsiona en los artefactos culturales que se usan en el salón de clases y, por el otro, reconoce la importancia de aquellas relaciones sociales escolares en donde los maestros y - alumnos tienen la posibilidad de afirmar su propio poder mostrando manera de producir conocimientos capaces de revelar su propio conjunto, génesis y verdades.

- 61) LEONARDO, Patricia DE; La Nueva Sociología de la Educación, El Caballito SEP; México, 1986; p. 17.
- 62) GIROUX, Henry; "Más allá de la Teoría de la Correspondencia. Notas sobre la Dinámica de la Reproducción y la Transformación Educativa", en: La Nueva Sociología de la Educación, El Caballito SEP, México, 1986; p. 47.
- 63) ROCKWELL Elsie y EZPELETA Justa; "Escuela y Clases Subalternas", en: Cuadernos Políticos No. 13, Ed. Era, México; julio-septiembre, 1983; p. 72.
- 64) PEREZ ESCALANTE, Sara E. Op. cit. p.p. 14-15.
- 65) GIROUX, Henry. Op. cit. p. 17.
- 66) Laboratorio de Docencia, DGEN-SEP; México, 1986, p. 4 y p. 17.
- 67) BARABTARLO Anita y THEESZ Margarita; "La Investigación Participativa en la Docencia", Perfiles Educativos No. 2 CISE-UNAM, 1983. p. 18.
- 68) ZARZAR CHARUR, Carlos; "La Dinámica de Grupos y el Diseño de Actividades de Aprendizaje, una Propuesta Metodológica"; Ponencia I, Reunión Interdisciplinaria sobre la Enseñanza de la Física; Cocoyoc, Morelos, Enero, 1982, - p. 22.

- 69) Para la especificación de los tres momentos: Apertura, -  
Diseño y Proyecto determinados en el apartado, se tomó -  
como referencia la aportación que en el material de in -  
vestigación participativa en la docencia, hacen Theesz y  
Barabtarlo de la obra citada en el número 67.
- 70) BARABTARLO Anita y THEESZ M. Op. cit. p. 25.
- 71) MORAN OVIEDO, Porfirio; Op. cit. p. 12.
- 72) SANDOVAL LOPEZ, Ma. Angelina y PEREZ ESCALANTE Sara E.;  
"Normatividad del Sistema de Actualización Abierta de la  
Dirección General de Educación Normal y Actualización -  
del Magisterio"; Derechos Registrados 9234/90, Dirección  
General de Derechos de Autor; México, mayo 1990; aparta-  
do 1 6.
- 73) IBID. Apartado 17,19,22,23,36 y 37.
- 74) IBID. Apartado 23.
- 75) PEREZ ESCALANTE Sara E.; Sistema Modular de la Maestría  
en Educación Superior; Derechos Registrados 5774/89; Di-  
rección General de Derechos de Autor, México, 1989. p. -  
41.
- 76) SANTOYO, Rafael, Op. cit. p. 7.
- 77) CHEHAYBAR Y KURI E; Op. cit. pp. 7-9.
- 78) PANSZA GONZALEZ, Margarita, et. al; Operatividad en la -  
Didáctica; Gernika, México, 1987, Tomo 2, p. 99.
- 79) Programa para la Modernización Educativa. Op. cit. p. --  
70.

## B I B L I O G R A F I A

- ANDION, Gamboa Mauricio, et. al; Guía de Investigación Científica, Ediciones de Cultura Popular, UAM Xochimilco, México, 1986.
- BARABTARLO Anita y THEESZ Margarita; "La Investigación Participativa en la Docencia", Perfiles Educativos No. 2. CISE-UNAM, 1983.
- BARREIRO, Telma; "La educación y los mecanismos ocultos de -- alienación", en: Crisis de la Didáctica; Rev. Ciencias de la Educación; Axis, Argentina; 1975.
- BASILIO ENCARNACION, Ramiro; "Las Modalidades Didácticas Propuestas en la Operación Académica de los Programas Escolares de Educación Normal"; DGEN-SEP; México, - 1984.
- BAULEO, Armando; Grupo Operativo; Cuadernos de Psicología Concreta, Año 1, No. 1.; México, 1980.
- BLEGER, José; "Grupos Operativos en la Enseñanza", en: Temas de Psicología; (Entrevista y Grupos) Nueva Visión; Buenos Aires, 1977.
- BRUNER, John; El Proceso de la Educación; UTEHA; México, 1963.
- COVARRUBIAS VILLA, Francisco; La Dialéctica Materialista, Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM; México, 1991.
- CHEHAYBAR, y Kuri Edith; Técnicas para el Aprendizaje Grupal (grupos numerosos), CISE-UNAM, México, 1983.
- DIAZ BARRIGA, Angel; Didáctica y Curriculum; Nuevo Mar, México, 1985.
- DIAZ BARRIGA, Angel; Ensayos sobre la Problemática Curricular, Trillas, México, 1984.
- ENGELS, Federico; Dialéctica de la Naturaleza; Grijalbo; México, 1961. Trad. W. Rocés.
- EGGLESTON, John; Sociología del currículo escolar; Troquel, - Buenos Aires; 1980.
- FIERRO, Cecilia y ROSAS Lesvia; "Hacia una construcción de un programa de formación de maestros en ejercicio", Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XVIII, No. 3-4, CEE, México, 1988.



- FERNANDEZ CALDERON, Julieta y COHEN DEGOVIA Guillermo; El Grupo Operativo (Teoría y Práctica); Extemporáneos, México; 1978.
- GORTARI, Eli DE; Introducción a la Lógica Dialéctica; Grijalbo; México, 1979.
- GORTARI, Eli DE; El Método de las Ciencias; Grijalbo; México, 1979.
- IBARROLA, María DE; Las Dimensiones Sociales de la Educación, El Caballito SEP; México, 1985.
- KOSIK, Karel; Dialéctica de lo Concreto, Grijalbo; México, 1976.
- LEONARDO, Patricia DE; La Nueva Sociología de la Educación, El Caballito SEP; México, 1986.
- MORAN OVIEDO, Porfirio; "Reflexiones Críticas en torno a la Instrumentación Didáctica", CISE-UNAM; México, 1983.
- PADILLA, Ramón; Hacia una Pedagogía del Lenguaje Total, Paulinas, Bogotá, 1973.
- PANSZA G., Margarita, et. al; Fundamentación de la Didáctica, Vol. I, Gernika; México, 1986.
- PANSZA G., Margarita, et. al; Fundamentación de la Didáctica, Vol. II, Gernika; México, 1986.
- PEREZ ESCALANTE, Sara Esther; La Comunicación en los Grupos de Aprendizaje, F.C.P.S. UNAM; México, 1988.
- PEREZ E. Sara E.; "Sistema Modular de la Maestría en Educación Superior"; Direc. Gral. de Der. Autor No. 5774/89; México, 1989.
- PEREZ E. Sara E. y SANDOVAL L. Ma. Angelina; "Programa para el Desarrollo Académico-Administrativo de la DGENAM, en la Capacitación y Actualización del Magisterio"; Direc. Gral. de Der. Autor No. 9233/90 México, 1990.
- PEREZ JUAREZ, Esther; "Reflexiones Críticas en torno a la Docencia". Perfiles Educativos No. 29-30, CISE-UNAM; México, 1985.
- PICHON RIVIERE, Enrique; El Proceso Grupal (Del Psicoanálisis a la Psicología Social I); Nueva Visión; México, 1983.

- PRIETO CASTILLO, Daniel; Educando a través de la palabra; ---  
Perfiles Educativos No. 1. CISE-UNAM; México, 1983.
- REYES HEROLÉS, JESUS: Educación para construir una sociedad mejor, SEP; México, 1985.
- ROCKWEEL, Elsie y MERCADO Ruth; La Escuela Lugar del Trabajo Docente. Descripciones y Debates, Cuadernos de Educación DIE CINVESTAV-IPN; México, 1986.
- ROCKWEEL, Elsie; Ser Maestro, Estudios Sobre el Trabajo Docente; El Caballito-SEP; México, 1985.
- ROJAS SORIANO, Raúl; Guía para realizar investigaciones sociales; Textos Universitarios UNAM; México, 1981.
- RODRIGUEZ, Azucena; "El proceso del aprendizaje en el nivel superior y universitario", en: Colección Pedagógica No. 2, Universidad Veracruzana; Julio-diciembre, México, 1976.
- SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo; Filosofía de la Praxis, Grijalbo; México, 1980.
- SANDOVAL L. Ma. Angelina y PEREZ E. Sara E.; "Normatividad del Sistema de Actualización Abierta de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio", Direc. Gral. de Der. Autor No. --- 9234/90; México, 1990.
- SANTOYO, Rafael; "Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje"; Perfiles Educativos No. 11, CISE-UNAM, México, 1981.
- SCHAFF, Adam; "La Relación Cognoscitiva. El Proceso del Conocimiento, la Verdad", en: Historia y Verdad; Grijalbo, México, 1974.
- SOLANA, Fernando, et. al; Historia de la Educación Pública en México, FCE-SEP; México, 1981.
- TECLA JIMENEZ, Alfredo y GARZA Alberto; Teorías, Métodos y Técnicas de la Investigación Social; Fondo de Cultura Popular, México, 1978.
- VARIOS AUTORES; Desarrollo del Sistema de Educación Tecnológica 1980-1990. SEP, México, 1980.
- VARIOS AUTORES; "Curso de Dinámica de Grupos"; DGCMPM-SEP; México, 1978.

- VARGAS MONTOYA, Samuel; Historia de las Doctrinas Filosóficas, Porrúa, México, 1972.
- YAJOT, O; Qué es el materialismo dialéctico; Progreso; Moscú, 1985.
- ZARZAR CHARUR, Carlos; "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", Perfiles Educativos No. 9, CISE-UNAM, 1980.
- ZAZAR CHARUR, Carlos; "Diseño de Estrategias para el Aprendizaje Grupal", Perfiles Educativos No. 17, CISE-UNAM, 1982.
- ZARZAR CHARUR, Carlos; "La Dinámica de Grupos y el Diseño de Actividades de Aprendizaje, una Propuesta Metodológica"; Ponencia I, Reunión Interdisciplinaria sobre la Enseñanza de la Física; Cocoyoc, Morelos, Enero, 1982.

## DOCUMENTOS

Artículo 3o. Constitucional.

Ley Federal de Educación.

Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988.

Programa para la Modernización Educativa 1984-1994.

Desarrollo del Sistema de Educación Tecnológica 1980-1990.

Plan de Estudios del Programa Especializado en Formación Docente del Sistema Tecnológico (DIE/CINVESTAV/IPN).

Laboratorio de Docencia; DGEN, SEP, México, 1986.

Manual de Organización de la DGCMPM y DGENAM.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, - CNTE, SEP, México, 1984.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Docencia Tecnológica, DGCMPM, SEP, México, 1985.

Programas de Estudio de la Licenciatura en Docencia Tecnológica.

A N E X O S

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION NORMAL Y ACTUALIZACION DEL MAGISTERIO  
 CENTRO DE ACTUALIZACION DEL MAGISTERIO EN EL D.F.  
 AREA DE COORDINACION Y DESARROLLO DE CURSOS

DATOS ESTADISTICOS DE LA LICENCIATURA EN DOCENCIA TECNOLOGICA A PARTIR DE SU CREACION

	INSCRIPCION	BAJAS	EXISTENCIA	EGRESADOS	TITULADOS	SIN TITULO
1a. Generación Egresados 88.	66	21	45	41	35	6
2a. Generación. Egresados 89.	118	35	82	82		82
3a. Generación Alumnos que pasan a 40. año.	119	46	73			
4a. Generación Alumnos que pasan a 3er. año.	239	107	132			
5a. Generación Alumnos que pasan a 20. año	368	164	144			

México, D.F., 28 de septiembre de 1989.

## A N E X O 2

## LICENCIATURA EN DOCENCIA TECNOLÓGICA

## MAPA CURRICULAR

1 er. GRADO		2 o. GRADO		3 er. GRADO		3 er. GRADO		
A	E	A	E	A	E	A	E	
Seminario Desarrollo Económico Político y Social de México I.	Seminario Desarrollo Económico Político y Social de México II.	Problemas Económicos Políticos y Sociales de México I.	Problemas Económicos Políticos y Sociales de México II.	El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional.	Sociología de la Educación	Seminario de Tesis	Seminario de Identificación y Valores Nacionales.	Seminario de Perspectivas de Política Educativa.
Matemáticas	Estadística	Investigación Educativa	Planeación Educativa	Investigación Educativa II	Diseño Curricular	Evaluación Educativa	Evaluación Educativa (Seminario)	
Teoría Educativa I	Teoría Educativa II	Tecnología Educativa I	Tecnología Educativa II	Psicología Social	Seguridad e Higiene Laboral	Seminario de Pedagogía Comparada.	Seminario de Reportes de la Educación Mexicana Pedagógica	Seminario de Modelos Educativos Contemporáneos.
Español I	Español II	Psicología Educativa	Psicología del Aprendizaje	Inglés Técnico I	Inglés Técnico II	Ciencias Naturales II	Inglés Técnico III	
Psicología Evolutiva I	Psicología Evolutiva II	Psicología Evolutiva III	Especialidad I	Ciencias Naturales I	Especialidad I	Prospectiva de la Educación Tecnológica	La responsabilidad Social del Licenciado en Educación Tecnológica.	
Laboratorio de Estudio Autodirigido.	La Educación Tecnológica en México	Laboratorio Integral de Docencia I.	Dibujo Técnico Industrial I	Laboratorio Integral de Docencia II.	Dibujo Técnico Industrial II	Laboratorio Integral de Docencia III.	Comunidad y Desarrollo	

A = Abierto

E = Escolarizado

PROGRAMAS DE LABORATORIO INTEGRAL DE  
DOCENCIA I, II Y III- Propósitos, Contenidos y Elementos para Acreditación

## LABORATORIO INTEGRAL DE DOCENCIA I

## Propósito

- - Enfrentar la resolución de la problemática de la práctica educativa con sentido crítico y reflexivo, que le permitan interpretar el presente con una proyección hacia el análisis de futuros cambios en función de una dinámica evolución científica y pedagógica que lo lleve a tener una visión prospectiva de la política educativa en un marco de transformaciones económicas, políticas y sociales.

Contenidos

- U.1 EL LABORATORIO INTEGRAL DE DOCENCIA Y SU APLICABILIDAD EN LA EDUCACION MEDIA BASICA.
- 1.1 El Laboratorio Integral de Docencia
  - 1.1.1 Concepto
  - 1.1.2 Tipos
  - 1.1.3 Lugar de reflexión - acción permanente cerca de la docencia
  - 1.1.4 Espacio para el tratamiento de problemas de formación docente
  - 1.1.5 Metodología de construcción del conocimiento pedagógico
  - 1.1.6 Ambito de elaboración de modelos y estilos alternativos de docencia de educación media básica
- 1.2 Observación
  - 1.2.1 Concepto
  - 1.2.2 En la práctica docente
  - 1.2.3 Sus objetivos



- 1.2.4 Observación activa
- 1.3 La Crítica
  - 1.3.1 Concepto
  - 1.3.2 Tipos
  - 1.3.3 La crítica pedagógica y la evaluación del docente

## U.2 LA PRACTICA EDUCATIVA

- 2.1 La lección
  - 2.1.1 Concepto
  - 2.1.2 Elementos
  - 2.1.3 Tipos
- 2.2 Método Didáctico
  - 2.2.1 Concepto
  - 2.2.2 Principios
  - 2.2.3 Método, técnica y/o procedimientos
- 2.3 Planeación Educativa
  - 2.3.1 El planeamiento didáctico y el plan de clase
  - 2.3.2 Objetivos del plan de clase
  - 2.3.3 Elaboración del plan de clase
  - 2.3.4 Cartas descriptivas
- 2.4 Comunicación Educativa
  - 2.4.1 Concepto
  - 2.4.2 Elementos
  - 2.4.3 Características
  - 2.4.4 Características del mensaje
  - 2.4.5 Características del docente
  - 2.4.6 Los auxiliares de la comunicación
- 2.5 La motivación en la práctica docente
  - 2.5.1 Concepto
  - 2.5.2 Tipos
  - 2.5.3 Motivación e incentivación
  - 2.5.4 Motivación e interés
  - 2.5.5 Técnicas

- U.3 EXPERIENCIAS EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
  - 3.1 Organización de los alumnos para el trabajo escolar
    - 3.1.1 El grupo
    - 3.1.2 Características
    - 3.1.3 Actividades de aprendizaje
    - 3.1.4 Individual
    - 3.1.5 En equipo
    - 3.1.6 Discusión de grupos pequeños
  - 3.2 Enseñar a pensar mediante la resolución de problemas
    - 3.2.1 Concepto de problema
    - 3.2.2 Uso de los problemas
    - 3.2.3 El método de problemas

#### Elementos para Acreditación

- Análisis de diversas problemáticas
- Críticas
- Investigaciones de la problemática del proceso enseñanza-aprendizaje
- Observación y experimentación de su práctica docente
- Realización de trabajos (individual y grupal)

#### LABORATORIO INTEGRAL DE DOCENCIA II

##### Propósito

Diseñar modelos didácticos que sirvan dentro del proceso enseñanza-aprendizaje a fin de propiciar cambios para mejorar la práctica social docente.

##### Contenidos

- U.1 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, EL CAMINO
  - 1.1 Para que se enseña y para que se aprende
    - 1.1.1 La problemática de los objetivos

- 1.1.2 Los objetivos y el desarrollo de la clase
- 1.1.3 Lo informativo y lo formativo
- 1.1.4 Factores condicionantes
- 1.1.5 Programación por objetivos
- 1.1.6 Los objetivos y la transferencia
- 1.2 Fijación del aprendizaje
  - 1.2.1 Recursos de fijación
- 1.3 La evaluación en la práctica docente
  - 1.3.1 Evaluación y verificación
    - 1.3.2 Que es evaluar
    - 1.3.3 Lo cuantitativo y lo cualitativo de la evaluación
    - 1.3.4 Otorgar acertadas calificaciones, Un problema
  
- U.2 EL CENTRO ESCOLAR
  - 2.1 La escuela como modelo de sociedad
    - 2.1.1 La escuela y la familia
    - 2.1.2 La escuela y la fábrica
    - 2.1.3 La escuela y la corporación
    - 2.1.4 La sociedad como modelo para los centros escolares
  - 2.2 El docente
    - 2.2.1 Etica profesional del docente
    - 2.2.2 El profesor y la sociedad
    - 2.2.3 Relación del profesor con los alumnos
    - 2.2.4 El docente y los demás docentes
    - 2.2.5 El docente y las autoridades
    - 2.2.6 Tipología del profesor
    - 2.2.7 La preparación técnica y académica del profesor
  
- U.3 ALTERNATIVAS PARA OPTIMIZAR LA PRACTICA DOCENTE
  - 3.1 El enfoque multimedia
    - 3.1.1 Concepto
    - 3.1.2 En el proceso enseñanza-aprendizaje
    - 3.1.3 Diseño de lecciones con el enfoque multimedia
  - 3.2 La investigación participativa
    - 3.2.1 Características

3.2.2 Características

3.2.3 Metodología

3.2.4 Un modelo didáctico de la investigación participativa

### Elementos para Acreditación

- Reportes de práctica
- Trabajos
- Fichas bibliográficas y de contenido
- Investigación
- Participaciones

## LABORATORIO INTEGRAL DE DOCENCIA III

### Propósito

Formular un modelo educativo que optimice el proceso enseñanza-aprendizaje dando como resultado el elevar la calidad de la educación.

### Contenidos

U.1 EDUCACION INSTITUCIONAL

1.1 La institución escolar

1.1.1 Concepto

1.1.2 Funciones

1.2.3 Características

a) Referidas a los elementos personales

b) En relación con los elementos formales

c) Referidas a los elementos técnicos

1.2 Principales problemas que afectan a la educación institucional

1.2.1 Educación no centrada en el alumno

1.2.2 Problemas centrados en el profesor

a) Consideración socio-económica

b) Formación

- c) Perfeccionamiento en el ejercicio
  - 1.2.3 Problemas económicos
  - 1.2.4 El grado de intervención estatal: obligatoriedad de la enseñanza
  - 1.2.5 Magnitud de las instituciones escolares
  - 1.2.6 Instituciones generales o especiales (técnicas)
  - 1.2.7 Proporción alumnos/profesor
- 
- U.2 PROBLEMATICA DE LA EDUCACION AMBIENTAL
  - 2.1 El ambiente como factor educativo
  - 2.2 Tipos de ambiente
    - 2.2.1 Naturaleza
    - 2.2.2 Sociedad
    - 2.2.3 Cultura
  - 2.3 El ambiente como factor de condicionamiento
  - 2.4 Interacción persona - ambiente físico
    - 2.4.1 Educación rural y urbana
  - 2.5 Interacción persona - sociedad
    - 2.5.1 Influjo recíproco entre educación y sociedad
    - 2.5.2 La educación como forma de control social
  - 2.6 Interacción persona - cultura
    - 2.6.1 El lenguaje como factor cultural
    - 2.6.2 Multiplicidad de grupos de conducta de origen cultural
    - 2.6.3 Estudio del carácter nacional
- 
- U.3 LA INVESTIGACION PEDAGOGICA
  - 3.1 La investigación pedagógica
    - 3.1.1 Concepto
    - 3.1.2 Modelo
    - 3.1.3 Metodología
    - 3.1.4 Diseño, elaboración e instrumentación
    - 3.1.5 Propuesta

Elementos para Acreditación

- Reportes de práctica
- Trabajos
- Fichas bibliográficas
- Investigación
- Participación oral (individual y grupal)
- Desarrollo de una investigación de campo que lleve a establecer un modelo educativo.